



Trabajo Fin de Grado

¿Satisfacen las necesidades psicológicas básicas los modelos de enseñanza?: Un análisis del modelo tradicional y el modelo comprensivo.

Do basic psychological need's satisfy pedagogical models?: An analysis of the technical-traditional model and Teaching Games for Understanding.

Autor

Martín Tolón Caballero

Director/es

María Sanz Remacha

GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

2021/2022 – 24/06/2022

INDICE

Resumen.....	3
Abstract.....	4
1. Introducción y justificación.....	5
1.1 Justificación personal.....	6
2. Marco teórico.....	7
2.1 Modelos de enseñanza pedagógicos.....	7
2.2 Modelo de enseñanza tradicional.....	10
2.2.1 Ventajas y desventajas del modelo tradicional.....	11
2.3 Modelo de enseñanza comprensivo.....	12
2.3.1 Ventajas y desventajas del modelo comprensivo.....	18
2.4 Teoría de la autodeterminación.....	20
2.4.1 Continuum de motivación.....	25
2.5 Modelos de enseñanza y TAD.....	27
3. Objetivos.....	28
4. Diseño de las unidades didácticas.....	28
5. Desde la evidencia a la práctica: análisis de dos sesiones de EF con modelo tradicional y modelo comprensivo.....	30
5.1 Estrategias motivacionales – modelo comprensivo.....	31
5.2 Estrategias motivacionales – modelo tradicional.....	35
6. Implicaciones prácticas.....	39
7. Limitaciones y prospectivas.....	40
8. Conclusiones/Conclusions.....	40
9. Bibliografía.....	43
10. Anexos.....	62
10.1 Anexo 1.....	62
10.2 Anexo 2.....	64

RESUMEN

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) influye en el bienestar psicológico, la integridad y el crecimiento psicológico de las personas. La implementación de diferentes modelos de enseñanza por parte del docente de educación física durante sus clases podría tener influencia en la satisfacción, no satisfacción y frustración de las necesidades psicológicas básicas. Basado en la Teoría de la Autodeterminación, el primer objetivo del estudio fue realizar una revisión bibliográfica sobre como los modelos de enseñanza, concretamente el modelo tradicional y el modelo comprensivo, pueden influir en la satisfacción de las NPB y las consecuencias que se pueden desencadenar. El segundo objetivo fue analizar las estrategias motivacionales utilizadas en los modelos pedagógicos aplicados durante el período de prácticas del grado. Tras una profunda revisión bibliográfica, la evidencia muestra que el modelo comprensivo podría ser más adecuado para la satisfacción de las NPB y generar una motivación autodeterminada. En la misma línea que la evidencia, tras el análisis de las estrategias utilizadas en dos sesiones con diferentes modelos, se podría observar como el modelo comprensivo permite aplicar más estrategias de apoyo a las NPB, a diferencia del modelo tradicional. Esto podría haber desencadenado más motivación en las sesiones de combas que de floorball. Por ello es importante que los docentes de EF diseñen y apliquen estrategias durante las clases de EF, además de tener en cuenta las características de los modelos pedagógicos.

PALABRAS CLAVE

Necesidades psicológicas básicas; Modelo tradicional; Modelo comprensivo; Teoría de la Autodeterminación; Motivación.

ABSTRACT

The satisfaction of basic psychological needs (BPN) (i.e., autonomy, perception of competence and social relations) influence the psychological well-being, integrity and psychological growth of people. The implementation of different pedagogical models during physical education sessions by the physical education teacher could have an influence on the satisfaction, non-satisfaction and frustration of BPN. Based on the Self-Determination Theory, the aim of the current study was to carry out a review on how pedagogical models, specifically the technical-traditional model and Teaching Games For Understanding model, can influence the satisfaction of BPN and their consequences. The second objective was to analyse the motivational strategies used in the pedagogical models applied during the degree internship. After a conducting a deep review, the evidence shows that the Teaching Games For Understanding model might be more suitable for the satisfaction of the BPNs and, consequently promote self-determined motivation. In the same line as the evidence, after the analysis of the strategies used in two sessions with different models, it could be observed that the Teaching Games For Understanding model allows the application of more supportive strategies to the BPN, unlike the technical-traditional model. This could have triggered more motivation in the rope sessions than in the floorball sessions. It is therefore important for PE teachers to design and implement strategies during PE lessons, as well as to take into account the characteristics of pedagogical models.

KEY WORDS

Basic psychological needs; technical-traditional model; Teaching games for understanding; self-determination theory; motivation.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La utilización de diferentes modelos de enseñanza para los diferentes deportes o actividades físicas que son practicadas en los centros escolares es de vital importancia para un adecuado aprendizaje del alumnado. En los últimos años se han realizado múltiples investigaciones centradas en una metodología de enseñanza que se aleje de lo tradicional, donde el docente controla el proceso de ejecución y los alumnos son receptores pasivos que solo ejecutan las tareas propuestas (Zapatero-Ayuso, 2018); siendo un aprendizaje repetitivo y mecánico donde responden a estímulos-respuestas (Hein et al., 2012)

Es por ello que el modelo tradicional, aunque sea muy utilizado por los docentes o entrenadores por su comodidad y buen funcionamiento, no genera autonomía ni capacidad de toma de decisiones en el alumnado. Frente a esto, han surgido diferentes modelos de enseñanza como el modelo comprensivo o *Teaching games for Understanding* (TGfU) (Delgado, 1991), en cuyo aprendizaje predomina la táctica por encima de la técnica y podría favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) del alumno (i.e. autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales), tal y como se ha comprobado en algunos estudios (De Francisco et al., 2020). Además, se ha sugerido que este modelo promueve el tiempo de compromiso motor a través de juegos modificados o situaciones jugadas (Wang y Wang, 2018).

Teniendo en cuenta los beneficios que resultan de la aplicación de un modelo comprensivo así como su relación con la Teoría de la Autodeterminación (TAD), a continuación se presenta el marco teórico, centrado en la explicación de un modelo tradicional de enseñanza y el modelo comprensivo con su posterior relación con la satisfacción de las NPB. Posteriormente se analizará dicha satisfacción mediante la

utilización de estrategias motivacionales en dos sesiones de dos unidades didácticas como son las combas y el floorball, cada una llevada a cabo con un modelo de enseñanza diferente. Finalmente, se comentarán las implicaciones prácticas que conllevan, se realizará una conclusión final y se describirán limitaciones y perspectivas del trabajo.

1.1. **Justificación personal**

Una de las principales razones por las que he elegido esta temática ha sido por mi devoción a la docencia y al poder enseñar a los demás. Al principio, la asignatura de Educación Física (EF) no me llamaba la atención, pero con el paso de los años fue cambiando y se convirtió en una de mis asignaturas favoritas.

Unos años después, tuve la oportunidad de acceder a un ciclo formativo de grado superior de deporte, donde aprendí que no solo existía un modelo de enseñanza, sino que con el paso de los años habían surgido nuevos. Estos dejaban a un lado las tareas analíticas, más técnicas y repetitivas para dar paso al aprendizaje de la táctica, basado principalmente en el juego y donde los alumnos adquirirían un rol más importante.

El aprendizaje de estos nuevos modelos de enseñanza me hizo ver que la EF no era como siempre me la habían hecho saber. Fue en la universidad donde los aprendí y descubrí, donde pude indagarlos más a fondo y donde los pude llevar a la práctica. Debido a poder vivenciarlas y al gran interés y conocimiento de los docentes que impartían las asignaturas, me pude dar cuenta de la gran importancia y de la utilidad que tiene el aplicar diferentes modelos de enseñanza que se alejen de un modelo tradicional.

Es por ello que la principal razón por la que he elegido realizar este trabajo es por la posibilidad que he tenido de aplicar un modelo de enseñanza más tradicional y un modelo de enseñanza comprensiva en mi período de prácticas, y por la posibilidad de

poder comparar las sesiones llevadas a cabo. Además, como futuro docente veo de gran importancia conocer diferentes modelos de enseñanza, consiguiendo que el alumnado se desenvuelva con mayor autonomía, que sea capaz de tomar decisiones, que sea competente y que pueda llegar a disfrutar la asignatura y, sobre todo, a aprender.

Se aplicó un modelo de enseñanza tradicional en la sesión de floorball donde el rol lo llevaba el docente. Por otro lado, se aplicó un modelo de enseñanza comprensiva en la sesión de combas donde el docente explicaba al principio de la sesión cuales eran los objetivos a conseguir y eran los alumnos quienes tenían que lograrlo con total autonomía.

2. MARCO TEÓRICO

El docente debe poseer una gran variedad de recursos a la hora de llevar a cabo las sesiones de EF, ya que tiene que ser capaz de conseguir que el alumnado cumpla los objetivos y aprendizajes propuestos. Es por ello que debe conocer y ser capaz de aplicar diferentes modelos de enseñanza, ya que no existe uno que sea el idóneo y que pueda dar respuesta a dichos modelos de aprendizaje. Por este motivo el docente debe poseer un gran abanico de herramientas para lograr el aprendizaje de los alumnos, que favorezca una correcta relación y una constante interacción (Abusleme et al., 2020).

2.1 Modelos de enseñanza pedagógicos

Podemos definir los modelos pedagógicos de enseñanza como “estructuras de andamiaje para que los docentes puedan desarrollar unidades didácticas en base a ellos” (Fernández-Río et al., 2021, p. 16). No hay un modelo pedagógico que sea el más correcto, sino que todos pueden dar lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje y todos pueden ser útiles (Vasconcellos et al., 2020).

Actualmente, existen variedad de clasificaciones de los modelos pedagógicos de enseñanza. Por ejemplo, Casey y Kirk (2021) destacan cuatro modelos pedagógicos principales, denominados modelos consolidados, siendo estos los más utilizados según la literatura científica:

- Aprendizaje cooperativo (*Cooperative Learning*): los estudiantes potencian el aprendizaje cuando están en grupo, cuando se enseñan unos a otros y hay un esfuerzo alto por aprender para poder ayudar mejor a sus compañeros (Liu y Lipowski, 2021). Además, si la estructura es la correcta, los estudiantes pueden aprender unos de otros, del docente y el docente de ellos (Pérez Pueyo et al., 2021). Para que se de un aprendizaje cooperativo óptimo, se deben cumplir siete elementos esenciales (Johnson y Johnson, 2009): interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, procesamiento grupal, habilidades interpersonales, participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito.
- Educación deportiva (*Sport Education*): durante las clases de EF se vivencian experiencias de práctica deportiva auténticas, sintiéndose los alumnos competentes, trabajando en equipo, dándose autonomía, tomando decisiones y teniendo responsabilidad (Calderón y Martínez, 2014). Se dan situaciones de juegos modificados predominando la táctica por encima de la técnica (Burgueño y Medina-Casabón, 2020) y los alumnos tienen diferentes roles como son los de jugador, de equipo, de organización y de suplente (Pérez Pueyo et al., 2021).
- Modelo comprensivo o *Teaching Games for Understanding*: pretende enseñar los principios básicos del deporte, teniendo como objetivo que los alumnos entiendan su estructura, su táctica y las habilidades para realizarlo (Bunker y Thorpe, 1982).

