



## REVISIÓN

# APRENDIZAJE DEL FÚTBOL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DE UN MODELO COMPRENSIVO

José María Yagüe Cabezón y Carlos Gutiérrez-García

*Universidad de León, España*

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo revisar los fundamentos teóricos del modelo comprensivo para la enseñanza de los juegos deportivos, así como mostrar un ejemplo de sesión práctica en el ámbito de la educación física escolar en la educación secundaria. Para ello se ha seleccionado el deporte del fútbol y una variante de los modelos comprensivos denominada Tactical Games (Juegos Tácticos). La intención última del manuscrito es que sea un recurso valioso para el profesorado de educación física, ya que existe una gran carencia de materiales curriculares prácticos orientados por este enfoque de la enseñanza deportiva en el contexto escolar.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física; Fútbol; Juegos tácticos; Modelo comprensivo.



## LEARNING FOOTBALL IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION THROUGH A GAME-CENTERED APPROACH

### ABSTRACT

This work aims at reviewing the theoretical framework of the game-centered approach model for the teaching of games, as well as to show an example of a practical lesson for school physical education in secondary education. To this end, the sport of football and a the three-phase Tactical Games model have been selected. The final purpose of this manuscript is to be a valuable resource for physical education teachers, since there is a great lack of practical proposals in this view of sports education in the school context.

**KEY WORDS:** Physical Education; Football; Tactical games; Game-centered approach.

Correspondencia: José María Yagüe Cabezón. Email: [jmyagc@unileon.es](mailto:jmyagc@unileon.es)

Historia: Recibido el 28 de septiembre de 2018. Aceptado el de 20 de octubre de 2018

Aunque parece constatada la importancia de la iniciación al deporte en edades tempranas (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001), en el contexto educativo no existe unanimidad en la comunidad científica a la hora de incluirlo como contenido curricular en las diferentes etapas educativas. Las posturas están a menudo encontradas; el deporte es, para unos, el gran protagonista de la educación física (EF) y, para otros, su gran colonizador (Devís y Peiró, 1992). Los defensores de su inclusión argumentan que la competición deportiva genera motivación, compromiso y adherencia al deporte y constituye una fuente de desarrollo personal y social (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008; Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Amado y García-Calvo, 2013). Sin embargo, son numerosas las investigaciones que demuestran la exclusión que produce el deporte por habilidad o sexo, alejándose de sus potenciales valores educativos.

Si ponemos el foco en los deportes de invasión (Memmert y Harvey, 2010; Oslin, Mitchell y Griffin, 1998) y realizamos un análisis de la literatura científica, apreciamos que son los contenidos favoritos del alumnado de la asignatura de EF (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Hill y Cleven, 2006). En el caso del profesorado, diversos estudios concluyen que los docentes del área dedican el mayor porcentaje de carga lectiva a estos contenidos en la educación secundaria (Ureña; Alarcón y Ureña, 2009).

La trascendencia de este contenido curricular ha generado en el profesorado una gran inquietud por saber cómo han de ser aprendidos y enseñados estos deportes, cuestión discutida y aún problemática a día de hoy (Singleton, 2010). Esta inquietud ha supuesto que, desde la década de 1970, haya existido una especial impaciencia por construir teorías de conocimiento que aborden el aprendizaje de los deportes (Rink, 1996). Así, se han realizado gran número de investigaciones, en el ámbito educativo y federativo, que comparan la incidencia de las diferentes metodologías pedagógicas sobre el conocimiento declarativo y procedimental, la toma de decisiones, el dominio de los gestos técnicos y la motivación en diversos deportes. Sirvan como ejemplo: baloncesto (Allison y Thorpe, 1997; Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 2009; Conte, Moreno-Murcia, Pérez e Iglesias, 2013), balonmano (García y Ruiz, 2003), hockey (Contreras, García y Cervelló, 2005) o voleibol (Sunay, Gündüz y Dolasair, 2004). El fútbol, deporte de invasión y objeto de este trabajo, ha sido una de las modalidades deportivas más investigadas en este campo de estudio (e.g., Harvey, 2009; Sánchez, Molinero y Yagüe, 2012; Verdú, Alzamora, Martínez Carbonell y Pérez Turpin, 2015).

A pesar del gran repertorio de investigaciones existente, no se ha podido demostrar con certeza cuál es el procedimiento metodológico más adecuado. Esto se debe, en parte, a la gran variedad de diseños de investigación empleados, que dificulta sobremanera la comparación de los resultados obtenidos (Miller, 2015; Stolz y Pill, 2014). La mayoría de trabajos realizados en el contexto escolar concluyen que no existen diferencias significativas entre ambos enfoques en aspectos vinculados con los gestos técnicos. Respecto a las variables relacionadas con la comprensión del juego como la toma de decisiones o el conocimiento declarativo, parece que las metodologías activas obtienen mejores resultados (Allison y Thorpe, 1997; García y Ruiz, 2003). Por último, respecto al aspecto motivacional, los modelos

centrados en el juego aportan una valoración más positiva del proceso de enseñanza y una actitud más proclive a continuar con la práctica deportiva, (Brooker, Kirk, Braiuka y Bransgrove, 2000; Sánchez, Yagüe y Molinero, 2013).

