



## EXPERIENCIA PRÁCTICA

### PROPUESTA DE UN CAMPUS DE FÚTBOL PARA INICIACIÓN BASADO EN EL ENFOQUE TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

Carmen Barquero-Ruiz y José L. Arias-Estero

*Facultad de Deporte  
UCAM Universidad Católica San Antonio de Murcia, España*

#### RESUMEN

Pese a ser uno de los más practicados a nivel mundial, el fútbol federado es uno de los deportes con mayor porcentaje de abandono, para edades comprendidas entre 9 y 13 años. El Teaching Games for Understanding podría ser empleado como enfoque de enseñanza para mejorar las experiencias prácticas en el deporte de iniciación y con ello contribuir a posibilitar la adherencia a la práctica deportiva. Se presenta un proyecto de campus de verano, de cinco días de duración, en el que se diseñaron y estructuraron sesiones bajo este enfoque. En total se incluyen ocho sesiones de fútbol, dos de baloncesto y una de balonmano. Los efectos de la propuesta se evaluaron a nivel de rendimiento de juego con el instrumento *Game Performance Assessment Instrument*, en relación a disfrute y competencia percibida usando un cuestionario, y en cuanto a percepción de la calidad y satisfacción con otro cuestionario. El resultado fue positivo, ya que los participantes mejoraron el rendimiento técnico-táctico, la competencia percibida y el disfrute tras las sesiones. Tanto los participantes como sus tutores legales señalaron altos niveles de percepción de la calidad y satisfacción. Además, este campus se replicó durante dos años manteniendo una fidelidad del 97%.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía; TGfU; Procesos enseñanza-aprendizaje; Iniciación deportiva.



## A YOUTH FOOTBALL SUMMER CAMP PROPOSAL BASED ON TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

### ABSTRACT

Despite the fact that football is one of the most practised sports in the world, dropout rates are higher than others in 9 to 13 years players. The Teaching Games for Understanding could be used as teaching-learning approach to avoid the dropout rate in youth sports, because it allows to improve participants' experiences. In the present work, it is showed a five-days summer camp based on this approach. In total, there were eight football sessions, two basketball sessions and one handball session. The effects of the project were assessed in terms of performance, with the Game Performance Assessment Instrument, regarding enjoyment and perceived competence with a questionnaire and in terms of perception of quality and satisfaction using two questionnaires. The results were positive, because the participants improved in technical-tactical performance, perceived competence and enjoyment after the sessions. Both, legal guardians and participants rated highly in quality perception and satisfaction. Furthermore, this programme was repeated for two years, with a participation fidelity of 97%.

**KEYWORDS:** Sport pedagogy; TGfU; Teaching-learning context; Youth sport.

**Correspondencia:** Carmen Barquero-Ruiz. **Email:** carmen.barquero.ruiz@gmail.com

**Historia:** Recibido el 10 de julio de 2020. Aceptado el 1 de diciembre de 2020

Pese a ser uno de los deportes más practicados a nivel mundial, el fútbol federado cuenta con una alta tasa de abandono para edades comprendidas entre 9 y 13 años (Møllerløkken, Lorås, & Pedersen, 2015). Las razones que justifican este comportamiento se focalizan en las experiencias de los jugadores durante sus etapas formativas. Concretamente, exponen como puntos negativos de sus entrenamientos, un excesivo énfasis en las ejecuciones técnicas, un porcentaje de éxito bajo, y falta de autonomía y motivación (Deprez, Fransén, Lenoir, Philippaerts, & Vaeyens, 2015; Gjesdal, Wold, & Ommundsen, 2019). Por lo que parece necesario actuar en estas etapas sensibles donde se produce la pérdida de interés por el deporte para favorecer que continúen practicando y puedan convertirse en adultos activos (Kliethermes et al., 2020). Para ello, y teniendo en cuenta que el enfoque pedagógico seleccionado por los entrenadores influye en gran medida en la experiencia de los jugadores con ese deporte, parece lógico explorar uno que pueda favorecer experiencias positivas (Stonebridge & Cushion, 2018).

