



PROPUESTA DE HIBRIDACIÓN DEL
MODELO COMPRENSIVO Y EL
APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA
SATISFACER LAS NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA

Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ DE ELCHE

CURSO ACADÉMICO: 2021/2022

TUTOR ACADÉMICO: DAVID GONZÁLEZ-CUTRE COLL

ALUMNO: LUIS ALONSO BOIX

Índice

Contextualización.....	2
Objetivo.....	6
Propuesta de intervención.....	6
Evaluación	8
Ejemplo de Sesión: Sesión 5 de la Unidad Didáctica de Baloncesto.....	9
Conclusión.....	10
Referencias.....	11



Contextualización

Este trabajo va a tratar sobre el modelo comprensivo y el modelo de aprendizaje cooperativo y su relación con la teoría de la autodeterminación en Educación Física. Para comenzar a hablar de dichos puntos, empezaremos definiendo el **modelo comprensivo** (TGfU-Teaching Games for Understanding), este modelo considera las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo que proporciona un entorno de aprendizaje que prioriza la motivación, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Metzler, 2011). Este modelo permite a los estudiantes asimilar los aspectos tácticos del deporte jugando en espacios reducidos y/o modificando/condicionando el juego. Para ello se pueden modificar una serie de elementos estructurales y funcionales del juego (ej. Espacio, número de jugadores, reglas, balón, portería, etc.) (Bunker y Thorpe, 1982). La aplicación del modelo debe seguir varias fases (Thorpe y Bunker, 1997):

1. Los estudiantes primero deben ser capaces de comprender la forma de juego, prestándoles una variedad de formas de juego de acuerdo con su edad y experiencia.
2. A continuación, los estudiantes deben aprender a apreciar el juego entendiendo los roles que deben poner en práctica.
3. Una vez que entienden las reglas, es importante que los alumnos adquieran una conciencia táctica. En esta fase, el proceso de toma de decisiones desarrollada por los estudiantes permite, tanto a ellos como al docente, reconocer y atribuir deficiencias tácticas.
4. Finalmente, en el contexto del juego, los estudiantes deben ejecutar acciones específicas, habilidades técnicas del deporte practicado.

Los principios pedagógicos que se deben tener en cuenta en el diseño de las tareas de aprendizaje son (Thorpe et al., 1984):

Transferencia entre deportes: que se logra mediante el uso del juego global, encontrando los aspectos tácticos comunes a los diferentes deportes.

Representación: consiste en la adaptación de los juegos a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, manteniendo la estructura táctica.

Exageración: planteando la posibilidad de incluir nuevas reglas o modificarlas para ayudar a asimilar los contenidos tácticos.

Complejidad táctica: planteando las tareas de aprendizaje en progresión de dificultad táctica.

Evaluación auténtica: la evaluación de la competencia deportiva del estudiantado se realiza durante la práctica jugada, no en situaciones aisladas.

Además, la formulación de las preguntas es una herramienta fundamental destinada a mejorar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propia práctica deportiva (Cazden, 2001). En el ámbito educativo, los docentes sirven como guías a los estudiantes para resolver problemas tácticos que ocurren durante el juego. Con el tiempo, reducen progresivamente su ayuda, favoreciendo la adquisición progresiva de autonomía y responsabilidad por parte del estudiantado (Light y Fawns, 2003). Las preguntas se realizan durante la práctica deportiva y luego en pequeños debates que estimulan el pensamiento táctico, ayudando a los estudiantes a analizar el juego y a buscar soluciones en la práctica (Pearson y Webb, 2008). Las preguntas utilizadas por los docentes necesitan estimular el pensamiento y la interacción social, para ello se usan diferentes modelos como el GROW.

El modelo GROW (por sus siglas en inglés), destaca por introducir cuatro pasos en el interrogatorio (Withmore, 2009):

La meta (**G**-goal) de la actividad y luego implementar la formulación de las preguntas en tres niveles diferentes: examinar la realidad (**R**, describir la realidad actual); explorar las opciones (**O**-discutir qué hacer y cómo hacer para lograr el objetivo de la tarea propuesta); y establecer la voluntad del camino a seguir (**W** [way]- la discusión se convierte en una decisión o plan de acción para la siguiente fase del juego).

