



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**HIBRIDACIÓN DE MODELOS
PEDAGÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL
“RASPALL”
UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

Andrés Serra Sales

*Trabajo de Fin de Máster en Profesorado de Educación
Secundaria.*

Especialidad de Educación Física.

Tutorizado por Daniel Martos García

Curso 2020-2021

Valencia, mayo de 2021

*A todas aquellas personas que han
sabido transmitirme su interés por la
“pilota valenciana” y me han ayudado
a crecer como persona y docente.*

Agradecimientos:

Me gustaría agradecer a mis padres el haberme permitido llegar tan lejos y toda la educación y el cariño que me han regalado. También a todas aquellas personas y organismos que de algún modo han colaborado y me han ayudado en la realización del presente Trabajo de Fin de Máster (TFM). Entre ellos, quiero mostrar mi agradecimiento al instituto de secundaria que me permitió aplicar la propuesta innovadora y a sus docentes, los cuales me aconsejaron y ayudaron para este fin. A mi tutor del prácticum y el TFM, Daniel Martos, el cual ha demostrado una increíble competencia, implicación y diligencia durante todo el proceso. A mis compañeros de promoción por sus consejos y por el buen ambiente creado. Por último, a Salki por ser el principal apoyo en todos los ámbitos de mi vida.

ÍNDICE

Resumen	5
Resum	6
Abstract.....	7
1. Introducción	8
1.1. Justificación	8
1.2. Objetivos de la innovación	9
2. Marco teórico.....	10
2.1. Definiciones conceptuales	10
2.1.1.- La innovación educativa.....	10
2.1.2. – “Flipped classroom” o aula invertida.....	11
2.1.3. – Aprendizaje cooperativo.....	11
2.1.4. – Modelo horizontal comprensivo o TGfU	12
2.1.5.- La “pilota valenciana”	13
2.1.5.1.- Breves apuntes históricos.	14
2.1.5.2.- La “pilota valenciana” en el ámbito educativo.....	16
2.1.5.3.- El “Raspall”	18
2.2. Estado de la cuestión.....	20
3. Metodología.....	24
3.1. Contextualización.	24
3.1.1. Área de la innovación y nivel de la misma	24
3.1.2. Elementos del proceso a innovar	25
3.1.3. Centro, curso y grupo	26
3.2. Recursos.....	27
3.2.1. Instalaciones	27
3.2.2. Recursos económicos	27
3.2.3. Recursos humanos	27
3.2.4. Recursos materiales	27
3.3. Temporalización	28
3.4. Descripción de la innovación.....	28
3.4.1. Aplicación: Aprendizaje cooperativo.....	33
3.4.2. Aplicación: Aula invertida o “Flipped classroom”	33
3.4.3. Aplicación: Modelo horizontal comprensivo o TGfU	34
3.5. Limitaciones y problemas previstos	35

3.5.1. Idioma.....	35
3.5.2. Nivel socioeconómico.....	35
3.5.3. Limitación temporal	35
3.5.4. Instalaciones	36
3.6. Evaluación de la experiencia	36
3.6.1. Diseño de la evaluación	36
3.6.2. Recogida de datos	37
3.6.3. Análisis de datos	38
4. Resultados:	41
5. Discusión.....	44
6. Conclusiones:	46
7. Referencias:	47
8. Anexos:.....	52
8.1. Cuestionario de respuesta abierta.....	52
8.2. Rúbrica.....	53

Índice de tablas

Tabla 1.	16
Tabla 2.	18
Tabla 3.	25
Tabla 4.	28
Tabla 5.	34
Tabla 6.	36

Índice de figuras

Figura 1.....	40
---------------	----

Resumen:

El presente trabajo desarrolla una innovación educativa con un grupo de 14 alumnos en un centro de educación secundaria de Valencia. Esta innovación consiste en la hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo, aula invertida y modelo horizontal comprensivo para la enseñanza de una modalidad de la “pilota valenciana”, el “Raspall”. Esta innovación se lleva a cabo a lo largo de tres sesiones y tiene por objetivos, por un lado, dar a conocer a los alumnos la “pilota valenciana” y en concreto el “Raspall”, por otro, favorecer la comprensión de los deportes de invasión y cancha dividida y, por último, promover la educación en valores. La evaluación de los aprendizajes adquiridos mediante esta propuesta es rigurosa debido a los procesos de recogida y análisis de datos. La recogida de datos se realizó mediante coevaluación, es decir, por parte de los alumnos y el profesor. Las herramientas utilizadas para este fin fueron la observación, el uso de una rúbrica y un cuestionario de respuesta abierta. Los resultados obtenidos demuestran la utilidad de la “pilota valenciana” a nivel general y el “Raspall” específicamente como contenido educativo. Adicionalmente se muestra la utilidad de la hibridación de modelos pedagógicos para su enseñanza. Por todo ello, podemos afirmar que los resultados invitan a realizar más propuestas de estas características.

Palabras clave: innovación educativa, modelos pedagógicos, “pilota valenciana”, educación en valores

Resum:

El present treball desenvolupa una innovació educativa amb un grup de 14 alumnes en un centre d'educació secundària de València. Aquesta innovació consisteix en la hibridació dels models pedagògics d'aprenentatge cooperatiu, aula invertida i model horitzontal compresiu per a l'ensenyament d'una modalitat de la “pilota valenciana”, el “*Raspall”. Aquesta innovació es duu a terme al llarg de tres sessions i té per objectius, d'una banda, donar a conèixer als alumnes la “pilota valenciana” i en concret el “*Raspall”, per un altre, afavorir la comprensió dels esports d'invasió i pista dividida i, finalment, promoure l'educació en valors. L'avaluació dels aprenentatges adquirits mitjançant aquesta proposta és rigorosa a causa dels processos de recollida i anàlisi de dades. La recollida de dades es va realitzar mitjançant coavaluació, és a dir, per part dels alumnes i el professor. Les eines utilitzades per a aquest fi van ser l'observació, l'ús d'una rúbrica i un qüestionari de resposta oberta. Els resultats obtinguts demostren la utilitat de la “pilota valenciana” a nivell general i el “*Raspall” específicament com a contingut educatiu. Addicionalment es mostra la utilitat de la hibridació de models pedagògics per al seu ensenyament. Per tot això, podem afirmar que els resultats conviden a realitzar més proposades d'aquestes característiques.

Paraules clau: innovació educativa, models pedagògics, pilota valenciana, educació en valors

Abstract:

The present work develops an educational innovation with a group of 14 students in a secondary school in Valencia. This innovation consists of the hybridization of the pedagogical models of cooperative learning, inverted classroom, and comprehensive horizontal model for the teaching of a modality of "pilota valenciana", the "Raspall". This innovation is carried out over three sessions and its objectives are, on the one hand, to introduce students to "pilota valenciana" and specifically to "Raspall", on the other hand, to promote the understanding of invasion and divided court sports and, finally, to promote education in values. The evaluation of the learning acquired through this proposal is rigorous due to the processes of data collection and analysis. Data collection was carried out through co-evaluation, that is, by the students and the teacher. The tools used for this purpose were observation, the use of a rubric and an open-response questionnaire. The results obtained demonstrate the usefulness of "pilota valenciana" in general and "Raspall" specifically as educational content. Additionally, the usefulness of the hybridization of pedagogical models for its teaching is shown. Therefore, we can affirm that the results invite to carry out more proposals of these characteristics.

Key words: educational innovation, pedagogical models, "pilota valenciana", values education

1. Introducción

1.1. Justificación

El presente trabajo se ha llevado a cabo fruto de la experiencia directa con el mundo de la pilota valenciana y la educación. En primer lugar, considero necesario contextualizar el origen de esta idea. Durante mi cuarto año en el grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tuve la oportunidad de cursar la optativa de “pilota valenciana” hecho que, como valenciano, no pude rechazar. Durante el transcurso de esta asignatura, el profesor David Soler consiguió transmitirme el enorme potencial que supone la “pilota”: a), a nivel deportivo, con sus diferentes modalidades y formas de equiparar el juego provee de una enorme cantidad de experiencias motrices enriquecedoras; b) a nivel educativo, por su increíble potencial como herramienta de educación en valores y, c) a nivel cultural, por ser uno de los elementos culturales valencianos más relevantes e icónicos. Comprender este potencial, me hizo apostar firmemente por nuestro deporte para la realización de este trabajo.

Por otro lado, desde mis primeras experiencias como educador y entrenador, he considerado primordial aportar propuestas innovadoras para conseguir mejores resultados y sacar al alumnado de las rutinas monótonas y repetitivas a las que están acostumbrados. Esto, relacionándolo con mi interés por el mundo de la “pilota valenciana”, me hizo cuestionarme si se habían realizado propuestas innovadoras basadas en este deporte. Para mi sorpresa, la cantidad de propuestas era escasa, destacando la ausencia de propuestas de innovación basadas en la modalidad de “Raspall”, la cual, por su facilidad técnica entre otros aspectos, posee el mayor potencial en el ámbito educativo.

Debido a mi experiencia personal y a la falta de propuestas académicas, consideré que la realización de una propuesta de innovación educativa centrada en el “Raspall” podría ser significativamente interesante y útil para todos aquellos docentes que, al igual que yo, comprenden el valor y el potencial del “deporte de los valencianos” y quieren promoverlo en el ámbito educativo. A partir de esta idea, fui concretando la propuesta en base a mis conocimientos sobre educación y a las necesidades observadas en el grupo al que iba dirigida. El resultado es una propuesta de innovación educativa basada en el “Raspall” y aplicada en un instituto de educación secundaria, en la clase de 4ºpr (programa de refuerzo) a través de tres metodologías de interés demostrado en el ámbito académico: El aprendizaje cooperativo, el “flipped classroom” y el modelo horizontal comprensivo.

1.2. Objetivos de la innovación

1.2.1. Objetivos generales y específicos

- ✓ Dar a conocer la pilota valenciana de manera conceptual, tanto en lo que se refiere a la normativa como a los conceptos básicos del juego.
 - a. Conocer los aspectos básicos sobre la “pilota valenciana”.
 - b. Conocer los aspectos fundamentales del “Raspall” en relación con el reglamento.
- ✓ Fomentar la comprensión de los deportes de invasión y cancha dividida y, en particular, de la modalidad de “Raspall”.
 - a. Practicar los principios tácticos básicos de los deportes de cancha dividida y aplicarlos coherentemente durante el juego.
 - b. Practicar los principios tácticos básicos de los deportes de invasión y aplicarlos coherentemente durante el juego.
- ✓ Promover en los y las alumnas una educación en valores.
 - a. Reconocer las actitudes y valores propios de la “pilota valenciana”.
 - b. Disfrutar de las prácticas y mantener una actitud positiva durante el transcurso de las sesiones.

2. Marco teórico

2.1. Definiciones conceptuales

En el siguiente apartado, se describen los conceptos básicos que facilitan la comprensión de la innovación educativa que en este trabajo se propone.

2.1.1.- La innovación educativa

En primer lugar, considero necesaria la comprensión del concepto que define la propuesta educativa que se plantea en este trabajo, la innovación educativa. En los últimos años, la docencia ha estado abierta al cambio y la evolución con el objetivo de reivindicar colectivamente la importancia de la educación y su calidad, por lo que ha aumentado considerablemente el número de innovaciones y su estudio. La innovación educativa, siguiendo a Martos y García-Puchades (2021) es aquella que se da en el aula y afecta directamente al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de innovación debe provocar cambios en la tarea diaria de los y las docentes con el alumnado y responder a procesos de evaluación y reflexión planificados y que tengan como objetivo la mejora de la calidad educativa. Algunos de los cambios que han favorecido el aumento de innovaciones educativas han sido, entre otros, la facilidad de comunicación dentro del colectivo docente y las exigencias de adaptación a las nuevas realidades sociales. Para comprender mejor este concepto Miguel Ángel Zabalza (2003-2004) propone una serie de características que debe tener una innovación educativa:

- Debe introducir cambios justificados.
- Supone flexibilidad docente, actualización y mejora.
- Exige documentación y evaluación.
- Requiere presentar propuestas prácticas, que superen la teoría y sean viables.

En lo referente a innovaciones educativas, siguiendo a Michavila (2009) podemos afirmar “que ha llegado la hora de las metodologías, o sea, de la incorporación de innovaciones profundas en los métodos empleados en la formación” (p.5). Por ello, en este trabajo la innovación se deberá, en gran medida, a la aplicación de tres metodologías para la enseñanza de una modalidad deportiva que ya supone en sí misma, una innovación: “el Raspall”.

2.1.2. – “Flipped classroom” o aula invertida

Como definen García (2013) y O’Flahertyy Phillips (2015) en el trabajo publicado por Campos, Sellés, García, y Ferriz, (2021):

Hablamos de aula invertida para referirnos a un modelo pedagógico que invierte la forma tradicional de dar las clases, mediante el uso de las TIC, transfiriendo al contexto extraescolar ciertos procesos de aprendizaje que suelen desarrollarse dentro del aula. De esta forma, el tiempo escolar se dedica fundamentalmente a la realización de actividades significativas para generar aprendizaje, tanto de refuerzo como de ampliación, como ejercicios prácticos, resolución de problemas, debates, juegos de rol, trabajos grupales, entre otros (p.65).