El *Teaching Games for Understanding* (TGfU) se postula como un enfoque con el potencial de mejorar la experiencia de los jugadores de fútbol en iniciación. Este enfoque surgió como reacción a una enseñanza caracterizada, entre otras cosas, por estudiantes dependientes que experimentaban poco éxito y aprendían a realizar ejecuciones técnicas descontextualizadas (Bunker & Thorpe, 1982). Se basa en cuatro principios pedagógicos: ejemplificación, complejidad táctica, modificación-representación y modificación-exageración (Thorpe, Bunker, & Almond, 1984). La combinación de estos principios persigue que los jugadores aprendan de manera activa, para que sepan cuándo, dónde, cómo y por qué deben actuar en el juego. Como consecuencia, los jugadores obtienen éxito en la práctica y aumenta su motivación hacia la misma (Kinnerk, Harvey, MacDonncha, & Lyons, 2018).

Desde que surgió el TGfU, son numerosos los estudios de diferentes deportes y contextos que lo han incluido en sus intervenciones. De forma específica, en fútbol se ha podido comprobar que el TGfU reporta beneficios en el rendimiento técnico-táctico, tanto en toma de decisiones como en ejecución técnica, favoreciendo el éxito en las acciones de juego (e.g., Harvey, Cushion, Wegis, & Massa-Gonzalez, 2010; Práxedes, Moreno, Sevil, García-González, & Del Villar, 2016, 2017). Teniendo en cuenta que la falta de éxito durante el juego es uno de los motivos que provoca el abandono de la práctica deportiva en fútbol, el TGfU podría ser un enfoque de enseñanza a considerar en este sentido. Al respecto, el TGfU favorece la autonomía de los jugadores a través de las tareas en las que tienen que tomar decisiones y en las que la técnica queda contextualizada en las acciones de juego (Barquero-Ruiz, Morales-Belando, & Arias-Estero, in press). Características que a su vez influyen positivamente en la motivación, disfrute e intención de ser físicamente activo (Deci & Ryan, 1985). En conclusión, de acuerdo con sus características, el enfoque TGfU podría ser recomendado para incidir sobre las variables que provocan el abandono de la práctica de fútbol (Barquero-Ruiz et al., in press).

Considerando que la experiencia deportiva en las primeras etapas del desarrollo de la persona marcará su estilo de vida y nivel de actividad física en el futuro, queda latente la necesidad de desarrollar programas extraescolares que aseguren una experiencia positiva y ayuden a generar hábitos deportivos. Por todo lo expuesto con anterioridad, el TGfU parece un enfoque adecuado para evitar esa pérdida de interés por el deporte que se produce en las etapas sensibles del desarrollo humano. En consecuencia, en el presente trabajo se expone

una propuesta de programa extraescolar de cinco días basado en el TGfU con el fin de darlo a conocer a profesores y entrenadores de etapas formativas y así favorecer su empleo.

## PROPUESTA

### Horario y actividades del campus

El campus se desarrolló durante las vacaciones de verano durante cinco días de julio (de lunes a viernes) de 9.00 a 20:00. Durante estos días se desarrollaron seis sesiones de fútbol, dos de baloncesto y una de balonmano, siguiendo la misma metodología, objetivos, contenidos y enfoque pedagógico. También se realizaron otras actividades complementarias (Figura 1). Todas las sesiones se diseñaron en conjunto con los entrenadores durante la formación de los mismos en el enfoque.

Hora/Día	Día 0	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
9:00 - 10:30	Inauguración del campus	Sesión fútbol 1	Sesión fútbol 2	Sesión fútbol 4	Sesión fútbol 6	Sesión fútbol 8
11:00 - 12:30			Sesión multideporte 1	Sesión multideporte 2	Sesión multideporte 3	
13:30 - 14:30		Comida	Comida	Comida	Comida	Excursión y clausura del campus
15:00 - 17:00		Cine deportivo	Charla árbitro	Cine deportivo	Charla jugador	
18:00 - 19:30		Clase primeros auxilios	Sesión fútbol 3	Sesión fútbol 5	Sesión fútbol 7	
19:30-20:00		Recogida	Estramientos y ducha	Estramientos y ducha	Estramientos y ducha	

Figura 1. Horario de actividades.

