

**Eficacia de los modelos pedagógicos híbridos y los deportes alternativos
en la motivación e inclusión en Educación Física: Una revisión
bibliográfica**



Titulación: Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Curso académico: 2025-2026

Alumno: Andreu Tormo Gil

Tutora académica: María Celestina Martínez Galindo

ÍNDICE

1. CONTEXTUALIZACIÓN	2
2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA)	3
2.1. Fuentes de información	3
2.2. Estrategia de búsqueda	3
2.3. Criterios de elegibilidad	4
2.4. Proceso de selección de estudios	4
3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	7
3.1. Situación actual de la Educación Física	7
3.2. Motivación y participación del alumnado	7
3.3. Enfoques pedagógicos	8
3.3.1. Tgfu como respuesta metodológica	9
3.3.2. Modelos Sport Education	9
3.3.3. Modelos híbridos (Tgfu – SE)	10
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	12
5.2. Objetivos	12
5.3. Competencias Específicas (LOMLOE 4º ESO)	13
5.4. Metodología	13
5.5. Temporalización de las sesiones	13
5.6. Cierre Pedagógico	14
6. CONCLUSIONES	14
7. BIBLIOGRAFÍA	15
8. ANEXOS	18
ANEXO 1.	18
ANEXO 2.	21

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La **Educación Física** en la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** continúa enfrentándose al desafío de ofrecer experiencias de aprendizaje que resulten motivadoras, inclusivas y adaptadas a la diversidad real del alumnado. A pesar de que esta área curricular posee un elevado potencial para contribuir al **desarrollo motor, social, emocional y cognitivo del estudiantado**, numerosos estudios ponen de manifiesto que en la práctica educativa siguen predominando enfoques metodológicos tradicionales, caracterizados por una enseñanza centrada en la reproducción técnica, unidades didácticas de corta duración y una participación desigual del alumnado (González-Valero et al., 2024; Casey & Kirk, 2024). Este escenario de transformación metodológica se ve respaldado por el actual marco legislativo español. La **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)** introduce un enfoque competencial que obliga a repensar la materia, priorizando el aprendizaje significativo y el bienestar emocional. En este sentido, la normativa vigente nos insta a superar los modelos tradicionales para cumplir con los perfiles de salida del alumnado, promoviendo una ciudadanía activa y saludable.

Esta realidad tiene consecuencias relevantes desde el punto de vista motivacional. Investigaciones recientes desarrolladas en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria muestran un descenso progresivo de las formas de motivación más autodeterminadas y un **aumento de la desmotivación** conforme avanza la escolaridad, lo que se traduce en una **menor implicación** en las clases de Educación Física y una reducción de la intención de práctica física futura (Cantonero-Cobos & Fierro-Suero, 2023; Esteban-Torres et al., 2023). Este fenómeno afecta especialmente al alumnado que no posee experiencia deportiva previa o que no se percibe como competente en los deportes tradicionalmente hegemónicos, generando sentimientos de inferioridad, baja autoeficacia y, en algunos casos, rechazo hacia la asignatura. Asimismo, la literatura especializada señala que los contenidos deportivos-motrices más habituales en Educación Física tienden a reproducir desigualdades de partida vinculadas al género y al interés o motivación por la práctica, al apoyarse mayoritariamente en disciplinas regladas y socialmente **masculinizadas** (Pérez-Ugena, 2020; Páez et al., 2024). Esta situación contribuye a que parte del alumnado, especialmente las chicas, experimente un menor disfrute y participación, reforzando **estereotipos** y brechas de implicación. Ante este escenario, cobra especial relevancia la necesidad de repensar los enfoques metodológicos utilizados en la enseñanza de los deportes escolares, apostando por propuestas que **favorezcan la equidad, la comprensión del juego y la participación activa de todo el alumnado**. En este marco, los modelos pedagógicos activos han adquirido un protagonismo creciente en la investigación en didáctica de la Educación Física en los últimos tiempos.

En particular, el modelo **Teaching Games for Understanding (TGfU)** ha demostrado ser eficaz para mejorar la **comprensión táctica, la toma de decisiones y el clima motivacional** del alumnado en Educación Secundaria, superando los resultados obtenidos mediante enfoques tradicionales (Martínez-Gómez et al., 2022; González-Valero et al., 2024). Del mismo modo, el modelo **Sport Education** ha sido ampliamente documentado como una estrategia capaz de incrementar la **motivación, el sentido de pertenencia y la responsabilidad** del alumnado, al ofrecer experiencias deportivas más auténticas, cooperativas y significativas (Tendinha et al., 2021).

En los últimos años, la literatura ha puesto de relieve el valor de los **modelos híbridos**, que combinan los **principios de TGfU** —centrados en la comprensión del juego y la toma de decisiones— con la **estructura organizativa, los roles y la dimensión social del Sport Education**. Estos enfoques híbridos parecen generar contextos de aprendizaje más completos, al integrar simultáneamente dimensiones motrices, cognitivas, sociales y emocionales, respondiendo de forma más ajustada a las demandas de una Educación Física orientada al desarrollo integral del alumnado (González-Valero et al., 2024; Karamani et al., 2024).

A partir de esta base teórica y empírica, el presente Trabajo Fin de Grado se articula como una respuesta a la necesidad de diseñar propuestas didácticas en Educación Secundaria Obligatoria que incrementen la motivación, la participación y la implicación real del alumnado, contribuyendo a una Educación Física más equitativa y significativa. En concreto, el objetivo del trabajo es, mediante una exhaustiva revisión y estudio de la evidencia, plantear una propuesta de intervención en la ESO basada en un deporte alternativo por medio de metodologías innovadoras para mejorar la motivación, la comprensión del juego, la participación inclusiva y el compromiso del alumnado con la práctica motriz.

2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA)

La **revisión bibliográfica** se realizó siguiendo los criterios **PRISMA 2020** (ver anexo I) y mediante una síntesis narrativa de los estudios seleccionados en revisiones sistemáticas y metaanálisis (Page et al., 2021; Yepes-Núñez et al., 2021). El objetivo fue identificar y resumir la **evidencia** disponible sobre los siguientes temas:

1. Intervenciones en Educación Física en Educación Secundaria que utilicen modelos pedagógicos activos (enseñanza tradicional, TGfU y modelos híbridos SE-TGfU/TPSR-TGfU) en juegos deportivos de invasión.
2. Programas concretos que utilicen deportes alternativos, con especial atención a su duración, estructura didáctica y variables de resultado.

La **pregunta principal** que se planteó fue: *¿Qué impacto tienen las intervenciones de Educación Física basadas en **deportes alternativos y modelos pedagógicos activos** sobre variables físicas, cognitivas y psicosociales del alumnado?* Además, se buscó determinar cómo estos resultados pueden orientar una propuesta de intervención en Secundaria. Para estructurar la búsqueda, se adaptó el modelo PICO al contexto educativo:

- **Población (P)**: alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (y, de forma complementaria, estudios en Primaria cuando aportan evidencia relevante sobre los modelos pedagógicos).
- **Intervención (I)**: programas de Educación Física basados en deportes de invasión/alternativos trabajados mediante modelos pedagógicos activos (TGfU, Sport Education, híbridos SE-TGfU, TPSR-TGfU).
- **Comparación (C)**: enseñanza tradicional de EF u otros modelos no centrados en el juego.
- **Resultados (O)**: variables físicas (aptitud física, MVPA), cognitivo-motrices (toma de decisiones, rendimiento en el juego), psicosociales (motivación, disfrute, competencia percibida, responsabilidad, clima social) y equidad de género.

2.1. Fuentes de información

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo principalmente en la base de datos **PubMed**, considerada una fuente de referencia en ciencias de la actividad física y del deporte. También se consultaron otras fuentes complementarias:

- Portales de revistas especializadas en EF y deporte: Frontiers, MDPI, Journal of Sport and Health Research, Retos, Apunts, Educación Física y Deportes, PloS One, Children, entre otras.
- Repositorios académicos y bases de datos nacionales para localizar artículos en español (Dialnet, portales institucionales).