Este modelo, en contraposición al enfoque pedagógico tradicional, permite aprovechar mejor el tiempo de práctica en las clases de EF, reduce los tiempos pasivos durante las sesiones, debido a la reducción de las explicaciones teóricas del profesorado. Todo esto permite un mayor tiempo de compromiso motor y de aprendizaje activo (Campos et al., 2021).

A esto, Ledo, Michelena, Cao, Suárez, y Vidal (2016) añaden que el uso de esta estrategia supone una mayor independencia de los y las alumnas, tanto para el estudio teórico necesario, como para la adquisición de conocimientos y habilidades. Además, permite la transferencia de conocimientos a la práctica. No obstante, la motivación dependerá de las indicaciones que dé el profesor en el aula o de las herramientas de internet con las que interaccionan.

2.1.3. – Aprendizaje cooperativo

Según Fernández (2014), el aprendizaje cooperativo (AC) se trata de un “modelo pedagógico en el que los/las estudiantes aprenden con, de y por otros/as estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (p. 6).

El AC, según lo aportado por Johnson y Johnson (1999), conlleva cinco características esenciales que se aprecian durante el trabajo en grupo: (1) interdependencia positiva de metas, (2) interacción promotora cara a cara, (3) responsabilidad individual, lo cual supone que nadie pueda adoptar un rol pasivo, escudándose en el trabajo de otros. (4)

habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y (5) Procesamiento grupal de las actitudes manifestadas durante el desarrollo de la tarea, con el objetivo de reforzar aquellas que contribuyeron y plantear alternativas para las que resultaron perjudiciales. En definitiva, lo que identifica al AC y lo distingue del simple trabajo grupal es la condición de corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, pero también, y muy especialmente, por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo. En cambio, el trabajo en grupo es simplemente pedir que se junten varias personas y realicen una determinada tarea sin que se aseguren estas condiciones. (Velázquez, Fraile y López, 2014).

A parte del aprendizaje grupal, la responsabilidad individual, y otros factores que destacan la importancia de este modelo, el AC propone una evaluación que incluye procesos de autoevaluación y coevaluación, es decir, el profesorado introduce múltiples y variados procedimientos para la evaluación fomentando una evaluación participativa. Entre los más frecuentes Velázquez, et al., (2014) destacan algunos no estructurados como las asambleas o reflexiones al final de las sesiones, las tutorías individuales, etc. y otros estructurados como las listas de control, diferentes fichas o rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

2.1.4. – Modelo horizontal comprensivo o TGfU

El modelo horizontal comprensivo, procede del denominado TGfU, que significa “Teaching Games for Understanding” (Gutiérrez, 2016). Este modelo surge de la mano de dos profesores de la Universidad de Loughborough en el año 1972, Bunker y Thorpe. Estos docentes empiezan a reflexionar como respuesta a las carencias observadas en la enseñanza de los juegos deportivos, tales como la falta de motivación por el trabajo centrado en la técnica, la escasa transferencia al contexto real debido a la falta de comprensión táctica, o la gran diferencia en el progreso del alumnado menos hábil comparados con aquel más habilidoso (Sánchez, Navarro, y Devís, 2014).

A partir de esta reflexión y con el objetivo de dar respuesta a las problemáticas observadas, los dos profesores procedieron a la concreción y publicación del TGfU en la década de 1980. A partir de este momento el interés por la enseñanza táctica y la creación de alternativas al hasta entonces predominante modelo basado en la técnica, empieza a extenderse a nivel internacional. A España llega de la mano de Devís en 1990 (Sánchez, et al., 2014) quien diferencia entre modelos verticales y horizontales y siembra la base

para el desarrollo de una gran cantidad de propuestas enmarcadas en el modelo horizontal y con el objetivo de fomentar la comprensión táctica en el alumnado.

Pretendiendo conceptualizar el modelo horizontal comprensivo, nos centramos en la definición que proponen en su publicación Sandomingo y Señor (2006):

Es un modelo de iniciación deportiva que se fundamenta en juegos con predominio táctico y la técnica se va introduciendo poco a poco. Divide los juegos en función de sus características tácticas. Se trabajarían mediante la presentación de diferentes juegos con aspectos comunes a diferentes deportes, es decir, con una lógica interna similar (p.83).

Existen diversas ventajas por la que se ha escogido este modelo frente a los modelos verticales de iniciación deportiva. Para empezar, continuando con lo aportado por Sandomingo y Señor (2006), la metodología que más se adapta a los deportes de invasión es aquella basada en la propia estructura o lógica interna del juego, además los modelos horizontales ayudan a optimizar el tiempo durante las clases de EF. Por otro lado, el trabajo por consignas tácticas permite adaptarse a diferentes niveles, permitiendo al docente adaptar las consignas a cada grupo. Por último, en el modelo horizontal comprensivo es la propia tarea la que propicia la puesta en práctica de las operaciones adecuadas y no el docente, o dicho de otra forma: “el aprendiz debe tomar consciencia de la necesidad de comprender y utilizar los componentes tácticos que tiene que utilizar durante el juego” (Díaz y Oliva, 2011, p. 31) hecho que favorece el aprendizaje autónomo del alumnado.

2.1.5.- La “pilota valenciana”

En este punto, es especialmente relevante para la comprensión de la propuesta de innovación educativa en el ámbito de la EF, y que se presenta en este trabajo, la conceptualización de la especialidad deportiva escogida para su aplicación, la “pilota valenciana”.

Este deporte se encuentra estrechamente relacionado con el patrimonio cultural inmaterial del pueblo valenciano y se caracteriza entre otros aspectos por su potencial respeto a la educación en valores. Cuando hablamos de pilota, nos referimos a “un deporte de adversario de gran riqueza motriz, y con diversas modalidades que permiten introducimos en su práctica con una lógica de progresión y continuidad” (Sentandreu, Sentandreu, y

Agulló, 2018, p. 83). En los escritos publicados por Agulló y Castillo (2013) y siguiendo con lo mencionado anteriormente, encontramos referencias al juego de pelota como una de las principales señales de identidad y el deporte por excelencia del pueblo valenciano. La “pilota valenciana” forma parte de nuestra identidad colectiva siendo una de las tradiciones culturales más arraigada en el territorio. Pero ¿cuál es el origen de esta tradición? ¿de dónde provienen los juegos de pelota y porque han arraigado tan significativamente en el territorio valenciano?

2.1.5.1.- Breves apuntes históricos.

Podemos encontrar respuestas en multitud de fuentes bibliográficas relacionadas con la historia de la pilota a mano a nivel general y la “pilota valenciana” específicamente. En mi caso me remito a la publicación de Martos y Torrent (2011), donde se detallan los orígenes y la evolución del juego.

Existen diferentes opiniones respecto a los orígenes de los juegos de pelota a mano, algunos autores lo sitúan en la antigua China o la América previa a la conquista española, otros en cambio, defienden que su origen es el antiguo Egipto. Existen numerosas evidencias que hacen que la mayoría de los autores y autoras coincidan en que el origen de los juegos de pelota se remonta a la antigua Grecia, a pesar de que no formaban parte de los juegos olímpicos y se limitaban al ámbito del ocio y tiempo libre. En la Grecia clásica se jugaba en espacios llamados “esferística” situados en el interior de los numerosos gimnasios del territorio griego. Posteriormente, los romanos también dispusieron de espacios específicos destinados a los juegos de pelota, en el interior de las termas, que fueron denominados “sphaeristeria”.

Como con tantos otros aspectos, simultáneamente a la conquista, los romanos expandieron las diferentes prácticas y juegos deportivos de pelota por todo el viejo continente europeo destacando especialmente Francia, hecho que se demuestra con datos históricos, como que en el París del siglo XIII existían trece “artisans piloters” o fabricantes de pelotas. También Lluís Vives, en sus ‘Diàlegs’ demuestra un fuerte interés por parte del territorio francés en relación a los juegos de pelota y los compara con los juegos de pelota valencianos, encontrando una gran similitud entre ambos. Poco a poco, en Francia, la pelota a mano fue transformándose en el “jeu de paumme”, lo que sería el predecesor del tenis, a pesar de esto el juego de pelota mantuvo su éxito durante varios

siglos más en este territorio. Mientras tanto, en la Península Ibérica se afirma una modalidad de juego llamada “chazas” hoy en día conocida por el nombre de “llargues”.

Con el paso del tiempo, tanto en Francia como en prácticamente toda la Península, se perdió interés por el juego de pelota, refugiándose fuertemente en dos territorios peninsulares: el país vasco y el país valenciano. Las causas de ello se atribuyen a la orografía y la lengua propia, principalmente.

Por todo lo explicado anteriormente queda claro que la pelota ha sido lanzada o golpeada y ha rodado por medio mundo desde hace siglos (García, 1992) mucho antes de la aparición del acuñado como deporte de masas. Por nuestra parte, los valencianos jugábamos a pelota desde hace muchos siglos y, aunque se piensa que el origen puede ser greco-romano, limitándonos a la evidencia empírica podemos afirmar que el juego de pelota nos acompaña desde la llegada de las tropas del rey Jaume I en 1238. A partir de aquí, los valencianos y valencianas hemos sabido conservar y dar forma a este deporte para convertirlo en lo que hoy conocemos como “pilota valenciana”.

Tal y como describen Martos y Torrent (2011):

Básicamente, los valencianos hemos adaptado dos viejos juegos, el griego de “la feninde” y el romano del “harpastum”, precursores de las modalidades de “llargues” y “Raspall” respectivamente y mediante el “jeu de paumme” francés hemos podido ajustarlo a nuestros gustos y realidad. (p.36).

La “pilota valenciana” llegó a adquirir tal relevancia que fue capaz de resistir el envite del franquismo, pero en las décadas comprendidas entre los años 50 y 70, sufre una gran crisis debido, en gran parte, a los cambios urbanísticos en los pueblos, la actitud de menosprecio de la burguesía, la llegada de la televisión y de los deportes de masas, el éxodo rural y la desatención gubernamental. Esta crisis se mantiene hasta que llega la figura de Paco Cabanes, conocido como “el Genovés” el cual vuelve a revolucionar el mundo de la “pilota”. Desde ese momento hasta la actualidad, diversos hechos han situado la “pilota valenciana” en la mejor posición ostentada hasta la fecha:

Tabla 1. Hechos que han mejorado la posición de la “pilota valenciana”. **Fuente:** elaboración propia, basado en Martos y Torrent (2011).

1. Creación de la federación de “pilota valenciana” (1985).	6. Construcción de clubs y escuelas de pilota.
2. Consolidación de campeonatos, tanto profesionales como amateur.	7. Introducción de las ciencias del entrenamiento al ámbito profesional.
3. Nuevos cursos de entrenador de “Pilota Valenciana”, nivel 1, de 270 horas.	8. Creación de Val Net (empresa de soporte al juego profesional).
4. Construcción de calles de “galotxa” y “trinquets”	9. II Congreso Mundial de pelota a mano (2007)
5. Introducción de la pelota en el curriculum educativo	10. Auge de la “pilota” entre las mujeres

2.1.5.2.- La “pilota valenciana” en el ámbito educativo

Por todo lo visto anteriormente, se refleja el interés educativo y cultural de la “pilota valenciana”. Centrándonos en el punto número cinco de la tabla 1, relacionado con la introducción de la pelota en el curriculum educativo, considero necesaria la contextualización del estado de esta cuestión.

La “pilota valenciana” ha pasado desapercibida en el ámbito educativo hasta hace relativamente poco tiempo, quedando limitado su aplicación a docentes innovadores y conocedores de este deporte que comprendían su potencial. La Orden de 2 de marzo de 2000, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, que modifica la Orden de 15 de mayo de 1992, que aprueba los programas de necesidades para la redacción del proyecto de construcción de centros, por primera vez menciona oficialmente en el ámbito educativo la “pilota valenciana”. Recuperando la cita referente a este decreto de Conca (2017):

En el procés de recuperació que vivim en l'esport de la “pilota valenciana” és objectiu prioritari, entre les noves generacions, el seu coneixement, pràctica i difusió entre la comunitat escolar. Per a això es requereix que els centres escolars de la Comunitat Valenciana puguin disposar de les instal·lacions que permeten la seua pràctica (p.68).

A partir de este decreto, empezó un ascenso de la importancia de la pilota en el mundo de la legislación educativa. Por su parte, desde el primer nivel de concreción, la LOE (Ley Orgánica 2/2006) justificó la introducción de los juegos tradicionales en las programaciones de aula de la asignatura de EF. Las normas que desarrollaron dicha ley en Secundaria (Real Decreto 1631/2006), promueven la adquisición de la competencia cultural y artística y la competencia social y ciudadana, íntimamente ligadas a los valores

que transmiten los juegos tradicionales. Consecuentemente, así se refleja en los currículos del área de las distintas comunidades autónomas (Usabiaga y Martos, 2012).

