



Propuesta de hibridación del Modelo de Educación Deportiva y Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte para la enseñanza del fútbol en Educación Secundaria Obligatoria

Proposal for the hybridization of Sport Education Model and Teaching Games for Understanding for the teaching of soccer in secondary schools

Francisco Tomás González-Fernández¹, Salvador Baena-Morales², Ricardo Martín-Moya^{1*} y Alejandro Prieto-Ayuso³

¹Departamento de Educación Física y Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte, Campus de Melilla, Universidad de Granada, 52006 Melilla, (ESPAÑA).

²Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante. Alicante (ESPAÑA).

³Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca (ESPAÑA).

*Autor para correspondencia: martinm@ugr.es

RESUMEN

La COVID ha provocado gran incertidumbre en la Educación Física debido a las limitaciones de contacto físico. La presente propuesta de hibridación pretende mostrar una propuesta práctica que combina dos modelos pedagógicos, el Modelo de Educación Deportiva y la Enseñanza Comprensiva del Deporte, a través del fútbol y sus *Small Sided Games* en el ámbito escolar. Se presenta un enfoque metodológico innovador. A partir de los resultados obtenidos de su puesta en práctica en contexto universitario, es posible afirmar que la combinación o hibridación de ambos modelos posibilita su aplicación contextualizada en un deporte, teniendo en cuenta en todo momento al estudiante, siendo el fútbol uno de los posibles deportes válidos para ser enseñados en Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. Se propone así una Educación de Calidad como propone la UNESCO para la Agenda 2030 en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. **Palabras clave:** Educación Física; Modelos Pedagógicos; fútbol; COVID-19; innovación; Práctica basada en Modelos; Educación de Calidad; ODS.

ABSTRACT

COVID has caused great uncertainty in Physical Education due to physical contact limitations. This hybridization proposal intends to show a practical proposal that combines two pedagogical models, the Sports Education Model and the Comprehensive Teaching of Sports, through soccer and its *Small Sided Games* in the school environment. An innovative methodological approach is presented. Based on the results obtained from its implementation in a university context, it is possible to affirm that the combination or hybridization of both models enables its contextualized application in a sport, taking the student into account at all times, soccer being one of the possible valid sports to be taught in Physical Education in Compulsory Secondary Education. Thus, a Quality Education is proposed as proposed by UNESCO for the 2030 Agenda in its Sustainable Development Goals.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Models; soccer; COVID-19; innovation; Models-based practice; Quality Education; SDG.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha generado cierta controversia en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de los deportes (Singleton, 2010). De hecho, ha surgido un especial interés en torno al desarrollo de una teoría de conocimientos relacionada con la enseñanza de los mismos (Rink, 1996), produciéndose como una alternativa metodológica alternativa la enseñanza tradicional (Bunker & Thorpe 1982; Turner & Martinek, 1995). El nuevo paradigma de enseñanza de



los deportes que persigue la Educación Física (EF), se nutre por una serie de modelos pedagógicos que favorecen una participación más activa e implicación cognitiva del alumnado (García López y Gutiérrez Díaz del Campo, 2017; Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Rio, J. 2021). Casey (2016) destaca de la enseñanza basada en modelos la priorización otorgada a la hora de alinear los objetivos educativos con las necesidades del estudiante. Es por ello que revisiones recientes han optado por hacer un análisis minucioso de los diferentes modelos pedagógicos, diferenciando entre consolidados (Modelo Comprensivo del Deporte, Educación Deportiva, Aprendizaje Cooperativo y Modelo de Responsabilidad Personal y Social) y emergentes (educación aventura, alfabetización motora, estilo actitudinal o ludotécnico) (Fernández-Rio & Méndez-Giménez, 2016, Fernández-Rio y cols., 2016 y Fernández-Río y cols., 2018; González-Víllora y cols., 2019).

En relación con todo lo anterior es preciso mencionar que el profundo crecimiento en los modelos pedagógicos se encuentra en una situación de contraposición respecto a la enseñanza tradicional del deporte basada en modelos técnicos, donde la implicación del alumnado durante la toma de decisiones es mínima, favoreciendo el aprendizaje de gestos estandarizados (Alarcón, Cárdenas, Miranda, Ureña & Piñar, 2010). A finales del siglo pasado, Blázquez y Ramírez (1999) destacaban cómo, tradicionalmente, la EF había dado un carácter prioritario a la enseñanza de componentes biomecánicos y fisiológicos de los estudiantes, en detrimento de una perspectiva más psicológica y vinculada directamente con el deporte en sí. Por todo ello, se viene observando en los últimos años un creciente interés en el estudio y análisis de los diferentes modelos pedagógicos de la EF.