La búsqueda tuvo lugar entre enero y febrero de 2026, registrándose la fecha de la última consulta en cada recurso, tal como recomienda PRISMA 2020.

2.2. Estrategia de búsqueda

Para la búsqueda se emplearon descriptores en inglés y español relacionados con deportes alternativos, modelos pedagógicos activos y el contexto escolar.

- El **deporte alternativo**: "alternative sport program", "alternative sport on PE", "alternative sport intervention".
- Los **modelos pedagógicos**: "Teaching games for Understanding physical education", "TGfU secundaria", "Sport Education modelo", "hybrid TGfU-Sport Education", "TPSR TGfU hybrid PE".
- El **contexto educativo**: "Educación secundaria", "secondary school physical education", "educación física escolar".
- Otros descriptores relevantes: "game-based physical education", "invasion games", "alternative sports", "gender equality physical education", "student motivation", "MVPA physical education".

2.3. Criterios de elegibilidad

Antes de iniciar la búsqueda se establecieron los siguientes criterios de inclusión, de acuerdo con **PRISMA 2020**:

1. Tipo de estudios:

- Estudios empíricos (ensayos controlados aleatorizados, estudios cuasi-experimentales, diseños pre-post con grupo control cuando fue posible).
- Revisiones sistemáticas relevantes para el marco teórico y metodológico (TGfU, modelos híbridos, metodologías activas y equidad de género).

2. Población y contexto:

- Alumnado de Educación Secundaria.
- De forma complementaria, estudios en Educación Primaria cuando aportaban evidencia sólida sobre los modelos pedagógicos (TGfU, SE, híbridos) fácilmente transferible a Secundaria.
- Contexto de Educación Física escolar (no clubes ni actividad extraescolar competitiva).

3. Intervención y contenidos:

- Programas que utilizaran algún deporte alternativo en contextos educativos, aunque la población no fuera exactamente de Secundaria (para fundamentar el contenido principal de la intervención).
- Intervenciones en juegos de invasión (deportes de equipo tradicionales o alternativos) que aplicaran: Enseñanza tradicional; Modelo Tgfu; Modelos híbridos SE-TGfU o TPSR-TGfU

4. Variables de resultado: Al menos una de las siguientes:

- Físicas: aptitud física (fuerza, velocidad, resistencia, coordinación, equilibrio), MVPA.
- Cognitivo-motrices: toma de decisiones, comprensión táctica, rendimiento en juego.
- Psicosociales: motivación, disfrute, competencia percibida, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad, clima social, empatía, inteligencia emocional.
- Equidad de género: diferencias entre chicos y chicas en participación, motivación o percepción de competencia.

A las dos últimas se les otorgó mayor relevancia durante la búsqueda, selección e intervención.

5. Aspectos formales:

- Artículos publicados entre 2010 y 2025.
- Idioma español o inglés (la búsqueda se realizó mayoritariamente en inglés).
- Publicados en revistas con revisión por pares.

Se excluyeron:

- Estudios realizados exclusivamente en clubes deportivos o contextos extraescolares competitivos.
- Intervenciones de actividad física sin una descripción clara del modelo pedagógico.
- Artículos puramente teóricos, sin datos empíricos (excepto las revisiones sistemáticas clave para el marco conceptual TGfU/híbridos y la equidad de género).

2.4. Proceso de selección de estudios

Para seleccionar los estudios seguimos los pasos habituales de PRISMA 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

1. Identificación:

- Se recopilaban todos los registros obtenidos mediante las estrategias de búsqueda en las distintas bases de datos.
- Se eliminaron los duplicados manualmente.

2. Cribado inicial (título y resumen):

- Se revisaron títulos y resúmenes para excluir los artículos claramente no relacionados con: EF escolar; Modelos pedagógicos activos; Variables de interés
- En esta fase se descartaron, por ejemplo, estudios de rendimiento competitivo en clubes o intervenciones puramente clínicas sin componente didáctico.

3. Elegibilidad (texto completo):

- Se aplicaron nuevamente los criterios de inclusión/exclusión, verificando: Etapa educativa; Modelo pedagógico; Presencia de variables de resultado útiles; Claridad en la descripción de la intervención

4. Inclusión: Se seleccionaron los estudios más relevantes para fundamentar la propuesta de intervención, debido a que cumplían con los criterios y, además, aportaban información directa para:

- Justificar el uso del Kin-Ball como deporte alternativo (Zurita-Ortega et al.),
- Comparar enseñanza tradicional vs TGfU vs híbridos SE-TGfU/TPSR-TGfU (Gil-Arias et al.; López-Lemus et al.; Pan et al.; García-Castejón et al.),
- Sintetizar la evidencia de TGfU y modelos híbridos (Barba-Martín et al.; Galeano-Rojas et al.),
- Analizar la relación entre metodologías activas y equidad de género (Caracuel-Cáliz et al.).

2.5. Extracción de datos

Con el fin de sistematizar el proceso, se diseñó una plantilla de extracción de datos en hoja de cálculo, donde se registraron para cada estudio los siguientes elementos:

- Referencia completa (autores, año, revista).
- País/contexto y etapa educativa.
- Tamaño y características de la muestra.
- Deporte o juego trabajado, destacando la aparición de alternativos.
- Modelo pedagógico aplicado (tradicional, TGfU, SE, híbridos SE-TGfU o TPSR-TGfU).
- Duración de la intervención (semanas, número de sesiones, estructura por fases)
- Uso de roles y organización interna (equipos fijos, funciones asignadas, etc.).
- Variables de resultado e instrumentos de medida (tests físicos, cuestionarios validados, rúbricas de juego, acelerometría, etc.).
- Resultados principales y conclusiones.
- Comentario sobre posibles limitaciones y sesgos de cada estudio.

A partir de esta plantilla, se generó una tabla resumen incluida en el apartado de Anexos (ver Anexos II), que sintetiza la evolución del problema desde la perspectiva de la Educación Física con deportes alternativos.

2.6. Evaluación del riesgo de sesgo y calidad de los estudios

Siguiendo las recomendaciones de PRISMA 2020, se realizó una evaluación cualitativa considerando los siguientes aspectos:

- Diseño del estudio (ensayo vs cuasi-experimental; presencia/ausencia de grupo control).
- Procedimientos de asignación de grupos (aleatoria, por conveniencia, por grupos naturales).
- Tamaño muestral y representatividad.
- Claridad y detalle en la descripción de la intervención (modelo pedagógico, tareas, roles, fases).
- Validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados (cuestionarios validados, tests físicos estandarizados, instrumentos de observación reconocidos).
- Posibles sesgos de implementación (influencia del docente, diferencias entre centros, etc.).