En cuanto a la **teoría de la autodeterminación** (SDT, por sus siglas en inglés), establece que las personas se esfuerzan por satisfacer sus necesidades psicológicas básicas (BPN, por sus siglas en inglés) de autonomía (necesidad de los humanos de experimentar un sentido de voluntad en sus acciones), competencia (la necesidad de los humanos de desarrollar un sentimiento de dominio a través de la interacción con el medio ambiente) y relación (la necesidad de los humanos de interactuar con otros individuos). Los estudiantes satisfacen la autonomía cuando sienten que esta se debe a sus propias acciones, su competencia cuando sienten que son efectivos o hábiles en las actividades realizadas y finalmente, su relación cuando tienen intercambios comunicativos positivos y se sienten conectados a sus pares (Vasconcellos et al., 2020). La novedad (necesidad de experimentar algo relativamente nuevo, o algo que no han experimentado previamente) se ha propuesto recientemente como una posible cuarta necesidad psicológica básica, mientras que la variedad (alternando diferentes actividades, ya sean nuevas o familiares), se ha descrito como una experiencia que podría ayudar a compensar carencias de las necesidades psicológicas básicas (González-Cutre et al., 2016).

La teoría de la autodeterminación describe un continuo motivacional, mostrando diferentes tipos de motivación que van desde un nivel más alto a más bajo de autodeterminación: *motivación intrínseca* (los estudiantes participan en Educación Física por placer), *motivación extrínseca* (los estudiantes participan en Educación Física porque es un medio para conseguir algo) y *desmotivación* (los estudiantes no tienen una razón intrínseca o extrínseca para participar en Educación Física) (Ryan y Deci, 2020). Más concretamente, la teoría de la autodeterminación distingue diferentes tipos de regulaciones motivacionales dentro de la motivación extrínseca, que varían a lo largo del continuo de mayor a menor internalización de la siguiente forma: regulación integrada (los estudiantes participan en Educación Física según su estilo de vida), regulación identificada (los estudiantes participan en Educación Física por sus beneficios), regulación introyectada (los estudiantes participan en Educación Física para no sentirse mal consigo mismos) y regulación externa (los estudiantes participan en Educación Física por una serie de recompensas externas o para evitar castigos) (Ryan y Deci, 2020). Las formas de motivación más autodeterminadas están relacionadas con resultados afectivos, cognitivos y conductuales positivos, mientras que las menos autodeterminadas (especialmente la desmotivación) se asocian con resultados menos adaptativos (Ryan y Deci, 2020).

Estudios sobre la teoría de la autodeterminación han demostrado que los profesores de Educación Física son responsables de generar experiencias positivas entre los estudiantes (Moreno-Murcia et al., 2013). Otros estudios demuestran el decrecimiento de la motivación en la etapa de la educación secundaria (Ullrich-French y Cox, 2014). Como también hay estudios de investigación que han identificado la motivación autodeterminada en las clases de Educación Física como una de las variables que más influye en las intenciones de los estudiantes de ser físicamente activos (Hodge et al., 2009).

Como podemos observar en el estudio de Gaspar et al. (2021) con una muestra de 111 alumnos del suroeste de España, de quinto y sexto de primaria, se someten a un estudio respecto al modelo comprensivo. El grupo control (n = 57) realiza la unidad didáctica de baloncesto con 16 sesiones idénticas al grupo experimental (n = 54), con la diferencia que en el grupo experimental se plantean preguntas para que el alumno averigüe los objetivos del juego modificado. Los resultados mostraron mejoras

significativas en los parámetros de autonomía, competencia, relación (sólo en las chicas), motivación autónoma, percepción de la habilidad e intención de ser físicamente activos en los estudiantes del grupo experimental. Y demostrando mejoras en todos los parámetros evaluados respecto a los participantes del grupo control. Los participantes del grupo control sólo mejoraron significativamente la intención de ser físicamente activos. El modelo comprensivo con preguntas permite ser más incluyente con los alumnos haciendo su proceso de enseñanza más interesante y divertido.

