



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

Metodología comprensiva en la enseñanza de los deportes de colaboración-  
oposición en la Educación Física: una propuesta de formación en TGfU

Autor

Adrián Coriano Ezquerro

Director

Luis García González

Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Campus de Huesca.

2022

# INDICE DEL TRABAJO

<b><u>1.Introducción</u></b> .....	<b>3</b>
<b><u>2. Conceptualización</u></b> .....	<b>8</b>
<u>2.1. Los modelos pedagógicos</u> .....	9
<u>2.2. Elementos de un modelo pedagógico</u> .....	11
<u>2.3. Clasificación de los modelos pedagógicos</u> .....	12
<b><u>3.Origen y fundamentos de la metodología comprensiva</u></b> .....	<b>13</b>
<u>3.1. Características de la enseñanza comprensiva del deporte</u> .....	17
<b><u>4. Efectos y utilidades del modelo TGFU. Beneficios de la enseñanza comprensiva</u></b> .....	<b>20</b>
<b><u>5.Necesidades y limitaciones</u></b> .....	<b>30</b>
<u>5.1. Contextualización de la problemática</u> .....	30
<u>5.2. Necesidades de formación</u> .....	32
<u>5.3. Necesidades en el diseño de las sesiones</u> .....	33
<u>5.4. Problemática con la influencia del entrenamiento en el deporte</u> .....	36
<u>5.5. Posibles soluciones</u> .....	36
<b><u>6.Propuesta de formación</u></b> .....	<b>40</b>
<u>6.1. Fases de formación</u> .....	43
<u>6.2. Modelo de evaluación Game Performance Assesment Instrument</u> .....	52
<b><u>7.Conclusiones y consideraciones</u></b> .....	<b>55</b>
<b><u>8.Anexos</u></b> .....	<b>57</b>
<b><u>9.Bibliografía</u></b> .....	<b>63</b>

## **1.INTRODUCCIÓN**

El Trabajo Fin de Grado es una asignatura obligatoria dentro de los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. Su contenido debe ser proporcional a los 6 ECTS que tiene asignados. Este trabajo es el último paso en la formación de un estudiante de Grado. Se trata de un trabajo autónomo que incluye elaboración, redacción y defensa, bajo la orientación de un tutor, que reúne los contenidos aprendidos y la formación obtenida a lo largo de los cuatro cursos.

En mi caso particular, el tema elegido se corresponde a motivaciones personales basadas en mi pasado y en mi futuro. Desde pequeño, me empezó a gustar la asignatura de Educación Física y además de ello, practicaba otros deportes de manera extraescolar como natación, karate o fútbol. El deporte siempre ha estado muy presente en mi vida desde pequeño tanto como practicante como espectador, por tanto, he vivenciado bastantes contextos, notando que las actividades llevadas a cabo por entrenadores en extraescolares y profesores en Educación Física tenían muchas similitudes. Esto conlleva que las clases sean monótonas y aburridas para alumnos bien capacitados o para alumnos que practican deporte de manera extraescolar, reproduciendo series de ejercicios técnicos de cada deporte, cuando aquello de lo que mejores recuerdos tengo como alumno son de las formas jugadas, mientras que para compañeros menos hábiles las clases de Educación Física eran un compromiso obligatorio e incluso no querían que llegara la hora de esta asignatura. Esto me hace reflexionar que podría existir algún método para solucionar esta problemática, y viendo la metodología comprensiva en diferentes asignaturas del grado de la Universidad, pensé que podría ser muy interesante. La curiosidad que me surgió con este

tema ya en los primeros cursos del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y mi deseo de en un futuro ser docente de Educación Física, me ha llevado a querer ampliar mis conocimientos sobre este mismo e indagar más sobre su utilidad y sus posibilidades.

En primer lugar y antes de desarrollar el núcleo de este trabajo, considero necesario contextualizar y orientar al lector sobre lo que va a encontrar en este mismo.

Incluir el deporte colectivo como contenido de la Educación Física es necesario ya que se encuentra dentro de los escogidos para el área en la ley de educación actual en vigor (LOMCE). Además, hoy en día el deporte colectivo tiene una gran importancia en nuestra sociedad e influye notablemente sobre sus individuos, especialmente en los más jóvenes (niños y adolescentes). No obstante, esta influencia no siempre es positiva, dado que muchas veces no se transmiten los valores que deseamos, siendo poco educativo y violento, por ello, es importante enseñar a utilizarlo de forma adecuada en las escuelas y valorarlo por sus posibilidades de aprendizaje tanto motriz, como cognitivo y socio-afectivo (Pecci, 2016).

Por otra parte, es importante atender la idea de fomentar la continuidad en la práctica de actividad físico-deportiva de los alumnos fuera de las aulas dados los valores positivos de esta, ya que como indican Pierón et al. (2009): "el placer y la satisfacción encontrados al participar en actividades físicas puede reforzar la valoración de sí mismo y contribuir a desarrollar una participación continua en actividades deportivas más allá de la escolaridad".

En esta enseñanza de los deportes colectivos, una de las principales cuestiones que se les presenta a los docentes a la hora de abordarla es cuál es la manera más eficaz de hacerlo. Podemos hablar de multitud de formas de abordar la enseñanza del deporte en la Educación Física, no obstante, la literatura científica indica dos que son las que más atención han recibido: la metodología tradicional, también conocida como modelo técnico, construida sobre la base del entrenamiento deportivo, en la que se imita el modelo de entrenamiento del adulto (Ibáñez, 2000; Romero Cerezo, 1997; Sampedro, 1999; Wein, 1995); y la alternativa o comprensiva, como también se le conoce, que se caracteriza por conceder al alumno/a mucho más protagonismo durante su aprendizaje (Bunker y Thorpe, 1983; Butler y McCahan, 2005; Griffin y Patton, 2005; Thorpe 1992; Rovegno y Kirk, 1995).

Cada vez más los modelos tradicionales están pasando a un segundo plano, fundamentalmente en el campo de la enseñanza del deporte, sin embargo, aún hay evidencia de que siguen estando muy presentes en las aulas. En este sentido, Devís (2006) considera que esta situación se debe a que los profesores tienden a mantener ciertas actividades a lo largo del tiempo, sin adaptarlas ni transformarlas. Las clases de Educación Física están compuestas por grupos muy heterogéneos de alumnos en cuanto a ritmo de aprendizaje, motivación respecto a la asignatura, experiencias previas, etc. Siendo necesario el uso de las nuevas metodologías comprensivas frente a las tradicionales.

Antes de comenzar, quisiera definir concretamente qué es el deporte de cara a tratar sobre la enseñanza de este en el ámbito escolar de la Educación Física, ya que todos tenemos una imagen o idea sobre lo que significa esta palabra, sin

embargo, es difícil establecer una definición precisa y concreta ya que dependiendo de la fuente utilizada podemos entenderlo de uno u otro modo.

Atendiendo a la Real Academia Española, deporte se define como: "Actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas". También como "recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre".

Bajo mi punto de vista la definición más adecuada de deporte sería la primera establecida por la Real Academia Española, ya que la segunda acepción puede dar a confusión con lo que es el ejercicio físico, el cual no necesariamente está reglado como el deporte. Por ejemplo, salir libremente a hacer footing o andar en bicicleta sería ejercicio físico, pero no se puede considerar un deporte, ya que para ello debe existir una competición y normas, y debe estar avalado por estructuras administrativas como las Federaciones deportivas.

Similar a esta definición encontramos por ejemplo la de la carta europea del deporte (1992) que lo define como: "Todas las formas de actividad física que mediante una participación organizada o no, tienen como objetivo la expresión o mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales o la obtención de resultados en competición de todos los niveles".

Por otra parte, me gustaría aclarar a los lectores a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de deporte colectivo puesto que, dentro de los diferentes tipos de deportes, son los de equipo o colectivos los más utilizados por los docentes (Ureña et al., 2009) y sobre los que trata este trabajo. Estos deportes pertenecen al grupo de las denominadas habilidades abiertas, caracterizadas por el elevado nivel de incertidumbre que presenta el entorno en

el que tiene lugar la actividad y que los diferencia así de aquellos que se manifiestan en un medio estable sin variaciones durante el transcurso de la actividad. Esta incertidumbre viene dada por las condiciones cambiantes de compañeros y adversarios en espacios reducidos y el poco tiempo disponible durante el desarrollo de las acciones colectivas, que obliga al participante a actuar en función de un elevado número de contingencias (Cárdenas, 2000), y que supone para los jugadores una elevada actividad de los mecanismos de percepción y decisión para poder obrar adecuadamente (Iglesias et al., 2007). Por lo tanto, para que pueda existir una mejora de los alumnos en estas habilidades, durante la sesión de Educación Física se deben respetar dichas condiciones, algo que no se realiza exactamente con los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

La Educación Física considera el deporte colectivo un contenido esencial, estando incluido en la mayoría de los programas educativos de distintos países. Cada vez ocupa un lugar más importante en nuestra cultura, por lo que es necesario atender la idea de fomentar la continuidad en la práctica de actividad físico-deportiva de los alumnos fuera de las aulas. "El placer y la satisfacción encontrados al participar en actividades físicas puede reforzar la valoración de sí mismo y contribuir a desarrollar una participación continua en actividades deportivas más allá de la escolaridad"(Pierón et al., 2007).

Es por ello, que a continuación trataré de exponer los fundamentos de la metodología comprensiva y en concreto del modelo Teaching Games for Understanding, así como sus múltiples efectos beneficiosos sobre el alumnado, que justifican su puesta en práctica en la enseñanza de los deportes colectivos

durante las sesiones de Educación Física en la etapa de educación primaria y secundaria.

## **2. CONCEPTUALIZACIÓN**

La evolución de la enseñanza de la Educación Física tanto a nivel mundial como nacional durante los últimos 50 años ha dado lugar a diferentes términos y concepciones que han llevado a cierta confusión terminológica, en su mayoría debidos a traducciones al español de términos propios de autores extranjeros principalmente de lengua inglesa.

Mosston y Ashworth (2008) parten del hecho de que sin una consistencia profesional en la terminología, la comunicación segura, la implementación acertada y la evaluación de las ideas es difícil, sino imposible.

Es por todo esto que el primer objetivo en este trabajo es hacer consciente al lector de qué hablamos para poder entendernos en un lenguaje común.

En primer lugar, los métodos de enseñanza, concepto que ha sido considerado como confuso y el cual no ha sido aun desarrollado ampliamente en la literatura científica. Podemos irnos al mundo anglosajón para intentar entender la evolución de esta terminología en lo que ellos denominan Physical Education and Sport Pedagogy que derivó en 1972 por parte de Joyce y Weil en el término Models of Teaching que actualmente se conoce en España como Modelos Pedagógicos. Estos no deben confundirse con los estilos de enseñanza, que fueron definidos como "un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia unos objetivos determinados" (Sicilia y Delgado, 2002). Así pues, mientras que los estilos de enseñanza son la forma propia y particular en la que el profesor realiza su



enseñanza, poniendo en juego, tanto su saber disciplinar, como también su saber pedagógico y didáctico, los modelos pedagógicos se consideran estructuras que los docentes pueden aplicar para desarrollar unidades didácticas que incluyan un plan de enseñanza, una base teórica, resultados de aprendizaje concretos, actividades secuenciadas, comportamientos esperados del docente y alumnado, estructuración de las tareas, medidas de valoración de aprendizajes y mecanismo para valorar su correcta puesta en práctica (Metzler, 2005).

En los modelos pedagógicos, la atención se centra en los cuatro elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, estudiante, contenido y contexto, de manera que el docente reflexione y diseñe atendiendo a las necesidades de los estudiantes, de manera que el modelo sea apropiado para sus características y al contexto en el que se aplican. (Fernández-Río et al., 2021).

Por último, es fundamental para poder seleccionar el modelo más apropiado y que mejor se adapte a nuestro contexto de trabajo, estudiar los objetivos deseados (Kirk, 2011). Estos objetivos de aprendizaje se pueden plantear en cuatro dominios diferentes: físicos, académicos, sociales y afectivos (Casey y Goodyear, 2015). En ocasiones para optimizar el funcionamiento de los modelos y cumplir con los objetivos deseados es útil aplicar una hibridación o mezcla entre modelos (González-Víllora et al., 2019).

## **2.1. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS**

Los docentes han sido los motores de la revolución de esta materia, convirtiéndola en una de las más significativas en la educación integral de los alumnos. (Fernández-Río et al., 2021).

Los modelos pedagógicos comenzaron siendo meramente una anécdota en el día a día de los colegios, encabezada por algunos inconformistas descontentos con el modelo tradicional a finales del siglo pasado, sin embargo, poco a poco están convirtiéndose en una realidad dentro de las clases de Educación Física durante los últimos años, siendo considerados como una alternativa óptima para aquellos docentes que buscan una mayor implicación de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Fernández-Río et al., 2021).

Estos modelos pedagógicos no se deben entender como una estructura fija, inamovible, cerrada o estricta. No obstante, hay algunos elementos y características de ellos que siempre será necesario aplicar coherentemente. De igual modo, siempre será necesario adecuar el uso de estos modelos al tipo de contenido a trabajar y al tipo de estudiantes con los que se trabaja. (Fernández-Río et al., 2021).