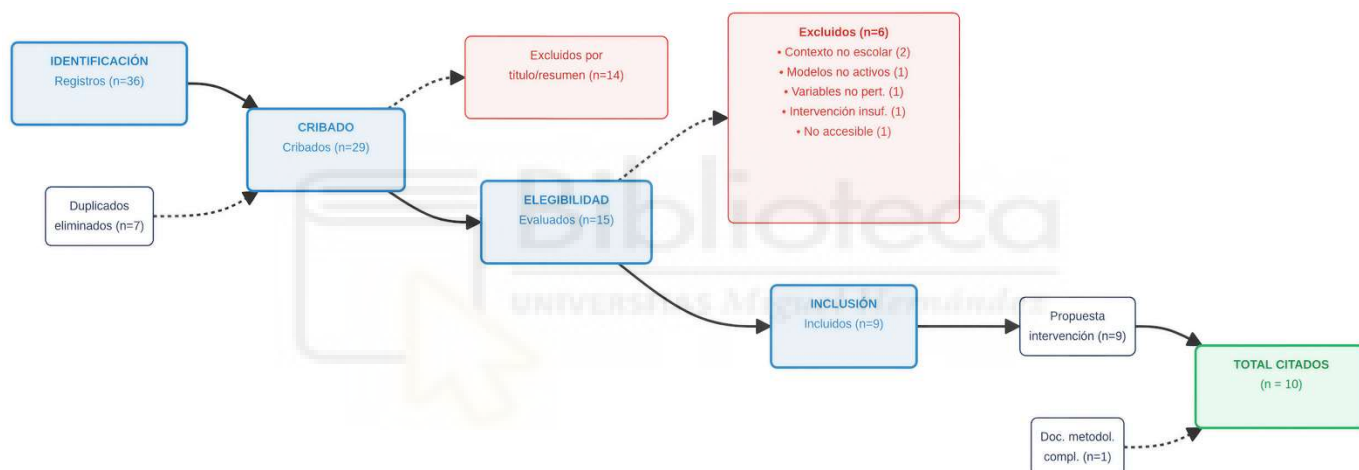
2.7. Síntesis de la información

Dada la variedad de diseños, contextos, modelos y variables presentes, no se consideró adecuado realizar un metaanálisis cuantitativo. Por ello, se eligió una síntesis narrativa estructurada, agrupando los estudios en tres grandes bloques:

1. Evidencia sobre deporte alternativo en programas educativos.
2. Comparaciones entre enseñanza tradicional, TGfU y modelos híbridos SE-TGfU/TPSR-TGfU en juegos de invasión en Primaria y, primordialmente, en Secundaria.
3. Revisiones sistemáticas y trabajos de corte más general que estructuran el marco teórico-pedagógico (TGfU, híbridos, metodologías activas, equidad de género, transferencia táctica).

En cada bloque se resumen los diseños, sesgos, resultados y conclusiones, y se analiza su aplicabilidad al contexto específico del trabajo final de grado: llevar a cabo una revisión bibliográfica y, como producto, plantear una propuesta de intervención basada en un deporte alternativo en Educación Secundaria Obligatoria con tres grupos (control tradicional, TGfU y SE-TGfU) para mejorar los aspectos físico, cognitivo-táctico, psicosocial e inclusivo (ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020



3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1. Situación actual de la Educación Física

En la **Educación Secundaria Obligatoria**, la Educación Física enfrenta el reto de adaptarse a una realidad educativa cada vez más diversa, tanto en competencia motriz como en intereses, experiencias y actitudes hacia la actividad física. Aunque se reconoce el potencial de esta materia para favorecer el desarrollo integral del alumnado a nivel físico, social, emocional y cognitivo, investigaciones recientes muestran que, en la práctica, siguen predominando enfoques metodológicos tradicionales que limitan ese potencial (Casey & Kirk, 2024).

Se ha observado que la enseñanza de la Educación Física sigue basándose, en muchos casos, en modelos centrados en la demostración técnica, la repetición de gestos aislados y la realización de tareas alejadas del contexto real del juego. Este enfoque suele priorizar la corrección técnica frente a la comprensión, la toma de decisiones y la participación activa, lo que puede conducir a **aprendizajes superficiales y de escasa transferencia** (González-Valero et al., 2024). Además, la falta de contextualización y de significado en las tareas dificulta la creación de experiencias motrices positivas, especialmente en estudiantes con menor experiencia deportiva.

Asimismo, la literatura evidencia que la Educación Física tradicional no siempre logra implicar a todo el grupo de manera equitativa. El alumnado con **experiencia deportiva previa suele tener más oportunidades de éxito y reconocimiento**, mientras que aquellos con menor competencia percibida o poco contacto con el deporte fuera del aula tienden a adoptar **roles más pasivos**. Esta dinámica puede reforzar desigualdades y generar sentimientos de incompetencia, frustración o desafección hacia la asignatura (Tendinha et al., 2021).

Por otro lado, se ha señalado que los contenidos deportivos más habituales en Educación Física suelen estar ligados a disciplinas hegemónicas y culturalmente masculinizadas, con reglas y dinámicas conocidas por parte del alumnado. Esto contribuye a mantener diferencias previas entre estudiantes, especialmente entre chicos y chicas, y dificulta el acceso a **experiencias de aprendizaje equitativas e inclusivas** (Pérez-Ugena, 2020; Páez et al., 2024). Así, existe el riesgo de que la asignatura refuerce estereotipos de género y de exclusión, en vez de funcionar como un espacio que compense desigualdades.

En este contexto, se considera que una intervención eficaz en Educación Física para promover la participación del alumnado en la ESO debe basarse en **propuestas metodológicas significativas, inclusivas y centradas en el alumnado**, que superen la enseñanza técnica descontextualizada. Es fundamental diseñar situaciones de aprendizaje adaptadas a la diversidad de niveles, intereses y experiencias previas, favoreciendo la **comprensión, la participación activa y la toma de decisiones**. Además, diversificar los contenidos y los criterios de éxito resulta clave para evitar dinámicas excluyentes, reducir la influencia de estereotipos de género y ofrecer oportunidades reales de participación a todo el alumnado. Así, generar experiencias motrices positivas, equitativas y con sentido se presenta como condición esencial para aumentar la motivación y la implicación en clase, y reforzar una actitud favorable hacia la práctica físico-deportiva.

3.2. Motivación y participación del alumnado

Uno de los principales retos de la Educación Física en la etapa de Secundaria es conseguir una **implicación activa y sostenida del alumnado**, de manera que participe con interés, se sienta competente y perciba las actividades propuestas como valiosas y adaptadas a sus posibilidades reales.

En este contexto, la **Teoría de la Autodeterminación (TAD)** se ha consolidado en las últimas décadas como uno de los marcos teóricos más sólidos para comprender los procesos motivacionales que inciden en la implicación y el compromiso del alumnado en las clases de Educación Física. Esta teoría entiende la motivación no solo en términos de cantidad, sino también de calidad, distinguiendo entre motivación autodeterminada y controlada (Ryan & Deci, 2020). Según la TAD, el grado de participación activa del alumnado depende en gran medida de la **satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación social**.

La **autonomía** se refiere a la percepción de controlar las propias decisiones; la **competencia**, al sentimiento de eficacia personal en la realización de las tareas; y la **relación social**, a la sensación de pertenencia y conexión con el grupo. Diversos estudios en Educación Física muestran que, cuando el contexto de enseñanza satisface estas necesidades, el alumnado tiende a mostrar **mayor motivación intrínseca, disfrute, persistencia y participación activa en las sesiones** (Standage et al., 2025; Taylor & Lonsdale, 2023).

La evidencia reciente respalda estos planteamientos. Por ejemplo, un estudio longitudinal realizado con alumnado de Educación Secundaria (Gómez-López et al., 2025) indica que los perfiles motivacionales más autodeterminados se asocian a una **mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mayor bienestar emocional y una participación más activa** en las clases de Educación Física. Por el contrario, los perfiles con baja autodeterminación presentan más desmotivación, menor implicación y actitudes más negativas hacia la asignatura, así como un rendimiento percibido inferior.

Por otro lado, una revisión reciente sobre intervenciones basadas en la TAD en adolescentes concluye que las propuestas metodológicas que apoyan la autonomía del alumnado, ofrecen **feedback positivo** y fomentan relaciones sociales cooperativas generan efectos positivos en la motivación autodeterminada, la participación activa y la **intención de mantener la práctica físico-deportiva a medio y largo plazo** (Cano & Gómez-Baya, 2025). Estos resultados son especialmente relevantes en Educación Física, ya que muestran que la implicación del alumnado depende más del clima motivacional creado en el aula que del propio contenido o la exigencia física.

