

DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DEL MODELO TGFU EN RELACIÓN CON EL APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Especialidad de Educación

AÑO 2019-2020

Autor del TFM: GABRIEL TSCHULNIGG HALLAUER

Tutor del TFM: FRANCISCO JIMÉNEZ JIMÉNEZ

Cotutor: ABRAHAM GARCÍA FARIÑA

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA PARA EL DISEÑO.....	5
3. OBJETIVOS	6
4. ANTECEDENTES	7
5. MARCO TEÓRICO	12
5.1. Modelo de enseñanza TGfU	12
5.1.1. Origen y evolución	12
5.1.2. Características	13
5.1.3. Ventajas e Inconvenientes	18
5.1.4. Enseñanza del Baloncesto desde el modelo TGfU.....	19
5.1.5. Modelo de evaluación <i>Game Performance Assessment Instrument</i> (GPAI)	23
5.1.6. Anclaje curricular	25
5.2. Motivación en Educación Física	27
6. METODOLOGÍA.....	30
6.1. Participantes	30
6.2. Propuesta de instrumentos para la recogida de datos.....	30
6.2.1. Cuestionario de motivación. Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas.....	30
6.2.2. Modelo de autoinforme del profesor	31
6.2.3. Evaluación del aprendizaje (GPAI).....	31
6.3. Plan de Intervención (TGfU)	31
7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	35
8. REFLEXIONES FINALES	37
9. BIBLIOGRAFÍA	39
10. ANEXOS	43
Anexo 1. Autoinforme del profesor	43
Anexo 2. Cuestionario de motivación. NPB de Vlachopoulos y Vichailidou (2006)	45
Anexo 3. Hoja de observación del juego (GPAI). Griffin, Mitchell & Oslin (1997).	46
Anexo 4. Planilla ProIDEAC	47
Anexo 5. Situación de aprendizaje “Gigantes”	48
Sesión 1	48
Sesión 2	50

Sesión 3	52
Sesión 4	54
Sesión 5	56
Sesión 6	58

RESUMEN

El modelo *Teaching Game for Understanding* (TGfU) se ha considerado un modelo de enseñanza innovador en el que el alumnado mejora los aspectos decisionales del juego, aumentan las posibilidades de participación, y genera una transferencia positiva en cuanto a conocimientos tácticos a otros deportes pertenecientes a una misma categoría. El presente trabajo se ha centrado en el diseño y fundamentación teórica de una alternativa de aplicación del modelo TGfU en Educación Secundaria que incentive el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB). Para valorar la incidencia de su aplicación en el alumnado, se propone la aplicación de la escala de medición de las NPB (Vlachopoulos & Michailidou, 2006) al inicio y al final de la Situación de Aprendizaje. Para la valoración de la enseñanza se presenta un modelo de autoinforme estructurado que el docente cumplimentará con la información recogida en el diario de clase. Para evaluar el aprendizaje se presenta el instrumento de evaluación *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI). La propuesta se ha diseñado como alternativa para favorecer el apoyo a las NPB desde el modelo TGfU, potenciar sus ventajas y reducir sus inconvenientes.

Palabras clave: Teaching Game for Understanding, motivación, Necesidades Psicológicas Básicas, Game Performance Assessment Instrument

ABSTRACT

The model of Teaching Game for Understanding (TGfU) has been considered an innovating way of teaching in which the students improve the decisional aspects of the game, increase the possibilities of participation, positive transfer in terms of tactical knowledge to other sports belonging to the same category, etc. This work has focused on the design and rationale for an alternative application of the TGfU in Secondary Education that encourages support for Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES) and ensures an adequate level of physical activity. To assess the impact of its application on students, the application of the scale BPNES by Vlachopoulos & Michailidou (2006) is proposed at the beginning and at the end of the Learning Situation. For the assessment of teaching, a structured self-report model is presented to the teacher who will complete the information collected in the class diary. To assess learning, the Game Performance Assessment Instrument (GPAI) is presented. The proposal has been designed as an alternative to favor support for BPN, enhance their advantages and reduce their disadvantages.

Keywords: Teaching Game for Understanding, motivation, Basic Psychological Needs, Game Performance Assessment Instrument

1. INTRODUCCIÓN

Según Armenta (2004), la actividad físico-deportiva, en todas sus manifestaciones, se ha convertido en una de las prácticas humanas con mayor arraigo social en la actualidad. El deporte debe ser entendido como algo más que un simple entretenimiento para la sociedad, se trata de un auténtico 'fenómeno socio-cultural', un elemento integrado e integrador en la vida de los individuos y de los grupos sociales, que ejerce una influencia cada vez mayor sobre ellos.

El origen del modelo TGfU denominado en nuestro país Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD), se sitúa bajo los planteamientos de Bunker & Thorpe en Inglaterra en la década de los 80. Desde entonces ha sido y sigue siendo objeto de estudio en el contexto educativo dentro de la asignatura de la Educación Física. Este modelo surge como respuesta en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje dando prioridad a la enseñanza de los aspectos tácticos antes que los elementos técnicos. Conocer los efectos positivos que produce su aplicación en el alumnado y profesorado en su aplicación me ha permitido trabajar bajo una motivación intrínseca.

Las investigaciones confirman la viabilidad de su aplicación en el contexto educativo, constituyendo una herramienta útil dentro de la docencia. Desde un espíritu de renovación metodológica contrario al conformismo, se hace necesario su formación y conocimiento.

El modelo de enseñanza TGfU ha demostrado ser adecuado para formar alumnos y alumnas competentes bajo las dimensiones más importantes del deporte como práctica, valores y cultura. Éste ofrece una estructura motivante con grandes posibilidades de favorecer el desarrollo de la responsabilidad personal y social (García y Gutiérrez, 2017). Además, la intervención del profesorado es vital para el desarrollo de las diferentes situaciones de aprendizaje que se acogen en un curso escolar, y de la manera que enfoque el contenido deportivo para que tenga un carácter formativo y no replique los estereotipos del deporte institucionalizado competitivo.

Por ello, en el presente trabajo se ha centrado en la revisión de documentación específica con el fin de poder fundamentar el diseño de una propuesta de aplicación de este modelo en Educación Secundaria. Asimismo, la propuesta recoge alternativas para valorar su incidencia en el apoyo a las NPB y las ventajas e inconvenientes de su desarrollo desde la perspectiva docente.

Los diversos apartados que configuran el presente trabajo son: una justificación de la temática, los objetivos que nos planteamos, los antecedentes para conocer las características de experiencias de aplicación del modelo TGfU e identificar las claves para la fundamentación de nuestro diseño de intervención, marco teórico donde se aportan reflexiones sobre los tópicos que sustentan la propuesta, metodología como procedimiento a seguir para la consecución de los objetivos, fundamentación teórica del Plan de Intervención donde se identificarán aspectos teóricos que han sido tomados en cuenta en el diseño del Plan de Intervención, reflexiones finales que darán respuesta a los objetivos planteados, bibliografía que recoge ordenada alfabéticamente, la información completa de todas las fuentes citadas, y por último, los anexos sobre el diseño de los instrumentos propuestos para la recogida de datos, y las sesiones de la situación de aprendizaje.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA PARA EL DISEÑO

Actualmente, existen gran variedad de modelos de enseñanza como los que recogen Joyce, Weil & Calhoun (2012) en el ámbito de la pedagogía, y Metzler (2005) en el contexto de la Educación Física, pero aun así una gran mayoría de los docentes activos en nuestro país carecen de conocimiento sobre ellos por falta de formación específica. Somos conscientes que a medida que el alumnado avanza de nivel o curso en la enseñanza obligatoria la motivación ante la práctica deportiva desciende significativamente a la vez que aumenta el fracaso escolar (Expósito-González, Almagro, Tornero y Saénz-López, 2012), por ello la intervención educativa del profesorado de Educación Física cobra mayor protagonismo y es fundamental para crear hábitos de vida saludable y lograr el desarrollo integral del alumnado para una vida adulta.

Úbeda-Colomer, Monforte y Devís-Devís (2017) postulan que el aprendizaje por parte del alumnado es mucho más significativo a través de modelos más innovadores como el TGfU. Este modelo plantea la enseñanza de los contenidos deportivos a partir de la táctica frente a otros modelos de enseñanza que la dirigen de forma más tradicional que dan prioridad al aprendizaje inicial de la técnica, y hacen que el alumnado pierda interés y por consiguiente se genere una falta de motivación ante la práctica deportiva. Por ello, consideramos importante establecer alguna relación entre el modelo de enseñanza comprensiva del deporte y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) de

autonomía, competencia, y relación social satisfactoria del alumnado, incentivando la motivación del alumnado.

Por otra parte, los profesionales de la Educación Física buscan en todo momento que el compromiso motor del alumnado en las clases de Educación Física sea lo máximo posible y no produzca un estancamiento motor. En el estudio de Wang & Wang (2018), en el que se investigó la efectividad del TGfU en relación con un nivel moderado y vigoroso de actividad física o *moderate-to-vigorous physical activity* (MVPA), se aportan resultados muy positivos en cuanto al tiempo de participación del alumnado en estos niveles de actividad física.

Sin embargo, la aplicación del modelo TGfU exige al profesorado un alto conocimiento del contenido que imparte y de las características del modelo (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón, 2012; García y Gutiérrez, 2017; Lisbona, Mingorance, Méndez y Valero, 2009). Por ello, y para evitar estos inconvenientes, se ha considerado pertinente fundamentar teóricamente el diseño de una situación de aprendizaje en la que se aplica este modelo de enseñanza.

El modelo TGfU no está exento de complejidad lo que provoca la aparición de algunas dificultades en la aplicación de esta metodología docente. Siendo conscientes de este aspecto, plantearemos un Plan de Intervención que ayude a reducir esa incertidumbre, mejorar la motivación del alumnado con estrategias docentes, y ampliar las alternativas de intervención desde este modelo de enseñanza.

3. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el desarrollo del presente trabajo son los siguientes:

1. Identificar las posibles relaciones existentes entre los rasgos caracterizadores del modelo de TGfU y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas.
2. Fundamentar un Plan de Intervención para la implementación del modelo TGfU comprometido con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas.
3. Proponer alternativas para la valoración de la aplicación del modelo TGfU desde la perspectiva docente, y su efecto en la motivación del alumnado.

4. ANTECEDENTES

Con el objetivo de conocer las características de las experiencias de aplicación del modelo TGfU e identificar las claves para la fundamentación de nuestro diseño de intervención, en la Tabla 1 se expone una revisión sistemática de experiencias específicas con relación a la aplicación del modelo de enseñanza TGfU en Educación Física. La información, se ha organizado en base a las siguientes dimensiones de análisis: autores y año de publicación, objetivos, participantes, recogida de datos, resultados y conclusiones. Para la selección de los documentos se han considerado los siguientes criterios; a) que se recojan las experiencias de la aplicación del TGfU; b) que las experiencias se hayan desarrollado en niveles de enseñanza no universitaria. La secuenciación de artículos se ha ordenado por fechas de forma descendente.

Tabla 1. Revisión sistemática ECD o TGfU.

Autores/Año de publicación	Objetivo	Participantes y Contenido	Recogida de datos	Resultados	Conclusión
Gaspar, Del Villar, Práxedes y Moreno (2019)	Analizar el efecto de un programa de enseñanza comprensiva, basado en el cuestionamiento, sobre la toma de decisiones en las habilidades del pase y del lanzamiento, en una unidad didáctica de baloncesto en Educación Primaria.	Participaron 37 alumnos de 6º de Primaria con edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Número de sesiones 18. Baloncesto.	Para la variable independiente se utilizó a través del cuestionamiento para la mejora de la toma de decisiones. Para la variable dependiente el instrumento de la recogida de datos fue la observación sistemática indirecta y externa. Se utilizó el programa estadístico SPSS 24.0 para el análisis y tratamiento de los datos. Se realizó un análisis inferencial a través de un MANOVA de dos factores.	Los resultados obtenidos mostraron que, tras la intervención, los alumnos que recibieron el cuestionamiento durante el desarrollo de las actividades formativas mejoraron su toma de decisiones en comparación con los alumnos que no lo recibieron.	Necesidad de incluir este modelo pedagógico en las programaciones docentes en los niveles superiores de la etapa de Primaria.
Wang & Wang (2018)	Comprobar la efectividad del TGfU en relación con un nivel moderado y vigoroso de actividad física o <i>moderate-to-vigorous physical activity</i> (MVPA).	Participaron un total de 118 alumnos y alumnas. Edades comprometidas entre 9 y 10 años. Dos sesiones por semana de 40 minutos cada una. Baloncesto.	Se utilizaron acelerómetros para medir el tiempo MVPA de estudiantes, y se realizaron entrevistas formales para identificar los factores que contribuyeron al nivel MVPA de estudiantes en TGfU.	Los resultados revelan que el TGfU exhibió niveles de MVPA significativamente mejorados en la fase de intervención. Durante el período de intervención, el MVPA el tiempo del grupo fue significativamente mayor que el del grupo de enseñanza técnica.	La intervención de TGfU puede usarse potencialmente para promover actividades y alcanzar el tiempo MVPA recomendado en clases de educación física (50% de tiempo de clase).
Úbeda-Colomer, Monforte y Devís-Devís (2017)	Examinar las percepciones del alumnado acerca de una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos	Participación de 54 estudiantes de 3º de ESO. Número de sesiones 8.	Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario ad hoc. Se calculó la media, la desviación típica y los porcentajes de los ítems como estadísticos descriptivos y se aplicó la prueba U de Mann Whitney con el	El alumnado destaca que se han explicado los principios tácticos de forma comprensible y divertida durante la UD, así como la oportunidad de crear juegos propios y	La valoración positiva del alumnado refleja una satisfacción por el trabajo realizado y confirma la viabilidad de este tipo de propuestas en EF.