La falta de unanimidad para determinar el mejor procedimiento para enseñar los deportes de invasión no ha impedido un torrente de críticas al método analítico y el surgimiento de enfoques alternativos. Una de las principales críticas al método analítico es el excesivo énfasis en la técnica deportiva, aislada del contexto real de juego, reproduciendo modelos de ejecución de probada eficacia y que, en sí mismos, se acercan más al adiestramiento que a la educación (Bunker y Thorpe, 1982; Turner y Martinek, 1995; Gray y Sproule, 2011), olvidándose de los aspectos relacionados con la comprensión del juego y la habilidad para reflexionar en acción (Salter, 1999, Gray y Sproule, 2011). Otras críticas apuntan a un planteamiento de tareas en las clases de EF, con poca relación con los intereses y apetencias de los alumnos, lo que genera, con frecuencia, la pérdida de la motivación hacia la práctica deportiva, (Turner y Martinek, 1995).

Estas críticas han propiciado el apareamiento de modelos alternativos que plantean la enseñanza y aprendizaje del deporte desde una dimensión táctica, como el modelo *Teaching Games for Understanding* en el Reino Unido (Bunker y Thorpe, 1982). A partir de esta propuesta han surgido variaciones en diversos escenarios culturales, sociales e institucionales en todo el mundo con nomenclaturas diversas (Ligth y Tan, 2006; Mandigo, Butler y Hopper, 2007): Juegos Tácticos (*Tactical Games*) en EEUU; el Sentido del Juego (*Game Sense*) aplicado al ámbito del entrenamiento o *Play Practice* referida a la iniciación deportiva, ambos en Australia; el Modelo Integrado Técnico-Táctico en España; los Juegos Basados en el Concepto (*Conceptual-Based Games*) en Singapur y el Modelo de Aprendizaje de Decisión Táctica (*Tactical decision learning model*) en Francia. Todos estos enfoques innovadores aparecen como alternativa del modelo de enseñanza fundamentado en la técnica (Light, 2006).

Todo este horizonte, unido a la carencia de materiales curriculares en la enseñanza del fútbol con un enfoque comprensivo en el contexto escolar, nos lleva a plantear este manuscrito, cuyo objetivo es mostrar los fundamentos teóricos-conceptuales más significativos sobre los que se asienta el proceso de enseñanza-aprendizaje del modelo de enseñanza comprensivo y plantear una sesión para la enseñanza del fútbol, a administrar en la educación secundaria (12-16 años) desde el punto de vista del Modelo de Juegos Tácticos.

## EL MODELO *TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING*

El *Teaching Games for Understanding* (TGfU) es un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que está siendo desarrollado en diversos escenarios culturales, sociales e institucionales en todo el mundo (Light y Tan, 2006), especialmente en deportes colectivos aunque también en otras disciplinas (véase por ejemplo Avelar-Rosa y Figueiredo, 2009; Avelar-Rosa, Gomes, Figueiredo, y López-Ros, 2015). Su aparición deriva de la insatisfacción docente que suscitaba la enseñanza deportiva centrada en los gestos técnicos y de los planteamientos de Bunker y Thorpe (1982), profesores de la Universidad de Loughborough. El motivo principal es el cuestionamiento de cómo, hasta entonces, se estaban enseñando los

deportes en la escuela. Para abordar este contenido nos hemos basado en el planteamiento de Valero (2005) al analizar las diferencias entre la metodología tradicional y los enfoques alternativos. Estructuramos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje agrupados en cuatro bloques: fundamentos teóricos-conceptuales, factores relacionados con el contenido, factores relacionados con el alumno y el profesor, y la evaluación.

## **Fundamentos teóricos-conceptuales**

Durante muchas décadas, la EF impartida en los centros escolares se centra en la reproducción de los gestos técnicos en tareas analíticas y la aplicación de lo aprendido en partidos al final de las clases (Práxedes, 2016). Según Pigott (1982), a finales de los setenta surgen indicios de la existencia de investigaciones psicológicas sobre el comportamiento de las habilidades motrices que propugnan el cambio desde una posición mecanicista de “estímulo-respuesta” hacia una posición cognitivista y constructivista del aprendizaje (Díaz y Castejón, 2011; Light, 2006). Desde la perspectiva cognitiva los estudiantes son estimulados contantemente para la reflexión, analizando las situaciones problemas, articulando soluciones y valorando la eficacia de sus acciones (Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013). Los alumnos construyen el conocimiento a partir de la interacción sujeto-ambiente, y con frecuencia, además, es un constructivismo social, al poner énfasis en la resolución de los problemas de manera conjunta.