Rovegno (2006) hace énfasis en que los Modelos Pedagógicos se caracterizan por una unión del contexto y contenido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, algunos modelos pueden encajar mejor con determinados contenidos de EF que otros. Para la enseñanza de deportes donde existe una predominancia técnica sobre la táctica, como sucede por ejemplo en las carreras de velocidad, un modelo comprensivo no tiene especial cabida, salvo en situaciones en las que se afrontan mediante modelos Ludotécnicos (Valero-Valenzuela, 2013). Sin embargo, si se lleva a cabo un análisis de los requerimientos contextuales de un deporte como el fútbol, se puede observar cómo no está claramente determinada la existencia de una predominancia técnica o táctica (Fernández Rio, 2014). Teniendo esta referencia, el Modelo de Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD, en su versión inglesa TGfU) va a posibilitar una enseñanza del fútbol tomando como elementos básicos las exigencias tácticas del propio juego. A su vez, este deporte se caracteriza por tener una estructura competitiva que va a permitir integrar otro modelo pedagógico dentro de un contexto educativo, la Educación Deportiva (ED). Y será, por lo tanto, la hibridación de estos dos modelos en lo que se base la propuesta de este trabajo.

El TGfU se fundamenta en las aportaciones de Bunker y Thorpe (1986), quienes destacan la necesidad de comprender los requerimientos y demandas tácticas del juego como base de cualquier aprendizaje deportivo en un contexto educativo. Desde este planteamiento, surgió una manera de enseñanza deportiva más centrada en aprendizaje contextualizados, llevando a una segunda fase los aprendizajes técnicos y favoreciendo la implicación cognoscitiva del alumnado a través de la toma de decisiones, facilitando la comprensión contextual y táctica del juego por parte de los participantes, recurriendo para ello a juegos modificados del propio deporte (reglas de actuación, de provocación, etc.) y a la intervención del docente en forma de preguntas a los alumnos sobre aspectos sobre el juego, ejecutados o no ejecutados (Devís y Sánchez, 1996). Por todo ello, es posible enmarcar este modelo pedagógico dentro de un proceso constructivista del aprendizaje (López-Ros, 2010; Serrano & Pons, 2011).

Este modelo comprensivo centrado en el juego se caracteriza, según Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Rio, 2021, por los siguientes aspectos: 1) Alumnos en posesión de una libertad y una autonomía absoluta para autoorganizar sus movimientos y decisiones; 2) empleo de juegos modificados de la propia disciplina que plantean diferentes problemas técnico-



tácticos y estratégicos naturales del juego en cuestión; 3) durante el transcurso de la unidad didáctica se va progresando en las situaciones planteadas, intentando lograr que, a través de juegos modificados por el propio deporte, el sujeto logre adquirir una autonomía en la toma de decisión, organizando de forma intencional sus acciones; y 4) utilizar la reflexión al finalizar las sesiones proporcionándole al alumno una herramienta para conocer si las estrategias empleadas le acercan al cumplimiento de los objetivos; de esta forma, obtendrá conclusiones positivas y negativas de cara a próximas actuaciones.

Este modelo utiliza, a su vez, los juegos reducidos o también llamados *small-sided games* (SSG) como medio de aprendizaje. En las últimas décadas, los SSG han adquirido una gran importancia, tanto a nivel educativo como deportivo, usándose en categorías de formación en la base como en el alto rendimiento. Su objetivo principal es el de plantear situaciones motrices en las que se enfrentan dos o más equipos en un espacio inferior al oficial, y con menor número de jugadores, modificando dimensiones del campo, objetivos del juego, reglamento y/o número de jugadores. La utilización de los SSG permite, por tanto, basar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un modelo global, a través del cual los alumnos comprenden el juego y son capaces de tomar decisiones continuamente y de manera adecuada mejorando no solamente aspectos tácticos sino también técnicos (Casamichana, San Román, Calleja, & Castellano 2015; Clemente, Martins & Mendes, 2013).