El auge de los modelos pedagógicos en la actualidad, lleva a menudo a la implementación de propuestas que pese a tener buenas intenciones no poseen una estructura que garantice la viabilidad en su desarrollo. Por ello, es fundamental que los docentes presten atención a los elementos básicos sobre los que se estructuran estos modelos, adecuándolos al tipo de contenido y contexto/alumnado específico. Además, estos modelos tendrán mayor relevancia cuando puedan ser aplicados en distintos contextos, ya que restringirlos a tipos concretos de contextos, materiales o alumnos rompería su esencia pedagógica.

Existe cierta tendencia al rechazo inicial hacia la aplicación en las clases de estos modelos por parte del alumnado a causa de la metodología vivenciada en años atrás, ya que suelen estar acostumbrados a trabajar con métodos tradicionales,

por lo que nuevas formas de trabajo que requieren una mayor implicación, responsabilidad, autonomía y capacidad de reflexión y diálogo les generan desagrado. De igual modo que muestran rechazo aquellos alumnos que tienen gran conocimiento deportivo previo y no entienden el sentido de las modificaciones en los juegos (Sánchez-Gómez, 2013). Ante esta situación los docentes deben reflexionar y ser conscientes de la gran cantidad de evidencia científica que en la actualidad y desde mediados del siglo XX sostiene la aplicación de modelos pedagógicos comprensivos en las aulas de Educación Física, para poder mantenerse firmes ante la incertidumbre y frustración que puede generar esta opinión de rechazo del alumnado inicialmente.

Al mismo tiempo, los docentes deben ser pacientes y conscientes de que cualquier propuesta metodológica que se intente implementar tendrá su eficacia a largo plazo, ya que requieren de cierto tiempo y reposo para que tanto docentes como estudiantes puedan habituarse a sus dinámicas. Será preferible antes de su aplicación, conocer en profundidad los modelos e intentar aplicar fielmente sus características, de manera que el cambio para los alumnos sea sencillo y claro, en lugar de intentar aplicar todo tipo de propuestas ambiguas cogiendo ideas de un modelo e ideas de otro para justificar una hibridación (Fernández-Río et al., 2021).

## **2.2. ELEMENTOS DE UN MODELO PEDAGÓGICO.**

La literatura científica señala que un planteamiento metodológico debe incluir ciertos elementos para poder ser considerado un modelo pedagógico. Recientemente, Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021) señalaron una serie de elementos agrupados en dos grandes categorías temáticas: fundamentos teóricos y evidencias científicas.

- Fundamentos teóricos: es la base sobre la que se sustenta el planteamiento, incluye:
  - Marco conceptual: delimita las teorías psicológicas, educativas o sociales.
  - Bases pedagógicas: cimientos pedagógicos que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje del planteamiento.
  - Tema principal: objetivo/s fundamental/es de aprendizaje o resultados deseados con el planteamiento.
  - Implicaciones de enseñanza y aprendizaje: elementos esenciales y procedimientos necesarios para llevar el planteamiento a la práctica.
  - Elementos clave: lista de atributos específicos que se pueden situar en una lista de verificación para valorar la correcta puesta en práctica del planteamiento.
- Evidencias científicas y apoyo institucional que certifiquen el uso del planteamiento. Se espera que los planteamientos aporten a la comunidad científica y académica:
  - Publicaciones y resultados empíricos, producto de múltiples investigaciones en diferentes contextos, en medios de calidad científica y académica contrastada a nivel internacional.
  - Redes y organizaciones: instituciones que puedan confirmar el impacto y relevancia del planteamiento en la sociedad.

### **2.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS.**

En cuanto a la clasificación de los modelos pedagógicos, Metzler (2005) planteó la existencia de ocho en diferentes publicaciones a nivel nacional e internacional.

En un primer momento fueron aceptados, sin embargo, en los últimos años se ha puesto en duda su clasificación, planteando la hipótesis de que algunos como la Instrucción Directa, el Sistema personalizado de instrucción, la Enseñanza entre iguales o la Enseñanza basada en el cuestionamiento no sean realmente modelos pedagógicos, ya que se parecen demasiado a estilos de enseñanza.

Por otra parte, Casey y Kirk (2021), referentes de la práctica basada en modelos, señalaron como modelos pedagógicos consolidados los siguientes cuatro: aprendizaje cooperativo, educación deportiva, juegos tácticos y modelo de responsabilidad personal y social. Concretamente, el modelo denominado juegos tácticos corresponde a la variante en Estados Unidos del modelo Teaching Games for Understanding de Bunker y Thorpe (1982).

La pedagogía de la Educación Física y el deporte está en constante evolución por lo que siempre pueden surgir nuevos planteamientos o modelos en el futuro que se puedan incorporar a esta clasificación. Es necesario entonces, reflexionar para no catalogar como modelo pedagógico a cualquier planteamiento que surja.

Por último, cabe destacar la importancia que está adquiriendo la hibridación de modelos pedagógicos (González-Víllora, 2019), pudiendo incluso añadirla a la clasificación de Casey y Kirk como un planteamiento que une distintos modelos pedagógicos.

### **3. ORIGEN Y FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA.**

La enseñanza comprensiva del deporte tiene su origen en la Universidad de Loughborough (Reino Unido) y en los centros educativos cercanos, a partir de un proceso de reflexión profundo llevado a cabo por un grupo de docentes sobre cómo se enseñaba el deporte. Bunker y Thorpe (1982) fueron los encargados de

desarrollar esta metodología, al observar que las propuestas estaban basadas principalmente en enfoques técnicos y tradicionales de la pedagogía deportiva. Observaron que la práctica de tareas o juegos se realizaba de manera aislada teniendo poca o ninguna relación con el contexto del juego deportivo a aprender. A su vez, observaron que la enseñanza era repetitiva, las retroalimentaciones se realizaban sobre la corrección técnica de habilidades específicas, y la motivación era nula o poco significativa. Por tanto, la enseñanza deportiva era poco inclusiva, causando experiencias negativas y generando frustración entre parte del alumnado, especialmente en aquellos menos dotados físicamente o con menos habilidad técnica y en aquellos que sufrían algún tipo de discapacidad. Estos motivos llevaban a que muchos practicantes abandonasen la actividad física-deportiva a partir de los 11-12 años.

Ante esta situación, Bunker y Thorpe (1982) establecieron una serie de metas a conseguir por la enseñanza comprensiva del deporte como formar a los estudiantes en distintos tipos de conocimiento, enriquecer la competencia deportiva dando solución a distintas situaciones de juego o favorecer la autonomía del alumnado. Consiguiendo estos tres objetivos principales consideraban que se podría desarrollar un alumnado inteligente y a su vez, espectadores cultos.

La enseñanza comprensiva fue evolucionando hacia consideraciones tácticas, favoreciendo la toma de decisiones, consiguiendo que los alumnos entendieran y aprendieran la dinámica del deporte a través de la conciencia táctica y percepción del juego. Planteó la idea de que el estudiante tuviera que reflexionar el por qué y para qué de hacer ciertas acciones durante el juego, en lugar de solo pensar en el cómo hacerlo, es decir, en lugar de pensar únicamente en la

habilidad técnica, consiguió conectar el cuerpo con el pensamiento, el contexto y el colectivo. De esta manera, con propuestas basadas en juegos o tareas de aprendizaje significativo, vieron que la satisfacción y motivación por la tarea era mayor.

Por tanto, la enseñanza comprensiva trata de que los alumnos sean inteligentes y utilicen diferentes estrategias a través de los principios tácticos en cada situación, disfrutando y valorando aspectos del juego relevantes. Por otra parte, también la formación de espectadores cultos ha notado una gran mejoría respecto a la formación de espectadores con los métodos tradicionales.

Los paradigmas de aprendizaje en los que se fundamenta la enseñanza comprensiva del deporte se ha acordado globalmente que son: cognitivo, constructivista y situado (González-Villora, 2021).

El paradigma cognitivo, desarrollado entre otros por Piaget (1936) como respuesta al conductismo, busca estimular constantemente y cognitivamente a los estudiantes, incluyendo el análisis de problemas, la planificación de soluciones, la evaluación de la efectividad de sus acciones y haciendo juicios sobre las consecuencias de cada acción.

Por otra parte, el paradigma constructivista, también desarrollado por Piaget (1969) y Vigotsky (1978), considera que las estrategias de adaptación se dan en interacción con el medio ambiente. A partir de las experiencias vivenciadas anteriormente, los alumnos forman construcciones internas de habilidad y conocimiento. Las características o fundamentos del constructivismo tienen una implicación directa y relevante en la metodología de la enseñanza comprensiva, estos fundamentos son:

- Carácter socioafectivo de los aprendizajes. El alumno aprende aquellos conocimientos que se encuentra frecuentemente en el medio que lo rodea. Las características del contexto y sus emociones condicionarán el aprendizaje.
- Relevancia del lenguaje en los aprendizajes. Es importante descifrar cómo los estudiantes aprenden cada uno a su manera, y comprender el intercambio entre su pensamiento y su acción. Se debe facilitar el debate, a través de procesos reflexivos y cuestiones.

Además de tener en cuenta el lenguaje verbal, hay que poner atención al no verbal, ya que este se utiliza en muchas situaciones del juego para coordinarse entre compañeros y distraer o engañar a los oponentes.

- Participación activa. Las técnicas de enseñanza se basan en la búsqueda, siendo el descubrimiento guiado y la resolución de problemas claves. La zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1995) es clave entre la interacción social y el ser activo. Esta zona se refiere a situaciones en las que el alumno se encuentra ante habilidades difíciles de dominar de manera independiente, pero que con la ayuda o apoyo de un docente o compañero con un conocimiento más avanzado que pueda guiar y aportar el feedback necesario puede ser capaz de realizar.
- Relación de los aprendizajes, motivación y neuroeducación. En el conductivismo el refuerzo de la motivación es extrínseco, por lo que el alumno realizará una tarea motivado siempre y cuando reciba una recompensa. El cognitivismo busca que la motivación sea intrínseca y dirigida hacia metas de logro. Aprendiendo a través de tareas lúdicas o



juegos, se consigue el deseo del alumno por la práctica, haciendo que las neuronas productoras de dopamina se comuniquen con las del núcleo accumbens procesando las recompensas y motivando el comportamiento (Society for Neuroscience, 2018).

### **3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE.**

La enseñanza comprensiva del deporte tiene cinco elementos o características estructurales sobre los que sustenta la comprensión del jugador, que es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en esta metodología. Estos son los siguientes:

- 1) Transferencia de aprendizajes: practicar juegos similares estructural y funcionalmente permite a los alumnos aprender y mejorar en deportes similares. Para poder saber qué deportes son similares es necesario tener una clasificación. En la enseñanza comprensiva el criterio esencial para llevar a cabo esta clasificación es el factor comprensivo, basado en la transferencia sobre la táctica.

La clasificación más aceptada pertenece a Ellis (1983), agrupando los juegos deportivos en cuatro: juegos deportivos de invasión, de red y muro, de campo y bate, y de blanco o diana. Esta clasificación original ha sido adaptada por Almond (1986) y Devís y Peiró (1992) con el objetivo de facilitar la enseñanza de los juegos deportivos en el contexto escolar, teniendo en cuenta la variedad de contextos lúdicos y el análisis estructural de los juegos, para agrupar los juegos según una lógica interna similar en cinco grupos: de blanco o diana, de campo y bate, de cancha dividida, de muro o pared, y de invasión.

En cuanto a la transferencia de aprendizajes, es recomendable permitir que los alumnos exploren diversas actividades deportivas en lugar de repetir los mismos deportes en todos los cursos. Una vez que los alumnos aprenden un deporte que pertenece a una de las categorías son capaces de transferir los conocimientos y contenidos a otros deportes de esa misma categoría (García-López, 2013). Con esto, se puede ahorrar tiempo aprendiendo otras modalidades deportivas de esta categoría, el cual se puede utilizar para programar unidades didácticas más largas.

- 2) El profesor y la metodología de enseñanza: se basa en la enseñanza mediante la búsqueda para favorecer la comprensión de los problemas tácticos del juego por parte del alumno. En ocasiones, permite el aprendizaje entre iguales, ya que las formas de expresión de los alumnos o los ejemplos que ponen pueden ser más significativos para ellos. Los estilos de enseñanza mediante la búsqueda más aplicados son la resolución de problemas y el descubrimiento guiado, en los que entre todos deben apoyarse para encontrar la solución al problema táctico. En la aplicación de estos estilos de enseñanza es clave la persistencia en los procesos de aprendizaje para poder profundizar en los diferentes conocimientos. (González-Villora, 2021).
- 3) Enseñanza contextualizada e individualizada: MacPhail et al. (2020) proponen que los docentes no se obsesionen con reproducir los modelos si no que se centren en por qué y para qué enseñar, adaptándose al contexto y a sus alumnos, individualizando y

adaptando las tareas y juegos modificados a los distintos ritmos de aprendizaje.

- 4) Los juegos modificados: están orientados a facilitar el aprendizaje de un aspecto de juego de uno o varios deportes. Para ello, se realizan modificaciones, ya sea por representación o exageración, pero se mantiene la esencia del juego que son las características de la categoría de deporte a la que pertenece. (González-Villora, 2021).

