



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**CURSO 2021-22**

**¿QUÉ EFECTO TIENE UNA UNIDAD DE GOUBAK BASADA EN  
ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES Y EL MODELO  
COMPRESIVO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LAS HABILIDADES  
PARA LA VIDA A TRAVÉS DEL DEPORTE?**

**Presentado por el estudiante:**

José María Millán Navarro

**Profesor tutor:**

Dr. Roberto Francisco Ferriz Morell

**Ámbito general de referencia del TFM:**

Enseñanza de Educación Física

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>4</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	4
1.2. OBJETIVO GENERAL.....	6
1.3. HIPÓTESIS.....	6
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>7</b>
2.1. EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS APRENDIZAJES PARA LA VIDA.....	7
2.2. LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	9
2.3. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: MODELO DE ENSEÑANZA COMPRENSIVO.....	12
2.4. LOS DEPORTES ALTERNATIVOS.....	15
2.4.1. <i>El Goubak</i> .....	16
<b>3. MÉTODO Y RESULTADOS</b> .....	<b>18</b>
3.1. PARTICIPANTES.....	18
3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	18
3.3. PROCEDIMIENTO Y ÉTICA.....	20
3.4. <i>ANÁLISIS DE DATOS</i> .....	21
3.5. <i>EFFECTOS DE LA INTERVENCIÓN</i> .....	22
<b>4. DISCUSIÓN</b> .....	<b>25</b>
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>28</b>
5.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	28
5.1.1. <i>Limitaciones del estudio</i> .....	29
5.1.2. <i>Futuras líneas de investigación</i> .....	29
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>31</b>
<b>7. ANEXOS</b> .....	<b>37</b>
ANEXO 1: CUESTIONARIO DE APOYO A LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (CANPB).....	37
ANEXO 2: CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	38
ANEXO 3: CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (PLOC-2).....	39
ANEXO 4: CUESTIONARIO DE DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA VIDA A TRAVÉS DEL DEPORTE (LSSFS).....	41
ANEXO 5: CARTA EXPLICATIVA DEL PROYECTO A REALIZAR PARA LA DIRECCIÓN DEL CENTRO.....	43
ANEXO 6: CARTA DE CONSENTIMIENTO FAMILIAR.....	44
ANEXO 7: ENCABEZADO PRE-TEST.....	45
ANEXO 8: UNIDAD DIDÁCTICA DE <i>GOUBAK</i> .....	46
ANEXO 9: TABLA CON ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES UTILIZADAS.....	56
ANEXO 10: ENCABEZADO POST-TEST.....	57

## **RESUMEN:**

Según la teoría de la autodeterminación y los modelos pedagógicos basados en la evidencia, la motivación y el trabajo del alumnado en las clases de Educación Física (EF) serían factores clave a tener en cuenta a la hora de generar aprendizajes útiles para la vida entre el alumnado. En este sentido, el objetivo principal de este Trabajo Final de Máster fue analizar el efecto que tuvo aplicar el modelo de enseñanza comprensivo (TGfU) y estrategias motivacionales en una unidad de *Goubak* sobre el apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y el desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte del alumnado. Se realizó un estudio que contó con un grupo cuasi-experimental con diseño pretest-posttest formado por 90 estudiantes de 1º de la Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre 12 y 14 años. Para determinar la existencia o no de diferencias significativas entre las variables objetivo de estudio se realizó una prueba no-paramétrica de muestras relacionadas (Wilcoxon). Los resultados revelaron que tras la intervención el alumnado informó percibir un mayor apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y novedad, tipos de motivación autodeterminadas y el desarrollo de habilidades emocionales y habilidades para la resolución de conflictos y toma de decisiones.

## **PALABRAS CLAVE:**

Educación Física; Goubak; Habilidades para la vida; Modelo de enseñanza comprensivo; Teoría de la autodeterminación

## **RESUM:**

Segons la teoria de l'autodeterminació i els models pedagògics basats en l'evidència, la motivació i el treball de l'alumnat en les classes d'Educació Física (EF) serien factors clau a tindre en compte a l'hora de generar aprenentatges útils per a la vida entre l'alumnat. En aquest sentit, l'objectiu principal d'aquest Treball Final de Màster va ser analitzar l'efecte que va tindre aplicar el model d'ensenyament comprensiu (TGfU) i estratègies motivacionals en una unitat de \*Goubak sobre el suport i satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques, la motivació i el desenvolupament d'habilitats per a la vida a través de l'esport de l'alumnat. Es va realitzar un estudi que va comptar amb un grup quasiexperimental amb disseny pretest-posttest format per 90 estudiants de 1r de l'Educació Secundària Obligatòria amb edats compreses entre 12 i 14 anys. Per a determinar l'existència o no de diferències significatives entre les variables objectiu d'estudi es va realitzar una prova no-paramètrica de mostres relacionades (Wilcoxon). Els resultats van revelar que després de la intervenció l'alumnat va informar percebre un major suport i satisfacció de les necessitats psicològiques bàsiques d'autonomia i novetat, tipus de motivació autodeterminades i el desenvolupament d'habilitats emocionals i habilitats per a la resolució de conflictes i presa de decisions.

## **PARAULES CLAU:**

Educació Física; Goubak; Habilitats per a la vida; Model d'ensenyament comprensiu; Teoria de l'autodeterminació

**ABSTRACT:**

According to the theory of self-determination and evidence-based pedagogical models, motivation and student work in Physical Education (PE) classes are key factors to take into account when it comes to generating useful learning for life among students. In this sense, the main objective of this Master's thesis was to analyse the effect of applying the comprehensive teaching model (TGfU) and motivational strategies in a Goubak unit on the support and satisfaction of students' basic psychological needs, motivation and the development of life skills through sport. A quasi-experimental study with a pretest-posttest design was conducted with 90 students in the first year of compulsory secondary education aged between 12 and 14 years. To determine the existence or not of significant differences between the variables under study, a non-parametric test of related samples (Wilcoxon) was performed. The results revealed that after the intervention, students reported greater support and satisfaction of the basic psychological needs of autonomy and novelty, self-determined types of motivation and the development of emotional skills and skills for conflict resolution and decision-making.

**KEYWORDS:**

Goubak; Life skills; Physical Education; Self-Determination Theory; Teaching Games for Understanding

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este apartado se introduce la problemática tratada en este trabajo, su justificación. Además, se describe el objetivo general y las hipótesis planteadas.

### **1.1. JUSTIFICACIÓN**

Entre los diferentes objetivos que el sistema educativo tiene para el alumnado, se encuentra la necesidad de alcanzar un estado de desarrollo personal, social y profesional pleno, en un Estado democrático moderno (Orden ECD/65/2015). Todo ello ejercitando sus derechos en el respeto a los demás, practicando la tolerancia, la cooperación y la solidaridad con el resto de personas, afianzando así los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y democrática (BOE, 05-01-2007, p. 679).

En base a esto, las clases impartidas durante Educación Secundaria Obligatoria deben suponer un contexto idóneo para lograr dichos objetivos. Las clases de Educación Física (EF) resultan un escenario crucial para el desarrollo de los valores anteriormente comentados (Holt et al., 2012) dadas sus características únicas de fomento de la interrelación personal en un espacio abierto (Sánchez-Oliva et al., 2014). No obstante, para lograr el fomento de dichos valores, debe existir una intención activa por parte del docente. Para ello, una de las estrategias que puede utilizar el docente es aplicar los modelos pedagógicos en EF. En 1982, Bunker y Thorpe desarrollaron el modelo de enseñanza comprensivo (TGfU) a raíz de una profunda reflexión sobre la gran presencia del enfoque técnico y tradicional del rendimiento deportivo en los centros educativos. Este modelo técnico, muy centrado en medir y poner énfasis en el rendimiento y el desarrollo de la condición física, con un *modus operandi* parecido al del entrenamiento deportivo, significaba en muchos casos una práctica desmotivante y poco significativa, orientada en su mayoría al alumnado más hábil. Así, se daba lugar a una EF poco inclusiva, promotora de experiencias negativas y frustración entre el alumnado, dando como resultado el abandono de la práctica deportiva a los 11-12 años (González-Víllora, 2021). Aun así, actualmente, parece ser que el modelo dominante en la EF es el modelo técnico (García et al, 2018), un modelo donde suele darse un estilo controlador que se representa mediante conductas demandantes y dominadoras por parte del profesor (García-González et al., 2021)

fomentando las consecuencias negativas para el alumnado, anteriormente indicadas.

Frente a esto, la evidencia apunta a que el rol del profesorado de EF es crucial para promocionar el desarrollo personal, emocional y social de sus estudiantes, mediante la formación en valores como el esfuerzo, el respeto y la cooperación (Sánchez-Oliva et al., 2014). El profesorado que se preocupa por la satisfacción de su alumnado en clase, puede conseguir un mayor interés y motivación del mismo (González Cutre et al., 2016; Vasconcellos et al., 2020) a la vez que se generan efectos positivos en el desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte como: trabajo en equipo, establecimiento de metas, gestión del tiempo, habilidades emocionales, habilidades sociales, comunicación interpersonal, liderazgo y resolución de problemas y toma de decisiones (Cronin et al., 2020).

Con el fin de promover la motivación, según la teoría de la autodeterminación (TAD) (Ryan y Deci, 2020), Jiménez-Loaisa, et al. (2021), apuntan que sería importante aportar escenarios de novedad, autonomía, sensación de competencia y relaciones sociales positivas al alumnado, por lo que la puesta en práctica de un contenido que lo fomente, será de gran interés.

A fin de satisfacer las necesidades del alumnado, a través de la presente investigación se ha elegido el uso del deporte alternativo *Goubak*, un deporte con una lógica interna que según Manso-Lorenzo et al. (2022) trata de promover la inclusión, la participación activa y las buenas relaciones sociales entre el alumnado. Además, el hecho de ser un deporte alternativo hace que, a priori, sea menos conocido y que pueda cubrir en mayor grado la satisfacción de la necesidad de novedad. En la misma línea, se ha elegido el uso del TGfU que también presenta un enfoque inclusivo que busca promover la participación activa del alumnado (González-Víllora, 2021).

Esta búsqueda constante por la inclusión, motivación y participación activa del alumnado queda justificada a través de la legislación educativa actual (Real Decreto 1105/2014; Decreto 51/2018), que promueve la utilización de la EF para favorecer el desarrollo personal y social, adaptando el contenido a cada persona, con tal de reconocer y velar por las potencialidades, necesidades, motivaciones y aspiraciones del alumnado. De esta forma se intenta conseguir un máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, mediante el logro de los

objetivos y competencias planteadas. Por otra parte, el Orden ECD/65/2015 indica la necesidad de fomentar el uso de metodologías activas, así como el trabajo de competencias sociales y cívicas que ayuden al alumnado a interpretar problemas sociales en contextos diversificados. Con ello se busca la capacidad de elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, interactuando con otras personas y grupos mediante normas basadas en el respeto mutuo. Por último, en base al Decreto 51/2018, el *Goubak* se enmarca dentro del bloque de contenidos 'Juegos y Deportes'. Dicho bloque propone la práctica de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición, la preparación y práctica de juegos y deportes adaptados para desarrollar comportamientos inclusivos entre el alumnado y el trabajo enfocado a conocer las estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición.

## **1.2. OBJETIVO GENERAL**

Tomando como referencia la TAD y, en el contexto de EF, el objetivo del trabajo fin de máster fue analizar el efecto que tuvo sobre el alumnado aplicar estrategias motivacionales en una UD de *Goubak*, basada en el TGfU respecto a la percepción del alumnado sobre el apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación y el desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte.

## **1.3. HIPÓTESIS**

Con respecto al objetivo general, se plantean las siguientes hipótesis:

- (1) El alumnado percibirá un mayor apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de EF tras la realización de una UD de *Goubak* implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva.
- (2) El alumnado informará de una mayor motivación autodeterminada en las clases de EF tras la realización de una UD de *Goubak* implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva.
- (3) El alumnado percibirá mayor desarrollo de las habilidades para la vida a través del deporte tras la intervención.



## **2. MARCO TEÓRICO**

En este apartado se detalla el contexto teórico relacionado con la presente investigación.

### **2.1. EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS APRENDIZAJES PARA LA VIDA**

Como describe la Orden ECD/65/2015, la Unión Europea (UE) lleva años insistiendo en la necesidad de que la ciudadanía adquiera, mediante la educación, unas competencias clave que les permitan alcanzar un estado de desarrollo personal, social y profesional pleno, en un Estado democrático moderno. Dichas competencias, representan un “saber hacer” que debe poder aplicarse en diferentes contextos (académico, social y profesional).