Por su parte, el modelo de Educación Deportiva (ED) (Siedentop, 1994) es uno de los modelos más investigados en las últimas dos décadas. La finalidad principal de este modelo es aumentar la motivación durante las clases de Educación Física (EF), planteando experiencias de práctica deportiva auténticas donde los aprendices, independientemente de su nivel de habilidad, puedan tener las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes, conocedores del deporte e, incluso, se entusiasmen con el mismo (Martínez de Ojeda, 2013).

La relación de la ED con la enseñanza de un deporte tiene como objetivo el generar experiencias en el contexto educativo lo más similares o realistas al contexto competitivo, pero siempre adaptado al contexto educativo (Siedentop y cols., 2011). Este proceso desarrolla capacidades importantes en el alumnado como el trabajo en equipo o la autonomía (Fernández-Rio y cols., 2016).

Los principales rasgos que definen la ED se estructuran a partir de las principales características del fenómeno deportivo actual: (1) temporadas, (2) afiliación a un equipo, (3) periodo de práctica, (4) competición formal, (5) fase final, (6) registro de datos y (7) festividad (Siedentop y cols., 2011).

El objetivo de este trabajo ha sido plantear una propuesta de intervención a través de la hibridación de dos modelos pedagógicos (TgfU y ED) para la enseñanza del fútbol en Educación Secundaria Obligatoria.

PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DE LA EXPERIENCIA

Contextualización

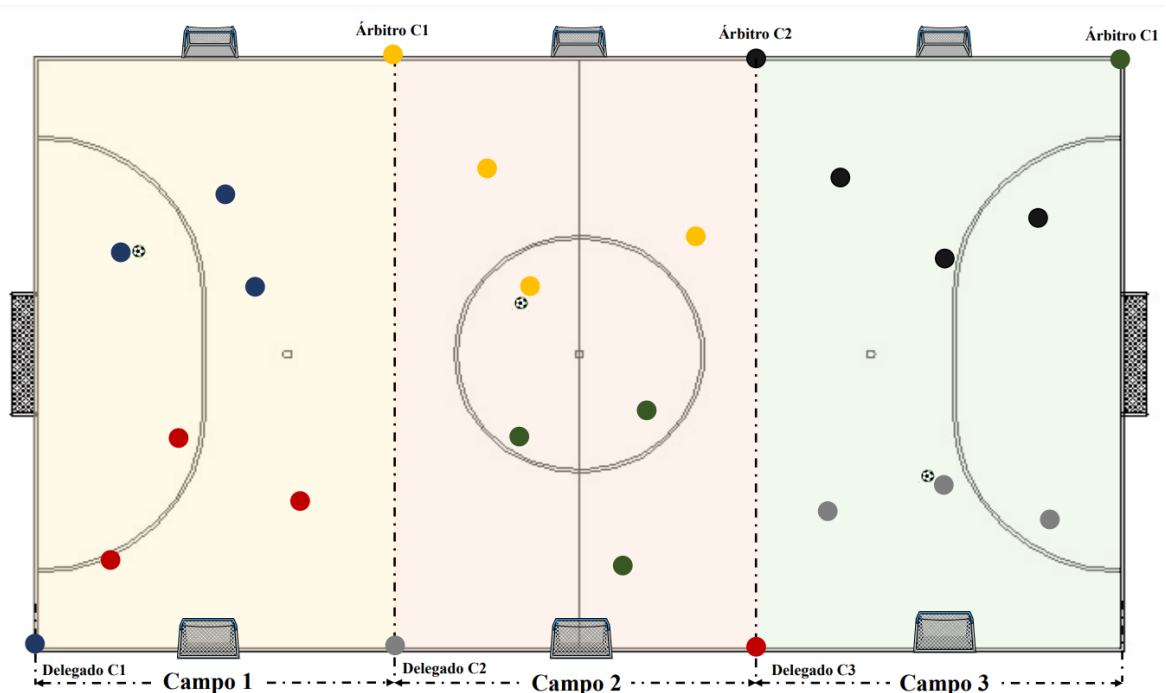
La propuesta está dirigida a un total de 24 alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria. El número total de clases desarrolladas durante la propuesta es de doce, distribuidas en dos sesiones semanales de 50 minutos cada una. Al ser el fútbol un deporte colectivo y tener en clase 24 alumnos/as se formarán seis equipos de cuatro integrantes cada uno, estructurando su funcionamiento a través de un reparto de roles, rasgo característico de la ED, habiendo durante el transcurso de las sesiones, en todo momento, tres personas que ejercerán de jugadores protagonistas (3vs3), una persona encargada de arbitrar un partido y que también tendrá función de delegado/a, llevando la puntuación y tratando de que se cumplieran las normas establecidas y recogiendo en un acta la información relativa al partido (puntos, ganadores, clasificados, etc.) y trasladársela al docente al final de la clase. Los roles planteados serán rotativos a lo largo de toda la Unidad Didáctica.