## **Los factores relacionados con el contenido**

El modelo TGfU pretende desarrollar la comprensión de la lógica del deporte a través de la conciencia táctica y de la apreciación del juego (Gray y Sproule, 2011). Si en el modelo tradicional se insistía sobre la técnica, en la enseñanza comprensiva se va a incidir sobre la táctica, y puede afirmarse que este modelo promueve tanto el desarrollo de la comprensión del juego como de la técnica en contextos reales de juego. De esta forma, los estudiantes perciben la importancia de la técnica dentro del contexto real de juego (Light, 2006). Utiliza los juegos modificados como recurso metodológico principal del proceso de enseñanza-aprendizaje (Clemente y Mendes, 2011). Los juegos modificados pueden definirse como actividades que minimizan el aspecto técnico y dan preeminencia a los principios tácticos, que se sitúan en el foco de enseñanza con la pretensión de primar la participación de los alumnos menos hábiles y conseguir la integración de ambos sexos. Para administrar de manera eficaz la materia el profesor necesita plantear una progresión de los contenidos tácticos y de la técnica necesaria para jugar al fútbol. Según progresa el alumno en el dominio de los aspectos tácticos y técnicos, los juegos modificados aumentan su complejidad, modificando los elementos estructurales del fútbol (tiempo, espacio, número de jugadores, balones, porterías, etc.). Las modificaciones, mediante representación o exageración, se manejan como estrategia para ajustar los juegos deportivos al nivel de habilidad y de desarrollo físico, social y mental del alumnado (Méndez; Fernández-Río y Casey, 2012).

## Los factores relacionados con el alumno y el profesor

En el modelo TGfU, y en comparación con el modelo tradicional, se produce el paso de una relación vertical y de autoridad, en el que el profesor es el experto que toma todas las decisiones, a una relación más horizontal e igualitaria, lo que supone una mayor implicación del estudiante en las tareas de aprendizaje al permitirle reflexionar y sacar conclusiones de las acciones que realiza. Se le da la oportunidad de que piense y resuelva problemas, lo que favorece su autonomía convirtiéndolo en responsable de su propio aprendizaje y de sus decisiones (Harvey, Cushion, Wegis y Massa-Gonzalez, 2010; Light, 2006). En el TGfU la función del profesor es de mediador y facilitador del aprendizaje, erigiéndose en el guía de la actividad (Gray y Sproule, 2011). El profesor presenta un principio táctico y propone juegos modificados que enfatizan dicho principio, dando al alumno la oportunidad de solucionar los problemas tácticos que emerjan del juego. Uno de los aspectos claves en el rol del profesor es facilitar los conocimientos del alumnado a través de un proceso de reflexión. En este sentido, para incentivar la comprensión, el profesor utiliza el cuestionamiento (*feedback* interrogativo) como herramienta para que el alumno reflexione durante la acción. El *feedback* interrogativo ha resultado ser muy útil, ya que provoca mejoras tanto en la ejecución motriz de una habilidad técnica como en las variables decisionales y tácticas en deportes de carácter abierto (Gil y Del Villar, 2014).

## La evaluación en el modelo TGfU

La evaluación ha sido durante mucho tiempo una de las cuestiones más problemáticas que han tenido que gestionar los profesores de EF (López, Kirk, Lorente, MacPhail y Macdonald, 2013). Numerosos autores han censurado el empleo exclusivo de cuestionarios con preguntas sobre las reglas del juego y los test físicos o de habilidad técnica en la evaluación del rendimiento en los deportes, prescindiendo de la evaluación de aspectos no menos importantes como los tácticos, afectivo-emocionales y socio-actitudinales (Aguilar, Tamayo y Chiroso, 2016; Keating, 2003; Mitchell, Oslin y Griffin, 2006). Estos procedimientos se han utilizado fundamentalmente con un carácter final, no como un elemento formativo para optimar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Castelló y Cladellas, 2013).