La modificación por representación simplifica el deporte, adaptándolo de forma más reducida y simple, por ejemplo, reduciendo el tamaño y peso de materiales, espacio o número de jugadores.

Mientras que, la modificación por exageración, agranda o aumenta un aspecto del juego, a la vez que reduce o elimina otros. Por ejemplo, si se aumenta la altura de la red de bádminton se favorecen los movimientos parabólicos con el móvil, pero los alumnos tienen más tiempo para anticiparse y calcular la trayectoria del volante.

Ambos tipos de modificación pueden combinarse, introduciendo un elemento exagerado dentro de un juego de representación para priorizar el aprendizaje de un aspecto concreto.

- 5) El desarrollo táctico-técnico: este enfoque se centra en el aprendizaje de toma de decisiones con contextos reales de juego, a la vez que en los mecanismos de anticipación, atención o percepción. Los docentes deberán conocer herramientas que puedan aplicar para saber la carga física y cognitiva que tienen las distintas actividades sobre los alumnos, para poder adaptar la intensidad de las tareas a cada contexto. (González-Villora, 2021).

#### **4. EFECTOS Y UTILIDADES DEL MODELO TGFU. BENEFICIOS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA.**

La enseñanza comprensiva del deporte, conocida también como TGfU (Teaching Games for Understanding), se origina para aprender conocimientos, contenidos y competencias deportivas poniendo el foco en el alumno/practicante, que debe participar activamente para lograr aprendizajes significativos en situaciones o contextos con los que pueda adquirir autonomía.

El interés de utilizar este modelo nace desde la pedagogía deportiva, con el fin de ocuparse del aprendizaje deportivo a través de la comprensión en todas sus modalidades, desde una enseñanza conjunta de cada grupo de deportes (perspectiva horizontal) hasta la pedagogía de cada modalidad deportiva en concreto (perspectiva vertical).

Teniendo en cuenta que este modelo respalda la idea de que los jugadores son los agentes principales en la mejora del modelo, no se puede dejar caer en el olvido el pensamiento, reacciones y perspectiva del alumnado de Educación Física, ya que supondría una limitación para alcanzar los objetivos perseguidos. En el ámbito educativo, una posible explicación a la falta de resultados satisfactorios al aplicar estos modelos era precisamente dejar de lado el pensamiento de los estudiantes sobre la enseñanza del docente (Könings et al., 2005). En este aspecto, el modelo TGfU permite recoger el pensamiento de los practicantes mientras aprenden con la finalidad de comprender la repercusión de este pensamiento en diferentes ámbitos de aprendizaje (psicomotor, afectivo, social y cognitivo).

## **Percepción del alumnado**

Examinando las percepciones del alumnado sobre la enseñanza comprensiva en concreto de los juegos deportivos de invasión, los resultados revelan una valoración positiva, destacando la diversión experimentada durante una Unidad Didáctica, así como la posibilidad de crear juegos propios y poder practicarlos durante las clases. En cuanto a esta diversión, el alumno que no practica deporte extraescolar la percibe en mayor modo que aquel que sí lo hace. Además, a las chicas les parece más divertida, interesante y comprensible que a los chicos el uso de la metodología comprensiva. (Úbeda-Colomer et al., 2017; Sánchez-Gómez, 2015).

Continuando con el análisis del pensamiento y percepción de los jugadores sobre este modelo, en primer lugar, perciben una mejora de sus competencias y tienen oportunidad de participar en situaciones auténticas como los juegos modificados. En su opinión, estas tareas son contextos apropiados para el aprendizaje de juegos deportivos porque les ayuda a resolver problemas tácticos, mejorar su toma de decisiones y transferir los aprendizajes a situaciones más complejas (Haneishi y Griffin, 2011; Koekoek et al., 2013).

Por otra parte, en el ámbito de la Educación Física el enfoque comprensivo estimula al alumno para tomar protagonismo en su propio aprendizaje, haciendo que el proceso de enseñanza sea más interesante e inclusivo, a través del planteamiento de tareas técnicas para ayudar a aquellos alumnos con más dificultades que suponen un reto mucho más desafiante para ellos que entender los principios tácticos (Sánchez, 2013). De hecho, son los propios alumnos quienes prefieren el trabajo técnico cuando notan carencias, antes de seguir avanzando de los juegos modificados hacia versiones más cercanas del deporte

trabajado. En este aspecto, es importante trabajar técnica y táctica a ritmos similares para lograr el efecto deseado, ya que los TGfU pueden ayudar a mejorar rápidamente la percepción y comprensión de aspectos tácticos, así como la toma de decisiones, pero pueden chocar con la precisión al utilizar móviles, implementos o técnicas propias de cada deporte, pudiendo afectar negativamente sobre la percepción de competencia del alumno y generando con ello desinterés, aburrimiento y falta de motivación por la práctica (Sánchez, 2013).

### **Pensamiento táctico**

Respecto a la capacidad del modelo TGfU para incidir en el pensamiento táctico hablando y discutiendo sobre lo que ocurre en el juego, se ha comprobado que los alumnos que discuten en grupos reducidos sobre estrategias para el juego, demuestran un mayor conocimiento táctico y rendimiento en el juego que aquellos que no lo hacen (Cloes et al. 2014, Zghibi et al. 2013). Además, gran parte de los alumnos muestran su disposición hacia el debate o preguntas del docente sobre la estrategia de juego. Esto es debido a que los alumnos son conscientes de los beneficios para su aprendizaje que esto supone y a que durante estos diálogos suelen desarrollarse climas positivos.

En comparación con el enfoque técnico, el enfoque táctico resulta en una mejora significativa en la toma de decisiones, considerando los investigadores que este enfoque puede contribuir significativamente al desarrollo de varias áreas del juego. Otro hallazgo principal de los investigadores es que las intervenciones tácticas repercuten de manera beneficiosa sobre la ejecución de habilidades, concluyendo que el enfoque táctico tiene potencial para facilitar el desarrollo de estas habilidades técnicas a la vez que los conocimientos tácticos. Este modelo

puede ser más adecuado que el técnico a la hora de mejorar en ambos aspectos de manera simultánea.

Estas mejoras en la toma de decisiones y ejecución de habilidades no están relacionadas con la edad, nivel educativo o entorno de los participantes.

Estos hallazgos podrían ser útiles para profesores y entrenadores, pero deben considerarse con cautela dada la heterogeneidad y la baja calidad de la evidencia, ya que faltan investigaciones que aporten información sobre el estilo de gestión a utilizar por el profesor/entrenador.

De igual modo, los alumnos también advierten de que estas estrategias tienen sus riesgos, como dedicar demasiado tiempo a responder preguntas del profesor, lo que les genera desmotivación al sentir que están perdiendo su tiempo de juego (Fry et al., 2010), que los jugadores con mayor conocimiento del juego o capacidad para expresarse verbalmente sean los únicos en hablar (Sánchez, 2013) o que el profesor limite su autonomía con intervenciones excesivas (Cloes, 2014).

### **Ámbito afectivo**

En el ámbito afectivo, otras investigaciones indican que los alumnos tienen experiencias más favorables en enfoques orientados a la táctica que en aquellos centrados en habilidad técnica (Mastrogiannis et al., 2014). Gray (2009) encontró que los alumnos que recibían una enseñanza basada en TGfU manifestaban que era una forma apropiada de aprender los deportes porque resultaba más interesante y menos aburrida que practicar habilidades técnicas.

Del mismo modo y en relación con el ámbito afectivo, el incremento de la participación en el juego e interacción con otros alumnos producido por los

juegos modificados, supone un resultado emocional positivo en el alumnado. La simplificación de los juegos resulta también beneficiosa para el aprendizaje, aumentando la percepción de competencia de aquellos menos hábiles (Sánchez et al., 2011). Sin embargo, también existen alumnos que critican y rechazan determinados juegos modificados al ser aburridos por no resultar desafiantes (Koekoek et al., 2014).

En otros casos, el juego modificado se aleja de la idea que los alumnos tienen de cómo se practica un deporte, especialmente en aquellos alumnos con experiencias previas, ya que consideran que se desnaturaliza y que se debe respetar la semejanza entre los juegos modificados y su deporte referencia incluyendo modificaciones que sean realistas (Burton et al., 2011; Graham, 2012 y Sánchez et al., 2011).

Otra cuestión problemática sobre los efectos del modelo es la diferencia que puede existir entre chicos y chicas respecto a las modificaciones. Mientras se ha observado que los chicos prefieren cambios y situaciones que les permitan aprovechar su fuerza y velocidad, encontrando desafíos o realizando acciones espectaculares (Gutiérrez y García-López, 2012; Sánchez et al., 2011), las chicas prefieren modificaciones que aseguren su participación en el juego, dinámicas cooperativas o aquellas que disminuyan la exigencia física y los riesgos para su integridad.

Para Cotterell (2007) un aspecto clave para los adolescentes es iniciar y mantener amistad con sus compañeros y sentirse aceptados por ellos. En este aspecto, los efectos producidos por el uso del TGfU con dinámicas de juegos modificados y debates estratégicos son positivos, favoreciendo la cohesión grupal (Fry et al., 2010). Se ha detectado que los alumnos destacan la capacidad



para trabajar en equipo y aprender de manera cooperativa con este modelo. Resulta clave para el docente saber hacer una buena gestión de los agrupamientos, en especial de los criterios elegidos para formar equipos en cada juego, ya que los alumnos generalmente prefieren formar equipo con sus amigos, pudiendo disfrutar menos de la experiencia si no es así, pero prefieren no hacerlo, cuando las tareas son de evaluación o rendimiento, ya que sus amigos pueden suponerles una distracción (Gray et al., 2009; Koekoek y Knoppers, 2013). Además, también se encuentran diferencias de género en este aspecto, prefiriendo las chicas escoger sus compañeros/as en función de amistad, entendimiento o compenetración, sin tener en cuenta el nivel de habilidad, mientras que los chicos prefieren compañeros competentes con un buen nivel de habilidad, aunque no tengan buena relación personal entre ellos.

### **Ámbito cognitivo-decisional**

Además, analizando el efecto de programas de enseñanza comprensiva sobre la toma de decisiones y variables de ejecución en edad formativa, se observa que la duración extensa (hasta 22 sesiones) supone una mejora significativa en la toma de decisiones y capacidad de ejecución de los deportistas jóvenes.

Así pues, la literatura reciente parece indicar que para lograr una mejora significativa en la toma de decisiones y capacidad de ejecución del alumnado después de aplicar un programa de enseñanza comprensiva, la duración del programa debe ser extensa, como ya indicaban los estudios previos que determinaban que al menos los programas debían incluir 12 sesiones (Harvey et al., 2010; Turner y Martinek, 1999). A su vez, las percepciones de los participantes nos llevan a afirmar que durante estas sesiones la progresión de los contenidos y la estructura, implementando tareas desafiantes pero

alcanzables y promoviendo las relaciones sociales son clave para fomentar el aprendizaje significativo.

### **Satisfacción de necesidades psicológicas básicas**

Por otro lado, respecto a los efectos de la metodología comprensiva sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, un estudio llevado a cabo este último año por Diloy-Peña, Sevil-Serrano, Abós, Sanz-Remacha y García-González (2022), examinó las diferencias percibidas por los alumnos acerca de las conductas de apoyo y amenaza de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales). Para ello, se formaron dos grupos de alumnos, y mientras que con un grupo se diseñaron entrenamientos con un modelo técnico-tradicional, con el otro se aplicó el modelo comprensivo conocido como Teaching Games for Understanding.

Los alumnos que entrenaban a través de TGfU percibieron valores significativamente superiores en el apoyo a la autonomía por parte del docente, en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y en la motivación autodeterminada. A su vez, se percibieron valores inferiores en frustración de las necesidades psicológicas básicas, en comparación con aquellos alumnos que entrenaban con un modelo técnico tradicional.

### **Duración de los programas de enseñanza**

Por último, otro aspecto investigado sobre los efectos del TGfU en el alumnado en cuanto a características de las intervenciones tácticas exitosas es la duración del programa de enseñanza. Hay multitud de elementos que confluyen e influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, parece importante el volumen de la intervención, considerando que la duración de las intervenciones

exitosas varía entre 2 y 5 semanas, y entre 5 y 15 sesiones con una duración aproximada de entre 40 y 90 minutos por sesión. Especialmente, entre 8 y 14 sesiones, se encuentran mayores mejoras en las competencias de los alumnos, debido a que un periodo de 14 sesiones permite a los estudiantes tener mayores tiempos de práctica y, por tanto, más refuerzo, como destacan los propios alumnos (González-Villora, 2021).

### **Conclusiones sobre los efectos del TGfU**

En conclusión, una experiencia emocional positiva que provoque sentimiento y percepciones de placer, diversión y disfrute favorecerá la continuidad en la práctica de actividad físico-deportiva, por tanto, tras el análisis de las investigaciones realizado anteriormente, parece coherente determinar que el uso de los TGfU puede ser muy beneficioso en este sentido, siempre teniendo en cuenta los aspectos problemáticos que se detectan en las aplicaciones prácticas de estas investigaciones. En el equilibrio entre la dificultad del juego y las capacidades de los alumnos, así como en la capacidad para gestionar la diversidad del grupo por parte del docente reside el éxito de este modelo, siempre dando oportunidad a los propios alumnos de establecer sus propios desafíos, formar equipos, modificar implementos u objetivos del juego, etc... de manera que se favorezca su autonomía.