Sesiones

Esta unidad didáctica de fútbol ha sido desarrollada siguiendo los criterios característicos de la ED y el TGfU y se enmarca dentro del bloque de contenidos de Juegos y Deportes. Siguiendo las directrices del modelo de ED, los alumnos fueron agrupados en seis equipos de cuatro jugadores, tratando de mantener éstos durante todo su desarrollo. Se jugarán partidos de tres contra tres y el cuarto integrante del equipo, además de jugador, desempeñará funciones de arbitraje y registro; en la fase de competición, sin embargo, los jugadores se van cruzando con otros equipos en función de sus resultados, siendo los equipos presentes en cada campo variables durante las sesiones pertenecientes a esta fase.

Figura 1

Distribución y organización del equipo-clase.



Esta unidad didáctica se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, dos sesiones introductorias, donde se incluían la explicación y asignación de roles durante las sesiones (con su temporización), el juego cooperativo para tener una primera aproximación al deporte en cuestión y, en función de la habilidad percibida, junto a criterios de género conformar las parejas; posteriormente, cuatro sesiones pertenecientes a una fase práctica, donde se van introduciendo pequeñas reglas de provocación integradas en diversas tareas, tratando de que el jugador preste más atención y mejore en aspectos técnicos y tácticos característicos del deporte. Una tercera fase de competición formal, con cinco sesiones donde ya se establece un formato competición, en el que los jugadores iban ‘ascendiendo’ o ‘descendiendo’ en función de su nivel, teniendo mejores aprendizajes del deporte al equiparar los niveles de juego. Y, por último, una última sesión a modo de festividad final para dar por concluida la unidad didáctica. Para la creación de equipos el docente utilizará como estilo de enseñanza los grupos de nivel, así como el criterio de género, de tal modo que cada equipo está compuesto por al menos la mitad de los integrantes de diferente género, así como ser éstos de un nivel de pericia similar. En esta misma primera sesión, el alumnado, junto al docente, decidían también la organización y asignación de los roles que cada uno de ellos debía tener en el equipo durante las diferentes sesiones (jugadores, árbitro y delegado).

El lugar donde tuvo lugar las sesiones correspondía a la pista deportiva del centro, donde una cinta que atravesaba de lado a lado la pista fue utilizada para crear los campos. Para delimitar éstos, además de usar las líneas del suelo, se usaron conos para determinadas zonas. A lo largo de



estos campos se distribuían los seis equipos de cuatro jugadores. En todas las sesiones, tanto de práctica como de competición, se realizaba un calentamiento que, siguiendo lo aportado por Siedentop (1994) y su concepción del reparto de roles, era dirigido cada día por un miembro de cada campo. Posteriormente, se procedía con el contenido de la sesión estipulado por el profesor al comienzo de la sesión, de forma que mientras dos jugadores jugaban, otro arbitraba y otro registraba toda la información al respecto. Durante la fase práctica, al incluir diversas tareas para la mejora técnico-táctica, existían pequeñas pausas para que el docente proceda a la explicación de las diferentes tareas. En cuanto a las rotaciones entre los alumnos, éstas se producían cada ocho minutos, de forma que todos desempeñarán una vez cada rol durante cada sesión.

En la fase de competición formal se organiza en base a un sistema de ascensos y descensos en función de los resultados que el alumno va obteniendo durante los enfrentamientos que tienen lugar desde la primera sesión. Durante esta fase y con el paso de las sesiones, a través de esta propuesta se logra que los alumnos vayan disputando partidos de nivel progresivamente más similar al propio. Por último, se realizaba la vuelta a la calma, momento en que se realizaban actividades que descendieran el ritmo cardiaco alcanzado durante la sesión, reducir el riesgo lesional a través de ejercicios de movilidad y estiramientos y momento en el que además se aprovechaba para establecer un proceso de reflexión que tiene por objetivo fundamental conocer y contrastar la percepción de los alumnos sobre los aspectos aprendidos, así como comprobar el correcto registro de todos los partidos y actualizar el estado de la clasificación. En todas y en cada una de las doce sesiones se procedió de la misma manera, en función del objetivo de la sesión concreta (Tabla 1).