En los últimos años, el surgimiento de nuevas metodologías de enseñanza deportiva trata de hacer más participes a los alumnos en el proceso de evaluación aportando su perspectiva a través de la autoevaluación y la coevaluación. El modelo TGfU, frente a la evaluación final y sumativa del modelo tradicional, propugna una evaluación principalmente formativa, de carácter continuo y sistemático del dominio cognitivo o conocimiento declarativo, dominio psicomotor en situación de juego y dominio afectivo (Mendez, 2009). Para que la evaluación pueda ser auténtica, integral y contextual se debe articular una evaluación de tipo cuantitativo y cualitativo (Tabla 1). La evaluación cuantitativa recurre a instrumentos de observación que recogen determinadas conductas e indicadores de rendimiento en el juego, como por ejemplo el *Team Sport Assessment Performance* (TSAP) y el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), que han sido los más utilizados para valorar la táctica en el ámbito educativo (Arias y Castejón, 2012). Estas herra-

mientas pueden adaptarse a los diversos tipos de juegos deportivos. García-López et al. (2013) adaptaron el GPAI al fútbol con la construcción de la herramienta de observación *Game Performance Evaluation Tool* (GPET). Por su parte, la evaluación cualitativa utiliza instrumentos para recoger información del proceso de aprendizaje, interpretaciones personales y comprensión del juego.

**Tabla 1** – Instrumentos de evaluación en el modelo TGfU. Fuente: Méndez (2009).

| Dominio    | Abarca  | Herramientas de evaluación   |
|------------|---|--|
| Cognitivo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las Reglas</li> <li>• Capacidad de articular soluciones para resolver los problemas tácticos que genera el juego.</li> <li>• Explicación de cómo van a ejecutar las habilidades y movimientos particulares.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Práctica de juego auto-arbitraje</li> <li>2. Hoja de evaluación formativa. Para conocer lo que saben al inicio de la unidad y ver los progresos al final.</li> <li>3. Actividades de escenario. Prueba orientada a la comprensión de situaciones y juegos.</li> <li>4. Secuencias de preguntas y respuestas, durante y al final del juego.</li> <li>5. Concurso de un minuto. Prueba escrita o verbal al final de una sesión como evidencia de la comprensión.</li> <li>6. Diario del alumno. Interpretación de lo ocurrido en la sesión para suscitar la reflexión sobre la práctica.</li> <li>7. Invención de juegos</li> </ol>  |
| Psicomotor | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de las capacidades técnicas y tácticas</li> <li>• Evaluación del rendimiento en situación real de juego</li> </ul>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Game Performance Assessment Instrument</i> (GPAI)</li> <li>2. <i>Team Sport Assessment Performance</i> (TSAP)</li> <li>3. Instrumento de observación del juego de French y Thomas, ampliado por Méndez</li> </ol>   |
| Afectivo   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación del dominio afectivo-motivacional: sentimientos y emociones cuando juegan</li> <li>• Evaluación del dominio socio-actitudinal: comportamiento en el juego (actitudes, valores y normas).</li> </ul>                         | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discusión en círculo. Dialogar sobre el comportamiento habido en el juego (normas, respeto, etc.).</li> <li>2. Diario del alumno. Reflexión de los alumnos de cómo se sintieron en los juegos, y describir sus comportamientos positivos y negativos.</li> <li>3. Hojas de observación. El profesor recoge información de uno o varios alumnos durante 5-10 minutos.</li> <li>4. Fichas de autoevaluación. Pretenden obtener información sobre la intensidad motivacional y la valoración propia del comportamiento de los estudiantes.</li> <li>5. Hojas de autoevaluación y evaluación por pares. Evaluar el grado de responsabilidad personal y social en el juego, ayudando a los alumnos a verificar el grado de consecución de los objetivos.</li> </ol> |

## EJEMPLO PRÁCTICO. DISEÑO DE UNA SESIÓN SEGÚN EL MODELO TACTICAL GAMES

Se presenta seguidamente el diseño de una sesión perteneciente a una unidad didáctica (UD) denominada “Jugamos al Fútbol”, que se desarrolla mediante el

modelo *Tactical Games* de Griffin, Mitchell y Oslin (1997). Este modelo sigue los principios generales del TGfU y ha sido elegido por su aplicabilidad en las sesiones de EF a la hora de organizar las tareas, al reducir únicamente a tres las seis fases propuestas por Bunke y Thorpe (1982). Primero, se practica un juego modificado para facilitar una experiencia gratificante al alumnado y se realizan modificaciones para que aparezcan problemas tácticos propios de la disciplina. Segundo, se desarrolla la conciencia táctica y la toma de decisión a través de preguntas. Se pretende que el alumno reflexione sobre el juego, lo que se consigue a través de estrategias de interrogación, debate, etc. que administra el profesor. Posteriormente, los alumnos desarrollan la habilidad técnica en función de su nivel y la dificultad del gesto. La meta es que los estudiantes se conviertan en mejores jugadores anteponiendo el procedimiento de “toma de decisiones” para solucionar los problemas y practicar la respuesta táctica apropiada. En la sesión vamos a trabajar sobre el principio táctico de *conservar y mantener el balón*, partiendo de un juego modificado tal como nos propone el modelo *Tactical Games*.