También podemos observar en el estudio de García-González et al. (2020) que aplicaron el modelo comprensivo junto con el modelo de educación deportiva con una muestra de 49 estudiantes de 4º ESO de la escuela pública. Dividieron a los alumnos en tres grupos respecto al índice de motivación relativa (baja, moderada y alta), para ver los efectos de la intervención. Hay incrementos significativos en el apoyo a las necesidades psicológicas básicas a excepción del grupo de alta motivación relativa que no obtiene un incremento significativo en la relación; en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas también se produce un aumento significativo en los tres grupos a excepción de en la satisfacción de competencia en el grupo de alta motivación relativa y en satisfacción de la relación en los grupos de moderada y alta motivación relativa. En la variedad y novedad hay cambios significativos en los tres grupos. En la intención de ser físicamente activos encontramos una disminución en los grupos de moderada y alta motivación relativa, mientras que el de baja motivación relativa mantiene los mismos niveles (esto puede ser debido a que en el pre-test se pregunta por participar en algún deporte y en el post-test se pregunta por seguir jugando a voleibol). Destacan los efectos en el grupo de baja motivación relativa y sobre todo en el grupo de moderada motivación relativa.

Por otra parte, en el estudio de Gil-Arias et al. (2020), con una muestra de 55 estudiantes de 4º ESO del sureste de España, divididos en dos grupos, uno de ellos primero realiza una unidad con la técnica de instrucción directa (ultimate) y luego una unidad con la hibridación del modelo comprensivo y el modelo de educación deportiva (voleibol) y el otro grupo al revés. El estudio demuestra valores altos en el apoyo a la autonomía en ambos grupos en la hibridación del modelo comprensivo y el modelo de educación deportiva, respecto a la técnica de instrucción directa. Respecto a la orientación de las actividades, estaban orientadas a la tarea y no al ego, excepto en la competición final, desde la percepción de los estudiantes. Los estudiantes también percibían más entretenimiento y competencia a través de la hibridación del modelo comprensivo y el modelo de educación deportiva. El grupo que recibió la segunda unidad con la técnica de instrucción directa, percibió menores niveles de autonomía, de competencia y de entretenimiento respecto al otro grupo que recibió ese mismo modelo en la primera unidad.

El **aprendizaje cooperativo** es “un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices” (Fernández-Río, 2014). Dentro del aprendizaje cooperativo, podemos encontrar diferentes enfoques, curricular, conceptual y estructural (Slavin, 2014), todos ellos tienen en común: interdependencia positiva: los componentes dependen entre ellos para alcanzar el objetivo (mediante la cooperación y no la competición); interacción promotora: los componentes tienen una comunicación y relación durante la tarea con el fin de recibir ayuda entre ellos; responsabilidad individual: cada componente tiene asignada una tarea individual beneficiosa para la resolución del objetivo final; procesamiento grupal: el grupo al completo debe participar y procesar la información obtenida de forma colectiva; habilidades sociales: tras todo lo citado anteriormente, los componentes desarrollarán habilidades de comunicación interpersonal, de liderazgo o para la gestión (Johnson et al., 2013). Las técnicas de aprendizaje cooperativo más puestas en práctica en

Educación Física son: resultado colectivo: en esta técnica se busca lograr un resultado de clase y no individual, aportando cada componente su esfuerzo propio al objetivo de la clase (Orlick, 1982); parejas-comprueban-ejecutan: en grupos de cuatro, primero de dos en dos se enseñan mutuamente y cuando ambas parejas creen dominar el contenido, se reagrupan entre ellas para comprobar el hallazgo de la solución en dicha tarea para poder avanzar hacia la siguiente (Grineski, 1996); piensa-comparte actúa: tras el planteamiento de un reto o problema, los estudiantes agrupados deben resolver grupalmente; aunque personalmente deben pensar la solución para después compartirla en grupo, discutirla y negociar para obtener una idea resolutoria para dicho problema, sólo se prueba a resolver el problema al finalizar el proceso mencionado anteriormente (Grineski, 1996); grupos de aprendizaje: en los grupos de trabajo cooperativo se plantean roles: activo motivadamente (ejecutor) y pasivo motivadamente pero no cognitivamente y los estudiantes van alternando roles en el transcurso de la actividad (Grineski, 1996).