### Diseño de las sesiones

Las sesiones se desarrollaron contextualizadas en un principio de juego, en torno al cual se diseñaron las tareas (Figuras 2 y 3). Esto permitió establecer el objetivo de cada sesión (Morales-Belando, Calderón, & Arias-Estero, 2018). Se establecieron objetivos y contenidos técnico-tácticos, en función de esos principios tácticos con el fin de que los jugadores desarrollaran su conciencia táctica y las habilidades necesarias para desarrollar ésta en situaciones reales de juego. Se incluyeron tareas con juegos modificados para mejorar la participación y posibilitar una mayor y mejor toma de decisiones. Se modificaron reglas para favorecer los comportamientos esperados, el uso de preguntas basadas en las experiencias de las tareas y sesiones anteriores y tareas de exploración para permitir que los jugadores se enfrentasen a problemas que requieran su solución. Todas las tareas se realizaron mediante descubrimiento guiado, usando las preguntas y formas jugadas para ayudar a los jugadores a participar de un modo más activo e independiente. En todas las tareas desarrolladas se buscó el equilibrio entre el desafío de la tarea y el nivel de habilidad de los jugadores para asegurarse de que todos pudieran participar con éxito.

Los contenidos técnico-tácticos, así como las tareas, preguntas, espacios, número de jugadores y otras características de las sesiones, se encontraban contextualizadas con el objetivo de la sesión. Esto significa que todas estas características fueron cuidadosamente tenidas en cuenta durante el diseño de las sesiones para posibilitar el aprendizaje de los jugadores a través de retos que mantuviesen el equilibrio entre comprensión y complejidad,

y que estuviese adaptado a los jugadores (Figuras 2 y 3). Por ejemplo, durante la primera sesión de fútbol el principio de juego elegido fue “mantener la posesión del balón”, de acuerdo con esto, los jugadores debían entender que era importante mantener la posesión del balón y cómo podían conseguirlo mediante la ejecución de pases y desplazamientos sin balón (contenido táctico). Además, debían aprender cómo realizar una técnica más efectiva del pase en cada situación de juego (contenido técnico). Lo que se traducía en pasar el balón utilizando la parte interior del pie y orientar los pies hacia el objetivo. En consecuencia, para conseguir este aprendizaje, las formas jugadas fueron diseñadas con más atacantes que defensores, espacios más amplios y preguntas relacionadas para entender el “dónde, cuando, qué, por qué y cómo pasar”. También se añadieron otras reglas para favorecer los comportamientos (por ejemplo, se prohibió la realización de conducciones).

#### Estructura de las sesiones

Se siguió la estructura de sesiones señalada en la literatura para relacionar las tareas específicas y la situación real de juego (Morales & Arias, 2017). Esta propuesta describe cinco tareas. En primer lugar, se encuentra el “game form o formas de juegos modificados” donde los jugadores practicaban la toma de decisiones en una forma jugada con condicionantes, utilizando para ello modificaciones funcionales y estructurales como por ejemplo, prohibir ciertas acciones, limitar la defensa, establecer sistemas de puntuaciones en función de los objetivos o el tamaño de la pista de juego. En la tarea “teaching for understanding o concienciación del juego”, mediante las preguntas de los entrenadores, se reflexionaba sobre lo que se debía hacer en cada situación de juego y su por qué. En “drills for skill development o desarrollo técnico” los jugadores practicaban la técnica. A continuación, se desarrollaba la tarea “return to game form o desarrollo táctico”, donde se realizaba una tarea similar a la inicial, pero utilizando únicamente modificaciones estructurales. Finalmente, se realizaba una última tarea de “review and closure o revisión y conclusiones”, donde se reflexionaba sobre cómo se integraban los componentes técnicos y tácticos aprendidos en la realidad del juego.