- Enseñanza de Responsabilidad personal y social (*Teaching for personal and social responsibility*): los alumnos deben ser responsables consigo mismos y con los demás, a partir de metas concretas y sencillas (Manzano-Sánchez et al., 2021). Para que este modelo sea efectivo, se deben cumplir cinco valores de forma progresiva: respeto a los derechos y sentimientos de los demás, participación y esfuerzo, autonomía, ayuda a los demás y liderazgo y la transferencia fuera del colegio o instituto (Escartí et al., 2013).

Por el contrario, existen otros autores como Pérez-Pueyo et al. (2021) que clasifican los modelos pedagógicos de diferente manera, dividiéndolos en consolidados y emergentes, estando estos conectados y pudiéndose hibridar a la hora de llevarlos a la práctica (González-Villora et al., 2019). La clasificación es la siguiente:

Tabla 1. Clasificación de los modelos pedagógicos.

Modelos pedagógicos	
Consolidados	Emergentes
Aprendizaje cooperativo	Educación aventura
Educación deportiva	Estilo actitudinal
Modelo comprensivo	Modelo ludotécnico
Enseñanza de responsabilidad personal y social	Modelo de autoconstrucción
	Educación física basada en salud
	Aprendizaje-servicio
	Modelo de práctica
	Modelo pedagógico deportivo activista

Fuente: <http://hdl.handle.net/10612/13251>

En el presente trabajo compararemos el modelo técnico-tradicional centrado en el aprendizaje secuenciado de los gestos técnicos y descontextualizado de las situaciones reales de juego (Rink, French, y Tjeerdsma, 1996), y el modelo

comprensivo, centrado en la comprensión de los aspectos técnico-tácticos mediante situaciones jugadas (Barba-Martín et al., 2020; Kinnerk et al., 2018).

2.2. Modelo de enseñanza tradicional

El modelo de enseñanza tradicional, también conocido como modelo vertical, guarda una gran relación con la psicología conductista; en concreto con el condicionamiento operante (Hernández Moreno et al., 2000); donde el docente en el ámbito de la EF es el encargado de la entrega de conocimientos (Duarte, 2017). El alumno es sólo un ejecutor de las indicaciones del docente (González et al., 2017), por lo que no participa activamente ni favorece la comprensión del juego (Hernández Moreno et al., 2000). Es por ello que el docente actúa como protagonista, recayendo en él toda la atención, siendo la principal fuente de saber (Cuevas, 2014). Esta conducta desemboca en un control total por parte del docente del proceso de enseñanza aprendizaje, negando la participación activa del alumnado en la toma de decisiones y, por tanto, limitando su desarrollo de la capacidad de reflexión (Ceballos y Susinos, 2014).

Así mismo, el emisor (i.e., el docente) es único y no puede ser intercambiado con el receptor (i.e., el alumno), lo que imposibilita la existencia de relaciones entre ambos (Gimeno, 1989). Así se podría considerar que el modelo tradicional como un modelo de enseñanza aprendizaje donde los alumnos repiten las habilidades técnicas más importantes del deporte, con el objetivo de aplicarlas en situaciones reales de una forma idónea (Méndez y Fernández-Río, 2009), incorporando posteriormente los conceptos tácticos (Méndez-Giménez et al., 2015). Se forma a un jugador habilidoso, pero con escasa comprensión del deporte, provocando una pérdida de motivación

(Bunker, et al., 1986), de creatividad, de innovación y/o de reflexión (Sierra-Ríos, et al., 2019).

De esta forma, podemos obtener como conclusión que el modelo tradicional prioriza la enseñanza de las habilidades técnicas de los deportes, siendo estas incorporadas posteriormente a situaciones reales de juego donde se llevan a la práctica junto a las habilidades tácticas.

2.2.1. Ventajas y desventajas del modelo tradicional

Las principales ventajas, siguiendo a Mosston y Ashwort (1993), Martínez-Santos et al. (2020) y Abusleme et al. (2020) son que: 1) Existe un respeto mutuo entre alumno y docente por el control totalitario de la sesión; 2) El profesor actúa como guía de clase ya que adquiere el rol principal; 3) Las dudas son corregidas en el acto debido a la constante ejecución técnica y, 4) Gran desarrollo motriz del alumnado por la constante ejecución de actividades o aprendizaje óptimo de la técnica deportiva debido al hincapié desde el inicio del trabajo. Las principales desventajas, siguiendo a Mosston y Ashwort (1993) y Martínez-Santos et al. (2020) son que 1) Los alumnos no tienen capacidad de reflexión, autonomía o toma de decisiones, ya que el docente ordena lo que se tiene que hacer; 2) Favorece el desarrollo de un clima ego y orientado a la competición, ya que los alumnos compiten entre sí por ser los mejores y no se centran en el proceso de enseñanza aprendizaje; 3) No se sigue una secuenciación ya que se trabajan los aspectos técnicos principales para posteriormente aplicarse en la competición; 4) Podría generar desmotivación y frustración en el alumnado si no se realiza correctamente la tarea, ya que solo disfrutarán de la actividad quienes consigan la victoria y no quienes pierden o fracasen continuamente.

Tabla 2. Ventajas y desventajas del modelo tradicional

Modelo tradicional	
Ventajas	Desventajas
Respeto entre alumno y docente.	Nula capacidad de reflexión, autonomía y toma de decisiones.
Rol centrado en el docente.	Orientación al ego y a la competición.
Dudas corregidas en el acto.	Escasa secuenciación y progresión.
Desarrollo motriz del alumnado.	Desmotivación y frustración.
Centrado en la ejecución técnica.	

Fuente: Elaboración propia. Adaptada de Mosston y Ashwort (1993), Martínez-Santos et al. (2020) y Abusleme et al. (2020).

2.4. Modelo de enseñanza comprensivo

Frente al modelo de enseñanza mencionado anteriormente, surge un nuevo modelo alternativo que presenta grandes diferencias a las aproximaciones tradicionales y conductistas: el modelo comprensivo de enseñanza deportiva. Surge como una alternativa a la enseñanza y aprendizaje de los deportes en el ámbito de la EF (Barba et al., 2020). Es en la década de los 60 cuando un grupo de profesores de EF y académicos, preocupados por la forma en la que se enseñaban los deportes en los colegios de educación primaria y secundaria, se reunieron y cuestionaron la enseñanza que daban a sus alumnos (Bunker et al., 1986; Sánchez-Gómez et al., 2014). Son Bunker y Thorpe (1982) quienes presentaron este modelo, cuestionando la enseñanza de la técnica como prioritaria y proponiendo la enseñanza de la táctica y la estrategia en los juegos como el aspecto principal (Wang y Wang, 2018). Así, este modelo está siendo desarrollado en diferentes contextos sociales, institucionales y culturales por diferentes partes del mundo; destacando la enseñanza comprensiva del deporte en Reino Unido, el *Game Sense* y *Play Practice* en Australia, los *Games Concept Approach* en Singapur,

los *Tactical Games Approach* en Estados Unidos y la *Tactical decisión learning model* en Francia (Abad et al., 2013).

Siguiendo a Romero (2004), para un proceso de enseñanza-aprendizaje con el uso de un modelo comprensivo, es de vital importancia la comprensión de los principios o aspectos tácticos básicos del juego o deporte. Es decir, el aprendizaje progresará de la táctica a la técnica, del porqué al qué hacer, pero sin olvidar la técnica.

En cuanto a los roles de los principales protagonistas, los alumnos son estimulados constante y cognitivamente, ya que para lograr la comprensión del deporte van a tener que enfrentarse a diferentes problemas, van a tener que ser capaces de planificar una solución y comprobar si estas son efectivas (Gréhaigne y Godbout, 1995). Es por ello que este modelo no se relaciona con una psicología conductista, sino que guarda especial vínculo con el constructivismo, en especial con el relacionado con el ámbito social; ya que se centra en la resolución de problemas tanto individual como conjuntamente, siendo los alumnos capaces de encontrar soluciones o desarrollar estrategias colectivamente (Light, 2008).

Por otro lado, no será el docente quien lleve el control del proceso de enseñanza-aprendizaje como sucedía en el modelo de enseñanza tradicional. El rol que va a tener el docente va a ser diferente y va a consistir en hacer que los estudiantes se pregunten el por qué y el para qué se hacen las cosas, teniendo ellos la capacidad de decidir, pensando y reflexionando y siendo capaces de resolver los problemas que se propongan (Barba et al., 2020). Las características principales y los elementos que sustentan el modelo comprensivo se muestran en la Figura 1, siguiendo a Abad et al. (2013).

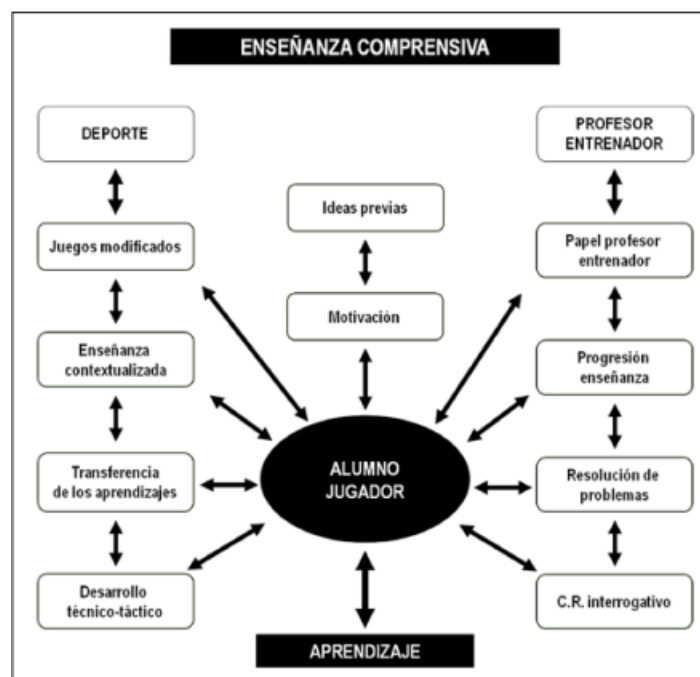


Figura 1: Elementos principales que forman el modelo comprensivo.

Fuente: Abad et al. (2013)

A continuación, se va a proceder a la explicación y el desglose de los elementos que constituyen la Figura 1:

- Los juegos modificados: Se consideran una estrategia didáctica que funcionan como alternativa para la enseñanza de los aspectos técnicos del deporte (Alfonzo et al., 2020). Es decir, se modifican los elementos estructurales del juego como el material, la puntuación, los roles, el terreno etc., además de la técnica, táctica u otros aspectos fundamentales (Hopper, 2002; MacPhail, Kirk, y Griffin, 2008). Podemos encontrar cuatro tipos de juegos modificados, según Baena y Ruiz (2016): de bate o campo, de blanco o diana, de cancha dividida y de invasión. Centra el proceso en el alumnado, independientemente de las habilidades técnicas que posea, combinando las reglas y la táctica siendo los problemas a superar (López, 2007). Es por ello que se modifica el juego en función del nivel de los alumnos (Méndez-Giménez et al., 2012) con el objetivo de que sean

capaces de lograr la comprensión del juego, llevando a cabo una progresión del aprendizaje en función del avance del alumnado. Por último, el uso de este tipo de juegos provoca motivación en los alumnos, fomentando una participación activa y un conocimiento amplio del deporte (KoeKoek et al., 2014).