Pero, ¿qué son estas competencias clave? Con tal de concretarlas, el sistema educativo español incorporó en su momento, mediante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), ocho competencias básicas, que más adelante se reformularían en tan sólo siete competencias clave, con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). De este modo, actualmente, las competencias clave en el Sistema Educativo Español, son las siguientes: a) Comunicación lingüística; b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; c) Competencia digital; d) Aprender a aprender; e) Competencias sociales y cívicas; f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; g) Conciencia y expresiones culturales.

Según Tiana et al. (2011) las competencias clave reúnen, al menos, tres criterios: a) Están al alcance de todo el mundo y no pretenden ser selectivas sino construir una cultura común; b) Son relevantes en una amplia gama de áreas de la vida y prácticas sociales asociadas; c) Contribuyen al “aprendizaje a lo largo de la vida”, por lo que, pueden considerarse instrumentales con respecto a otras más específicas. De esta forma, se busca que todas las personas experimenten un ‘aprendizaje para toda la vida’ que les permita alcanzar una exitosa incorporación en la sociedad.

Aparece así el aprendizaje basado en competencias, caracterizado por su transversalidad. Este proceso de enseñanza-aprendizaje debe abordarse desde

todas y cada una de las áreas de conocimiento, con una estrecha colaboración entre los docentes de las mismas. Así pues, todas las materias deben formar parte del desarrollo competencial del alumnado, con lo que la selección de los contenidos y metodologías debe ayudar a dicho desarrollo competencial y no sólo al desarrollo de contenidos puramente relacionados con la materia (Orden ECD/65/2015).

Tomando como referencia las premisas de este modelo competencial, la EF pasa a ser un escenario más donde fomentar, de algún modo, aprendizajes para el día a día que tengan como consecuencia el desarrollo de competencias clave para la vida.

En algunas investigaciones relacionadas con el análisis de los aprendizajes para la vida que pueden darse a través de la EF, se encuentran las llamadas *Life Skills* o habilidades para la vida, que se definen de un modo parecido a las competencias clave del sistema educativo español. Según Mossman et al. (2021) las habilidades para la vida se describen como una serie de habilidades transferibles que son requeridas por todas las personas para tener éxito en la vida cotidiana.

En los últimos años se ha evidenciado que dichas habilidades pueden desarrollarse a través de escenarios como del teatro, la música o la EF (Larson, 2000). Entre los diferentes contextos en los que se ha investigado sobre estas habilidades para la vida, la EF y el deporte han sido escenarios principalmente destacados para su desarrollo debido a su carácter emocional, social, competitivo e interactivo (Cronin y Allen, 2017).

De este modo, en líneas generales, se sugiere que los jóvenes pueden desarrollar habilidades sociales y personales mediante la participación en EF (Kumar, 2018; Weiss, 2011) y el deporte (Holt et al., 2011). Entre estas habilidades, las más citadas en la literatura son: trabajo en equipo, habilidades sociales, manejo del tiempo, consecución de metas, resolución de problemas y toma de decisiones, comunicación interpersonal, liderazgo y habilidades emocionales (Johnston et al., 2013; Opstoel et al., 2020). Tanto es así que todas ellas han sido utilizadas para formar la *Life Skills Scale for Sport* (LSSS), una escala que ha mostrado validez y confiabilidad para evaluar la transmisión de habilidades para la vida a través del deporte a otros dominios (Cronin y Allen, 2017; Mossman et al., 2021).

## 2.2. LA MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Considerando el desarrollo de las habilidades anteriormente comentadas una consecuencia de los aprendizajes que se dan en EF, parece clave saber qué podría promover la adquisición de dichos aprendizajes para la vida. De este modo, diferentes corrientes han evaluado como la motivación del alumnado puede afectar a ello. Más concretamente, a cómo el alumnado con una motivación de mayor calidad valora y se relaciona con los aprendizajes que se tratan de transmitir en la EF y qué consecuencias tiene en su vida.

La teoría de la autodeterminación (TAD), es una de las teorías sobre la motivación más en auge en el ámbito de la EF. Esta teoría tiene una gran implicación en el desarrollo y bienestar humanos y, desde hace años, fuertes implicaciones en la educación. Ryan y Deci, (2020), defienden que las personas tienden, de forma inherente, a crecer psicológicamente e integrarse. No obstante, esta tendencia no es automática, sino que necesita de apoyo. Un apoyo enfocado a satisfacer las necesidades psicológicas básicas donde, según la TAD, el profesorado de EF puede ser clave.

Las necesidades psicológicas básicas sobre las que habla la TAD son:

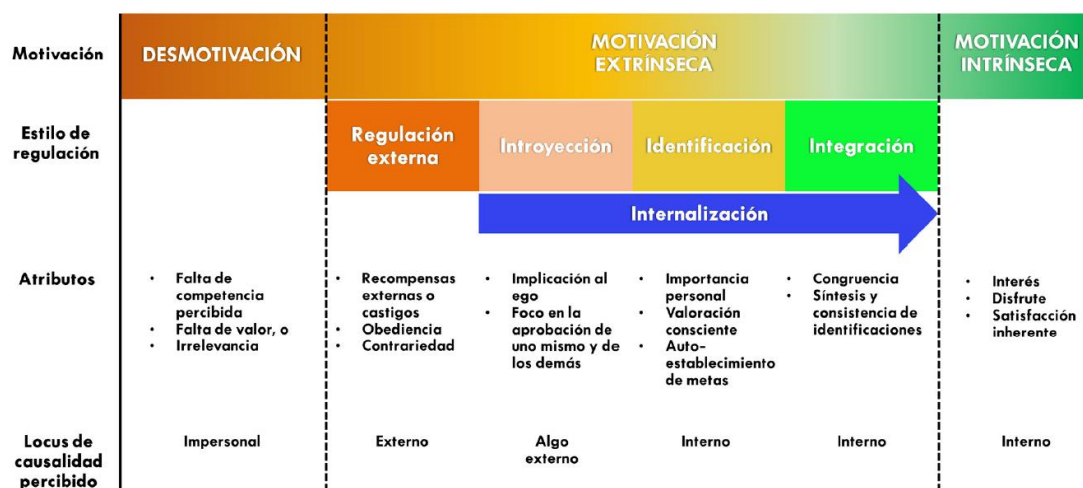
1. **Satisfacción de la necesidad de autonomía.** Necesidad psicológica que se ve satisfecha cuando el alumnado tiene posibilidad de elección y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se satisface cuando el docente tiene en cuenta y valora la opinión del alumnado.
2. **Satisfacción de la necesidad de competencia.** Se ve satisfecha cuando el alumnado tiene posibilidad de vivenciar situaciones de éxito y progreso. Es decir, se percibe más competente a medida que acumula experiencias positivas en EF.
3. **Satisfacción de la necesidad de relación.** Se ve satisfecha cuando el alumnado se siente integrado socialmente en clase y hay un buen ambiente tanto entre el propio alumnado como entre éste y el docente.

Unido a esto, algunos investigadores proponen la existencia de una cuarta necesidades psicológicas básicas, la novedad. Esta cuarta necesidades psicológicas básicas, propuesta por González Cutre et al. (2016) se ve satisfecha cuando el alumnado vive experiencias nuevas o a las que no está acostumbrado.

Así pues, la frustración o satisfacción de dichas necesidades por parte del profesorado, sitúa al alumnado en una forma u otra de motivación en el llamado ‘continuo de autodeterminación’, como se puede ver en la Figura 1.

**Figura 1**

*Continuo de Autodeterminación, según la TAD*



*Nota.* Extraído de Jiménez-Loaisa, et al. (2021)

En dicho continuo se encuentran diferentes formas de motivación, que van desde la desmotivación a la motivación intrínseca, pasando por las diferentes formas de motivación extrínseca. En este proceso, a la motivación de mayor calidad se le conoce como motivación ‘autodeterminada’ y a la de menor calidad como ‘no autodeterminada’. Así pues, las formas de motivación ‘autodeterminadas’ están representadas por las regulaciones identificadas, las integradas y la motivación intrínseca y las formas de motivación ‘no autodeterminadas’ están representadas por las regulaciones introyectadas, externas y la desmotivación, como se puede ver en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Formas de Motivación 'Autodeterminadas' y 'No Autodeterminadas' según la Teoría de la Autodeterminación*

Formas de motivación autodeterminadas	Formas de motivación no autodeterminadas
<p>Regulación identificada</p> <p>Cuando el alumnado entiende, reconoce y extrapola los conocimientos aprendidos en materia a su vida diaria porque entiende que son positivos.</p>	<p>Regulación introyectada</p> <p>Cuando el alumnado participa en las clases por obtener recompensas internas enfocadas al ego o por evitar sentimientos de vergüenza y culpa.</p>
<p>Regulación integrada</p> <p>Cuando el alumnado siente como parte de sí mismo y su forma de vida los conocimientos adquiridos en la materia.</p>	<p>Regulación externa</p> <p>Cuando el alumnado participa en las clases por el simple hecho de cumplir las normas y no tener problemas.</p>
<p>Motivación intrínseca</p> <p>Completa satisfacción y disfrute por realizar las actividades propuestas en la materia.</p>	<p>Desmotivación</p> <p>Cuando el alumnado no tiene ningún interés por la materia y por lo tanto su implicación es nula.</p>

Según la investigación, cuando el alumnado experimenta un ambiente de apoyo a sus necesidades psicológicas básicas se dan, en mayor medida, formas de motivación autodeterminadas que en situaciones donde no existe dicho apoyo (González Cutre et al., 2016; Vasconcellos et al., 2020). Aspecto que, a su vez, fomenta la aparición de conductas positivas como pueden ser: a) mayor interés por parte del alumnado sobre los aspectos que rodean a la actividad física; b) menos conductas disruptivas, mayor disfrute, concentración y esfuerzo durante las clases; c) emociones positivas y estados psicológicos óptimos; d) mayores niveles de actividad física e intenciones de realizarla fuera de la escuela (González-Cutre y Sicilia, 2019; Vasconcellos et al., 2020).

Por otra parte, cuando el alumnado siente sus necesidades psicológicas básicas frustradas o no siente una satisfacción de las mismas experimenta: a) aburrimiento y falta de disfrute; b) mayor número de conductas disruptivas en clase; c) estados psicológicos negativos relacionados con el estrés, la ansiedad o la vergüenza; d) menor participación y menores niveles de actividad física e intenciones de realizarla fuera del contexto escolar (Vasconcellos et al., 2020).

De forma más concreta, en lo que respecta a las consecuencias relacionadas con los aprendizajes para la vida en EF, las variables motivacionales relacionadas con la TAD juegan un papel fundamental. De hecho, la TAD ha resultado un escenario teórico óptimo para explicar la relación entre la actuación del profesorado y las consecuencias de su actuación (Ntoumanis, 2012). Tanto es así que, según Cronin et al. (2019), el apoyo docente a la autonomía del alumnado se asoció positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado. Este es un factor importante teniendo en cuenta que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado en EF tiene efectos positivos en el desarrollo de las habilidades para la vida a través del deporte presentes en la LSSS (trabajo en equipo, establecimiento de metas, gestión del tiempo, habilidades emocionales, habilidades sociales, comunicación interpersonal, liderazgo y resolución de problemas y toma de decisiones) (Cronin et al., 2020).

### **2.3. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS: MODELO DE ENSEÑANZA COMPRENSIVO (TGfU)**

En los últimos años, la EF ha evolucionado desde enfoques más tradicionales a una enseñanza basada en modelos pedagógicos (Haerens et al., 2011; Kirk, 2013) con tal de mejorar las experiencias del alumnado (Fernandez-Rio y Iglesias, 2022). Los enfoques más tradicionales basados en la técnica deportiva parecen presentar algunos problemas como: la integración del alumnado menos hábil, el uso de unidades didácticas cortas y la búsqueda de beneficios inalcanzables para todo el alumnado (Casey y Kirk, 2020). Esto convierte las clases en la práctica de tareas aisladas que no tienen relación con el contexto de la materia a trabajar, convirtiéndose en una enseñanza repetitiva, con un feedback puramente técnico que supone una práctica desmotivante (González-Víllora, 2021).

Frente a esto, aparecen modelos pedagógicos centrados en el discente como la enseñanza comprensiva de los deportes. Dentro de este modelo encontramos diferentes enfoques como son: Game Sense (GS), Game Concept Approach (GCA), Play Practice (PP), Game-centred Approach (GCA), Tactical Games Approach (TGA), Tactical Decision Learning Model (TDLM), Invasion

Games Competence Model (IGCM) y Modelo de enseñanza comprensiva (ECD). que aparecen para adaptar la enseñanza en contextos diferentes.