En el caso de la comunidad valenciana (Decreto 112/2007) en el bloque de contenidos de juegos y deportes, hace una especial mención a la “pilota valenciana”. La LOE dotó de mayor autonomía al profesorado permitiendo una mayor implicación en el diseño del curriculum, afectando al segundo y tercer nivel de concreción del mismo (Díaz Lucea, 1994), con lo que tienen la posibilidad de concretar qué y cómo enseñar. Paralelamente a la progresiva incorporación referencial de la “pilota valenciana” en el ámbito educativo, existía una problemática derivada de la falta de formación del profesorado en esta especialidad deportiva. Para solventarlo, el IVEF (Instituto Valenciano de Educación Física) llevó a cabo un seminario, pero con la siguiente reforma universitaria se retiró. Es entonces cuando los CEFIRE, especialmente el de Castellón, empezaron a programar cursos de formación. Estos cursos supusieron la entrada de la “pilota valenciana” como un contenido más de la EF (Conca, 2017):

Posteriormente, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE), articulada a través del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, vigente en la actualidad, aunque en estado de transición, se produjo un gran avance para la “pilota valenciana” en el ámbito educativo. Esto se desarrolla a nivel autonómico en la comunidad valenciana en el mencionado Decreto 87/2015, en el cual, la “pilota” figura en los contenidos y criterios de evaluación de todos los niveles educativos, tanto Primaria como ESO y Bachillerato, quedando claro que cualquier alumno o alumna de estos niveles educativos debe conocer y trabajar este deporte y reconociendo su valor educativo, cultural y motriz. Este hecho ha sido fomentado en parte por la “Federació de Pilota Valenciana” la cual ha mostrado disposición e interés por realizar cualquier tipo de gestión y su implicación ha sido muy significativa.

Actualmente, como se ha comentado, nos encontramos en un periodo de transición a la LOMLOE, pero las expectativas respecto a la “pilota” son muy positivas, citando a Conca (2017, p.73) “pel que fa a referents curriculars gaudim del present, ja que els tenim perfectes i complets”. Para finalizar la presente revisión sobre la legislación educativa referente a la “pilota”, es importante tener en cuenta, para poder augurar el futuro de la pilota en el ámbito educativo, algunos avances producidos durante los últimos años. En primer lugar, es necesario destacar la publicación de multitud de investigaciones sobre esta especialidad deportiva y su enseñanza, a pesar de que aún queda mucho camino por

recorrer. En segundo lugar, el programa “Pilota a l’Escola”, recurso indispensable promovido desde 2005 para poder incluir la “pilota valenciana” dentro de las programaciones de los docentes de EF. Los objetivos de este programa son promocionar las diferentes modalidades de pilota existente, que los alumnos aprendan a prepararse las manos o guantes, y dar unas pautas a los maestros para que conozcan la pelota a mano y la transmitan a sus alumnos. En tercer lugar, es un hecho destacable la inclusión de esta materia a nivel universitario en las CAFE (“Ciències de la Activitat Física y l’Esport”), primeramente, como optativa, pero con la intención de llegar a ser obligatoria. Por último, hay que destacar eventos de gran magnitud como el congreso ofrecido por la “Conselleria d’Educació, Investigació, Cultura i Esports” y la “Catedra de Pilota Valenciana” con los objetivos de difundir, reflexionar y debatir sobre el deporte de la “pilota valenciana” para encarar el futuro.

2.1.5.3.- El “Raspall”

Para concluir este apartado, considero necesario conceptualizar la modalidad en la que se centrará la innovación educativa que se propone este trabajo: el “Raspall”. Para ello, primero considero necesario conocer las diferentes modalidades que encontramos dentro de la “pilota valenciana”:

Tabla 2. Clasificación de las diferentes modalidades. **Fuente:** Conca (2017)

Modalitats	Nom específic
Invasió	Nyago, raspall de carrer , raspall al trinquet , raspall a ratlles, llargues , curtes, palma , perxa neta o perxa esquerra, perxa (també anomenada <i>perxa amb bot</i> o <i>perxa bruta</i>), galotxa antiga, contramà, b racet.
Canxa dividida	Pilota blanca, escala i corda , rebot de Castelló, rebotet de l’Olleria, pilota grossa, galotxetes de Monòver , vareta de Borriol, galotxa moderna .
Mur	A paret, frontó valencià i frare .

El “Raspall” es una de las modalidades que más se practica, especialmente en las comarcas valencianas situadas al sur del río Xúquer, aunque en otras comarcas también se juega, como hace ver en su publicación Llopis (1999). Tal y como se puede observar en la tabla 2, se trata de un deporte de invasión, pero ¿Qué son los deportes de invasión? Siguiendo lo aportado por Sandomingo y Señor (2006) observamos que Blázquez y Hernández Moreno (1994) añaden dos criterios a la conocida clasificación de deportes de

Pierre Parlebas: el uso del espacio y la forma de participación. La inclusión de estos términos conlleva la aparición de la siguiente clasificación:

- Deportes psicomotrices o individuales, deportes de oposición, deportes de cooperación y deportes de cooperación/oposición.

Dentro de los deportes de cooperación/oposición, podemos distinguir tres categorías:

1. Deportes cuya acción se desarrolla en un espacio separado, con la participación sobre el móvil de forma alternativa, como podría ser el caso de la modalidad de “escala i corda”.
2. Deportes en espacio común y con participación alternativa, como el frontón valenciano o la pelota vasca.
3. Deportes en espacio común y acción simultánea sobre el móvil, como es el caso de las modalidades de “llargues”, “palma” o “curtes”.

El “Raspall”, por tanto, también se encontraría situado en la última categoría presentada dentro de los deportes de cooperación/oposición. Esta modalidad, como defienden Soler, Moragues, Navarro y Campos (s.f.) se juega en la calle o en el “trinet”, instalación específica cubierta donde se juega a “pilota”, el conteo del juego normalmente es a veinticinco tantos o “quinzes”, o a cinco juegos, aunque se puede jugar a más o menos juegos, dependiendo del lugar y del número de jugadores. Una característica que hace que esta modalidad suponga un recurso más atractivo que otras, es el número ilimitado de botes, lo cual disminuye significativamente el requerimiento técnico y, por tanto, hace del “Raspall” un deporte de invasión accesible para su aplicación en el ámbito educativo. En resumidas cuentas, cada día los y las docentes somos más conscientes de la necesidad de innovar a nivel educativo. La “pilota valenciana” está arraigada a nuestra sociedad y cultura y actualmente promoverla es un objetivo de la administración educativa, como hemos visto más arriba. Por último, el “Raspall” es una de las modalidades de la “pilota valenciana” más practicadas y con mayor potencial a nivel educativo por su “facilidad” técnica y sus posibilidades como deporte de invasión:

Cada vez es más necesario apostar decididamente por la pelota valenciana, desde una perspectiva marcadamente popular, para garantizar su práctica entre las generaciones futuras y para que nuestras señas de identidad permanezcan y se refuercen como valencianos. (Agulló y Castillo, 2013, p.93).

2.2. Estado de la cuestión.

Primeramente, se realizó una búsqueda centrada en las innovaciones educativas en la asignatura de EF basadas en el “Raspall” y que utilizasen las tres metodologías que se proponen para la innovación que se plantea en el presente trabajo: Aula invertida o “flipped classroom”, aprendizaje cooperativo y modelo comprensivo horizontal o TGfU. Al no encontrarse ninguna innovación con estas características, se procedió a la búsqueda de innovaciones educativas centradas en la “pilota valenciana”.

Se pueden encontrar diversas innovaciones educativas sobre la “pilota valenciana”, algunas de las más interesantes en mi opinión son las aportadas por Martos (2009). Usabiaga y Martos (2012) y Valero, Ramos y Vidal (2019).

La primera de ellas habla de una propuesta de investigación-acción centrada en la inclusión de un alumno en silla de ruedas en las clases de EF en la especialidad deportiva de la “pilota valenciana” (Martos, 2009). Los resultados, recogidos en entrevistas, fueron satisfactorios. La segunda publicación aporta una innovación educativa consistente en una progresión didáctica para introducir la “pilota valenciana” en las clases de EF de secundaria (Usabiaga y Martos, 2012). La propuesta busca en el alumnado el protagonismo, tanto en la práctica como en el diseño de los desafíos. El alumnado debe identificar las modificaciones del juego y los efectos que producen para, a partir de estas proponer desafíos a otros equipos. Los aprendizajes se evalúan mediante coevaluación, es decir, será evaluada por todas las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudio, además, demuestra que los juegos tradicionales, como es el caso de la “pilota valenciana” poseen una flexibilidad muy útil en el ámbito educativo, ya que facilita una orientación más comprensiva y menos técnica de la enseñanza de habilidades deportivas, más próxima a las pretensiones educativas y más lejana de las del entrenamiento. La tercera y última innovación educativa de las destacadas, propone el uso de la APP “trinquet” en el ámbito de la EF (Valero, Ramos y Vidal, 2019). Esta es una aplicación que permite jugar virtualmente en el “trinquet” de Pelayo, con jugadores icónicos de la “pilota valenciana”, que permite la aproximación y comprensión de este deporte. La APP se centra en la modalidad de “escala i corda” y posee variedad de idiomas para hacer más accesible su contenido.

Posteriormente se buscaron innovaciones educativas que únicamente se centrasen en el “Raspall” como especialidad deportiva. Encontramos diversas propuestas pedagógicas de centros educativos centradas en esta modalidad de la “pilota valenciana”, pero ninguna

de ellas de rigor científico. Por ejemplo, podemos ver la propuesta del departamento de EF del Centro Educativo Gençana (<https://www.gencana.es/36086-2/>). Esta propuesta se centra en el “Raspall” y propone una jornada de un día en el “trinquet” de Pelayo de Valencia, en la cual, de la mano del jugador profesional “Fredí”, se les explicó a los estudiantes los fundamentos teóricos y las reglas básicas del “Raspall” y, después, realizaron una sesión práctica y un minitorneo para trabajar lo recién aprendido y disfrutar de este deporte.

También podemos encontrar una innovación llevada a cabo por el gobierno autonómico con el objetivo de dar a conocer y promover nuestro deporte: El campeonato de “Raspall” del programa “Pilota a l’Escola”. El programa educativo “Pilota a l’Escola” se encuentra incluido dentro del Proyecto de Innovación Educativa de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana y supone el primer contacto con la pelota valenciana para la gran mayoría de los estudiantes que, de esta manera, conocen y practican nuestro deporte nacional. Además, los alumnos y alumnas adquieren los valores del deporte y más concretamente los transmitidos por la pelota valenciana, tanto psico-motores, como psicológicos y culturales (alguna referencia, una web, lo que sea).

En cuanto a las innovaciones llevadas a cabo en el ámbito de la EF en relación con las tres metodologías planteadas, se encontraron numerosos artículos que justifican su uso aportando resultados empíricos positivos. En primer lugar, encontramos artículos referentes al uso de la metodología catalogada como “flipped classroom” (García, Lemus y Morales, 2015; Ferriz, Sebastià y García, 2017) en las cuales se observa el potencial de esta metodología en las clases de EF. Adicionalmente, el artículo publicado por Ruano, Martínez, Valero y Martínez (2021) demuestra que el uso de esta metodología en las clases de EF posee mayores efectos positivos sobre la motivación y el “estado de Flow” de las y los alumnos que otras metodologías clasificadas como tradicionales.

En cuanto al AC, actualmente es conocido su potencial educativo. Siguiendo lo aportado por Ferreiro (2007), Fernández y Méndez (2016), Río (2010), Velázquez, et al. (2014) y especialmente Díaz (2005) podemos afirmar que ha formado parte del ideario de todas las leyes educativas de los últimos 25 años. No obstante, la mayoría de los docentes ha pretendido su aplicación a través de simples juegos cooperativos en sesiones puntuales. La tendencia actual en la EF es la clasificada como “práctica basada en modelos” la cual se compone entre otros del modelo de AC. En los últimos años, el AC ha evolucionado en cuanto a su posición, pasando de ser un modelo de enseñanza a ser un modelo

pedagógico. En el ámbito de la EF, posee un gran potencial en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de diferentes contenidos motrices (Río, 2010), la mejora motivación y la socialización y el fomento de la responsabilidad individual y grupal. Adicionalmente, permite la evaluación de los elementos cognitivos, actitudinales y afectivos que inciden en los procesos de toma de decisiones, no solo de los alumnos individualmente, sino también a nivel grupal (Velázquez, et al., 2014).

Autores como Metzler (2005) han planteado que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos, por lo que se hace necesario usar varios de ellos o partes de varios (Fernández, Calderón, Alcalá, Pérez y Cebamanos, 2016). Así, las corrientes pedagógicas actuales llevan a los docentes a plantearse la necesidad de la combinación o hibridación de modelos pedagógicos. El AC, debido a sus características, encaja perfectamente con otros modelos. En el caso del trabajo propuesto por Fernández y Méndez, (2016) se demuestra el éxito en la hibridación del modelo de AC con otros modelos como los nombrados a continuación: modelo de educación deportiva, modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU), modelo de responsabilidad personal y social y modelo de educación deportiva. Por todo esto Fernández y Méndez, (2016) proponen pasar de los juegos cooperativos puntuales al AC como modelo pedagógico de referencia.

En tercer lugar, tenemos el modelo horizontal comprensivo, el cual surge del modelo TGfU, que significa “Teaching Games for Understanding”. Se basa en una iniciación deportiva común a un extenso número de juegos o deportes con similitudes tácticas. Los aprendizajes se distribuyen de lo global a lo específico y de la táctica a la técnica (Gutiérrez, 2016). Cada vez es más frecuente su uso en las investigaciones sobre EF, por lo que encontramos multitud de artículos que evidencian su utilidad de una manera teórica y práctica como en los trabajos realizados por Murcia (1998), Valera, Ureña, Ruiz, y Alarcón (2010), López (2013) y Colomer, Monforte y Devís (2017). De entre ellos, cabe destacar, por su conexión con el presente trabajo la propuesta de Colomer, et al., (2017) la cual aplica el modelo comprensivo horizontal para la enseñanza de deportes de invasión analizando la percepción de satisfacción del alumnado. Este estudio ilustra los efectos positivos del modelo comprensivo para crear un entorno de práctica inclusivo y desarrollar una mejora en el pensamiento táctico que promueva la satisfacción del aprendizaje.

