

## Aplicación de tareas de aprendizaje del fútbol basadas en el modelo de Juegos Tácticos

### Application of soccer learning tasks based on Tactical Games Approach

Juan M. García-Ceberino, Sebastián Feu, Santos Villafaina, Sergio J. Ibáñez  
Universidad de Extremadura (España)

**Resumen.** En la actualidad, se necesitan de modelos pedagógicos actuales e innovadores para la enseñanza de los deportes de invasión que sigan la corriente constructivista del actual marco educativo en vigor. A pesar de la existencia de evidencias científicas que avalan el uso de los modelos que se centran en la comprensión del juego (por ejemplo, el *Tactical Games Approach*), existen reticencias y dificultades de los docentes de Educación Física para la aplicación de estos modelos. Asimismo, bajo nuestro conocimiento, en la literatura son escasos los programas de enseñanza diseñados y validados por expertos en el campo de la Pedagogía del Deporte. Por ello, este estudio de divulgación, desde una perspectiva teórico-práctica, persigue dar a conocer las características y la potencialidad del modelo *Tactical Games Approach* dentro del sistema educativo para el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, se proponen 29 tareas de aprendizaje del fútbol para incorporarse en situaciones de aprendizaje, planteando para cada una de ellas diferentes problemas tácticos, movimientos sin balón y habilidades sobre el balón. Las tareas de aprendizaje del fútbol propuestas se encuentran destinadas a estudiantes de quinto y sexto nivel de Educación Primaria, y estudiantes de Educación Secundaria (contexto escolar y extraescolar). Éstas fueron diseñadas con ayuda del Sistema Integral para el Análisis de las Tareas de Entrenamiento. Se observa un predominio de los juegos modificados y/o reducidos de desigualdad que trabajan contenidos de ataque y con valores elevados de intensidad externa subjetiva.

**Palabras claves:** Deporte de invasión, modelo pedagógico, situación de aprendizaje.

**Abstract.** Nowadays, current and innovative pedagogical models are needed for the teaching of invasion sports that follow the constructivist framework of the current educational law. Despite the existence of scientific evidence that supports the use of models that focus on understanding the game (for instance, the *Tactical Games Approach*), there are reluctance and difficulties of physical education teachers for the use of these models. To our knowledge, in the literature there are cases of teaching programs designed and validated by experts in the field of sport pedagogy. For this reason, this dissemination research, from a theoretical-practical perspective, seeks to summarize the characteristics and potential use of the *Tactical Games Approach* model within the educational system for the integral development of students. In this sense, 29 soccer learning tasks are proposed to be incorporated into learning situations, posing for each of them different tactical problems, movements without the ball and skills on the ball. The proposed soccer learning tasks are intended for students in the fifth and sixth level of Primary Education, and students of Secondary Education (school and extracurricular context). These were designed with the help of the Integral Analysis System of Training Tasks. We observed a predominance of modified and/or reduced inequality games that work attack content and with high values of subjective external intensity.

**Keywords:** Invasion sport, pedagogical model, learning task.

---

Fecha recepción: 29-05-23. Fecha de aceptación: 30-08-23

Juan M. García-Ceberino  
jmanuel.jmgc@gmail.com

## Introducción

### *Educación Física y los deportes como medio educativo*

Actualmente, la asignatura de Educación Física (en adelante, EF) se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para desarrollar la competencia motriz de los estudiantes y la promoción de estilos de vida activos y saludables (Pérez-Pueyo et al., 2022). De manera que, los docentes deben llevar a cabo una adecuada planificación y organización de las sesiones, favoreciendo así el aprendizaje y máximo tiempo de compromiso motor en los estudiantes (García-Ceberino, Feu, Antúnez, et al., 2021; García-Ceberino, Feu, Gamero, et al., 2021). La sesión de EF se estructura en tres momentos según Martínez-Álvarez et al. (2009) (momento de encuentro, momento de construcción de los aprendizajes y momento de despedida), y debe responder a los constructos prácticos de los innovadores modelos pedagógicos centrados en el estudiante y a los avances didáctico-científicos (González-Villora, 2021).

El deporte es considerado un contenido valioso en la EF Primaria y Secundaria al tratarse como un medio educativo para el desarrollo integral de los estudiantes (Castejón,