Tabla 1
Sesiones a desarrollar a lo largo de la Unidad Didáctica.

Sesión	Contenido	Función docente	Papel del alumnado
Fase Introdutoria			
1	Conformación de equipos Asignación de roles Práctica de familiarización	Organizar y dirigir la clase Conformar los equipos Debatir los roles con los alumnos	Participante Discutir los roles junto al docente
2	Principio de continuidad		Dar nombre a los equipos
Fase Práctica			
3	Principios de Juego: Conservar el balón		Participante
4	Principio de Juego: Progresar con el balón.	Intervenir cuando sea necesario	Resolver problemas
5	Principio de Juego: Finalizar		
Fase de competición formal			
6	Habilidades grupales de ataque: Pared y triangulaciones, desdoblamientos	Intervenir cuando sea necesario	Participante Resolver problemas
7	Habilidades grupales de ataque: uno contra uno y dos contra dos, fijar y pasar		
8	Habilidades grupales defensivas: Repliegue con presión, presión medio o presión total		
9	Transiciones ataque defensa.		
10	Competición ½ finales y rondas del 5-8 puesto		
11	Final y Tercer y cuarto puesto		
Festividad final			
12	Entrega de premios donde se premia al campeón, al jugador más deportivo, al jugador más luchador, mejor árbitro, mejor delegado de campo, etc.	Maestro de ceremonias Entrega de premios	Participante

Descripción de las sesiones

1.- Principios de juego: Conservar el balón

Regla de provocación para incrementar la conservación del balón: Todos los integrantes de un equipo deben tocar el móvil.

2.- Principios del juego: Progresar con el balón.



Regla de provocación para progresar hacia la meta contraria: Situaciones de aprendizaje donde se incite a ocupar unas zonas situadas en campo contrario, penalizando al mismo tiempo los pases hacia atrás.

3.- Principios de juego: Finalizar

Regla de provocación para finalizar en la meta contraria: Plantear diferentes posibilidades de finalización, las cuales al mismo tiempo tendrán asociadas una puntuación diferente. Esto ayudará a analizar qué zona de finalización es la más adecuada.

4.- Habilidades grupales de ataque: Pared y triangulaciones, desdoblamientos

Regla de provocación para provocar situaciones concretas de ataque grupales: Se puntuará con un valor mayor a las acciones de ataque que además de finalizar correctamente venga precedidas de paredes, triangulaciones o desdoblamientos.

5.- Habilidades grupales de ataque: 2x1 fijar y pasar

Regla de provocación para generar acciones de ataque con implicación grupal: Se deberán plantear situaciones donde existe superioridad ofensiva. Al mismo tiempo, se incitará a crear situaciones de superioridad en zona del campo más favorecedoras como las bandas.

6.- Habilidades grupales defensivas: Coberturas y permutas

Regla de provocación para el trabajo de situaciones defensivas grupales.

7.- Habilidades grupales defensivas: Repliegue con presión, presión medio o presión total

Regla de provocación para situaciones defensivas grupales: Establecer normas de presionar inmediatamente tras la pérdida del móvil en zonas determinadas del campo. Variando desde la zona media del terreno de juego, zona alta o en campo propio.

8.- Transiciones ataque defensa.

Regla de provocación para situaciones tras pérdida de balón. Se propone el uso de dos comodines, uno por equipo, que se mantendrán fijos en una zona delimitada cerca del área contraria. De este modo, se obligará al repliegue rápido defensivo para evitar la superioridad ofensiva. Esta misma regla puede ser usada a la inversa cuando el objetivo es generar situaciones de transición ofensiva.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo de esta propuesta es el planteamiento de una fórmula híbrida entre el TGfU y la ED a poner en práctica en la enseñanza de la disciplina del fútbol en el alumnado de Educación Secundaria. Para lograr la finalidad principal de estos modelos se emplean experiencias muy similares a las propias de competición. De esta forma, los alumnos van trabajando sobre conceptos técnico-tácticos característicos del fútbol en una segunda fase práctica mientras disputan partidos con ciertas reglas de provocación.