También podemos encontrar combinaciones o hibridaciones de este modelo con otros como el caso de la publicación de Saiz, Torres y Labrador, (2017) en la cual se combina el modelo TGfU con el modelo CLIL, siglas que corresponden a “Content and Language Integrated Learning” demostrando que la socio-motricidad presente en los TGfU potencia las habilidades lingüísticas y no merma la adquisición de los elementos fundamentales del juego. Otro ejemplo es el estudio realizado por Guijarro, Evangelio, González, y Arias, (2020) en el cual se demuestra que la combinación de los modelos TGfU y el AC facilita la comprensión táctica deportiva a través del trabajo entre iguales mediante juegos reducidos y potencia el trabajo en equipo y la cooperación en lugar de la competición. Con este tipo de diseño se facilitará la comprensión táctica deportiva a través del trabajo entre iguales mediante juegos reducidos, evitando la competición que intrínsecamente posee el deporte, y potenciando el trabajo en equipo mediante técnicas cooperativas. También, encontramos algunas propuestas educativas en las que se producen combinaciones o hibridaciones de las metodologías propuestas para el desarrollo de la innovación que se propone en este trabajo, como es el caso de la publicación de Campillo (2017), en la cual se expone la combinación de las metodologías: AC, a través de la técnica “Puzzle de Aronson”, y “flipped classroom” aplicadas en la asignatura de EF. Sin duda alguna, y como se ha comentado previamente, la metodología que permite mayor combinación y que, a pesar de su carácter innovador, aparece en una enorme cantidad de propuestas es el modelo pedagógico basado en el AC.

A modo de conclusión, podemos afirmar que resulta evidente la falta de publicaciones sobre innovaciones educativas basadas en el “Raspall”. Por el contrario, observamos que, en el ámbito de la EF, se han aplicado las tres metodologías mencionadas previamente en diferentes áreas y con diferentes objetivos demostrando su carácter polifacético y su utilidad. A pesar de ello, cuesta encontrar artículos en los que se hayan realizado hibridaciones de las tres para la enseñanza de una especialidad deportiva concreta. Debido a esto, es decir, a la ausencia total de propuestas que reúnan todas las características de la innovación que se aporta en el presente trabajo, se puede afirmar que se trata de una propuesta muy innovadora actualmente.

3. Metodología.

3.1. Contextualización.

3.1.1. Área de la innovación y nivel de la misma

La innovación que se propone en este trabajo se encuentra enmarcada dentro del área de la EF. Actualmente la EF presenta un volumen de innovaciones considerables que tratan de mejorar la docencia de la materia en diferentes áreas (López, y Gea, 2010). Pero, como ya se ha comentado, no todo es innovar. Las innovaciones educativas deben tener como objetivo la mejora de la calidad educativa para poder ser denominadas como tal.

En lo referente a su clasificación, siguiendo a Martos y García (2021) ésta puede hacerse en base a diferentes criterios, por ejemplo: el tipo de innovación, es decir, si afecta a los contenidos, al curriculum, etc. Otra opción es clasificarlas según las personas afectadas, dividiéndose en individuales, de grupo, de centro, etc. También se puede hacer esta división en base a la procedencia de dicha innovación, pudiendo ser propuesta por las autoridades, guiada por algún proyecto, autogenerada, etc. No obstante, una de las clasificaciones más utilizadas es la que hace referencia al nivel de impacto de la misma, clasificando los cambios que producen las innovaciones en cuatro grandes niveles, de menor a mayor profundidad y extensión: epitelial, ajustes, cambios aislados y cambios transformadores.

En contraposición a esto, en el ámbito concreto de la educación física López y Gea (2010) proponen una clasificación basada en cinco grandes áreas de innovación: Modelo comprensivo / TGfU, educación física en valores, aprendizaje inducido, educación física crítica y praxeología motriz. A dichas áreas, Martos y García (2021) aportan algunas ideas más: Educación física inclusiva, programación por competencias y evaluación formativa y participativa.

La innovación que se propone en este trabajo trata de una propuesta autorregulada que se caracteriza por la combinación de varias áreas de innovación dentro del ámbito de la EF. Estas áreas son: Modelo comprensivo/TGfU, educación física en valores, por el AC, y el aula invertida, que se corresponde con las nuevas tecnologías.

Tabla 3. Dimensiones del cambio, adaptado de Sparkes (1992) **Fuente:** Martos, D. y García, W., (2021)

DIMENSIONES DEL CAMBIO		
NIVEL 1	Uso de materiales nuevos y/o contenido novedoso	Por ejemplo, introducir la batuka como contenido curricular
NIVEL 2	Uso de nuevas habilidades, estilos, estrategias, etc. es decir, cambios en la práctica de enseñanza.	Cambios en la forma de evaluar, la metodología o la introducción de una perspectiva de género
NIVEL 3	Transformación de ideologías, creencias y valores.	Propuestas transformadoras basadas en la E.F. crítica

En cuanto a la profundidad de la innovación, es decir, las dimensiones del cambio, la innovación sobre el “Raspall” que se ofrece en este trabajo se encontraría en el segundo nivel, ya que los cambios que propone no buscan la transformación social, la justicia o la solidaridad, es decir, no se encuentra dentro del paradigma crítico, en cambio, sí que busca mayor transformación que la de innovar por innovar, como podría ser el nivel uno en el que simplemente se ofrecen materiales o propuestas novedosas.

3.1.2. Elementos del proceso a innovar

La propuesta en la que se centra este trabajo, como se ha explicado previamente, consiste en la aplicación de una innovación de tres sesiones de “Raspall” en la clase de 4º de ESO P.R. (programa de refuerzo) en un instituto público de la ciudad de Valencia. Los elementos innovadores de esta propuesta son:

- El “Raspall”: Como se ha comentado en apartados anteriores se trata de una modalidad de la “pilota valenciana”, sobre la cual, no se han realizado propuestas de innovación educativa.
- Las metodologías utilizadas: Se ha demostrado empíricamente el potencial de las tres metodologías que se proponen en la innovación: (1) Aprendizaje cooperativo, (2) Modelo horizontal comprensivo, (3) Aula invertida.

A pesar de no haber evidencia sobre el potencial de la combinación de estas tres y menos en el ámbito del “Raspall”, sí que encontramos multitud de evidencias sobre la utilidad que posee la hibridación de modelos. Por lo que la hibridación de estos tres modelos para la enseñanza del “Raspall” supone un gran componente innovador.

3.1.3. Centro, curso y grupo

Primeramente, voy a describir el centro educativo y su contexto: el centro se encuentra en un barrio compuesto principalmente por viviendas destinadas generalmente a la clase socioeconómica media. A pesar de esto, la mayoría de los estudiantes y las estudiantes del IES son de procedencia extranjera y, exceptuando algunos casos, de un nivel socioeconómico bajo. También considero muy relevante para el presente análisis comentar que los niveles culturales son muy diversos, por lo general las notas de los alumnos son bajas y resulta difícil encontrar alumnado en cualquier curso que no arrastren alguna asignatura suspensa de otros cursos o evaluaciones. En cuanto al ámbito lingüístico, encontramos todo tipo de registro, desde clases en las que encontramos a personas de procedencia asiática que no dominan por completo el castellano (por no mencionar el valenciano) a clases donde hay algún alumno de procedencia africana que solo se puede comunicar en inglés. Estos alumnos y alumnas no tienen una adaptación curricular, ni un refuerzo extra. Una vez se inscriben en el instituto se les añade en la clase que corresponde por edad, sin tener en cuenta esta limitación lingüística y dejando a la capacidad adaptativa del docente la transmisión de información durante las clases.

En segundo y último lugar, el curso al que se ha destinado la presente propuesta es 4º de ESO, centrándose exclusivamente en la clase ubicada dentro del “programa de refuerzo”. Se trata de un grupo heterogéneo con un número similar de chicos y chicas y mucha diversidad, tanto en lo referente a gustos y preferencias como a nivel cultural, encontrando, de entre los 14 alumnos que componen la clase actualmente (debido a las adaptaciones por la situación de pandemia), multitud de procedencias y culturas. Analizando el grupo de manera subjetiva, podemos afirmar que se trata de un grupo al que le cuesta asimilar contenidos teóricos, pero no se caracteriza por tener un mal comportamiento sino más bien lo contrario, de hecho, en la asignatura de EF, son alumnos que, en lo que respecta a sus habilidades y destrezas, se encuentran por encima de la media en comparación con las otras clases y cursos del centro.

3.2. Recursos.

A continuación, se presentan los recursos necesarios para el desarrollo de esta innovación.

3.2.1. Instalaciones

La propuesta se centra en el “Raspall”, modalidad de la “pilota valenciana” que se juega en un espacio de juego específico llamado “trinquet”. A pesar de que la “Conselleria d’Educació” reconoce la “pilota valenciana” como herramienta educativa y promueve la inclusión en los currículos oficiales de EF y la creación de instalaciones deportivas específicas en los centros educativos, en la mayoría de los centros no se dispone de dicha instalación específica; de hecho, en el instituto en cuestión no se dispone ni siquiera de una pared donde practicar ejercicios basados en el juego indirecto (como el frontón valenciano). Por tanto, esta es otra de las limitaciones que se comentan en el apartado correspondiente de este trabajo.

3.2.2. Recursos económicos

Como es bien sabido por todos los docentes de los centros de administración pública, los recursos económicos son limitados. A pesar de esto, el departamento de EF apoyó firmemente esta propuesta de innovación ofreciendo soporte económico para la adquisición del esparadrapo necesario para la creación de los guantes por parte de los y las alumnas.

3.2.3. Recursos humanos

Durante mi periodo de prácticas y la aplicación de la innovación, conté en todo momento con el apoyo de mi tutor de prácticum y el profesor de EF del grupo para el que iba destinada la propuesta. Ellos la supervisaron, realizaron sugerencias de mejora y me apoyaron físicamente durante el desarrollo de la misma. A pesar de esto, la presente innovación educativa centrada en el “Raspall” podría llevarse a cabo por una única persona sin ningún problema, ya que se plantea como sugerencia de tres sesiones de EF, en las cuales se presupone que únicamente el docente las llevará a cabo.

3.2.4. Recursos materiales

En este apartado se expone el material necesario para el desarrollo de las tres sesiones, quedando este dividido en dos grandes apartados, para lo cual y con el objetivo de presentarlo de forma más visual se ha elaborado una tabla. (Tabla 4)

Tabla 4. Material necesario para el desarrollo de la propuesta. **Fuente:** elaboración propia.

MATERIAL NECESARIO PARA EL DESARROLLO DE LA PROPUESTA		
	Aportado por el docente:	Aportado por el alumno:
Apartado 1: Creación del guante	- 14 tijeras - 60 tiras de cartón previamente cortadas - 2 rollos de esparadrapo de 10m x 10cm	- 1 guante de lana o jardinería - 1 boli para marcar el cartón - 1 tijeras (opcional)
Apartado 2: Desarrollo de las sesiones	- 8 pelotas de Colpbol - 8 pelotas de tenis - 8 pelotas de badana - 1 pelota de vaqueta - 40 conos chinos - 4 bancos suecos	- El guante creado en la primera sesión - Ropa deportiva

3.3. Temporalización

Las sesiones se llevaron a cabo durante tres viernes consecutivos, concretamente la última semana de febrero y las dos primeras de marzo, los días 26, 5 y 12 respectivamente. El horario en el que se aplicaron las tres sesiones se ubica en la quinta hora de la jornada de los alumnos, de 12:10 a 13:15, quedándoles tan solo matemáticas de 13:15 a 14:10.

3.4. Descripción de la innovación

La propuesta de innovación educativa en la que se centra este trabajo consiste, como se ha explicado previamente, en la combinación de tres metodologías para la enseñanza del “Raspall” a alumnos y alumnas de cuarto curso de ESO. En lo referente al contenido, queda suficientemente justificado el uso del “Raspall” como herramienta educativa en la asignatura de EF. Las tres sesiones que se proponen en este trabajo se han adaptado a las características de los alumnos y alumnas, ya que previamente al diseño de estas, se pudieron analizar subjetivamente los intereses y el comportamiento de la clase tanto individualmente como a nivel grupal.

En primer lugar, se observó que era un grupo bastante responsable a la hora de traer material o subir ejercicios o fichas al aula virtual del instituto, de lo cual derivó la idea de aplicar una metodología de aula invertida para proporcionar la información teórica básica sobre la “pilota valenciana”, el “Raspall” y el proceso de elaboración del guante, lo cual se realizó a través de cuatro videos subidos al aula virtual del centro dos semanas previas a la aplicación de la propuesta. Esto permite perder menos tiempo de compromiso motor

que mediante otras metodologías, como han defendido Campos, Sellés, García y Ferriz (2021).

En lo referente a la creación del guante y con el objetivo de aumentar la motivación en el alumnado, se creó un video tutorial sobre el modo más básico y económico de realizar el guante para practicar “Raspall” de manera segura. Se presupuso que una forma más básica restaría menos tiempo de práctica que otras más elaboradas, al igual que se pretendió minimizar los costes económicos para los alumnos y el instituto.