- Enseñanza contextualizada: El aprendizaje de los aspectos tácticos no solo tiene como objetivo el conocimiento de la táctica, si no que integra todo lo relacionado con los aspectos técnicos y la comprensión del deporte. Es por ello que los juegos utilizados para la enseñanza del modelo comprensivo son similares a contextos reales de juego, para que favorezca la toma de decisiones del alumno, la comprensión y la capacidad de reflexión (Devís y Peiró, 1992; Ruiz y Untoria, 2020).
- Transferencia de los aprendizajes: La comprensión de la lógica interna de un deporte puede ser transferida a otros deportes de similares características; en especial los aspectos tácticos. Es decir, siguiendo a Gómez et al. (2022), si los alumnos entienden las reglas, los principios básicos y la estructura, éstas pueden ser transferidas a otras modalidades deportivas. Por ejemplo, dichos autores realizaron una investigación utilizando una gran variedad de juegos de bateo; viéndose en su finalización múltiples transferencias con otras modalidades deportivas como softball, cricket o juegos similares.
- Enseñanza técnico-táctica del deporte: Se hace especial hincapié en la enseñanza de los aspectos tácticos antes que los aspectos técnicos, de modo que el alumnado tiene una mayor capacidad de toma de decisiones y presenta una motivación mayor (Salvador et al., 2022). Es decir, con el aprendizaje y desarrollo de la táctica, el alumnado adquiere las habilidades técnicas que le

permite una mayor comprensión y una mayor capacidad de reflexión (Gómez et al., 2022).

- Enfoque centrado en el alumno-jugador: El alumno adopta el rol principal y protagonista durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Harvey y Jarret, 2014); siendo las necesidades, habilidades y características del alumno primordiales a la hora de plantear la tarea o juego previsto (Mandigo et al., 2007).
- Ideas previas: El docente tiene que tener en cuenta el nivel inicial de los alumnos a la hora de plantear una tarea o actividad, ya que se debe partir desde dicho nivel para que posteriormente se vuelvan a tener en cuenta los conocimientos previos (Bunker y Thorpe, 1982). Es decir, los alumnos deben resolver los problemas que se proponen en base a sus conocimientos previos, desarrollando nuevos conocimientos al mismo tiempo.
- Motivación: Es un factor indispensable para que exista un funcionamiento óptimo en las clases de EF. Es por ello que Wang y Wang (2018) destacan la alta motivación de los alumnos cuando se sigue un modelo de enseñanza comprensivo, cuando se prioriza el trabajo de aspectos tácticos y, por ello, se contextualiza la enseñanza (Gómez et al., 2022).
- Papel del profesor-entrenador: El profesor actúa como facilitador, como acompañante del alumno. Se encarga de planificar las actividades y adaptarlas en función del nivel y las características del alumno (Zhen-Rong, 2021), provocando una reflexión en el alumnado para que sea capaz de resolver los problemas que se plantean (Watkins et al., 2019). Es de vital importancia el uso de feedback interrogativo por parte del docente (Úbeda-Colomer et al., 2017), con el lanzamiento de preguntas orientadas a los aspectos que se quieren trabajar

y siendo los alumnos quienes, mediante la práctica, consigan encontrar la respuesta. Por ello, el rol que tiene el docente permitirá a los alumnos satisfacer las necesidades psicológicas básicas: sentirse competentes, relacionarse y tener autonomía para tomar decisiones (González-Cutre, 2017). Los alumnos serán sujetos activos y no pasivos como en el modelo de enseñanza tradicional.

- **Progresión de la enseñanza:** Para lograr una enseñanza eficaz, el docente debe realizar una progresión en la enseñanza del deporte. Es por ello que, a medida que el nivel y la comprensión de los alumnos vaya creciendo, se deben realizar tareas o variantes más complejas (Light y Fawns, 2003) y preguntas más complejas. Esto permitirá un mayor aprendizaje del alumno y, por tanto, una mayor comprensión del deporte.
- **Resolución de problemas:** Es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es lo que va a permitir al alumno que reflexione y tome las decisiones adecuadas. Es por ello que, siguiendo a Alfonso et al. (2020) podemos destacar el uso de los juegos modificados; ya que hacen pensar y reflexionar continuamente al alumnado hasta que consiguen dar con la respuesta idónea (Baena y Ruiz, 2016).
- **Conocimiento de resultados interrogativo o interrogatorio:** Como se ha mencionado previamente, el uso de feedback interrogativo adquiere una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente tiene que ser capaz de formular preguntas útiles y que sean capaces de hacer reflexionar al alumno, provocando que el alumno busque por sí solo la respuesta correcta (Fierro-Suero et al., 2020). Facilita tanto la comprensión de aspectos técnicos como tácticos y ayudará a los alumnos a interiorizar otros aspectos y estrategias del deporte.

Finalmente, podemos destacar que el modelo comprensivo se divide en seis fases principales (Bunker y Thorpe, 1982), adaptado por Martínez-Gómez et al. (2022):

- I. Juego: El alumno tiene que comprender el juego, adaptándolo en función de sus características.
- II. Aprendizaje del juego: El alumno tiene que comprender las reglas del juego o deporte, los roles, la distribución en el espacio etc.
- III. Conciencia táctica: El alumno debe encontrar la forma apropiada de superar a la oposición con el fin de adquirir la conciencia táctica en ataque y defensa. Uso del feedback interrogativo por parte del docente.
- IV. Toma de decisiones adecuada: El alumno debe saber qué hacer y cómo hacerlo, con el objetivo de obtener los puntos clave y favorecer la toma de decisiones. Uso del feedback interrogativo por parte del docente.
- V. Ejecución técnica: El alumno ejecuta los aspectos técnicos con el fin de resolver las situaciones de juego que se propongan.
- VI. Rendimiento y evaluación: Cuando las fases anteriores se hayan conseguido. El alumno debe ser capaz de ejecutar acciones técnicas y tácticas en situaciones reales de juego. En esta fase se procede a realizar la evaluación.

2.3.1. Ventajas y desventajas del modelo comprensivo

Las principales ventajas que podemos encontrar, siguiendo a Diloy et al. (2022), Martínez-Gómez et al. (2022) y Menezes et al. (2021) son: 1) La capacidad de reflexión y toma de decisiones por parte de los alumnos, ya que van a tener que resolver los problemas y las situaciones que el juego plantee. Para ello, tendrían que elegir las mejores opciones gracias a su lectura y comprensión y deberán reflexionar sobre lo realizado y sobre las cuestiones que se planteen; 2) La mayor participación e implicación de los alumnos, ya que serán ellos quienes adquieran el rol principal; el uso

del juego modificado que permite trabajar de manera contextualizada y se puede adaptar a los alumnos en función del nivel que se observe; 3) Se trabaja en pequeños grupos facilitando la adaptación en función del nivel, permitiendo también la observación entre pares y la enseñanza recíproca; 4) Se llevan a cabo tareas progresivas de menor a mayor dificultad en función del nivel. Es por ello que se hace hincapié en los aspectos tácticos y en una mayor motivación y autonomía, ya que tendrán que resolver problemas y situaciones que se planteen favoreciendo el clima de trabajo y aprendizaje. En cuanto a las principales desventajas, siguiendo a Diloy et al. (2022) y Abad et al. (2013), destacamos 1) El uso de feedback interrogativo útil y con sentido, ya que las preguntas que haga el docente tienen que favorecer la comprensión de la lógica interna del deporte, tienen que ir acorde a los objetivos que se pretenden conseguir y tienen que hacer reflexionar al alumnado, consiguiendo un proceso de enseñanza - aprendizaje óptimo; 2) Un conocimiento previo por parte del docente de los alumnos, por lo que debe conocer el nivel para poder garantizar así el proceso de enseñanza-aprendizaje y poder realizar una secuenciación y una progresión en las tareas; 3) Un elevado dominio técnico-táctico del deporte por parte del docente, ya que si desconoce estos aspectos no va a poder garantizar la enseñanza o lo enseñará de manera errónea; 4) Tiene una alta complejidad en su realización frente al modelo tradicional, ya que requiere de una mayor preparación de las sesiones y de un mayor conocimiento y comprensión del deporte; 5) Presenta unas tareas más complejas ya que no se busca hacer por hacer, si no que el alumno reflexione y se pregunte el por qué y para qué se hace y requiere una elevada formación del profesorado, tanto de conocimiento del deporte como del uso del feedback interrogativo, además de conocer el modo de llevar a cabo este modelo de enseñanza.

Tabla 3. Ventajas y desventajas del modelo comprensivo.

Modelo comprensivo	
Ventajas	Desventajas
Capacidad de reflexión y toma de decisiones en los alumnos -> resolución de problemas.	Feedback interrogativo útil y con sentido.
Mayor implicación y participación de los alumnos.	Conocimiento previo de las características de los alumnos por parte del docente: motivación, habilidades etc.
Uso del juego modificado.	Conocimiento alto del deporte por parte del docente: dominio de técnica y táctica.
Trabajo en pequeños grupos y permite la observación.	Complejidad en su realización frente a la facilidad del modelo tradicional.
Tareas progresivas de menor a mayor dificultad en función del nivel.	Tareas más complejas que en el modelo de enseñanza tradicional y diseño de preguntas-respuestas.
Mayor motivación y autonomía en los alumnos.	Requiere una elevada formación del profesorado.

Fuente: Elaboración propia. Adaptada de Diloy et al. (2022), Martínez-Gómez et al. (2022, Menezes-Fagundes et al. (2021) y Abad et al. (2013).

2.4. Teoría de la autodeterminación

Siguiendo a González-Cutre (2017), uno de los objetivos principales de la EF es promover la práctica de AF. Es por ello la importancia que tiene la EF en la salud de los alumnos, ya que a veces se convierte en el único momento que practican ejercicio físico. De este modo, el rol del docente juega un papel fundamental ya que el modo en el que desarrolle sus clases (e.g., clima creado, estrategias motivacionales utilizadas, modelos y estilos de enseñanza implementados, etc.) podrían influir en el estilo de vida de los adolescentes fuera de horario escolar (González-Cutre, 2017). Por el contrario, si el docente no es capaz de motivar a sus alumnos, podrían abandonar la práctica de AF

durante su tiempo libre (González-Cutre, 2017). Moral et al. (2021) sugiere algunas estrategias para favorecer la práctica de AF, como por ejemplo la utilización del centro escolar como promotor de AF, tener un entorno familiar y escolar relacionado con unos hábitos de vida alejados del sedentarismo, presencia de un clima motivacional adecuado desde edades tempranas, un profesorado competente que promueva un estilo de vida saludable etc.

En la actualidad ha suscitado numeroso interés por parte de los investigadores la aplicación de teorías motivaciones a la didáctica de la AF y el deporte (Moreno et al., 2011). Es por eso que la TAD se ha considerado como un marco de referencia para explicar este proceso. Se trata de una teoría motivacional que explica los procesos que subyacen en el comportamiento humano, el desarrollo psicológico y el bienestar personal (Ryan y Deci, 2017). Según Xiang et al. (2017) normalmente es utilizada para explicar la motivación del estudiante, su participación y el aprendizaje en el ámbito de la EF.

La TAD (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2017) se ha constituido con la combinación de seis mini-teorías:

- I. Teoría de la evaluación cognitiva: Analiza los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca.
- II. Teoría de la integración orgánica: Analiza el desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración.
- III. Teoría de las orientaciones de causalidad: Analiza las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales.