Así pues, este modelo fue desarrollado por Bunker y Thorpe (1982) en busca de un cambio en el enfoque en que se daban las clases de EF, pasando de clases donde predominaban ejercicios técnicos a clases donde se le daba prioridad a consideraciones tácticas. Todo ello sin dejar de lado los ejercicios técnicos con tal de corregir o reforzar alguna habilidad necesaria para el juego (Fernandez-Rio y Iglesias, 2022). Con este modelo se promueve que el alumnado participe de manera activa para hacer que los aprendizajes sean significativos y desarrollar así una mayor autonomía (González-Villora, 2021).

A la hora de ajustar un juego o deporte al TGfU se tiene en cuenta la idea de transferencia cercana sobre la táctica que coincide en juegos o deportes que se encuentren en un mismo grupo. Cada uno de estos grupos presenta una lógica interna similar, dadas sus características e intenciones. De esta forma, el aprendizaje se completa, siendo que la experiencia en un deporte servirá para el entendimiento del resto de deportes del mismo grupo que se hagan con posterioridad. Así, como podemos ver en la Tabla 2, encontramos 5 subgrupos de deportes:

**Tabla 2**

*Agrupación de Juegos y/o Deportes por Similitudes Tácticas*

Invasión	Red y Muro	Campo y Bate	Blanco y Diana	Lucha
Baloncesto	Red:	Béisbol	Golf	Juegos de
Balonmano	- Bádminton	Criquet	Croquet	combate:
Fútbol	- Tenis	Kickball	Bolos	- Greco-romana
Fútbol Sala	- Tenis de mesa		Tiro con arco	- Judo
Fútbol americano	- Voleibol		Billar	- Karate
Fútbol australiano	- Pickleball		Diana y dardos	- Taekwondo
Hockey	Muro:		Kurling	- Kendo
Floorball	- Frontenis		Petanca	- Boxeo
Netball	- Squash		Boccia	- Esgrima
Waterpolo	- Pelota Vasca		Kickball	- Canaria
Rugby	- Spikeball			- Leonesa
Ultimate	Red y Muro:			Juegos
	- Pádel			simbólicos de
				lucha:
				- Paintball
				- Airsoft
				- Laser Tag

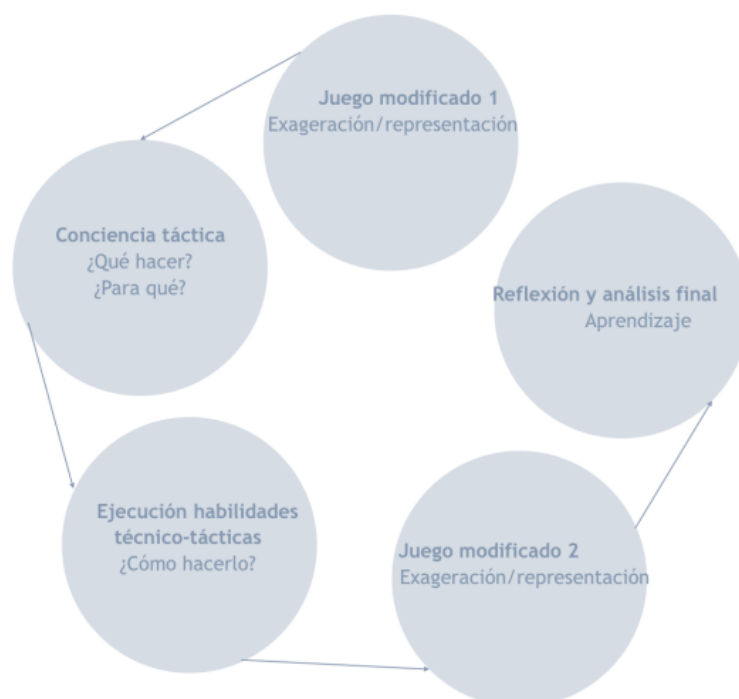
*Nota.* Adaptado de González-Villora, (2021)

Las investigaciones sobre este modelo muestran una mejora del alumnado de EF en el desarrollo de habilidades, conocimientos tácticos, rendimiento en el juego y estado físico (Harvey y Jarrett, 2014) así como una mejora en la motivación y los factores psicosociales (Sierra-Díaz et al., 2019). Tanto es así, que Harvey y Jarrett, (2014) concluyeron en su investigación que el uso del Game-centred Approach (GcA) (uno de los enfoques de este modelo de enseñanza) tiene la capacidad de promover el cambio dentro de las actuales culturas del deporte juvenil, así como de animar y motivar la práctica de AF a lo largo de la vida.

A la hora de llevar este modelo a la práctica, se encuentra mucha variedad, no obstante, el más extendido es el Tactical Games Approach (TGA) (González-Villora, 2021) marcado por una estructura 'global-analítico-global'. De esta forma, como se presenta en la *Figura 2*, en la secuencia de una clase se utiliza un juego modificado que sirve como planteamiento a un problema táctico para dar paso a una reflexión, un juego o tarea para trabajar sobre dicha reflexión y una vuelta al juego o tarea inicial.

**Figura 2**

*Estructura de una Sesión haciendo uso del TGA*



*Nota.* Extraído de González-Villora, (2021)



Como vemos en la Tabla 3, una sesión se plantea de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Fases de una Sesión haciendo uso del TGA*

Fase 0	Planteamiento de la sesión basada en un problema táctico y unos objetivos didácticos.
Fase 1	Realización de un juego modificado diseñado con tal de que el alumnado practiquen el problema táctico planteado.
Fase 2	Reflexión sobre el problema táctico planteado con un método de búsqueda de respuestas mediante el cuestionamiento. Se hace énfasis en el “qué” y el “para qué” de la solución táctica.
Fase 3	Realización de algún juego/tarea con tal de mejorar en el primer juego. Normalmente suelen ser juegos/tareas enfocadas a la técnica, para aprender el “cómo” hacerlo. No obstante, también pueden ser enfocados al problema táctico puramente.
Fase 4	Realización de un juego modificado muy similar al primer juego. Normalmente suelen introducirse variantes para hacerlo más complejo a nivel táctico y se parezca más al deporte o juego a aprender.
Fase 5	Reflexión final para asentar los conocimientos trabajados en la clase.

*Nota.* Adaptado de González-Villora, (2021)

## **2.4. LOS DEPORTES ALTERNATIVOS**

Según Hernández, (2007), los deportes alternativos son: “aquel conjunto de deportes que, en contraposición con los modelos convencionales comúnmente aceptados, pretenden lograr un mayor carácter participativo y/o un explícito desarrollo de valores sociales, a través de modificaciones reglamentarias y/o la utilización de material novedoso” (p.1).

Así pues, según esta definición de Hernández, (2007), a la hora de hacer uso de un deporte alternativo, se deben cumplir 3 premisas:

1. Fomento de la participación.
2. Fomento del desarrollo de valores sociales.
3. Modificación o inclusión de novedades reglamentarias y/o en el material.

Esto se torna interesante ya que, cuando se habla de la introducción de deportes alternativos en el aula siempre se piensa en el factor de novedad dado que la práctica de un deporte poco común puede favorecer el apoyo a la necesidad psicológica básica de novedad. De hecho, el uso de deportes

alternativos se propone en la literatura como una estrategia motivacional para ello (González-Cutre, 2017; González-Cutre et al., 2021). No obstante, según esta definición, la práctica de deportes alternativos debe ir más allá, siendo también necesario el apoyo a las necesidades psicológicas básicas de relación y de competencia (mediante la promoción de una participación exitosa). Por lo tanto, según las bases de la TAD, el uso de un deporte alternativo que cumpla las premisas que se enmarcan en la anterior definición, podría suponer una herramienta para conseguir una motivación de mayor calidad en el alumnado (González Cutre et al., 2016; Vasconcellos et al., 2020).

Además de esto, las premisas comentadas casan con las intenciones del TGfU, un modelo pedagógico que pone el foco en el alumnado y su participación activa, con tal de conseguir un aprendizaje significativo y enriquecedor (González-Víllora, 2021).

#### **2.4.1. El Goubak**

Con la intención de hacer uso de un deporte alternativo que cumpla las premisas anteriormente comentadas se encuentra el *Goubak*, un deporte alternativo de colaboración-oposición, que está diseñado para garantizar la igualdad de oportunidades y una mayor participación de todo el alumnado en el juego, independientemente de su nivel de habilidad. Además, sus reglas y elementos (campo de juego, portería y balón) proporcionan altos niveles de motivación, diversión e intensidad (Manso-Lorenzo et al., 2022). Así pues, se pueden identificar:

##### **A. Características que fomentan la participación.**

- a. Posesión: Un/a jugador/a no puede mantener el balón en las manos más de 5", lo que promueve que no haya un/ jugador/a que no pase la pelota a compañeros/as menos hábiles.
- b. Pase seguro: Sólo los pases que cruzan la portería pueden ser cortados por el equipo defensor. De esta forma, los jugadores menos habilidosos sienten que el resto de pases son seguros porque el equipo defensor no los va a interceptar. Ello favorece la inclusión de alumnos con diferentes niveles de motricidad (Manso-Lorenzo et al., 2022).

- c. No chicle: Un/a jugador/a no puede pasar el balón a la persona de la que lo ha recibido, evitando que los/as jugadores/as más hábiles no pasen el balón al resto del equipo.
- d. Ventaja: Un atacante puede matar a un defensor si al recibir la pelota éste se encuentra muy cerca de él (que lo pueda alcanzar pivotando). De esta forma, los atacantes menos hábiles no sienten presión y miedo a participar.
- e. Equipos mixtos: La obligatoriedad de los equipos mixtos, puede favorecer la igualdad de oportunidades entre sexos.

*B. Características que fomentan el desarrollo de valores sociales*

- a. Si se detecta cualquier comportamiento antideportivo o falta de respeto (por ejemplo, insultos, empujones), el equipo infractor es penalizado con -2 puntos y el equipo ofendido obtiene la posesión del balón.

*C. Características que fomentan la modificación o inclusión de novedades reglamentarias y/o en el material.*

- a. El balón, el campo y la portería son exclusivos del *Goubak*, cosa que agrega singularidad al deporte, pudiendo aumentar el interés y la motivación entre los jugadores (Manso-Lorenzo et al., 2022).

La reciente creación de este deporte alternativo hace que se disponga de una limitada evidencia sobre el mismo. No obstante, una reciente investigación llevada a cabo por Manso-Lorenzo et al. (2020) evaluó la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediante la práctica de *Goubak*, usando dos modelos pedagógicos: modelo de educación deportiva (modelo centrado en el estudiante) y modelo de instrucción directa (modelo centrado en el/la profesor/a). Los resultados mostraron diferencias entre grupos con mejores resultados para el modelo de educación deportiva en relación con la satisfacción de la autonomía y la novedad. Por su parte, el modelo de instrucción directa frustró ligeramente la satisfacción de autonomía y competencia.

De esta forma, los resultados obtenidos otorgan ventaja a los modelos centrados en el estudiante y suscitan interés por futuras líneas de investigación donde se midan los posibles efectos del *Goubak* en la motivación del alumnado, con el uso de otros modelos pedagógicos centrados en el estudiante y el uso de estrategias motivacionales.

### 3. MÉTODO Y RESULTADOS

#### 3.1. PARTICIPANTES

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 90 estudiantes de 7 grupos de 1º de la ESO de un instituto de Castellón (España), de los cuales 52 eran chicos y 38 eran chicas. La edad de los participantes está comprendida entre los 12 y los 14 años ( $M = 12.32$ ;  $DT = .60$ ). Cincuenta y cuatro estudiantes informaron haber practicado deportes alternativos con anterioridad y 36 no haberlo hecho.

#### 3.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

**Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB).** Este cuestionario se utilizó para medir la percepción de apoyo a las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales por parte del docente de EF (anexo 1) (Sánchez et al., 2013). Además, se añadieron 4 ítems para medir la percepción de apoyo a la necesidad psicológica básica de novedad (Fierro-Suero et al., 2020). El instrumento presenta el enunciado “En las clases de Educación Física, nuestro/a profesor/a...”, consta de un total de 16 ítems de los cuales hay 4 ítems por factor: apoyo a la autonomía (e.g., “Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases”), apoyo a la competencia (e.g., “Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel”), apoyo a las relaciones sociales (e.g., “Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase”), apoyo a la novedad (e.g., “Nos plantea contenidos novedosos”). El instrumento se responde por medio de una escala Likert que oscila del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 5 (*totalmente de acuerdo*).