En segundo lugar, se pretendía evitar un modelo vertical de iniciación deportiva ya que se buscaba una transferencia con otros juegos y deportes, de lo que surgió la idea de aplicar un modelo horizontal comprensivo que favoreciese el aprendizaje táctico de los juegos y deportes de cancha dividida y de invasión.

Por último, se decidió incluir también el AC debido a varios motivos: Primeramente, por su potencial como metodología activa (Ferreiro, 2007), en segundo lugar, por su capacidad para ser combinado con otros modelos, especialmente con algunos, como es el caso del modelo de iniciación deportiva horizontal (Fernández y Méndez, 2016). Y, en último lugar, con el objetivo de favorecer una educación física en valores y una evaluación formativa y participativa (Díaz, 2005).

A continuación, se desarrolla la propuesta de tres sesiones, se completa la información sobre las metodologías escogidas para su aplicación y se clarifica la parte del proceso en la que intervienen.

PRIMERA SESIÓN: APROXIMACIÓN TÁCTICA			
Curso: 4º de ESO		Nº de alumnos: 14	
Instalaciones: Patio del instituto IES Conselleria, mediante el equipamiento deportivo del que se disponga en el instituto se crearán varias calles.		Material: - Los alumnos traerán unas tijeras y un guante de lana o jardinería a clase. - Tiras de cartón cortadas y esparadrapo. - 10 balones de plástico. - 10 pelotas de tenis. - 40 conos chinos - 7 petos azules y 7 rojos	
OBJETIVOS:			
✓ Experimentar el proceso de fabricación del guante básico para poder jugar a “Raspall”. ✓ Mejorar la coordinación óculo-manual y la posición corporal en los golpesos. ✓ Fomentar la comprensión del principio táctico de aprovechar espacios (ataque) y ocupar espacios (defensa). ✓ Mantener una actitud proactiva y de respeto a los compañeros durante el transcurso de la sesión.			
DESCRIPCIÓN		ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y/O ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	
CALENTAMIENTO	 Dos opciones: a) Fabricar el guante b) Juego: “Raspall” modificado: pelota de voleibol, cancha dividida. Si la pelota sale por el lateral antes de cruzar la línea de medio campo será punto para el rival, si lo hace después sacará el rival desde el punto por donde haya salido la pelota.	- Se organizará a los alumnos por parejas aleatoriamente para la creación del guante. Opción a). - En el caso de que algún alumno lo traiga ya fabricado de casa (video creado y facilitado previamente a los alumnos), realizará la opción b).	20 min.
	 Juego: opción b), explicación por canchas de los principios tácticos básicos de los deportes de cancha dividida: ocupar y aprovechar espacios, después de golpear ocupar el centro del campo para limitar el desplazamiento posterior.	- Todas las parejas de alumnos establecidas previamente (14 en el caso de que asistan todos) serán distribuidas en los 7 campos previamente montados con conos chinos. (rojos a la derecha, azules a la izquierda).	10 min.
PARTE PRINCIPAL	 Mismo juego que en el apartado anterior, pero con pelota de tenis. Saque con bote previo. Feedback en cada cancha: Ocupar espacios en defensa y aprovechar espacios en ataque.	- Se cambiará la pelota de voleibol por una de tenis y se incorporará el aspecto del saque con bote previo.	5 -10 min.
	 Mismo juego que en el apartado anterior, pero dos contra dos en un campo el doble de grande (resaltar la importancia de la posición de espera en el centro del campo y del ocupar y aprovechar espacios).	- Se juntarán dos campos de juego y los jugadores de éstos, se juntarán en parejas por colores (azul con azul y rojo con rojo).	5 -10 min.
Vuelta a la calma	 Recogida del material, limpieza y organización del gimnasio. Antes de irse a la siguiente clase: reflexion sobre principios tácticos básicos y explicación de los nuevos videos subidos al aula vitrual para quien quiera saber más sobre la “pilota valenciana”.		10-15 min.

SEGUNDA SESIÓN: APROXIMACIÓN TÉCNICA

Curso: 4º de ESO		Nº de alumnos: 14	
Instalaciones: Patio del instituto IES Conselleria, mediante el equipamiento deportivo del que se disponga en el instituto se crearán varias calles para jugar a “Raspall” y varias pistas para jugar a frontón valenciano.		Material: - Tiras de cartón, tijeras y esparadrapo para arreglar, si hiciera falta, algún guante. - 10 pelotas de tenis. - 8 pelotas de badana. - 40 conos chinos.	
OBJETIVOS:			
✓ Mejorar la coordinación óculo-manual y la posición corporal en los golpeos. ✓ Conocer los aspectos básicos de las pelotas de “badana” y “vaqueta”. ✓ Conocer los golpeos más básicos de esta modalidad: “manró”, raspada, de palma y volea. ✓ Mantener una actitud proactiva y de respeto a los compañeros durante el transcurso de la sesión.			
DESCRIPCIÓN		ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y/O ORIENTACIONES DIDACTICAS	
CALENTAMIENTO	Explicación teórica mientras se arreglan el guante: tipos de pelotas, tipos de golpe.	- La explicación teórica se hará en el gimnasio mientras arreglan, si es necesario, su guante. Se explicarán los aspectos básicos de las pelotas de badana y vaqueta, se recordará el sistema de puntuación y se enseñarán los golpeos más utilizados en el “Raspall”. - Una vez se salga al patio, se organizará a los alumnos por parejas aleatoriamente. - Se distribuirán las parejas en los campos: azules izquierda y rojos derecha. - Cuando se diga “cambio” los azules pasaran a la pista de la derecha, el de la última pasará a la primera.	15 minutos
	 Frontón valenciano: Juego alternativo indirecto. Habrá una línea de fondo (el objetivo será superarla), una línea de falta (si no se supera será “quinze” para el rival). La altura será limitada mediante una regla debido a las ventanas de la instalación y favoreciendo el golpeo de raspada. También habrá otra norma para favorecer esto: la pelota deberá botar previamente a cruzar la línea de fondo para hacer “quinze”.		
PARTE PRINCIPAL	 “Raspall” modificado: Con pelota de tenis para favorecer el desarrollo de los aspectos técnico-tácticos. Explicación de los principios tácticos básicos de los juegos de invasión (ganar terreno y evitar que me ganen terreno).	- Todas las parejas de alumnos establecidas previamente pasarán a los campos de “Raspall”.	20 minutos
	 Se realizará el mismo juego que en el apartado anterior pero uniendo dos campos y dos parejas (dos contra dos).	- Se juntarán dos campos de juego y los jugadores de éstos, se juntarán en parejas por colores (azul con azul y rojo con rojo).	10-15 minutos
Vuelta a la calma	 Reflexión sobre los aspectos técnico-tácticos trabajados en la sesión y estiramientos de la musculatura implicada.	- Se juntará al grupo en circulo y se reflexionará mientras se realizan los estiramientos.	10 minutos

TERCERA SESIÓN: JUEGO REAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Curso: 4º de ESO		Nº de alumnos: 14	
Instalaciones: Patio del instituto IES Conselleria, mediante el equipamiento deportivo del que se disponga en el instituto se crearán varias calles para jugar a “Raspall” y varias pistas para jugar a frontón valenciano.		Material: - Tiras de cartón, tijeras y esparadrapo para arreglar, si hiciera falta, algún guante. - 10 pelotas de tenis y 8 pelotas de badana. - 40 conos chinos. - 4 bancos suecos.	
OBJETIVOS:			
✓ Mejorar la coordinación óculo-manual y la posición corporal en los golpeos. ✓ Conocer los aspectos básicos que se van a evaluar durante el juego en el “campo real”. ✓ Experimentar el aprendizaje cooperativo incluyendo el uso de una rúbrica de evaluación. ✓ Favorecer el aprendizaje significativo y la metacognición. ✓ Mantener una actitud proactiva y de respeto a los compañeros durante el transcurso de la sesión.			
DESCRIPCIÓN		ORGANIZACIÓN DEL GRUPO Y/O ORIENTACIONES DIDACTICAS	
CALENTAMIENTO	Explicación teórica mientras se arreglan el guante: Explicar apartados de la rúbrica para favorecer su comprensión.	- La explicación teórica se hará en el gimnasio mientras arreglan, si es necesario, su guante. Se explicará cómo conseguir la máxima puntuación en cada aspecto de la rúbrica. - Una vez se salga al patio, se organizará a los alumnos por parejas aleatoriamente. - Se distribuirán las parejas en los campos: azules izquierda y rojos derecha. - Posteriormente, se juntarán 2 campos (azul con azul y rojo con rojo) y se jugará dos contra dos. - Cuando se diga “cambio” los azules pasarán a la pista de la derecha, los de la última pasarán a la primera.	15 minutos
	 Peloteo 2 contra 2 en los diferentes campos creados: se dará feedback en cada campo recordando los aspectos básicos que se van a evaluar posteriormente mediante la rúbrica. Se dejará elegir entre pelota de badana o de tenis con el objetivo de que los propios alumnos y alumnas adapten la dificultad del juego a sus propias capacidades.		
PARTE PRINCIPAL	 Competición de “Raspall” a un “joc”. Se dejará elegir entre pelota de badana o de tenis con el objetivo de que los propios alumnos y alumnas adapten la dificultad del juego a sus propias capacidades.	- Se seguirá jugando en todos los campos, pero se volverá a jugar uno contra uno. - Se quitarán dos campos. Los cuatro alumnos de estos campos pasaran a tener los siguientes roles: 2 evaluar mediante rúbrica, 1 árbitro (señalar faltas y fueras) y 1 anotador (llevar la puntuación). - Se dirá “cambio” y todos cambiarán de campo, los del campo principal pasarán a la rúbrica, los de la rúbrica a anotador y arbitro y el anotador y el árbitro al primer campo secundario.	25 minutos
Vuelta a la calma	 Reflexión y recogida de datos sobre las tres sesiones realizadas: evaluación del alumnado.	- Se juntará al grupo en circulo y se reflexionará y sobre las tres sesiones realizadas. Respuestas recogidas mediante archivos de audio.	20 minutos

A continuación, se describe la forma en la que se han aplicado las diferentes metodologías propuestas en la presente innovación educativa:

3.4.1. Aplicación: Aprendizaje cooperativo

En las dos primeras sesiones, se plantean juegos de cancha dividida y de invasión. Durante su desarrollo, se dan unas premisas tácticas a cada grupo mediante descubrimiento guiado y ellos, se deben corregir de forma recíproca. Para ello se modificó la aplicación de la enseñanza recíproca propuesta por Salguero (2009), dando únicamente dos premisas tácticas e indicando que los y las alumnas tendrán que asumir a la vez el rol de evaluador y el de ejecutor, teniendo que darle a su compañero una retroalimentación instantánea, en vez de en diferido. En la última sesión, en el campo principal, hay cuatro roles que definen bastante bien esta propuesta de aprendizaje cooperativo: un alumno hace de árbitro recordándole las reglas a sus compañeros, otro alumno lleva el conteo en voz alta y dos alumnos evalúan mediante una rúbrica la adquisición de aprendizajes de sus compañeros, uno analizando al jugador “azul” y otro al “rojo”. Con esto se consigue una evaluación participativa del alumnado en su totalidad. La aplicación del AC en esta propuesta se resume en: enseñanza recíproca y evaluación participativa.

3.4.2. Aplicación: Aula invertida o “Flipped classroom”

Dos semanas antes de la primera sesión, se suben cuatro videos al aula virtual del centro, en nuestro caso en la plataforma “Aules”. De estos videos, uno se clasifica como muy importante y los otros como complementarios, el más importante es el video de elaboración propia sobre cómo fabricar el guante de la manera más básica y económica posible. Ya que, si este contenido no se aprende previamente, se pierde mucho tiempo de la primera sesión en la elaboración del guante. El primero de los otros tres videos es el famoso video de “pilota per a despistats” de Neus Cerdà Rico, donde se explica desde los orígenes de la pilota hasta los valores intrínsecos de ésta. Los otros dos se centraban en el “Raspall”, uno de ellos en el reglamento, explicado por Néstor Portés Morell, jugador profesional, y el otro es una recopilación de los mejores golpes en el “trinquet” conocido como “El zurdo”. Con todo esto se pretende hacer una aproximación teórica a la “pilota valenciana” en general y al “Raspall” específicamente, para así, dedicar las pocas sesiones de las que se disponen a experimentar esta modalidad de un deporte que como valencianos, nos pertenece.

Seguidamente, se presenta una tabla resumen del material aportado para la aplicación de esta metodología.

Tabla 5. Videos de soporte para la aplicación de la metodología “flipped classroom”. **Fuente:** elaboración propia.

Video n. °1	Video n. °2
Taller de fabricación guante de Raspall	“Pilota per a despistats”
Elaboración propia	Neus Cerdà Rico
https://youtu.be/OpCEshPJxV0	https://www.youtube.com/watch?v=d6db1pYuzHU&t=7s
Video n. °3	Video n. °4
Reglamento e instalación “Raspall”	Mejores golpes “Raspall” al Zurdo
Va de bo, Pilota. (À punt)	Paco Sanchis
https://www.youtube.com/watch?v=KSBQNr-UeLE	https://www.youtube.com/watch?v=wj7KQSWnDxw&t=158s

3.4.3. Aplicación: Modelo horizontal comprensivo o TGfU

Como se aprecia en las fichas donde se desarrolla la propuesta, desde un primer momento se resta importancia a la técnica y se enfatiza en los componentes tácticos básicos, primeramente, de los deportes de cancha dividida y posteriormente de invasión. Nos centramos únicamente en lo más básico debido a que solo se dispone de tres sesiones:

- ✓ Cancha dividida: Aprovechar espacios en ataque, ocupar espacios en defensa, y posición de espera en la zona central de mi cancha.
- ✓ Invasión: Progresar por el campo e invadir en ataque y evitar que progrese mi rival y me invada en defensa

La progresión que se sigue en esta propuesta de innovación educativa consiste, en primer lugar, en la experimentación del juego mínimamente adaptado para favorecer la táctica, posteriormente, juego modificado e introducción de la táctica, en tercer lugar, juego real aplicando los conocimientos tácticos adquiridos, en cuarto lugar, introducción de la técnica y juego real y, por último, juego real con evaluación recíproca entre iguales.