	deportivos de invasión.	Juegos deportivos modificados de invasión.	fin de determinar las diferencias en función del sexo y la (no) práctica deportiva extraescolar.	poder practicarlos. El alumnado que no practica deporte extraescolar percibe la UD más divertida que el alumnado que sí que lo hace. Además, las chicas encuentran la UD más divertida, interesante y comprensible que los chicos. Los resultados obtenidos ilustran las ventajas del modelo comprensivo.	
Carter-Thuillier, Pérez, López, Monjas, Carlos y Gallardo (2017)	Desarrollar un programa de deporte escolar con fines de transformación social, utilizando para ello un enfoque centrado en la enseñanza de valores socioeducativos, mientras que en términos didácticos, el programa se sustenta en el modelo de enseñanza comprensiva de los deportes.	Participación entre 800-850 estudiantes entre los 6 y 16 años de edad. Se ejecuta durante el año escolar. Juegos modificados y cooperativos.	Participación y Satisfacción de los actores. Se realiza tomando en cuenta la opinión de sus propios partícipes, información que es recogida mediante instancias investigativas por parte de monitores que reciben una formación específica para el PIDEMSG.	La utilización del modelo comprensivo de enseñanza, así como la incorporación de actividades cooperativas de aprendizaje muestran ser compatibles con el desarrollo de valores socioeducativos en el alumnado; lo que a su vez posibilita el desarrollo de prácticas que favorecen la aceptación y valoración de la diversidad.	El PIDEMSG ha logrado reconfigurar prácticas, relaciones y representaciones en torno a la práctica deportiva durante la edad escolar.
Práxedes, García-González, Moreno Cortés, Moreno Arroyo y Moreno Domínguez (2016)	Analizar el efecto de un programa de Enseñanza Comprensiva sobre la toma de decisiones y ejecución del pase y de la conducción en el fútbol sala en un contexto educativo.	Participaron 21 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Número total de sesiones 9. Fútbol Sala.	Las variables independientes fueron el programa de intervención basado en el modelo <i>Teaching Games for Understanding (TGFU)</i> . Las variables de toma de decisiones y ejecución fueron evaluadas a través del instrumento de observación <i>Game Performance Evaluation Tool (GPET)</i> .	Los resultados mostraron una mejoría significativa en la toma de decisión del pase en el grupo sin experiencia tras la aplicación del programa. En el grupo con experiencia no fueron encontradas diferencias en ninguna de las variables.	Se destaca la necesidad de establecer adaptaciones e individualizar las tareas de aprendizaje en el contexto educativo, en función del nivel de habilidad de los alumnos.
Cañabate, Fernández-Sánchez, Lara-Sánchez y Ruiz-Rico (2016)	Constatar si impartiendo docencia según los aspectos metodológicos fundamentales de la enseñanza comprensiva del deporte, existe una mejora del comportamiento táctico ofensivo en alumnos de 6º de educación primaria.	El trabajo se realiza con 32 alumnos de 6º de educación primaria de la Escuela Salvador Espriu de Vidreres de Girona. Un total de 14 sesiones. Juegos deportivos modificados de invasión.	El conocimiento declarativo se observa mediante un cuestionario de respuestas abiertas ad hoc que presenta situaciones tácticas concretas con fotografías. El procedimental mediante la grabación y visionado de vídeos y una mesa de registro de datos referente a varios aspectos tácticos ofensivos. Los instrumentos utilizados son la tabla estandarizada GPAI de Oslin (2005) para la toma de decisiones y otra, de elaboración propia y validada por	Los resultados muestran que los alumnos con más habilidades en la práctica mejoran el conocimiento declarativo y los que muestran menos habilidades lo hacen en el conocimiento procedimental.	Hay una necesidad de relacionar el conocimiento procedimental con el declarativo a la hora de trabajar aspectos tácticos en la iniciación deportiva para favorecer la mejora del comportamiento táctico ofensivo de los alumnos, considerando como pieza importante de todo el proceso la intervención del docente que emplea aspectos metodológicos fundamentales de la

			una prueba piloto, para la orientación.		metodología clara del deporte.
Báguena-Mainar, Sevil-Serrano, Julián-Clemente, Murillo-Pardo y García-González (2014)	Evaluar la eficacia de una intervención en una unidad didáctica de voleibol en Educación Física sobre distintas variables motivacionales situacionales con dos niveles de intervención. Un primer nivel aplicando estrategias generales relativas a las áreas TARGET y un segundo nivel de intervención desarrollando metodológicamente el uso de los Teaching Games for Understanding.	En el estudio participaron 61 alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Unidad didáctica completa de 10 sesiones. Contenido deportivo Voleibol.	Se utilizó el programa estadístico SPSS 19.0. Cuestionarios Ad hoc al finalizar la situación de aprendizaje.	Se encuentran diferencias significativas en la percepción de autonomía del alumnado, con valores significativamente superiores en el grupo experimental. El efecto contrario puede verse en el factor desmotivación, con valores significativamente inferiores en el grupo experimental respecto al grupo control.	Se concluye que los enfoques centrados en el alumnado a través de la enseñanza basada en el juego generan climas motivacionales óptimos lo cual puede repercutir de forma positiva en las clases de Educación Física.
Olosová & Zapletalová (2014)	Este estudio investiga los efectos del enfoque TGfU y el modelo de enseñanza tradicional en conocimiento procesal y declarativo en el baloncesto.	Cuatro grupos de niños/as de 11 a 12 años de primaria, participaron en el estudio, dos fueron enseñados por el enfoque técnico (n = 31) y otro dos por el TGfU (n = 25). Se realizó durante 8 semanas. Contenido deportivo Baloncesto.	El conocimiento procesal y declarativo se evaluó mediante una prueba escrita después de una intervención. La prueba U de Man-Whitney se utilizó para evaluar los datos.	El grupo que utilizó el modelo TGfU mostró un mejor conocimiento declarativo del baloncesto en comparación con el grupo enseñado por el enfoque técnico. La evaluación de conocimiento del procedimiento el grupo enseñado por TGfU logró mayor puntaje.	Los resultados respaldan varias investigaciones que demuestran mejores efectos del modelo TGfU en comparación con el enfoque técnico en el procedimiento o declarativo en diferentes juegos deportivos.
Conte, Moreno-Murcia, Pérez e Iglesias (2013)	Comparar la enseñanza del baloncesto según una metodología comprensiva y otra tradicional, sobre control del balón, toma de decisiones y la ejecución en situación real de juego, de las acciones de lanzamiento, bote y pase.	Total de 24 sujetos/jugadores entre 8 y 11 años, con un año de experiencia en baloncesto y distribuidos en grupo control y experimenta. Se utilizaron 35 sesiones. Contenido deportivo Baloncesto.	Filmación de la conducta del entrenador. Protocolo de observación del rendimiento individual del jugador en posesión del balón en situación real de juego (French y Thomas, 1997). A través de análisis multivariante de la varianza (MANOVA), y ANOVA para las variables dependientes.	En el análisis preliminar no se encontraron diferencias significativas. Los efectos de intervención, la variable control de balón los grupos ofrecieron diferencias significativas en las medidas de controles totales de balón y controles de balón acertados.	El grupo de enseñanza comprensiva obtuvo mejores resultados que el de enseñanza tradicional en las tres variables analizadas.
Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón (2012)	Conocer la percepción de los profesores de enseñanza de Educación Física, en cuanto al uso del modelo de	Cinco profesores/as especialista de EF que enseñaron en 5 escuelas de secundaria diferentes. De 25 a 30 estudiantes en	Entrevistas individuales a cada profesor/a, reuniones de grupo de trabajo grabadas en audio y transcritas para un análisis cualitativo (Nvivo 7.0), diario de cada profesor/a, grabación en video de 2	En la etapa inicial de implementación de TGfU, los profesores/as informaron sentimientos de inseguridad hasta el punto de dudar de su propia pedagogía,	El modelo es considerado complejo para los profesores/as tanto para el diseño de lecciones como para su puesta en práctica. Los docentes

	enseñanza TGfU.	edades entre (15-16 años). Se realizaron un total de 18 sesiones por grupo. Dos Unidades Didácticas: 1 de Baloncesto y otra de Balonmano.	clases de cada profesor/a.	experiencia y conocimiento. También informaron ansiedad y agotamiento. Una vez superado la primera etapa, los sentimientos de satisfacción de los maestros aumentaron en paralelo con mejora de los estudiantes.	participantes han llegado a comprender sus aspectos débiles.
Balakrishnan, Rengasamy & Salleh (2011)	Investigar los efectos de TGfU en los resultados de aprendizaje cognitivo de los estudiantes en relación con la comprensión y la toma de decisiones en el juego.	72 alumnos de primaria de 4º grado de 10 años de edad distribuidos al azar en un grupo control (enfoque tradicional) y otro experimental (enfoque TGfU). Se ha desarrollado en 4 semanas. Contenido deportivo Balonmano.	Instrumento de evaluación del rendimiento del juego (GPAI). Se utilizó para medir la comprensión táctica y la toma de decisiones de los estudiantes.	Los resultados del estudio revelaron que los estudiantes de primaria pueden mejorar la comprensión táctica y la toma de decisiones con el enfoque TGfU, por lo que se recomienda dicho enfoque para en secundaria.	El enfoque TGfU tiene unos efectos significativos y positivos ante un enfoque tradicional.
MacPhail, Kirk & Griffin (2008)	Conocer como el alumnado aprende a jugar en una unidad didáctica de juegos de invasión a través del modelo TGfU.	Los participantes son 29 alumnos y alumnas de primaria entre 9 y 10 años. Se realizaron un total de 12 sesiones. Juegos deportivos modificados de invasión.	Los datos fueron recogidos por dos cámaras de vídeo. Una para el docente y otra para los discentes. Se realizaron entrevistas semiestructuradas. Para la recogida de datos se utilizó Game Performance Assessment Instrument (GPAI).	Los jugadores que están en las primeras etapas del aprendizaje de un juego de pelota, en la ejecución de las dos habilidades primarias del juego (lanzar y atrapar la pelota) son complejas, relacionales e interdependientes.	No se obtuvieron resultados significativos debido a la edad temprana para el desarrollo de habilidades del juego de invasión por su complejidad y de ser interdependiente.
Méndez-Giménez (1998)	Investigar los efectos que distintas técnicas didácticas (Instrucción directa y de búsqueda o indagación que enseña para la comprensión) provocan en el rendimiento físico-deportivo y en la motivación de los sujetos que se inician en la práctica de un deporte de invasión: el floorball patines.	Fueron 75 sujetos de 1º de BUP. 3 grupos de 25 personas. Un grupo por instrucción directa, otro por enseñanza mediante la búsqueda y otro con la combinación de ambas técnicas. Se realizaron 15 sesiones por cada grupo. Contenido deportivo Floorball.	Los datos fueron procesados por el programa estadístico SPSS 6.0.1. Para valorar la homogeneidad entre los grupos se realizó un ANOVA con los resultados del cuestionario de autoevaluación.	Diferencias significativas en favor del grupo que realizó el aprendizaje en forma de búsqueda a través de recursos lúdicos, tanto en sus niveles de motivación y en la intensidad de esfuerzo, como en el rendimiento en una prueba cerrada.	Un mayor componente motivacional para la práctica va asociado a un mayor compromiso de los estudiantes durante las clases. Efectos más positivos en la utilización de la técnica de enseñanza para la comprensión.

A continuación, se realizará un análisis por dimensiones de los contenidos recogidos en la Tabla 1. Los diferentes estudios encontrados han sido elaborados a nivel nacional como a nivel internacional, lo que confirma la relevancia y extensión del modelo. Los juegos

deportivos seleccionados para la gran mayoría de estudios han sido de invasión (11 de 13), el baloncesto como contenido deportivo específico destaca con (5 de 13), seguido del balonmano y fútbol con (3 de 13). Se ha utilizado el voleibol (1 de 13) como juego deportivo de cancha dividida, pero guarda gran relación ya que es un deporte de equipo.

Los objetivos de los estudios abordan diversas temáticas. Buscan analizar aspectos caracterizadores del modelo TGfU como la toma de decisiones (5 de 13) en (Báguena-Mainar, et al., 2014; Balakrishnan et al., 2011; Conte et al., 2013; Gaspar et al., 2019; Práxedes et al., 2016) y la conciencia táctica (4 de 13) en (Balakrishnan et al, 2011; Cañabate et al., 2016; Olosová & Zapletalová, 2014; Úbeda-Colomer et al, 2017). También, cabe destacar que en Díaz-Cueto et al. (2012) buscan conocer la percepción de los profesores de enseñanza de Educación Física en cuanto al uso del modelo de enseñanza TGfU (1 de 13) y Wang & Wang (2018), la efectividad del TGfU en relación con un nivel moderado y vigoroso de actividad física (1 de 13). Respecto a la relación con nuestra propuesta de lo discriminado en este apartado, destacamos los objetivos que buscan conocer la incidencia de la aplicación del modelo TGfU en las Necesidades Psicológicas Básicas (Báguena-Mainar et al., 2014; Úbeda-Colomer et al., 2017), y valorar la percepción docente ante la aplicación del modelo TGfU (Díaz-Cueto et al., 2012).

Respecto a los participantes se observa que el 100% de las experiencias han sido desarrolladas en el ámbito educativo y en el área de la Educación Física. Cabe destacar que 6 de 13 de los estudios citados son en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y el resto, 7 de 13, en el nivel de Primaria, pero en edades cercanas a la finalización de esta etapa. En cuanto al número de sesiones utilizadas para los estudios (11 de 13) son igual o superiores a 10 sesiones, sólo en el estudio de Úbeda-Colomer et al. (2017) se han utilizado 8 sesiones para su desarrollo y en el artículo de Wang & Wang (2018) no se comenta el número total de sesiones. Nuestra propuesta contempla un total de seis sesiones para nuestro proyecto.

En la dimensión de recogida de datos encontramos en tres artículos el instrumento de *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) como propuesta de evaluación del aprendizaje (3 de 13). Para valorar la percepción de los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje se han utilizado, desde una perspectiva cualitativa, entrevistas (Díaz-Cueto et al., 2012; MacPhail et al., 2008) y diarios (Díaz-Cueto et al., 2012) cuya

intención era conocer las percepciones del alumnado y profesorado. Éstas últimas han sido consideradas en nuestra propuesta de valoración porque permitirían conocer las posibles relaciones entre el modelo TGfU y las NPB, y como alternativa docente para valorar su perspectiva. Desde un enfoque cuantitativo (8 de 13) cuestionarios *ad hoc* (Báguena-Mainar et al., 2014; Cañabate et al., 2016; Úbeda-Colomer et al., 2017; Méndez-Giménez, 1998).

En lo relativo a resultados y conclusiones destacamos que la enseñanza a través del modelo TGfU tiene un efecto positivo sobre diversos aspectos en los artículos analizados, repartidos (2 de 13) en la motivación del alumnado (Báguena-Mainar et al., 2014; Méndez-Giménez, 1998), en la toma de decisiones (5 de 13) en (Báguena-Mainar, et al., 2014; Balakrishnan et al., 2011; Conte et al., 2013; Gaspar et al., 2019; Práxedes et al., 2016) y en la mejora de la comprensión táctica (4 de 13) en (Balakrishnan et al, 2011; Cañabate et al., 2016; Olosová & Zapletalová, 2014; Úbeda-Colomer et al, 2017). En relación con el artículo específico sobre el profesorado, Díaz-Cueto et al. (2012) destaca que la aplicación de modelo TGfU es más complejo de lo que parece, genera momentos de inseguridad hasta dudar de su propia experiencia y conocimiento, pero aún así los resultados finales son satisfactorios. En el único artículo en el que no se aportaron datos significativos ha sido el de MacPhail et al. (2008), pudiéndose relacionar por la edad temprana de los participantes.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. Modelo de enseñanza TGfU

5.1.1. Origen y evolución

El origen del modelo TGfU se sitúa bajo los planteamientos de Bunker & Thorpe (1982). Estos autores buscaron soluciones a los problemas que habían encontrado en sus experiencias profesionales con la enseñanza de los juegos deportivos bajo una metodología tradicional, lo que conllevaba al alumnado a una baja motivación hacia la práctica deportiva, veían dificultades para resolver problemas en situaciones reales de juego, existía una diferencia en el progreso de los menos hábiles en comparación con los más habilidosos y por último una gran insatisfacción por parte del profesorado. Por tanto, existía la necesidad de cambio en el ámbito educativo hacia un papel activo del alumnado y aprendizajes significativos. El modelo TGfU persigue que el sujeto aprenda a jugar tácticamente el deporte que se trate, donde la participación sea alta, la toma de

decisiones inteligentes y que los aprendizajes sean transferibles en el desarrollo del comportamiento estratégico del deporte. Para ello propone el aprendizaje de la toma de decisiones mediante juegos modificados, previo a la enseñanza de la técnica.

La fundamentación teórica del nuevo enfoque recibió un espaldarazo definitivo con las aportaciones de Almond a partir de 1979, cuando comenzó a trabajar con Bunker y Thorpe. Fue el comienzo de una importante innovación en la enseñanza de los juegos deportivos.

En los comienzos del desarrollo del modelo TGfU en los años 80', las primeras ideas e influencias teóricas hicieron del modelo una base sólida. Almond, Bunker & Thorpe buscaron el respaldo del profesorado para el reconocimiento del modelo de enseñanza. Para ello, impartieron cursos en territorio Inglés y Gales, donde recibieron excelentes críticas y propuestas de mejora, mientras a su vez se veían reacciones positivas ante un cambio de enfoque (Spackman ,1983, citado por Sánchez, Devís y Navarro Adelantado, 2014).