**Cuestionario de Satisfacción de las 4 necesidades psicológicas básicas en Educación Física:** Se utilizó la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física (Moreno Murcia et al., 2008) y la Novelty Need Satisfaction Scale (NNSS) (González Cutre et al., 2016), para analizar en qué medida el alumnado veía satisfechas sus NPB en las clases de EF (anexo 2). De esta forma, el cuestionario, encabezado por el enunciado “En las clases de Educación Física...”, consta de un total de 18 ítems de los cuales 4 ítems son para la satisfacción de la necesidad de autonomía (e.g., “Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”), 4 para la satisfacción de la

necesidad de competencia (e.g., “Realizo los ejercicios eficazmente”) , 4 para la satisfacción de la necesidad de relación (e.g., “Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as”) y 6 para la satisfacción de la necesidad de novedad (e.g., “Siento que hago cosas novedosas”). Dichos ítems se responden con una escala Likert que oscila del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 5 (*totalmente de acuerdo*).

**Cuestionario de motivación en Educación Física:** Se utilizó la Escala de Locus Percibido de Causalidad (PLOC-2) (Ferriz et al., 2015), para medir el continuo de autodeterminación completo de la TAD (anexo 3). De esta forma, el cuestionario, encabezado por el enunciado “Ahora participo en las clases de Educación Física...”, consta de un total de 15 ítems de los cuales hay 4 ítems por factor: motivación intrínseca (e.g., “Porque la Educación Física es divertida”), regulación integrada (e.g., “Porque está de acuerdo con mi forma de vida”), regulación identificada (e.g., “Porque quiero aprender habilidades deportivas”), regulación introyectada (e.g., “porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera”), 4 regulación externa (e.g., “porque eso es lo que se supone que debo hacer”) desmotivación (e.g., “pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física”). Dichos ítems se responden con una escala Likert que oscila del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*).

**Cuestionario de apoyo al desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte:** Se empleó la Skills Scale for Sport de Mossman et al. (2021), que mide la sensación de apoyo al desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte (anexo 4). De esta forma, el cuestionario, encabezado por el enunciado “En las clases de Educación Física...”, consta de un total de 47 ítems de los cuales 7 se relacionan con el trabajo en equipo (e.g., “Trabajo bien dentro de un equipo”), 7 se relacionan con el establecimiento de metas (e.g., “Establezco metas desafiantes”), 4 se relacionan con la gestión del tiempo (e.g., “Administro bien mi tiempo”), 8 se relacionan con las habilidades emocionales (e.g., “Sé manejar mis emociones”), 4 se relacionan con la comunicación interpersonal (e.g., “Hablo con claridad a los demás”), 5 se relacionan con las habilidades sociales (e.g., “Interactúo con diferentes grupos de personas”), 8 se relacionan con el liderazgo (e.g., “Soy un buen modelo a seguir para los demás”), y 4 se relacionan con la resolución de problemas y toma de decisiones (e.g., “Pienso detenidamente en los problemas que surgen”). El instrumento se

responde a través de una escala Likert que oscila del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 5 (*totalmente de acuerdo*).

### **3.3. PROCEDIMIENTO Y ÉTICA**

La intervención se inició el 13 de enero de 2022 con la entrega de una carta explicativa del proyecto a realizar (anexo 5) a la dirección del centro. Tras el beneplácito de los diferentes miembros de la dirección, el 14 de enero de 2022 se empezó con el reparto de los consentimientos familiares (anexo 6), dado que el grupo de investigación era una población menor de edad. Este consentimiento familiar informaba de la intervención que se iba a llevar a cabo y requería la aprobación del/la tutor/a legal del alumno/a para poder completar los cuestionarios pre y post. Todos ellos se entregaron en horario de otras materias distintas a EF y se pidió al alumnado que lo entregase el día de la realización del pre-test.

El diseño empleado fue el denominado “diseño pretest-postest”, un diseño que se engloba dentro de la investigación cuasi-experimental (Manterola y Otzen, 2015). Este es un diseño considerado ‘intrasujeto’ ya que se basa en la medición y comparación, de una o más variables, antes y después de la exposición de los sujetos de un solo grupo a una intervención (Manterola y Otzen, 2015).

Así pues, en primer lugar, se administró el pre-test de forma física (anexo 7), el 17 de enero de 2022, consultando al alumnado por su percepción respecto a las clases de EF que habían recibido desde el inicio del curso hasta la fecha. Tras una breve explicación del cuestionario el alumnado pasó a rellenarlo de forma individual y en silencio. Se prestó el tiempo que cada persona necesitase, no siendo nunca mayor a 40 minutos. El alumnado que no entregó el consentimiento informado, no participó en el estudio.

En relación con la UD, se llevó a cabo una propuesta centrada en la práctica de un deporte alternativo llamado *Goubak*, basada en el uso de estrategias motivacionales y el TGfU. En base al Decreto 51/2018, el *Goubak* se enmarca dentro del bloque de contenidos ‘Juegos y Deportes’, bloque que propone la práctica de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición, la preparación y práctica de juegos y

deportes adaptados para desarrollar comportamientos inclusivos entre el alumnado y el trabajo enfocado a conocer las estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración-oposición. La aplicación de esta unidad se llevó a cabo entre el 17 de enero y el 11 de febrero de 2022, sumando un total de 8 sesiones por grupo. La primera sesión estuvo centrada en una introducción teórica al *Goubak*. Para ello se hizo uso de vídeos proyectados en el aula con diferentes situaciones de juego, así como de una hoja con el reglamento de *Goubak* impreso. Las siguientes 7 sesiones se llevaron a cabo en una de las pistas exteriores de fútbol sala, que consistieron en la aplicación de una UD de *Goubak* (anexo 8) donde se hizo uso del modelo comprensivo y diferentes estrategias motivacionales de la TAD (anexo 9) después de consultar algunas investigaciones y unidades didácticas sobre dicho deporte (Manso-Lorenzo et al., 2016; Manso-Lorenzo et al., 2018, 2019, 2020, 2021, 2022; Manso-Lorenzo, 2018).

Los días 9, 10 y 11 de febrero de 2022 (según grupo) se aplicó el post-test (anexo 10) en la última clase de la semana de la asignatura de EF. En este caso el alumnado debía contestar sobre su percepción respecto a la unidad de *Goubak* recibida.

Así pues, la intervención duró un total de 4 semanas, en concreto, se aplicaron un total de 8 sesiones por grupo, con una duración de entre 40 y 55 minutos dado que las clases que iban antes del patio duraban 15 minutos menos por aspectos protocolarios COVID.

La intervención estuvo ajustada a los criterios de evaluación y contenidos del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y por el Decreto 87/2015 de 5 de junio por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Valenciana (Decreto 87/2015; Real Decreto 1105/2014).

### **3.4. ANÁLISIS DE DATOS**

Para verificar si los datos cumplían o no una distribución normal ( $p > .05$ ), se llevó a cabo la prueba Kolmogorov-Smirnov, dado que los datos mostraron valores de  $p < .05$  se realizó una prueba no-paramétrica, de muestras relacionadas (Wilcoxon), para determinar la existencia o no de diferencias significativas entre las variables objeto de estudio a través de un pre-test y un

post-test. Todos los análisis fueron realizados usando la versión 28.0.1.1. de SPSS.

### **3.5. EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN**

A continuación, se presentan la media, desviación típica, valor Z y nivel de significación para cada variable estudiada comparando los resultados pre y post-test. En la tabla 4 se presentan los resultados obtenidos del análisis de la prueba Wilcoxon, dando como resultado la existencia de diferencias significativas entre el pre-test y el post-test en 9 de las 22 variables estudiadas. De las 9 variables con diferencias significativas, 8 mostraron una puntuación más alta tras la intervención (apoyo a la novedad:  $p < .001$ , apoyo a la autonomía:  $p < .01$ , satisfacción de la novedad:  $p < .001$ , satisfacción de la autonomía:  $p < .05$ , motivación intrínseca:  $p < .05$ , regulación identificada: ( $p < .05$ ), desarrollo de habilidades emocionales:  $p < .05$  y desarrollo en la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones:  $p < .01$ ) y 1 mostró una puntuación más baja tras la intervención (regulación externa:  $p < .01$ ).



**Tabla 4***Pruebas No-Paramétricas para Muestras Relacionadas*

Variables	RANGO		M	DT	Z
Apoyo a la novedad	1-5	Pre	3.47	.70	-6.774***
		Post	4.22	.57	
Apoyo a la competencia	-	Pre	4.14	.66	-1.427
		Post	4.29	.58	
Apoyo a las relaciones sociales	-	Pre	4.19	.72	-1.877
		Post	4.37	.63	
Apoyo a la autonomía	-	Pre	3.21	.90	-2.924**
		Post	3.57	.78	
Satisfacción de la novedad	-	Pre	3.45	.85	-4.395***
		Post	3.93	.72	
Satisfacción de la competencia	-	Pre	3.94	.74	-.182
		Post	3.93	.74	
Satisfacción de las relaciones sociales	-	Pre	4.13	.91	-.705
		Post	4.09	.83	
Satisfacción de la autonomía	-	Pre	3.11	.86	-2.012*
		Post	3.30	.82	
Motivación intrínseca	1-7	Pre	5.30	1.37	-2.101*
		Post	5.52	1.23	
Regulación integrada	-	Pre	4.99	1.57	-1.670
		Post	5.14	1.57	
Regulación identificada	-	Pre	5.60	1.21	-2.093*
		Post	5.85	1.03	
Regulación introyectada	-	Pre	4.33	1.53	-.697
		Post	4.40	1.41	
Regulación externa	-	Pre	4.11	1.45	-2.773**
		Post	3.67	1.44	
Desmotivación	-	Pre	2.47	1.45	-1.342

			Post	2.60	1.40	
Desarrollo del trabajo en equipo	1-5	Pre	3.79	.69		-1.842
			Post	3.90	.72	
Desarrollo de la consecución de metas	-	Pre	3.57	.83		-1.041
			Post	3.64	.98	
Desarrollo del manejo del tiempo	-	Pre	3.37	.99		-1.537
			Post	3.51	.93	
Desarrollo de habilidades emocionales	-	Pre	3.67	.63		-2.038*
			Post	3.80	.61	
Desarrollo de la comunicación interpersonal	-	Pre	4.05	.68		-.447
			Post	4.02	.66	
Desarrollo de las habilidades sociales	-	Pre	3.98	.77		-.772
			Post	4.05	.63	
Desarrollo del liderazgo	-	Pre	3.61	.74		-1.503
			Post	3.70	.74	
Desarrollo en la resolución de problemas y toma de decisiones	-	Pre	3.40	.80		-2.815**
			Post	3.65	.87	

Nota: \* $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

#### 4. DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue examinar el efecto que tuvo aplicar una UD de *Goubak*, basada en el TGfU y la aplicación de estrategias motivacionales de la TAD respecto a la percepción del alumnado sobre el apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación y el desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte del alumnado. Este estudio es el primero que ha analizado la influencia de las clases de EF en el desarrollo de las habilidades para la vida a través del deporte en el contexto español, utilizando un enfoque basado en la TAD. En concreto, la novedad de la investigación también radica en el uso de un deporte alternativo de reciente creación como es el *Goubak*, para el cual también se dispone de limitadas investigaciones que analicen su efecto motivacional y sobre el aprendizaje del alumnado.

Siguiendo las hipótesis propuestas, en relación con la primera hipótesis (*H1: El alumnado percibirá un mayor apoyo y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de EF tras la realización de una UD de Goubak implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva*) los resultados revelaron que, tras la intervención, el alumnado percibió un mayor apoyo a la novedad y a la autonomía, así como una mayor satisfacción de la novedad y de la autonomía. Respecto a la percepción de apoyo y satisfacción de la necesidad de novedad, la mejora significativa revelada tras la intervención podría deberse al uso de un deporte alternativo que no era conocido por parte del alumnado. Este resultado parece coherente si se tiene en cuenta que el uso de deportes alternativos no conocidos previamente por el alumnado se propone en la literatura como una estrategia motivacional para fomentar el apoyo a la novedad (González-Cutre, 2017; González-Cutre et al., 2021). Por otra parte, el uso del TGfU enmarcado en un tipo de modelo pedagógico centrado en el discente y su participación activa durante el proceso de aprendizaje, también puede explicar el efecto de la intervención sobre la percepción de apoyo y satisfacción de la autonomía. Algunas investigaciones como la de Manso-Lorenzo et al. (2020) dan apoyo a esta hipótesis revelando una mayor percepción de satisfacción de las necesidades de autonomía y novedad en clases de EF al aplicar el *Goubak* mediante el uso de un modelo pedagógico centrado en el discente (modelo de

educación deportiva) en comparación con utilizar un modelo centrado en el docente (modelo tradicional).