Además, estudios realizados en el contexto educativo español indican que el alumnado que percibe un estilo docente de apoyo a la autonomía presenta mayores niveles de responsabilidad personal, satisfacción de la competencia y relación social, así como una mayor intención de ser físicamente activo fuera del horario escolar (Manzano-Sánchez, 2023). Por el contrario, los estilos de enseñanza más controladores, centrados en la comparación social y en el resultado, se asocian con niveles más bajos de participación y mayor desmotivación, especialmente en quienes perciben menor competencia. En la misma línea, otro estudio (Casey & Kirk, 2024) señala que los **ejercicios analíticos y descontextualizados**, alejados de la lógica interna del juego, aumentan la **probabilidad de desmotivación, inseguridad y participación limitada**.

Resultados preocupantes son los encontrados por investigaciones recientes (Cantonero-Cobos & Fierro-Suero, 2023; Esteban-Torres et al., 2023), que han detectado que, a medida que el alumnado progresa en la Educación Secundaria, disminuyen las formas de motivación más autodeterminadas y aumenta la desmotivación hacia la Educación Física. Esta tendencia afecta negativamente tanto a la participación en clase como a la adopción de hábitos de actividad física en el tiempo libre. La situación es especialmente crítica en la adolescencia, una etapa marcada por grandes cambios físicos, psicológicos y sociales, en la que la motivación, la percepción de competencia y el sentido de pertenencia al grupo resultan determinantes.

En resumen, estos hallazgos indican que la implicación activa y sostenida del alumnado en Educación Física solo se comprende plenamente desde un enfoque motivacional que atienda a las necesidades psicológicas básicas. Por ello, la adopción de **metodologías que favorezcan la autonomía, la competencia y las relaciones sociales positivas se considera esencial para superar las limitaciones de los enfoques tradicionales y promover aprendizajes más significativos, inclusivos y motivadores en la Educación Física de Secundaria**.

3.3. Enfoques pedagógicos

Ante este panorama, la literatura especializada señala la necesidad de replantear las actividades de aula mediante enfoques metodológicos que sitúen al alumnado en el centro del proceso, promoviendo su participación activa y el aprendizaje significativo. En este sentido, las **metodologías activas** se configuran como una alternativa especialmente relevante para favorecer una experiencia más positiva en la Educación Física, ya que priorizan la **comprensión del juego, la toma de decisiones, la cooperación y la adaptación a diferentes niveles de habilidad** (Martínez-Gómez et al., 2022).

3.3.1. TGfU como respuesta metodológica

En esta línea, el modelo **Teaching Games for Understanding (TGfU)** surge como una respuesta pedagógica fundamentada a las limitaciones del enfoque técnico-tradicional en la enseñanza deportiva escolar. En lugar de comenzar con ejercicios aislados y descontextualizados, el TGfU propone iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de **juegos modificados y contextos representativos de la lógica interna del deporte**. De este modo, el alumnado se enfrenta a la necesidad de comprender el juego, tomar decisiones y resolver problemas tácticos, lo que favorece **aprendizajes más profundos y transferibles** (Casey & Kirk, 2024).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje motor deja de centrarse exclusivamente en el “cómo ejecutar” para incorporar el **“qué hacer” y el “por qué hacerlo”** en función de la situación de juego. Así, la ejecución técnica se desarrolla de forma integrada y funcional, subordinada a la comprensión táctica y las demandas reales de la actividad, lo que resulta especialmente relevante en contextos de Educación Secundaria caracterizados por la diversidad de niveles y experiencias previas.

La evidencia respalda de manera consistente la eficacia de este enfoque. La revisión sistemática realizada por Barba-Martín et al. (2020) concluye que las intervenciones basadas en TGfU producen **mejoras significativas en variables clave como la comprensión táctica, la toma de decisiones, la ejecución técnica contextualizada y la motivación del alumnado**, en comparación con los modelos de enseñanza tradicionales. No obstante, los autores advierten que una parte relevante de los estudios analizados se caracteriza por intervenciones de corta duración, lo que puede limitar la consolidación de los aprendizajes y la interiorización del modelo por parte del alumnado. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de diseñar intervenciones suficientemente prolongadas y estructuradas para que el potencial educativo del TGfU se manifieste plenamente.

En esta misma línea, la reciente revisión de Galeano-Rojas et al. (2023) evidencia que tanto el TGfU como los modelos híbridos derivados presentan efectos positivos no solo en el ámbito cognitivo-táctico, sino **también en dimensiones físicas y psicosociales**, tales como el disfrute, la implicación activa, la cooperación y la percepción de competencia. Estos resultados resultan especialmente relevantes, ya que sitúan al TGfU como una metodología capaz de favorecer la participación equitativa del alumnado, reducir las diferencias asociadas al bagaje deportivo previo y generar **climas de aprendizaje más inclusivos**.

De forma complementaria, metaanálisis recientes confirman que el uso del TGfU en Educación Física se asocia con **mejoras significativas en la toma de decisiones y en la calidad del aprendizaje deportivo en Educación Secundaria**, mostrando tamaños del efecto moderados-altos en comparación con enfoques tradicionales (González-Valero et al., 2024). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la consideración del TGfU no solo como una metodología eficaz para el aprendizaje del juego, sino como una respuesta pedagógica coherente con las necesidades motivacionales, cognitivas y sociales del alumnado adolescente, alineada con una Educación Física más activa, comprensiva e inclusiva.

3.3.2. Modelos Sport Education

A partir del TGfU, la literatura ha desarrollado diferentes combinaciones con otros modelos pedagógicos, entre las que destaca **Sport Education**. El modelo Sport Education (SE), desarrollado originalmente por Siedentop, surge con el objetivo de proporcionar al alumnado experiencias deportivas más auténticas, inclusivas y educativas dentro del contexto escolar. Frente a los enfoques tradicionales basados en unidades breves, centradas en la ejecución técnica y con participación fragmentada, el modelo SE propone una organización de la enseñanza que simula de forma adaptada los rasgos esenciales del deporte institucionalizado, sin renunciar a su carácter educativo.

El modelo se articula en torno a seis elementos estructurales fundamentales: **temporadas largas, equipos estables, asignación de roles diversos (jugador/a, árbitro/a, entrenador/a, responsable de material, etc.), competición formal adaptada, registro sistemático de datos y un evento final culminante**. Esta estructura favorece una implicación continua del alumnado, ya que todos los estudiantes asumen responsabilidades significativas más allá de la mera ejecución motriz, lo que amplía las oportunidades de participación y reconocimiento (Siedentop et al., 2019).

Desde una perspectiva educativa, el modelo Sport Education se concibe como una respuesta eficaz a varias de las limitaciones atribuibles a la Educación Física tradicional. Al trabajar con equipos estables y roles diferenciados, el alumnado con menor competencia motriz puede encontrar espacios de éxito y utilidad dentro del grupo, **reduciendo la pasividad y la marginación** asociadas a enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento físico. De este modo, el modelo contribuye a crear climas de aprendizaje **más equitativos y cooperativos**, especialmente relevantes en contextos de Educación Secundaria caracterizados por una elevada diversidad de experiencias previas.

La investigación empírica avala de forma consistente la implementación del modelo Sport Education en las clases de Educación Física. La revisión sistemática realizada por Tendinha et al. (2021) concluye que el SE produce **mejoras significativas en la motivación del alumnado**, particularmente en variables relacionadas con la **autonomía, el disfrute y el compromiso** con la asignatura, en comparación con enfoques tradicionales. Estos efectos se explican, en parte, por el aumento del sentido de pertenencia al grupo y por la percepción de responsabilidad individual dentro del equipo.

En la misma línea, estudios cuasi-experimentales desarrollados en Educación Secundaria muestran que el modelo Sport Education favorece un **incremento de la participación activa y del esfuerzo percibido**, así como una **mejora del clima social en el aula, reduciendo conductas disruptivas y favoreciendo interacciones más cooperativas entre iguales** (Hastie et al., 2020). Asimismo, se ha observado que el alumnado percibe las clases como más relevantes y significativas, lo que repercute positivamente en su actitud hacia la Educación Física.