La evidencia relacionada con la puesta en práctica de ambos modelos, que refleja numerosos aspectos beneficiosos para el proceso de aprendizaje de los alumnos, tiene visibilidad también en nuestra propuesta. Este modelo hibridado, debido a las características del TGfU y de la ED, plantea un escenario donde el sujeto se sitúa en el centro del proceso de aprendizaje, siendo su implicación cognitiva alta, teniendo constantemente que tomar decisiones y ejecutar acciones en respuesta a una situación del partido o requerimiento por parte del profesor durante el mismo (Cabezón & Gutiérrez-García, 2018; Dyson, Griffin & Hastie, 2004). En nuestra propuesta, y en la línea de otros trabajos relacionados con el TGfU (Harvey & Jarret, 2014) los alumnos van adquiriendo fundamentos técnico-tácticos propios del fútbol mientras compiten en espacios reducidos o con juegos condicionados; de esta forma, y anteponiendo la toma de decisión (qué hago y por qué) a cómo lo hago (nivel de ejecución técnica) van empezando a conocer cómo y cuándo es más conveniente emplear estos recursos en un partido. Asimismo, la aportación principal que presenta el modelo de ED es la motivación que provoca en el alumnado el contexto de competición (Harvey & Jarret, 2014); y es que, como ocurre en nuestra propuesta, en el escenario en el que participan los alumnos se promueve una mayor interrelación entre ellos, una optimización de la toma de decisiones y el componente lúdico y atractivo inherente a cualquier formato de competición.



Al mismo tiempo que encontramos en la literatura científica trabajos que defienden que, a pesar de las ventajas que presenta la aplicación de cada modelo por separado, existen también limitaciones para ambos (Hastie & Curtner-Smith, 2006), también hallamos estudios que defienden el enorme valor para el alumno experimentar este modelo hibridado (Casey, 2014). En cuanto a la existencia o no de mejoras a nivel decisional y ejecutor, se ha podido observar en los alumnos grandes cambios a lo largo de la unidad didáctica, en la línea con lo descubierto en estudios donde se aplicaba estos modelos hibridados en la enseñanza escolar del voleibol y fútbol (Araújo, Mesquita, Hastie & Pereira, 2016; Mesquita, Farias & Hastie, 2012). En lo que refiere a los cambios encontrados en la motivación del alumnado también hemos observado con universitarios un aumento motivado por la mayor autonomía concedida al propio sujeto, al atribuírsele una total responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, corroborando lo propuesto en otros estudios (Mandigo, Holt, Anderson & Sheppard, 2008; Wallhead, Gran & Vidoni, 2014). Asimismo, pese a no disponer de registros ni puntuaciones, el feedback mostrado por los alumnos al final de las clases en lo que se refiere a la percepción de su propia competencia dentro del desarrollo de los partidos y, en definitiva, de las sesiones, nos indica que ésta también se ha visto beneficiada, probablemente, por diferentes motivos, ya defendidos por otros autores: 1) el modelo híbrido provoca que los alumnos pongan en práctica una mayor conciencia táctica propia del deporte en cuestión, en este caso el bádminton (Araújo et. Al., 2016; Farias, Mesquita & Hastie, 2015); 2) la puesta en práctica de la ED provoca que los alumnos tengan la oportunidad de poder adaptarse a diferentes roles, de los que probablemente alguno o más de uno les haga sentirse identificados por sus gustos o por sus cualidades y aptitudes personales (Siedentop, 1994; Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes & Del Villar, 2017); y 3) el empleo de situaciones reales de juego, aunque modificadas o condicionadas, rasgo característico del TGfU, también propicia que el los alumnos, a través de su mejora en la competición, aumenten su percepción de éxito y competencia (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes & Del Villar, 2017; Tan, Chow & Davids, 2012).

Por último, encontramos aspectos relacionados con las interacciones sociales entre el alumnado. Lo observado durante nuestras sesiones nos permite afirmar lo ya defendido en otros trabajos (Perlman, 2010), y es que este modelo hibridado promueve un mayor sentimiento de unidad entre el alumnado. Un motivo principal puede residir en la estructura y funcionamiento que caracteriza la ED (Wallhead, Gran & Vidoni, 2013), donde durante la temporada los alumnos comparten espacio de juego con los mismos compañeros, teniendo ocasión de establecer relaciones sociales más sólidas al tener una mayor interacción que quizás en otro escenario donde eso no pueda tener lugar. Asimismo, también los rasgos principales del TGfU provocan muchas situaciones que no se producen en otras situaciones de enseñanza-aprendizaje, donde los alumnos tienen que resolver entre ellos diferentes cuestiones relativas al juego o al funcionamiento de la competición (Morgan, Kingston & Sproule, 2005), como tienen lugar en nuestra propuesta. En definitiva, lo que se consigue con esta propuesta de aprendizaje integrado es que el alumnado, en general, comprenda la lógica interna del juego que empieza a aprender y, más concretamente, tome contacto con determinados aspectos del juego que le ayudan a mejorar su participación y rendimiento en él.