Contexto de la sesión

Sexta sesión de la UD “Jugamos al Fútbol”. Contenido: Juegos deportivos de invasión. Nombre del juego modificado: Los diez pases con comodines. Intención Didáctica: Principio táctico de conservar y mantener el balón. Lo que hay que aprender: (a) Jugador portador: a quién pasar y cuándo; (b) Jugador sin balón del equipo con balón: desmarques y apoyos para dar soluciones al poseedor del balón; (c) Jugador defensa: dónde me coloco para interceptar el balón

### Parte inicial de la sesión

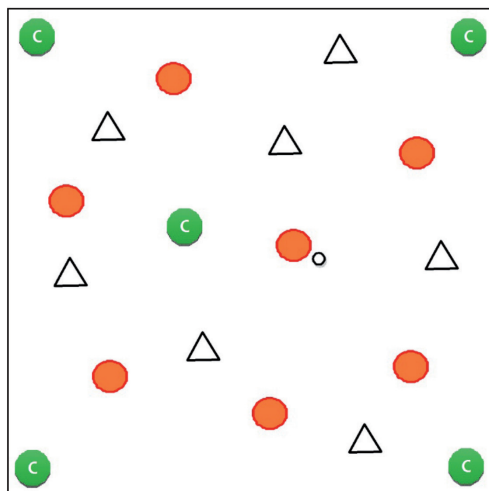
Reflexiones iniciales y motivación: ¿Qué habilidades son significativas para conservar el balón?, ¿Cómo nos debemos organizar espacialmente para facilitar la conservación del balón?, ¿Qué jugador de fútbol profesional realiza este principio de manera muy adecuada?

Empezamos: Una vez explicado el juego modificado a los alumnos, nos disponemos a asignar los roles de cada jugador. Contamos con 23 alumnos: cuatro se encargarán de la evaluación por pares, cinco harán de comodines y 14 formarán dos equipos de siete jugadores, equilibrados y heterogéneos en habilidad y género.

### Primera fase: práctica del juego modificado

Explicación del juego (Figura 1): en un espacio de 40x20 metros (medidas de campo de fútbol sala), se colocan los cinco alumnos comodines en ataque: cuatro, uno en cada esquina, y el otro con libertad de movimientos. Los siete alumnos de cada equipo, con la ayuda de los comodines, intentan realizar diez pases consecutivos sin que el equipo adversario intercepte el balón. Si lo consiguen, obtienen un punto y continúan con la pelota. Gana el equipo que consiga mayor cantidad de puntos en un tiempo determinado.





**Figura 1** – Representación gráfica del juego “Los diez pases con comodines”. Fuente: Elaboración propia.

Rol del profesor: el profesor actúa como facilitador. Presenta el juego que plantea al alumno problemas tácticos. Los alumnos tienen, en esta fase, la posibilidad de encontrar soluciones por ellos mismos.

Variantes: Las variantes son un elemento importante del modelo. Dotan de riqueza al juego modificado y, además, tendrán consecuencias en el juego y en el comportamiento de los alumnos. Por ello, al introducir las variables debemos tener muy claro qué queremos conseguir mediante ellas. La tabla 2 muestra diversas variantes y sus posibles consecuencias en el desarrollo del juego.

**Tabla 2** – Variantes del juego “Los diez pases con comodines” y posibles consecuencias en el desarrollo del juego. Fuente: Elaboración propia.

| Variables   | Consecuencias   |
|---|---|
| 1. No se puede devolver el pase al mismo compañero.       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor dificultad en el ataque.</li> <li>• Aparece la necesidad de ampliar el campo de visión para localizar a mis compañeros.</li> <li>• Mayor dinamismo en el ataque.</li> </ul>  |
| 2. Reducción del espacio                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor exigencia técnica, mayor necesidad de precisión en el pase.</li> </ul>   |
| 3. Jugar con dos balones                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enriquecen el aspecto perceptivo y de decisión, suponen generar contextos de juego más complicados.</li> <li>• Atenúan en el alumno la intensidad de las vivencias de desvalorización personal.</li> <li>• Modifica el sistema de interacción entre los jugadores e incrementa el número de focos de atención de los jugadores.</li> </ul> |
| 4. Cambio de defensa/ataque tocando al portador del balón | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exige mayor velocidad en la toma de decisiones, mayor dinamismo.</li> <li>• Aparece la necesidad de desmarques rápidos.</li> </ul>   |

## Segunda fase: conciencia táctica y estrategias para la comprensión

En esta fase se desarrollan algunas estrategias para facilitar la comprensión del principio táctico expuesto. El profesor formula algunas preguntas a todo el equipo y/o a los alumnos de manera individual (Tabla 3). La reflexión se realiza durante o al final del juego. También en pequeños grupos, los alumnos pueden reflexionar unos minutos y tratar de aportar una respuesta antes de volver al juego. Lo que se busca mediante estas preguntas es que los alumnos mediten sobre la adecuación de sus acciones para descubrir cuáles son las más correctas.