Para que el aprendizaje cooperativo se pueda llevar a cabo en una clase de Educación Física, el primer elemento que se debe desarrollar es la cohesión grupal, cuyo objetivo principal es que los componentes del grupo trabajen con el resto de compañeros y no sólo con aquellos con los que tienen una mayor afinidad. Para llevar a cabo este objetivo, el docente utilizará *actividades de presentación*, para facilitar el contacto entre ellos sabiendo las preferencias y gustos de cada uno, también usará *actividades rompehielos* facilitando el contacto entre los alumnos y *actividades de confianza* para demostrar que se pueden fiar entre ellos y por último *actividades de autoconocimiento*, en la que el alumnado será desafiado a realizar tareas complejas que requieran ayuda de sus compañeros. El siguiente elemento que se debe desarrollar son los agrupamientos. Las actividades nombradas anteriormente deben realizarse cambiando de compañeros casi de manera constante, con el fin de que cada alumno se haya relacionado con todos los compañeros de clase al menos una vez a lo largo de la sesión; el objetivo de esto es que se forme un grupo de trabajo cooperativo en el que todos trabajen conjuntamente. Cabe recordar que en la mayoría de las clases de Educación Física se plantean entornos competitivos y pueden provocar respuestas competitivas por parte del alumnado. El tercer elemento que se debe desarrollar es el comportamiento del docente. El docente debe cambiar los términos clásicos como “preparados, listos, ya” o “lo más rápido posible” por otros como “comenzad cuando queráis” o “no hay prisa, lo importante es el proceso”, aunque la limitación del tiempo en las clases de Educación Física es una de las principales causas en contra del aprendizaje cooperativo. Las filas paralelas producen efecto de competitividad en el estudiantado inherentemente, por eso sería recomendable otra disposición en el espacio (estrella) para evitar la competitividad entre los grupos. El último elemento que se debe implementar es el uso o no de la competición. Cualquier actividad en la que haya alumnos que pierden para que otros ganen, no puede ser considerada cooperativa, esto tiene que estar claro desde las primeras fases de la implementación del aprendizaje cooperativo. Para poder incluir la competición durante los juegos, perder no puede significar quedar eliminado de la actividad, incluir actividades como “marcador colectivo” en que por parejas se suma el número de golpes dados por cada pareja y se apuntan como marcador de toda la clase (Fernandez-Río et al., 2016).

En el estudio de Dyson (2001), estudiantes de 5º y 6º de primaria fueron divididos en dos grupos: el grupo 1 de 24 estudiantes recibió 8 clases de voleibol y el grupo 2 de 23 estudiantes recibió 8 clases de baloncesto, ambos grupos bajo el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo ayudó a mejorar sus habilidades, aprendiendo entre ellos, haciendo que promovieran el cuidado y ayuda a los compañeros para mejorar sus habilidades. Además de la mejora en las habilidades motrices, tanto profesor como alumnos mejoraron en las habilidades sociales, muchos alumnos perdieron el miedo a fallar a la hora de realizar habilidades motrices, ya que sabían que sus compañeros les iban a ayudar a mejorar. Los alumnos con más dificultades a

la hora de realizar dichas habilidades se sintieron más incluidos y valorados con el aprendizaje cooperativo.