Desde el punto de vista motivacional, diferentes investigaciones han puesto de relieve la alineación del modelo Sport Education con los principios de la Teoría de la Autodeterminación, al generar contextos que apoyan la autonomía (toma de decisiones y asunción de roles), la competencia (mejora progresiva y reconocimiento del esfuerzo) y la relación social (cooperación y metas compartidas). Esta satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se ha asociado con **mayores niveles de motivación autodeterminada y con una mayor intención de práctica físico-deportiva futura** (Wallhead et al., 2021).

No obstante, la literatura también advierte que la eficacia del modelo Sport Education depende de una implementación rigurosa y suficientemente prolongada, así como de una adecuada adaptación al nivel y características del alumnado. Cuando estos requisitos se cumplen, el SE se consolida como un enfoque pedagógico especialmente valioso para transformar la Educación Física escolar en un espacio de aprendizaje participativo, inclusivo y socialmente significativo.

En conjunto, los resultados revisados permiten afirmar que el modelo Sport Education constituye una respuesta metodológica sólida a los desafíos actuales de la Educación Física en la ESO, al ofrecer un marco estructurado **que favorece la participación equitativa, el compromiso del alumnado y el desarrollo de competencias sociales y motrices** más allá del rendimiento técnico inmediato.

3.3.3. Modelos híbridos (Tgfu – SE)

La evidencia reciente avala de forma consistente la eficacia de los **modelos híbridos** que combinan el Teaching Games for Understanding y el Sport Education como estrategias didácticas especialmente adecuadas para mejorar la experiencia del alumnado en Educación Física. En este sentido, el estudio de Gil-Arias et al. (2017) mostró que una unidad híbrida **TGfu-Sport Education** implementada en Educación Secundaria producía **mejores niveles de motivación, disfrute, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas e intención de práctica física futura** en comparación con un enfoque tradicional. Los autores destacan, además, que la incorporación de roles específicos dentro de los equipos favoreció la asunción de responsabilidades y una implicación más completa del alumnado en la dinámica de la unidad, más allá de la mera ejecución motriz.

Estos resultados han sido confirmados y ampliados por investigaciones más recientes. Así, López-Lemus et al. (2023) observaron que el alumnado que trabajó mediante un modelo híbrido **SE/TGfu obtuvo mejores resultados** en disfrute, competencia percibida, intención de práctica física y rendimiento en el juego, en comparación con un grupo **que siguió una metodología tradicional**. De manera complementaria, el estudio de Pan et al. (2023) evidenció que un grupo que trabajó bajo un enfoque TGfu-SE presentó mejoras

superiores en motivación, disfrute, responsabilidad y rendimiento respecto a un grupo que aplicó exclusivamente el TGfU, lo que refuerza la idea de que la combinación de ambos modelos puede generar beneficios educativos superiores a su aplicación aislada.

Además, la hibridación de modelos no se limita únicamente a la integración de estructuras organizativas y enfoques comprensivos del juego. El trabajo de García-Castejón et al. (2021) amplía esta perspectiva al combinar el TGfU con un enfoque orientado a la responsabilidad personal y social, evidenciando que la participación activa del alumnado, la asunción de compromisos y el desempeño de roles relevantes dentro de la clase se asocian con mejoras significativas en responsabilidad, motivación autónoma, disfrute e intención de práctica futura. Estos hallazgos subrayan que los modelos híbridos permiten abordar simultáneamente dimensiones motrices, motivacionales y socioeducativas del aprendizaje en Educación Física.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en señalar que los modelos híbridos TGfU–Sport Education, especialmente cuando se complementan con enfoques de responsabilidad, constituyen una **respuesta pedagógica sólida** para promover una participación más activa, equitativa y significativa del alumnado. Su capacidad para integrar comprensión del juego, estructura organizativa, responsabilidad y motivación autodeterminada los sitúa como una **propuesta didáctica especialmente eficaz** para afrontar los retos actuales de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria (ver anexo 1).

4. DISCUSIÓN

La revisión bibliográfica evidencia que la EF en la ESO continúa enfrentándose a problemas de **participación desigual, desmotivación progresiva y reproducción de desigualdades**, derivados en gran medida de la persistencia de enfoques técnico-tradicionales. Estos modelos, centrados en la repetición descontextualizada y el rendimiento motor, tienden a favorecer al alumnado con mayor bagaje deportivo previo y a generar experiencias poco significativas para quienes presentan menor competencia percibida. Desde esta perspectiva, la participación se revela como un fenómeno multidimensional, condicionado no solo por la habilidad motriz, sino también por factores motivacionales y sociales, lo que sitúa a la Teoría de la Autodeterminación como un marco clave para comprender la implicación del alumnado en EF.

En este contexto, los modelos pedagógicos activos, y especialmente los **modelos híbridos TGfU–Sport Education**, se muestran como una alternativa metodológica sólida y coherente. La evidencia analizada indica que estas propuestas favorecen mejoras en la motivación autodeterminada, el disfrute, la comprensión del juego, la responsabilidad y la intención de práctica física futura, superando tanto a la enseñanza tradicional como a la aplicación aislada de cada modelo. En conjunto, los resultados respaldan la necesidad de diseñar intervenciones basadas en modelos híbridos que integren comprensión, estructura social y participación equitativa, justificando así el planteamiento de una propuesta de intervención fundamentada en estos enfoques en este Trabajo Fin de Grado.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Justificación Propuesta

La presente unidad didáctica se fundamenta en la necesidad, evidenciada por la literatura científica, de replantear la enseñanza de los deportes en Educación Física para favorecer una participación más equitativa, significativa y motivadora del alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como se ha expuesto en el marco teórico, los enfoques técnicos-tradicionales tienden a generar dinámicas de exclusión, beneficiando al alumnado con mayor bagaje deportivo previo y limitando la implicación de quienes presentan menor competencia percibida.

En este contexto, el Kin-Ball se presenta como un contenido especialmente adecuado para responder a estos desafíos. Se trata de un deporte cooperativo-oposicional que exige la participación simultánea de varios jugadores para lograr el éxito, reduce la importancia de la habilidad técnica individual y promueve valores como la cooperación, la comunicación y la corresponsabilidad, neutralizando así, las diferencias de habilidad motriz iniciales y promoviendo una **inclusión efectiva** (Zurita-Ortega et al., 2020), en coherencia con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) requeridos por la LOMLOE.

La unidad adopta un modelo híbrido TGfU–Sport Education, combinando la enseñanza comprensiva del juego y la toma de decisiones (TGfU) con una organización por temporadas, equipos estables y roles (Sport Education). Esta combinación permite atender a las necesidades psicológicas básicas del alumnado — autonomía, competencia y relación social— y generar contextos de aprendizaje que favorezcan la motivación autodeterminada, el disfrute y la participación activa.

Esta propuesta de intervención se fundamenta legalmente en la **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)** por su enfoque competencial e inclusivo, en consonancia con los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**. De manera específica, el diseño de esta situación de aprendizaje se rige por las enseñanzas mínimas establecidas en el **Real Decreto 217/2022** y se concreta a nivel autonómico mediante el **Decreto 107/2022**, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana (ver el desglose detallado en Anexo II). En concreto, esta propuesta se vincula con la Competencia Específica 2 (adopción de estilos de vida activos y saludables mediante la autogestión motriz), la Competencia Específica 3 (resolución de situaciones motrices y pensamiento táctico) y la Competencia Específica 4 (habilidades sociales y relaciones inclusivas). A continuación, se detallan los elementos curriculares y organizativos que conforman la propuesta.