Por otra parte, en relación con la segunda hipótesis (*H2: El alumnado informará de una mayor motivación autodeterminada en las clases de EF tras la realización de una UD de Goubak implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva*), el alumnado informó de una puntuación más alta para la motivación intrínseca y regulación identificada, así como de la obtención de una puntuación media significativamente más baja para la regulación externa. Es decir, tras intervenir, la puntuación de dos formas de motivación autodeterminadas aumentó, al tiempo que disminuyó una de las formas de motivación no autodeterminadas. Este resultado puede guardar relación con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas que experimentó el alumnado, dado que según González Cutre et al. (2016) o Vasconcellos et al. (2020) cuando el alumnado experimenta un ambiente de apoyo a sus necesidades psicológicas básicas, se dan como consecuencia las formas de motivación autodeterminadas. Otra posible explicación a estos resultados puede estar asociada con la aplicación de *Goubak*, ya que Manso-Lorenzo et al. (2022), sugieren que, las reglas y elementos del *Goubak* podrían proporcionar altos niveles de motivación, diversión e intensidad. En relación con esto, las diferencias encontradas también podrían vincularse con los beneficios asociados a la aplicación del TGfU. Es posible que el aprender a través del TGfU ayudara al alumnado a identificar los aprendizajes de tipo táctico y técnico fundamentales del *Goubak*. Este argumento parece razonable si se considera la evidencia previa que ha revelado cómo el TGfU sería un modelo pedagógico válido para generar aprendizajes de tipo competencial entre el alumnado (González-Víllora, 2021). Además, según Sierra-Díaz et al. (2019) puede observarse una mayor presencia de motivación autodeterminada en el alumnado cuando se implementa la práctica basada en modelos (entre los que se incluye el TGfU). Por ello, la práctica basada en modelos supone un marco pedagógico ideal para producir un aumento en la motivación autodeterminada entre los estudiantes de EF, comparado con entornos más tradicionales de instrucción directa (Sierra-Díaz et al., 2019).

Por último, en relación con la tercera hipótesis (*H3: El alumnado percibirá mayor desarrollo de las habilidades para la vida a través del deporte tras la intervención*), el alumnado informó de una puntuación más alta para las variables

analizadas como consecuencia de la TAD de “desarrollo de las habilidades emocionales” y en “resolución de problemas y toma de decisiones”. Este aumento en la puntuación puede deberse a que las clases de EF son un escenario principalmente destacado para que los jóvenes puedan desarrollar habilidades sociales y personales (Cronin y Allen, 2017; Kumar, 2018; Weiss, 2011). Por otra parte, la puntuación más alta en el post-test para las dos variables indicadas puede guardar relación con el hecho de que el alumnado percibiera satisfechas sus necesidades psicológicas básicas de novedad y autonomía ya que, según Cronin et al. (2020), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado en EF tendría efectos positivos en el desarrollo de las 8 habilidades para la vida a través del deporte. Dado que el alumnado de la presente investigación informó una mayor percepción de apoyo y satisfacción de dos de las necesidades psicológicas básicas, podría explicarse que, tras intervenir, el alumnado no percibiera un gran número de habilidades para la vida. Por su parte, cabe comentar que el uso del modelo comprensivo podría relacionarse con el desarrollo de las habilidades para la vida a través del deporte. Aunque no coinciden con las habilidades desarrolladas en este estudio, Harvey y Jarrett. (2014) observaron que existe evidencia de una mejor cohesión social, interacción y trabajo en equipo en las clases de EF con el uso del modelo comprensivo. No obstante, la investigación centrada en el TGfU y la forma en que fomenta el desarrollo personal y social (cooperación, juego limpio, responsabilidad y propiedad, justicia social y desarrollo moral), es limitada (Harvey y Jarrett., 2014).

## 5. CONCLUSIONES

A continuación, se exponen las conclusiones de este estudio según las hipótesis propuestas inicialmente:

### 5.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Como conclusión, los resultados de la presente investigación han revelado que:

1. El alumnado percibió un mayor apoyo a la novedad y a la autonomía, así como una mayor satisfacción de la necesidad de novedad y de la necesidad de autonomía con la realización de una UD de *Goubak* implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva (TGfU).
2. El alumnado informó de una mayor motivación intrínseca y regulación identificada, así como una menor regulación externa tras la aplicación de una UD de *Goubak* implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva (TGfU).
3. El alumnado percibió más desarrolladas sus habilidades emocionales y capacidad para la resolución de problemas y toma de decisiones con la realización de una UD de *Goubak* implementada con estrategias motivacionales y una metodología comprensiva (TGfU).

De acuerdo con estas conclusiones la hipótesis 1 se cumple parcialmente en relación con el apoyo y satisfacción de la autonomía y la novedad, pero no con el apoyo y satisfacción de competencia y relaciones sociales. La hipótesis 2 se cumple parcialmente, pues no se obtuvieron diferencias significativas tras la intervención para la regulación integrada (el otro tipo de motivación autodeterminada). La hipótesis 3 se cumple de forma parcial, pues se obtuvo una mejora tras intervenir en relación con el desarrollo de habilidades emocionales y en la resolución de problemas y toma de decisiones, pero no con el resto de habilidades para la vida a través del deporte como son: trabajo en equipo, establecimiento de metas, gestión del tiempo, comunicación interpersonal, habilidades sociales y liderazgo.

### **5.1.1. Limitaciones del estudio**

Aunque el presente estudio puede ser considerado pionero en el contexto español, se deben contemplar algunas limitaciones:

En primer lugar, el tamaño de la muestra utilizada puede considerarse una limitación de la presente investigación. Los resultados obtenidos con una muestra de 90 participantes, son poco representativos y generalizables.

En segundo lugar, cabe decir que no hubo existencia de un grupo control con el que poder analizar diferencias inter-grupo, lo que dotaría de más rigor al presente estudio.

En tercer lugar, las clases fueron dirigidas por una persona novel en docencia y, por ello en la aplicación de modelos pedagógicos y estrategias motivacionales.

Por otra parte, la experiencia de la UD no fue igual para todos los grupos. Pues debido a cambios de última hora fruto de la realidad del día a día de un centro educativo, algunos grupos recibieron 7 sesiones, a lo que hubo que añadir que algunos grupos realizaron clases más cortas, con una duración de 15 minutos menos por aspectos relacionados con el protocolo COVID del centro educativo.

En relación con la recogida de datos, el uso de medidas autoinformadas supuso una limitación dada la complejidad observada para entender algunos de los ítems del cuestionario. El alumnado tuvo problemas de comprensión con el cambio de rango entre cuestionarios de 1-5 a 1-7, la formulación de algunas preguntas y el significado de algunas palabras como: *eficazmente*, *innovador*, *preferencias* y *estimulante*.

Por último, con tal de medir el desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte se utilizó una traducción de la *Skills Scale for Sport* (SSFS) de Mossman et al. (2021), un cuestionario que, aunque ha revelado evidencias de validez y fiabilidad en otros contextos, se encuentra actualmente sin validar al contexto español.

### **5.1.2. Futuras líneas de investigación**

Las futuras líneas de investigación podrían basarse en estudios que traten de abordar algunas de las limitaciones indicadas en el presente estudio: a) hacer uso de una muestra de mayor tamaño y representatividad; b) hacer uso de un grupo control y un grupo experimental o cuasi-experimental; c) realizar la

investigación con, al menos, el apoyo de personas con mayor experiencia en la docencia; d) estandarizar las sesiones en contenido y duración para asegurar una igualdad en la experiencia del alumnado; e) fragmentar la investigación con tal de evitar hacer uso de un número tan grande de cuestionarios y considerar la opción de adaptar el vocabulario con tal de hacer los cuestionarios más comprensibles; f) abordar la validación de la *Skills Scale for Sport* (SSFS) en el contexto español.

Además de esto, sería interesante llevar a cabo investigaciones sobre *Goubak* y su relación con las variables aquí estudiadas, ya que, dadas las posibilidades que ofrece este contenido para el área y su reciente creación, no existe suficiente evidencia sobre la que discutir los efectos de los resultados obtenidos y poder así hacer un uso más eficaz del contenido durante las clases de EF.



## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletín Oficial del Estado. (2007). REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España
- Bunker, D. J, y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Casey, A., y Kirk, D. (2020). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319259>
- Cronin, L. D., y Allen, J. (2017). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.11.001>
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., y Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in PE. *Psychology of Sport and Exercise*, 44, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.003>
- Fernandez-Rio, J., y Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Ferriz, R., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de psicología del deporte*, 24(2), 329-338.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Carmona-Márquez, J. (2020). Perceived Novelty Support and Psychological Needs Satisfaction in

- Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), E4169. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114169>
- García, D. M., Catalán, E. L., y Bonafé, J. M. (2018). Educación Física y pedagogía crítica: una necesidad educativa. *Educación Física y Pedagogía Crítica: Propuestas Para La Transformación Personal y Social*, 29–52.
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Sevil-Serrano, J. (2021). Los climas motivacionales en Educación Física: Estrategias para desarrollar un clima tarea y evitar un clima ego. En L. García-González (Ed.), *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (1ª ed., pp. 59-76). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., 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>
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, Á., y Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Ed.), *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (1ª ed., pp. 99-116) Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- González-Cutre, D., y Sicilia, Á. (2019). The importance of novelty satisfaction for multiple positive outcomes in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 859-875. <https://doi.org/10.1177/1356336X18783980>
- González-Víllora, S. (2021). Teaching Games for Understanding (TGfU). Enseñanza comprensiva del deporte. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, J. Fernández-Río (Ed.), *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Hernández, J. M. (2007). El valor pedagógico de los deportes alternativos. *Educación Física y Deportes*. 114, 1. <https://efdeportes.com/efd114/el-valor-pedagogico-de-los-deportes-alternativos.htm>
- Holt, N. L., Kingsley, B. C., Tink, L. N., y Scherer, J. (2011). Benefits and challenges associated with sport participation by children and parents from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 490-499. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.05.007>
- Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A. S., y Ball, G. D. C. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: Exploring possibilities for positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548062>
- Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., y Ferriz, R. (2021). Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas y motivación. En L. García-González (Ed.), *Cómo motivar en educación física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 9-20). Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/uz.978-84-18321-22-1>
- Johnston, J., Harwood, C., y Minniti, A. M. (2013). Positive youth Development in Swimming: Clarification and Consensus of Key Psychosocial Assets. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 392-411. <https://doi.org/10.1080/10413200.2012.747571>
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Kumar, R. (2018). *Impact of Physical Education and Sports in Promoting Social Values among youth*. 4.

- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>
- Manso-Lorenzo, V., Manso-Lorenzo, J., Fraile-García, J., y Peláez-Díaz, J. G. (2016). *Goubak como deporte alternativo en las clases de Educación Física. Creación de material didáctico*. 43.
- Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Fraile-García, J., Ibaibarriaga-Toset, Á., y González-Víllora, S. (2022). Goubak® in Physical Education: Strategies for Understanding a New Sport for Everyone. *Strategies*, 35(3), 33-41. <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052775>
- Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Ruiz-Tendero, G., y Víllora, S. (2020). Teacher or student-centred model? Step-by-step analysis of basic psychological needs of a new sport -goubak. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 3212-3221. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s6436>
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambroner Restá, M., y Ibaibarriaga-Toset, Á. (2019). Goubak, deporte de colaboración-oposición (regulada) formación inter-centros para su investigación e implementación en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 24(426), 261-269.
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., Cambroner Restá, M., y Manso-Lorenzo, J. (2018). Goubak como deporte alternativo de colaboración-oposición (regulada): Propuesta didáctica para la Educación Física en Primaria. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity.*, 2(3), 322-340.
- Manso-Lorenzo, V., Fraile-García, J., González-Víllora, S., Evangelio, C., y Ibaibarriaga-Toset, Á. (2021). Innovando en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Goubak como propuesta colaborativa entre docentes y estudiantes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 32(434), 37-46. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi434.996>
- Manterola, C., y Otzen, T. (2015). Estudios Experimentales 2 Parte: Estudios Cuasi-Experimentales. *International Journal of Morphology*, 33(1), 382-387. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022015000100060>
- Moreno Murcia, J. A., González-Cutre, D., Chillón Garzón, M., y Parra Rojas, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.