- IV. Teoría de las necesidades psicológicas básicas: Analiza el funcionamiento de las NPB.
- V. Teoría de los contenidos de meta: Analiza los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y rendimiento.
- VI. Teoría motivacional de las relaciones: Analiza las cualidades de las relaciones sociales y sus consecuencias.

La Teoría de las NPB sostiene la existencia de tres necesidades humanas, innatas y universales (i.e., autonomía, percepción de competencia y relaciones sociales) (Deci y Ryan, 2008). Dichas NPB desempeñan un papel fundamental en el desarrollo, la adaptación y el bienestar en todas las culturas, teniendo una gran índole en los dominios motivacionales (Liu y Huang, 2021).

Se puede establecer una clara diferencia en cuanto a los términos de satisfacción y de frustración de las NPB (Bartholomew et al., 2011). La satisfacción de las NPB va en relación con la consecución de un grado de bienestar por parte del sujeto; además de otras consecuencias positivas como la satisfacción con la vida, una vitalidad psicológica, un estado de ánimo positivo etc. La frustración de las NPB se refiere al estado negativo que vive un sujeto cuando tiene la sensación de que sus NPB están activamente restringidas; estando relacionado con el *burnout*, la ansiedad, depresión, estrés etc. (De Francisco et al., 2020; Cuevas et al., 2018). En relación con la AF, la satisfacción y/o frustración de las NPB también generan consecuencias tanto positivas como negativas a nivel afectivo, cognitivo y comportamental. La satisfacción de éstas evita el abandono de la práctica de AF (Rodrigues et al., 2018), produce disfrute de la actividad y podría mejorar el rendimiento académico, entre otras (Ryan y Deci, 2017). Sin embargo, la frustración conlleva a los alumnos a sentirse presionados e incluso al abandono de la práctica de AF, entre otras (Deci y Ryan, 2002). Las personas tienden a

adaptarse o a utilizar defensas psicológicas inmaduras, siendo estas negativas a nivel personal (Deci y Ryan 2000; Schéle et al., 2021).

Sin embargo, en últimas investigaciones se ha demostrado que la frustración de las NPB no es lo mismo que una baja satisfacción de las NPB, aunque parece relacionarse positivamente con consecuencias negativas y desadaptativas, en menor grado que la frustración de las NPB. Es por ello que la podríamos definir como la falta de oportunidades para sentir satisfechas las NPB (Costa et al., 2015). La satisfacción y la frustración están relacionadas, ya que la ausencia de satisfacción no implica siempre la frustración pero la presencia de frustración indica ausencia de satisfacción (Zamarripa et al., 2020). Es decir, la no satisfacción de cualquiera de las NPB inhibirá el bienestar del individuo, pero la frustración de estas generará malestar o síntomas depresivos (Church et al., 2013). Por ejemplo, la percepción de competencia podría no satisfacerse si una persona tiene dificultades un día para terminar una tarea planificada, pero podría no sentirse incompetente o fracasada en la realización, por lo que indicaría la presencia de una necesidad frustrada (Vansteenkiste y Ryan, 2013; Bartholomew et al., 2011).

La autonomía se define como el permiso para tomar decisiones y elegir aspectos importantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (González-Cutre, 2017). Ésta podría satisfacerse cuando la persona tiene libertad de elección y espacio para actuar; siempre que el comportamiento que se desee esté en armonía con los valores propios (Müller et al., 2021). Sin embargo, su frustración podría darse cuando los sujetos perciben una alta autonomía acompañada de un control excesivo, siendo lo ideal solo una alta autonomía (Salazar y Gastélum, 2020). Para fomentar la autonomía, algunas de las estrategias que se pueden utilizar son el uso de feedback interrogativo o la creación de dependencia a las recompensas (González-Cutre, 2017).

La percepción de competencia es la necesidad de sentirse eficiente y capaz de lograr un cambio (Ryan y Deci, 2017). Esta podría satisfacerse cuando el ambiente de trabajo es bueno, ya que si se ofrece un aprendizaje estructurado y secuenciado, con una información comprensible y adaptada a las características del alumno y se detallan los objetivos a conseguir, se podría fomentar la percepción de competencia (Sevil et al., 2016). Sin embargo, la frustración de la percepción de competencia podría generar una sensación de fracaso y duda en las propias capacidades del individuo, describiendo sentimientos de aislamiento, soledad y fracaso social (Ryan y Deci, 2017). Para fomentar la competencia, algunas de las estrategias que se pueden utilizar son el reconocimiento del progreso individual y por parejas o el uso de feedback interrogativo (González-Cutre, 2017; Sevil et al., 2014).

Las relaciones sociales es la necesidad de sentirse conectado y valorado por otras personas (Ryan y Deci, 2000). Estas se podrían satisfacer cuando los alumnos se conectan unos con otros de manera positiva y se sienten vinculados (Zayed et al., 2021); ya que unas relaciones basadas en respeto, cariño y compromiso pueden beneficiar al desarrollo del alumno contribuyendo a su crecimiento personal (Contreira et al., 2019). La frustración de las relaciones sociales podría darse cuando los sujetos no pueden tener buenas relaciones sociales con otros sujetos porque son rechazados por los mismos, cuando se tiene un agotamiento emocional elevado o cuando se está desmotivado (Sánchez-Oliva et al., 2014). Para fomentar las relaciones sociales, algunas de las estrategias que se pueden utilizar son las agrupaciones flexibles (Sevil et al., 2014).

Además, se están estudiando como posibles NPB la novedad y la variedad. Definiríamos la novedad como el compromiso del sujeto con actividades que no se hayan experimentado previamente o sean novedosas (González-Cutre, 2017). Es labor del docente la elección y selección de tareas o actividades que despierten el interés y la

motivación de los alumnos (Fernández-Espínola et al., 2021). Otra posible futura NPB sería la variedad. Ésta, se refiere a la realización de actividades diferentes a lo visto de forma rutinaria. Sin embargo, actúa compensando la falta de satisfacción de las otras tres NPB (Sylvester, Jackson et al., 2018; Sylvester, Curran et al., 2018). La satisfacción de ambas conlleva a emociones positivas, bienestar, felicidad, aumento de la atención y de la implicación etc. (Bagheri y Milyavskaya, 2020).

Las estrategias de apoyo a las NPB cobran una gran importancia para ayudar a satisfacer dichas necesidades. Recientemente, Ntoumanis et al. (2021) realizaron un meta-análisis de programas de intervención basados en la TAD en contextos de salud donde recogieron información sobre la satisfacción de las NPB y la motivación. Así mismo, Ryan y Deci (2020) realizaron una investigación sobre como afectaba la motivación intrínseca, extrínseca y la satisfacción de las NPB en los alumnos y profesores de EF, concluyendo que se podría facilitar la motivación intrínseca y el bienestar del alumno cuando las NPB se ven satisfechas; además de la recomendación del uso de modelos de enseñanza que apoyen estas necesidades.

2.4.1 Continuum de motivación

Vallerand (2007) propuso un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca que integra, organiza y sirve para comprender el conocimiento de los determinantes de la motivación en el ámbito del deporte y el ejercicio, tanto socio-psicológicos como la personalidad.

La TAD asimila los comportamientos a través de un continuo motivacional, en el que podemos identificar diferentes regulaciones motivacionales de mayor a menor nivel de autodeterminación: motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y desmotivación (Ryan y Deci,

2017). La motivación más autodeterminada (i.e., la motivación intrínseca) se refiere a la búsqueda de placer y satisfacción al realizar AF (Deci y Ryan, 1985). La motivación extrínseca, en cambio, se da cuando se realiza por recibir una recompensa o reconocimientos externos, que valoran más los beneficios que la actividad en sí misma (Deci y Ryan, 1985; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2018). Por último, la desmotivación, que es la menos autodeterminada y presenta ausencia de motivación por realizar una actividad (Deci y Ryan, 2002; Muller et al., 2021). La motivación externa se divide en cuatro regulaciones: regulación integrada (e.g., se realiza por un interés en particular, que supone placer en relación con las actividades realizadas), regulación identificada (e.g., cuando los alumnos valoran y consideran la importancia de las actividades realizadas con el objetivo de lograr objetivos personales), regulación introyectada (e.g., cuando existen comportamientos que evitan sentimientos de culpa o vergüenza, tiene una gran implicación del ego donde el autoestima depende del resultado de los demás) y la regulación extrínseca (e.g., se caracteriza por la existencia de comportamientos dirigidos a obtener recompensas o evitar castigos, estimulado por presiones externas y se asocia con una disminución del crecimiento personal) (Maulana et al., 2016; Howard et al., 2017; Litalien et al., 2017). Debido al alto grado de autodeterminación que presentan la regulación integrada y la regulación identificada, algunos autores proponen otras formas de agrupación (Castillo et al., 2021). Es por ello que a la motivación autónoma se le denomina como intrínseca, regulación integrada e identificada; mientras que a la regulación introyectada y externa se les denomina motivación controlada (Haerens et al., 2015; Sebire et al., 2011).

De acuerdo con Vasconcellos et al. (2020) y White et al. (2021), el alumnado con una motivación autónoma es más propenso a desarrollar consecuencias afectivas (e.g., diversión) (Owen et al., 2014), cognitivas (e.g., altos niveles de interés) (Goudas

et al., 1994) y comportamentales positivas y adaptativas (e.g., concentración en las explicaciones del docente) (Ntoumanis, 2005). Por otro lado, la motivación intrínseca predijo negativamente respuestas desadaptativas, como el aburrimiento (Méndez et al., 2016), miedo a cometer errores y abandono deportivo (Deci y Ryan, 2002; Liu y Chung, 2018), entre otras.

2.5 Modelos de enseñanza y TAD

En los últimos años, multitud de autores han llevado a cabo intervenciones prácticas utilizando el modelo tradicional y el modelo comprensivo con el objetivo de comparar los resultados obtenidos en la satisfacción de las NPB y la motivación. Por ejemplo, en la intervención realizada por del Val y Rodríguez (2015), concluyeron que al usar el modelo comprensivo en una unidad didáctica de baloncesto podría mejorar el ambiente de trabajo y las relaciones sociales. En otra intervención, López et al. (2016) destaca que ambos modelos son efectivos para mejorar la ejecución técnica para la enseñanza de baloncesto, sintiéndose los alumnos competentes. Otros autores como Broek et al. (2011) concluyeron que la aplicación del modelo comprensivo en voleibol potencia la mejora de los aspectos tácticos, satisfaciendo las NPB. Por último, Uria-Valle y Gil-Arias (2022) en su intervención didáctica en deportes de cancha dividida como voleibol o tenis, concluyeron que con el uso del modelo comprensivo la percepción de competencia aumenta.

Por otro lado, en relación con la motivación, en el mismo estudio realizado por Val y Rodríguez (2015), se concluyó que se mantuvo una alta motivación sintiéndose los alumnos satisfechos de sus aportaciones con el uso del modelo comprensivo; al igual que con el modelo tradicional, ayudando también a corregir los errores de los aspectos técnicos trabajados. En el estudio realizado por López et al. (2016) se observó una

mayor motivación con el modelo comprensivo. Este aspecto tiene una gran evidencia científica, ya que numerosos estudios como los de Griffin et al. (1995) o Mitchell et al. (1995) también obtuvieron unos resultados similares en estudios realizados en fútbol. Por último, Uria-Valle y Gil-Arias (2022), ya mencionados anteriormente, concluyeron que con el uso del modelo comprensivo aumenta la motivación y el disfrute en deportes de cancha dividida. Es por ello que, según las intervenciones mencionadas, el uso de un modelo u otro de enseñanza puede tener resultados diferentes en el alumnado; ya que puede satisfacer o no las NPB, generar más o menos motivación y, por tanto, más o menos implicación.