5.2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar serán los siguientes:

1. **Ámbito Motriz/Cognitivo:** Aplicar los principios tácticos propios de los juegos de invasión y cooperación (como el control del espacio, los apoyos y la comunicación) a través de la resolución de situaciones-problema en el desarrollo del juego de Kin-Ball.
2. **Ámbito Social:** Desempeñar de manera responsable los roles asignados (capitán/a, preparador/a, árbitro/a, anotador/a) dentro de un equipo fijo, contribuyendo tanto al éxito colectivo como al fomento del juego limpio.
3. **Ámbito Afectivo:** Favorecer el incremento de la motivación intrínseca y la satisfacción asociada a la práctica física, valorando el esfuerzo y la cooperación por encima del resultado competitivo.
4. **Ámbito de Salud:** Participar de forma activa en las sesiones, manteniendo niveles de intensidad apropiados que contribuyan a la mejora de la condición física general.

5.3. Competencias Específicas (LOMLOE 4º ESO)

De acuerdo con el marco legal vigente para la Educación Secundaria, esta propuesta contribuye de manera directa a las siguientes competencias específicas:

CE 2. Adaptación de la respuesta motriz: Resolver situaciones motrices en contextos de cooperación y oposición (como el Kin-Ball) mediante la toma de decisiones ajustadas a la lógica interna del juego.

CE 3. Gestión de emociones y relaciones sociales: Desarrollar habilidades sociales y competencias de gestión emocional mediante el trabajo en equipos fijos durante una temporada deportiva, asumiendo roles de liderazgo y servicio. El Kin-Ball, por su carácter eminentemente cooperativo, constituye una herramienta idónea para alcanzar este objetivo legal.

CE 4. Adopción de un estilo de vida saludable y autónomo: Fomentar la transferencia de los aprendizajes tácticos y motivacionales a la práctica de actividad física en contextos ajenos al ámbito escolar. El enfoque motivacional basado en la TAD justifica que el alumnado opte por la actividad física desde el disfrute personal.

5.4. Metodología

Se adoptará una metodología activa basada en la hibridación pedagógica. Del modelo SE se extrae la estructura de "Temporada Deportiva" con equipos fijos y heterogéneos, donde cada estudiante desempeña un rol (capitán, árbitro, preparador físico, periodista o utillero) para fomentar la autonomía (Tendinha et al., 2021). Del modelo TGfU se tomará el diseño de tareas, presentando situaciones-problema previas a la técnica, lo cual exige al alumnado reflexionar sobre la lógica interna del juego (Barba-Martín et al., 2020).

5.5. Temporalización de las sesiones

La unidad consta de 10 sesiones de 55 minutos. La estructura hibridada permite que las primeras sesiones se centren en la comprensión del juego (TGfU) y la organización social (SE), para desembocar en una competición formal guiada por los propios estudiantes (ver tabla 1; anexo 2):

Tabla 1. Temporalización de las sesiones

FASE	SESIÓN	CONTENIDO PRINCIPAL	OBJETIVO
Introducción	1	Cultura deportiva y roles: Presentación del "Mundial", formación de equipos mixtos y elección de roles. Definición del código de conducta y rituales de equipo.	Formar equipos fijos y asignar roles (capitán, árbitro, etc.)
Familiarización	2	Lógica del golpeo: Técnica de golpeo coordinado (trípode) y trayectorias (parábola/plana). Inicio de la autonomía: el "Preparador Físico" dirige el calentamiento.	Desarrollar el golpeo coordinado y la comunicación grupal
Familiarización	3	Recepción y control espacial: Cooperación para la amortiguación del balón gigante. El "Utilero" gestiona el espacio de práctica y el material específico.	Dominar la recepción en trípode y el control del espacio.
Desarrollo táctico	4	Táctica defensiva (El Triángulo): Posicionamiento en función del atacante. El "Capitán" lidera la toma de decisiones defensiva tras una pausa táctica.	Optimizar la cobertura defensiva mediante el pensamiento táctico.
Desarrollo táctico	5	Táctica ofensiva y comunicación: Selección de objetivos basada en la vulnerabilidad rival. Uso de la llamada "Omnikin" como herramienta de engaño táctico.	Identificar puntos débiles del rival y variar trayectorias.

Pre-competición	6	Gestión de partidos: Encuentros amistosos donde el "Árbitro" de cada equipo aplica el reglamento y el "Periodista" registra las primeras estadísticas.	Aplicar reglas y arbitraje autónomo por parte del alumnado.
Pre-competición	7	Ajustes y entrenamiento autónomo: Sesión de refuerzo dirigida por los capitanes-entrenadores para corregir errores tácticos detectados en la sesión anterior.	Sesión dirigida por los "entrenadores" para corregir errores.
Competición	8	Mundial (Fase de Grupos): Competición formal. Los equipos gestionan sus tiempos, actas de partido y respeto al Fair Play bajo supervisión docente.	Desarrollar el evento formal con registro de puntuaciones.
Competición	9	Mundial (Fase Final): Desarrollo de la fase festiva. Aplicación de la responsabilidad máxima en los roles durante el evento culminante.	Fomentar el juego limpio y la máxima participación.
Competición	10	Gala de Clausura y Evaluación: Entrega de reconocimientos por valores (no solo resultados). Aplicación de cuestionarios de satisfacción (BPNES) y reflexión final.	Reflexión final, entrega de premios y autoevaluación.

5.6. Cierre Pedagógico

La propuesta presentada convierte el Kin-Ball en un instrumento pedagógico al servicio de la inclusión. Al integrar la enseñanza comprensiva (TGfU) con la responsabilidad social (SE), se garantiza que cada alumno de 4.º ESO sea protagonista de su aprendizaje. Esta unidad no solo busca el éxito motriz, sino que el alumnado valore la Educación Física como un espacio de convivencia y desarrollo personal, sentando las bases para una práctica física autónoma en su vida adulta (Ribas et al., 2023).

6. CONCLUSIONES

La propuesta de intervención desarrollada convierte el **Kin-Ball** en un instrumento pedagógico al servicio de la **inclusión, la motivación y la participación equitativa del alumnado**, integrando de manera coherente el contenido, la metodología y la evaluación con los fundamentos teóricos del presente Trabajo Fin de Grado. La unidad se configura como una respuesta didáctica fundamentada a los retos actuales de la Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria, proponiendo un enfoque más significativo, justo y adaptado a la diversidad real del alumnado.

La literatura científica respalda el potencial del Kin-Ball **como contenido educativo** desde una **perspectiva inclusiva y cooperativa**. En este sentido, el estudio de Zurita-Ortega et al. (2020) constituye un antecedente relevante, al demostrar que un programa basado en Kin-Ball aplicado durante 12 semanas produjo mejoras significativas en la resistencia, la fuerza, la velocidad, el equilibrio y la coordinación en personas con discapacidad intelectual. Aunque el contexto de dicho estudio difiere del presente, sus resultados evidencian que el Kin-Ball puede emplearse eficazmente para el desarrollo de capacidades físicas y motrices desde planteamientos adaptados, cooperativos y no excluyentes, lo que refuerza su idoneidad como contenido educativo en contextos escolares heterogéneos.

Desde una perspectiva pedagógica amplia, la inclusión abordada en esta propuesta no se restringe únicamente a la igualdad de género, sino que contempla la **diversidad de niveles, intereses, experiencias previas y capacidades** del alumnado. El Kin-Ball, junto con la aplicación de **modelos pedagógicos activos**, permite que el éxito en el juego no dependa exclusivamente de la destreza individual, sino también de la cooperación, la comunicación y la toma de decisiones compartida. Por ello, su incorporación a este TFG responde no solo a una lógica de innovación metodológica, sino a una clara **intencionalidad educativa orientada a la equidad y a la participación real de todo el alumnado**.