- Mossman, G. J., Robertson, C., Williamson, B., y Cronin, L. (2021). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport – Transfer Scale (LSSS-TS). *Psychology of Sport and Exercise*, 54, 101906. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101906>
- Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. En G. C. Roberts y D. C. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F. J., De Meester, A., Haerens, L., van Tartwijk, J., y De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review*, 26(4), 797-813. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Rink, J. E., Hall, T. J., y Williams, L. H. (2010). *Schoolwide physical activity: A comprehensive guide to designing and conducting programs*. Human Kinetics.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sánchez, D., Leo Marcos, F. M., Amado Alonso, D., Cuevas, R., y García Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo a las necesidades psicológicas básicas en educación física. *European Journal of Human Movement*, 30, 53-71.
- Sánchez-Oliva, D., Viladrich, C., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2014). Prediction of Positive Behaviors in Physical Education: A Self-Determination Theory perspective // Predicción de los comportamientos positivos en educación física: una perspectiva desde la Teoría de la

- Autodeterminación. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), Article 2.  
<https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/7911>
- Sierra-Díaz, M. J., González-Víllora, S., Pastor-Vicedo, J. C., y López-Sánchez, G. F. (2019). Can We Motivate Students to Practice Physical Activities and Sports Through Models-Based Practice? A Systematic Review and Meta-Analysis of Psychosocial Factors Related to Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 10.  
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2019.02115>
- Tiana, A., Moya, J., y Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.  
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01482.x>
- Goubak Sport (22 de febrero 2018). *UUDD*. <https://goubaksport.com/unidad-didactica/>
- 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>
- Weiss, M. R. (2011). Teach the Children Well: A Holistic Approach to Developing Psychosocial and Behavioral Competencies Through Physical Education. *Quest*, 63(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483663>

## 7. ANEXOS

### Anexo 1

*Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas (CANPB) (Sánchez, et al., 2013)*

En las clases de <b>Educación Física</b> , nuestro profesor/a...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Nos pregunta a menudo sobre nuestras preferencias con respecto a las actividades a realizar	1	2	3	4	5
2. Nos anima a que confiemos en nuestra capacidad para hacer bien las tareas	1	2	3	4	5
3. Tiene un estilo de enseñanza innovador	1	2	3	4	5
4. Fomenta en todo momento las buenas relaciones entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
5. Trata de que tengamos libertad a la hora de realizar las actividades	1	2	3	4	5
6. Desarrolla actividades diferentes a lo que estamos acostumbrados	1	2	3	4	5
7. Nos propone actividades ajustadas a nuestro nivel	1	2	3	4	5
8. Favorece el buen ambiente entre los compañeros/as de clase	1	2	3	4	5
9. Nos plantea contenidos novedosos	1	2	3	4	5
10. Tiene en cuenta nuestra opinión en el desarrollo de las clases	1	2	3	4	5
11. Siempre intenta que consigamos los objetivos que se plantean en las actividades	1	2	3	4	5
12. Hace cosas distintas respecto a lo que estamos acostumbrados	1	2	3	4	5
13. Promueve que todos los alumnos/as nos sintamos integrados	1	2	3	4	5
14. Fomenta el aprendizaje y la mejora de los contenidos de la asignatura	1	2	3	4	5
15. Nos ayuda a resolver los conflictos amistosamente	1	2	3	4	5

## Anexo 2

### *Cuestionario de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física*

*(González Cutre et al., 2016)*

En las clases de <b>Educación Física</b> ...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Siento que hago cosas novedosas	1	2	3	4	5
2. Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
3. Siento que estoy teniendo una gran progresión con respecto al objetivo final que me he propuesto	1	2	3	4	5
4. Me siento muy cómodo/a cuando hago los ejercicios con los/as demás compañeros/as	1	2	3	4	5
5. Siento que a menudo hay novedades para mí	1	2	3	4	5
6. La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
7. Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
8. Me relaciono muy bien con el resto de compañeros/as	1	2	3	4	5
9. Experimento sensaciones nuevas	1	2	3	4	5
10. La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
11. El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
12. Siento que puedo hablar abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
13. Creo que se plantean situaciones novedosas para mí	1	2	3	4	5
14. Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
15. Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
16. Me siento muy cómodo/a con los/as compañeros/as	1	2	3	4	5
17. Tengo la oportunidad de innovar	1	2	3	4	5
18. Creo que descubro cosas nuevas a menudo	1	2	3	4	5



### Anexo 3

*Cuestionario de motivación en Educación Física (PLOC-2) (Ferriz et al., 2015)*

Ahora participo en las clases de <b>Educación Física</b> ...	Totalmente en desacuerdo							Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Porque la Educación Física es divertida	1	2	3	4	5	6	7	
2. Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5	6	7	
3. Porque quiero aprender habilidades deportivas	1	2	3	4	5	6	7	
4. Porque quiero que el profesor/a piense que soy un/a buen/a estudiante	1	2	3	4	5	6	7	
5. Porque tendré problemas si no lo hago	1	2	3	4	5	6	7	
6. Pero no sé realmente por qué	1	2	3	4	5	6	7	
7. Porque disfruto aprendiendo nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7	
8. Porque considero que la educación física forma parte de mí	1	2	3	4	5	6	7	
9. Porque es importante para mí hacerlo bien en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	
10. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera	1	2	3	4	5	6	7	
11. Porque eso es lo que se supone que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7	
12. Pero no comprendo por qué debemos tener Educación Física	1	2	3	4	5	6	7	
13. Porque la Educación Física es estimulante	1	2	3	4	5	6	7	
14. Porque veo la Educación Física como una	1	2	3	4	5	6	7	

parte fundamental de lo que soy							
15. Porque quiero mejorar en el deporte	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque quiero que los/as otros/as estudiantes piensen que soy hábil	1	2	3	4	5	6	7
17. Para que el/la profesor/a no me grite	1	2	3	4	5	6	7
18. Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en Educación Física	1	2	3	4	5	6	7
19. Por la satisfacción que siento mientras aprendo nuevas habilidades/técnicas	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque considero que la educación física está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7
21. Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque me preocupa cuando no lo hago	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque esa es la norma	1	2	3	4	5	6	7
24. Pero no puedo comprender lo que estoy sacando de la Educación Física	1	2	3	4	5	6	7

#### Anexo 4

*Cuestionario de desarrollo de habilidades para la vida a través del deporte (LSSFS)*

*Mossman et al., (2021)*

En las clases de <b>Educación Física</b> ...	Para nada					Totalmente
1. Acepto sugerencias de mejora de los demás	1	2	3	4	5	
2. Establezco metas para poder concentrarme en mejorar	1	2	3	4	5	
3. Administro bien mi tiempo	1	2	3	4	5	
4. Sé manejar mis emociones	1	2	3	4	5	
5. Hablo con claridad a los demás	1	2	3	4	5	
6. Interactúo con diferentes grupos de personas	1	2	3	4	5	
7. Establezco estándares altos para el equipo	1	2	3	4	5	
8. Pienso detenidamente en los problemas que surgen	1	2	3	4	5	
9. Ayudo a desarrollar el espíritu de equipo	1	2	3	4	5	
10. Establezco metas desafiantes	1	2	3	4	5	
11. Evalúo cuánto tiempo dedico a diversas actividades	1	2	3	4	5	
12. Entiendo que me comporto diferente cuando me emociono	1	2	3	4	5	
13. Presto atención a lo que dicen los demás	1	2	3	4	5	
14. Mantengo amistades cercanas	1	2	3	4	5	
15. Sé motivar a los demás	1	2	3	4	5	
16. Creo tantas soluciones posibles para afrontar un problema como me sea posible	1	2	3	4	5	
17. Trabajo bien dentro de un equipo	1	2	3	4	5	
18. Compruebo el progreso hacia mis objetivos	1	2	3	4	5	
19. Controlo cómo uso mi tiempo	1	2	3	4	5	
20. Sé notar cómo me siento	1	2	3	4	5	
21. Presto atención al lenguaje corporal de los demás (ej., miradas, gestos, movimientos corporales, etc.)	1	2	3	4	5	
22. Inicio conversaciones	1	2	3	4	5	
23. Ayudo a otros a resolver sus problemas para mejorar (ej. Habilidades técnicas, táctica-estrategia, conocimientos del	1	2	3	4	5	

deporte, etc.)					
24. Comparo las posibles soluciones a un problema, para encontrar la mejor solución	1	2	3	4	5
25. Sugiero a los miembros de mi equipo/grupo cómo pueden mejorar	1	2	3	4	5
26. Establezco metas/objetivos a corto plazo para lograr metas a largo plazo	1	2	3	4	5
27. Establezco objetivos para usar mi tiempo de manera eficaz (para conseguir lo que me propongo aprender)	1	2	3	4	5
28. Uso mis emociones para mantener la concentración	1	2	3	4	5
29. Me comunico bien con los demás	1	2	3	4	5
30. Me involucro en actividades grupales	1	2	3	4	5
31. Soy un buen modelo a seguir para los demás	1	2	3	4	5
32. Evalúo la solución escogida para un problema	1	2	3	4	5
33. Ayudo a otros miembros del equipo a realizar las tareas	1	2	3	4	5
34. Estoy comprometido con mis objetivos	1	2	3	4	5
35. Comprendo las emociones de otras personas	1	2	3	4	5
36. Ayudo a los demás sin que me pidan ayuda	1	2	3	4	5
37. Organizo a los miembros del equipo para trabajar juntos	1	2	3	4	5
38. Cambio mi forma de actuar en beneficio del equipo	1	2	3	4	5
39. Establezco metas/objetivos para la práctica	1	2	3	4	5
40. Noto como se sienten otras personas	1	2	3	4	5
41. Reconozco los logros (progresos) de otras personas	1	2	3	4	5
42. Trabajo con otros por el bien del equipo	1	2	3	4	5
43. Establezco objetivos específicos	1	2	3	4	5
44. Ayudo a otros a usar sus emociones para mantenerse concentrados	1	2	3	4	5
45. Sé influir positivamente en un grupo de personas	1	2	3	4	5
46. Ayudo a otros a controlar sus emociones cuando sucede algo malo	1	2	3	4	5
47. Considero las opiniones individuales de cada miembro del equipo	1	2	3	4	5

## Anexo 5

*Carta explicativa del proyecto a realizar para la dirección del centro*

**Dr. Roberto Francisco Ferriz Morell**

Universidad de Valencia (UV)

E-mail: roberto.ferriz@uv.es



**A la atención de los responsables del I.E.S. Honori Garcia:**

Nos dirigimos a ustedes con el fin de solicitar consentimiento para que el alumnado de 1º de ESO, por medio del profesor de Educación Física en prácticas, D. José María Millán Navarro, lleve a cabo una investigación que formará parte de su Trabajo Final de Máster (TFM) del Máster de profesor/a en secundaria de la Universidad de Valencia.

El objetivo de la investigación es comprobar cómo influye la puesta en práctica de un deporte alternativo en la motivación del alumnado. Para abordar tal objetivo será necesario que cada uno de los cursos de 1º de ESO participe en 8 sesiones de dicho deporte que se llevarán a cabo en las clases de educación física. El estudio tendrá una duración aproximada de cuatro semanas.

Las medidas que se tomarían en el estudio (todas mediante cuestionarios validados a través de trabajos de investigación y aptos para el alumnado de secundaria), durante horario lectivo y en las instalaciones del centro escolar, son las siguientes:

- Motivación hacia la práctica de actividad física (AF) en las clases de Educación Física (EF).
- Percepción del alumnado del apoyo a las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) por parte del profesor.
- Satisfacción con las clases de EF en relación con la cobertura de las 3 necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones) en las mismas.
- Consecuencias de la intervención en las conductas prosociales y antisociales.
- Consecuencias de la intervención en la satisfacción con la enseñanza, la interacción con otros, la diversión y el disfrute y el éxito normativo.

Para la participación del alumnado en el estudio, se solicitará un consentimiento firmado a los tutores, que darán o no, la autorización para que sus hijos/as colaboren en el estudio. Este documento deberá ser entregado al profesor de educación física, que en caso de no recibir la autorización no permitirá la participación de los/as alumnos/as.

Los test para la toma de estas medidas se realizarían durante la semana del 24 al 28 de enero y durante la semana del 14 al 18 de febrero. Como pueden comprobar, no se utilizará ninguna técnica invasiva en los test (muestras de sangre, muestras de orina, etc.), las mediciones a realizar no suponen ningún riesgo para la salud del alumnado y se llevarán a cabo respetando los criterios éticos de investigación establecidos a nivel nacional e internacional. Las sesiones de educación física serán dirigidas y supervisadas por un miembro del grupo de investigación y el profesor actual de EF del alumnado.