CONCLUSIÓN

Finalmente, después de plantear la propuesta de intervención, se concluyen las posibles mejores que pueden acontecer en el alumnado tras la puesta en práctica de la misma. Así, se aprecia en el alumnado mejoras en la autonomía, competencia, motivación, establecimiento de relaciones sociales con otros alumnos y, en numerosos casos, adherencia al deporte practicado. Asimismo, se demuestra que la aplicación de ambos modelos de forma conjunta permite enfrentar al alumnado a diversas situaciones de las que obtiene numerosos beneficios, como Por ejemplo, promover un sentimiento de pertenencia hacia un equipo, mejorar la autoestima, y aumentar la motivación.



REFERENCIAS

- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T., Ureña, M., & Piñar, M.I. (2010). La metodología de enseñanza en los deportes de equipo. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 91-103.
- Aranceta-Bartrina, J., Gianzo-Citores, M., & Pérez-Rodrigo, C. (2020). Prevalencia de sobrepeso, obesidad y obesidad abdominal en población española entre 3 y 24 años. Estudio ENPE. *Revista Española de Cardiología*, 73(4), 290-299.
- Araujo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200.
- Blázquez, D. (1999). Desde una perspectiva de enseñanza. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-363). Inde.
- Bunker, D. J. y Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cabezón, J. M. Y., & Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 41-55.
- Casamichana, D., San Román, J., Calleja, J. & Castellano, J. (2015). *Los Juegos Reducidos en el entrenamiento del fútbol*. FutbolDLibro.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. En C.D. Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy* (pp. 136-161). Routledge.
- Devís, J., & Sánchez, R. (1996): “La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales”, en Moreno, J.A. y Rodríguez, P. L.: *Aprendizaje deportivo*, pp. 159-181. Murcia: Universidad de Murcia.
- Clemente, F. M., Martins, F. M. L. & Mendes, R. S. (2013). Periodization Based on Small-Sided Soccer Games: Theoretical Considerations. *Strength and Conditioning Journal*.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Farias, C. F., Mesquita, I. R., & Hastie, P. A. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383.
- Fernández-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física: Renovar la teoría y práctica*, 133, 3-9.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar Cebamano (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55–75.
- Fernández-Río, J. M., & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para educación física (Cooperative learning: Pedagogical Model for Physical Education). *Retos*, 29, 201-206.
- Fernández-Río, J., Hortigüela Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Ángel. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57–80.
- García López, L. M. & Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Aprendiendo a Enseñar Deporte: Modelos de enseñanza comprensiva y educación deportiva*. Inde.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *Plos One*, 12(6), e0179876.



- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(01), 1-27.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-61). Wanceulen.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425.
- Martínez de Ojeda, D. (2013). *El modelo de enseñanza de Educación Deportiva (Sport Education): Aprendizaje, enseñanza y aplicaciones prácticas* (Tesis doctoral). Universidad Católica San Antonio – Murcia, España.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid sport education–invasion games competence model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. Acuerdos para el inicio y el desarrollo del curso 2020-2021. Propuesta (10 junio 2020). Conferencia Sectorial de Educación.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Perlman, D. (2010). Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 433-445.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones, España
- Rink, J. E., French, K. E. y Graham, K. C. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 490-502.
- Rovegno, I. 2006. Situated perspectives on learning. In *Handbook of physical education*, ed. D. Kirk, M. O'Sullivan, and D. MacDonald. Sage.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics Publishers.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education* (2nd ed.). Human Kinetics.
- Singleton, E. (2010). More than “just a game”: History, pedagogy, and games in physical education. *Physical and Health Education Journal*, 76(2), 22-27.
- Tan, C. W. K., Chow, J. Y., & Davids, K. (2012). ‘How does TGfU work?’: examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 331-348.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, UK: University of Technology of Loughborough.
- 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.



- Valero Valenzuela, A. (2013). La evaluación en el modelo de enseñanza ludotécnico para la iniciación a la práctica del atletismo dentro del contexto escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(5), 89-94.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., & Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487.