A pesar de esto, el tiempo y los recursos destinados al aprendizaje técnico son muy bajos debido a la limitación temporal. También es un elemento que se debe tener en cuenta para la comprensión de la propuesta, que en las fases de “juego real” existe una adaptación relacionada con el móvil, ya que con una pelota de “vaqueta” como sería la oficial se harían daño y aumentaría enormemente la dificultad técnica, por lo tanto, siempre se da a elegir entre pelota de tenis o de “badana” al alumnado.

3.5. Limitaciones y problemas previstos

3.5.1. Idioma

En cuanto al idioma, la mayoría de las propuestas de innovación sobre “pilota valenciana” proponen el uso de la lengua valenciana como elemento que completa los contenidos propios del deporte, hecho que concuerda con lo propuesto en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, donde se establecen los contenidos y criterios específicos de “pilota valenciana”. Uno de los contenidos específicos de 4º de ESO es “la llengua i la pilota valenciana”. Después de un proceso de reflexión llevado a cabo posteriormente al desarrollo del análisis del contexto de aplicación, es decir, de las características del centro y los alumnos, se llegó a la conclusión de que en este caso concreto y debido a las características socioculturales de los alumnos, el uso de la lengua valenciana suponía una limitación más que un elemento positivo dentro de esta propuesta.

3.5.2. Nivel socioeconómico

En lo referente al nivel socioeconómico, éste suponía una limitación a la hora de la fabricación del guante, ya que, como se ha descrito en el apartado correspondiente, el grueso del alumnado del instituto a pesar de encontrarse en una zona enmarcada en un contexto socioeconómico medio, mostraban dificultades económicas más características de un nivel bajo. Por ello, juntamente con la limitación temporal, se decidió crear un video-taller de fabricación del guante de la forma más básica y económica posible, para así, hacerlo accesible a todo el alumnado.

3.5.3. Limitación temporal

La mayoría de las propuestas de innovaciones educativas consisten en unidades didácticas completas, ya que se supone que es el tiempo necesario para abarcar un contenido concreto. En este caso, queríamos demostrar que con tan solo tres sesiones se puede aplicar una propuesta interesante para enseñar el “Raspall” a alumnos y alumnas que lo desconocían completamente. A pesar de esto, una sesión más habría permitido dar una mayor relevancia a la evaluación, el debate y, por tanto, la comprensión de los contenidos impartidos, ya que, en algunos momentos durante la aplicación, se destinaba menos tiempo del que habría sido necesario a estos fines.

3.5.4. Instalaciones

Por último, comentar una limitación que me llamó mucho la atención, las propias instalaciones del instituto Conselleria. Como se ha comentado previamente, la falta de instalaciones específicas, no ya de “pilota valenciana”, sino simplemente un muro en el que poder jugar a modalidades de juego indirecto llama mucho la atención, entre otras causas, debido a que se trata el instituto que recibe el nombre de la administración educativa autonómica que regula y promueve la “pilota valenciana”: La Conselleria de Educación Cultura y Deporte.

3.6. Evaluación de la experiencia

3.6.1. Diseño de la evaluación

La presente innovación, aunque no se trata de una investigación como tal, se puede ubicar dentro del paradigma interpretativo, debido a que se caracteriza por: (1) el significado es creado socialmente (2) estrecha relación entre observador y observados, (3) la verdad se valida y acuerda socialmente en la acción (Sparkes, 1992). Dentro de este paradigma, y acorde con lo planteado por Álvarez y San Fabián (2012), podemos afirmar que posee algunos rasgos presentes en las investigaciones cualitativas e interactivas. Pero vayamos paso a paso: la investigación cualitativa, según Pelekais (2000) se diferencia de la investigación cuantitativa en los siguientes aspectos:

Tabla 6. Diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa. **Fuente:** (Gay, I., 1996). **Recuperado de:** (Pelekais, C., 2000)

Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Propósito: Explicar y obtener conocimiento profundo de un fenómeno a través de la obtención de datos extensos narrativos.	Propósito: Explicar y predecir y/o controlar fenómenos a través de un enfoque de obtención de datos numéricos.
Diseño y el método: Flexible, se especifica en términos generales en el desarrollo del estudio. Puede haber o no intervención y el mínimo de distracción. Histórica etnográfica y estudio de casos.	Diseño y el método: Estructurado, inflexible, específico en detalles en el desarrollo del estudio. Involucra intervención, manipulación y control. Puede ser descriptiva, correlacional, causal-comparativa y experimental.
Estrategia de recolección de datos: Recolección de documentos, observación participativa, entrevistas informales y no estructuradas, notas de campo detalladas y extensas.	Estrategia de recolección de datos: Observación no participativa, entrevistas formales y semi-estructuradas, administración de test y cuestionarios.
Interpretación de los datos: Conclusiones tentativas y revisiones se van dando sobre la marcha del estudio, generalizaciones especulativas o simplemente no se dan.	Interpretación de los datos: Las conclusiones y generalizaciones se formulan al concluir el estudio y se expresan con un grado determinado de certeza.

Esta innovación no busca para su evaluación la obtención de datos numéricos ni resultados empíricos como en las investigaciones cuantitativas, en cambio, sí que posee rasgos presentes en las investigaciones cualitativas interactivas, ya que, como postulan McMillan y Schumacher (2005): “describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo.” (p.44).

Dicho esto, la obtención de información e interpretación de los datos se ha efectuado mediante técnicas e instrumentos acordes a los objetivos planteados y al diseño de la intervención. Los instrumentos elegidos para esta recopilación de datos fueron la observación participante y la selección de documentos y artefactos.

A partir de ellos, se evalúan dos procesos interdependientes: la evaluación de la propuesta innovadora y el cumplimiento de los objetivos de dicha propuesta, lo cual se analiza en base a la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado una vez se aplicaron las tres sesiones.

La adquisición de aprendizajes se valora a través de los instrumentos mencionados, los cuales se concretan en:

- Observación participante: La cual consiste en la observación tanto previamente como durante las sesiones y la elaboración de anotaciones de campo a partir de ésta.
- Documentos y artefactos: De las diferentes posibilidades se escoge la rúbrica para la evaluación entre iguales de los aprendizajes adquiridos y el cuestionario de respuesta abierta para la evaluación docente de la consecución de éstos.

Tanto las anotaciones de campo, como los ítems de la rúbrica y las preguntas del cuestionario se diseñaron a partir de cuatro categorías, creadas en base a los objetivos de la presente innovación educativa. Además, tanto la observación como algunas preguntas de la encuesta iban encaminadas a valorar la propia propuesta y reconocer posibles puntos de mejora para futuras intervenciones.

3.6.2. Recogida de datos

Elegir las estrategias de recogida de datos es un proceso en el que se debe escoger entre varias alternativas para la recogida y corroboración de datos y en el que debemos modificar nuestras decisiones para captar la realidad del fenómeno. (McMillan y Schumacher, 2005). Para la evaluación de esta propuesta de innovación se ha elegido de

entre las estrategias metodológicas comunes utilizadas en las investigaciones cualitativas: la observación participante, las entrevistas en profundidad y la selección de documentos y artefactos.

En primer lugar, referido a la observación participante, McMillan y Schumacher (2005) la definen como una estrategia multimétodo en sí misma para la recogida de datos. Esto se debe a que es una estrategia que combina la participación limitada, la observación de campo, las entrevistas y la recogida de artefactos. Centrándonos en la participación limitada y la observación de campo, esta se inició previamente a la aplicación de la innovación. Las semanas que precedieron a la aplicación, gracias al desarrollo de mis prácticas en el instituto Conselleria, se pudo observar y analizar lo observado durante el transcurso de la unidad didáctica de malabares, lo cual permitió adaptar la propuesta a las características del alumnado, así como la recogida y el análisis de datos. Debido a la limitación temporal, se decidió evitar las entrevistas individuales y grupales y se optó por el uso de documentos y artefactos, los cuales complementaban el proceso de observación para la recogida de datos.

Los documentos y artefactos usados se escogen con el objetivo de, al mismo tiempo que se evalúa el grado de adquisición de aprendizajes por parte de los y las alumnas se comprueba la consecución de los objetivos de la presente propuesta innovadora. Esto se lleva a cabo a través de una coevaluación, es decir, una evaluación compartida entre alumnos y profesor. Los alumnos se evalúan entre ellos a través de un documento de rúbrica en la última de las tres sesiones y el profesor, evalúa a los alumnos a través de un cuestionario de respuesta abierta al finalizar las tres sesiones.

Por tanto y a modo de recapitulación, la recogida de datos se ha realizado mediante una estrategia multimétodo que combina la observación y la recogida de artefactos, permitiendo la obtención de datos que posibilita a través de su posterior análisis, la extracción de conclusiones.

3.6.3. Análisis de datos

Para una correcta interpretación de este apartado, es necesario comprender en que consiste el análisis de datos en la presente propuesta de innovación. En primer lugar, se escogieron diversos rasgos de los trabajos de investigación cualitativos o interpretativos, término “más inclusivo” según García, Gil, y Rodríguez (1994) para llamar a este tipo de estudios.

Es importante tener en cuenta que, en este estudio, debido a su carácter interpretativo, los datos dependen de las creencias y supuestos previos a partir de los cuales son considerados. La información aparece originariamente expresada en forma de palabras o imágenes, por lo que, para abordar la redacción de los resultados en el siguiente apartado, se seguirá una metodología cualitativa, es decir, se considera necesario incluir parte de los datos más significativos en forma de citas textuales extraídas de los instrumentos citados en el apartado anterior. (García, E., et al., 1994).

Como se ha comentado previamente, los objetivos se agruparon en cuatro categorías, como cada una de ellas pose varias subcategorías, se decidió seguir con los modelos de investigación cualitativa y llamar a las categorías meta-categorías y a las subcategorías categorías, para así, facilitar la obtención y clasificación de resultados y la comprensión de éstos a los lectores. En este caso, las meta-categorías establecidas son:

- 1) Conceptos: refiriéndonos a los conceptos aportados a través de las explicaciones durante las sesiones y de los videos del “flipped classroom”, se incluyen los aspectos relacionados con el reglamento de la modalidad.
- 2) Contenido técnico-táctico: referente a los aspectos tácticos y técnicos básicos aportados durante las sesiones.
- 3) Actitudes: Relacionado con las actitudes propias de la “pilota valenciana” y con las propias del alumnado.
- 4) Aspectos por mejorar: El alumnado valora y critica constructivamente la aplicación de la innovación educativa.

Como se ha comentado, posteriormente al establecimiento de las meta-categorías, se elaboraron las herramientas de recogida de datos, tanto la rúbrica, como el cuestionario de respuesta abierta, desglosando cada meta-categoría en varios ítems o cuestiones, los cuales son clasificados como categorías (véase en Tabla 6).

Una vez recogidos los datos, se valora el nivel de consecución de cada una de ellas en base a la información extraída y finalmente, se analiza el grado de consecución de cada meta-categoría dando respuesta a los problemas planteados en la presente innovación educativa.

A continuación, se presenta el esquema de categorías y meta-categorías establecido:

- 1) Conceptos: Reglamento, explicaciones teóricas, videos
- 2) Contenido técnico-táctico: Técnica, táctica
- 3) Actitudes: Reconocimiento de actitudes, actitudes manifestadas
- 4) Aspectos por mejorar: Mejora, duración, comentarios.