**Firma:** Dr. Roberto Francisco Ferriz Morell  
Responsable del proyecto de TFM

## Anexo 6

### Carta de consentimiento familiar



Estimadas familias:

Me dirijo a ustedes ya que queremos llevar a cabo un estudio con el alumnado de 1º de educación secundaria del centro educativo **IES Honori Garcia**, para la realización de un **Trabajo de Fin de Máster**. Si ofrece su consentimiento, la participación de su hijo/a en este estudio consistiría en responder un cuestionario sobre motivación y satisfacción con las clases de **Educación Física** en relación a las clases de un deporte llamado '**Goubak**'. Las clases recibidas formarán parte de las clases de Educación Física y se realizarían bajo la supervisión del profesor de dicha asignatura. El objetivo del estudio sería relacionar los resultados obtenidos en los cuestionarios de motivación y satisfacción con la práctica del '**Goubak**'.

La participación de su hijo/a será **voluntaria**. El tratamiento de los datos se realizaría con total rigor científico y éstos serán totalmente anónimos y por supuesto tratados según la ley vigente en el estado español que rige la obtención de datos para llevar a cabo investigaciones.

Esta investigación puede ser interesante para recopilar información que sirva para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación física. Por ello, solicito su consentimiento para que su hijo/a participe en el estudio. Para no ocasionarle molestias, usted únicamente deberá firmar este documento y hacérselo llegar a través de su hijo/a al profesor/a de educación física.

Sin más, les animamos a dar su consentimiento en beneficio de la investigación. Si tienen alguna duda, pueden ponerse en contacto con el responsable académico de la Universidad de Valencia (Dr. Roberto Fco. Ferriz Morell, email: roberto.ferriz@uv.es). A continuación, complete la siguiente información independientemente de si ofrece su consentimiento o no.

Yo.....como  
padre/madre/tutor legal del alumno/a.....

**SI NO AUTORIZO** que mi hijo/a participe en este estudio (rodear la opción elegida).

FIRMA:

Agradecemos su atención, un cordial saludo.

**Roberto Fco. Ferriz Morell**  
Doctor en Ciencias de la actividad física y el deporte  
Universidad de Valencia (Valencia)

## Anexo 7

### Encabezado del pre-test

**EN EL ESPACIO QUE TIENES ABAJO DEBES PONER LAS INICIALES DE TU NOMBRE Y APELLIDOS + TU FECHA DE NACIMIENTO CON DÍA, MES Y AÑO:**

*Por ejemplo: Juan Manuel Castillo Martínez (JMCM) + 09/06/2009: JMCM09062009*

A continuación, vas a ver unas preguntas **relacionadas con las clases de Educación Física que has recibido hasta ahora**. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. No hay respuestas verdaderas ni falsas. **¡Sólo contesta lo que hace referencia a ti o a tu situación!**

**Rodea/tacha** la respuesta que más se ajusta a tu realidad. Recuerda que no hay respuestas ni verdaderas ni falsas. Sólo queremos saber tu opinión. **EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO**, ni el colegio ni las familias conocerán tus respuestas.

Sexo: Hombre  Mujer

Edad: \_\_\_\_\_ Curso: 1º ESO (poner letra)

**¿Has practicado alguna vez un deporte alternativo en Educación Física?**

Sí  No

\*Si tu respuesta es sí, indica cual/es:

---

## Anexo 8

### Unidad Didáctica de Goubak

GOUBAK	BC.2 JUEGOS Y DEPORTES
<b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD</b>	
El objetivo principal de esta UD es que el alumnado conozca y practique un deporte alternativo, más concretamente, el Goubak, con la intención de inculcar valores como la inclusión, el respeto o la igualdad entre sexos, así como ofrecer una actividad saludable para realizar en su tiempo libre.	
<b>CONTENIDOS</b>	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
Práctica de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición y de oposición.	
Valoración de las posibilidades lúdicas del juego y el deporte como dinámica de grupos y disfrute personal.	
Comprensión del reto que supone competir con los demás sin que eso implique actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia del juego y no como una actitud contra los demás. Sensibilizando de la importancia de la deportividad por encima de la búsqueda desmesurada de resultados.	
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>	
a, c, d, g, k	
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
<b>SESIONES</b>	<b>CONTENIDO</b>
Sesión 1 – CUESTIONARIO PRE E INTRODUCCIÓN AL GOUBAK	Pasar cuestionario e introducción teórica al Goubak
Sesión 2 – PASES Y DESMARQUES	Desarrollo de situaciones de juego donde cobra importancia el movimiento del jugador con y sin balón, así como la idoneidad de pasar el balón de una u otra forma.
Sesión 3 – TIPOS DE DEFENSA	Desarrollo de situaciones de juego donde se trabaje la defensa individual y zonal.
Sesión 4 – NORMAS DE PASE, POSESIÓN Y ESPACIO DE JUEGO	Introducción a las normas de pase, posesión y espacio de juego.
Sesión 5 – GOLPEO CON EL PIE	Introducción al golpeo con el pie y su utilidad en un partido de Goubak.
Sesión 6 – PARTIDOS	Introducción al partido de Goubak
Sesión 7 – PARTIDOS	Partidos de Goubak intercalando equipos
Sesión 8 – CUESTIONARIO POST	Cuestionario post y reflexión sobre la UD
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COPETENCIAS CLAVE</b>
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1.; 5.6.	CAA, CSC, SIEE
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2 1º.EF.BL.5.6.1.; 5.6.2.; 5.6.3.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato</li> <li>- Decreto 87/2015 por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.</li> </ul>	



<b>SESIÓN 1 – CUESTIONARIO PRE E INTRODUCCIÓN AL GOUBAK</b>	
<b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
Introducción teórica básica al Goubak y su lógica interna	<b>Materiales:</b> Cuestionarios PRE-TEST impresos. <b>Espaciales:</b> Aula con proyector <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> Hoja de reglamento de <i>Goubak</i> impresa
<b>CONTENIDOS</b>	
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>	
a, c, d, g, k	
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>	
	<b>TIEMPO</b>
Saludo y explicación general de la UD. En segundo lugar, breve explicación y realización del PRE-TEST.	35 minutos
<b>PRESENTACIÓN DEL GOUBAK:</b> Con ayuda del reglamento impreso se explican las normas principales para el funcionamiento del juego. Para ello, conforme vamos avanzando y descubriendo las posibles situaciones que pueden darse, vamos poniendo vídeos de diferentes situaciones de juego sacados del canal de Youtube: <i>Goubak Sport</i> (haciendo uso del proyector del gimnasio). Además de ello, también se muestra el material que se empleará durante la UD: balones, porterías y terreno de juego.	20 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>

SESIÓN 2 – PASES Y DESMARQUES	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	RECURSOS
Aprender la existencia y necesidad de diferentes tipos de pases (largos y cortos) Aprender el movimiento del jugador sin balón (desmarque)	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> NADA
CONTENIDOS	
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA	
a, c, d, g, k	
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	
MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN	
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión.	5 minutos
<p style="text-align: right;"><b>PARTE PRINCIPAL</b></p> <p><b>PILLA PILLA CON BALÓN:</b> En medio campo, 5 alumnos/as pagan en un juego con todo el grupo/clase. Cuando tienen el balón no podrán moverse, solo pivotar, intentarán entre los 5 tocar a los demás compañeros/as una vez reciben la pelota. Los demás compañeros/as intentarán huir, sin posibilidad de interceptar los pases.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>REFLEXIÓN PASE: FIJARSE POSICIÓN DE RIVALES Y COMPAÑEROS (DESMARCADO).</i></li> <li><i>REFLEXIÓN BUEN PASE: RESPONSABILIDAD DE JUGADOR CON Y SIN BALÓN.</i></li> <li><i>REFLEXIÓN RAPIDEZ EN EL DESMARQUE.</i></li> </ol> <p><b>RELOJ CON PASES:</b> 2 grupos. Cada uno de esos grupos forma un círculo. Un jugador/a inicia la jugada con un pase al compañero/a situado/a a su lado para salir corriendo alrededor del círculo en dirección a donde ha pasado el balón. Mientras, sus compañeros/as deberán ir realizando lanzamientos-recepciones tratando de hacer llegar el balón antes que el/la que corre llegue a su sitio de origen. Cambio de sentido y persona que corre en cada ronda.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE MOVERSE RÁPIDO HACIA EL LUGAR QUE INTERESA OCUPAR (DESMARQUE)</i></li> </ol> <p><b>FILA 4+1:</b> 4 equipos. Filas de 4+1 (el satélite, que se colocará enfrente a la fila). El primero de la fila se la pasa al satélite y se va al final de la fila. El satélite pasa el balón al siguiente de la fila, que se la devuelve al satélite y hace lo mismo que su compañero anterior. De esta forma se van haciendo pases más largos cada vez. El primer equipo que llegue a la línea estipulada como línea de fondo, suma un punto.</p> <p>V1: Si el pase cae al suelo, Se repite el pase.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE PASES SEGUROS (SIN EXCESIVA PRISA, TÉCNICA DE ABAJO A ARRIBA o “VERTICALIDAD” (MÁS FÁCIL DE DIRIGIR Y MÁS FÁCIL DE RECIBIR)).</i></li> </ol> <p><b>PILLA PILLA CON BALÓN:</b> Juego inicial para ver si ha mejorado.</p> <p>V1: Introducción de normas de Goubak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>DESPLAZAMIENTO LIMITADO DEL JUGADOR CON BALÓN:</i> En el juego real, puede moverse por el área. Como todavía no se han introducido áreas, se permiten 3 pasos.</li> <li><i>NO SE PERMITE ENTRAR EN EL ÁREA CENTRAL:</i> Pasan a jugar sin posibilidad de pisar el círculo central de un campo de básquet. Si lo pisa el equipo que paga: -1 punto. Si lo pisa el que no paga: +1 punto para equipo que paga.</li> </ul>	10 minutos
	10 minutos
	15 minutos

Reflexión, dudas y recogida de material.		<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>	5 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>		<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL. 5.1.		CAA, CSC, SIEE	
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>		<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2		E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3	

SESIÓN 3 – TIPOS DE DEFENSA	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	RECURSOS
Descubrir y trabajar la defensa individual y la defensa zonal con tal de encontrar los pros y contras en su aplicación al <i>Goubak</i>	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> NADA
CONTENIDOS	
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA	
a, c, d, g, k	
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	TIEMPO
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>	
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión.	
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	
<b>5 PASES:</b> 5 vs 5. Juego clásico de 10 pases, pero haciendo 5 (porque es el máximo de <i>Goubak</i> ). En el campo de <i>Goubak</i> , todavía sin porterías. Si el balón es interceptado o cae al suelo, cambio de posesión y si alguien pisa el área central, cambio de posesión.	10 minutos
<b>JUEGO DE TOCAR RODILLAS</b> Por parejas, una persona de la pareja va a tocar la rodilla del otro, que intentará evitarlo. Cambio de roles tras un rato.	5 minutos
V1: Tocar la espalda	5 minutos
<b>ARAÑA PELUDA:</b> Clásico juego de la araña peluda con la intención de ver la diferencia en poder pasar la línea cuando el defensor va a por un atacante y deja mucho espacio libre o cuando el defensor defiende una zona y no permite que nadie pase por ahí.	10 minutos
<i>REFLEXIÓN SOBRE LA IMPORTANCIA DE AMBAS DEFENSAS EN EL GOUBAK, YA QUE EL EQUIPO DEFENSOR BUSCA DEFENDER TODO LO QUE PASE POR LA PORTERÍA (ZONA ESTÁTICA) Y TAMBIÉN BUSCA CUBRIR A ATACANTES QUE SE MUEVEN CONSTANTEMENTE PARA ENCONTRAR HUECOS DE PASE.</i>	
<b>5 PASES:</b> Se repite el primer juego para ver si ha mejorado.	20 minutos
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>	
Reflexión, dudas y recogida de material.	5 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1.	CAA, CSC, SIEE
INDICADORES DE LOGRO	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3