Día/Hora	Sesión/ Principio de juego	Contenido técnico-táctico	1. Forma de juego modificada	2. Concienciación del juego	3. Desarrollo técnico	4. Desarrollo táctico	5. Revisión y conclusiones*
1. AM	1. Pre-test	-	3 vs. 3; 4vs.2x5 m	-	-	-	-
2. AM	2. Mantener la posesión	- Cuando y a quién pasar. - Acciones posteriores al pase. - Colocación y orientación de los pies.	3 vs. 2; 25x20 m; doble punnación si el atacante con balón pasa a un compañero, progresa hacia portería y recibe de nuevo el balón para tirar a portería; obligatoria la defensa al hombre; prohibido conducir.	¿Qué deberías hacer después de pasar a un compañero? ¿Deberías quedarse quieto o moverte? ¿Por qué?	Pasar el balón utilizando el interior y planta del pie y colocando los pies orientados hacia el objetivo.	3 vs. 2; 20x15 m; triple punnación si el atacante con el balón pasa a un compañero, después progresa hacia portería y finalmente recibe el balón para tirar a portería.	¿Cuándo deberías pasar a un compañero? ¿Por qué? ¿Cómo deberías colocar tus pies respecto del objetivo? ¿Por qué?
2. PM	3. Recuperar el balón	- Distribución en el campo para defender a los oponentes que pasan y reciben. - Posición y orientación del cuerpo para favorecer una reacción rápida.	2 vs. 3; 20x10 m; obligatoria la defensa al hombre y la ayuda defensiva al defensor del atacante con balón; prohibido pasar al jugador más cercano o a aquel que acaba de ejecutar el pase.	¿Dónde deberías colocarte para defender al atacante con balón? ¿Y para defender a los atacantes sin balón? ¿Por qué?	Intentar interceptar pases colocando las rodillas en semiflexión para reaccionar rápidamente.	2 vs. 3; 20x10 m; doble punnación si los defensores interceptan el pase.	¿Dónde deberías estar colocado para recuperar el balón? ¿Qué posición deberías tener para poder reaccionar rápidamente? ¿Por qué?
3. AM	4. Conseguir gol	- Desde dónde tirar a portería. - Superficies de contacto del pie para aumentar la precisión.	3 vs. 2; 25x10 m; doble punnación si el atacante con balón dispara desde una posición central del área; obligatorio defensa al hombre; prohibido robar el balón en el centro.	¿Qué zona del área es más idónea para disparar a portería? ¿Por qué?	Disparar a portería usando el interior y planta del pie, orientado el cuerpo hacia la portería.	3 vs. 2; 20x10 m; triple punnación si el atacante con balón chuta desde la zona central del área.	¿Desde dónde deberías tirar a portería? ¿Cómo deberías golpear el balón? ¿Por qué?
3. PM	5. Evitar gol	- Colocación en el campo para defender la portería. - Posición del cuerpo para interceptar un tiro y superficies de contacto para poder despejar.	5 vs. 3; 30x20 m; obligatoria la defensa al hombre; prohibido pasar al jugador que acaba de ejecutar el pase; obligatorio tirar a portería antes de cuatro pases.	¿Cómo deberías colocarte respecto al atacante con balón cuando va a tirar a portería? ¿Por qué?	Tratar de interceptar tiros colocándose frente al atacante con balón. Golpear el balón con el exterior del pie.	5 vs. 3; 40x20 m; doble punnación si los defensores interceptan el tiro.	¿Dónde deberías estar colocado para defender tu portería? ¿Cómo deberías realizar un despeje? ¿Cómo debería estar orientado tu cuerpo? ¿Qué superficies de contacto usarías para despejar? ¿Por qué?
4. AM	6. Progresar hacia portería	- Por dónde conducir óptimo para conducir manteniendo el control del balón.	6 vs. 4; 55x20 m; obligatorio conducir en las zonas laterales; prohibido robar el balón en las zonas laterales.	¿En qué zona del área deberías conducir? ¿Por qué?	Conducir dando pasos rápidos y pequeños.	6 vs. 4; 50x20 m; triple punnación si el atacante con balón dispara tras conducir por los laterales de la pista.	¿Por dónde sería más fácil conducir en dirección a portería? ¿Qué clase de pasos deberías dar para hacerlo? ¿Por qué?
4. PM	7. Evitar la progresión	- Colocación en el campo para defender la progresión de los oponentes. Cuando realizar una entrada. - Posición del cuerpo cuando realizo una entrada para poder recuperar el balón.	4 vs. 6; 30x10 m; obligatoria la defensa al hombre y la ayuda defensiva al defensor del atacante con balón; obligatorio conducir en las zonas laterales; obligatorio robar el balón en las zonas laterales.	¿Dónde debes dirigir al atacante con balón cuando estás conduciendo? ¿Por qué?	Intentar robar el balón haciendo una entrada con una sola pierna extendida.	4 vs. 6; 35x10 m; doble punnación si los defensores roban el balón en las zonas laterales.	¿Qué deberías hacer para evitar la progresión de los oponentes? ¿Cómo deberías realizar la entrada para cortar el avance del jugador con balón? ¿Por qué?
5. AM	8. Post-test	-	5 vs. 3; 45x25 m	-	-	-	-

Figura 2. Sesiones de fútbol.