3. OBJETIVOS

Se han establecido dos objetivos principales en la realización del presente estudio, los cuales son:

1. Realizar una revisión bibliográfica sobre como los modelos de enseñanza, concretamente el modelo tradicional y el modelo comprensivo, pueden influir en la satisfacción de las NPB y las consecuencias que puede desencadenar.
2. Analizar las estrategias motivacionales utilizadas en los modelos pedagógicos aplicados durante dos sesiones de EF (i.e., combas y floorball) en el período de prácticas del grado.

4. DISEÑO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Para la realización de las sesiones pertenecientes a las unidades didácticas de combas y floorball, he contado con la ayuda y consejo del docente del instituto de Santa Ana de Huesca, donde he realizado mi período de prácticas del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Tras plantearle mi propuesta, concretamos unas fechas para poder llevar a cabo dos sesiones, las cuales iban a ser impartidas por mí.

La primera sesión que llevé a cabo perteneció a la unidad didáctica de combas, concretamente la primera de este contenido. Tuvo una duración de 50 minutos y utilicé un modelo de enseñanza comprensivo. Para ello, les entregué una hoja por parejas a los alumnos la cual contenía cinco tipos de saltos a la comba que debían realizar, un apartado donde debían redactar diferentes tipos de saltos inventados para su posterior uso en la evaluación y una columna donde tenían que autoevaluarse y decir si elegían algún ejercicio de los propuestos para su uso posterior (Anexo 1).

Los alumnos tenían total autonomía para trabajar con la planilla dada, elegían que ejercicio o ejercicios practicar y cuales elegían para la evaluación posterior. Además, se fomentaban las relaciones sociales entre ellos ya que comentaban la realización de los ejercicios e intercambiaban información. Por último, la implicación y el clima de trabajo fue óptimo, ya que en todo momento hubo una alta participación y se pudo observar como los alumnos se sentían competentes en su realización.

La segunda sesión que llevé a cabo pertenecía la unidad didáctica de floorball, concretamente la tercera dentro de este contenido. Tuvo una duración de 40 minutos y utilicé un modelo de enseñanza tradicional. La sesión tuvo como objetivo el aprendizaje de los gestos técnicos de pase y remate. La primera tarea fue un ejercicio de calentamiento, un “rondo”, donde los alumnos practicaban lo aprendido en las sesiones anteriores y entraban en calor para el resto de la sesión. La segunda tarea consistía en dos postas, las cuales los alumnos salían de un cono en el centro del campo, conducían la pelota con el stick haciendo zigzag entre los conos y disparaban a portería. La tercera tarea consistía en dos postas, las cuales los alumnos salían de un cono, la pasaban al compañero de enfrente, le devolvía este la pelota y jugaban un 1 vs 1 para acabar rematando en dos porterías. La cuarta y última tarea fue una situación jugada donde los alumnos ponían en práctica los conocimientos aprendidos (Anexo 2).

En este caso, el rol principal lo llevaba yo ya que era quien asignaba las tareas, les decían qué y cómo tenían que hacerlo y tenían que repetir la ejecución una y otra vez hasta el fin del ejercicio. Es por ello que, a diferencia de la sesión anterior, los alumnos carecían de autonomía para tomar sus propias decisiones, las relaciones sociales entre ellos se veían limitadas al grupo asignado y algunos de los alumnos no se sentían competentes debido a la dificultad que les suponía realizar algunas de las tareas propuestas.

Por último, a modo de valoración personal de llevar a cabo las sesiones, cabe destacar la comodidad y facilidad dada por el docente del centro, el buen clima de trabajo y el compromiso de los alumnos y la gran diferencia entre ejecutar un modelo u otro de enseñanza; ya que la actitud, el compromiso y el desarrollo cognitivo del alumno varía.

5. DESDE LA EVIDENCIA A LA PRÁCTICA: ANÁLISIS COMPARATIVO DE DOS SESIONES DE EF CON MODELO TRADICIONAL Y MODELO COMPRENSIVO

Tras llevar a cabo el primer objetivo del presente trabajo, la revisión bibliográfica de cómo los modelos pedagógicos pueden satisfacer, no satisfacer o frustrar las NPB. El Segundo objetivo de este trabajo es analizar las estrategias motivacionales utilizadas en los modelos pedagógicos aplicados durante el periodo de prácticas del grado. Concretamente, se analizarán dos sesiones: una sesión de combas llevada a cabo con un modelo comprensivo y una sesión de floorball realizada con modelo tradicional.

5.1 Estrategias motivacionales – modelo comprensivo

Las estrategias utilizadas en la sesión de combas fueron: 1) El uso de actividades novedosas, 2) el reconocimiento al progreso individual y por parejas, 3) El uso de un lenguaje adecuado, 4) El uso de feedback interrogativo, 5) Los objetivos a corto plazo y 6) Las agrupaciones flexibles. Algunas de las estrategias no utilizadas fueron: 1) El uso de música, 2) La creación de dependencia hacia las recompensas y 3) El evitar la rivalidad.

Tabla 4. Estrategias motivaciones de apoyo o frustración de las NPB en el modelo comprensivo.

Modelo comprensivo	
Estrategias utilizadas	Consecuencias observadas
Actividades novedosas	Facilita la motivación en el alumnado
Reconocer el progreso individual / parejas	Apoyo a la percepción de competencia
Uso de un lenguaje adecuado	Prevalecer el respeto y el diálogo
Uso de feedback interrogativo	Favorecer autonomía y percepción de competencia
Objetivos a corto plazo	Llevar una progresión
Agrupaciones flexibles	Facilita el aprendizaje cooperativo
Estrategias no utilizadas	Posibles consecuencias
Uso de música	Facilita el ritmo
Crear dependencia a las recompensas	Favorece la autonomía
Evitar la rivalidad	Educación en el autocontrol

Fuente: Elaboración propia. Adaptada de González-Cutre (2017), Sevil et al. (2014), Zaragaza et al. (2020) y Botella y Ramos (2019).

A continuación, se procede a explicar y desarrollar las diferentes estrategias utilizadas y no utilizadas durante la puesta en práctica de la sesión de combas con un modelo de enseñanza comprensivo:

- **Uso de actividades novedosas:** Durante la puesta en práctica de la sesión, los alumnos presentaron una alta motivación e implicación que se vio reflejada en la calidad de los ejercicios propuestos y en la constante interacción y trabajo continuo. Teniendo en cuenta que recientes estudios avalan la influencia de la novedad en la motivación (González-Cutre, 2017), durante la Unidad Didáctica se utilizó una hoja con diferentes propuestas, en la que los alumnos debían ponerlas en práctica (Anexo 1). Dado que los niños y adolescentes son activos, inquisitivos y curiosos y necesitan una constante y nueva estimulación (Deci y Ryan, 1985), este tipo de estrategias podrían ser adecuadas para mejorar la motivación del alumnado.
- **Reconocer el progreso individual / parejas:** Durante la puesta en práctica de la sesión, se dio feedback positivo constante, recalcando las mejoras individuales. Esto hizo de alumnos con dificultades de atención y, de forma general, poco participativos, tras reconocer su trabajo por la calidad y la dificultad de los ejercicios propuestos (e.g. salto por parejas a la comba con una sola comba), mostraron un gran interés por conocer otros ejercicios más complejos reflejándose sus ganas de aprender y participar. Es por ello que, como avalan algunos estudios (Sevil et al., 2014; González-Cutre, 2017), es importante que el docente pueda comentar a los alumnos las mejoras, los logros y los esfuerzos realizados. El feedback positivo extrínseco podría ayudar al alumno a darse cuenta de lo conseguido y sentirse más motivado, competente y con ganas de seguir aprendiendo y mejorando.
- **Uso de feedback interrogativo:** Durante la puesta en práctica de la sesión, se formularon preguntas como: “¿Se adapta el tipo de salto a los objetivos propuestos?”, en vez de utilizar feedback descriptivo o prescriptivo: “este salto

tal y como lo estáis llevando a cabo no es válido”. Resulta clave la manera en la que el docente transmite la información de corrección al alumno (Wang y Wang, 2018). Es por ello que el lanzamiento de preguntas para que el alumnado reflexione y encuentre la solución más adecuada (i.e., uso de feedback interrogativo) podría favorecer la satisfacción de autonomía y percepción de competencia, teniendo que razonar o poner en práctica el procedimiento hasta encontrar la solución correcta (González-Cutre, 2017). Un estudio realizado por Barba-Martín et al. (2020), mostró que el uso de feedback interrogativo podía aumentar la satisfacción de autonomía por parte del entrenador.

- **Uso de un lenguaje adecuado:** Durante la puesta en práctica de la sesión, existía un diálogo constante entre profesor-alumno para conocer el avance y la progresión en las actividades marcadas. El profesor utilizó un lenguaje respetuoso y adaptado al nivel del alumno. El respeto y fomento del diálogo entre el profesor-alumno podría ser clave para generar un clima motivacional adecuado (i.e., clima orientado a la tarea) (González-Cutre, 2017). El clima motivacional orientado a la tarea se caracteriza por centrarse en la mejora individual del alumnado, evitando la competición y comparación con otros (De la Cruz et al., 2016). Como consecuencia, podría favorecer la satisfacción de la autonomía, la percepción de competencia y las relaciones sociales (Botella y Ramos, 2019).
- **Objetivos a corto plazo:** Se plantearon ejercicios con dificultad progresiva, de menor a mayor dificultad, empezando con saltos simples y terminando con saltos combinados. Utilizar una progresión en complejidad en los ejercicios podría favorecer la satisfacción de la percepción de competencia en el alumnado

(Botella y Ramos, 2019; Coxen et al., 2021), así como aumentar su motivación autodeterminada.

- **Agrupaciones flexibles:** En la puesta en práctica de la sesión, se permitió que los adolescentes se agrupasen de forma libre ya que se conocían y sabían con quién podían trabajar mejor. El uso de agrupaciones variadas y heterogéneas podría favorecer el aprendizaje cooperativo (González-Cutre, 2017), así como la satisfacción de la percepción de competencia y las relaciones sociales entre los alumnos (Ramos y Martínez, 2010). Las actividades cooperativas podrían generar motivación por conseguir un logro todos juntos, ya que todos van a aprender de todos y les puede servir de motivación para facilitar el aprendizaje.
- **Uso de música:** Durante la puesta en práctica de la sesión, no se utilizó música debido a la falta de material, pero podría haber sido un instrumento muy importante para acompañar a los alumnos en la realización de los saltos y así poder prepararse para la futura evaluación de la unidad didáctica. Además, el uso de música durante la práctica de AF podría generar un cambio actitudinal en los alumnos, así como un aumento de la motivación, la percepción de competencia y el desarrollo de control (Karageorghis, 2017; Priest y Karageorghis, 2008).
- **Crear dependencia de las recompensas:** Al finalizar cada sesión de la unidad didáctica, se utilizó como recompensa ver videos en internet para coger ideas sobre diferentes combinaciones de saltos a la comba y transiciones de un salto a otro. Este uso de recompensas provocaba nerviosismo y ansiedad por coger el teléfono. Aunque en algunos estudios se han propuesto el uso de recompensas al inicio de los programas para satisfacer la percepción de competencia, parece que no se debe abusar de ello (González-Cutre, 2017). De la misma manera, otro

estudio realizado por Navarrete (2009), defiende que las recompensas extrínsecas podrían aumentar la motivación intrínseca del alumnado, pero en exceso puede provocar un efecto negativo provocando que los alumnos solo trabajen para conseguirlas.