En el estudio de Saborit y Hernández (2009), estudiantes de 1º de ESO se dividen en dos grupos: grupo control de 26 alumnos y grupo experimental de 25 alumnos. El grupo control recibió clases más tradicionales con un enfoque más individualista y el grupo experimental recibió clases bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo. Este estudio se llevó a cabo durante un curso escolar completo. En la variable afectivo-social el grupo control presenta un leve descenso mientras que el grupo experimental obtiene una mejora significativa. Ambos grupos presentan una mejora de la motivación y de las cualidades físicas, aunque los valores de mejora obtenidos por el grupo experimental son ligeramente más altos que los valores de mejora obtenidos por el grupo control.

En el estudio de Cecchini Estrada et al. (2019), 372 estudiantes de entre 12 y 17 años, se dividen en grupo experimental (n=182) y control (n=192). Durante 6 meses al grupo experimental se le aplican técnicas de aprendizaje cooperativo mientras que el grupo control recibe las mismas sesiones de fútbol, baloncesto, voleibol y expresión corporal sin recibir ninguna técnica de aprendizaje cooperativo. El grupo experimental obtuvo mejoras significativas en las necesidades psicológicas básicas (relación, competencia y autonomía), también obtuvieron una mejora en la intención de ser físicamente activos y en la motivación autodeterminada, mientras que el grupo control se mantuvo estable en los resultados pre-test y post-test.

Para Fernandez-Río et al. (2016) **hibridar** significa “unir partes de elementos distintos, por lo que la hibridación de modelos pedagógicos es usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada”.

Objetivo

En esta propuesta de intervención, que constará del planteamiento de una unidad didáctica de baloncesto para alumnos de secundaria en la asignatura de Educación Física, esta UD se realizará mediante la hibridación del modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo. El objetivo principal de esta propuesta de intervención es mejorar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (relación, autonomía, competencia y novedad) y la motivación autodeterminada en el grupo de alumnos con el que se lleve a cabo esta hibridación, logrando así consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales positivas.

Propuesta de intervención

Se propone una UD de baloncesto compuesta por 10 sesiones mediante la hibridación del modelo comprensivo y el aprendizaje cooperativo, para un grupo de 20-25 alumnos de 3º de ESO. Los alumnos se dividirán en pequeños grupos (4 integrantes por grupo), que llamaremos grupos de aprendizaje, en estos grupos habrá 2 roles, un rol ejecutante y un rol de observador, estos roles irán rotando a lo largo de la sesión y cada 2 sesiones más o menos se cambiarán los integrantes del grupo por otros con los que no se haya coincidido (esto será cada vez más complicado cuando nos acerquemos al fin de la UD), con el fin de que todos los alumnos interactúen con todos al menos 1 sesión completa.

A continuación, en la siguiente tabla podemos observar la tarea principal de cada sesión perteneciente al modelo comprensivo y en la parte del aprendizaje cooperativo, indicaremos como se verá el aprendizaje cooperativo en la sesión.

Sesión	Componente de modelo comprensivo	Componente de aprendizaje cooperativo
1	1 + 1 pases (con bote, de pecho...)	Se contarán los pases de toda la clase

2	1 + 1 pases Juego de los 10 pases	para conseguir obtener un marcador global de clase Se contarán los pases de toda la clase para obtener un marcador global y mejorar el marcador de la sesión anterior.
3	2 vs 1 pases Juego de los 10 pases	Se contarán el número de pases e intercepciones, para obtener un marcador global de clase.
4	Juego de los 10 pases con tiro a canasta	Los alumnos con el rol observador indicarán las mejoras a realizar por los alumnos ejecutantes
5	1 vs 1 (defensa pasiva) 2 vs 2 (sin bote)	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.
6	1 vs 1 (defensa activa)	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.
7	2 vs 1 (sin botar)	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.
8	2 vs 1 (con bote)	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.
9	2 vs 2 3 vs 3 (sin bote)	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.
10	3 vs 3 4 vs 4	Los alumnos con el rol observador darán feedback a los alumnos ejecutantes.