Las primeras publicaciones al respecto en España nacen sobre la década de los 90 con el trabajo de Devís y Peiró (1992) que aborda nuevas perspectivas curriculares de la Educación Física, a nivel nacional la denominación del modelo TGfU es traducida como modelo comprensivo o enseñanza comprensiva del deporte.

Pasado los años desde sus orígenes, en la actualidad el modelo TGfU se ha caracterizado por su eficacia y eficiencia en la enseñanza de la Educación Física. A medida que pasan los años, este modelo ha sido objetivo de estudio, haciendo surgir propuestas innovadoras y creativas. Del mismo modo, la viabilidad de aplicación y sus efectos positivos se ha considerado internacionalmente exitosa, difundida y conocida bajo los profesionales de la enseñanza e incluida en programas escolares (Sánchez, Devís y Navarro Adelantado, 2014).

5.1.2. Características

El modelo TGfU es una propuesta estructurada que pretende dotar al alumnado de una mayor formación para el desarrollo de los juegos. La clave del modelo recae sobre la construcción de juegos modificados que obligan a los sujetos a tomar continuas decisiones y que les permite aumentar su comprensión sobre el juego, y, por tanto, mejorar su comportamiento táctico. Bunker & Thorpe (1982) presentan la estructura del modelo en varias fases (Figura 1):

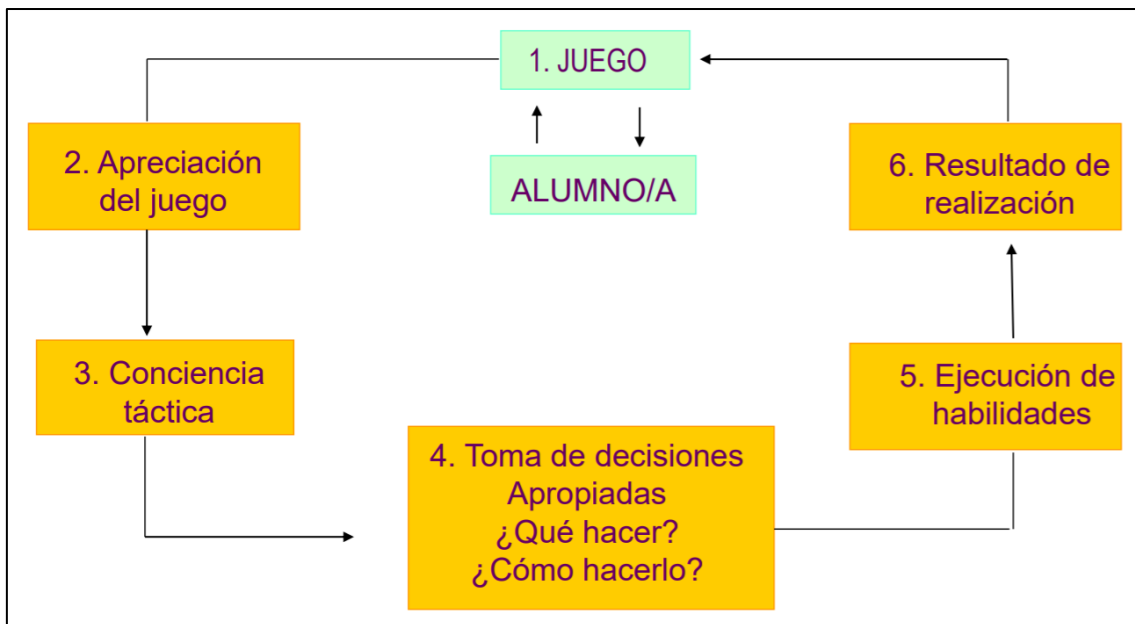


Figura 1. Fases del modelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982). Tomada de Lisbona et al. (2009, p.36)

1. Juego. En esta fase se presenta el juego que puede ser modificado y permite evaluar el nivel del aprendiz.
2. Apreciación del juego. Se intenta que el alumnado entienda las reglas del juego, así como los condicionamientos, además de familiarizarse con el espacio, el tiempo...
3. Conciencia. Trata de reforzar el comportamiento táctico haciendo reflexionar al alumnado sobre los principios tácticos del juego, para así lograr una mejor comprensión.
4. Toma de decisiones apropiadas. Se pregunta al alumnado sobre el qué hacer (comportamiento táctico) y cómo hacerlo (selección de habilidades) para que tomaran correctas decisiones.
5. Ejecución de habilidades. Trata de que los sujetos aprendan como llevar a cabo las habilidades vistas en el juego modificado (técnica).
6. Realización. Para finalizar, la estructura de este modelo se basa en los criterios propuestos para la consecución de los objetivos del juego, sesión o situaciones de aprendizaje. Estos criterios persiguen que los sujetos se conviertan en jugadores deportivos eficientes.

Para el desarrollo del modelo TGfU, Thorpe & Bunker (1989) enfatizaron cuatro principios pedagógicos asociados:

1. Muestra del juego. Se refiere a ofrecer a los participantes oportunidades para explorar las similitudes y diferencias entre los juegos. La práctica de distintos juegos ayuda al alumnado a aprender las relaciones existentes entre unos y otros.
2. Representación del juego. Se utilizan situaciones modificadas de juego para facilitar la comprensión.
3. Exageración del juego. Se cambian las reglas secundarias de los juegos para centrarse en un problema táctico específico.
4. Complejidad táctica. Los juegos se adaptan al nivel de las posibilidades perspectivas y cognitivas de los participantes. Cuando el alumnado evoluciona, las propuestas deben ser adaptadas y rediseñadas aumentando su complejidad, de manera, que se adecuen al nivel de competencia del alumnado en cada momento.

Los juegos deportivos fueron clasificados en su origen por Almond (1986) en cuatro categorías que emplean un móvil, que son: los juegos de blanco, los juegos de golpeo y carrera, los juegos de muro y pared, y los juegos de invasión. El criterio de clasificación proporciona al alumnado una manera temática de aproximarse al deporte en la que se facilita la identificación de las semejanzas y las diferencias entre los grupos. Los precursores de esta clasificación suponen que los juegos que constituyen cada categoría comparten problemas tácticos similares y que la comprensión de estas analogías puede ayudar al alumnado a realizar la transferencia de principios generales de una misma categoría, por tanto, a mejorar el rendimiento del juego.

La clasificación comentada en el párrafo anterior ha sido considerada por diversos autores, que como García y Gutiérrez (2017) la complementan con alguna otra categoría:

Tabla 2. Clasificación de los juegos deportivos. Tomada de García y Gutiérrez (2017, p.33).

Tocado	Blanco / Diana	Bate / Campo	Red /Pared	Invasión
COMBATE Boxeo Kendo Taekwondo	Golf Croquet Bolos Billar	Béisbol Criquet Kickball	RED Bádminton Tenis Tenis de mesa Voleibol	Baloncesto Netball Balonmano Fútbol Waterpolo Hockey Rugby Ultimate Frisbee
PERSECUSIÓN, HUIDA Y ESQUIVO Balón prisionero Paintball Airsoft Laser tag			PARED Frontenis Squash Pelota vasca	
			RED Y PARED Pádel	

Se observa una nueva categoría denominada Tocado, en la que se incluyen deportes de contacto o combate que no por eso son menos educativos, y de persecución, huida y esquivo en la que se incluyen deportes modernos y renovados tecnológicamente como es el *Laser tag* o el balón prisionero con sus múltiples variantes.

Devís y Sánchez (1996) desarrollan el modelo comprensivo bajo un proceso de tres etapas:

1. Los juegos modificados. Son juegos globales en los que, debido al cambio o modificación de las reglas, se exageran aspectos tácticos y/o se reducen exigencias técnicas y físicas, y pueden adaptarse a las necesidades que marque la evolución del juego.

2. Etapa de transición. Consta de tres fases:

- Juegos Deportivos Modificados. Esta fase es similar a la etapa anterior, pero en ella se afianzan y se desarrollan.
- Situaciones de Juego. Constituida por las situaciones de juego, adaptadas y encauzadas para desarrollarse en las clases de EF.
- Minideportes. Por último, esta fase está dedicada a los minijuegos, que son una adaptación de los deportes adultos.

3. Introducción a los deportes estándar. Se trabajan los deportes elegidos en su totalidad, pero recordando todo lo trabajado en las etapas anteriores, que es lo que nos va a permitir llegar a esta etapa con unas habilidades sólidas.

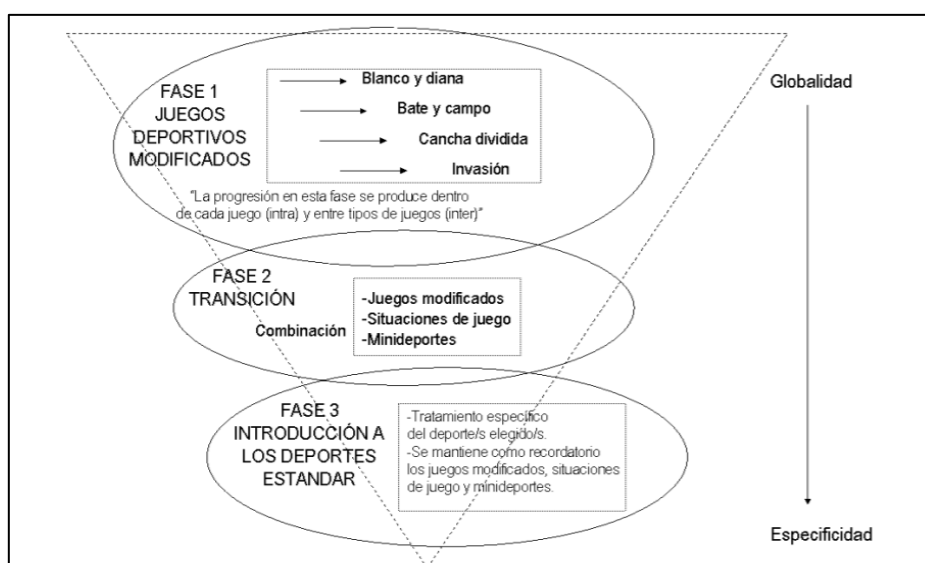


Figura 2. Proceso del modelo comprensivo. Tomada de Devís y Sánchez, 1996:175.

En la *figura 2* nos encontramos con el proceso del modelo comprensivo comentado en los párrafos anteriores, se muestra una secuencia de tres fases que se desarrollan desde los principios globales (Juegos deportivos modificados) pasando hacia situaciones de juego modificados (Deportes adaptados), hasta llegar a la última fase de mayor especificidad al deporte (Deporte institucionalizado).

Otros aspectos que ayudan a comprender los elementos clave del modelo comprensivo según Lisbona et al. (2009) son:

1. Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales. El priorizar los comportamientos tácticos y la comprensión, no implica eludir de cómo solucionar motivadamente esos problemas.
2. Enseñar el juego a través de situaciones contextualizadas. Si queremos promocionar el pensamiento táctico de los participantes, debemos hacer hincapié en situaciones simuladas que puedan promover la transferencia al juego real. La enseñanza de la técnica se debe producir en entornos contextualizados.
3. Partir de la globalidad hacia la especificidad.
4. Utilización de verbalizaciones en la búsqueda de soluciones por parte del alumnado, por lo que lleva al docente a emplear estrategias didácticas a través de preguntas.
5. Conducción de los juegos hacia el aspecto que queremos desarrollar.
6. Los ejes de planificación son los principios tácticos.
7. Se pretende mayor implicación del alumnado incrementando así factores motivacionales y emocionales.
8. El juego modificado debe ser un contexto moldeable que permita aplicar las sugerencias docentes y discentes, a favor del disfrute y la satisfacción durante el aprendizaje.
9. Utilización de estilos de enseñanza cognitivos. Los participantes toman más decisiones, lo que genera mayor implicación en su construcción del conocimiento, a través de situaciones problema, potenciando la creación de estrategias para solucionarlas y mediante la búsqueda de respuestas a interrogantes y cuestiones planteadas en el proceso.

5.1.3. Ventajas e Inconvenientes

García y Gutiérrez (2017) señalan las siguientes ventajas:

- Contribuye de manera relevante a la formación de espectadores que conozcan y entiendan mejor los deportes.
- Existen mejores resultados en aspectos decisionales cuanto mayor es la complejidad táctica. Los encontramos en los deportes de invasión o de equipo.
- Es un método más motivante y divertido que los tradicionales.
- Los juegos modificados aumentan las posibilidades de participación.
- La posibilidad de que el alumnado diseñe sus propios juegos modificados como medio de aprendizaje favorece el trabajo en equipo y las estrategias inclusivas. Esto permite que el alumnado se implique de manera creativa, mejore su conocimiento de los juegos deportivos y excluya aquellos contenidos que superan la dificultad que el alumnado pueda asumir en los juegos.
- La transferencia positiva que fomenta el modelo en modalidades deportivas pertenecientes a la misma categoría.

Por el contrario, algunos estudios (Díaz-Cueto et al. 2012; García y Gutiérrez, 2017; Lisbona et al. 2009) han hallado que el modelo TGfU genera algunos inconvenientes en su aplicación práctica como son:

- Es necesario que el docente tenga un conocimiento profundo del deporte que se enseña, tanto desde el punto de vista técnico como táctico.
- Falta de formación sobre la aplicación de este modelo.
- Las cuestiones y preguntas que fomentan la reflexión del alumnado sobre sus acciones son vitales, por ello la responsabilidad recae en el docente para que dicha competencia pueda tener éxito en la aplicación del modelo.
- El docente debe de conocer las experiencias previas, el nivel de motivación hacia la práctica y el nivel de competencia motriz del alumnado, datos que no siempre son fácilmente asequibles sin un primer contacto de evaluación inicial.
- Dificultad de gestión de la clase, el docente debe controlar a varios grupos reducidos que siguen ritmo de aprendizaje diferentes.
- La resistencia profesional ante un cambio metodológico a la hora de enseñar los deportes.

Estamos por tanto ante un modelo de enseñanza del deporte que da prioridad a la táctica y no a la técnica. Esto promueve un aprendizaje caracterizado por ser transferible a otras modalidades deportivas pertenecientes a la misma categoría, por la participación activa del alumnado generando un mayor grado de autonomía haciéndole consciente y reflexivo en cada momento previamente diseñado y estudiado, donde las situaciones de aprendizaje serán adaptadas al alumnado según su grado de competencia motriz haciéndolas así inclusivas. Además, si la situación lo permite, el docente podría participar como jugador con el fin de facilitar la comprensión del juego.

En la elaboración de nuestro Plan de Intervención se han tomado como referencia los principios pedagógicos propuestos por Thorpe, Bunker & Almond (1986). El contenido de los juegos modificados se ha planteado bajo la categoría de invasión, situada en la fase 1 propuesta por Devís y Sánchez (1996). También, se han considerado para el diseño los aspectos clave del modelo definidos por Lisbona et al. (2009). El diseño y desarrollo de preguntas específicas se elaboran a partir del protocolo de preguntas de Turner (2005).

5.1.4. Enseñanza del Baloncesto desde el modelo TGfU

Debemos de tener en cuenta que el TGfU muestra dificultades a la hora de diseñar, planificar y aplicar el modelo. Sánchez (2017) afirma que es debido a la complejidad del diseño, al escaso conocimiento deportivo del profesorado, la falta de tiempo y el número elevado de alumnos y alumnas por aula, lo que dificulta la evaluación en la recogida de datos sobre el pensamiento estratégico. Por otro lado, Díaz-Cueto et al. (2012) señalan que a medida que pasan las sesiones, la experiencia ayuda a hacer frente a la complejidad de la aplicación del modelo. Morales y Arias (2017) analizan tres trabajos que muestran sugerencias para formar docentes en cuanto a dificultades de aplicación del modelo TGfU, abarcan una serie de pautas generales sin especificar los pasos a seguir para llevar a cabo el proceso de formación, asumen un conocimiento previo en el enfoque de enseñanza y de la lógica interna del juego para su enseñanza táctica, siendo éstas incompletas. Además, presentan una propuesta práctica para formar docentes bajo el enfoque TGfU, dicha formación consta de seis fases en las que se abordan las pautas necesarias para enseñar los aspectos pedagógicos, didácticos, comportamientos docente y discente, diseño de sesiones y entrenamiento práctico con el enfoque.