- Evitar la rivalidad: Como objetivo de la unidad didáctica se propuso a los tres mejores grupos el grabar y subir su actuación a la página web del colegio. Este objetivo desencadenó el desarrollo de un clima orientado al ego, caracterizado por la comparación entre grupos y la competición. Generar durante las clases de EF un clima orientado al ego, en el que se fomente la competición y la comparación entre grupos, podría afectar negativamente en la satisfacción de las relaciones sociales y de la percepción de competencia (De La Cruz et al., 2016; González-Cutre, 2017) y por tanto, conllevar consecuencias negativas cognitivas como la disminución de aprendizaje durante las clases.

5.2 Estrategias motivacionales – modelo tradicional

Las estrategias utilizadas en la sesión de floorball fueron: 1) El uso de actividades analíticas, 2) El uso de competición, 3) El trabajo en equipo, 4) El uso de feedback prescriptivo y 5) El uso de agrupaciones flexibles. Las estrategias no utilizadas fueron: 1) Proporcionar tiempo suficiente y 2) La participación uniforme.

Tabla 5. Estrategias motivaciones de apoyo o frustración de las NPB en el modelo tradicional.

Modelo tradicional	
Estrategias utilizadas	Consecuencias Observadas
Actividades analíticas	Se centra en la ejecución técnica
Uso de la competición	Facilita la motivación en el alumnado
Trabajo en equipo	Facilita el aprendizaje cooperativo
Uso de feedback prescriptivo	Corrección de errores
Agrupaciones flexibles	Favorece las relaciones sociales
Estrategias no utilizadas	Posibles consecuencias
Proporcionar tiempo suficiente	Desigual participación
Participación uniforme	Desigual participación

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se procede a explicar las estrategias utilizadas y no utilizadas en la sesión de floorball llevada a cabo durante las prácticas con un modelo de enseñanza técnico-tradicional:

- **Actividades analíticas:** Se utilizaron ejercicios analíticos en los que se observó cómo varios alumnos no se sentían competentes debido a la dificultad que les suponía la realización de este tipo de ejercicios. Éstos no permitieron ceder autonomía para que pudieran tomar sus propias decisiones debido a las características de estos. Con la realización de este tipo de actividades se persigue el aprendizaje y el perfeccionamiento de los aspectos técnicos de los ejercicios (González-Cutre, 2017). Sin embargo, este tipo de ejercicios podrían generar desmotivación, aburrimiento o abandono deportivo en los adolescentes (Abad et al., 2020).

- **Uso de la competición:** Al finalizar la sesión se realizó un partido en el que los alumnos eran autónomos ya que no se puso ninguna condición, y se fomentaban las relaciones sociales a través de la continua comunicación. Sin embargo, no todos se percibieron competentes debido a que no todos jugaban con la misma intensidad y tenían la misma participación. Aunque plantear competiciones durante las clases de EF podría generar motivación en el alumnado, la percepción de competencia podría no verse satisfecha por todos los alumnos ya que no todos van a resultar exitosos; pero tanto las relaciones sociales como la autonomía se podrían ver satisfechas debido a la comunicación y a la libre elección de reglas y/o materiales (Gómez, 2013).
- **Trabajo en equipo:** Al finalizar la sesión se realizó un partido en el que la cooperación y la comunicación entre los alumnos pudo ser elevada debido la interacción constante entre ellos, pudiéndose observar además una alta motivación. Según avala González-Cutre (2017), el trabajo en equipo sin competición podría favorecer un clima de trabajo positivo y fomentar así las relaciones sociales entre los alumnos a través de la comunicación constante y una distribución de los roles para que se pudiera cumplir. Además, es útil para fomentar el aprendizaje cooperativo, aprendiendo unos de otros y sintiéndose competentes al explicar a los compañeros (Sevil et al., 2014; López et al., 2016).
- **Uso de feedback prescriptivo:** Cuando se le dio a un alumno feedback prescriptivo (e.g., debes coger el stick con las dos manos para tener mayor control sobre la pelota) diciéndole como debía hacer el ejercicio y al siguiente ejemplo no lo hizo de la forma correcta, se frustró y perdió interés en la realización del ejercicio. El feedback prescriptivo se basa en corregir a los alumnos dándoles la solución al problema y explicándoles la manera correcta de

ejecutar el ejercicio con el objetivo de que mejoren e interioricen la acción (Botella y Ramos, 2019). Sin embargo, aunque podría aumentar el tiempo de compromiso motor, un estudio realizado por García-González (2021) mostró que el uso de este tipo de feedback podría frustrar la autonomía y la percepción de competencia.

- **Agrupaciones flexibles:** A la hora de realizar los equipos para el partido, se permitió que se agrupasen de forma libre, con la única consigna de que los grupos debían ser heterogéneos. El uso de agrupaciones flexibles podría satisfacer la percepción de competencia y las relaciones sociales (Ramos y Martínez, 2010) y generar regulaciones motivacionales más autodeterminadas.
- **Proporcionar tiempo suficiente:** La sesión tardó en arrancar y las actividades se vieron limitadas en cuanto al tiempo, disminuyendo la participación y, por tanto, la percepción de competencia. No adaptar el tiempo de la tarea a las características de los alumnos, podría no satisfacer o frustrar la percepción de competencia del alumnado (González-Cutre, 2017). Por ello, en relación con las áreas TARGET y una de sus áreas como es el tiempo, en un ambiente de trabajo donde predomina el clima tarea, el tiempo deber ser adaptable en función de las características del alumnado o del grupo (García-González et al., 2021b). Como menciona Salazar y Gastelum (2020) en su estudio, el docente debería ser flexible con la planificación y debería elegir bien las tareas a realizar, adaptándolas a las necesidades del alumnado.
- **Participación uniforme:** en relación con la estrategia anterior, al no disponer del tiempo suficiente para la realización de las tareas planteadas, la participación no fue equitativa. Es por ello que, según Botella y Ramos (2019), la percepción de competencia podría no verse satisfecha si el tiempo de práctica no es el

suficiente. Esto podría provocar una pérdida de interés por parte del alumnado, una menor motivación y un aprendizaje insuficiente (Almagro et al., 2015).

6. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

El docente, a la hora de poner en práctica las unidades didácticas, debe conocer diferentes estrategias que logren satisfacer las NPB. Estas estrategias podrían ser utilizadas tanto con un modelo tradicional (e.g., UD floorball) como con el modelo comprensivo (e.g., UD combas). Sin embargo tras analizar dos sesiones de EF con diferentes modelos, parece que el modelo comprensivo se podría adaptar mejor al uso de estrategias motivacionales para satisfacer las NPB. Por ejemplo, el uso de feedback interrogativo durante la implementación del modelo comprensivo en una sesión de combas podría favorecer la autonomía y la percepción de competencia. Algunas de las preguntas que se pueden realizar son: ¿Utilizar una cuerda más larga podría favorecer la ejecución del salto?. Utilizar agrupaciones flexibles y heterogéneas (i.e., cambiar las parejas durante la sesión) podrían favorecer las relaciones sociales. Por otro lado, visto que la novedad y la variedad se postulan como futuras NPB, la aplicación de estrategias de novedad y variedad podría promover la satisfacción de las NPB y generar consecuencias positivas y adaptativas en el alumnado (Bagheri y Milyavskaya, 2020). En relación a esto, el uso de actividades novedosas que planteen ejercicios variados (i.e., uso de una hoja con los saltos de comba a realizar y unas consignas básicas; uso de la aplicación de “tik tok” para actividades de expresión corporal o el uso de cartas para poner el práctica diferentes ejercicios).

En cuanto a la propuesta de estrategias motivacionales que no se utilizaron en la sesión de combas durante el modelo comprensivo, se sugiere incluir el uso de música para la realización de las actividades, desarrollar un clima orientado a la tarea durante

las sesiones y evitar el uso de recompensas durante toda la UD. Este tipo de estrategias podrían favorecer la satisfacción de las NPB y aumentar la motivación del alumnado durante las clases de EF, generando experiencias positivas y una posible adherencia futura a la práctica de AF.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

En cuanto a las limitaciones, al ser una revisión bibliográfica y no haber obtenido datos relacionados con las consecuencias de implementar un modelo de enseñanza u otro, no se pueden extraer conclusiones ni inferir las observaciones. Para comprobar si el modelo comprensivo y el tradicional satisfacen y/o frustran las NPB, sería necesario obtener datos objetivos a través de cuestionarios validados, entre otros instrumentos. Otra limitación sería el insuficiente tiempo de puesta en práctica de las sesiones, ya que una sesión para cada modelo no es suficiente para observar cómo afecta el tipo de modelo utilizado en la satisfacción o frustración de las NPB. Por tanto, sería necesario impartir al menos una UD y obtener datos para extraer conclusiones.

Como prospectiva, futuras investigaciones podrían llevar a cabo estudios para evaluar si el modelo comprensivo y el modelo tradicional satisfacen las NPB con la utilización de diferentes estrategias motivacionales en unidades didácticas de diferentes bloques de contenidos. También, futuras investigaciones podrían estudiar si las estrategias motivacionales son efectivas o no para la satisfacción de las NPB.

8. CONCLUSIONES/CONCLUSIONS

Tras una profunda revisión bibliográfica, la evidencia muestra que el modelo comprensivo podría ser más adecuado para alcanzar la satisfacción de las NPB y generar una motivación más autodeterminada, conllevando una adherencia a estilos de vida activos en el futuro. Sin embargo, aunque durante ambos modelos se aplican

estrategias motivacionales, parece que las estrategias aplicadas en el modelo comprensivo podrían apoyar mejor la satisfacción de las NPB y por tanto mejorar la motivación del alumnado. Por otro lado, ha habido estrategias que no se han utilizado debido a la falta de material o de tiempo y podrían también llegar a satisfacer las NPB, como por ejemplo el uso de música o la participación uniforme. Por tanto, además de tener en cuenta las características de cada uno de los modelos pedagógicos, parece importante que los docentes de EF diseñen y apliquen estrategias motivacionales concretas durante las clases de EF, como por ejemplo el uso de feedback interrogativo, las agrupaciones flexibles o las actividades novedosas, entre otras. A través de ellas, el docente podría satisfacer las NPB y aumentar la motivación del alumnado.

Por último, durante la puesta en práctica de las sesiones tanto de combas como de floorball, se ha observado un clima de trabajo positivo y un alto compromiso motor de los alumnos. Además, también se ha podido observar una gran diferencia entre ejecutar el modelo comprensivo y el modelo tradicional, ya que la actitud, el compromiso y el desarrollo cognitivo varía notablemente a favor del modelo comprensivo.