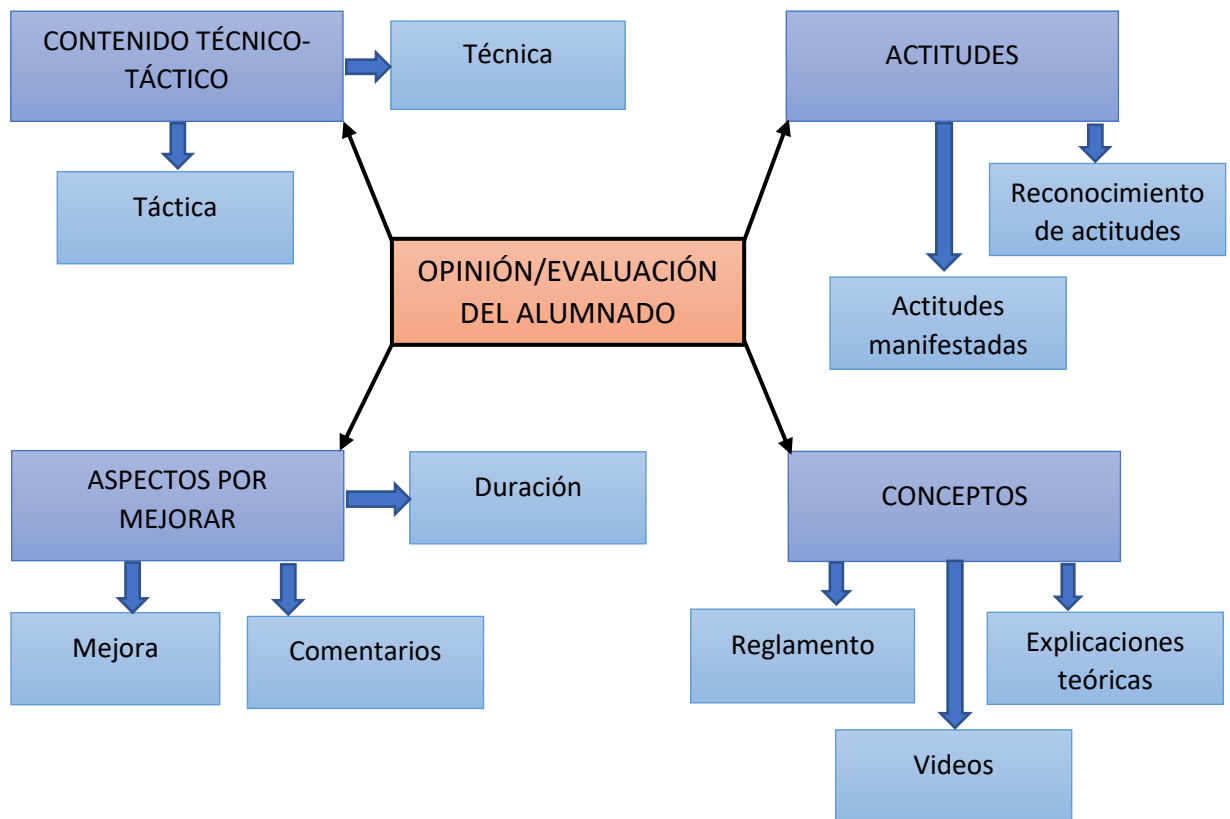


Figura 1. Meta-categorías y categorías para el análisis de datos. **Fuente:** Elaboración propia.

4. Resultados:

Los resultados extraídos a partir del análisis de los datos obtenidos a través de la evaluación se presentan a través de las meta-categorías establecidas previamente. Las citas que se aportan en este apartado están codificadas de forma que C1 correspondería al cuestionario y al alumno o alumna número uno, C2 al cuestionario y al número dos, etc. Por su parte, R1 correspondería a la rúbrica y al alumno o alumna número uno, R2 a la rúbrica y al número dos, y así sucesivamente. No obstante, es importante tener en cuenta que al ser anónimo tanto el cuestionario como la rúbrica, el C1 no se corresponde con el R1, es decir, las respuestas no son aportadas por el mismo alumno o alumna.

Esta forma de presentar los resultados, más propia de las investigaciones cualitativas que de la evaluación de las propuestas innovadoras, permite un mayor orden y claridad de los mismos, facilita su comprensión a los lectores, destaca los elementos más importantes a considerar y aporta un orden lógico a la presentación de éstos.

Adentrándonos en la redacción de los resultados, en primer lugar, en cuanto al contenido técnico-táctico, observamos que la mayoría del alumnado comprende los principios tácticos básicos que se enseñaron durante el programa, tanto los de los juegos de cancha dividida, como de invasión: “come terreno, ocupar espacios para que el rival no pueda marcar” (C1). A pesar de no quedar suficientemente clara la terminología para cada uno de estos principios, a través de la observación durante el transcurso de las sesiones podemos afirmar que la mayoría del alumnado aplicaba estos principios durante el juego.

En cambio, a nivel técnico, se aprecia que los contenidos no han sido asimilados completamente ya que tan solo una pequeña fracción del alumnado ha demostrado conocer los escasos conocimientos técnicos que se impartieron respecto a la técnica de golpeo y los diferentes tipos que existen: “el objetivo del golpeo es marcar, sé que no lo he hecho bien cuando no rueda por la mano” (C5). Esto también se puede apreciar en respuestas de la rúbrica “golpea la pelota y a veces consigue que ruede por la mano, a veces adapta el tipo de golpeo al juego y a veces flexiona las piernas” (R6).

En lo referente a las actitudes, el análisis de los datos refleja los mejores resultados de entre los obtenidos, demostrando que el total del alumnado reconoce las actitudes propias de la “pilota valenciana”: “Son justos, amables, humildes, si la pelota toca su pierna, lo dice” (C4) o “Respeto, como un caballero, siempre dicen la verdad” (C6). Este hecho es

bastante interesante ya que demuestra que el alumnado visionó al menos algunos de los videos propuestos, especialmente el de “pilota per a despistats”, lo cual se puede observar también en algunas de las respuestas plasmadas en la rúbrica, entre otras: “Siempre avisa al rival del saque con un gesto con la mano y diciendo *va de bo*. Siempre respeta las decisiones y al árbitro durante el juego. Siempre juega limpio” (R7). En cuanto a la actitud de los propios alumnos y alumnas de cara a las sesiones, se observa que la inmensa mayoría del alumnado ha tenido una actitud positiva durante el transcurso de éstas: “sí, porque motiva jugar” (C7) que se refleja también en respuestas de la rúbrica: “Siempre tiene una actitud activa y muestra interés por la sesión. Siempre respeta a sus compañeros y favorece un buen ambiente de aprendizaje. Siempre se esfuerza por mejorar los aspectos técnico-tácticos y el *fair play* y lo favorece en sus compañeros” (R9). Además, cabe destacar una respuesta que denota la importancia cultural de la pilota valenciana y como ésta afecta sobre la actitud: “positiva sí, porque es algo de mi tierra” (C6).

En tercer lugar, en relación con los contenidos conceptuales, existe una variedad muy significativa en los resultados, observando, por un lado, niveles muy bajos de adquisición de conocimientos en algunos alumnos y alumnas, tanto de aquellos aportados en las explicaciones llevadas a cabo al inicio de cada sesión: “las pelotas son: la pequeña y la dura, pero no sé cómo es la diferencia” (C2) como del reglamento, reflejado en algunas de las respuestas de la rúbrica: “Desconoce el sistema de puntuación. Nunca vota previamente al saque. Desconoce cualquier otra norma explicada anteriormente” (R3) y de los contenidos teóricos aportados por los videos propuestos, de los cuales a pesar de que uno de ellos explica las partes del “trinquet”, encontramos respuestas como: “debo situarme en la portería a esperar la pelota (C2). Por otro lado, observamos lo opuesto en otra fracción del alumnado, sobre las explicaciones: “las pelotas usadas son: tenis, vaqueta y la de cuero (C10), el reglamento, lo cual se refleja en algunas de las respuestas de la rúbrica: “Conoce y aplica el sistema de puntuación correctamente. Vota previamente al saque. Conoce las normas explicadas anteriormente y ayuda al árbitro en su aplicación.” (R4) y los videos “me ha parecido difícil la creación del guante ya que se tarda una hora” (C4).

En cuarto y último lugar, de los aspectos por mejorar, cabe destacar que todo el alumnado salvo una excepción querría aumentar la duración de la propuesta: “sí, porque me entretiene y es divertido” (C10) y exceptuando a dos alumnos o alumnas que mejorarían

algún aspecto, pero no lo concretan: “Mejoraría varias cosas” (C8) “Mejoraría la forma de jugar” (C2) el resto: “no cambiaría nada” (C10).

Finalmente, debo comentar que en lo referente al análisis de los “comentarios” en el cuestionario, estos fueron principalmente valoraciones generales de la propuesta realizada: “ha sido bueno, nada mal y he aprendido bastante” (C7) “las clases han sido genial me gustaría repetir” (C1) demostrando haber disfrutado y estado a gusto durante la aplicación de esta. En cambio, algunos alumnos y alumnas optaron por comentarios valorativos hacia el docente: “Nada, transmites cosas muy positivas y buenas” (C10) incluso afectivos: “Ninguna crítica mala, espero que se saque el máster, suerte (corazón dibujado) (C4).

5. Discusión

En base a estos resultados, y relacionándolos con los estudios citados en la sección 2.2 del marco teórico, en este apartado se llevará a cabo la discusión. El objetivo de ésta es comprobar las similitudes y/o las diferencias en relación con las innovaciones educativas previas analizadas, no sin antes matizar que la comparación se hace ‘por aproximación’, dado que no se han encontrado estudios que compilen todos los ingredientes que he usado yo.

Primeramente, analizando las innovaciones educativas sobre la “pilota valenciana” aportadas por Martos (2009), Usabiaga y Martos (2012) y Valero, Ramos y Vidal (2019), no encontramos una relación significativa con los resultados de este trabajo salvo en el caso de la propuesta de innovación educativa propuesta por Usabiaga y Martos (2012). Al igual que esta innovación, nuestra propuesta aporta unos resultados que invitan a confiar en la eficacia del modelo comprensivo, a pesar de que en nuestro caso los alumnos no han participado en el diseño de los retos. También se considera un éxito común la coevaluación como método evaluador de los aprendizajes adquiridos. Por último, destacar que coincidimos en la afirmación de que la “pilota valenciana” por su carácter flexible, facilita una orientación más comprensiva de la enseñanza y menos técnica.

También respecto al modelo horizontal comprensivo, esta propuesta reafirma la realizada por Colomer, et al., (2017) la cual aplica el modelo comprensivo horizontal para la enseñanza de deportes de invasión analizando la percepción de satisfacción del alumnado. Del mismo modo, concluimos que favorece un buen ambiente y promueve el pensamiento táctico.

Verificada la eficacia de la “pilota valenciana” y el modelo comprensivo en el ámbito educativo, en segundo lugar, se comparan los resultados obtenidos con lo aportado por García, et al., (2015) y Ferriz, et al., (2017) respecto a la metodología “flipped classroom”, concluyendo que, afirmativamente, esta metodología posee potencial para la EF, en cambio, también se ha comprobado durante la aplicación de esta propuesta, que también posee bastantes limitaciones, como se comentará en el siguiente apartado. Por otro lado, Ruano, et al., (2021) afirma que tiene efectos más positivos sobre la motivación que otras metodologías más tradicionales, hecho que no podemos confirmar debido a la ausencia de comparativa con otras metodologías.

En tercer lugar, no podemos obviar lo referente a uno de los pilares de la presente innovación, el AC. Se ha podido reafirmar la importancia de esta metodología y su potencial, tanto por la observación de la colaboración entre los participantes durante las sesiones, como por la rigurosidad de la evaluación de la que fueron partícipes mediante una rúbrica. De entre todos los estudios analizados, cabe destacar el estudio realizado por Rio (2010), el cual expone que el AC en las clases de EF mejora la motivación, la socialización y el fomento de la responsabilidad individual y grupal. Estas características se han podido observar en mayor o menor medida durante el transcurso de las sesiones, en las cuales, el alumnado colaboraba mediante enseñanza recíproca. En cambio, una pequeña fracción del alumnado no se ha sentido motivado, esto se atribuye principalmente a la falta de interés por el contenido y la asignatura, pero no se descarta la posibilidad de que las diferentes metodologías propuestas, entre ellas el AC, hayan podido influir.

Por último, respecto a la hibridación de modelos, los resultados obtenidos concuerdan con lo postulado por Guijarro, et al., (2020). A pesar de que en su estudio no utilizan la metodología “flipped classroom”, los resultados demuestran que la combinación del modelo comprensivo y el AC facilita la comprensión táctica y potencia el trabajo en equipo en lugar de la competición. Mediante la observación y la evaluación podemos afirmar que estos aspectos se promueven también en esta propuesta innovadora.

6. Conclusiones:

Para concluir, dedicaremos unas líneas a reflexionar sobre algunos aspectos, tales como la relación entre los objetivos planteados y los resultados obtenidos, el grado de relevancia de las limitaciones encontradas y, por último, algunas posibles sugerencias para considerar en futuras innovaciones educativas similares. En primer lugar, se desarrollan las conclusiones relacionando objetivos y resultados:

- I. Los resultados demuestran que el alumnado ha conocido, en mayor o menor medida, la “pilota valenciana”. Esto se refleja en las respuestas aportadas, las cuales confirman que conocen tanto aspectos teóricos de la “pilota valenciana” como los aspectos básicos del reglamento del “Raspall”.
- II. También, podemos afirmar que la propuesta de innovación educativa que se aporta en este trabajo fomenta la comprensión a nivel general de los deportes de invasión y cancha dividida y, específicamente, de la modalidad de “pilota valenciana”: el “Raspall”.
- III. Por último y muy destacable, se concluye que el alumnado en su totalidad reconoce las actitudes y valores propios de la “pilota valenciana” y tan solo un alumno o alumna afirma no haber disfrutado de las sesiones. En contraste, todo el alumnado afirma haber mantenido una actitud positiva durante el transcurso de las sesiones, hecho que concuerda con la observación llevada a cabo por el docente.

En cuanto a las limitaciones encontradas, la que menos condiciona esta propuesta es el nivel socioeconómico de los alumnos, ya que mediante adaptaciones simples se han podido minimizar sus efectos durante el desarrollo de esta. En cambio, la falta de adecuación de las instalaciones, las cuales deberían tener al menos un muro diáfano donde poder realizar juegos indirectos como el frontón; el desconocimiento por parte de un gran número de alumnos del idioma que caracteriza “la pilota valenciana” y la limitación temporal de tan solo tres sesiones han producido un descenso de la calidad educativa de la propuesta. Para finalizar, me gustaría invitar a los y las docentes a realizar más innovaciones sobre el “Raspall” basadas en la hibridación de modelos pedagógicos y, como propuesta, me gustaría recomendar la búsqueda de otro enfoque para la aplicación de la metodología “flipped classroom” ya que algunos alumnos y alumnas no vieron los videos propuestos y, en mi opinión, esto sucederá en muchas ocasiones en los institutos de educación secundaria.