2015). Por ello, gran parte de las programaciones de aula de los docentes de EF están dedicadas a la enseñanza y al aprendizaje de los deportes (Viciano et al., 2017), siendo los deportes de invasión los que más interés suscitan (Otero et al., 2014). El término *invasion games* fue utilizado por primera vez en la década de 1960 por el educador físico británico Peter Arnold para describir los deportes de equipo en los que el objetivo es invadir el territorio del equipo oponente mientras se defiende el propio (espacio compartido) (Arnold, 1979). Este tipo de deportes también se conocen como deportes de colaboración y oposición, entre los que se encuentra el fútbol (Hernández, 1994). Este autor, atendiendo al espacio y el tipo de participación, menciona que el fútbol es un deporte que desarrolla su acción en un espacio común y con participación simultánea sobre el móvil, es decir, ambos equipos pueden actuar sobre el balón sin esperar la acción final del oponente hasta que se marca un tanto o se consigue recuperar el control del balón arrebatandoselo al oponente. El fútbol es uno de los deportes que mayor número de colectivos atrae hoy en día; siendo el más practicado (licencias federadas) en España conforme al Anuario de Estadísticas Deportivas 2022 emitido por el Consejo Superior de Deportes (CSD, 2022). Es por ello, y debido al

interés y la motivación que despierta entre los estudiantes, el fútbol es y puede ser utilizado como herramienta pedagógica (Galvis, 2013). Igualmente, como herramienta pedagógica, ha demostrado mejorar la autonomía, respeto, prosocialidad, y la diversión en niños y niñas (Alcayde et al., 2022).

La enseñanza y el aprendizaje de los deportes de invasión en EF requiere de la implementación de modelos pedagógicos actuales e innovadores, puesto que este tipo de deportes se desarrollan de manera dinámica y no lineal entre los practicantes y el contexto de juego (Araújo et al., 2011; Martín-Barrero & Camacho, 2020). Desde la Pedagogía del De-

porte, se ha tratado de responder a esta casuística, enfrentando a los estudiantes a los problemas cambiantes del juego (conductas táctico-técnicas), y llevándolos a ser el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje (Feu, 2018).

#### *Aclaración del concepto de modelo de enseñanza*

El proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes de invasión, como el fútbol, requiere de tres niveles metodológicos: i) estrategias en la práctica; ii) estilos de enseñanza; y iii) modelos pedagógicos (Delgado, 1991; Fernández-Río et al., 2021). La Tabla 1 muestra los elementos y la clasificación de cada nivel metodológico.

Tabla 1.  
Niveles metodológicos y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

| Nivel metodológico   | Clasificación   | En qué consiste  |
|--|---|--|
| 1 <sup>er</sup> nivel - <i>Estrategias en la práctica</i> (Sicilia & Delgado, 2002). Se centran en <u>un elemento</u> del proceso de enseñanza-aprendizaje: actuación del docente (manera de presentar a los estudiantes las tareas propuestas)<br>El docente, en una misma sesión, puede emplear las mismas estrategias o cambiar de estrategia según las necesidades<br>Nivel meso porque afecta a las tareas de aprendizaje | Analíticas  | Separar los elementos que componen una habilidad para enseñarlos por separado en diferentes secuencias   |
|  | Globales  | Enseñar una habilidad en su totalidad, aunque se puede centrar la atención en algún aspecto  |
|  | Mixtas  | Combinar las estrategias analítica y global, usando lo más positivo de cada una de ellas   |
|  | Trabajo a través de circuitos (Adamson, 1959)                       | Trabajar en grupos o individualmente durante un corto periodo en espacios separados, rotando los espacios y realizando distintos ejercicios  |
| 2 <sup>o</sup> nivel - <i>Estilos de enseñanza</i> (Delgado, 1991; Sicilia & Delgado, 2002). Se centran en <u>dos elementos</u> del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente y la producción del estudiante<br>Nivel micro porque afecta a sesiones y tareas de aprendizaje   | Enseñanza a través de claves (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013) | Remarcar las partes esenciales de una habilidad con frases cortas y precisas, y que pueden ser recordadas fácilmente para guiar, motivar o instruir  |
|  | Tradicionales. El docente posee el mando                            | Mando directo<br>Modificación mando directo<br>Asignación de tareas  |
|  | Individuales. Enseñanza individual (diversidad)                     | Trabajo por grupos<br>Enseñanza modulada<br>Programas individuales<br>Enseñanza programada   |
|  | Participativos. Posibilitan la participación                        | Enseñanza recíproca<br>Grupos reducidos<br>Microenseñanza  |
|  | Socializadores. Propician la socialización y un clima favorable     | Juego de roles<br>Simulación social<br>Trabajo grupal<br>Dinámicas de grupos   |
|  | Cognitivos. Enseñanza por indagación                                | Descubrimiento guiado<br>Resolución de problemas   |
|  | Creativos. Favorecen la creatividad motriz                          | Sinéctica<br>Análisis morfológico<br>Listado de atributos<br>Tormenta de ideas   |
| 3 <sup>er</sup> nivel - <i>Modelos pedagógicos</i> (Metzler, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2021). Se centran en <u>cuatro elementos</u> del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, estudiante, contenido y contexto<br>Nivel macro porque incluye los niveles anteriores (sesiones y tareas de aprendizaje), prolongándose en el tiempo (situaciones de aprendizaje)   | Consolidados (Casey & Kirk, 2021)                                   | Aprendizaje Cooperativo<br>Educación Deportiva<br>Juegos Tácticos. Éste deriva de otro modelo centrado en la comprensión del juego (Bunker & Thorpe, 1982)<br>Responsabilidad Personal y Social              |
|  | Emergentes (Fernández-Río et al., 2021)                             | Educación Aventura<br>Estilo Actitudinal<br>Modelo Ludotécnico<br>Modelo de Autoconstrucción<br>EF basada en la Salud<br>Aprendizaje-Servicio<br>Modelo de Práctica<br>Modelo Pedagógico Deportivo-Activista |
|  | Hibridación   | Planteamiento que une diferentes modelos. Ibáñez et al. (2017) proponen la aplicación de un modelo ondulatorio en la enseñanza de los deportes colectivos  |