**Tabla 3** – Feedback interrogativo para incentivar la comprensión del juego.  
Fuente: Elaboración propia.

| Preguntas para la reflexión   | Posibles respuestas correctas   |
|---|---|
| 1. Si soy portador de balón y me acosa un compañero ¿Qué puedo hacer?   | - Pasar el balón a un compañero libre.<br>- Efectuar cobertura técnica colocándome entre el defensor y el balón.  |
| 2. Si soy portador de balón y no puedo pasarle el balón a ningún compañero ¿Qué haría?  | - Protegeré el balón colocándome entre este y mi defensor.<br>- Me desplazaré alejándome del oponente?  |
| 3. Si soy jugador sin balón del equipo con balón, ¿Dónde me coloco para recibirlo?  | - Me colocaré en un espacio libre.<br>- Me orientare alejándome del defensor y, además, viendo el balón, estando en línea de pase.  |
| 4. Si soy jugador del equipo sin balón (defensa), pero próximo a la pelota. ¿Qué debo hacer?                                  | - Acosaría al alumno con balón del equipo oponente.<br>- Temporizaría si no dispongo de compañeros cercanos.  |
| 5. Si soy jugador del equipo sin balón (defensa), pero alejado de la pelota. ¿Cómo puedo interceptar el pase del otro equipo? | - Colocándome en la línea de pase entre el jugador con balón y el rival a marcar.<br>- Intentaría anticiparme al jugador adversario, actuando con rapidez en el momento del pase. |
| 6. Al grupo/equipo, ¿Cómo podemos mantener la posesión del balón?   | - Ocupando todo el espacio disponible en el juego de ataque.<br>- Con una movilidad inteligente de los alumnos para buscar líneas de pase   |

## Tercera fase: desarrollo de la habilidad técnica (y nueva práctica del juego modificado)

En esta fase el profesor propone uno o dos ejercicios para trabajar las habilidades técnicas relacionadas con el juego anterior y con el principio táctico trabajado. Las habilidades técnicas necesarias para lograr el éxito en el principio táctico de “Mantener y Conservar el balón” son el pase y el control del balón.

Ejercicio 1. Pase y control: Por grupos de tres alumnos, con dos balones por grupo. Colocados en fila separados a un metro o dos, el jugador “R” (el receptor) está situado en el centro entre los jugadores “A” y “B”. Recibe de A le devuelve el balón, se gira y recibe de B, hasta completar 10 pases correctos. Todos pasarán por la posición “R”.

Ejercicio 2: Pase y control con presión de tiempo: Se configuran tres grupos de siete alumnos. Se marca un hexágono de seis-ocho metros de lado, colocándose un jugador en cada cono, menos en uno que se colocan dos alumnos, uno de ellos con balón. A la señal del profesor, el jugador con balón inicia con un pase al compañero contiguo, éste al siguiente y así sucesivamente hasta que el balón llegue al primer pasador. El alumno sin balón del cono de inicio deberá recorrer por fuera el hexágono, tratando de acabar el recorrido antes que el balón. Los alumnos deben realizar pases precisos y rápidos para ganar al corredor.

Tras estos ejercicios, se practica nuevamente el juego de los diez pases con comodines o alguna de sus variantes.

## La función de los observadores

Se llevará a cabo en esta sesión una evaluación de pares (coevaluación) entre cuatro alumnos que rotaran cada 10-12 minutos, utilizando una hoja de observación basada en el GPAI (Tabla 4), en la que el alumno irá marcando los aciertos y errores del compañero que observa. El objetivo es que el alumno participe en el proceso de evaluación y mejore su capacidad de observación y reflexión, aprendizaje, responsabilidad y autonomía. Para el principio táctico de “mantener y conservar el balón”, interesa que el alumno comprenda aspectos sobre el pase, la necesidad de desmarcarse a un espacio libre, etc.

**Tabla 4** – Hoja de observación de las acciones del juego (GPAI). Fuente: Elaboración propia.

| Criterio   | Bien realizado<br>(Apropiadas) | Mal realizado<br>(Inapropiadas) |
|--|--------------------------------|---------------------------------|
| <b>Toma de decisiones</b>  |                                |                                 |
| El alumno con balón pasa a los jugadores que tienen un marcaje no muy próximo, con tiempo y espacio para controlar y pensar.                         |                                |                                 |
| El alumno sin balón del equipo con balón no está siempre estático y se desmarca con intención para recibir el balón con espacio y tiempo para jugar. |                                |                                 |
| El alumno en defensa se sitúa al lado del oponente para poder anticiparse y sin perder de vista el balón.  |                                |                                 |
| <b>Ejecución</b>   |                                |                                 |
| El alumno con balón lleva la cabeza alta para percibir el contexto de juego y pasa el balón al compañero con éxito.                                  |                                |                                 |
| El alumno sin balón del equipo con balón realiza desmarques con fintas y amagos para burlar al marcador.   |                                |                                 |
| El alumno sin balón (defensa) en los duelos baja el centro de gravedad para facilitar la recuperación y ganar la pelota.                             |                                |                                 |
| <b>TOTAL</b>   |                                |                                 |