Profundizando más en el diseño, encontramos que Forrest, Webb & Pearson (2006) citado por (Webb & Pearson, 2012), mencionan una serie de características a tener en cuenta antes de empezar con el diseño. Plantean 4 fases importantes:

- Fase 1: el docente debe comprender los juegos de una misma categoría.
- Fase 2: conocimientos de los diferentes juegos de diferentes categorías, y conocer así los principios del cada uno de los juegos.
- Fase 3: comprensión avanzada de juegos de una misma categoría, con el fin de proporcionar lecciones pedagógicas adecuadas al alumnado.
- Fase 4: capacidad de desmontar un juego y dividirlo en tres subcategorías. Éstas son las técnicas y reglas, la táctica y las estrategias.

Como último paso, sería que la mayoría de los docentes se encuentren en la fase 3 y fase 4, para promover así entornos desafiantes e ir más allá a la hora de pensar en las clases de Educación Física y sesiones de entrenamiento.

Por otro lado, Sánchez (2017) plantea diferentes formas de planificación para comprender mejor los juegos deportivos. El diseño de preguntas en los segmentos de reflexión, a partir de los protocolos de diferentes autores como Turner (2005) o Griffin, Mitchell & Oslin (1997) es una parte importante a tener en cuenta en la construcción del conocimiento del alumnado.

Uno de los obstáculos más desafiantes para el profesorado es el diseño de los juegos modificados respetando los principios de desafío óptimo y complejidad táctica. Es muy importante tener siempre en cuenta que exista una complejidad gradual en los juegos y una coherencia en lo que respecta el aumento de la habilidad y la conciencia de los jugadores (Sánchez, 2017).

Para el mismo autor “Una planificación comprensiva exige comprender la lógica interna del deporte a enseñar (p.9)”. Dicho autor propone una serie de estrategias de planificación en relación al modelo TGfU:

Tabla 3. Estrategias de planificación (Sánchez Gómez, 2013; Webb & Pearson, 2012). Tomada de Sánchez (2017, p.10).

Tipos de progresión en la planificación	Estrategia de progresión	Ejemplos
Situaciones reducidas (<i>Smallsided approach</i>).	El número de jugadores aumenta de manera gradual.	1. Uno contra uno. 2. Dos contra uno. 3. Dos contra dos.
Por incorporación (<i>Full-sided approach</i>).	Las reglas y habilidades técnicas se incorporan de forma progresiva a un juego modificado sencillo.	1. Juego modificado de rugby-tocata sin regla de <i>avant</i> y obligación de pasar antes de dar 3 pasos después de ser tocado. 2. Mismo juego añadiendo obligación de girarse para un <i>maul</i> con otro jugador. 3. Mismo juego con regla de <i>avant</i> , pero permitiendo pases adelante con el pie.
Resultados tácticos (<i>Games for outcome approach</i>).	Logro de resultados u objetivos tácticos cada vez más complejos.	1. Mantener la posesión de la pelota. 2. Avanzar hacia la meta rival. 3. Defender en línea.
Por temática común (<i>Thematic approach</i>).	Un tema tácticamente sugerente sirve de referencia para seleccionar y secuenciar los juegos modificados.	Invasores de espacios»: la creación y ocupación del espacio en deportes de invasión.
Enfoque horizontal-vertical.	La enseñanza evoluciona de una iniciación horizontal a otra vertical y específica de la modalidad deportiva.	1. Juegos modificados de introducción a la familia de invasión. 2. Juegos modificados de introducción al hockey. 3. Mini-hockey.
Niveles de complejidad táctica (<i>Tactical complexity levels approach</i>).	Los problemas tácticos básicos se gradúan en niveles de complejidad según el contenido táctico, las habilidades técnicas y el número de jugadores de los juegos modificados.	Niveles I, II, III, IV y V de complejidad táctica para softball diseñados por Griffin, Mitchell & Oslin (1997).

Una vez comentadas las características más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje con el modelo TGfU, encontramos algunas aplicaciones específicas en el deporte del baloncesto (Conte et al., 2013) que compara la metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto, y Cañadas, García y Parejo (2009) que proponen la enseñanza del baloncesto mediante un modelo comprensivo. En ambos estudios se recogen ideas comentadas en los párrafos anteriores.

En los que respecta a la aplicación del modelo de enseñanza comprensivo, Conte et al. (2013) utiliza juegos similares al deporte para la comprensión de las acciones tácticas. La enseñanza es activa, buscan que los sujetos aprendan a través de la indagación. Se plantearon preguntas que abordaran aspectos técnicos y tácticas que respondieran a los

problemas de juego, debiendo ser los propios jugadores los que encontraran las respuestas y soluciones. Se utilizaron estilos de enseñanza por investigación como el descubrimiento guiado y resolución de problemas.

En lo que respecta al trabajo de Cañadas et al. (2009) encontramos una propuesta de principios a tener en cuenta para elaborar las sesiones para la enseñanza del baloncesto en Educación Física:

- Primero, las progresiones de las diferentes situaciones deben ir de manera gradual, de lo más simple a lo más complejo.
- Segundo, generar desequilibrios en las tareas para el trabajo de cada una de las fases de juego, trabajando en situaciones favorecedoras.
- Tercero, trabajar con oposición ayuda siempre a que las acciones aumenten, pero nunca debe de ser un obstáculo, por lo que se deben de modular las acciones del defensor.
- Cuarto, trabajo conjunto desde la táctica hacia la técnica.
- Quinto, utilizar feedback interrogativo, el profesor no proporciona la solución directamente, sino que le surtirá de las herramientas que le permitan encontrar la solución por sí mismo.
- Sexto, propuestas lúdicas que supongan un reto, utilizando el juego como medio para la enseñanza, en la cual se fomenta la motivación de los alumnos propiciando un entorno favorecedor para el aprendizaje. Los juegos en grupo, en los que se plantean situaciones de cooperación y oposición, además de un resultado socializador, desarrollan el trabajo coordinativo entre los participantes, el cuál será útil para un deporte colectivo como el baloncesto.
- Séptimo y último principio, consistiría en potenciar aquello que se quiere trabajar, como por ejemplo, se plantean premisas, objetivos y sistemas de puntuación para mantener el interés del alumnado en la sesión. Se plantea para la evaluación de los aprendizajes el instrumento *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), descartando instrumentos tradicionales que se han ido utilizando como pruebas mecánicas o test de habilidades, relegando a un papel secundario la comprensión del juego.

Tras una breve revisión sobre los aspectos más importantes a tener en cuenta a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje bajo juegos modificados, parte de ellos serán utilizados

en nuestro trabajo en el diseño de las sesiones. En lo referente al Plan de Intervención, será estructurado y desarrollado en base a algunas características comentadas en el presente apartado que resultan de gran interés.

5.1.5. Modelo de evaluación *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)*

En la evaluación de la Educación Física existen multitud de instrumentos para evaluar los diferentes contenidos, en este caso nos vamos a centrar en un instrumento validado en la Educación Física y apropiado para evaluar las conductas del rendimiento del juego desde una enseñanza comprensiva del deporte.

El instrumento de evaluación se denomina *Game Performance Assessment Instrument (GPAI)* y fue creado por Griffin et al. (1997) y mejorado por Oslin, Mitchell & Griffin (1998) para evaluar las conductas del rendimiento táctico del juego y la capacidad para solventar tareas tácticas a través de técnicas apropiadas. Dichos autores identifican 7 componentes tácticos en referencia a el rendimiento del juego eficaz, dos referentes al jugador con balón (toma de decisiones y ejecución de la habilidad) y los cinco restantes a los movimientos sin balón (base, ajuste, cubrir/cobertura, apoyo y guardar/marcar).

Mitchell, Oslin & Griffin (2003) realizan una descripción precisa de cada componente, que sería:

- Base: aquella en la que los jugadores o jugadoras tienen que volver a la posición inicial entre las ejecuciones de las habilidades.
- Ajuste: movimientos y desplazamientos que se realizan en función de las demandas del juego.
- Toma de decisiones: consiste en elegir la habilidad o movimiento durante el juego. Por ejemplo, en los juegos de invasión se trata de decidir si tirar, pasar o botar.
- Ejecución de la habilidad: realizar la acción consiguiendo el objetivo
- Ayuda/Apoyo: movimiento sin balón que se realiza para recibir un pase manteniendo la posesión.
- Cubrir/Cobertura: ofrecer ayuda defensiva a los compañeros y compañeras del equipo.
- Guardar/Marcar: defender a un oponente que puede o no tener el balón.

Para la evaluación de estos conocimientos, el GPAI se está mostrando como un instrumento fiable y válido (Aguilar, Martín y Chiroso, 2016). Para facilitar la labor de

puntuación, Méndez-Giménez (2011) realiza una propuesta con dos formas de puntuación que son:

1. En el sistema de registro de acontecimientos, el observador valora el componente seleccionado como apropiado/inapropiado o eficaz/ineficaz cada vez que interviene el jugador que está observando.
2. A través de la escala Likert de 5 puntos, permite la evaluación del rendimiento en juegos con ritmo más vivo (como los deportes de invasión), para lo que el docente debe crear una serie de descriptores basándose en sus objetivos de aprendizaje, las habilidades del estudiante y el contexto escolar, y puntuarlas mediante una escala del 1 al 5 (cuanto menor sea el número, peor será la calidad).

Terminadas las anotaciones, para calcular los índices observados se toman las fórmulas siguientes (Oslin et al, 1998):

- Índice de toma de decisiones TD = $\frac{\text{Número de decisiones apropiadas acertadas}}{\text{número de decisiones erróneas}}$
- Índice de ejecución de habilidades EH = $\frac{\text{Número de ejecuciones de habilidades acertadas}}{\text{número de ejecuciones de habilidades erróneas}}$
- Índice de acciones de apoyo AA = $\frac{\text{Número de movimientos acertados}}{\text{número de movimientos erróneos de apoyo}}$
- Rendimiento global del juego = $(TD + EH + AA) / 3$

Sin embargo, este instrumento no está exento de dificultades en su aplicación práctica. Méndez-Giménez (2011) nombra las posibles dificultades a la hora de poner en práctica GPAI como evaluación, son éstas:

- La limitada carga horaria de la Educación Física en el currículo.
- La tendencia a realizar una programación ambiciosa, con numerosas unidades didácticas, pero de duración limitada (4-6 sesiones).
- La ratio elevada de alumnos por clase y el sentimiento de saturación del docente.
- La necesidad de mayor cualificación del docente.
- La dificultad en la medición del conocimiento y la toma de decisiones durante el juego.

Estas variables podrían generar ciertas dificultades a los docentes para decidirse por su aplicación. No obstante, el GPAI se ha mostrado como un instrumento altamente

recomendado para obtener información relevante a la hora de poner en práctica el modelo de enseñanza TGfU en el contexto educativo (Aguilar et al. 2016). Nos permite obtener datos significativos sobre la toma de decisiones, la ejecución de habilidades y apoyo, y además puede ayudar a mejorar tanto la enseñanza por parte de los docentes como el aprendizaje por parte del alumnado. También, la forma de evaluar se ciñe más hacia una evaluación formativa que se aproxima más al modelo de enseñanza presentado.

5.1.6. Anclaje curricular

Analizados los rasgos caracterizadores del modelo TGfU, debemos relacionar dicho modelo con el currículo actual a nivel autonómico desarrollado en el Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, pudiéndose comprobar el potencial del modelo y su coherencia con el marco curricular. El preámbulo del currículo de Educación Física se recoge que:

La Educación Física en la Educación Secundaria que pretende el desarrollo integral del alumnado a partir de la competencia motriz, entendida como el conjunto de capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones que intervienen en las múltiples interacciones que los individuos realizan en su medio y con los demás, y que les permiten resolver diferentes problemas motores que requieren de una conducta motriz adecuada y cuya transferencia a otros contextos contribuye a una mejor calidad de vida y a su desarrollo social como ciudadano (p. 18637).

Podemos afirmar que el modelo TGfU incide directamente en el desarrollo competencial del alumnado a través de los juegos modificados, que obligan al alumnado a tomar continuas decisiones y que les permite aumentar su comprensión, afianzando el aprendizaje de forma exitosa.

El modelo TGfU ofrece ventajas sobre otros modelos más tradicionales o técnicos a partir de una mayor implicación y participación del alumnado en los juegos modificados, incrementando positivamente capacidades, conocimientos, procedimientos, actitudes y emociones.

El currículo propone el desarrollo de competencias, como componentes vitales para que el alumnado consiga su desarrollo y realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y la participación en un aprendizaje

permanente a lo largo de la vida. Los rasgos caracterizadores del modelo TGfU se pueden ver relacionados con las competencias, siendo alguna de éstas desarrolladas en el área de la Educación Física bajo el presente modelo. La competencia lingüística (CL) se refleja en el alumnado en las diferentes situaciones reflexivas bajo las preguntas del docente. La competencia aprender a aprender (AA) y sentido e iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE), se refleja en la toma de decisiones bajo una mayor participación en los juegos modificados de invasión, teniendo que ser autónomo en su aprendizaje. Las competencias sociales y cívicas (CSC), se ven reflejadas en el desarrollo de los juegos modificados de invasión en el momento que se trabaja en grupos, favoreciendo las interacciones sociales trabajando en equipo y favoreciendo valores como el respeto hacia los demás.

El decreto atribuye a la educación física un papel determinante en el desarrollo de los objetivos de etapa. El modelo TGfU contribuye a una educación física inclusiva, como se recoge en el Decreto 83/2016, cuando cita: “el respeto, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y no la discriminación de personas con discapacidad” (p. 18640), una razón fundamental para el trabajo en grupos en todas las sesiones de la situación de aprendizaje propuesta. Por otra parte, “el alumnado adquirirá hábitos de disciplina en su propio trabajo individual o en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal” (p.18640), el modelo forma espectadores que conozcan y entiendan mejor los deportes a través del aprendizaje táctico del juego, también mejora los resultados en aspectos decisionales cuanto mayor es la complejidad táctica en deportes de invasión o de equipo.

La evaluación bajo la enseñanza del modelo TGfU se ajusta perfectamente a una evaluación formativa dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los participantes forman parte del proceso, toman decisiones y son conscientes de lo que aprenden a medida que se avanza en las sesiones. El criterio de evaluación 2 a nivel de curso de 3º de Educación Secundaria Obligatoria el modelo de enseñanza TGfU mediante los juegos modificados de invasión el alumnado puede resolver problemas tácticos en las diferentes situaciones motrices, pudiendo utilizar la toma de decisiones más adecuadas respecto al juego, favoreciendo la comprensión y transferencia de principios tácticos. También, en relación al criterio de evaluación 4, el modelo de enseñanza TGfU fomenta la inclusión de los participantes en las sesiones, bajo preguntas reflexivas propuestas por

el docente y la adaptación de los juegos modificados a los niveles de habilidades y conocimientos de los participantes.

Por último, en lo referente a los contenidos el currículo cita: “entre los procedimientos implícitos en la competencia motriz hay que destacar la percepción, la interpretación, el análisis, la ejecución, la evaluación y la creación de las acciones motrices. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia motriz supone la movilización de diferentes capacidades, tanto las del ámbito motor, como las del cognitivo, el emocional y el social en tanto la persona piensa, siente, se mueve y se relaciona” (p.18642). La secuenciación de las sesiones y por cómo está estructurado el contenido de cada una de ellas el modelo TGfU cumple con todos los ámbitos nombrados en líneas anteriores.