<b>SESIÓN 4 – NORMAS DE PASE, POSESIÓN Y ESPACIO DE JUEGO</b>		
<b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>	
Vivenciar los tipos de desplazamiento en un campo común circular. Aprender normas de pase y posesión mediante el juego. Aprender el sistema de puntuación	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> Cartas Puzzle de Aronson	
<b>CONTENIDOS</b>		
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.		
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.		
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>		
a, c, d, g, k		
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>		
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo	
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.	
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>		<b>TIEMPO</b>
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>		
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión. Tras unas preguntas iniciales sobre que dice el reglamento sobre las normas de pase, posesión y terreno de juego, un/a alumno/a lee la carta de Puzzle de Aronson que haga referencia a ello.		5 minutos
<b>PARTE PRINCIPAL</b>		
<b>CARRERA EN CÍRCULO:</b> Marcando el área central, los/as jugadores/as corren alrededor de ella. Cuando el profe dice “cambio”, cambian la dirección de carrera.		5 minutos
V1: Se van pasando una pelota mientras corren.		5 minutos
V2: No se puede salir del área donde la recibes sin pasarla y NO-CHICLE.		5 minutos
<b>5 PASES:</b> De 3 vs 3 a 5 vs 5. Juego clásico de 10 pases, pero haciendo 5 (porque es el máximo de Goubak). En el campo de Goubak, todavía sin porterías. Si el balón es interceptado o cae al suelo, cambio de posesión y si alguien pisa el área central, cambio de posesión.		10 minutos
V1: NO-CHICLE		5 minutos
V2: 5” DE POSESIÓN		5 minutos
V3: NO SE PUEDE PASAR EN EL MISMO ÁREA.		5 minutos
V4: EL PUNTO CUENTA SEGÚN EL ÁREA DONDE SE RECIBA EL 5º PASE. OBJETIVO DE LLEGAR A 15 PUNTOS.		5 minutos
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>		
Reflexión, dudas y recogida de material.		5 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1.	CAA, CSC, SIEE	
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3	

SESIÓN 5 – GOLPEO CON EL PIE	
OBJETIVOS DE LA SESIÓN	RECURSOS
Trabajar los golpes con el pie. Trabajar con puntos positivos y negativos	<b>Materiales:</b> 6 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> Cartas Puzzle de Aronson
CONTENIDOS	
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA	
a, c, d, g, k	
ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN	TIEMPO
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>	
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión. Tras unas preguntas iniciales sobre que dice el reglamento sobre los golpes con el pie, un/a alumno/a lee la carta de Puzzle de Aronson que haga referencia a ello.	5 minutos
Además, se les pide que construyan y traigan en la siguiente clase, un número del 0 al 15 en un papel de 10x10cm con el que se construirán los marcadores para los partidos.	
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	
<b>LANZAMIENTOS CON EL PIE POR EQUIPOS:</b> Formamos 4 grupos liderados por una persona que sepa darle bien al balón con el pie. Con dos balones por equipo se van dando pases en círculo practicando los dos golpes con el pie presentes en el <i>Goubak</i> : golpeo por el aire y golpeo con el balón plantado en el suelo. El líder o “experto” se encarga de corregir a sus compañeros/as que no le den eficazmente. De esta forma se enseñan unos a los otros.	15 minutos
<b>CARRERA DE RELEVOS:</b> Los grupos ya formados, se colocan en 4 filas en la línea del centro de un campo de fútbol y, por parejas, deben ir corriendo hasta la línea de fondo y volver dándose pases con los pies. Las parejas estarán siempre formadas por el “experto” y una persona más del grupo. Una vez vuelven a la fila, el “experto” continúa con otro miembro del grupo (para aumentar su compromiso motor y asignarle un rol de responsabilidad).	10 minutos
<b>5 PASES:</b> El juego de 5 pases del día anterior. En el campo de <i>Goubak</i> , todavía sin porterías. Todos los pases deben cruzar el círculo central. Si el 5º pase se da con la mano, se suma un punto. Si se da con el pie, se resta un punto al equipo rival.	20 minutos
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>	
Reflexión, dudas y recogida de material.	5 minutos
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1.	CAA, CSC,SIEE
INDICADORES DE LOGRO	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2 1º.EF.BL.5.6.1.; 5.6.2.; 5.6.3.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3

<b>SESIÓN 6 – PARTIDOS</b>		
<b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>	
Introducción a las situaciones motrices que se dan en un partido.	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> Marcadores autoconstruidos	
<b>CONTENIDOS</b>		
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.		
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.		
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>		
a, c, d, g, k		
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>		
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo	
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.	
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>		<b>TIEMPO</b>
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>		
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión. Tras unas preguntas iniciales sobre que dice el reglamento sobre las normas, se hace un breve repaso de las cosas vistas anteriormente en clase.		5 minutos
<b>PARTE PRINCIPAL</b>		
<b>PARTIDO DE GOUBAK TENIENDO EN CUENTA LA ALTURA DE LOS/AS JUGADORES/AS:</b> Dado que en las clases de 2º de la ESO suele haber mucha diferencia de altura, se organizan los equipos teniendo en cuenta la altura de los jugadores, ya que, los jugadores/as más altos/as pueden verse beneficiados/as durante el desarrollo del juego. De esta forma, se pide al alumnado que se organicen en una fila, por altura. Así pues, los equipos se hacen formando 4 parejas donde un miembro sea alto y otro sea bajo. El resto del equipo lo pueden elegir.		45 minutos
Los partidos tendrán una duración de 20 minutos (dos partes de 9 minutos y 2 minutos de descanso). Se introducen las porterías y los marcadores. Una vez acabado el primer partido, los equipos se entrecruzan (ganador de un lado juega contra ganador del otro lado).		
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>		
Reflexión, dudas y recogida de material.		5 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>	
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1. 1º.EF.BL.5.6.	CAA, CSC, SIEE	
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>	
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2 1º.EF.BL.5.6.1.; 5.6.2.; 5.6.3.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3	

SESIÓN 7 – PARTIDOS	
<b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
Trabajar situaciones motrices que se dan en un partido.	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> y 12-14 petos <b>Espaciales:</b> Pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> Marcadores autoconstruidos
<b>CONTENIDOS</b>	
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>	
a, c, d, g, k	
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>	
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>	
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión. Tras unas preguntas iniciales sobre que dice el reglamento sobre las normas, se hace un breve repaso de las cosas vistas anteriormente en clase.	5 minutos
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	
<b>PARTIDO DE GOUBAK HACIENDO LOS EQUIPOS EQUILIBRADOS:</b> Se deja que elijan ellos/as los miembros de los equipos. Una vez hechos los equipos, se pregunta si creen que son equilibrados y se hacen los cambios oportunos. Partidos de 20 minutos, como el día anterior, con cambio de grupos a mitad de clase.	45 minutos
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>	
Reflexión, dudas y recogida de material.	5 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1. 1º.EF.BL.5.6.	CAA, CSC, SIEE
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2 1º.EF.BL.5.6.1.; 5.6.2.; 5.6.3.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3



<b>SESIÓN 8 – CUESTIONARIO POST Y PARTIDO</b>	
<b>OBJETIVOS DE LA SESIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
Trabajar situaciones motrices que se dan en un partido.	<b>Materiales:</b> 2 pelotas de <i>Goubak</i> , 12-14 petos y cuestionarios POST-TEST impresos <b>Espaciales:</b> Aula o gimnasio y pista de fútbol sala de 20x40m <b>Humanos:</b> Clase de 1º de la ESO con unos 18-22 alumnos <b>Didácticos:</b> NADA
<b>CONTENIDOS</b>	
Realización de actividades cooperativas y competitivas encaminadas al aprendizaje de los fundamentos técnicos, tácticos y reglamentarios de los juegos y deportes de colaboración-oposición.	
Estrategias básicas de los juegos y deportes de colaboración oposición: participantes, espacio y tiempo de juego y utilización de objetos, comunicación y contracomunicación motriz, subroles estratégicos, técnica.	
<b>RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS CON LOS OBJETIVOS DE ETAPA</b>	
a, c, d, g, k	
<b>ORIENTACIONES METODOLÓGICAS</b>	
<b>Modelo pedagógico:</b>	Modelo de enseñanza comprensivo
<b>Estilos de enseñanza:</b>	Descubrimiento guiado y Asignación de tareas.
<b>Organización de los grupos:</b>	Organización según la actividad con la premisa de hacer siempre grupos mixtos y con diferentes niveles de habilidad entre sus componentes.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN</b>	
	<b>TIEMPO</b>
<b>MOMENTO DE ENCUENTRO Y ANIMACIÓN</b>	
Saludo y explicación sobre la temática de la sesión. Explicación y realización del POST-TEST.	30 minutos
<b>PARTE PRINCIPAL</b>	
<b>PARTIDO DE GOUBAK HACIENDO LOS EQUIPOS EQUILIBRADOS:</b> Se deja que elijan ellos/as los miembros de los equipos. Una vez hechos los equipos, se pregunta si creen que son equilibrados y se hacen los cambios oportunos. Partidos de 7-10 minutos, con cambio de grupos a mitad de clase.	20 minutos
<b>MOMENTO DE DESPEDIDA</b>	
Reflexión, despedida y recogida de material.	5 minutos
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE</b>
1º.EF.BL.2.2. 1º.EF.BL.5.1. 1º.EF.BL.5.6.	CAA, CSC, SIEE
<b>INDICADORES DE LOGRO</b>	<b>ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE</b>
1º.EF.BL.2.2.1.; 2.2.2.; 2.2.3. 1º.EF.BL.5.1.1.; 5.1.2 1º.EF.BL.5.6.1.; 5.6.2.; 5.6.3.	E.A. 3.1/3.2/3.3/3.4 E.A. 7.1/7.2/7.3

## Anexo 9

Tabla con estrategias motivacionales utilizadas, basada en González-Cutre, (2017)

<b>COMPETENCIA</b>	
Proporcionar suficiente tiempo	Hacer uso de 8 sesiones para desarrollar la UD de <i>Goubak</i>
Actividades novedosas	Vivenciar una UD de <i>Goubak</i>
Reglas para que todos sean participes	Hacer uso de reglas del <i>Goubak</i> que promueven la participación (no chicle, 5 segundos, equipos mixtos, conseguir punto entre dos, etc.)
Reconocer el progreso individual	Apoyar al alumnado menos hábil haciendo énfasis en su mejora personal, no en la consecución de una habilidad tipo
Feedback positivo	Usar el feedback positivo tanto para reconocer el progreso como para corregir posibles errores
Convencer de que se puede mejorar	Hacer énfasis en la mejora personal, en la importancia de superarse a uno mismo
Objetivos a corto plazo y adaptados	Hacer uso de progresiones adecuadas y enfocadas a la consecución del éxito
Evitar agrupar según la competencia	Hacer agrupaciones aleatorias y controladas por el docente
<b>AUTONOMÍA</b>	
Dar posibilidad de elección	Dar al alumnado la posibilidad de elegir qué tipo de balón prefiere usar (ya que no se cuenta con balones de <i>Goubak</i> )
Explicar los objetivos didácticos	Se explicará en cada sesión lo que se va a trabajar, siguiendo las normas del <i>Goubak</i>
<b>RELACIONES</b>	
Fomentar la interacción	Hacer uso de tareas cooperativas donde existan objetivos grupales
Agrupaciones flexibles y heterogéneas	Hacer agrupaciones aleatorias y controladas por el docente con tal de buscar paridad en el nivel de los equipos
Clima de preocupación e inteligencia emocional por parte del profesor	Hablar con el alumnado sobre sus impresiones en la clase y su vida fuera de ella
<b>NOVEDAD</b>	
Poner en práctica situaciones de aprendizaje, contenidos, unidades didácticas o proyectos novedosos.	Vivenciar una UD de <i>Goubak</i>
Aplicar modelos pedagógicos basados en la evidencia que resulten innovadores para el alumnado	Hacer uso del modelo de enseñanza comprensivo (TGfU)
Usar materiales variados y novedosos	Hacer uso de material autoconstruido y porterías de <i>Goubak</i>

## Anexo 10

*Encabezado del post-test*

**EN EL ESPACIO QUE TIENES ABAJO DEBES PONER LAS INICIALES DE TU NOMBRE Y APELLIDOS + TU FECHA DE NACIMIENTO CON DÍA, MES Y AÑO:**

*Por ejemplo: Juan Manuel Castillo Martínez (JMCM) + 09/06/2009: JMCM09062009*

A continuación, vas a ver unas preguntas **relacionadas con las clases de Educación Física que has hecho las últimas 4 semanas sobre el GOUBAK**. Por favor, lee despacio y con atención cada una de las preguntas y contesta lo que más se acerque a tu opinión. No hay respuestas verdaderas ni falsas. **¡Sólo contesta lo que hace referencia a ti o a tu situación!**

**Rodea/tacha** la respuesta que más se ajusta a tu realidad. Recuerda que no hay respuestas ni verdaderas ni falsas. Sólo queremos saber tu opinión. **EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO**, ni el colegio ni las familias conocerán tus respuestas.

Sexo: Hombre  Mujer

Edad: \_\_\_\_\_ Curso: 1º ESO (poner letra)