A partir de estos datos, los alumnos pueden, al finalizar la sesión, calcular diversos índices, como son (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998):

1. Índice de Decisión (ID):  $\text{N}^\circ \text{ de Decisiones Apropriadas} \times 100 / \text{Decisiones Apropriadas} + \text{Decisiones Inapropiadas}$ .
2. Índice de Ejecución (IJ):  $\text{N}^\circ \text{ de Ejecuciones Eficaces} \times 100 / \text{Ejecuciones Eficaces} + \text{Ejecuciones Ineficaces}$
3. Rendimiento del Juego (RJ):  $\text{ID} + \text{IJ} / 2$ .
4. Implicación en el juego (IMJ):  $\text{Decisiones Apropriadas} + \text{Decisiones Inapropiadas} + \text{Ejecuciones Eficaces} + \text{Ejecuciones Ineficaces}$

Estos índices, entendidos como instrumentos de evaluación formativa que pueden desarrollarse a lo largo de toda la UD, pueden aportar al alumno y al profesor información importante sobre la adquisición de aprendizajes auténticos ligados a la práctica deportiva.

### Parte final de la sesión

Además de lo señalado, al final de la sesión se reunirá a los alumnos para rellenar una hoja de autoevaluación del dominio afectivo (Tabla 5) y realizar una reflexión grupal para dialogar y comentar aspectos interesantes de la sesión que promuevan un aprendizaje significativo de todos los aspectos tratados en clase. Se repasan los principios tácticos trabajados, además de conocer las experiencias y sensaciones de los alumnos durante la sesión, tanto a nivel técnico-táctico como de relación con los compañeros del propio equipo y del adversario

**Tabla 5** – Ficha de autoevaluación del dominio afectivo del alumno. Fuente: Elaboración propia.

| Responde a estas preguntas                                      | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|---|------|------|------|----------|-------|
| He sido comprensivo y he animado a mis compañeros menos hábiles |      |      |      |          |       |
| Practiqué el juego cumpliendo las reglas, sin trampas           |      |      |      |          |       |
| Respeté los comentarios de mis compañeros                       |      |      |      |          |       |
| Participé con buena implicación y alegría en las tareas         |      |      |      |          |       |
| No he provocado conflictos con los compañeros o adversarios     |      |      |      |          |       |

El modelo comprensivo para la enseñanza de los juegos deportivos es un modelo pedagógico ampliamente extendido y testado a nivel global. Exige una importante participación cognitiva del estudiante, que es requerido constantemente a expresar el motivo o razón de las acciones que realiza, lo cual puede suponer un importante enriquecimiento del potencial educativo de la educación física escolar. La propia evolución del modelo comprensivo ha dado lugar a la creación de variantes adaptadas a diversos contextos, así como al desarrollo de numerosos elementos prácticos como pueden ser las fases de desarrollo del modelo, las pautas de relación estudiantes-profesor o los procedimientos e instrumentos de evaluación propios del modelo. Particularmente, en este trabajo se ha considerado el modelo *Tactical Games* de Griffin, Mitchell y Oslin (1997) como especialmente indicado para el ámbito de la educación física escolar, al estructurarse en tres fases que pueden ajustarse fácilmente a la duración estándar de una sesión de educación física.

## APLICACIÓN PRÁCTICA

La intención de este trabajo al presentar una sesión práctica de forma detallada es que esta pueda servir de ejemplo para el desarrollo de sesiones basadas en el modelo comprensivo para la enseñanza de los juegos deportivos. Como se puede observar en el ejemplo que se presenta, el diseño de este tipo de sesiones puede suponer un importante esfuerzo para el profesorado, que no obstante consideramos necesario para la correcta aplicación del modelo. Dicho de otro modo, la enseñanza del deporte mediante el modelo comprensivo no puede ni debe reducirse a la mera práctica, más o menos lúdica, de juegos modificados.

## REFERENCIAS

- Abad, M. T., Benito, P.J., Giménez, F. y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 23(8), 137-146.
- Aguilar Sánchez, J, Tamayo, I M. y Chiroso Ríos, L J. (2016). La evaluación en educación física a través del “Game Performance Assessment Instrument” (GPAI). *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 7-19.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13(23), 101-128.
- Alison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Arias, J.L. y Castejón, F.J. (2012). Review of the instruments most frequently employed to assess tactics in physical education and youth sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 381-391.
- Avelar, B., & Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Avelar-Rosa, B., Gomes, M., Figueiredo, A., & López-Ros, V. (2015). Caracterización y desarrollo del “saber luchar”: contenidos de un modelo integrado para la enseñanza de las artes marciales y de los deportes de combate. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 10(1), 16-33
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. y Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.

- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Castelló, A. y Cladellas, R. (2013). La evaluación de la comprensión en el aprendizaje: El empleo de las TIC en el análisis de estructuras de conocimiento. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 41-57.
- Cecchini, J. A., Fernández, J., González, C. y Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*, 346, 167-186.
- Clemente, F. y Mendes, R. (2011). Aprender o jogar jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, 5, 27-36.
- Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., Pérez, G. e Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 507-523.
- Contreras Jordan O., Velázquez R. y De La Torre, E. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O.R., García, L.M. y Cervelló, E. (2005). Transfer of tactical knowledge from invasión games to floorball. *Journal of human movement studies*, 49, 193-213.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz del Cueto, M. y Castejon, F.J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia pregunta respuesta. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- García, J. A. y Ruiz, L. M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-66.
- García-López, L. M., González Villora, S., Gutierrez, D. y Serra, J. (2013). Development and validation of the Game Performance Evaluation Tool (GPE T) in soccer. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2(1), 89-99.
- Gil, A. y del Villar, F. (2014). Aplicación de un programa de entrenamiento decisional en tiempo real de juego, para la mejora del rendimiento táctico individual del deportista. En A. García-Gozález y F. del Villar (EDS.), *Entrenamiento táctico y decisional en el deporte*. (pp. 132-146). Madrid: Síntesis.
- Gray, S. y Sproule, J. (2011). Developing Pupils' Performance in Team Invasion Games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, M., Pilsa, C. y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39-52.
- Harvey, S. (2009). A study of interscholastic soccer players' perceptions of learning with game sense. *Asian Journal of Exercise and Sport Science*, 6(1), 1-10.
- Harvey, S., Cushion, C.J., Wegis, H.M. y Massa-Gonzalez, A.N. (2010). Teaching games for understanding in American high-school soccer: A quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.
- Hill, G. M. y Clevon, B. (2006). A comparison of students' choices of 9th grade physical education activities by ethnicity. *High School Journal*, 89(2), 16-23.
- Keating, X. D. (2003). The current often implemented fitness tests in physical education programs: problems and future directions. *Quest*, 55(2), 141-160.
- Light, R. (2006). Game sense: Innovation or just good coaching? *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 8-19.
- Light, R. y Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117.
- López, V. M., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A. y Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Mandigo, J., Butler, J. y Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A canadian perspective. *Physical y Health Education Journal*, 73(2), 14-20.
- Memmert, D. y Harvey, S. (2010). Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15(3), 287-305.
- Méndez, A. (Coord.). (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas de deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Miller, A. (2015). Games Centered Approaches in Teaching Children & Adolescents: Systematic Review of Associated Student Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 36-58.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A. y Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pigott, B. (1982). A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education* 18 (1), 17-22.
- Práxedes Pizarro, A., García-González, L., Moreno Cortes, A., Moreno Arroyo, P. y Moreno Domínguez, A. (2016). Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en fútbol sala: un estudio en contexto educativo. *Movimento*, 22(1), 51-62.
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397-398.
- Salter, D. G. (1999). Teaching games and sport in New Zealand health and physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 32(1), 17-20.
- Sánchez, J.; Molinero, O. y Yagüe, J. M<sup>a</sup>. (2012). Incidencia de dos metodologías de entrenamiento-aprendizaje sobre la técnica individual de futbolistas de 6 a 10 años de edad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 29-32
- Sánchez, J., Yagüe, J. M<sup>a</sup>. y Molinero, O. (2013). Estudio del nivel de diversión generado por la aplicación de un programa de entrenamiento técnico y otro táctico en futbolistas jóvenes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 95-102.
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M.; Amado, D. y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación de un cuestionario para analizar la percepción de comportamientos positivos en las clases de educación física. *Cultura y Educación*, 25(4), 495-507.
- Singleton, E. (2010). More than “just a game”: History, pedagogy, and games in physical education. *Physical y Health Education Journal*, 76(2), 22-27.
- Stolz, S. y Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Sunay, H., Gündüz, N. y Dolasair, S. (2004). The effects of different methods used in teaching Basic volleyball techniques to physical education teacher candidates. *International Journal Physical Education*, 3, 28-32.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63.
- 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: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 9-15.
- Valero, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts: Educación física y deportes*, 79(1), 59-67.
- Verdú, P., Alzamora Damiano, E. N., Martínez Carbonell, J. A. y Pérez Turpin, J. A. (2015). Análisis de los diferentes métodos de enseñanza utilizados en el fútbol base. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 94-97.