## Sesiones de baloncesto y balonmano

Siguiendo las premisas del TGfU, los estudiantes aprenden nuevos conocimientos basándose en conocimiento previo y relacionando este conocimiento con otro concurrente a la experiencia que están viviendo y que se alberga en otras situaciones y juegos similares (Kirk, 2017). Esto abre la posibilidad de afianzar el aprendizaje táctico abordándolo a través de diferentes juegos y deportes, para lo que se aprovechan los principios tácticos y otras características comunes de los deportes que están bajo la misma clasificación, en este caso deportes de invasión (Parlebas, 1998). Otros ejemplos de estructuras similares para deportes de invasión pueden encontrarse en trabajos de referencia (Arias-Estero, Jaquero, Martínez-López, & Morales-Belando, 2020; Barquero-Ruiz et al., in press; Morales-Belando et al., 2018).

Día/ Deporte	Sesión/ Principio de juego	Contenido técnico- táctico	1. Formas de juego modificado	2. Concienciación del juego	3. Desarrollo técnico	4. Desarrollo táctico	5. Revisión y conclusiones*
2/ Baloncesto	1/ Conseguir anotar	- Desde dónde tirar a canasta. - Colocación y posición de las manos para aumentar la precisión del tiro.	3 vs. 2; 14x7 m; doble puntuación si el atacante con el balón tira desde una posición central respecto de la canasta; obligatorio defensa al hombre; prohibido robar el balón dentro de la zona restringida.	¿Qué zona es más sólida para tirar a canasta? ¿Por qué?	Tirar con los pulgares en forma de T y sólo una mano.	3 vs. 3; 14x7 m; triple puntuación si el atacante tira a canasta desde la zona central.	¿Desde dónde se debe tirar a canasta? ¿Cómo deberías colocar tus manos? ¿Cómo deberías colocar ambas manos? ¿Por qué?
3/ Balonmano	2/ Progresar hacia la meta	- Por dónde botar el balón para progresar. - Tipo de desplazamiento adecuado para progresar manteniendo el control del balón.	4 vs. 3; 40x20 m; obligatorio botar para progresar por las zonas laterales; prohibido robar el balón en las zonas laterales.	¿Por qué zona deberías botar para progresar hacia la portería contraria? ¿Por qué?	Conducir utilizando el bote de velocidad.	4 vs. 4; 20x20 m; triple puntuación si el atacante con la pelota tira tras progresar por los laterales de la pista.	¿Por dónde sería más fácil progresar hacia la portería contraria botando? ¿Qué clase de pasos deberías dar para hacerlo? ¿Por qué?
4/ Baloncesto	3/ Evitar la anotación	- Colocación en la pista para defender la canasta. - Posición del cuerpo para interceptar un tiro y colocación de las manos para desviar la trayectoria	3 vs. 3; 14x7 m; obligatoria la defensa individual; prohibido pasar al jugador que acaba de ejecutar el pase; obligatorio tirar antes de tres pases.	¿Dónde deberías colocarte respecto al atacante con la pelota cuando va a tirar a canasta? ¿Por qué?	Tratar de interceptar tiros colocando el cuerpo entre el atacante con el balón y la canasta. Colocar los brazos y manos extendidos para cortar la línea de tiro.	3 vs. 3; 14x7 m; doble puntuación si los defensores interceptan el tiro.	¿Dónde deberías estar colocado para defender tu canasta? ¿Hacia dónde debería estar orientado tu cuerpo y cómo deberían estar tus brazos para evitar la anotación? ¿Por qué?

Figura 3. Sesiones de baloncesto y balonmano (multideporte).



## Formación de los entrenadores

Fueron dos los entrenadores formados en el enfoque TGfU durante un mes, en el que se desarrollaron unas 15 sesiones de dos horas cada una (un total de 30 horas de formación). La formación se dividió en dos fases a partir de la propuesta de Morales y Arias (2017). Durante la primera fase se les explicó detenidamente las características del enfoque, principalmente, centradas en aquellas que aportan el carácter propio del enfoque: el uso de juegos modificados, la reflexión y las tareas en forma de retos (Kirk, 2017). También se les describió aquellos comportamientos que se pretendían obtener por parte de los jugadores cuando entrenasen, por ejemplo, que tuvieran una implicación activa, que se enfrentasen a los problemas, que propusiesen soluciones y que descubriesen la respuesta a las preguntas.