Con esta propuesta se pretende que los alumnos superen los siguientes objetivos tanto técnicos como tácticos mediante el proceso de preguntas y respuestas del modelo comprensivo y con el intercambio de roles entre ejecutantes y observadores en los grupos de aprendizaje de la técnica de aprendizaje cooperativo.

Técnico	Táctico
Bote (adaptar la mano al balón, tocar el balón con toda la palma de la mano, realizar un golpe de muñeca para impulsar el balón hacia abajo, amortiguar el bote con la muñeca)	Después de recibir un pase ¿qué se debe hacer con el balón en la mano? Triple amenaza: botar, pasar o lanzar
Lanzamiento a canasta (pies mirando hacia el tablero, coger el balón y elevarlo con ambas manos, soltar el balón con un golpe de muñeca)	¿Cómo se puede proteger el balón cuando se bota? Con el cuerpo, con el brazo que no bota, botando bajo, cambiando la velocidad del bote, cambiando el balón de mano o haciendo fintas.
Entradas a canasta (saltar sobre la línea lateral de la zona cogiendo el balón con las manos, dar el segundo paso levantando el balón hasta la altura de la barbilla, dirigir el balón hacia el cuadro del tablero)	¿Cómo podemos retrasar el avance del compañero? Poniéndonos entre este y su objetivo (canasta, compañero, línea de fondo, línea lateral).
Entrada a canasta desde pase (pasador: lanzar el balón por delante de la mano del compañero que la pide; ejecutante: pedir el balón pronto y con la mano adelantada, saltar de una pierna a la otra para recibir el balón en el aire,	¿Cuántos pasos se pueden dar en baloncesto? Antes de botar sólo 1 (pivotar); haciendo una entrada a canasta 2.

completar el paso y dar el segundo paso levantando el balón hasta la altura de la barbilla, dirigir el balón hacia el cuadro del tablero)	
Pase (usar la fuerza precisa, dirigirlo a la mano que pide el balón)	¿Después de haber botado y cogido el balón como se puede despistar al contrario para poder pasar? Pivotando y fintando/amagando.
Triple amenaza (situarse en zona de tiro, coger bien el balón, amagar/fintar)	¿Qué debes hacer para poder recibir el balón? Desmarcarme del defensor y pedir el balón con una señal de la mano.
	¿Qué debe hacer un defensor para que un jugador no reciba el pase? Pegarse a él.

*En la tabla podemos observar en negrita las preguntas que realizaríamos al alumnado y debajo las respuestas correctas que estos deberían de responder para obtener un punto positivo.

Evaluación

Como método de evaluación se tendrá en cuenta la autoevaluación del estudiante, la coevaluación, cuaderno del alumno y registro de puntos positivos.

Cada alumno llevará un cuaderno de apuntes, que tomarán a principio de la sesión cuando el profesor haga la parte introductoria de la sesión y sean nombradas las claves de los diferentes elementos del baloncesto.

La autoevaluación se llevará a cabo por el alumno a mitad de la UD, que permita al profesor valorar lo realizado hasta el momento y si es conveniente hacer cambios o adaptaciones para lo que resta de UD y saber cómo han percibido los alumnos el trabajo realizado, también servirá para comparar los resultados con la autoevaluación final para valorar los posibles cambios observados, la auto evaluación se realizará con la tabla expuesta a continuación:

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN					
Nombre y apellidos:					
Responde a estas preguntas:	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
He ayudado a mi compañeros/as a mejorar					
Me han ayudado mis compañeros/as a mejorar					
He participado activamente en las actividades					
He mejorado en mi forma de jugar al baloncesto					
Me ha gustado trabajar así con mis compañeros/as					

El registro de puntos positivos lo llevará a cabo el profesor en su cuaderno docente, y se obtendrán dichos puntos positivos cuando, durante los procesos de preguntas y respuestas, los alumnos participen de manera efectiva en la transmisión de elementos importantes de la actividad, para ello habrá numerosas oportunidades a lo largo de la UD.