CONCLUSIONS

After a deep literature review, the evidence shows that the TGfU might be more suitable for achieving BPN's satisfaction and generating a more self-determined motivation, consequently a future adherence to active lifestyle could be achieved in the future. However, although motivational strategies are applied during both models, it seems that the strategies applied in the TGfU could better to support BPN satisfaction and therefore improve student's motivation. On the other hand, several motivational strategies were not developed due to lack of material or time. These strategies could be

effective to satisfy the BPN, such as the use of music or the continued participation. Therefore, in addition to taking into account the characteristics of each of the pedagogical models, it seems important for PE teachers to design and apply specific motivational strategies during PE classes, such as the use of questioning feedback, flexible groups, or novel activities, among others. Through them, the teacher could satisfy the BPN and increase student's motivation.

Finally, during the implementation of both pedagogical models through the jump rope and floorball sessions, it is possible to observe a positive work climate and a high time available for practise . Furthermore, it was also observed a great difference between developing the TGfU and the technical-traditional model because the attitude, commitment and cognitive development could vary significantly in favor of the TGfU.

9. BIBLIOGRAFIA

- Abad, M. T., Benito, P. J., Giménez, F. J., y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte una revisión de la literatura. *Cultura, ciencia y deporte*, 8(23), 137-146.
- Abad, M. T. A., Collado Mateo, D., Fernández Espínola, C., Viera, E. C., y Fuentes Guerra, F. J. G. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 505. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>.
- Abusleme, R., Hurtado, J., y Paez, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 64, 46-58.
- Alfonzo, A. E., Palma, M. M., y Zambrano, J. (2020). Programa de juegos modificados para diversificar las prácticas deportivas en los estudiantes. *EmásF: revista digital de educación física*, 66, 151-164.
- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., y Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 34, 26-41.
- Baena, A., y Ruiz, P. J. (2016). Adaptación de juegos modificados a las características de la educación física escolar. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 25, 5-13.
- Bagheri, L., y Milyavskaya, M. (2020). Novelty–variety as a candidate basic psychological need: New evidence across three studies. *Motivation and Emotion*, 44, 32-53. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09807-4>

- Barba, R. A., Bores, D., Hortiguera, D., y González, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330.
- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortiguera-Alcalá, D., y González-Calvo, G. (2020). The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>.
- Botella, A., y Ramos, P. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 24, 253-269. <https://doi.org/10.18172/con.3576>
- Bunker, D. J, y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, B., Thorpe, R. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Burgueño, R., y Medina-Casabón, J. (2020). Sport Education and Sportsmanship Orientations: An Intervention in High School Students. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 837. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030837>

- Calderón, A., y Martínez, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de educación*, 363, 128-153.
- Casey, A., y Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. London and New York: Routledge.
- Castillo, L., García, J., Mayo, C., García, L., y Abós, A. (2021). Apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la novedad del alumnado en una unidad didáctica de smashball en educación primaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 73.
- Ceballos, N., y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2).
- Church, A. T., Katigbak, M. S., Locke, K. D., Zhang, H., Shen, J., de Jesús Vargas-Flores, J., ... y Ching, C. M. (2013). Need satisfaction and well-being: Testing self-determination theory in eight cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(4), 507-534.
- Contreira, A. R., do Nascimento Junior, J., Caruzzo, N. M., da Costa, L., Gaion, P. A., Melo, S., y Fiorese, L. (2019). Basic Psychological Needs and Sports Satisfaction Among Brazilian Athletes and Coaches: The Mediating Role of the Dyadic Relationship. *Frontiers in psychology*, 10, 2543. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02543>

- Costa, S., Ntoumanis, N., y Bartholomew, K. J. (2015). Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, 39(1), 11-24. Doi:10.1007/s11031-014-9427-0
- Coxen, L., van der Vaart, L., Van den Broeck, A., y Rothmann, S. (2021). Basic Psychological Needs in the Work Context: A Systematic Literature Review of Diary Studies. *Frontiers in psychology*, 12, 698526. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.698526>.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte/Journal of Sport Psychology*, 27(1), 97-104.
- Cuevas, S. (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 100-106.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum. Recuperado de <https://bit.ly/2vIXVr0>
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*. The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- De Francisco, C., Parra-Plaza, F.J., y Vílchez, P.M. (2020). Basic Psychological Needs in Spanish Athletes: Validation of the “Basic Needs Satisfaction in Sport Scale”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 141, 11-20.
- De Francisco, C., Sánchez-Romero, E. I., Vílchez, M., y Arce, C. (2020). Basic Psychological Needs, Burnout and Engagement in Sport: The Mediating Role of Motivation Regulation. *International journal of environmental research and public health*, 17(14), 4941. <https://doi.org/10.3390/ijerph17144941>
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Universidad de Granada: Granada.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Del Val, P., y Rodríguez, A. (2015). Incidencia de dos modelos de intervención didáctica en la motivación de los alumnos de primaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 33.
- De la Cruz, M. F., Badilla, J. S., Edmundo, J., Duarte, H., y López, A. P. (2016). Clima motivacional en los deportes colectivos de la universidad estatal de sonora. *EmásF: revista digital de educación física*, 41.
- Diloy-Peña, S., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Sanz-Remacha, M., y García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal. *Retos*, 44, 421-432.

Duarte, J. (2017). Diferencias de los estilos de enseñanza: Mando directo y Resolución de problemas en el resultado para la enseñanza de la cualidad física de fuerza de tren inferior. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 18(2), 1-10.

Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de psicología del deporte*, 22(1), 159-166.

Fernández-Espínola, C., Jorquera-Jordán, J., Paramio-Pérez, G., y Almagro, B. J. (2021). Necesidades psicológicas, motivación e intención de ser físicamente activo del alumnado de Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 467-480.

Fernández-Río, J., Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En A. Pérez Pueyo, D. Hortigüela y J. Fernández-Río (coords.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (12-24).

Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Castillo, I., y Sáenz-López, P. (2020). Herramienta de Observación del Clima Interpersonal Motivacional (OCIM) para docentes de Educación Física (Observational instrument for Interpersonal Motivational Climate (OCIM) for physical education teachers). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 575-596. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v15i46.1647>

García-González, L. (2021). ¿Cómo influyen las destrezas docentes en la motivación del alumnado en educación física? En J. Lizandra y J. Sevil (Eds.), *Cómo motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia*

científica (1.^a ed., pp. 117–130). Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza.

García-González, L. (2021b). Los climas motivacionales en educación física: Estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En A. Méndez-Giménez, J. Fernández-Río, y J. Sevil-Serrano (Eds.), *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. (1.^a ed., pp. 59–75). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.

Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 77-85.

Gómez, A., Sánchez, B. J., Cifo, M. I., y Gómez, A. (2022). Effects of a hybrid teaching model (SEM + TGfU) and the model of personal and social responsibility on sportsmanship and enjoyment in 4^o Secondary and 1^o Baccalaureate students. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 550-559.

González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.

González-Cutre, D. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En A. Jiménez-Loaisa, A. Abós, y R. Ferriz (Eds.), *Como motivar en Educación Física: aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica*. (pp. 99–116). Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>

- González, S., Ibáñez, S. J., Feu, S. y Galatti, L. R. (2017). Programas de intervención para la enseñanza deportiva en el contexto escolar, PETB y PEAB: Estudio preliminar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31(2), 107-113.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra, J., y Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. <http://dx.doi.org/10.1177/1356336X18797363>
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Gréhaigne, J. F., y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-455.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L., y Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2014.08.013>
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the gamecentred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>.

- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Emeljanovas, A., Ekler, J. H., y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science and Medicine, 11*, 123–130.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Cruz, H., Gil, G., Guerra, B., Quiroga, M., y Rodríguez, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Zaragoza: INDE.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation y Dance, 73*(7), 44-48.
- Howard, J. L., Gagné, M., y Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(12), 1346.
- Johnson, D., y Johnson, R. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Karageorghis, C. I. (2017). *Applying music in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., y Lyons, M. (2018). A review of the game-based approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest, 70*(4), 401-418. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1439390>
- Koekoek, J., van der Kamp, J., Walinga, W., y van Hilvoorde, I. (2014). Dutch elite youth soccer players' perceptions of a TGfU-modified game practice. *Ágora para la educación física y el deporte, 16*(3), 232-254.

- Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Light, R., y Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- Litalien, D., Morin, A. J., Gagné, M., Vallerand, R. J., Losier, G. F., y Ryan, R. M. (2017). Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 67-82.
- Liu, J. D., y Chung, P. K. (2018). Motivational profiles in physical education: evidence from secondary school students in Hong Kong. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 186-196. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0153>
- Liu, Y., y Huang, X. (2021). Effects of Basic Psychological Needs on Resilience: A Human Agency Model. *Frontiers in psychology*, 12, 700035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.700035>
- Liu, T., y Lipowski, M. (2021). Influence of Cooperative Learning Intervention on the Intrinsic Motivation of Physical Education Students-A Meta-Analysis within a Limited Range. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 2989. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062989>
- López, A. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 127-154.

- López, I., Práxedes, A., y del Villar, F. (2016). Effect of an intervention teaching program, based on TGFU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. *European Journal of Human Movement*, 37.
- MacPhail, A., Kirk, D., y Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Mandigo, J., Butler, J., y Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A canadian perspective. *Physical y Health Education Journal*, 73(2), 14-20.
- Manzano-Sánchez, D., González-Víllora, S., y Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility Model in the Secondary Education Curriculum: Implications in Psychological and Contextual Variables in Students. *International journal of environmental research and public health*, 18(6), 3047. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063047>
- Martínez-Gómez, V., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., y Maravé-Vivas, M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding (Analysis of the motivational climate in Physical Education from the use of the Teaching Games for Understanding model). *Retos*, 44, 1063-1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.92689>.
- Martínez-Santos, R., Founaud, M. P., Aracama, A., y Oiarbide, A. (2020). Sports Teaching, Traditional Games, and Understanding in Physical Education: A Tale of Two Stories. *Frontiers in psychology*, 11, 581721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581721>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., van de Grift, W. (2016). The Role of Autonomous Motivation for Academic Engagement of Indonesian Secondary School Students: A Multilevel Modelling Approach. In: King, R., Bernardo, A. (eds), *The Psychology*

of Asian Learners. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1_15

Méndez, A., Fernández, J., y Cecchini, J. A. (2016). El modelo de Vallerand en adolescentes asturianos: implementación y extensión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(64).

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad / Sport Education Model Versus Traditional Model: Effects on Motivation and Sportsmanship. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 449-466.

Méndez, A., y Fernández-Río, J. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

Menéndez-Santurio, J.I., y Fernández-Río, J. (2018). Versión española de la escala de necesidades psicológicas básicas en educación física / Spanish Version of the Basic Psychological Needs in Physical Education Scale. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18 (69), 119-133.

Menezes-Fagundes, F., Magno, J., y Salas, C. (2021). Teaching for understanding the internal logic of sports: a perspective based on teaching games for understanding and motor praxiology. *Movimiento*, 27.

Mitchell, S.A., Griffin, L.L., y Oslin, J.L. (1995) An analysis of two approaches to teaching invasion games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66.