Más allá del contenido concreto, la investigación también destaca la importancia de trabajar **principios tácticos comunes a distintos juegos de invasión**, favoreciendo aprendizajes transferibles. En este sentido, Ribas et al. (2023) señalan que existen lógicas internas compartidas entre deportes tradicionales y alternativos, y que enseñar a partir de dichos principios contribuye a una comprensión más profunda del juego. Este planteamiento adquiere especial relevancia pedagógica, ya que permite que los aprendizajes contruidos en un contexto concreto puedan transferirse a otras situaciones deportivas. Aplicado a la presente intervención, este enfoque justifica la elección del Kin-Ball como contenido central, ya que, pese a ser un deporte alternativo con menor presencia curricular, su enseñanza desde una perspectiva comprensiva favorece el desarrollo de aprendizajes funcionales aplicables a otros deportes de invasión, al tiempo que ofrece una experiencia novedosa y altamente motivadora.

En conjunto, la literatura analizada pone de manifiesto que la Educación Física necesita propuestas metodológicas capaces de responder de forma eficaz a los desafíos actuales relacionados con la **motivación, la inclusión y la participación significativa del alumnado**. Los modelos **Teaching Games for Understanding** y **Sport Education**, especialmente cuando se combinan en formatos híbridos, constituyen una base pedagógica sólida para mejorar la comprensión del juego, la responsabilidad, el disfrute y la implicación del alumnado. La incorporación del Kin-Ball como deporte alternativo refuerza esta propuesta, al introducir un contenido menos estereotipado, más cooperativo y potencialmente más inclusivo que otros deportes tradicionalmente presentes en el currículo. Por tanto, la revisión bibliográfica realizada respalda de manera consistente la propuesta de intervención planteada en este trabajo.

En futuros trabajos se propone realizar una propuesta de intervención experimental estructurada en torno a tres condiciones metodológicas diferenciadas: enseñanza tradicional; Kin-Ball abordado desde el TGfU; y Kin-Ball desarrollado mediante un modelo híbrido TGfU–Sport Education y analizar comparativamente qué enfoque favorece en mayor medida la motivación, la participación, la responsabilidad y la calidad de la experiencia educativa en la Educación Física de Educación Secundaria, aportando así un valor aplicado y reflexivo al presente Trabajo Fin de Grado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the Teaching Games for Understanding in physical education: Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), Article 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>
- Cano, D. B., & Gómez-Baya, D. (2025). Self-determination theory-based interventions to promote physical activity and sport in adolescents: A scoping review. *Youth*, 5(3), Article 98. <https://doi.org/10.3390/youth5030098>
- Cantonero-Cobos, J. M., & Fierro-Suero, S. (2023). Evolución de la motivación del alumnado de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria. En *Actas del Congreso Internacional de Innovación Educativa (CIINECO)*. Universidad de Huelva. <https://2023.ciineco.org/ponencia/evolucion-de-la-motivacion-del-alumnado-de-educacion-fisica-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/>
- Caracuel-Cáliz, R. F., Armada-Crespo, J. M., & Abad-Robles, M. T. (2025). Active methodologies and gender equality in physical education: A systematic review. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 162, 31–42. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2025/4\).162.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2025/4).162.04)
- Casey, A., & Kirk, D. (2024). Models-based practice in physical education: A critical review. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003304070>
- Esteban-Torres, D., Abarca-Sos, A., Murillo-Pardo, B., & Fernández-Baños, R. (2023). Educación física para la mejora de los determinantes de salud: El papel de la motivación y las necesidades psicológicas básicas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(57), 44–57. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i57.1811>
- Galeano-Rojas, D., León-Reyes, B. B., Ortiz-Franco, M., Farías-Valenzuela, C., Ferrari, G., & Valdivia-Moral, P. (2023). Utilización del Teaching Games for Understanding en deportes de equipo en el contexto de

- la educación física: Una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 15(Supl. 1), 27–44. <https://doi.org/10.58727/jshr.102695>
- García-Castejón, G., Camerino, O., Castañer, M., Manzano-Sánchez, D., Jiménez-Parra, J. F., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Implementation of a hybrid educational program between the model of personal and social responsibility (TPSR) and the Teaching Games for Understanding (TGfU) in physical education and its effects on health: An approach based on mixed methods. *Children*, 8(7), Article 573. <https://doi.org/10.3390/children8070573>
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLOS ONE*, 12(6), Article e0179876. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179876>
- Gómez-López, M., Mendoza-Castejón, D., Frías-López, D., & Manzano-Sánchez, D. (2025). Self-determination in secondary school students and their relationship with emotional intelligence and support for autonomy. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1571559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1571559>
- González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., Melguizo-Ibáñez, E., & Fernández-García, R. (2024). Application of the Teaching Games for Understanding model to improve decision-making in sport learning: A systematic review and meta-analysis. *BMC Psychology*, 12, Article 781. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02307-2>
- Hastie, P. A., Wallhead, T., & Brock, S. J. (2020). Effect of a sport education intervention on students' motivation for physical education: A systematic review. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(57), 44–57.
- Karamani, M., Makopoulou, K., Mansfield, S., & Herold, F. (2024). The complex journey towards the enactment of inclusion in physical education: A scoping review of the literature on teachers' perceptions and practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2374263>
- López-Lemus, I., Del Villar, F., Rodríguez-Gutiérrez, A., González-Silva, J., & Moreno, A. (2023). Could the hybridization of the SE/TGfU pedagogical models be an alternative for learning sports and promoting health? School context study. *Children*, 10(5), Article 877. <https://doi.org/10.3390/children10050877>
- Manzano-Sánchez, D. (2023). Profile analysis through self-determination theory and intention to be physically active: Differences according to gender and age. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1277532. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1277532>
- Martínez-Gómez, V., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., & Maravé-Vivas, M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding. *Retos*, 44, 1063–1072. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.82707>
- Páez, F. M., Brochero, G., & Simoni, M. L. (2024). Género y educación física: Reproducciones, disrupciones y vínculos en las adolescencias. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/255918>
- Pan, Y. H., Huang, C. H., & Hsu, W. T. (2023). A comparison of the learning effects between TGfU-SE and TGfU on learning motivation, sport enjoyment, responsibility, and game performance in physical education. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1165064. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165064>
- Pérez-Ugena, M. (2020). Educación física e igualdad de género en las distintas etapas educativas. *Revista Española de Derecho Deportivo*, 17, 223–250. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7848638.pdf>
- Puente-Maxera, F., Martínez de Ojeda, D., Méndez-Giménez, A., Valverde, J. J., & Jiménez-Martínez, I. (2023). Effects of a Sport Education season of an alternative sport on school climate, emotional intelligence, and perceived competence of elementary school students in a culturally diverse context. *Retos*, 50, 1019–1028. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9078454.pdf>

- Ribas, J. P., Hernández-Moreno, J., Díaz-Díaz, R., Borges-Hernández, P. J., Ruiz-Omeñaca, J. V., & Jaqueira, A. R. (2023). How to understand sports and traditional games and how to apply it to physical education. On the “goal of game”. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5, Article 1123340. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1123340>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Standage, M., Ryan, R. M., & Curran, T. (2025). Self-determination theory applied to physical education: The role of self-regulatory processes in facilitating high-quality student motivation, engagement, and well-being. En *Motivation in Physical Education* (pp. 29–51). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-86908-2_2
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2023). Motivational processes in physical education: A self-determination theory perspective. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 724–739). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.36>
- Tendinha, R., Alves, M. D., Freitas, T., Appleton, G., Gonçalves, L., Ihle, A., Gouveia, E. R., & Marques, A. (2021). Impact of the Sport Education model in physical education on students’ motivation: A systematic review. *Children*, 8(7), Article 588. <https://doi.org/10.3390/children8070588>
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478–487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
- Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Zurita-Ortega, F., et al. (2020). Effects of an alternative sports program using Kin-Ball in individuals with intellectual disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), Article 5296. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155296>

8. ANEXOS

ANEXO 1.