7. Referencias:

- Agulló, V., & Castillo, B. (2013). El joc de pilota: l'esport rei dels valencians. Revista Valenciana d'Estudis Autonòmics, 2013, vol. 2, num. 58, pp. 72-95.
- Campillo, R. (2017). Implementación del puzle de Aronson apoyado en el Flipped Classroom para la medición de la condición física en los alumnos de 2º de ESO. Revista Española de Educación Física y Deportes, (417), 21-37.
- Centro Educativo Gençana (04 de noviembre de 2020). LOS ALUMNOS DE 2º ESO PRACTICAN PILOTA VALENCIANA. Gençana. <https://www.gencana.es/36086-2/>
- Colomer, J., Monforte, J., & Devís, J., (2017) Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (31), pp. 306-311.
- Conca, M. (2017). La introducció de la pilota al món educatiu: orígens, actualitat i reptes cap al futur. Congrés la pilota valenciana. (pp. 62-78). Valencia: Kolor Litógrafos, S.L. Recuperado de: <https://pilotadidactica.com/wp-content/uploads/2020/01/Llibre-Congr%C3%A9s-definitiu-complet.pdf#page=64>
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, n.º 7544]. Recuperado de: http://dogv.gva.es/auto/dogv/docvpub/rlgv/2015/D_2015_087_va_D_2018_051.pdf
- Decreto 112/2007, de 20 de julio, de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, n.º 5562.
- Díaz, M., (2005). Aprendizaje cooperativo. Hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores. Madrid: Santillana-UCETAM.
- Díaz, M., y Oliva, F. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. Tandem: Didáctica de la educación física, N° 37, 31-41. Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/665959/ense%C3%B1anza_diaz_TANDEM_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de trabajo cooperativas. In *Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas*, INDE Publicaciones. pp. 165-186.
- Fernández, J., Calderón, A., Alcalá, D., Pérez Á., y Cebamanos, M., (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (413), 55-75.
<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/425/414>
- Fernández J., y Méndez, A., (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Ferreiro, R., (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), pp.1-9.
- Ferriz, A., Sebastià, S., y García, S. (2017). Clase invertida como elemento innovador en Educación Física: Efectos sobre la motivación y la adquisición de aprendizajes en Primaria y Bachillerato. Universidad de Alicante.
- García, E., Gil, J., y Rodríguez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de investigación educativa*, 23, 179-213.
- García, F., (1992). *Los Juegos Olímpicos y el deporte en Grecia*. Sabadell: AUSA.
- García, I., Lemus, N. y Morales, P., (2015). Las flipped classroom a través del smartphone: efectos de su experimentación en educación física secundaria. *Prisma Social*, (15), 296-352.
- Álvarez, C., San Fabián, J., (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), pp.1-12.
- Guijarro, E., Evangelio, C., González, S., & Arias, N. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. 4 (1), pp. 49-62.
- Gutiérrez, I. (2016) El modelo comprensivo y su aplicación al balonmano (trabajo de fin de grado). Universidad de León. León: España.
- Johnson, D., Johnson, R., (1999) *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique, 1999.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Gobierno de España. BOE, n.º 106.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Gobierno de España. BOE, n.º 295.
- Ledo, M., Michelena, N., Cao, N., Suárez, I., y Vidal, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 30(3), pp. 678-688. Recuperado de:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2016/cem163t.pdf>
- Llopis i Bauset, F. (1999) *El joc de Pilota Valenciana*. Valencia: Carena.
- López, V. (2013). Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de educación física*, 29(3).
- López, V. y Gea, J., (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270.
- Lucea, J., (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: Inde.
- Martos, D. (2009). Jugar a la pelota valenciana en silla de ruedas. *Didáctica de la Educación Física*, 31, pp. 101-110. Valencia: Tandem.
- Martos, D. y García, W. (2021) *Innovació docent i iniciació a la investigació educativa en l'especialitat d'educació física*. Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria, Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Martos, D., & Torrent, G. (2011). *Pilota valenciana. Propostes didàctiques per ensenyar i aprendre el nostre joc*. Paiporta: Denes editorial.
- McMillan, J. y Schumacher, S., (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor*, 185, p.5. Recuperado de:
<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/373/374>
- Murcia, J. (1998) *Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego*. *Apunts. Educación física y deportes*. pp. 16-23.
- ORDEN de 2 de marzo de 2000, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se modifica la Orden de 15 de mayo de 1992. BOE, n.º 1815.
- Pérez, V., Conca, M., Naya, J., Gimeno, A., Bravo, R., & García, G. (2018). *Unitat didàctica: Pilota Valenciana (1.ª ed., pp. 1–5)*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Recuperado de https://www.pilotaviu.com/documents/la-pilota-valenciana-unitat-didactica1_compressed-1-pdf

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno de España. BOE, n.º 5.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Gobierno de España. BOE, n.º 3.

Rodríguez G. Gil, J. García, E. y Palacios, J. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ruano, P., Martínez, S., Valero, A., y Martínez, J., (2021). Análisis comparativo de los perfiles motivacionales y el Estado de Flow entre una metodología tradicional y la metodología Flipped Classroom en estudiantes de Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (39), 338-344.

Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I (2016). Métodos de investigación cualitativa. Metodología de la investigación cualitativa. Arco/libros-La muralla. pp. 289-233.

Saiz, J., Torres, I., y Labrador, S., (2017) Comprensión del juego en Educación Física a través del modelo TGFU bajo el enfoque CLIL. En J. Cobo (Presidencia). XII Congreso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir y Universidad de Valencia, Villena (Alicante).

Salguero, A. (2009). La instrucción directa o la reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación física. EmásF: revista digital de educación física, (1), pp. 4-14.

Sandomingo, V., y Señor, P., (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. Apunts Educación Física y Deportes, (83), 35-42.

Sánchez, R., Navarro, V., y Devís, J. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. Ágora para la educación física y el deporte, Nº16 (3), 197-213. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_3b_sanchez_et_al.pdf

Sentandreu, R., Agulló, V., y Sentandreu, G., (2018). La pilota valenciana como herramienta de inclusión social.

- Sentandreu, R., Añó, V., Giner, S. i Agulló V. (2017). La introducció de la pilota al món educatiu: orígens, actualitat i reptes cap al futur. Congrés la pilota valenciana. Valencia: Kolor Litógrafos, S.L. Recuperado de: <https://pilotadidactica.com/wp-content/uploads/2020/01/Llibre-Congr%C3%A9s-definitiu-complet.pdf#page=64>
- Soler, S., Moragues, S., Navarro, R., y Campos, J. (s.f.) Estudio descriptivo de una partida de pilota valenciana en la modalidad de raspall. Universidad de Valencia. Valencia. España.
- Sparkes, A. (1992). Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la educación física. En J. Devís y C. Peiró. Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. Barcelona: Inde.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en Educación Física. Perspectivas, 11(30-33), 251-266.
- Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 2(2), 347-352.
- Usabiaga, O., y Martos, D. (2012). La tradición lúdica en el currículum educativo. Los juegos y deportes de pelota en Educación Física: una propuesta comprensiva. Apunts Educación Física y Deportes, (107), 35-44.
- Valera, S., Ureña, N., Ruiz, E. y Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (40) pp. 502-520.
- Valero, J., Santamaría, L., & Vidal, J. (2019) L'app trinquet. Una innovació educativa en l'ensenyament de la pilota valenciana. Els jocs en la història: La diversitat lúdica.
- Velázquez, C., Fraile A., López V., (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física: fundamentos y aplicaciones prácticas. Revista da Escola de Educação Física, 20(1), pp. 239-259.
- Zabalza, M., (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. Contextos Educativos, 6-7, pp. 113-136.

8. Anexos:

8.1. Cuestionario de respuesta abierta

1. ¿Habéis visto el video? ¿Cuáles y por qué esos? En caso contrario ¿Por qué no?
2. Que os ha parecido el video de creación del guante ¿Fácil, útil, demasiado largo, poco claro, etc.?
3. ¿Recordáis los dos tipos de pelota que hemos visto? ¿Sabríais decirme alguna diferencia entre ellas?
4. ¿Qué es lo principal que debemos hacer a nivel táctico en ataque? ¿y en defensa? ¿Por qué?
5. ¿Qué principio táctico se debe tener en cuenta en los juegos y deportes de invasión, como es el caso del “Raspall” y por qué?
6. ¿Dónde del campo debo situarme para esperar la pelota?
7. ¿Qué cuatro tipos de golpe hemos visto? ¿recuerdas alguna característica de cada uno?
8. ¿Qué intención debo tener cuando “golpeo” la pelota? ¿Cómo sé cuándo he realizado mal un golpeo?
9. ¿Qué actitud suelen tener los jugadores de pilota valenciana, incluida la modalidad de “Raspall”? ¿podríais decirme algún ejemplo que refleje este tipo de actitud?
10. ¿Habéis tenido una actitud positiva y/o os habéis sentido motivados? ¿por qué?
11. ¿Mejorarías o cambiarías algo?
12. ¿Os gustaría dar una unidad didáctica entera de “Raspall”?
13. Comentarios, criticas, etc

8.2. Rúbrica

	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVEL	PESO
	4	3	2	1	
JUEGO LIMPIO (FAIRPLAY)	Siempre avisa al rival del saque con un gesto con la mano y diciendo "va de bo". Siempre respeta las decisiones y al árbitro durante el juego. Siempre juega limpio.	Normalmente avisa al rival del saque haciendo un gesto con la mano y diciendo "va de bo". Normalmente respeta las decisiones del árbitro durante el juego. Normalmente juega limpio.	A veces avisa al rival del saque diciendo "va de bo". A veces respeta las decisiones del árbitro durante el juego. A veces juega limpio.	No avisa nunca al rival del saque diciendo "va de bo". Nunca respeta las decisiones del árbitro durante el juego. Nunca juega limpio.	20%
ASPECTOS TÉCNICOS	Golpea la pelota y siempre (o casi siempre) consigue rodarla por la mano. Siempre utiliza diferentes tipos de golpeo adaptándose al juego (palma, "manró", volea o raspada). Siempre flexiona piernas en los golpes.	Golpea la pelota y normalmente consigue rodarla por la mano. Normalmente utiliza diferentes tipos de golpeo adaptándose al juego (palma, "manró", volea o raspada). Normalmente flexiona piernas en los golpes.	Golpea la pelota y a veces consigue rodarla por la mano. A veces cambia el tipo de golpeo adaptándose al juego. A veces flexiona piernas en lugar de la espalda a la hora de golpear.	Golpea la pelota y nunca consigue rodarla por la mano. Nunca cambia el tipo de golpeo. Nunca flexiona las piernas en lugar de la espalda a la hora de golpear.	20%
ASPECTOS TÁCTICOS	Siempre aprovecha espacios en ataque. Siempre ocupa espacios en defensa. Siempre invade el campo del rival cuando es posible en ataque. Siempre impide que le invada el campo el rival cuando es posible en defensa.	Normalmente intenta aprovechar espacios en ataque. Normalmente intenta ocupar espacios en defensa. Normalmente intenta invadir campo del rival cuando es posible en ataque. Normalmente intenta impedir que le invada el campo el rival cuando es posible en defensa.	A veces intenta aprovechar espacios en ataque. A veces intenta ocupar espacios en defensa. A veces no invade campo del rival cuando es posible en ataque. A veces no intenta impedir que le invada el campo el rival cuando es posible en defensa.	Nunca aprovecha espacios en ataque. Nunca ocupa espacios en defensa. Nunca invade campo del rival cuando es posible en ataque. Nunca intenta impedir que le invada el campo el rival cuando es posible en defensa.	20%
ACTITUD	Siempre tiene una actitud activa y muestra interés por la sesión. Siempre respeta a sus compañeros y favorece un buen ambiente de aprendizaje. Siempre se esfuerza por mejorar los aspectos técnico-tácticos y el "fair play", y lo favorece en sus compañeros.	Normalmente tiene una actitud activa y muestra interés por la sesión. Normalmente respeta a sus compañeros. Normalmente se esfuerza por mejorar los aspectos técnico-tácticos y el "fair play".	A veces tiene una actitud activa y muestra algo de interés por la sesión. A veces respeta a sus compañeros. A veces se esfuerza por mejorar los aspectos técnico-tácticos y el "fair play".	Tiene una actitud pasiva y no muestra interés por la sesión. No respeta a sus compañeros. No se esfuerza por mejorar los aspectos técnico-tácticos y el "fair play".	20%
ASPECTOS REGLAMENTARIOS	Conoce y aplica el sistema de puntuación correctamente. Vota previamente al saque. Conoce las normas explicadas anteriormente y ayuda al árbitro en su aplicación.	Conoce el sistema de puntuación. Normalmente vota previamente al saque. Desconoce alguna norma explicada anteriormente.	Desconoce algún aspecto del sistema de puntuación. A veces vota previamente al saque. Desconoce alguna norma explicada anteriormente.	Desconoce el sistema de puntuación. Nunca vota previamente al saque. Desconoce cualquier otra norma explicada anteriormente.	20%