Los resultados obtenidos, muestran ventajas del modelo comprensivo para poder crear un entorno de práctica inclusivo con el que se desarrolle una mejora en el pensamiento táctico que favorezca la satisfacción del alumno. No obstante, es importante continuar investigando la propia práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a partir del pensamiento del alumnado (Úbeda-Colomer et al., 2017).

Pese a que estas conclusiones se extraen de muestras reducidas e intencionales de jóvenes, y por tanto, deben interpretarse con precaución, parece que promover la formación de docentes/entrenadores en modelos más cognitivos y centrados en el jugador como son los modelos de enseñanza comprensiva, dadas sus características, puede ser relevante para favorecer los procesos motivacionales del alumno y generar adherencia al deporte.

Resulta también interesante según investigaciones complementar la práctica con enseñanza comprensiva con el uso del modelo tradicional para trabajar habilidades técnicas concretas como por ejemplo el dribbling en fútbol con el objetivo de priorizar en ciertos momentos la ejecución técnica sobre la mejora de la toma de decisiones en las primeras etapas (Práxedes et al., 2016; Pérez-Muñoz et al., 2020).

Además, la aplicación de herramientas como cuestionarios al alumnado tiene una influencia decisiva en los resultados, y su utilidad como herramienta para mejorar la toma de decisiones y ejecución de habilidades está confirmada por investigaciones (García-González et al., 2014).

Pese a ello, todavía debemos ser cautos con los resultados obtenidos, pues son necesarias futuras investigaciones para poder establecer de forma más concluyente los beneficios de la aplicación de modelos comprensivos en la enseñanza del deporte (González-Villora, 2021).

La investigación futura también podría examinar los procesos de enseñanza y aprendizaje involucrados al adoptar diferentes enfoques de enseñanza para conocer el efecto que las personalidades de los docentes pueden tener en los estudiantes.

La literatura científica se limita principalmente a dos idiomas: español e inglés. Por lo tanto, el riesgo de exclusión de información sobre investigaciones en otros países es alto.

Por otra parte, la enseñanza comprensiva del deporte ha sido estudiada ampliamente en el campo académico-científico, especialmente en los últimos años, por tanto, se puede considerar como un modelo consolidado al tener una gran cantidad de investigaciones y aplicaciones prácticas. Sin embargo, también se han encontrado (González-Villora et al., 2021) algunas limitaciones y perspectivas de investigación sobre los TGfU como son :

- Mejorar la verificación de la fidelidad de los elementos de los TGfU.
- Mayor evaluación del desarrollo de la conciencia táctica, desarrollando instrumentos de evaluación más avanzados.
- Ampliar la investigación de su aplicación en contextos de entrenamiento.
- Mejorar el proceso de formación de los profesionales en la aplicación de los TGfU.
- Evaluación de los TGfU en cuanto a aptitud física y poblaciones específicas.

Además, de estas limitaciones, Barba-Martín et al.(2020) señalaron que los estudios e investigaciones sobre este modelo se han centrado en la Educación Primaria y Secundaria, en intervenciones a corto plazo, limitando la consecución de resultados significativos. Los deportes y juegos fueron los contenidos más tratados, dando menor importancia a las habilidades motoras, capacidades físicas y la expresión corporal, siendo así el aprendizaje motor y cognitivo las

competencias más evaluadas y centrándose en la mejora del desarrollo del juego, como aspectos tácticos, habilidad técnica o niveles de actividad.

Además del aprendizaje deportivo, este modelo también destaca por la transferencia de conocimientos de unos deportes a otros, aspecto a investigar, especialmente entre modalidades deportivas vinculadas a un mismo grupo de juegos deportivos con principios tácticos comunes (García-López et al., 2009).

Pese a las limitaciones que he mencionado anteriormente, los TGfU tienen potencial para causar un cambio en las actuales culturas del deporte, así como para motivar hacia una participación o práctica mayor de actividad física a lo largo de toda la vida, por ello, a continuación, voy a exponer con mayor exactitud la problemática y limitaciones que encuentra actualmente el profesorado a la hora de implementar modelos comprensivos como TGfU, del mismo modo que voy a intentar dar algunas soluciones a estas limitaciones y una lista de necesidades de cara al futuro para poder aumentar la aplicación de estos modelos en el contexto escolar.

## **5.NECESIDADES Y LIMITACIONES**

### **5.1. Contextualización de la problemática**

El reconocimiento académico hacia el modelo Teaching Games for Understanding se ha trasladado progresivamente a los programas curriculares oficiales de diferentes países. Tras el impacto en su país de origen, su influencia en el currículum de Educación Física ha continuado en países como Australia, Nueva Zelanda o Singapur gracias a reformas educativas o revisiones curriculares puntuales. Esta aparición en el currículum escolar ha traído consigo la aparición en planes de estudio y en programas de formación del profesorado,

especialmente en el contexto anglosajón y asiático (Sánchez-Gómez et al., 2014).

No obstante, este impacto académico y curricular del modelo TGfU no ha ido a la par que su consolidación en la práctica docente del profesorado de Educación Física. El profesorado encuentra dificultades cuando intenta utilizar este modelo en el contexto escolar. Entre estas dificultades parecen encontrarse la exigencia de un amplio conocimiento específico sobre los distintos deportes enseñados, el cual el profesorado no siempre dispone. (Sánchez-Gómez et al., 2014). A su vez, esto limita a la hora de analizar situaciones de juego, elaborar preguntas acordes a los problemas tácticos, proporcionar feedback y diseñar y modificar los juegos para incidir sobre principios tácticos (Díaz et al., 2010; McNeill et al., 2004).

En el profesorado español también se ha detectado una escasa influencia del modelo TGfU, siendo la técnica la prioridad en la enseñanza y siendo poco frecuentes los docentes que promueven el aprendizaje significativo y la reflexión sobre los aprendizajes (Robles et al., 2011).

Respecto a este contexto español, Devís y Peiró (1992) advirtieron de dos características ligadas a la profesión, que permanecen hoy en día y que dificultan una mayor influencia del modelo comprensivo en el contexto escolar. En primer lugar, el carácter conservador de la mayoría de los profesores de Educación Física, que se entiende porque los docentes siempre tienden a buscar estar en su zona de confort. Esta se encuentra en la mayoría de los casos en la metodología tradicional, debido a que es la metodología con la que han convivido durante su infancia y formación. Aunque algunos puedan seguir formándose e investigando sobre las diferentes corrientes pedagógicas, la realidad es que no

se ha llevado a cabo una notoria presencia de la metodología comprensiva en las aulas, simplemente porque los docentes no se encuentran tan cómodos.

Respecto a la segunda característica que explica esta problemática, la importante influencia que tiene en el contexto educativo el deporte, elemento de enorme magnitud en nuestra sociedad actual. Esto tiene sus contras, como por ejemplo el carácter competitivo que tienen todos los deportes como base, lo cual conduce a la necesidad de ganar por encima de todo. Con ello, se fomentan las diferencias dentro de las clases de Educación Física entre alumno más hábiles siempre alabados y alumnos menos dotados que tienden a ser menospreciados y rechazados por sus propios compañeros.

## **5.2. Necesidades de formación**

González-Villora, Gil-Madrón y Pastor-Vicedo (2008) consideran que existe una gran carencia en que mientras en el modelo tradicional todo está perfectamente estructurado, en los modelos comprensivos todavía no existe un amplio abanico de juegos para el desarrollo integral del niño en el aprendizaje de los deportes.

Por tanto, es necesario una mayor formación inicial de los docentes de cara a poder afrontar adecuadamente la enseñanza con el modelo comprensivo. La principal causa de la no aplicación de estos modelos es la falta de tiempo y experiencia del profesorado (Wright et al., 2005).

Estudios realizados en el ámbito del pensamiento del profesorado con experiencia (Díaz-Cueto et al., 2010; Hernández y Velázquez, 2010) muestran que el profesorado manifiesta no sentirse preparado para afrontar un cambio en su forma de enseñanza, aunque puedan utilizar de forma cotidiana tareas que



sitúan al alumnado ante problemas cercanos a los que acontecen en el juego real.

Lo que al profesorado con experiencia docente le produce mayor inseguridad e incertidumbre, haciéndole ser escéptico respecto al uso de planteamientos comprensivos es principalmente la anticipación a lo que el alumno pueda percibir y cómo podría resolverlo en los momentos de diseño, junto con la interacción reflexiva en grupo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Cueto y Castejón, 2011).

Debido a todas estas razones, la formación permanente ya sea a través de congresos, cursos o seminarios de formación continua es una necesidad. Con ella, se podrían evitar los problemas que tienen los profesores a la hora de realizar modificaciones metodológicas imprescindibles para cambiar la enseñanza desde la perspectiva tradicional hacia la comprensiva.

Se ha comprobado que los maestros y profesores inmersos en seminarios son capaces de superar problemas metodológicos tales como la utilización del descubrimiento guiado o la resolución de problemas o técnicas básicas en la enseñanza como una adecuada organización de la clase, el uso de materiales alternativos, etc. (González-Villora, et al., 2008).

Además, se necesita que el profesorado que va a impartir docencia con esta nueva metodología este motivado y convencido del potencial de esta innovación educativa, así como que tenga posibilidad de retroalimentarse con la ayuda de expertos y otros compañeros en situaciones similares, sobre los problemas, dudas o soluciones que surjan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (González-Villora et al., 2008).

### **5.3. Necesidades en el diseño de las sesiones**

La aportación de un nuevo concepto de aprendizaje, considerado como un proceso de construcción del conocimiento, plantea la necesidad de establecer nuevas relaciones entre el docente y el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto provoca cambios en los roles que deben asumir alumno y profesor y replantea la enseñanza de los contenidos en Educación Física. El conocimiento curricular queda, por tanto, como un aspecto que los docentes deben controlar y dominar (Velázquez y García, 2000).

Asimismo, los cambios originados en los últimos tiempos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar hacen necesario adoptar nuevas formas de entender y asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje

Sin embargo, no es extraño constatar los escasos conocimientos tácticos relativos a los deportes colectivos de algunos profesores, carencias que repercuten a la hora de establecer momentos de reflexión con el alumnado para guiar y comprobar las decisiones que estos toman durante el proceso de aprendizaje (Díaz-Cueto et al., 2010).

El planteamiento comprensivo implica que el diseño de las tareas debe situar al alumnado en contextos de práctica cercanos a los del juego real, de manera que provoquen situaciones-problema con un carácter prioritariamente táctico.

Esto demanda del profesorado un ajuste de las intenciones de los aprendizajes hacia la prioridad táctica. El docente debería situarse en el contexto y pensar desde la perspectiva del alumno, analizando qué problemas tácticos pueden surgir y qué habilidades motrices se pueden utilizar para solucionarlos. Para ello, necesitará tener conocimientos técnico-tácticos del deporte, así como estilos de

enseñanza que permitan la introspección en las decisiones del alumnado para ayudarle en su toma de decisiones.

Por otra parte, si tenemos en cuenta que la tradición en la formación inicial del profesorado muestra un marcado enfoque técnico en la forma de concebir la enseñanza del deporte (Díaz y Castejón, 2010) podemos entender las dificultades del profesorado con experiencia docente para interactuar con los estudiantes y propiciar la reflexión, con intención de comprender la lógica interna de los juegos o deportes practicados. Esto puede repercutir en rutinas que impiden un cambio hacia formas de actuación más acordes con las demandas de una enseñanza fundamentada en una concepción constructivista del aprendizaje. Para ello, los trabajos realizados en el modelo TGfU por Mitchell, Oslin y Griffin (2006) presentaron una estrategia en la presentación de las preguntas, y una planificación previa de las posibles respuestas, que permiten conducir y reconducir las creencias y conocimientos del alumnado sobre cómo pueden actuar en la solución de los problemas tácticos que aparecen durante el desarrollo del juego.

Además, será necesario que el profesorado pueda ser capaz de diseñar nuevas tareas para los distintos deportes trabajados en el contexto de las clases de Educación Física, para ello deberá apoyarse en la lectura de bibliografía científica y desarrollar su creatividad e imaginación, buscando la originalidad en sus nuevas propuestas para lograr motivar a los alumnos hacia la práctica deportiva (González-Villora et al., 2008).

#### **5.4. Problemática con la influencia del entrenamiento en el deporte**

Otro aspecto que dificulta la aplicación del modelo comprensivo en el contexto escolar fue planteado por Devís (1996) y permanece en la actualidad, es el dilema de la dicotomía educación-entrenamiento, problema que enfrenta a la pedagogía por objetivos con la enseñanza de las habilidades técnicas de los deportes en la Educación Física.

Devís explicaba que si los profesores se dedican principalmente a desarrollar las cualidades físicas básicas y las habilidades técnico-deportivas, deberíamos hablar más de entrenamiento físico que de Educación Física.