5.2. Motivación en Educación Física

La motivación en las clases de educación física tiene una gran importancia para el bienestar personal y en la adquisición de hábitos de vida saludable. González Serra (1995) define la motivación:

Al conjunto concatenado de procesos psíquicos (que implican la actividad nerviosa superior y reflejan la realidad objetiva a través de las condiciones internas de la personalidad) que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre, y en consecuencia, regulan la dirección (el objeto-meta) y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada (p. 2).

Escudero (2009) la entiende como:

Un proceso que comprende la unidad entre lo cognoscitivo y lo afectivo y constituye una expresión de la personalidad que surge como resultado de la interacción del individuo con el medio externo, mediante la cual se desencadena un impulso que conduce y activa al sujeto a la acción para satisfacer la necesidad que le da origen, contribuyendo de esta manera a regular la conducta (p. 1/1).

Tomando a estos autores como punto de referencia, podemos definir la motivación como el proceso mediante el cual las personas nos planteamos unos objetivos determinados, utilizamos los recursos adecuados y adoptamos una determinada conducta, con el fin de lograr la meta fijada.

Podemos afirmar que el papel del docente en las clases de Educación Física es vital para favorecer una mejora del clima motivacional y el bienestar psicológico del alumnado. Numerosos estudios (Almolda, Sevil, Julián, Abarca, Aibar y García, 2014; Cuevas, García, González y Fernández-Bustos, 2018; Menéndez y Fernández-Río 2017; Moreno, Gómez, Cervelló 2010 ; Sevil, Abos, Aibar, Murillo y García-González, 2015 ; Zamarripa, Castillo, Tomás, Tristán y Álvarez, 2016) estudian la motivación bajo la teoría de la autodeterminación (TAD) de (Ryan & Deci, 2000), la cual están estrechamente relacionadas con las necesidades psicológicas básicas (NPB) las cuales son propias de todos los seres humanos y explican las conductas de los individuos, esenciales para el correcto desarrollo y bienestar personal. Estas son:

1. La autonomía: hace referencia a la necesidad del alumnado de adquirir un papel relevante dentro de su proceso de enseñanza- aprendizaje, responsabilizándose de la autogestión de su propia práctica escolar y extraescolar.
2. La competencia: el alumnado necesita percibirse competente en la realización de las tareas, es decir, sentirse hábil para hacer frente a las situaciones motrices que se plantean.
3. La relación social: hace referencia al esfuerzo por relacionarse con otros sujetos y experimentar la satisfacción con el mundo social.

Según Almonda et al. (2014) en la medida que los docentes de Educación Física realicen una intervención que contribuya a la satisfacción de estas tres NPB, el alumnado podrá experimentar formas de motivación más autodeterminadas, generando consecuencias más positivas a nivel afectivo, cognitivo y de conducta.

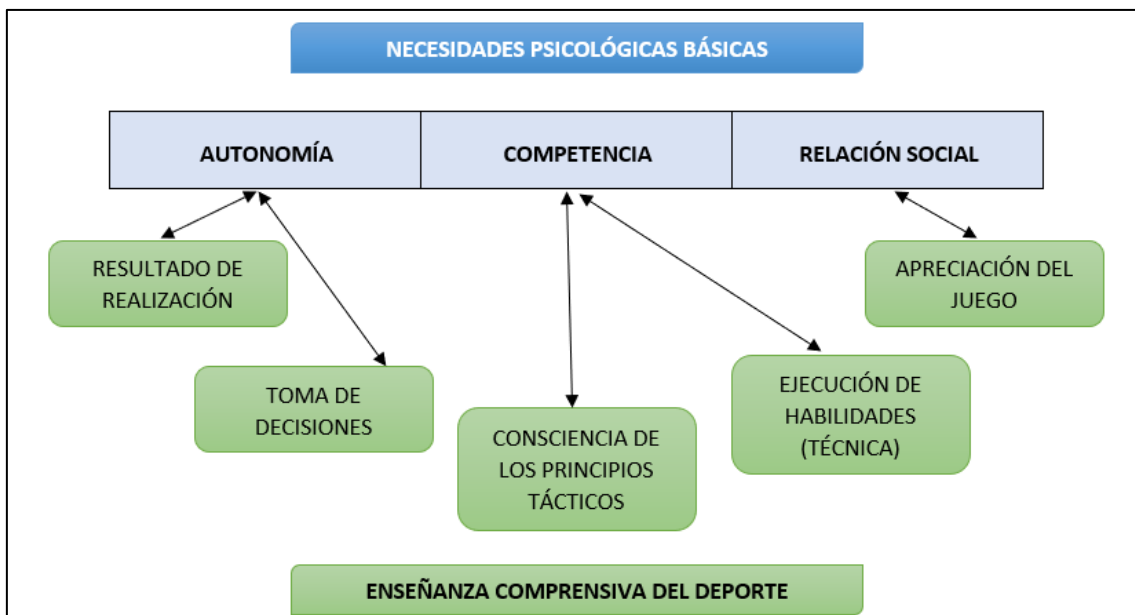
Los tipos de motivación están estrechamente relacionados con las NPB, dependiendo del grado de satisfacción del alumnado desarrollará más uno que otro y de ahí el éxito en el desarrollo integral del individuo. Serpa (2007) define los tipos de motivación de la siguiente manera:

1. Motivación intrínseca: caracteriza los practicantes que obtienen placer de la realización de las tareas o actividades físico deportivas, así como la percepción que éstos tengan de la evaluación, mejora y logros, de la práctica deportiva, en cuanto elementos para su valoración como personas.
2. Motivación extrínseca: se relaciona con las razones externas del practicante, de carácter social o material que busca satisfacer, a través de la implicación en la

actividad o deporte. Los practicantes buscan obtener el prestigio y reconocimiento de los demás.

3. **Desmotivación:** se asocia a sentimientos de incompetencia y de reducido control de actividad, en individuos que no perciben la existencia de contingencias o recompensas en sus acciones y los resultados de esas acciones. En estos individuos no existen motivaciones intrínsecas o extrínsecas, que los lleve a identificar razones para continuar, por ello existe el abandono o falta de interés en las actividades o prácticas deportivas.

Una de las finalidades de este estudio de innovación es fundamentar un Plan de Intervención para la implementación del modelo TGfU comprometida con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas. Las fases del modelo comprensivo de Bunker & Thorpe (1982) están directamente relacionadas con las NPB, como son: a través del juego modificado y la formación de grupos, que favorecen las relaciones personales y el disfrute por jugar. Basándonos en Thorpe, Bunker & Almond (1986) la modificación de las reglas, adaptándolas al nivel del alumnado, aumenta la participación en el juego, favoreciendo la autonomía y las destrezas del alumnado. A continuación, se presenta un esquema que vincula los elementos más caracterizadores del modelo TGfU sobre las Necesidades Psicológicas Básicas.



Mapa conceptual 1. Relación entre las NPB y ECD.

Para Sevil, Abós, Julián, Murillo y García-González (2015) el uso de estrategias didácticas específicas por parte de los docentes es vital para generar un buen clima

motivacional, y evaluar las variables motivacionales son de gran importancia para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, consideramos relevante proponer la valoración de la motivación con el cuestionario validado sobre las NPB de Vlachopoulos & Michailidou (2006), debido a que los ítems planteados son fáciles de comprender y contestar para los discentes, sencillo de corregir y cabe la posibilidad de obtener datos significativos.

6. METODOLOGÍA

El desarrollo de este apartado se realiza en clave de propuesta, al no haber sido posible su aplicación ante el estado de emergencia.

6.1. Participantes

La propuesta diseñada se ha realizado tomando como referencia alumnado del primer ciclo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El número de alumnos y alumnas al que se puede aplicar de forma eficiente y eficaz debería de oscilar entre 20 y 30 participantes.

6.2. Propuesta de instrumentos para la recogida de datos

Para la recogida de datos, hemos optado por la escala de medición de las NPB de Vlachopoulos & Michailidou (2006), un modelo de autoinforme del profesor y la aplicación del instrumento GPAI. Esto nos accede a un mayor grado de conocimiento de la realidad práctica desde distintas perspectivas.

6.2.1. Cuestionario de motivación. Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas

Para conocer la percepción del alumnado acerca del apoyo a las NPB durante la aplicación de la propuesta diseñada se propone la aplicación de la escala de Vlachopoulos & Michailidou (2006) ([Anexo 2](#)). El cuestionario cuenta con 12 ítems en formato de respuesta en 5 niveles Tipo Likert, siendo el nivel 1 “Totalmente en desacuerdo” y el nivel 5 “Totalmente de acuerdo”. Los ítems establecen dimensiones en base a la ‘autonomía’ (1, 4, 7 y 10), la ‘competencia’ (2, 5, 8 y 11) y ‘relación con los demás’ (3, 6, 9 y 12). Se recomienda su aplicación al inicio de la SA y al finalizar la SA para que puedan recogerse datos más objetivos y fiables.

6.2.2. Modelo de autoinforme del profesor

Para conocer las ventajas e inconvenientes percibidos por el docente durante la aplicación del modelo TGfU se propone la cumplimentación de un autoinforme estructurado ([Anexo 1](#)). El autoinforme se estructura bajo los siguientes apartados de forma secuenciada:

1. Datos del contexto.
2. Problemas surgidos en la aplicación del modelo de enseñanza y decisiones adoptadas.
3. Grado de cumplimiento de los objetivos del Modelo de Enseñanza.
4. Grado de desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas.
5. Ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo de enseñanza aplicado.
6. Propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza.

6.2.3. Evaluación del aprendizaje (GPAI)

Para la evaluación del aprendizaje se propone la hoja de observación, diseñada bajo los requisitos del instrumento de evaluación GPAI ([Anexo 3](#)). En ella se muestran los tres criterios a evaluar la toma de decisiones, la ejecución de habilidades y el apoyo. Se recomiendan las pautas propuestas por Griffin et al. (1997) en las cuales, si el dominio del instrumento es bajo por parte del docente se podrían grabar las sesiones para facilitar la observación. También se podría implicar al alumnado en la evaluación de los compañeros y compañeras, pero previamente el alumnado tiene que familiarizarse con el instrumento.

6.3. Plan de Intervención (TGfU)

El diseño del Plan de Intervención siguiendo el modelo TGfU se ha realizado atendiendo a los rasgos más característicos de este modelo. En la Tabla 4, se presenta la información organizada en las siguientes dimensiones: número de sesiones (total 6), situaciones tácticas, roles estratégicos que se dividen en subcategorías, y, por último, preguntas reflexivas dirigidas al alumnado.

Tabla 4. Plan de Intervención, diseñado bajo el modelo de enseñanza *Teaching Game for Understanding*.

PLAN DE INTERVENCIÓN (TGfU)							
S. Nº	INICIATIVAS Y JUEGOS MODIFICADOS	SITUACIÓN TÁCTICA	ROLES ESTRATÉGICOS				PREGUNTAS
			EQUIPO CON BALÓN		EQUIPO SIN BALÓN		
			JCB (1)	JSBECB (2)	JSBESBACB (3)	JSBESBASB (4)	
1	<p>Breve introducción de la enseñanza comprensiva del deporte al alumnado.</p> <p>Pasar el cuestionario de motivación NPB (Anexo 2).</p> <p>Se presentará el primer juego modificado "Juego de los diez pases modernos". Se pondrá atención al nivel del grupo en cuanto a sus competencias, para hacer alguna adaptación si fuese necesario.</p> <p>Evaluación inicial del aprendizaje GPAI (Anexo 3). Permitirá conocer el estado del alumnado desde el inicio.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>	<p>ATAQUE: Conservar la posición del balón.</p> <p>DEFENSA: Defender el espacio.</p> <p>Recuperar el balón.</p>	<p>Pase como elemento básico.</p> <p>Proteger el balón.</p>	<p>Desmarcarse.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Robar el balón.</p> <p>Evitar el pase.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p> <p>Defensa individual.</p>	<p>(PG) ¿Cuál es el objetivo del juego? (1 y 2) ¿Qué podemos hacer para mantener la posesión? (1) ¿Qué hay que hacer cuando se recibe el balón? (1 y 2) ¿Qué podemos hacer para asegurar la posesión del balón?</p>
2	<p>Al comienzo de la sesión se hará una breve introducción a través de estrategias discursivas (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016, 2018).</p> <p>Una vez finalizado comenzamos con el juego de "Las cuatro esquinas". Se harán las respectivas reflexiones cuando se identifique algún aspecto importante.</p> <p>Las agrupaciones serán libres de elección, pero supervisadas por el docente. Hay que fomentar la participación del alumnado.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>	<p>ATAQUE: Conservar la posición del balón.</p> <p>Familiarización en la progresión.</p> <p>DEFENSA: Defender el espacio.</p> <p>Recuperar el balón.</p>	<p>Pase como elemento básico.</p> <p>Proteger el balón.</p>	<p>Desmarcarse.</p> <p>Crear situación de peligro.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Robar el balón.</p> <p>Evitar el pase.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p> <p>Defensa individual.</p>	<p>(PG) ¿Cuál es el objetivo del juego? (1) ¿Qué hay que hacer cuando se recibe el balón? (2) ¿Qué puedes hacer para desmarcarte y recibir balón? (2) ¿Cómo puedes conseguir ayudar a tu compañero/a que no puede botar? (PG) ¿Cómo pueden evitar que dos compañeros/as estén en el mismo espacio del campo? (1 y 2) ¿Cómo llega más rápido el balón al campo contrario?</p>
3	<p>Al comienzo de la sesión se hará una breve introducción a través de estrategias discursivas planteadas en la sesión (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016, 2018).</p> <p>Se comenzará con el juego modificado "Usamos el comodín".</p>	<p>ATAQUE: Progresar o avanzar con balón y sin balón.</p> <p>DEFENSA: Defender el espacio.</p> <p>Recuperar el balón.</p>	<p>Pase como elemento básico.</p> <p>Avanzar con el balón.</p> <p>Proteger el balón.</p>	<p>Desmarcarse.</p> <p>Crear situación de peligro.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Robar el balón.</p> <p>Evitar el pase.</p> <p>Evitar la entrada a canasta.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p> <p>Defensa individual.</p> <p>Ayudas al JSBESBACB.</p>	<p>JCB ¿Por qué debo hacer una entrada a canasta? <i>Para conseguir el objetivo del juego.</i> ¿Qué debo hacer con el balón? <i>Pasar, tirar, avanzar, evitar que sea robado, etc.</i> ¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i> ¿Qué puedo hacer después de pasar?</p>