Tabla 2. Estudios incluidos en la revisión bibliográfica

AUTOR / AUTORES	TIPO DE ESTUDIO	MUESTRA / ÁMBITO	TEMÁTICA / VARIABLES ANALIZADAS	RESULTADOS / APORTACIONES PRINCIPALES
Barba-Martín et al. (2020).	Revisión sistemática	Literatura científica	Modelo TGfU, comprensión táctica, toma de decisiones	Evidencia las ventajas del modelo comprensivo en la toma de decisiones y el conocimiento táctico deport.
Cano & Gómez-Baya (2025).	Revisión de alcance	Adolescencia	Intervenciones basadas en la TAD, motivación, práctica física	El apoyo a la autonomía asegura el mantenimiento de hábitos deportivos a largo plazo
Cantonero-Cobos & Fierro-Suero.	Estudio descriptivo	Contexto escolar (EF)	Metodologías activas y equidad de género	Señala la efectividad de las metodologías activas para reducir las desigualdades de participación entre géneros
Casey & Kirk (2024)	Libro de texto	Formación del profesorado	Práctica basada en modelos	Justifica la necesidad de abandonar el enfoque tradicional a favor de modelos pedagógicos activos centrados en el alumno
Esteban-Torres et al. (2023)	Estudio observacional	Alumnado de Secundaria	Desmotivación, determinantes de salud, intención de práctica	Confirma la pérdida de interés y reducción de la intención de práctica física en adolescentes bajo metodologías tradicionales
Galeano-Rojas et al. (2023)	Revisión Sistemática	Literatura científica	TGfU y modelos híbridos, participación equitativa	Destaca el potencial inclusivo de estos modelos, ayudando a eliminar barreras asociadas al nivel de habilidad previa
García-Castejón et al. (2021)	Intervención educativa	Alumnado de Secundaria	Hibridación TGfU y Responsabilidad personal (TPSR)	El trabajo de la responsabilidad junto con la táctica reduce conflictos y mejora la motivación
Gil-Arias et al. (2017)	Cuasi-experimental	Alumnado de Secundaria	Hibridación TGfU-SE vs Tradicional, NPB	La hibridación de modelos mejora significativamente la satisfacción de las NPB y el disfrute
Gómez-López et al. (2025)	Estudio longitudinal	Alumnado de Secundaria	Perfiles TAD, inteligencia emocional y apoyo a la autonomía	Asocia los perfiles motivacionales más auto determinados con una mayor implicación activa y bienestar en las clases
González-Valero et al. (2024)	Revisión sist. Y Metaanálisis	Literatura científica	Modelo TGfU, toma de decisiones, aprendizaje deportivo	Señala tamaños de efecto favorables al modelo TGfU frente a la enseñanza tradicional en el desarrollo cognitivo-táctico

Hastie et al. (2020)	Estudio longitudinal	Alumnado de Educación Física	Modelo Sport Education, motivación	Observa una mejora drástica en el clima social y un aumento del esfuerzo y participación de todo el alumnado.
Karamani et al. (2024)	Revisión de alcance	Literatura científica	Percepciones y prácticas sobre inclusión en EF	Proporciona un marco sobre las dificultades de implementar prácticas verdaderamente inclusivas en las aulas.
López-Lemus et al. (2023)	Cuasi-experimental	Educación Escolar (Primaria)	Hibridación SE-TGfU	El enfoque híbrido resulta superior al tradicional en todas las variables motivacionales y de rendimiento analizadas.
Manzano-Sánchez (2023)	Estudio descriptivo	Contexto escolar	Estilos de enseñanza (apoyo a la autonomía), intención de práctica	El estilo docente de apoyo a la autonomía aumenta la intención de práctica y disminuye la pasividad del alumnado.
Martínez-Gómez et al. (2022)	Cuasi-experimental	Alumnado de Secundaria	Clima motivacional, modelo TGfU	El uso de metodologías activas supera al enfoque tradicional, adaptándose mejor a la diversidad de niveles.
Maxera et al. (2023)	Intervención educativa	Alumnado de Primaria (Multicultural)	Deporte alternativo, Sport Education, clima escolar	Confirma que combinar deportes alternativos con Sport Education refuerza principios inclusivos, convivencia y percepción de competencia.
Page et al. (2021)/ Yepes-Núñez et al. (2021)	Guía metodológica	Investigación científica	Declaración PRISMA 2020	—
Páez et al. (2024)	Estudio descriptivo	Alumnado de Primaria	Género, deportes hegemónicos	Reafirma que los deportes convencionales reproducen estereotipos y disminuyen la motivación en alumnos sin experiencia
Pan et al. (2023)	Estudio comparativo	Alumnado de Primaria y Secundaria	TGfU vs TGfU-SE (modelo híbrido)	Ratifica que la hibridación potencia el aprendizaje y la responsabilidad social más que la aplicación aislada del modelo
Pérez-Ugena (2020)	Estudio descriptivo	Educación física en Primaria	Igualdad de género en las diferentes etapas educativas	Evidencia cómo las lógicas de juego tradicionales limitan la participación activa y el disfrute por parte de las alumnas.

Ryan & Deci (2020)	Libro de texto	Psicología y Educación	Teoría de la Autodeterminación (TAD)	Establece los pilares de las Necesidades Psicológicas Básica (Autonomía, Competencia y Relación) en la motivación
Siedentop, Hastie y van der Mars (2019)	Libro de texto	Educación física a nivel mundial	Modelo de Sport Education	Guía definitiva para organizar las clases en formatos de temporadas y con asignación de roles
Standage, Ryan y Curran (2025)	Capítulo de libro	Educación Física	Teoría de la Autodeterminación, procesos autorregulatorios	Relaciona la calidad de la motivación con el aprendizaje del alumno en un entorno de bienestar
Taylor & Lonsdale (2023)	Capítulo de libro	Psicología Educativa	Procesos motivacionales en EF	Aborda los mecanismos y perspectivas más recientes en el compromiso escolar a través de la teoría de la autodeterminación
Tendinha et al. (2021)	Revisión sistemática	Literatura científica	Impacto del Sport Education en la motivación	Concluye que el modelo SE es altamente eficaz para incrementar el sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad.
Wallhead, Hastie & Harvey (2021)	Estudio empírico	Alumnado de Educación Física	Sport Education y Teoría de la Autodeterminación	Identifica las influencias directas de este modelo en la satisfacción de autonomía, competencia y relación
Zurita-Ortega et al. (2020)	Estudio empírico	Personas con discapacidad intelectual/ Inclusión	Deporte alternativo (Kin-Ball)	Justifica que el uso de Kin-Ball es efectivo para fomentar la participación activa y aportar beneficios tanto motrices como psicosociales

Tabla 5. Sesión 10: “Gala de clausura y evento final”

SESIÓN 10: GALA DE CLAUSURA Y EVENTO FINAL

🏆 Fase: Culminación

★ Modelo: Sport Education

🎯 Valores y Autonomía

Fase	Tiempo	Desarrollo de la Sesión
INICIO	10 min	Preparación del evento por los roles. Los Árbitros revisan el reglamento final y preparan las actas de juego oficiales.
NÚCLEO	30 min	"Copa del Mundo de Kin-Ball". Competición festiva gestionada íntegramente por el alumnado. El docente actúa como observador y refuerza el Fair Play .
CIERRE	15 min	Gala de Clausura . Entrega de insignias y reconocimientos. Evaluación final mediante el cuestionario BPNES (satisfacción motivacional).

Evaluación Compartida: Reflexión final sobre el aprendizaje técnico, táctico y social durante la unidad.

Insignias de Honor

👤

Mejor Gestión de Rol

👥

Equipo más Inclusivo

📈

Evolución Táctica

Objetivo Final

Celebrar el aprendizaje y consolidar la autonomía del alumnado en la gestión deportiva.