Muchos docentes en la actualidad acceden a esta profesión habiendo sido entrenadores, monitores o deportistas, por lo que tienen un mayor interés y experiencia con el entrenamiento deportivo que con la Educación Física. También es habitual que profesores fuera de su horario laboral, se dediquen al entrenamiento deportivo. Esto supone un conflicto de roles entre el papel de profesor y entrenador, llegando algunos docentes a llevar su papel de entrenador a las propias clases de Educación Física, lo cual imposibilita la utilización adecuada de modelos comprensivos como Teaching Games for Understanding.

#### **5.5. Posibles soluciones.**

Además del conocimiento curricular, el profesorado para implementar la enseñanza comprensiva, necesita conocer los elementos tácticos en los que participa el alumno y que tienen en cuenta las situaciones del problema. La acción observable o gesto que realiza el alumno es en lo que centra la atención el docente, sin embargo, las preguntas sobre qué piensa el alumno antes y durante su realización o qué posibilidades percibe cuando tiene que tomar una

decisión en una determinada situación de juego, son los elementos de la tarea en los que los docentes muestran déficits en su diseño e intervención durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Cueto y Castejón, 2011).

Se trata por tanto de que el profesorado aprenda a analizar y seleccionar textos de la literatura científica sobre la táctica de los deportes de colaboración-oposición para poder adaptarlos a las necesidades e intereses de su alumnado y al contenido concreto a enseñar.

En este sentido, Griffin, Mitchell y Oslin (1997) ya adelantaron una serie de tareas en la línea de enseñanza comprensiva del deporte para distintos deportes que más tarde ampliaron en otro trabajo en 2006, con algunos deportes más, casi todos ellos habituales en las clases de Educación Física, y con distintos niveles de complejidad. En la misma línea, hay trabajos en castellano como el de Castejón y otros (2010) o el de Conteras et al. (2001).

En definitiva, se requiere que el profesorado diseñe las tareas de acuerdo con las características de su alumnado, de los recursos de los que dispone y de los aprendizajes que considere que sean los más apropiados. Además, teniendo en cuenta que la utilización de planteamientos de enseñanza comprensivos como TGfU le va a obligar a orientar su enseñanza hacia la intencionalidad del juego, por lo que deberá observar prioritariamente qué hace y cómo lo hace el alumnado lo cual requiere bastante trabajo durante las sesiones de Educación Física.

En cuanto al diseño y proceso de preguntas-respuestas, existen pocas publicaciones, por lo que estos procesos pueden carecer de una base bibliográfica adecuada. La dificultad no radica en establecer un turno de

reflexión, sino en saber qué es lo que hay que hacer para que las preguntas y respuestas conduzcan a los objetivos perseguidos, tanto en la exposición de los conocimientos por parte del alumnado, como en la práctica derivada de la reflexión. (Díaz-Cueto y Castejón, 2011).

Es necesario por parte del docente desplazarse por todos los escenarios de práctica e ir encontrando momentos de reflexión con grandes grupos, pequeños grupos e individualmente, mientras el resto del alumnado continúa llevando a cabo la práctica. Para ello, diseñaremos un conjunto de preguntas para cada tarea contextualizada además de las que puedan surgir durante la práctica, con el fin de comprobar qué es lo que los alumnos pueden responder. Pueden existir varias posibilidades para resolver los problemas, por este motivo, las preguntas buscarán encontrar la progresión en los aprendizajes que consideremos más conveniente para nuestro alumnado.

Para la elaboración de la batería de preguntas será necesario conocer dos elementos clave: en primer lugar, observar cuál ha sido el error que ha impedido la consecución del objetivo de la tarea, y en segundo lugar cuál es la respuesta táctica final a dicho error. Una vez conocido el inicio y final de una secuencia, el docente deberá tener en cuenta las acciones llevadas a cabo por el alumno y las decisiones que sabe que debería tomar. No obstante, no sabemos que es lo que van a hacer los alumnos, de ahí que sea difícil tener preguntas fijas, ya que no hay soluciones fijas o exactas a las situaciones tácticas de los deportes.

Esto no quiere decir que no tengamos en cuenta las posibles respuestas para que podamos encadenar una secuencia que permita afianzar el aprendizaje significativo producido en las tareas, pero sí que tenemos que tener en cuenta que hay una apertura en ambos ámbitos, la cual supone dificultades para

elaborar actividades y resistencia al cambio por parte del docente, sobre todo cuando habitualmente este ha trabajado de una determinada forma (Díaz-Cueto et al., 2010).

Para posibilitar el cambio hacia planteamientos de enseñanza que exigen asumir roles más activos y participativos mediante la implicación cognitiva y social, el profesorado de Educación Física necesita además de mostrar una actitud favorable hacia el cambio, conocer los elementos curriculares, pedagógicos y de contenido que intervienen en dichos planteamientos, algo que en muchos casos no se ha adquirido en la formación inicial ni en la continua. Por ello, es difícil poner en práctica estos planteamientos sin conocer todos los elementos que influyen en el diseño, desarrollo, puesta en práctica y evaluación de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Una posibilidad formativa en este aspecto podría ser la realización de estudios e investigaciones con profesorado en activo, en los que se guíe la aplicación de dichos planteamientos y se utilicen formatos en los cuales la participación del profesorado sea activa y participativa. Por ejemplo, participando en investigación-acción, en grupos de trabajo, seminarios, etc., posibilidades que pueden contribuir al enriquecimiento en la formación de los docentes y a conseguir el cambio esperado.

Por último, como se ve en este trabajo, la metodología comprensiva es un tema relativamente novedoso, lo que hace plantearse la necesidad de llevar a cabo más estudios e investigaciones a gran escala que permitan contrastar esta metodología con la tradicional para así conseguir fomentar el uso de estos modelos en los contextos escolares de Educación Física.

Estas investigaciones podrían ir desde llevar a cabo unidades didácticas en diferentes contextos para conseguir espacios muestrales mayores con los que contrastar datos más fiables, hasta realizar estudios comparativos entre la metodología tradicional y comprensiva estudiando los contenidos procedimentales, actitudinales, sociales y los conocimientos adquiridos por los alumnos tanto con una metodología como con otra.

## **6. PROPUESTA DE FORMACIÓN EN TGfU**

El objetivo de este trabajo es a través de una revisión de la literatura y de la reflexión, formular una propuesta de formación de manera clara y concreta para que los docentes bajo el enfoque TGfU puedan dar respuesta a los problemas encontrados a la hora de implementar esta metodología comprensiva en las aulas de Educación Física.

Para Fernández-Río et al. (2016) el TGfU no consigue extenderse debido a la ausencia de formación en el contexto universitario y posterior. En línea con esto, Barquero-Ruiz, Sánchez y Arias (2021) también comentan que los profesores reclaman más recursos y formación para poder acometer un cambio en su forma de enseñanza.

Además, Expósito-González, Almagro, Tornero y Saénz-López (2012) concluyen que una gran mayoría de los docentes activos en nuestro país carecen de conocimiento suficiente sobre los modelos de enseñanza. Esto junto a la tendencia de aumento del fracaso escolar y descenso de práctica deportiva a medida que avanzan los cursos escolares, hace necesario un mayor protagonismo del profesorado de Educación Física para crear hábitos de vida



saludable y lograr el desarrollo integral del alumno para la vida adulta (Tschulnigg et al., 2020).

De igual modo, considero relevante realizar esta propuesta ya que es importante utilizar la formación en este enfoque de enseñanza en el caso de los deportes colectivos o de equipo, puesto que favorece la creación de jugadores tácticamente inteligentes y autónomos, características que les servirán en el futuro a nuestros alumnos, tanto a nivel deportivo como personal (Barquero-Ruiz et al., 2021).

A través de esta propuesta, se busca facilitar a los docentes que quieran implementar el modelo Teaching Games for Understanding el hecho de hacer frente a los problemas y limitaciones que anteriormente se han comentado, los cuales también están obstaculizando una mayor presencia de este modelo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Educación Física.

Adentrándome en la propuesta de formación, tres trabajos encuentran sugerencias o consideraciones para formar a los docentes: Butler (1996), Metzler (2005) y Harvey et al. (2010).

En primer lugar, Butler (1996) concreta una serie de sugerencias prácticas para llevar a cabo el proceso de formación, estas son:

- Comenzar con grupos de docentes jóvenes y voluntarios.
- Considerar su zona de confort para poder vencer la resistencia al cambio.
- Discutir el impacto del TGfU y sus implicaciones educativas.
- Corroborar las afirmaciones de TGfU a través de investigación.
- Proponer guías claras de implementación.

- No utilizar solo la lectura, proporcionar también experiencia práctica orientada a generar la oportunidad de compartir ideas y frustraciones.
- Aplicar refuerzos positivos al docente y mostrar grabaciones de vídeo de las intervenciones en el aula.
- Aportar artículos científicos y planes de organización.
- Planificar un enfoque para todo el centro escolar.
- Sustentar una razón real de cambio para los docentes.

Por otra parte, Metzler (2005) propuso también cuatro consideraciones básicas a la hora de formar al profesorado:

- Explicar las características básicas y resultados del enfoque.
- Asegurarse de que la versión de TGfU planteada es adecuada con el diseño original de Bunker y Thorpe.
- Diseñar formas de juego por parte de los docentes.
- Especificar el contexto en el que se va a desarrollar el enfoque.

Por último, Harvey et al. (2010) sugieren una duración de 4 horas y media para el proceso de formación del docente en TGfU, repartidas en tres semanas. Una primera semana en la que realizar una reunión inicial para establecer una visión conjunta del contenido de cada sesión, teniendo en cuenta las necesidades de los jugadores. Una segunda semana, en la que ver un vídeo y mostrar las características del enfoque. Y finalmente, una última semana en la que realizar una reunión interactiva que permita a los docentes preguntar cuestiones sobre contenido de sesiones y otros temas relacionados con el modelo. Proponen también ayudar a los docentes facilitándoles una serie de sesiones de TGfU, así

como aclarándoles los posibles problemas que puedan surgir en estas antes de ponerlas en práctica.

Por tanto, tras analizar estas tres propuestas de Butler (1996), Metzler (2005) y Harvey et al. (2010), se encuentran una serie de pautas en común para llevar a cabo el proceso de formación, pero también se asume que el docente tiene un conocimiento previo sobre este enfoque o modelo de enseñanza y de la lógica interna del juego, aspectos que no son reales en muchos contextos.

A continuación, la propuesta abordará las fases necesarias para poder enseñar los aspectos pedagógicos y didácticos, diseñar sesiones y llevar a cabo un entrenamiento práctico, así como para que el comportamiento de docente y discentes sea el óptimo para este enfoque.

### **6.1. FASES DE FORMACIÓN**

En primer lugar, resaltar que durante todas las fases de formación sería conveniente la tutela por parte del formador, estando en contacto con el docente para aclarar sus dudas y problemas y poder realizar un seguimiento, de manera que el cambio en su metodología fuese más sencillo.

A su vez, convendría hacer uso de todo tipo de material actualizado como artículos científicos, libros, vídeos y presentaciones sobre el modelo TGfU para poder transmitir toda la información.

La duración total del proceso de formación será como mínimo de 28 horas y se distribuirá en los siguientes contenidos mencionados anteriormente: enseñanza de aspectos pedagógicos y didácticos, comportamiento del docente y del alumnado, diseño de sesiones y entrenamiento práctico (Morales y Arias, 2017).

## **Enseñanza de aspectos pedagógicos**

Para comenzar el programa de formación, se abordarán los aspectos referentes a las características del contexto en el que se va a desarrollar la formación, disponibilidad, horarios, etc. Será necesario conocer el conocimiento del docente acerca de los deportes, su experiencia previa como docente y si tiene experiencia en formación deportiva. A su vez, es necesario reflexionar sobre el fin de la educación, la lógica interna del deporte, los elementos comunes de los diferentes deportes y la incertidumbre en el deporte como elementos del modelo de enseñanza (Morales y Arias, 2017).

## **Enseñanza de aspectos didácticos**

En estos contenidos se explicarán al docente las características básicas del TGfU (Bunker y Thorpe, 1982) mencionadas anteriormente en este trabajo. Se informará al docente sobre los efectos y beneficios con la aplicación del enfoque, también mencionados anteriormente y desarrollados por Harvey y Jarret (2014), así como el impacto que produce este modelo sobre el alumnado (Miller, 2015).

Es importante enseñar al docente en esta fase a establecer relación entre el modelo y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas (NPB) de autonomía, competencia y relación social, evaluando el grado de satisfacción de estas al aplicar sesiones bajo el modelo TGfU (anexo 2), además de tener en cuenta el compromiso motor del alumnado durante las clases de Educación Física. En este caso, un estudio de Wang y Wang (2018) investigó la efectividad del TGfU en relación con un nivel moderado y vigoroso de actividad física, y observó resultados muy positivos respecto al tiempo de participación del alumnado.

Se pueden también mostrar ejemplos al docente de diferentes sesiones relativas a distintos deportes.

### **Comportamiento del docente**

En esta fase, se mostrará al docente cuáles deben ser sus comportamientos a la hora de aplicar el modelo TGfU. Para ello, se insistirá en aquellas conductas básicas que el docente tiene que tener en cuenta en la enseñanza con este modelo (Morales y Arias, 2017):

- Adoptar una actitud positiva hacia el cambio de enfoque.
- Diseñar tareas que supongan problemas para el alumno, los cuales tenga que resolver a través del descubrimiento y la exploración.
- Diseñar tareas contextualizadas en los principios tácticos del juego.
- Impartir feedback a través de preguntas.
- Ayudar al alumnado a trabajar con autonomía.
- Posibilitar que el alumno obtenga éxito en sus tareas.
- Desarrollar la capacidad de interpretar y comprender al alumno.