	<p>Se harán las respectivas reflexiones cuando se identifique algún aspecto importante. Se utilizarán los aspectos susceptibles de modificación.</p> <p>Las agrupaciones serán libres de elección, pero supervisadas por el docente. Hay que fomentar la participación del alumnado.</p> <p>Evaluación del aprendizaje GPAI (Anexo 3).</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>		Entrada a canasta.				<p>Buscar espacios libres.</p> <p>JSBECB</p> <p>¿Qué puedo hacer para generar situaciones de peligro? <i>Desmarcarme para crear una situación de peligro, buscar espacios libres.</i></p> <p>¿Dónde es un buen lugar para ser considerado un jugador de peligro? <i>Cerca de la canasta contraria, desmarcado sin defensor.</i></p> <p>JSBESBACB</p> <p>¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? <i>Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.</i></p> <p>¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? <i>Robando el balón, interceptándolo.</i></p> <p>JSBESBASB</p> <p>¿Cómo evito la recepción del balón? <i>Interceptando el balón, anticipándome.</i></p> <p>¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? <i>Realizando un marcaje a ¾.</i></p>
4	<p>Al comienzo de la sesión se hará una breve introducción a través de estrategias discursivas planteadas en la sesión (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016, 2018).</p> <p>Se comenzará con el juego modificado “A por el punto”.</p> <p>Se harán las respectivas reflexiones cuando se identifique algún aspecto importante. Se utilizarán los aspectos susceptibles de modificación.</p> <p>Las agrupaciones serán libres de elección, pero supervisadas por el docente. Hay que fomentar la participación del alumnado.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>	<p>ATAQUE:</p> <p>Progresar o avanzar con balón y sin balón.</p> <p>Consecución de la meta.</p> <p>DEFENSA:</p> <p>Defender el espacio.</p> <p>Recuperar la posición de ataque.</p> <p>Defender la meta.</p>	<p>Pase.</p> <p>Avanzar con el balón.</p> <p>Entrada a canasta.</p> <p>Tiro.</p>	<p>Desmarcarse.</p> <p>Crear situación de peligro.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Robar el balón.</p> <p>Evitar el pase.</p> <p>Evitar la entrada a canasta.</p> <p>Evitar el tiro.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p> <p>Defensa individual.</p> <p>Ayudas al JSBESBACB.</p>	<p>JCB</p> <p>¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? <i>No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.</i></p> <p>¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i></p> <p>JSBECB</p> <p>¿Qué puedo hacer para generar situaciones de peligro? <i>Desmarcarme para crear una situación de peligro, buscar espacios libres.</i></p> <p>¿Dónde es un buen lugar para ser considerado un jugador de peligro? <i>Cerca de la canasta contraria, desmarcado sin defensor.</i></p> <p>¿Cuándo debemos apoyar al JCB? <i>Siempre y más cuando ha dejado de botar.</i></p> <p>JSBESBACB</p> <p>¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? <i>Siempre y más cuando ha dejado de botar.</i></p> <p>¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? <i>Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.</i></p> <p>¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? <i>Robando el balón, interceptándolo.</i></p> <p>JSBESBASB</p> <p>¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? <i>Defendiendo siempre el mismo jugador.</i></p> <p>¿Cómo evito la recepción del balón? <i>Interceptando el balón, anticipándome.</i></p> <p>¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? <i>Realizando un marcaje a ¾.</i></p>
5	<p>Al comienzo de la sesión se hará una breve</p>	<p>ATAQUE:</p> <p>Estructuración</p>	<p>Pase.</p>	<p>Desmarcarse.</p>	<p>Robar el balón.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p>	<p>JCB</p> <p>¿En qué me debo fijar en una</p>

	<p>introducción a través de estrategias discursivas planteadas en la sesión (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016, 2018).</p> <p>Se comenzará con el juego modificado “Las tres canastas”.</p> <p>Se harán las respectivas reflexiones cuando se identifique algún aspecto importante. Se utilizarán los aspectos susceptibles de modificación.</p> <p>Las agrupaciones serán libres de elección, pero supervisadas por el docente. Hay que fomentar la participación del alumnado.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>	<p>espacial, conservar y avanzar con balón.</p> <p>Consecución de la meta.</p> <p>DEFENSA: Defender el espacio.</p> <p>Recuperar la posición de ataque.</p> <p>Defender la meta.</p>	<p>Avanzar con el balón.</p> <p>Entrada a canasta.</p> <p>Tiro.</p>	<p>Crear situación de peligro.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Evitar el pase.</p> <p>Evitar la entrada a canasta.</p> <p>Evitar el tiro.</p>	<p>Defensa individual.</p> <p>Ayudas al JSBESBACB.</p>	<p>superioridad? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i></p> <p>¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? <i>No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.</i></p> <p>¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i></p> <p>JSBECB</p> <p>¿Cómo debemos ocupar los espacios en los contraataques? <i>Mayor amplitud crea mayor posibilidad de peligro.</i></p> <p>¿Cómo puedo recibir más fácil el balón si me muevo o lo pido en una situación estática? <i>Si me muevo.</i></p> <p>JSBESBACB</p> <p>¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? <i>Siempre y más cuando ha dejado de botar.</i></p> <p>¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? <i>Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.</i></p> <p>¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? <i>Robando el balón, interceptándolo.</i></p> <p>JSBESBACB</p> <p>¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? <i>Defendiendo siempre el mismo jugador.</i></p> <p>¿Cómo evito la recepción del balón? <i>Interceptando el balón, anticipándome.</i></p> <p>¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? <i>Realizando un marcaje a ¾.</i></p>
<p>6</p>	<p>Al comienzo de la sesión se hará una breve introducción a través de estrategias discursivas planteadas en la sesión (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña, Jiménez y Anguera, 2016, 2018).</p> <p>Se comenzará con el juego modificado “Ya somos gigantes”.</p> <p>Se harán las respectivas reflexiones cuando se identifique algún aspecto importante. Se utilizarán los aspectos susceptibles de modificación.</p> <p>Las agrupaciones serán libres de elección, pero supervisadas por el docente. Hay que fomentar la participación del alumnado.</p> <p>Al finalizar la sesión pasar el cuestionario de motivación NPB (Anexo 2).</p>	<p>ATAQUE: Estructuración espacial, fintar, desmarcarse y recibir.</p> <p>Consecución de la meta.</p> <p>Conservar y avanzar con balón.</p> <p>DEFENSA: Defender el espacio.</p> <p>Recuperar la posición de ataque.</p> <p>Defender la meta.</p>	<p>Pase.</p> <p>Avanzar con el balón.</p> <p>Entrada a canasta.</p> <p>Tiro.</p>	<p>Desmarcarse.</p> <p>Crear situación de peligro.</p> <p>Apoyo.</p>	<p>Robar el balón.</p> <p>Evitar el pase.</p> <p>Evitar la entrada a canasta.</p> <p>Evitar el tiro.</p>	<p>Interceptar la pelota.</p> <p>Defensa individual.</p> <p>Ayudas al JSBESBACB.</p>	<p>JCB</p> <p>¿En qué me debo fijar en una superioridad? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i></p> <p>¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? <i>No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.</i></p> <p>¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? <i>Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.</i></p> <p>JSBECB</p> <p>¿Cómo debemos ocupar los espacios en los contraataques? <i>Mayor amplitud crea mayor posibilidad de peligro.</i></p> <p>¿Cómo puedo recibir más fácil el balón si me muevo o lo pido en una situación estática? <i>Si me muevo.</i></p> <p>JSBESBACB</p> <p>¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? <i>Siempre y más cuando ha dejado de botar.</i></p> <p>¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? <i>Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.</i></p> <p>¿Qué puedo hacer para recuperar el</p>

<p>Evaluación final aprendizaje GPAI (Anexo 3). Lograremos ver si el alumnado a mejorado o no una vez terminada la SA.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme (Anexo 1).</p>						<p>balón? <i>Robando el balón, interceptándolo.</i></p> <p>JSBESBASB</p> <p>¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? <i>Defendiendo siempre el mismo jugador.</i></p> <p>¿Cómo evito la recepción del balón? <i>Interceptando el balón, anticipándome.</i></p> <p>¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? <i>Realizando un marcaje a ¾.</i></p>
--	--	--	--	--	--	--

J.C.B. = Jugador Con Balón; J.S.B.E.C.B. = Jugador Sin Balón Equipo Con Balón; J.S.B.E.S.B.A.C.B. = Jugador Sin Balón Equipo Sin Balón Atacante Con Balón; J.S.B.E.S.B.A.S.B. = Jugador Sin Balón Equipo Sin Balón Atacante Sin Balón ; Pregunta General = PG

7. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Tomando como referencia los antecedentes y el marco teórico de la presente propuesta, identificaremos los principales aspectos teóricos que han sido tomados como referencia en el diseño del Plan de Intervención.

En lo que respecta a los antecedentes, encontramos una recopilación y análisis de distintas fuentes bibliográficas consistente de 13 estudios en base al modelo de enseñanza TGfU en el contexto educativo. Los objetivos que buscan conocer la incidencia de la aplicación del modelo TGfU en las Necesidades Psicológicas Básicas (Báguena-Mainar et al., 2014; Úbeda-Colomer et al., 2017), y valorar la percepción docente ante la aplicación del modelo TGfU (Díaz-Cueto et al., 2012). Para la recogida de datos, hemos escogido el diario de profesor (Díaz-Cueto et al., 2012) a utilizar en todas las sesiones una vez finalizadas las sesiones, el cuestionario estandarizado de Vlachopoulos & Michailidou (2006) para la medición de las NPB, se propone en la primera sesión y en la última sesión, con una separación de seis sesiones para poder contrastar los datos de ambos momentos.

Dentro del marco teórico y siguiendo la propuesta de Bunker & Thorpe (1982), se ha organizado la secuencia de enseñanza anteponiendo la comprensión táctica a la enseñanza de la técnica. Este aspecto se puede contrastar en los juegos modificados recogidos en las sesiones. Se ha escogido el contenido deportivo de baloncesto, por tener un amplio conocimiento sobre el mismo y experiencias en este deporte (Díaz-Cueto et al. 2012; García y Gutiérrez, 2017; Lisbona et al. 2009), pudiéndose suprimir el inconveniente de la necesidad de que el docente deba tener un alto conocimiento del deporte a enseñar. Añadir, el contenido de la situación de aprendizaje se sitúa en la categoría de invasión propuestas por Thorpe, Bunker & Almond (1986).

La representación, y la exageración del juego situados dentro de los principios pedagógicos asociados al TGfU (Thorpe & Bunker, 1989) se evidencian en las sesiones. En la sesión 2 se amplían las zonas de puntos para facilitar su comprensión y el objetivo del juego (exageración); en la sesión 3 y 4 se observa una superioridad numérica para centrar el juego en la progresión hacia la meta, conservar el balón y ocupar espacios libres (representación y exageración).

Dentro del Plan de Intervención encontramos elementos claves del TGfU (Lisbona et al., 2009; Sánchez, 2017) como la utilización de verbalizaciones en la búsqueda de soluciones por parte del alumnado, por lo que se ha contemplado emplear estrategias didácticas a través de preguntas utilizando el protocolo propuesto por Turner (2005), estructurando las preguntas en función de los roles estratégicos que asumen los jugadores. Aspecto importante a tener en cuenta para construcción del conocimiento del alumnado. Por otro lado, los juegos modificados parten de la globalidad hacia la especificidad (Cañadas et al., 2009; Conte et al., 2013; Lisbona et al., 2009; Sánchez, 2017), y una coherencia en lo que respecta el aumento de la habilidad y la conciencia de los jugadores, viéndose una progresión ascendente de dificultad, desde la primera sesión hasta la última sesión que finaliza con un juego real de 3x3x3.

Se acreditan ventajas (García y Gutiérrez, 2017) tales como la transferencia positiva que fomenta el modelo en modalidades deportivas pertenecientes a la misma categoría, en las preguntas ¿Cómo debemos ocupar los espacios en los contraataques?, ¿Cómo evito la recepción del balón? Los juegos modificados aumentan las posibilidades de participación, esto se acredita en las sesiones en el apartado de aspectos susceptibles de modificación, por ejemplo, no se puede volver a pasar al mismo jugador que paso el balón (sesión 1 y 2) o antes de tirar o hacer una entrada canasta tiene que haber un pase mínimo (sesión 3).

Para la evaluación del aprendizaje se ha utilizado el instrumento de evaluación *Performance Assessment Instrument* (GPAI), diseñado por Griffin et al. (1997) y Oslin et al. (1998) para evaluar las conductas del rendimiento táctico del juego y la capacidad para solventar tareas tácticas a través de técnicas apropiadas. Para recoger datos significativos se propone su utilización en las sesiones 1, 3 y 6 (ver apartado de Iniciativas y Juegos modificados del Plan de Intervención). El instrumento GPAI ha sido mostrado como fiable y válido (Aguilar et al. 2016), propuesto por Cañadas et al. (2009) y aplicado en diversos estudios (Cañabate et al. 2016; Balakrishnan et al. 2011; MacPhail et al. 2008).

Por último, destacamos las estrategias discursivas (Coll y Onrubia 2001; García-Fariña et al., 2016, 2018) útiles para centrar, explorar y activar conocimientos previos de los participantes antes de comenzar con las sesiones, pertenecientes a la categoría “A”, lo cual permite generar las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo. Durante las sesiones se utilizarán las estrategias discursivas pertenecientes a la categoría “B” atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje, y para finalizar, se utilizará la categoría “C” elaboración progresiva de representaciones cada vez más expertas, en específico la realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis para destacar lo aprendido en la sesión una vez finalizada. Con el empleo de estas estrategias discursivas de corte socio-constructivista, se pretende incentivar la construcción de un aprendizaje útil por parte del alumnado, basado en la comprensión, y con potencialidad para ser aplicado en situaciones futuras en cualquier contenido deportivo similar al desarrollado en la situación de aprendizaje.

8. REFLEXIONES FINALES

Tras una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el modelo de enseñanza TGfU y su estrategia de planificación, comprobamos que es oportuno establecer relaciones entre los rasgos caracterizadores del modelo TGfU y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas: al apoyo a la autonomía se ve reforzado por la frecuente toma de decisiones autónomas por parte del alumnado en el desarrollo de los juegos modificados; el apoyo a la competencia por la continua modificación del contexto estructurales y funcional de los juegos para adaptar estos a las posibilidades de respuesta del alumnado en cada momento, y en segmentos de reflexión que aseguran que el alumnado toma consciencia de los principios tácticos y de los aspectos a tener en cuenta para una adecuada ejecución de habilidades; y, por último, el apoyo a la una relación social satisfactoria en las dinámicas de reflexión grupal que se generan en el desarrollo de los juegos modificados, donde la aplicación de lo identificado en las reflexiones se ha de acreditar mediante una aplicación grupal.

La fundamentación del Plan de Intervención se ha nutrido de postulados teóricos del modelo TGfU relacionados con principios pedagógicos (Thorpe & Bunker, 1989), elementos clave de este modelo (Lisbona et al. 2009), ventajas (García y Gutiérrez, 2017), inconvenientes (Díaz-Cueto et al. 2012; García y Gutiérrez, 2017; Lisbona et al. 2009), orientaciones para la planificación de la docencia (Forrest, Webb & Pearson, 2006;

Sánchez Gómez, 2017; Webb & Pearson, 2012). Asimismo, se han tenido en cuenta experiencias de aplicación de este modelo en Baloncesto (Cañadas et al 2009; Conte et al. 2013), teniendo siempre presente la coherencia de las iniciativas propuestas con el apoyo a las NPB.

Se ha considerado importante tomar como referencia las percepciones de los diversos agentes que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde la perspectiva docente se presenta un modelo de autoinforme estructurado que el docente cumplimentará con la información recogida en el diario de clase. Por otro lado, para valorar el efecto del Plan de Intervención en el aprendizaje del alumnado, se propone comprobar la efectividad de su enseñanza de manera subjetiva mediante el instrumento de evaluación *Performance Assessment Instrument* (GPAI). Por último, para conocer la incidencia del Plan de Intervención en la percepción de motivación del alumnado, se propone la aplicación de la escala de medición de las NPB de Vlachopoulos & Michailidou (2006). Esta escala permite discriminar el efecto provocado en cada una de las NPB, lo que consideramos que es de gran utilidad para adoptar los ajustes necesarios de cara a optimizar la aplicación del modelo de enseñanza en futuras ocasiones.