La coevaluación es practicada por todos los alumnos durante una gran parte del tiempo de la sesión de manera inconsciente, cuando los alumnos están en pequeños

grupos de aprendizaje (4 integrantes) y los alumnos que tienen el rol de observadores tienen que ayudar a sus compañeros a mejorar, evaluando la ejecución de los compañeros usando las claves transmitidas por el docente en los procesos de preguntas y respuestas y corregirles cuando sea necesario. De una manera más regulada se lleva a cabo en las distintas sesiones de la UD mediante el instrumento de GPAI (Games Performance Assessment Instrument) (Oslin et al., 1998) descrito a continuación:

BALONCESTO Hoja de observación	Bien realizado (Apropiadas)	Mal/No realizado (Inapropiadas)
Nombre y apellidos:		
TOMA DE DECISIONES		
1. Defendiendo se sitúa entre el balón y la canasta		
2. Se desmarca para poder recibir el balón		
3. Decide si realizar un pase, botar o tirar dependiendo de las circunstancias y de sus opciones.		
EJECUCIÓN		
4. Realiza amagos/fintas para burlar al defensor		
5. Pivota con el balón en la mano para poder pasar.		
6. Pide el balón con una señal de la mano		
7. Realiza pase al compañero con la fuerza justa al lugar donde se la pide el compañero.		
8. Realiza la entrada a canasta saltando sobre la línea, cuando da el segundo paso tiene el balón por la barbilla y apuntando al tablero.		
9. Realiza un tiro a canasta con ambos pies mirando hacia el tablero, cogiendo el balón con las dos manos y soltándolo con un golpe de muñeca.		
NÚMERO TOTAL		
NOTA GLOBAL		

Ejemplo de Sesión: Sesión 5 de la Unidad Didáctica de Baloncesto

La sesión 5 comenzará con una actividad de calentamiento llamada "protege el balón": en un espacio de una pista de fútbol sala los alumnos llevarán una pelota cada uno y

unidos en los grupos de aprendizaje de la sesión 5, tratarán de quitar la pelota botando al mayor número de compañeros. Se contabilizarán los robos de toda la clase y se sumarán para hacer un marcador global. Cuando el jugador pierda el balón deberá ir en busca de él y reunirse con sus compañeros (10 min). Tras esta actividad de calentamiento se realizará la primera ronda de preguntas y respuestas sobre la actividad realizada (5 min), donde los alumnos podrán obtener sus puntos positivos, participando de manera efectiva.

Tras el calentamiento realizaremos la primera actividad de la parte principal de la sesión, esta será un 1vs1 con defensa pasiva en una canasta, dentro de los grupos donde habrá 2 roles, el ejecutante, desempeñado por 2 integrantes del grupo de aprendizaje, y el observador, desempeñado por los otros 2 integrantes del grupo. Estos irán rotando los roles a lo largo de la actividad y los observadores irán dando feedback a los ejecutantes (10 min), al final de esta primera parte tendrá lugar de nuevo una ronda de preguntas y respuestas a cerca de la actividad realizada (5 min).

A continuación, pasaremos a realizar la segunda actividad de la parte principal, que será un 2vs2 sin bote con tiro a canasta, dentro de los grupos donde habrá 2 roles, el ejecutante, desempeñado por 2 integrantes del grupo de aprendizaje, y el observador, desempeñado por los otros 2 integrantes del grupo. Estos irán rotando los roles a lo largo de la actividad y los observadores irán dando feedback a los ejecutantes (10 min). Cuando finalice la actividad se realizará la última ronda de preguntas y respuestas sobre la actividad realizada (5 min).

Para finalizar la actividad en la vuelta a la calma los alumnos rellenarán el cuestionario de coevaluación, del compañero del grupo de aprendizaje que le fue asignado por el profesor al inicio de la sesión y anotarán las respuestas de los ítems 2, 3, 4, 5 y 7, como les había indicado el profesor al inicio de la sesión (5 min) y por último realizarán su autoevaluación en los 5 minutos restantes de clase.