- Moral, J. J., Urchaga, J. D., Guevara, R. M., y López, S. (2021). Analisis del clima motivacional generado en las clases de educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 68, 53-67.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *La motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Mosston, M. y Ashwort, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A. K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., y Bieg, S. (2021). University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in psychology*, 12, 775804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 15.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N., Ng, J., Prestwich, A., Quested, E., Hancox, J. E., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Lonsdale, C., y Williams, G. C. (2021). A meta-analysis of self-determination theory-informed intervention studies in the health domain: effects on motivation, health behavior, physical, and psychological health. *Health psychology review*, 15(2), 214–244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1718529>
- Owen, K. B., Smith, J., Lubans, D. R., Ng, J. Y., y Lonsdale, C. (2014). Self-determined motivation and physical activity in children and adolescents: a systematic review

and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 67, 270-279.
doi:10.1016/j.ypmed.2014.07.033

Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L. M., González-Víllora, S., Manzano-Sánchez, D., Valero, A., Hernando, A., Barba, R., Méndez, A., Baena, A., Julián, J.A., Peiró, C., Zaragoza, J., Aibar, A., Chiva, O., Flores, G., Gutiérrez, C., López, V.M., Heras, C., Casado-Berrocal, Ó., Herrán, I., y Sobejano-Carrocer, M. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de publicaciones. Universidad de León.

Priest, D. L, y Karageorghis, C. I. (2008). A qualitative investigation into the characteristics and effects of music accompanying exercise. *European Physical Education Review*, 14, 347-366.

Ramos, M. J., y Martínez, F. J. (2010). El agrupamiento flexible. Un marco organizativo como medio para la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6).

Rink, J. E., French, K. E., y Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sportand games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 399-417. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.399>

Rodrigues, F., Bento, T., Cid, L., Pereira Neiva, H., Teixeira, D., Moutão, J., Almeida Marinho, D., y Monteiro, D. (2018). Can interpersonal behavior influence the persistence and adherence to physical exercise practice in adults? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2141. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02141>

- Romero, S. (2004). *Aproximación a la enseñanza deportiva a través del modelo comprensivo en la materia de fundamentos de los deportes colectivos: voleibol*. La Universidad de Sevilla y la innovación docente.
- Ruiz, J. V., y Untoria, A. (2020). La táctica en la pelota mano: Introducción desde los juegos modificados. *Acciónmotriz*, 25, 130-141.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Selfdetermination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salazar, C. M., y Gastélum, G. (2020). Teoría de la autodeterminación en el contexto de educación física. Una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38.
- Salvador, C., Chiva, O., y Maravé, M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 1063-1072.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora Para la EF y el Deporte*, 16, 197–213.

- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido, J. J., López, J. M., y Cuevas, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 75-82.
- Sánchez, S., Castro, C., Prat, A., y Castillo, A. (2022). La Pedagogía en Educación Física en Chile en contextos escolares, las universidades y las políticas públicas. Una revisión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 43, 904-915.
- Schéle, I., Olby, M., Wallin, H., y Holmquist, S. (2021). Self-Efficacy, Psychological Flexibility, and Basic Needs Satisfaction Make a Difference: Recently Graduated Psychologists at Increased or Decreased Risk for Future Health Issues. *Frontiers in psychology*, 11, 569605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569605>
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(2), 175–197. <https://doi.org/10.1123/jsep.33.2.175>
- Sevil, J., Abós, Á, Generelo, E., Aibar, A., y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física (Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education). *Retos*, 29, 3-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34855>
- Sevil, J., Abós, A., Sanz, M., Práxedes, A., y García-González, L. (2014). Análisis de la frustración de las necesidades psicológicas básicas en un contenido artístico-expresiva. *La formación integral a través del deporte*, 275.

- Sierra-Ríos, J. V., Guijarro, E., Rocamora, I., y Marinho, J. L. C. (2019). Teaching Games For Understandings vs Direct Instruction: levels of physical activity on football U-12 ESHPA. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 46-55.
- Sylvester, B. D., Curran, T., Standage, M., Sabiston, C. M., y Beauchamp, M. R. (2018). Predicting exercise motivation and exercise behavior: a moderated mediation model testing the interaction between perceived exercise variety and basic psychological needs satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 36, 50-56. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.01.004>
- Sylvester, B. D., Jackson, B., y Beauchamp, M. R. (2018). The effects of variety and novelty on physical activity and healthy nutritional behaviors. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (169-202).
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., y Devís-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, 306-311. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.53507>.
- Uria-Valle, P., y Gil-Arias, A. (2022). Diseño, aplicación y evaluación de unidades híbridas en Educación Física un estudio basado en la teoría de la autodeterminación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45.
- Vansteenkiste, M., y Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263.
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Lonsdale, C., Applied, O. S. T., y Kapsal, N.

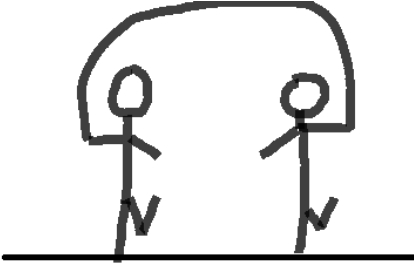
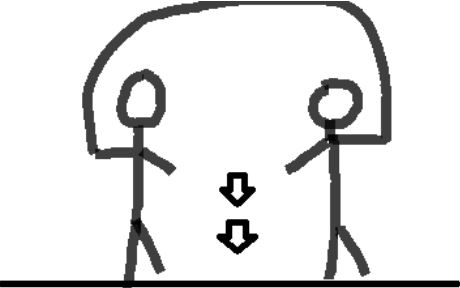
- (2020). Selfdetermination theory applied to physical education: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Wang, M., y Wang, L. (2018). Teaching Games for Understanding Intervention to Promote Physical Activity among Secondary School Students. *BioMed Research International*, 2, 1-11.
- Watkins, P.C., McLaughlin, T., y Parker, J.P. (2019). Gratitude and subjective wellbeing: Cultivating gratitude for a harvest of happiness. *Scientifi Concepts behind Happiness, Kindness, and Empathy in Contemporary Society*, 20-42.
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., y Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J., y McBride, R. E. (2017). Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340- 352.
- Zamarripa, J., Rodríguez-Medellín, R., Pérez-García, J. A., Otero-Saborido, F., y Delgado, M. (2020). Mexican Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Physical Education. *Frontiers in psychology*, 11, 253. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00253>
- Zapatero-Ayuso, J. A. (2018). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en educación física. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 13(3), 237-250.
- Zayed, K. N., Omara, E. N., Al-Rawahi, N. Y., Al-Shamli, A. K., Al-Atiyah, A. A., Al-Haramleh, A. A., Azab, M. S., Al-Khasawneh, G. M., y Hassan, M. A. (2021).


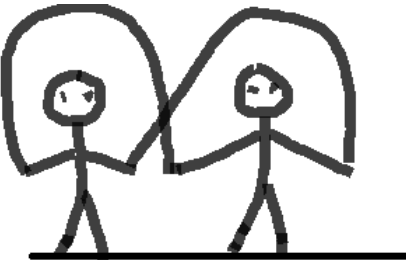

Psychometric properties of the Arabic version of the Basic Psychological Needs Satisfaction-Frustration Scale (BPNSFS). *BMC psychology*, 9(1), 15.

Zhen-Rong, J. (2021). Effects of Teaching Games for Understanding Integrated Sport Education Model on College Students' Football Cognitive Performance and Motor Skills. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 72, 274-287.

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1 – Sesión de la unidad didáctica de combas.

LISTADO DE EJERCICIOS SALTOS DE COMBA POR PAREJAS	18/11/2021 CEIP Santa Ana 3º ESO
Nombre y apellidos de la pareja:	
1º Cada uno agarra un extremo de la cuerda, salto simultáneo a la pata coja. 	¡Hora de evaluarse! Me sale siempre Me sale a veces No me sale ¡Lo elegimos! Sí No
2º Cada uno agarra un extremo de la cuerda, salto simultáneo corriendo/andando hacia delante. 	¡Hora de evaluarse! Me sale siempre Me sale a veces No me sale ¡Lo elegimos! Sí No

<p>3º Uno salta individual y la pareja tiene que acoplarse para saltar ambos a la vez mirándose de frente.</p> 	<p>¡Hora de evaluarse!</p> <p>Me sale siempre</p> <p>Me sale a veces</p> <p>No me sale</p> <p>¡Lo elegimos! Sí No</p>
<p>4º DOS CUERDAS CON MANOS INTERIORES INTERCAMBIADAS Y... ¡A SALTAR!</p> 	<p>¡Hora de evaluarse!</p> <p>Me sale siempre</p> <p>Me sale a veces</p> <p>No me sale</p> <p>¡Lo elegimos! Sí No</p>
<p>5º UNO SALTA INDIVIDUAL Y LA PAREJA TIENE QUE ENTRAR Y SALTAR HACIA DELANTE, IZDA, DETRÁS Y DCHA (VUELTA DE 360º - 4 SALTOS).</p> 	<p>¡Hora de evaluarse!</p> <p>Me sale siempre</p> <p>Me sale a veces</p> <p>No me sale</p> <p>¡Lo elegimos! Sí No</p>
<p>¡Proponed y pensad tres ejercicios más!</p>	



10.2 Anexo 2 – Sesión de la unidad didáctica de floorball

<p>CEIP SANTA ANA 3º ESO</p>	<p>SESIÓN DE TRABAJO DE PASE Y DISPARO A PUERTA</p>				
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Aprender y poner en práctica aspectos técnicos como el pase y el disparo a puerta.</p>				
<p>CONTENIDOS</p>	<p>Floorball.</p>				
<p>EDAD</p>	<p>3º ESO</p>	<p>DURACIÓN</p>	<p>50´</p>	<p>ESPACIO</p>	<p>Patio escolar</p>
<p>MATERIALES</p>	<p>Sticks, conos, pelotas y porterías.</p>				
<p>TAREA</p>	<p>CALENTAMIENTO.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rondos por pequeños grupos donde se ponían en práctica los pases trabajados en la sesión anterior. <ul style="list-style-type: none"> o Primero una persona en el centro, luego dos personas. <p>PARTE PRINCIPAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dos postas donde los alumnos salían de un cono, conducían la pelota con el stick haciendo un zigzag entre los conos y tenían que rematar a portería. - Dos postas donde los alumnos estaban en un cono, la pasaban al 				

	<p>compañero de enfrente, este la devolvía y se jugaba un 1 vs 1 rematando en dos porterías.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mini partido 5 vs 5 en dos campos pequeños. <p>VUELTA A LA CALMA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estiramientos.
OBSERVACIONES	<p>Las dos primeras actividades han sido estáticas, ya que solo había dos filas y los alumnos permanecían quietos hasta que era su turno. Por ello, era preferible hacer más pequeña la longitud del ejercicio y poner más postas.</p>
OBJETIVO POR EJERCICIO	<p>1º Calentar y recordar los gestos técnicos aprendidos en la sesión anterior.</p> <p>2º Conducir y rematar la pelota a portería.</p> <p>3º Pasar, conducir y rematar la pelota a portería.</p> <p>4º Poner en práctica todo lo aprendido anteriormente.</p>
METODOLOGÍA	<p>Se ha utilizado un modelo tradicional de enseñanza, concretamente la asignación de tareas y el mando directo. El docente, en este caso yo que he sido quien impartió la sesión, explicaba la tarea totalmente centrada en la ejecución de aspectos técnicos realizando un ejemplo al comienzo y los alumnos tenían que llevarla a cabo. Posteriormente se daba un feedback grupal.</p>
OPINION PERSONAL	<p>La sesión ha salido según lo esperado ya que hubo una alta implicación por parte de los alumnos y el clima de trabajo era positivo. Sin embargo, al ser actividades estáticas se quedaban fríos y hubo algún murmullo o queja.</p>