Para finalizar queremos dejar constancia de la principal limitación del trabajo presentado, al no haber podido ser llevado a la práctica por el estado de alarma sobrevenido en el periodo previsto para su aplicación.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Sánchez, J., Martín Tamayo, I., y Chiroso Ríos, L. J. (2016). La evaluación en educación física a través del “Game Performance Assessment Instrument” (GPAI). *Estudios pedagógicos XLII*(2), 7-19.
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: a games classification. En D. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond, *Rethinking Games Teaching* (págs. 71-72). Loughborough University.
- Almonda Tomás, F., Sevil Serrano, J., Julián Clemente, J., Abarca Sos, A., Aibar Solana, A., y García González, L. (2014). Aplicación de estrategias docentes para la mejora de la motivación situacional del alumnado en educación física. *Educational Psychology*, 391-418.
- Armenta González-Palenzuela, F. (2004). La motivación y adhesión hacia la actividad física y el deporte. *Escuela abierta*, 7, 137-152.
- Báguena-Mainar, J., Sevil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Murillo-Pardo, B., y García-González, L. (2014). El aprendizaje del voleibol basado en el juego en educación física y su efecto sobre variables motivacionales situacionales. *Ágora: para la educación física y el deporte*, 16(3), 255-270.
- Balakrishnan, M., Rengasamy, S., & Aman, M. S. (2011). Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students Cognitive Learning Outcome. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5(5), 714-716.
- Bunker, D. J., & Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. , 18(1), 5-8. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Cañabate Ortiz, D., Fernández-Sánchez, R., Lara-Sánchez, A., y Ruiz-Rico, G. (2016). Mejora del comportamiento táctico ofensivo del deporte: situaciones de colaboración y progresión empleando una enseñanza comprensiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(1), 35-52.
- Cañadas Alonso, M., García Rubio, J., y Parejo González, I. (2009). El baloncesto como contenido curricular en educación secundaria. Propuesta para su enseñanza bajo un modelo comprensivo. *Espiral. Cuadernos del profesor*, 2(4), 66-75.
- Carter-Thuillier, B., Brunicardi, D. P., Pastor, V. L., Aguado, R. M., Manrique, J. C., y Gallardo-Fuentes, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(7), 1-20.
- Coll, C., y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigaciones en la escuela*, 45, 21-33.
- Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., Pérez, G., y Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 13(51), 507-523.

Cuevas, R., García Calvo, T., González, J., y Fernández-Bustos, J. G. (2018). Necesidades psicológicas básicas, motivación y compromiso en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 97-104.

DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Devís, J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J., y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. Moreno, & P. Rodríguez, *Aprendizaje deportivo* (págs. 159-181). Universidad de Murcia.

Díaz del Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., y Castejón, F. J. (2012). La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física estudio de casos. *Cultura y Educación*, 24(3), 273-288.

Escudero Sanz, D. (2009). La motivación hacia las clases de educación física. *Revista digital: Buenos Aires*(134), 1/1.

Expósito-González, C., Almagro Torres, B. J., Tornero Quiñones, I., y Sáenz-López Buñuel, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases de Educación Física. *Revista Digital. Buenos Aires*(174), 1/1.

García López, L. M., y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte: Modelos de Enseñanza comprensiva y Educación deportiva*. Barcelona: INDE.

García-Fariña, A., Jiménez, F., y Anguera, M. (2016). Análisis observacional del discurso docente del profesorado de educación física en formación a través de patrones comunicativos. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(1), 171-182.

García-Fariña, A., Jiménez-Jiménez, F., y Anguera, M. (2018). Observation of Communication by Physical Education Teachers: Detecting Patterns in Verbal Behavior. *Front. Psychol* 9:334. doi:doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00334

Gaspar Gil, V. M., Del Villar Álvarez, F., Práxedes Pizarro, A., y Moreno Domínguez, A. (2019). El cuestionamiento como herramienta fundamental para el desarrollo de la toma de decisiones de los alumnos en educación física. *Movimiento: Revista de educação física da UFRGS*, 5, 1-14.

González Serra, D. J. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.

Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills. Atactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.

- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2012). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Lisbona, M., Mingorance, Á., Méndez, A., y Valero, A. (2009). Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre los aspectos de invasión. Sevilla: Wanceulen.
- Macphail, A., Kirk, D., & 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.
- Méndez Giménez, A. (1998). Análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al "floorball" patines. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 59, 68-79.
- Méndez-Giménez, A. (2011). La evaluación desde la perspectiva comprensiva. Dificultades y estrategias didácticas para valorar el rendimiento de juego en situaciones modificadas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*(54), 42-54.
- Menéndez Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2017). Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. *Retos*, 134-139.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education (3rd ed.)*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishers.
- Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. (2003). *Sport Foundations for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morales Belando, M. T., y Arias Estero, J. L. (2017). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching game for understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*(419), 99-107.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio de efecto de cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 15-27.
- Olosová, G., & Zapletalová, L. (2014). Effects of a teaching games for understanding approach and a technical approach to teaching basketball on declarative and procedural knowledge. *Sport, Physical Activity & Health*, 192-195.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*(17), 231-243.
- Práxedes Pizarro, A., García-González, L., Moreno Cortés, Á., Moreno Arroyo, M. P., y Moreno Domínguez, A. (2016). Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en el fútbol sala: un estudio en contexto educativo. *Movimiento: Revista da escolade educação física da UFRGS*, 22(1), 51-62.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*(55), 68-78.

- Sánchez Gómez, R. (2017). Planificar mejor en el modelo TGfU: "Teaching Games for Understanding" prioriza táctica frente a técnica. *Tándem: Didáctica de la educación*(57), 7-14.
- 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 educación física y el deporte*, 16(3), 197-213.
- Serpa, S. (2007). La motivación y el proceso de entrenamiento. En F. G. García, & M. B. Filho, *Psicología del entrenador deportivo* (págs. 137-158). Sevilla: Wanceulen.
- Sevil, J., Abos, Á., Aibar, A., Murillo, B., y García-González, R. (2015). Estrategias para apoyar a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 48-53.
- Sevil, J., Abós, Á., Julián, J., Murillo, B., y García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 41(11), 281-296.
- Thorpe, Bunker, & Almond. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, Reino Unido, University of Technology: Department of Physical Education and Sport Science.
- Thorpe, R., & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. En L. Almond, *The place of physical education in schools*. London: Kogan/Page.
- Turner, A. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. En L. L. Griffin, & J. I. Butler, *Teachin Games for Understanding: Theory, research, and practice* (págs. 71-90). Windsor: Human Kinetics.
- 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*, 31, 275-281.
- Vlachopoulos, S., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence and relatedness: The Basic Psychological in Excercise Scale. *Measurement Physical Education and Excercise Science*, 179-201.
- Wang, M., & Wang, L. (2018). Teaching Games for Understanding Intervention to Promote Physical Activity among Secondary School Students. *BioMed Research International*, 1-11.
- Webb, P. I., & Pearson, P. J. (2012). Creative unit and lesson planning through a thematic/integrated approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *New Zealand Physical Educator*, 45(3), 17-22.
- Zamarripa, J., Castillo, I., Tomás, I., Tristán, J., y Álvarez, O. (2016). El papel del profesor en la motivación y la salud mental de los estudiantes de educación física. *Salud mental*, 221-227.

10. ANEXOS

Anexo 1. Autoinforme del profesor

El propósito de este autoinforme es recoger información sobre el modo en que has desarrollado tu Experiencia de Innovación, conocer qué ventajas e inconvenientes has encontrado en la aplicación de la metodología utilizada, los problemas que han surgido en su desarrollo y las alternativas activadas...

1.- Datos del contexto

Centro:		CURSO:
Profesor/a		
Denominación de la Situación de Aprendizaje		Nº de alumnado que ha participado de manera habitual en ella. Día y horario de desarrollo de las sesiones de la SA. 1ª.- 2ª.- 3ª.- 4ª.- 5ª.- 6ª.-
Observaciones	1ª Sesión; (Descripción de las iniciativas adoptadas con relación al modelo de enseñanza empelado y percepción de su grado de eficacia) 2ª. Sesión: 3ª. Sesión: 4ª. Sesión: 5ª. Sesión: 6ª. Sesión:	

2.- Problemas surgidos en la aplicación del modelo de enseñanza y decisiones adoptadas

Problemas surgidos	Decisiones adoptadas

3.- Grado de cumplimiento de los objetivos del Modelo de Enseñanza TGfU

Indica e qué grado consideras que se han alcanzado los siguientes objetivos del Modelo de Enseñanza TGfU				
	Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4

01- Aprender a jugar tácticamente el deporte tratado.	1	2	3	4
02- Aumentar la participación del alumnado en las sesiones.	1	2	3	4
03- Mejorar en la toma de decisiones inteligentes.	1	2	3	4
04- Favorecer la comprensión y transferencia de principios tácticos	1	2	3	4

4.- Grado de desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas

Indica e qué grado consideras que se han desarrollado el apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas				
	Nada 1	Algo 2	Bastante 3	Mucho 4
01-Apoyo a la autonomía	1	2	3	4
02-Apoyo a la percepción de competencia del alumnado	1	2	3	4
03- Apoyo a las relaciones sociales satisfactorias	1	2	3	4

5.- Ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo de enseñanza aplicado

Ventajas	
Inconvenientes	

6.- Propuestas de mejora para futuras aplicaciones del modelo de enseñanza TGfU.

Anexo 2. Cuestionario de motivación. NPB de Vlachopoulos y Vichailidou (2006)

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer tu opinión sobre las clases de Educación Física impartidas por el profesor de prácticas.

Contesta lo más sinceramente posible. Las respuestas son anónimas.

Muchas gracias por tu colaboración.

Fecha:		Curso:				
Edad:		Sexo:				
		Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1.	Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
2.	Siento que he tenido una progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
3.	Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
4.	La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
5.	Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
6.	Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
7.	La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
8.	El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
9.	Siento que puedo comunicar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
10.	Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
11.	Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
12.	Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES). Vlachopoulos y Michailidou (2006)

Anexo 3. Hoja de observación del juego (GPAI). Griffin, Mitchell & Oslin (1997)

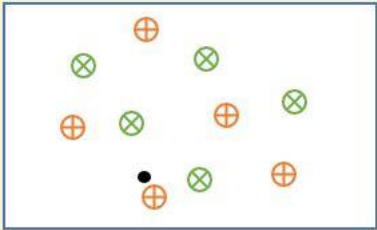
Hoja de observación del juego (GPAI)						
Juego de invasión: baloncesto				Leyenda		
Observador _____				Apropiado (A) – No apropiado (NO)		
Componentes y criterios						
1. Toma de decisiones a) El jugador trata de pasar a un compañero desmarcado (A) b) El jugador trata de tirar cuando está desmarcado (A) 2. Ejecución de habilidad a) Recepción: el jugador controla el pase (A) b) Pase: el jugador envía la pelota de forma que alcanza el objetivo (A) c) Tiro: el jugador tira a canasta cuando está desmarcado (A) 3. Apoyo a) El jugador trata de moverse hacia un espacio libre para recibir un pase de un compañero (A)						
Procedimiento: Usar una cruz o un tick para marcar las acciones del jugador que se observa. Recuerda que si el jugador tira a canasta tienes que señalar dos cruces, una sobre como tomó la decisión y otra sobre como lo ejecuto.						
Nombre:	Toma decisión		Ejecución habilidad		Apoyo	
Número sesión:	A	NO	A	NO	A	NO
Total						
Observaciones						

Anexo 4. Planilla ProIDEAC

S.A. "Gigantes"								
Centro educativo:								
Estudio (nivel educativo): 3º ESO								
Docentes responsables:								
Concreción de los objetivos de etapa relacionados con la SA: a), b), c), e), g), k)								
T	UNIDAD DE PROGRAMACIÓN	FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR	FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA				JUSTIFICACIÓN	
		Criterios de Evaluación Criterios de Calificación	Modelos de enseñanza y metodologías	Agrupamientos	Espacios	Recursos	Estrategias para desarrollar la educación en valores	Programas
		Competencias						
		Estándares e Instrumentos de evaluación						
4 DE MAYO – 24 DE MAYO (TRES SEMANAS)	El aprendizaje de la presente SA se justifica en la adquisición de conocimiento táctico de los deportes de invasión por parte del alumnado que le permitan adquirir con mayor facilidad posteriores aprendizajes. Los fundamentos pedagógicos y metodológicos que justifican la secuencia de actividades previstas, se basan en plantear una secuencia de tareas de orden de complejidad creciente y un amplio abanico de posibilidades que le permita al alumnado avanzar en su propio aprendizaje.	CEFI02C2, CEFI02C4	Modelo de enseñanza TGfU (Bunker y Thorpe, 1982).	Grupos heterogéneos rotatorios, el docente buscará la compensación de los grupos para un desarrollo adecuado de los juegos modificados.	Cancha del polideportivo.	Canastas, diferentes tipos de pelotas, petos, conos y aros.	El trabajo en equipo conciencia al alumnado de la importancia de la responsabilidad, la confianza, la cooperación. La participación del alumnado mejorará directamente su autoestima. Se promueve el juego limpio.	Programa de Mediación. Red Canaria de Escuelas Promotoras de la Salud. Red Canaria de Escuelas Sin Fronteras. Proyecto educativo "INMETIC"
		CL, CMCT, AA, CSC, SIEE, CEC	Estilos de enseñanza de investigación (Mosston y Ashworth, 1986).					
		Estándares: 10, 12, 13, 28, 29 Instrumentos de evaluación: <u>Del aprendizaje</u> Longitudinales: - Portafolio - Lista de control de clase. (Asistencia, Indumentaria, Aseo) Específicos: - Cuestionario de motivación. NPB de Vlachopoulos y Vichailidou (2006). - Hoja de observación del juego (GPAD). Griffin, Mitchell & Oslin (1997) <u>De la enseñanza:</u> - Autoinforme del profesor						
	Periodo de implementación	TERCER TRIMESTRE. Se realizarán 6 sesiones para esta situación de aprendizaje (dos sesiones cada semana). Fundamentación teórica Bunker & Thorpe (1982), Thorpe, Bunker & Almond (1986).						
	Tipo:	Áreas o materias relacionadas: En esta SA no existe trabajo interdisciplinar con otras áreas.						

Anexo 5. Situación de aprendizaje “Gigantes”

Sesión 1

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 1
Inicio de la sesión: Breve introducción de la enseñanza comprensiva del deporte al alumnado y de la sesión a desarrollar. Pasar el cuestionario de motivación NPB. Evaluación inicial GPAI. Se formarán los grupos de forma heterogénea y equitativa para favorecer la participación del alumnado. Final de la sesión: Rellenar el modelo de autoinforme.	
1. Descripción y reglas del juego: “Juego de los 10 pases modernos” Se crea una zona delimitada por conos, dos equipos de 5-6 jugadores intentan realizar 10 pases consecutivos sin que el otro equipo consiga interceptar el balón. Cuando el equipo defensor intercepte un balón o provoque que el equipo adversario lo pierda comenzará de 0 la cuenta hasta conseguir los 10 pases.	2. Representación Gráfica: 
3. Aspectos susceptibles de modificación <ul style="list-style-type: none">- Añadir superioridad en el equipo atacante generando así más opciones ofensivas.- El equipo defensor también podrá recuperar el balón tocando el balón.- No se puede volver a pasar al mismo jugador que paso el balón.- Usar diferentes tamaños de móviles.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Conservar la posición del balón.
- Los jugadores atacantes sin balón deberán ofrecer constantemente desmarques en toda la zona delimitada por conos y utilizar los espacios libres.

Defensivos:

- Los jugadores defensores deberán repartir la atención en todo momento entre al adversario que marcan y el balón.
- Recuperar el balón.

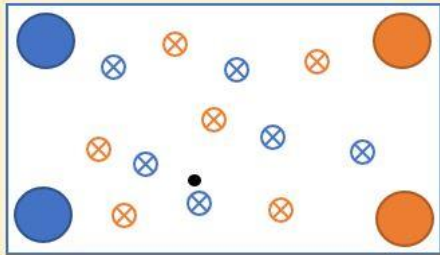
5. Reflexiones de los profesores/as

- ¿Los jugadores ofensivos usan la amplitud del espacio?
- ¿Los defensores se orientan bien respecto al oponente y el balón?
- ¿Qué variedad de pases está empleando el jugador con balón?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

- ¿Cuál es el objetivo del juego?
- ¿Qué hay que hacer cuando se recibe el balón?
- ¿Qué podemos hacer para asegurar la posesión del balón?
- ¿Qué diferentes tipos de pase han empleado?