### **Comportamiento del alumnado**

En esta fase de la propuesta de formación, se enseñarán al docente los contenidos relativos al comportamiento esperado por el alumnado, el cuál se debería de caracterizar por:

- Tener un papel activo en el aprendizaje.
- Explorar y proponer soluciones.
- Resolver problemas.
- Comprender lo que hace.

## **Diseño de sesiones**

En esta fase de la propuesta, entre el formador y docente se diseñará una unidad didáctica de entre 8 y 14 sesiones con una duración de 60 minutos cada una sobre un deporte en el que el docente tenga cierto dominio y conocimiento táctico y técnico. Para llevar a cabo el diseño de las sesiones se tendrán en cuenta las características del contexto en el que se va a aplicar, contextualizar la enseñanza de cada contenido en un principio táctico del juego, diferenciar entre contenidos tácticos y técnicos a enseñar, establecer un número de participantes, espacio de juego, enfrentamientos o incertidumbre y por último, las modificaciones a introducir para alcanzar el objetivo de la sesión.

Por norma general, las fases que tendrán las sesiones serán las siguientes (Morales y Arias, 2017):

- 1) Forma de juego: Una primera tarea con una duración de 15 minutos aproximadamente, donde se trabajará el contenido táctico. Se trataría de un juego similar al juego real pero con modificaciones por representación o exageración. Este juego tendrá un objetivo definido basado en los principios tácticos de juego de ataque o defensa, según lo que se pretenda trabajar. Los elementos modificados intentarán propiciar una respuesta defensiva u ofensiva.
- 2) Enseñanza para la comprensión: Se realizarán entre 3 y 6 preguntas para que el alumno reflexione con el objetivo de generar la comprensión del juego anterior y obtener un aprendizaje táctico. Preferiblemente la reflexión se llevará a cabo en grupos de 4 o 5 alumnos y tendrá una duración de 10 minutos. (Morales y Arias, 2017).

- 3) Habilidades para el desarrollo técnico: Se realizará una tarea técnica relacionada con los conocimientos tácticos adquiridos en las dos tareas previas. La duración será de unos 15 minutos.
- 4) Vuelta a la forma de juego: Consistirá en una adaptación de la primera forma de juego para aproximarla al juego real. Con ello, el alumno podrá integrar los conocimientos tácticos y técnicos aprendidos en las tareas y reflexiones previas. La duración será de 15 minutos aproximados.
- 5) Reflexión y conclusiones: La última fase de la sesión en la que se efectuarán entre 3 y 6 preguntas relacionadas con los aspectos tácticos y técnicos trabajados durante la sesión y se establecerán las conclusiones obtenidas de la sesión. Esta tarea se llevará a cabo con todo el grupo y tendrá una duración de 5 minutos.

A su vez, los formadores tienen tres aspectos innegociables que son fundamentales a la hora de enseñar bajo el TGfU (Barquero-Ruiz et al., 2021). En primer lugar, el enfoque de enseñanza debe estar centrado en el alumno. Por tanto, se le deberá implicar en las sesiones a través de retos, tareas adaptadas, reflexiones y preguntas, con el objetivo de que puedan decidir en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, los juegos modificados son un recurso que permiten adaptar las condiciones de juego de acuerdo con la experiencia previa de los jugadores y los objetivos de aprendizaje. Estos permiten el aprendizaje táctico y favorecen la inclusión del trabajo técnico. Y por último, el establecimiento de problemas, dentro de los juegos modificados, resulta una estrategia clave para permitir que los alumnos desarrollen su inteligencia (Stephanou y Karamountzos, 2020).

Profundizando en el diseño de las sesiones, Webb y Pearson (2012) plantean cuatro fases importantes que el docente debe experimentar durante el diseño de estas:

Fase 1: el docente comprende los juegos de una misma categoría.

Fase 2: el docente conoce los diferentes juegos de las diferentes categorías y los principios de cada uno de ellos.

Fase 3: el docente comprende de manera avanzada los juegos de una misma categoría, pudiendo proporcionar lecciones pedagógicas adecuadas al alumnado.

Fase 4: el docente tiene capacidad para desmontar un juego y dividirlo en tres subcategorías: técnica y reglas, táctica y estrategias.

Resultaría interesante que la mayoría de los docentes de Educación Física se encontrasen entre la fase 3 y 4 para poder promover entornos desafiantes e ir más allá a la hora de pensar en las clases de Educación Física.

Por otra parte, un aspecto importante en la construcción del conocimiento del alumno relativo al diseño de las sesiones es tener en cuenta el diseño de las preguntas o momentos de reflexión, para lo cual son útiles diferentes protocolos de autores como Turner (2005) o Griffin, Mitchell y Oslin (1997).

Finalmente, uno de los mayores obstáculos para el profesorado a la hora de diseñar las sesiones bajo el modelo TGfU es el diseño de juegos modificados respetando los principios de desafío óptimo y complejidad táctica. Es importante que exista siempre una complejidad gradual en los juegos y una coherencia respecto al aumento de la habilidad y conciencia de los jugadores (Sánchez,



2017). Este autor propone una serie de estrategias de planificación relacionadas con el modelo TGfU que se recogen en esta tabla y deberemos tener en cuenta en el diseño de nuestras sesiones:

<b>Tipos de progresión en la planificación</b>	<b>Estrategia de progresión</b>
Situaciones reducidas	El número de jugadores va aumentando de manera gradual
Por incorporación	Las reglas y técnicas se incorporan de forma progresiva a un juego modificado sencillo.
Resultados tácticos	Cada vez se busca lograr resultados u objetivos más complejos.
Por temática común	Un tema tácticamente sugerente sirve de referencia para seleccionar y secuenciar juegos modificados.
Enfoque horizontal-vertical	La enseñanza evoluciona de una iniciación horizontal a otra vertical y específica de la modalidad deportiva.
Niveles de complejidad táctica	Se gradúan los problemas tácticos básicos en niveles de complejidad según contenido táctico, habilidades técnicas y número de jugadores de los juegos modificados.

A continuación, se facilita al docente una serie de ejemplo de cada uno de estos tipos de progresión en la planificación con TGfU, que podrían utilizar en contextos escolares de Educación Física:

1. Situaciones reducidas: Empezar realizando un Uno contra uno sobre un aspecto táctico del juego, avanzar a un Dos contra uno y finalmente realizar un Dos contra dos.
2. Por incorporación: Ir añadiendo reglas obligatorias o prohibiciones de manera progresiva. Por ejemplo, juego modificado de rugby, primero con obligación de pasar antes de dar 3 pasos tras ser tocado, después añadiendo la obligación de girarse para hacer un maul con otro jugador y finalmente permitiendo pases adelante con el pie.
3. Resultados tácticos: Empezar por un objetivo sencillo como mantener la posesión del balón en un deporte colectivo, complicarlo avanzando hacia la meta rival, y por último intentar defender en línea.
4. Por temática común: Por ejemplo, temática deportes de invasión, juegos a seleccionar aquellos cuyo objetivo sea la creación y ocupación del espacio.
5. Enfoque horizontal-vertical: En primer lugar, realizar un juego modificado de introducción a la familia (p.e. juegos de invasión), posteriormente un juego modificado de la modalidad deportiva concreta (p.e. baloncesto) y por último una situación real de juego modificada (p.e. mini-basket).
6. Niveles de complejidad táctica: Seguir los niveles I, II, III, IV y V de complejidad táctica diseñados por Griffin, Mitchell y Oslin (1997).

## **Entrenamiento práctico**

Esta actividad del programa de formación sería un proceso de seguimiento para apoyar al docente en su aplicación del modelo de manera que no sienta frustración ni inseguridad al enfrentarse al cambio de metodología.

Se pedirá al docente que utilice un diario en el que tras cada sesión anote sus percepciones, aprendizajes y aspectos que quiera destacar (Anexo 1).

El formador asistirá a algunas sesiones prácticas para poder observar en directo que el comportamiento del docente cumple con los requisitos esperados para implementar el modelo, mencionados anteriormente.

De igual modo, se intentará grabar las sesiones para poder llevar un control y seguimiento. De esta forma, el docente podrá observarse a sí mismo y reconocer sus comportamientos adecuados y aquellos pendientes de mejorar.

Por otra parte, se realizarán reuniones entre formador y docente a lo largo del proceso de formación, en las que se observarán intervenciones grabadas, el docente podrá exponer sus dudas o problemáticas al formador y se reflexionará sobre la acción docente, identificando los comportamientos del docente y del alumnado adecuados y a mejorar.

Por último, al acabar todas las sesiones de la intervención, se realizará otra reunión formador-docente para reflexionar observando las grabaciones de dos sesiones aleatorias. Se debatirá sobre las intervenciones y se comprobarán los comportamientos satisfactorios y pendientes de modificar.

## **6.2. Modelo de evaluación Game Performance Assesment Instrument (Anexo 3).**

En la evaluación de la Educación Física existen multitud de instrumentos para evaluar los diferentes contenidos, en nuestro caso un instrumento que se está mostrando como fiable y válido para evaluar las conductas desde una enseñanza comprensiva del deporte según Aguilar, Martín y Chiroso (2016) es el modelo de evaluación Game Performance Assesment Instrument (GPAI), creado por Griffin et al. (1997) y mejorado por Oslin, Mitchell y Griffin (1998). Este instrumento sirve para evaluar las conductas del rendimiento táctico del juego y la capacidad para solventar tareas tácticas con la técnica apropiada. Dichos autores identifican 7 componentes tácticos en referencia al rendimiento del juego eficaz, dos referentes al alumno con el móvil (toma de decisiones y ejecución de habilidades) y cinco al movimiento del alumno sin móvil. Estos componentes son descritos por Mitchell, Oslin y Griffin (2003) de la siguiente forma:

Base	Posición inicial a la que los alumnos tienen que volver entre la ejecución de las distintas habilidades.
Ajuste	Movimientos y desplazamientos que los alumnos realizan en función de las demandas del juego.
Toma de decisiones	Elección de la habilidad o movimiento que los alumnos realizan durante el juego.
Ejecución de la habilidad	Realizar la acción consiguiendo el objetivo.
Ayuda/Apoyo	Movimiento sin balón que el alumno realiza para recibir un pase manteniendo la posesión.

Cubrir/Cobertura	Ofrecer ayuda defensiva a los compañeros y compañeras del equipo.
Guardar/Marcar	Defender a un oponente que puede o no tener balón.

Teniendo en cuenta estos componentes, se pueden realizar puntuaciones, para facilitar esta tarea, Méndez-Giménez (2011) propone dos formas que consisten en:

1. El sistema de registro de acontecimientos, en el que el observador en este caso el docente, valora el componente elegido como apropiado/inapropiado o eficaz/ineficaz cada vez que interviene el alumno.
2. La escala Likert de 5 puntos, la cual permite evaluar el rendimiento en deporte con un ritmo elevado como los deportes colectivos de invasión, y para la que el docente debe crear una serie de descriptores basados en los objetivos de aprendizaje, habilidades del alumnado y contexto escolar, e ir puntuándolos mediante una escala del 1 al 5 (cuanto menor número peor calidad).

Además, terminadas las anotaciones, el docente podrá evaluar la efectividad de su enseñanza con el modelo TGfU calculando los índices observados a partir de las siguientes fórmulas (Oslin et. Al, 1998):

Índice de toma de decisiones TD	$\frac{\text{Nº de decisiones apropiadas acertadas}}{\text{Nº de decisiones erróneas}}$
---------------------------------	---

Índice de ejecución de habilidades EH	Nº de ejecuciones de habilidades acertadas/ Nº de ejecuciones de habilidades erróneas
Índice de acciones de apoyo AA	Nº de movimientos acertados / Nº de movimientos erróneos de apoyo
Rendimiento global del juego	$(TD+EH+AA) / 3$

Aplicando todas estas herramientas, el docente podría evaluar la utilidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el modelo TGfU, no obstante, Méndez-Giménez (2011) advierten de las limitaciones y dificultades del modelo GPAI de evaluación, las cuales se deberán tener en cuenta en el proceso de formación, estas son:

- La limitada carga horaria de Educación Física en el currículo, que lleva a la tendencia a realizar programaciones ambiciosas, pero de duración limitada (4-6 sesiones) las cuales no permiten conocer el efecto real del modelo.
- La ratio elevada de alumnos por clase y sentimiento de saturación del docente para poder observar a cada uno de ellos.
- La dificultad en la medición del conocimiento y toma de decisiones durante el juego.

## **7.CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES**

La enseñanza deportiva en el ámbito escolar es desde hace tiempo uno de los temas más importantes y discutidos por el entorno de la Educación Física.

Las críticas hacia el método tradicional de enseñanza por su excesivo enfoque en la técnica, dejando de lado la toma de decisiones y el pensamiento táctico, han ido en aumento, empezando a surgir otros modelos más innovadores.