En una segunda fase, junto con los entrenadores se diseñaron seis sesiones piloto de acuerdo con las características y estructura previamente definidas. Posteriormente, los entrenadores las llevaron a cabo de forma independiente en sus equipos habituales y las grabaron en vídeo. Esas grabaciones fueron utilizadas para comprobar sus comportamientos y los de los jugadores a la vez que sirvieron para conseguir experiencia con la nueva forma de enseñanza. Junto con los entrenadores se reflexionó sobre dichos comportamientos en comparación con los que se esperaban y se analizaron en profundidad las razones que motivaron los mismos, tanto de los deseados como de los no deseados. Fruto de esa reflexión, se propusieron soluciones a los problemas observados en las sesiones piloto. Por ejemplo, los entrenadores todavía seguían dando feedback prescriptivo y no propiciaban que todos los jugadores participaran en las tareas de reflexión. Durante el resto de las sesiones de formación, los entrenadores tuvieron tiempo para poder rediseñar las sesiones y poner en práctica aquellos comportamientos pendientes de mejorar. Todo el proceso fue llevado a cabo bajo la supervisión de los formadores, que llevaron a cabo un seguimiento, tanto presencial como a distancia, durante la formación y el desarrollo del campus.

## Evaluación

Los efectos de la propuesta se evaluaron a nivel de rendimiento de juego, disfrute y competencia percibida, y percepción de la calidad y satisfacción de los participantes con el evento. Para la evaluación del rendimiento se organizaron y grabaron dos partidos, correspondientes a las sesiones 1 y 8, en situación de 5 contra 5 y un espacio de 45 x 25 m. Mediante el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin, Mitchell & Griffin, 1998) se evaluó la toma de decisión y ejecución técnica para las acciones de pase, tiro, conducción, despeje y entrada, de acuerdo con los objetivos de las sesiones. Los entrenadores evaluaron los partidos, clasificando la toma de decisiones y ejecución de las acciones elegidas como exitosas o no exitosas, de acuerdo con las descripciones proporcionadas y las instrucciones de uso del GPAI.

Para la evaluación de la competencia percibida y el disfrute, se adaptó el cuestionario creado en este sentido para la etapa en la que se desarrolló el campus (Arias, Alonso, & Yuste, 2013). Esta escala se entregó todos los participantes en tras los partidos de las sesiones 1 y 8. Se dejó un espacio de 12 minutos para su cumplimentación. Su correcta realización fue supervisada por los entrenadores y organizadores presentes.

Finalmente, para evaluar la percepción de la calidad y satisfacción de los participantes con el campus, se utilizó una adaptación de las escalas *Quality of Sporting Events* (Calabuig & Crespo, 2009) y *Psychometric Properties of the Rating Scale Sports Organizations* (Nu-

viala, Tamayo, Iranzo, & Falcón, 2008). Estas fueron repartidas a todos los participantes al final de los partidos de las sesiones 1 y 8, pero además también a los tutores legales, tanto en el evento de inauguración como en el de clausura del campus. Los jugadores emplearon 20 minutos en completar ambas escalas, mientras que los tutores legales requirieron 10 minutos.

## CONCLUSIÓN

El resultado de la realización de un campus de fútbol extraescolar de cinco días basado en el enfoque TGfU con el objetivo de favorecer la experiencia deportiva resultó exitoso, ya que los participantes mejoraron el rendimiento técnico-táctico, la competencia percibida y el disfrute tras la intervención (Barquero-Ruiz et al., in press). Además, tanto los participantes como sus tutores legales señalaron altos niveles de percepción de la calidad y satisfacción del evento. En relación, este campus se replicó durante dos años, manteniendo una fidelidad del 97% y recibiendo nuevos alumnos a través de las recomendaciones de los participantes de la primera edición. El feedback recibido por parte de padres y participantes al finalizar los campus fue positivo. En especial, destaca el interés despertado en tres alumnas que apenas tenían contacto previo con el deporte antes del campus (únicamente en Educación Física) y tras el mismo decidieron continuar la práctica deportiva en fútbol de forma regular. En conclusión, los resultados positivos mostrados con la experiencia práctica y el análisis de variables clave para evitar el abandono, hacen posible afirmar que el enfoque utilizado en el desarrollo de campus deportivos de iniciación puede influir positivamente para la continuidad de la práctica deportiva.