Sesión 2

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 2
Inicio de la sesión: Uso de estrategias discursivas (Coll y Onrubia 2001, García-Fariña, Jiménez y Anguera 2016, 2018). A) Exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado. A1 ¿Alguien conoce algún jugador de la selección española de baloncesto? A1 ¿Saben en qué puesto quedó en el último mundial? A1 ¿Qué similitud tiene el baloncesto con el fútbol, balonmano...?	
Durante la sesión: B) Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje (se darán feedbacks durante la práctica). Se utilizarán la mayoría pertenecientes a esta categoría: B1, B2, B3, B4, B5, B6	
Final de la sesión: C) Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenido de aprendizaje. C5 La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis de la sesión realizada. Rellenar el modelo de autoinforme.	
1. Descripción y reglas del juego “Las cuatro esquinas” Se crea una zona delimitada por conos, cada cono tendrá un aro situado a su lado, la zona del campo se delimitará en dos zonas A y B. Se crean dos grupos de 6 jugadores cada uno. El objetivo del juego es intentar llevar el balón a uno de los dos aros del campo contrario. Para ello el equipo con balón tendrá que realizar un mínimo de 8 pases y un máximo 10 antes de colocar el balón en el aro. Si el equipo defensor recupera el balón empieza desde 0 sacando desde el fondo del campo de su zona.	2. Representación Gráfica: 
3. Aspectos susceptibles de modificación <ul style="list-style-type: none">- Añadir superioridad en el equipo atacante generando así más opciones ofensivas.- Posibilidad de botar el balón una vez y pasar seguidamente.- El equipo defensor también podrá recuperar el balón tocando el balón.- No se puede volver a pasar al mismo jugador que paso el balón.- Usar diferentes tamaños de móviles.- Modificar el tiempo en el que se puede mantener el balón en las manos.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Conservar la posición del balón.
- Los jugadores atacantes sin balón deberán ofrecer constantemente apoyos en toda la zona delimitada por conos y ocupar los espacios libres.
- Familiarización en la progresión.

Defensivos:

- Los jugadores defensores deberán repartir la atención en todo momento entre al adversario que marcan y el balón.
- Recuperar el balón.

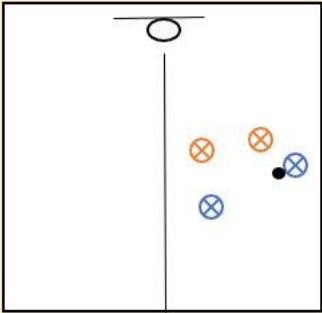
5. Reflexiones de los profesores/as

- ¿Los jugadores ofensivos usan la amplitud del espacio?
- ¿Los jugadores ofensivos se desmarcan y reciben el balón adecuadamente?
- ¿Qué hace el jugador cuando recibe el balón?
- ¿Qué variedad de pases está empleando el jugador con balón?
- ¿Los defensores se orientan bien respecto al oponente y el balón?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

- ¿Cuál es el objetivo del juego?
- ¿Qué hay que hacer cuando se recibe el balón?
- ¿Qué puedes hacer para desmarcarte y recibir balón?
- ¿Cómo puedes conseguir ayudar a tu compañero/a que no puede botar?
- ¿Cómo pueden evitar que dos compañeros/as estén en el mismo espacio del campo?
- ¿Cómo llega más rápido el balón al campo contrario?

Sesión 3

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 3
<p>Inicio de la sesión:</p> <p>Evaluación del aprendizaje GPAL.</p> <p>Uso de estrategias discursivas.</p> <p>A) Exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado.</p> <p>A2 ¿Qué acciones del juego les pareció más difíciles de la sesión anterior? A2 ¿Qué tipos de pases pudieron realizar?</p> <p>Durante la sesión:</p> <p>B) Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje (se darán feedbacks durante la práctica). Se utilizarán la mayoría pertenecientes a esta categoría: B1, B2, B3, B4, B5, B6</p> <p>Final de la sesión:</p> <p>C) Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenido de aprendizaje. C5 La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis de la sesión realizada.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme.</p>	
<p>1. Descripción y reglas del juego</p> <p>“Usamos el comodín”</p> <p>Se jugará un 2x2+1 usando sólo ¼ de la cancha de baloncesto, el jugador +1 será el comodín (rotatorio) que se colocará en el lateral y sólo se podrá pasar una vez. Las parejas cambiarán el rol cuando se finalice el ataque o termine el tiempo determinado.</p>	<p>2. Representación Gráfica:</p> 
<p>3. Aspectos susceptibles de modificación</p> <ul style="list-style-type: none">- Sólo se podrá pasar al comodín en el caso de que sea necesario.- Utilizar diferentes tamaños del móvil.- Reducir o ampliar el tiempo de ataque.- Ampliar el espacio.- Antes de tirar o hacer una entrada canasta tiene que haber un pase mínimo.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Conservar la posición del balón.
- Progresar hacia la meta.
- El jugador atacante sin balón deberá ofrecer constantemente apoyos en toda la zona y ocupar los espacios libres.

Defensivos:

- Los jugadores defensores deberán repartir la atención en todo momento entre al adversario que marcan y el balón.
- Recuperar el balón.

5. Reflexiones de los profesores/as

- ¿Toman las decisiones adecuadas cuando reciben el balón?
- ¿El JSBECB ocupa los espacios libres facilitando el juego ofensivo?
- ¿Los jugadores defensivos se sitúan adecuadamente según la orientación del balón?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

JCB

- ¿Por qué debo hacer una entrada a canasta? *Para conseguir el objetivo del juego.*
- ¿Qué debo hacer con el balón? *Pasar, tirar, avanzar, evitar que sea robado, etc.*
- ¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*
- ¿Qué puedo hacer después de pasar? *Buscar espacios libres.*

JSBECB

- ¿Qué puedo hacer para generar situaciones de peligro? *Desmarcarme para crear una situación de peligro, buscar espacios libres.*
- ¿Dónde es un buen lugar para ser considerado un jugador de peligro? *Cerca de la canasta contraria, desmarcado sin defensor.*

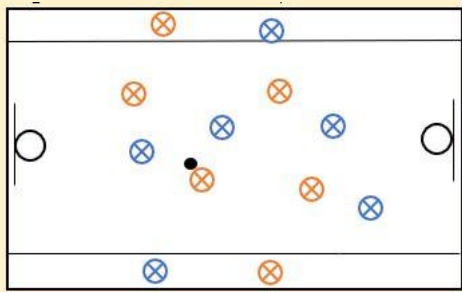
JSBESBACB

- ¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? *Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.*
- ¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? *Robando el balón, interceptándolo.*

JSBESBASB

- ¿Cómo evito la recepción del balón? *Interceptando el balón, anticipándome.*
- ¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? *Realizando un marcaje a $\frac{3}{4}$.*

Sesión 4

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 4
Inicio de la sesión: Uso de estrategias discursivas. A) Exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado. A4 ¿Qué normas son las más comunes cuando jugamos al baloncesto? A4 ¿Cómo es el sistema de puntuación? A4 ¿Es importante el trabajo en equipo? ¿Por qué?	
Durante la sesión: B) Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje (se darán feedbacks durante la práctica). Se utilizarán la mayoría pertenecientes a esta categoría: B1, B2, B3, B4, B5, B6 Se formarán los grupos de forma heterogénea y equitativa para favorecer la participación del alumnado.	
Final de la sesión: C) Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenido de aprendizaje. C5 La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis de la sesión realizada. Rellenar el modelo de autoinforme.	
1. Descripción y reglas del juego “A por el punto” Cancha de baloncesto, dos equipos +1 comodín en cada lateral de cada equipo. Se consigue 1 punto si el equipo toca el tablero, 2 puntos si toca el aro y 3 puntos si llega a encestar. Para conseguir los puntos todo el equipo tiene que tocar el balón, incluso los jugadores de ambos laterales.	2. Representación Gráfica: 
3. Aspectos susceptibles de modificación - Usar diferentes móviles. - Aumentar o reducir el tiempo de juego ofensivo. - Si se comete una falta grave, el jugador pasará a ser comodín durante dos ataques.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Progresar o avanzar con balón y sin balón.
- Consecución de la meta.
- El jugador atacante sin balón deberá ofrecer constantemente apoyos en toda la zona y ocupar los espacios libres.

Defensivos:

- Defender el espacio.
- Recuperar la posición de ataque.
- Defender la meta.

5. Reflexiones de los profesores/as

- ¿Toman las decisiones adecuadas cuando reciben el balón?
- ¿Juegan en equipo para conseguir la meta?
- ¿El JSBECB ocupa los espacios libres facilitando el juego ofensivo?
- ¿Los jugadores defensivos se sitúan adecuadamente según la orientación del balón?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

JCB

¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? *No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.*

¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*

JSBECB

¿Qué puedo hacer para generar situaciones de peligro? *Desmarcarme para crear una situación de peligro, buscar espacios libres.*

¿Dónde es un buen lugar para ser considerado un jugador de peligro? *Cerca de la canasta contraria, desmarcado sin defensor.*

¿Cuándo debemos apoyar al JCB? *Siempre y más cuando ha dejado de botar.*

JSBESBACB

¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? *Siempre y más cuando ha dejado de botar.*

¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? *Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.*

¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? *Robando el balón, interceptándolo.*

JSBESBASB

¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? *Defendiendo siempre el mismo jugador.*

¿Cómo evito la recepción del balón? *Interceptando el balón, anticipándome.*

¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? *Realizando un marcaje a $\frac{3}{4}$.*

Sesión 5

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 5
Inicio de la sesión: Uso de estrategias discursivas. A) Exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado. A4 ¿Cómo debemos ocupar los espacios? A4 ¿Es importante jugar en equipo? A4 ¿Qué posibilidades tiene un jugador con balón? Durante la sesión: B) Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje (se darán feedbacks durante la práctica). Se utilizarán la mayoría pertenecientes a esta categoría: B1, B2, B3, B4, B5, B6 Final de la sesión: C) Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenido de aprendizaje. C5 La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis de la sesión realizada. Rellenar el modelo de autoinforme.	
1. Descripción y reglas del juego “Las 3 canastas” Se forman tres equipos que se enfrentarán entre sí, se diferenciarán por colores de petos. Durante el juego cada equipo tendrá que defender y atacar su canasta correspondiente. Cada equipo tendrá un balón. Una vez que el equipo atacante haya tirado, entrado a canasta o perdido el balón tiene que volver a su zona de defensa para volver a atacar con el balón que su equipo a recuperado del equipo que le ataca desde el otro espacio.	2. Representación Gráfica:
3. Aspectos susceptibles de modificación <ul style="list-style-type: none">- Añadir más móviles, pudiendo ser de diferentes tamaños.- Modificar el tiempo.- Asignar de roles por equipos.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Estructuración espacial, conservar y avanzar con balón.
- Consecución de la meta.
- El jugador atacante sin balón deberá ofrecer constantemente apoyos en toda la zona y ocupar los espacios libres

Defensivos:

- Defender el espacio.
- Recuperar la posición de ataque.
- Defender la meta.

5. Reflexiones de los profesores/as

- ¿Toman las decisiones son cada vez más adecuadas cuando reciben el balón?
- ¿Juegan en equipo para conseguir la meta según defensa u ataque?
- ¿El JSBECB ocupan con lógica los espacios libres facilitando el juego ofensivo?
- ¿Los jugadores defensivos se sitúan adecuadamente según la orientación del balón?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

JCB

- ¿En qué me debo fijar en una superioridad? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*
- ¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? *No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.*
- ¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*

JSBECB

- ¿Cómo debemos ocupar los espacios en los contraataques? *Mayor amplitud crea mayor posibilidad de peligro.*
- ¿Cómo puedo recibir más fácil el balón si me muevo o lo pido en una situación estática? *Si me muevo.*

JSBESBACB

- ¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? *Siempre y más cuando ha dejado de botar.*
- ¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? *Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.*
- ¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? *Robando el balón, interceptándolo.*

JSBESBASB

- ¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? *Defendiendo siempre el mismo jugador.*
- ¿Cómo evito la recepción del balón? *Interceptando el balón, anticipándome.*
- ¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? *Realizando un marcaje a $\frac{3}{4}$.*

Sesión 6

Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte – Deportes de Invasión	
Situación de aprendizaje: “Gigantes”	Sesión N°: 6
<p>Inicio de la sesión:</p> <p>Evaluación final aprendizaje GPAL.</p> <p>Uso de estrategias discursivas.</p> <p>A) Exploración y activación de los conocimientos previos del alumnado.</p> <p>A2 En las sesiones anteriores hemos podido aprender las intenciones que puede tener cada jugador según su rol. Hoy pondremos en práctica la mayoría, debido a que jugaremos de forma casi real.</p> <p>Durante la sesión:</p> <p>B) Atribución de un sentido positivo por parte del alumnado al aprendizaje (se darán feedbacks durante la práctica). Se utilizarán la mayoría pertenecientes a esta categoría: B1, B2, B3, B4, B5, B6</p> <p>Final de la sesión:</p> <p>C) Elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenido de aprendizaje. C5 La realización de recapitulaciones, resúmenes y síntesis de la sesión realizada.</p> <p>Pasar el cuestionario de motivación NPB.</p> <p>Rellenar el modelo de autoinforme.</p>	
<p>1. Descripción y reglas del juego</p> <p>“Ya somos gigantes”</p> <p>Es una actividad de un 4x4x4 continuo con la posibilidad de aumentar los jugadores según cuantos alumnos/as hayan asistido.</p>	<p>2. Representación Gráfica:</p>
<p>3. Aspectos susceptibles de modificación</p> <ul style="list-style-type: none">- Número de jugadores por grupo.- Máximo de botes o pases.	

4. Intenciones u objetivos tácticos

Ofensivos:

- Estructuración espacial, fintar, desmarcarse y recibir.
- Consecución de la meta.
- Conservar y avanzar con balón.

Defensivos:

- Defender el espacio.
- Recuperar la posición de ataque.
- Defender la meta.

5. Reflexiones de los profesores/as

¿Han mejorado el conocimiento táctico del juego?

¿La participación del alumnado ha aumentado en las diferentes sesiones?

6. Preguntas a los alumnos sobre el desarrollo del juego

JCB

¿En qué me debo fijar en una superioridad? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*

¿Qué ocurre si nunca levantamos la cabeza? *No podremos pasar de forma adecuada, no podremos tirar adecuadamente, no habrá fluidez en el juego, no se avanzará de forma lógica, etc.*

¿Qué debo hacer si me encuentro cerca de la canasta contraria? *Tirar, realizar una entrada a canasta o pasar a un compañero/a en situación de peligro.*

JSBECB

¿Cómo debemos ocupar los espacios en los contraataques? *Mayor amplitud crea mayor posibilidad de peligro.*

¿Cómo puedo recibir más fácil el balón si me muevo o lo pido en una situación estática? *Si me muevo.*

JSBESBACB

¿Cuándo debemos hacer más presión al JCB? *Siempre y más cuando ha dejado de botar.*

¿Cómo puedo evitar que el JCB pueda meter canasta o pasar? *Estando cerca de él/ella, con una mano en el balón y la otra mano alejada y estirada para evitar el pase.*

¿Qué puedo hacer para recuperar el balón? *Robando el balón, interceptándolo.*

JSBESBASB

¿Cómo es más fácil no equivocarme en una defensa individual? *Defendiendo siempre el mismo jugador.*

¿Cómo evito la recepción del balón? *Interceptando el balón, anticipándome.*

¿Cuál es la distancia ideal para ayudar al JSBESBACB? *Realizando un marcaje a $\frac{3}{4}$.*