La aparición del método comprensivo fue y es la principal alternativa al método tradicional de la enseñanza deportiva. Actualmente, como hemos visto en este trabajo, existe una amplia cantidad de bibliografía de la que disponemos que aborda esta temática y que argumenta su implementación por encima del método tradicional en las aulas.

Nuevos enfoques como el modelo comprensivo se presentan como buenas alternativas para mejorar el aprendizaje de nuestro alumnado, sustituyendo al modelo tradicional, que muestra evidentes carencias en el aprendizaje. Nuestro objetivo como docentes de Educación Física debe ser mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando experiencias positivas en nuestros alumnos, disfrute y adherencia a la práctica deportiva. Para ello es fundamental satisfacer las necesidades psicológicas básicas a través del modelo TGfU.

Sin embargo, pese a que existe una gran cantidad de información teórica en cuanto a las bases del modelo, no hay tanta en cuanto a la formación del profesorado, la creación y selección de situaciones óptimas de trabajo, etc... que tanto dificultan su puesta en práctica en las clases de Educación Física. Por ello, a través de este trabajo planteo la posibilidad de extender la formación en TGfU

y para ello, espero que la propuesta realizada con este trabajo sirva de ejemplo para la creación y aplicación de otras que puedan ser de utilidad.

Así pues, uno de mis objetivos durante este trabajo ha sido orientar al docente en cuanto al método comprensivo de TGfU, aportando consejos y propuestas a partir de búsquedas bibliográficas para poder trabajar en un futuro desde la óptica comprensiva, esquivando las limitaciones que suponen la todavía predominancia del método tradicional en las aulas de Educación Física en España.

Tras la realización de este trabajo, considero el modelo comprensivo de TGfU una metodología acertada en las clases de Educación Física, siendo interesante su inclusión en el contenido asociado a los deportes de colaboración-oposición dado su carácter innovador a la par que eficaz. Sus efectos beneficiosos sobre el alumnado descritos anteriormente en este trabajo son numerosos y relevantes, por lo que planteo la posibilidad de darle una mayor importancia en las clases de Educación Física, priorizando el juego en lugar de tanto trabajo técnico, pues a través de este, incluyendo las modificaciones oportunas, podremos conseguir un buen trabajo técnico y táctico, a la vez que un aprendizaje más significativo y consciente de nuestro alumnado, y una mayor motivación hacia la práctica físico-deportiva, aspecto fundamental en la vida de nuestros alumnos. Sugiero y motivo también a otros alumnos del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte a llevar a cabo investigaciones o revisiones en el futuro que aporten más evidencias acerca de este modelo de enseñanza en diferentes contextos.

Para finalizar, concluyo con que el modelo TGfU es un modelo que sin duda alguna hace mejor la enseñanza educativa de la Educación Física. Espero que



este trabajo pueda ser de utilidad y sirva como reflexión para aquellos docentes que todavía no se atreven a dar el paso y apostar por la innovación. Como alumno del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte interesado en el ámbito de la docencia, estoy seguro de que para mí lo será en un futuro.

## **8.ANEXOS**

### **Anexo 1. Diario del profesor.**

La finalidad de esta herramienta sería conocer las ventajas e inconvenientes encontrados al aplicar esta metodología, así como los problemas que han ido apareciendo durante su desarrollo y las soluciones o alternativas encontradas.

#### Contexto

Centro:	Curso:
Profesor:	Fecha y hora:
Situación de aprendizaje:	Nº de alumnos:
Observaciones:	1ª sesión:  2ª sesión:  3ª sesión:  4ª sesión:  5ª sesión:

Problemas surgidos y decisiones adoptadas

Problema	Decisión	Resultado

Grado de cumplimiento de los objetivos

Indicar en qué grado considera que ha conseguido los siguientes objetivos:				
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4
Aprender a jugar tácticamente al deporte				
Aumentar la participación del alumnado en las sesiones				
Mejorar en la toma de decisiones inteligentes				
Favorecer la comprensión y transferencia de los principios tácticos				

Desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas

Indicar en qué grado considera que se han desarrollado las NPB:				
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
	1	2	3	4

Apoyo a la autonomía del alumno				
Apoyo a la percepción de competencia del alumnado				
Apoyo a las relaciones sociales satisfactorias				

Ventajas e inconvenientes encontrados en la aplicación del modelo

Ventajas	Inconvenientes

Propuestas de mejora para futuras aplicaciones

--

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

Este cuestionario tendría la finalidad de conocer la opinión de los alumnos sobre las clases de Educación Física impartidas por el profesor durante una unidad didáctica siguiendo el modelo TGfU. Para ello se recomienda realizarlas de manera anónima con la mayor sinceridad.

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
--	--------------------------	--------------------	--------	-----------------	-----------------------

Los ejercicios que realizo se ajustan a mis intereses	1	2	3	4	5
Siento que he tenido una progresión con respecto al objetivo final propuesto	1	2	3	4	5
Me siento cómodo haciendo ejercicio con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Realizo los ejercicios eficazmente	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con mis compañeros/as	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que puedo comunicarme abiertamente con mis compañeros/as	1	2	3	4	5

Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Pienso que puedo cumplir con las exigencias de la clase	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo con los compañeros/as	1	2	3	4	5

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

Hoja de observación del juego (GPAI)													
Juego de invasión: baloncesto							Leyenda						
Observador_____							Apropiado (A) – No apropiado (NO)						
<p>Componentes y criterios</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Toma de decisiones <ol style="list-style-type: none"> <li>El jugador trata de pasar a un compañero desmarcado (A)</li> <li>El jugador trata de tirar cuando está desmarcado (A)</li> </ol> </li> <li>Ejecución de habilidad <ol style="list-style-type: none"> <li>Recepción: el jugador controla el pase (A)</li> <li>Pase: el jugador envía la pelota de forma que alcanza el objetivo (A)</li> <li>Tiro: el jugador tira a canasta cuando está desmarcado (A)</li> </ol> </li> <li>Apoyo <ol style="list-style-type: none"> <li>El jugador trata de moverse hacia un espacio libre para recibir un pase de un compañero (A)</li> </ol> </li> </ol> <p>Procedimiento: Usar una cruz o un tick para marcar las acciones del jugador que se observa. Recuerda que si el jugador tira a canasta tienes que señalar dos cruces, una sobre como tomó la decisión y otra sobre como lo ejecuto.</p>													
Nombre:		Toma decisión				Ejecución habilidad				Apoyo			
Número sesión:		A		NO		A		NO		A		NO	
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Total													
Observaciones													

## 9. BIBLIOGRAFÍA.

Abad, M.T., Collado, D., Fernández, C. y Giménez, F.J. (2020). Effects of Teaching Games on Decision Making and Skill Execution: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 505. Extraído de: [https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31941138/#:~:text=Meta%2Danalysis%20results%20showed%20that,0.45%20to%202.23\)%20compared%20to](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31941138/#:~:text=Meta%2Danalysis%20results%20showed%20that,0.45%20to%202.23)%20compared%20to)

Almond, L. y Waring, M (1992) / Devís-Devís (1992). Aproximación reflexiva al aprendizaje de los juegos deportivos. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, 223-235. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2222557>

Barba-Martín (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Educación Infantil. *PUBLICACIONES*, 50(1), 207-227. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/344545371\\_Development\\_of\\_a\\_pedagogical\\_approach\\_in\\_the\\_initial\\_training\\_of\\_the\\_professional\\_to\\_break\\_with\\_the\\_evaluation\\_tradition\\_in\\_Early\\_Childhood\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/344545371_Development_of_a_pedagogical_approach_in_the_initial_training_of_the_professional_to_break_with_the_evaluation_tradition_in_Early_Childhood_Education)

Barquero-Ruiz, C., Sánchez, S., & Arias, J. (2021). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching games for understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 433, 3-12. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/328095556\\_Propuesta\\_de\\_formacion\\_del\\_profesorado\\_en\\_el\\_enfoque\\_teaching\\_games\\_for\\_understanding](https://www.researchgate.net/publication/328095556_Propuesta_de_formacion_del_profesorado_en_el_enfoque_teaching_games_for_understanding)

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.

Burton, D., O'Connell, K., Gillham, A. D. y Hammermeister, J. (2011). More Cheers and Fewer Tears: Examining the Impact of Competitive Engineering on

Scoring and Attrition in Youth Flag Football. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6, 219-228.

Butler, J. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, 17-20.

Casey, A. y Goodyear, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest Illinois National. Association for Physical Education in Higher Education*, 67(1), 56-72.

Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/271498692\\_Can\\_Cooperative\\_Learning\\_Achieve\\_the\\_Four\\_Learning\\_Outcomes\\_of\\_Physical\\_Education\\_A\\_Review\\_of\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/271498692_Can_Cooperative_Learning_Achieve_the_Four_Learning_Outcomes_of_Physical_Education_A_Review_of_Literature)

Casey, A, Macphail, A. y Larsson, H. y Quennerstedt, M. (2020). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26, 1-12. Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/342749757\\_Between\\_hope\\_and\\_happening\\_Problematizing\\_the\\_M\\_and\\_the\\_P\\_in\\_models-based\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/342749757_Between_hope_and_happening_Problematizing_the_M_and_the_P_in_models-based_practice)

Cloes, M., Derome, S. y Bonvoisin, P. (2014) Introduction d'approches socioconstructivistes dans le cours d'éducation physique. Avis des acteurs sur l'utilisation de fiches d'observation et du débat d'idées. *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 31, 27-52. Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/336214109\\_Introduction\\_d'approches\\_socioconstructivistes\\_dans\\_le\\_cours\\_d'education\\_physique\\_Avis\\_des\\_acteurs\\_sur\\_l'utilisation\\_de\\_fiches\\_d'observation\\_et\\_du\\_debat\\_d'idees](https://www.researchgate.net/publication/336214109_Introduction_d'approches_socioconstructivistes_dans_le_cours_d'education_physique_Avis_des_acteurs_sur_l'utilisation_de_fiches_d'observation_et_du_debat_d'idees)



Contreras O. De la Torre E y Velázquez, R. (2001). Iniciación Deportiva. *Madrid: Síntesis*.

Cotterell, J. (2007). Social networks and social influences in adolescence. *London: Routledge*.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados. *Colección: La Educación Física en Reforma: INDE*, 2. Extraído de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I4oB\\_7fD0BkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Dev%C3%ADs,+J.+y+Peir%C3%B3,+C.+\(1992\).+Nuevas+perspectivas+curriculares+en+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica:+la+salud+y+los+juegos+modificados.&ots=FESF\\_8mtRE&sig=I9q3nozz8gSOftLAd2BDIT2vLA#v=onepage&q=Dev%C3%ADs%2C%20J.%20y%20Peir%C3%B3%2C%20C.%20\(1992\).%20Nuevas%20perspectivas%20curriculares%20en%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%3A%20la%20salud%20y%20los%20juegos%20modificados.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=I4oB_7fD0BkC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Dev%C3%ADs,+J.+y+Peir%C3%B3,+C.+(1992).+Nuevas+perspectivas+curriculares+en+educaci%C3%B3n+f%C3%ADsica:+la+salud+y+los+juegos+modificados.&ots=FESF_8mtRE&sig=I9q3nozz8gSOftLAd2BDIT2vLA#v=onepage&q=Dev%C3%ADs%2C%20J.%20y%20Peir%C3%B3%2C%20C.%20(1992).%20Nuevas%20perspectivas%20curriculares%20en%20educaci%C3%B3n%20f%C3%ADsica%3A%20la%20salud%20y%20los%20juegos%20modificados.&f=false)

Díaz del Cueto, M. y Castejón, J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/280248896\\_La\\_ensenanza\\_comprensiva\\_del\\_deporte\\_dificultades\\_del\\_profesorado\\_en\\_el\\_diseño\\_de\\_tareas\\_y\\_en\\_la\\_estrategia\\_de\\_pregunta-respuesta](https://www.researchgate.net/publication/280248896_La_ensenanza_comprensiva_del_deporte_dificultades_del_profesorado_en_el_diseño_de_tareas_y_en_la_estrategia_de_pregunta-respuesta)

Diloy, S., Sevil, J., Abós, A., Sanz, M. y García-González, L. (2022). Diferencias entre el modelo técnico-tradicional y el modelo comprensivo en la motivación y compromiso de jóvenes deportistas: un estudio transversal. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 44, 421-432. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8155902>

Expósito-González, C., Almagro, B.J., Tornero, I. y Saénz-López, P. (2012). Propuesta de intervención para mejorar la motivación del alumnado en las clases

de Educación Física. *EFDeportes. Revista Digital*, 174. Extraído de:  
<https://efdeportes.com/efd174/motivacion-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>

Fernández-Río, J., Calderón., A., Alcalá, D.H, Pérez-Pueyo, A., González-Villora, S. y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75. Extraído de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481227>

Fry, J. M., Tan, C. W. K., McNeill, M. y Wright, S. (2010). Children's perspectives on conceptual games teaching: a value-adding experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 139-158.

García-González, L., Aibar, A., Sevil, J. y Almolda, F.J. y Julián-Clemente, J.A. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza Autonomy support in Physical Education: Evidence to improve the teaching process. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 103-111.

Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/279442827\\_Soporte\\_de\\_autonomia\\_e\\_n\\_Educacion\\_Fisica\\_evidencias\\_para\\_mejorar\\_el\\_proceso\\_de\\_ensenanza\\_Autonomy\\_support\\_in\\_Physical\\_Education\\_Evidence\\_to\\_improve\\_the\\_teaching\\_process](https://www.researchgate.net/publication/279442827_Soporte_de_autonomia_e_n_Educacion_Fisica_evidencias_para_mejorar_el_proceso_de_ensenanza_Autonomy_support_in_Physical_Education_Evidence_to_improve_the_teaching_process)

García-López, L.M. (2013). La transferencia en los modelos horizontales de iniciación deportiva. *Universidad de Castilla La Mancha*. Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/247161360\\_La\\_transferencia\\_en\\_los\\_modelos\\_horizontales\\_de\\_iniciacion\\_deportiva](https://www.researchgate.net/publication/247161360_La_transferencia_en_los_modelos_horizontales_de_iniciacion_deportiva)

García-López, Contreras, R., Penny, D. y Chandler, T.J. (2009). The role of transfer in games teaching: Implications in the development of the sports curriculum. *European Physical Education Review*, 15(1), 47-63. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/235936499\\_The\\_role\\_of\\_transfer\\_in\\_games\\_teaching\\_Implications\\_in\\_the\\_development\\_of\\_the\\_sports\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/235936499_The_role_of_transfer_in_games_teaching_Implications_in_the_development_of_the_sports_curriculum)

González-Villora, S. y Evangelio, C., Sierra-Díaz, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/327508965\\_Hybridizing\\_pedagogical\\_models\\_A\\_systematic\\_review](https://www.researchgate.net/publication/327508965_Hybridizing_pedagogical_models_A_systematic_review)

González-Villora, S., Gil-Madróna, P. y Pastor, J.C. (2008). Diseño y aplicación del modelo compresivo de los deportes en el "floorball" como instrumento de formación del profesorado. *Pulso: revista de educación*, 31, 93-115. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750854>

Graham, J. (2012). The impact of TGfU on recreational female soccer players. *Vancouver: The University of British Columbia*.

Gray, S. y Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/233550343\\_Developing\\_pupils'\\_performance\\_in\\_team\\_invasion\\_games](https://www.researchgate.net/publication/233550343_Developing_pupils'_performance_in_team_invasion_games)

Gutiérrez, D. y García-López, L.M. (2012). Gender differences in the game behaviour in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(0), 1-13. Extraído de:

[https://www.researchgate.net/publication/231536931\\_Gender\\_differences\\_in\\_game\\_behaviour\\_in\\_invasion\\_games](https://www.researchgate.net/publication/231536931_Gender_differences_in_game_behaviour_in_invasion_games)

Haneishi, K. y Griffin L. (2011). Players' Perception on Games Approach in Coaching. *Moving people, moving forward*. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/258206957\\_AIESEP\\_2011\\_Moving\\_People\\_Moving\\_Forward\\_Book\\_of\\_Abstracts](https://www.researchgate.net/publication/258206957_AIESEP_2011_Moving_People_Moving_Forward_Book_of_Abstracts)

Harvey, C., Cushion, C. y Massa-González, A. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/254332508\\_Learning\\_a\\_new\\_method\\_Teaching\\_Games\\_for\\_Understanding\\_in\\_the\\_coaches'\\_eyes](https://www.researchgate.net/publication/254332508_Learning_a_new_method_Teaching_Games_for_Understanding_in_the_coaches'_eyes)

Harvey, S. y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching frisbee since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. Extraído de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2012.754005>

Hernández, J.L. y Velázquez, R. (2010). La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza. *Graó*. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=428203>

Hortigüela, D., Fernández-Río, J. y Pérez-Pueyo, A. (2021). Modelos pedagógicos en Educación Física: ¿Qué, cómo, por qué y para qué?. *Universidad de León*. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/352786490\\_Modelos\\_pedagogicos\\_en\\_Educacion\\_Fisica\\_Que\\_como\\_por\\_que\\_y\\_para\\_que](https://www.researchgate.net/publication/352786490_Modelos_pedagogicos_en_Educacion_Fisica_Que_como_por_que_y_para_que)

Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del

conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(7), 43-50. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/242198113 LA COMUNICACION DURANTE LA INTERVENCION DIDACTICA DEL ENTRENADOR CONSIDERACIONES PARA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO TACTICO Y LA MEJORA EN LA TOMA DE DECISIONES EN BALONCESTO](https://www.researchgate.net/publication/242198113_LA_COMUNICACION_DURANTE_LA_INTERVENCION_DIDACTICA_DEL_ENTRENADOR_CONSIDERACIONES_PARA_EL_DESARROLLO_DEL_CONOCIMIENTO_TACTICO_Y_LA_MEJORA_EN_LA_TOMA_DE_DECISIONES_EN_BALONCESTO) Communication during the

Jiménez, S. (2016). Modelo de enseñanza comprensiva de la Educación Física en la Educación Secundaria. *BULERIA*. Extraído de: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/6639>

Juan, F.R., García, M.E. y Pierón, M. (2009). Actividad Física y estilos de vida saludables. Análisis de los determinantes de la práctica en adultos. *WANCEULEN*. Extraído de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=400763>

Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria: cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos*, 16, 9-15. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/28316813 La realidad de los deportes colectivos en la Ensenanza Secundaria como planifican e intervienen los profesores de Murcia](https://www.researchgate.net/publication/28316813_La_realidad_de_los_deportes_colectivos_en_la_Ensenanza_Secundaria_como_planifican_e_intervienen_los_profesores_de_Murcia)

Koekoek, J. y Knoppers, A. (2013). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(3), 231-249. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/270449343 The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education](https://www.researchgate.net/publication/270449343_The_role_of_perceptions_of_friendships_and_peers_in_learning_skills_in_physical_education)

Könings, K. y McKenney, S. (2017). Participatory design of (built) learning environments. *European Journal of Education*, 52(3), 247-252. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/318894437\\_Participatory\\_design\\_of\\_built\\_learning\\_environments](https://www.researchgate.net/publication/318894437_Participatory_design_of_built_learning_environments)

López-Ros, V., Castejón, F.J, Bouthier, D. y Llobet, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 17(1), 45-60. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/277557234\\_Modelos\\_para\\_una\\_enseñanza\\_comprensiva\\_del\\_deporte\\_Espacios\\_comunes\\_para\\_el\\_encuentro\\_y\\_algun\\_desencuentro](https://www.researchgate.net/publication/277557234_Modelos_para_una_enseñanza_comprensiva_del_deporte_Espacios_comunes_para_el_encuentro_y_algun_desencuentro)

Mastrogiannis, I., Antoniou, P. y Kasimatis, K. (2014). Typical and constructivist teaching interventions for the teaching of sports tactics in physical education and investigation of student enjoyment/interest. *International Journal of Education and Research*, 2, 57-76.

McNeill, M., Fry, J. y Wang, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 61-82. Extraído de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1740898042000334917>

Metzler, M.W. (2005). Tactical games: Teaching games for understanding. *Instructional models for physical education*, 3, 401-438.

Miller, A. (2015). Games centered approaches in teaching children & adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 36-58. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/273902527\\_Games\\_Centered\\_Approaches\\_in\\_Teaching\\_Children\\_Adolescents\\_Systematic\\_Review\\_of\\_Associated\\_Student\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/273902527_Games_Centered_Approaches_in_Teaching_Children_Adolescents_Systematic_Review_of_Associated_Student_Outcomes)

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach (2<sup>nd</sup> edition). *Champaign, IL: Human Kinetics*.

Morales, M. y Arias, J.L (2020). Adaptación práctica del enfoque Teaching Games for Understanding para la enseñanza de la vela en iniciación. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 738-741.

Extraído de:

[https://www.researchgate.net/publication/336262320\\_Adaptacion\\_practica\\_del\\_enfoque\\_Teaching\\_Games\\_for\\_Understanding\\_para\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_vela\\_en\\_iniciacion\\_A\\_practical\\_proposal\\_of\\_Teaching\\_Games\\_for\\_Understanding\\_to\\_teach\\_youth\\_sailing](https://www.researchgate.net/publication/336262320_Adaptacion_practica_del_enfoque_Teaching_Games_for_Understanding_para_la_ensenanza_de_la_vela_en_iniciacion_A_practical_proposal_of_Teaching_Games_for_Understanding_to_teach_youth_sailing)

Morales, M., y Arias, J.L (2018). PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ENFOQUE TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 99-107. Extraído de: <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/612>

Mosston, Muska y Ashworth, S. (2008). Teaching Physical Education. *Nueva York: Pearson Education*.

Pecci, J. (2016). Análisis de la metodología comprensiva. Una propuesta didáctica. *Universidad de Valladolid*. Extraído de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16374?locale-attribute=es>

Práxedes, A., Moreno, A., Sevil, J., García-González, L. y Del Villar, F. (2017). The effects of a comprehensive teaching program on dribbling and passing decision-making and execution skills of Young footballers. *Kinesiology*, 49(1).

Extraído de:

[https://www.researchgate.net/publication/315900115\\_The\\_effects\\_of\\_a\\_comprehensive\\_teaching\\_program\\_on\\_dribbling\\_and\\_passing\\_decision-making\\_and\\_execution\\_skills\\_of\\_young\\_footballers](https://www.researchgate.net/publication/315900115_The_effects_of_a_comprehensive_teaching_program_on_dribbling_and_passing_decision-making_and_execution_skills_of_young_footballers)

Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Abad Robles. M.T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad*

*Física y el Deporte*. 10(41), 35-57. Extraído de:  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetodologia201.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetodologia201.htm)

Sánchez, R. (2015). Voces desde los juegos modificados: ¿De qué nos advierten los jugadores cuando aprenden con el modelo Teaching Games for Understanding? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 410, 57-68. Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/281523160 Voces desde los juegos modificados De que nos advierten los jugadores cuando aprenden con el modelo Teaching Games for Understanding Voices from modified games What do the players warn us when they le](https://www.researchgate.net/publication/281523160_Voces_desde_los_juegos_modificados_De_que_nos_advierten_los_jugadores_cuando_aprenden_con_el_modelo_Teaching_Games_for_Understanding_Voces_from_modified_games_What_do_the_players_warn_us_when_they_le)

Sánchez, R., Devís, J. y Navarro, V. (2014). El modelo Teching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 16(3), 197, 213. Extraído de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908241>

Sicilia, A. y Delgado, M.A. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural. *INDE Publicaciones*. Extraído de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=243872>

Stephanou, G. y Karamountzos, D. (2020). Enhancing Student's Metacognitive Knowledge, Metacognitive Regulation and Performance in Physical Education via TGfU. *Research in Psychology and Behavioral Sciences*, 8(1), 1-10. Extraído de:  
[https://www.researchgate.net/publication/341796749 Enhancing Students' Metacognitive Knowledge Metacognitive Regulation and Performance in Physical Education via TGFU](https://www.researchgate.net/publication/341796749_Enhancing_Students'_Metacognitive_Knowledge_Metacognitive_Regulation_and_Performance_in_Physical_Education_via_TGFU)

Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa la enseñanza de los juegos deportivos. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, 185-207.



Tschulnigg, G. (2021). Diseño de una propuesta de aplicación del modelo TGfU en relación con el apoyo a las necesidades psicológicas básicas. *RIULL*. Extraído de: <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23015>

Turner, A.P y Martinek, T.J. (1999). A comparative analysis of two models for teaching games-technique approach and game-centered (tactical focus) approach. *International Journal of Physical Education*. 29, 15-31.

Úbeda-Colomer, J., Monforte, J. y Devís-Devís, J. (2017). Percepción del alumnado sobre una Unidad Didáctica de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos de invasión en Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 306-311. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/311103185\\_Percepcion\\_del\\_alumnado\\_sobre\\_una\\_Unidad\\_Didactica\\_de\\_ensenanza\\_comprensiva\\_de\\_los\\_juegos\\_deportivos\\_de\\_invasion\\_en\\_Educacion\\_Fisica](https://www.researchgate.net/publication/311103185_Percepcion_del_alumnado_sobre_una_Unidad_Didactica_de_ensenanza_comprensiva_de_los_juegos_deportivos_de_invasion_en_Educacion_Fisica)

Wang, M. y Wang, L. (2018). Teaching Games for Understanding Intervention to Promote Physical Activity among Secondary School Students. *BioMed Research International*, Aug.2018. Extraído de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30175129/>

Webb, P.I. y Pearson, P.J. (2012). Creative unit and lesson planning through a thematic/integrated approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). *New Zealand Physical Educator*, 45(3), 17-22. Extraído de: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/93/>

Zghibi, M., Sahli, H., Bennour, N., Guinoubi, C., Guerchi, M. y Moez, H. (2013). The Pupil's Discourse and Action Projects: The Case of Third Year High School Pupils in Tunisia. *Creative Education*, 4(3), 165-171. Extraído de: [https://www.researchgate.net/publication/272655373\\_The\\_Pupil's\\_Discourse\\_and\\_Action\\_Projects\\_The\\_Case\\_of\\_Third\\_Year\\_High\\_School\\_Pupils\\_in\\_Tunisia](https://www.researchgate.net/publication/272655373_The_Pupil's_Discourse_and_Action_Projects_The_Case_of_Third_Year_High_School_Pupils_in_Tunisia)