Este trabajo presenta la estructura básica de un programa deportivo extraescolar de cinco días basado en el enfoque TGfU, donde el deporte principal es el fútbol, pero se incluyen sesiones de otros deportes, concretamente dos de baloncesto y una de balonmano. La estructura y exposición del campus en este trabajo permite replicarlo para el mismo deporte y/o adaptándolo a otros deportes de invasión. De modo que otros entrenadores, profesores y gestores pueden diseñar programas deportivos basándose en estas premisas como una propuesta justificada para fomentar la práctica deportiva de iniciación.

## REFERENCIAS

- Arias, J. L., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2013). Psychometric properties and results of enjoyment and perceived competence scale in youth basketball. *Universitas Psychologica*, 12, 945-956. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.ppra
- Arias-Estero, J. L., Jaquero, P., Martínez-López, A. N., & Morales-Belando, M. T. (2020). Effects of two TGfU lessons period on game performance, knowledge and psychosocial variables in elementary physical education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3378. doi:10.3390/ijerph17103378.
- Barquero-Ruiz, C., Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (in press). A teaching games for understanding programme to deal with reasons for dropout in under-11 football. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. doi:10.1080/02701367.2020.1759767
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.

- Calabuig, F., & Crespo, J. (2009). Uso del método delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida por los espectadores de eventos deportivos. *Retos*, 15, 18-24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deprez, D. N., Franssen, J., Lenoir, M., Philippaerts, R. M., & Vaeyens, R. (2015). Retrospective study on anthropometrical, physical fitness, and motor coordination characteristics that influence dropout, contract status, and first-team playing time in high-level soccer players aged eight to eighteen years. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 29, 1692-1704. doi:10.1519/JSC.0000000000000806
- Gjesdal, S., Wold, B., & Ommundsen, Y. (2019). Promoting additional activity in youth soccer: A half-longitudinal study on the influence of autonomy-supportive coaching and basic psychological need satisfaction. *Journal of Sports Sciences*, 37, 268-276. doi:10.1080/02640414.2018.1495394
- Harvey, S., Cushion, C., Wegis, H. M., & Massa-González, 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, 29-54. doi:10.1080/17408980902729354
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018). A review of the game-based approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest*, 70, 401-418. doi:10.1080/00336297.2018.1439390
- Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 17-26. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.17
- Kliethermes, S. A., Nagle, K., Côté, J., Malina, R. M., Faigenbaum, A., Watson, A. ... Herman, D. C. (2020). Impact of youth sports specialisation on career and task-specific athletic performance: A systematic review following the American Medical Society for Sports Medicine (AMSSM) Collaborative Research Network's 2019 Youth Early Sport Specialisation Summit. *British Journal of Sports Medicine*, 54, 221-230. doi:10.1136/bjsports-2019-101365.
- Møllerlökken, N. E., Lorås, H., & Pedersen, A. V. (2015). A systematic review and meta-analysis of dropout rates in youth soccer. *Perceptual and Motor Skills*, 121(3), 913-922. doi:10.2466/10.PMS.121c23x0
- Morales, M. T., & Arias, J. L. (2017). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque Teaching Games for Understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 99-107.
- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., & Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 657-671. doi:10.1080/17408989.2018.1530747
- Nuviala, A., Tamayo, J. A., Nuviala, R., González, J. A., & Fernández, A. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de valoración de organizaciones deportivas EPOD. *Retos*, 18, 82-87.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243. doi:10.1123/jtpe.17.2.231
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Práxedes, A., Moreno, A., Sevil, J., García-González, L., & Del Villar, F. (2016). A preliminary study of the effects of a comprehensive teaching program, based on questioning, to improve tactical actions in young footballers. *Perceptual & Motor Skills*, 122, 742-756. doi:10.1177/0031512516649716
- Práxedes, A., Moreno, A., Sevil, J., García-González, L., & 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, 74-83. doi:10.26582/k.49.1.6
- Stonebridge, I., & Cushion, C. (2018). An exploration of the relationship between educational background and the coaching behaviours and practice activities of professional youth soccer coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23, 636-656. doi:10.1080/17408989.2018.1485143
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J. & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. In M. Piéron, & G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic scientific congress proceedings* (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.