Conclusión

Tras la propuesta de intervención, los resultados esperados son la mejora significativa en las necesidades psicológicas básicas, en la relación, por el contacto con todos los alumnos de la clase en al menos una sesión, fortaleciendo vínculos entre compañeros con los que no han hablado tanto y no conocen tan bien; en la autonomía, mediante el aprendizaje en pequeños grupos intercambiando los roles a lo largo de la sesión, siendo ellos mismos quienes se evalúan entre ellos reforzando así los conocimientos clave desarrollados por el profesor que tienen escritos en su cuaderno,; en la competencia, ya que ninguna de las actividades propuestas a lo largo de la unidad didáctica se enfoca desde el punto de vista competitivo y siempre se hace por grupos de aprendizaje, donde los alumnos se sienten más seguros a la hora de fallar, ya que saben que los observadores les van a ayudar a resolver sus problemas técnico-tácticos mediante el feedback; y en la novedad, debido a que no es habitual en la enseñanza hibridar el modelo comprensivo con el aprendizaje cooperativo.

Además de la mejora en las necesidades psicológicas básicas, también se espera una mejora de la motivación autodeterminada en los estudiantes tras la práctica de esta propuesta de intervención, dando lugar a un mayor disfrute, aprendizaje e intención de practicar actividad física en el tiempo de ocio.

Referencias

- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8. <https://doi.org/10.12691/rpbs-8-1-1>
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2ª ed.). Heinemann.
- Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Llamedo, R., Sánchez Martínez, B., y Rodríguez Pérez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psicothema*, 31, 163-169. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305>
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in a elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 264-281. <https://doi.org/10.1123/jtpe.20.3.264>
- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de Responsabilidad Personal y Social al Aprendizaje Cooperativo. En C. Velázquez, J. Roanes, y F. Vaquero (Eds.), *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 18-32). La Peonza.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- García-González, L., Abós, Á., Diloy-Peña, S., Gil-Arias, A., y Sevil-Serrano, J. (2020). Can a hybrid sport education/teaching games for understanding volleyball unit be more effective in less motivated students? An examination into a set of motivation-related variables. *Sustainability*, 12(15), Artículo 6170. <https://doi.org/10.3390/su12156170>
- Gaspar, V., Gil-Arias, A., Del Villar, F., Práxedes, A., y Moreno, A. (2021). How TGfU influence on students' motivational outcomes in physical education? A study in elementary school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), Artículo 5407. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105407>
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., y Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: Impact of a hybrid teaching games for understanding/sport education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36–53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Sierra, A. C., Ferriz, R., y Hagger, M. S. (2016) Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and Individual Differences*, 102, 159–169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Human Kinetics.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23(2), 186–202. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.2.186>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom* (9ª ed.). Interaction Book Company. <https://doi.org/10.572/intechopen.81086>

- Light, R., y Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>
- Metzler, M. (2011). *Instructional models in physical education* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Hernández, E. H., Pedreño, N. B., y Rodríguez Marín, J. J. (2013). Motivational profiles in physical education and their relation to the theory of planned behavior. *Journal of Sports Science & Medicine*, 12(3), 551–558.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. Pantheon.
- Oslin, J., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.23>
- Pearson, P., y Webb, P. (2008). *Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Faculty of Education - Papers. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/53/>
- Ryan, E., y Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artículo 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saborit, J. A. P., y Hernández, P. N. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-8. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200191>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? [Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo?]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 785–791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
- Thorpe, R. D., y Bunker, D. J. (1997). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed.), *Physical education in schools* (pp. 52-80). Kogan Page Ltd. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J., y Almond, L. (1986). A Change in focus for the teaching of games. En M. Pieron y G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*, vol.6 (pp. 163-169). Human Kinetics.
- Ullrich-French, S., y Cox, A. E. (2014). Normative and intraindividual changes in physical education motivation across the transition to middle school: A multilevel growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 3(2), 132–147. <https://doi.org/10.1037/spy0000005>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>.
- Whitmore, J. (2009) *Coaching for performance: Growing human potential and purpose—The principles and practice of coaching and leadership* (4ª ed.) Nicholas Brealey Publishing.