Los modelos pedagógicos no sustituyen a los estilos de enseñanza, sino que los incorporan a sus estructuras (Delgado, 1991; Fernández-Río et al., 2016). Éstos se definen como “*planteamientos a largo plazo (unidades didácticas completas de duración extendida) que proporcionan un plan de enseñanza comprensivo y coherente para lograr objetivos de aprendizaje concretos a través de planes, decisiones y acciones acordes con un contexto y un contenido*” (Fernández-Río et al., 2021, p. 17). De modo que, un modelo media entre el docente, los estudiantes y lo que se quiere enseñar (Delgado, 1991). En

definitiva, un modelo pedagógico constituye una visión general de la educación que se alinea con el contexto, las teorías del aprendizaje, los objetivos a largo plazo, los contenidos, los estilos de enseñanza, las técnicas de enseñanza, la verificación del proceso y la valoración del aprendizaje de los estudiantes (Metzler, 2017). No obstante, todo este proceso de elección de un modelo pedagógico u otro puede estar mediado por las propias experiencias subjetivas tanto de los docentes como de los estudiantes. En este sentido, las experiencias previas o los conocimientos actuales pueden hacer que un docente aplique un modelo pedagógico u

otro, así como que los estudiantes interpreten o no el modelo pedagógico de la manera que el docente quiere que lo interpreten. Por ello, es importante conocer los conocimientos previos e intereses de los estudiantes, y enfocar los modelos pedagógicos de una manera que permita un clima de aula positivo y, además favorezca la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Feu, Ibáñez, Antúnez, et al., 2017).

Un planteamiento metodológico para ser considerado un modelo pedagógico debe prolongarse en el tiempo (por ejemplo, llevándose a cabo durante toda la situación de aprendizaje concreta) y tener una serie de elementos, agrupados en dos categorías: 1) **Fundamentos teóricos**: a) marco conceptual; b) bases pedagógicas; c) tema principal con los objetivos y resultados esperados; d) implicaciones de enseñanza-aprendizaje; y e) elementos clave; y 2) **Evidencias científicas y apoyo institucional**: f) publicaciones y resultados empíricos; y g) redes y organizaciones que confirmen la notoriedad, el impacto y el arraigo del planteamiento en la sociedad y su importancia (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2022; Fernández-Río et al., 2021).

Asimismo, el concepto de modelo pedagógico es más apropiado cuando se utiliza en un proceso largo en el tiempo, por ejemplo, un curso escolar, un trimestre o una situación de aprendizaje con mayor duración. Sin embargo, el concepto de metodología es más apropiado para referirse a un periodo más corto, por ejemplo, una sesión o situación de aprendizaje de menor duración (Navarro et al., 2020).

### **Modelo de Juegos Tácticos: Enseñanza centrada en la comprensión del juego**

El modelo de Juegos Tácticos, denominado en los Estados Unidos *Tactical Games Approach*, TGA en adelante (Mitchell et al., 2020; Mitchell et al., 2013), es una variante de la propuesta *Teaching Games for Understanding* (TGfU, en adelante) (Bunker & Thorpe, 1982). El TGfU apareció en la Universidad de Loughborough (Reino Unido) y en los centros educativos próximos, y contiene diferentes denominaciones según el lugar de procedencia: *Game-Centred Approach* en Estados Unidos (Oslin & Mitchell, 2006) y *Enseñanza Comprensiva del Deporte* en España (García & Pérez, 1994). Internacionalmente, a estos modelos se le ha acuñado la terminología de modelos centrados en el juego y están encuadrados en los Enfoques Centrados en el Estudiante (*Student-Centered Approaches*, en inglés) (Bessa et al., 2021). El término "*Student-Centered Approaches*" viene siendo utilizado en la literatura educativa desde hace varias décadas. Sin embargo, uno de los autores más influyentes en la definición y promoción de este enfoque pedagógico ha sido el psicólogo estadounidense Carl Rogers, quien defiende en su libro *Freedom to Learn: A view of what education might become* (1969) la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y el papel del docente como un facilitador del aprendizaje, en lugar de como un transmisor de conocimientos. En este enfoque, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, constructivo y significativo, en el que los estudiantes sean capaces de

relacionar los nuevos conocimientos con su propia experiencia y contexto.

En España, el término "enseñanza comprensiva" del deporte fue acuñado por primera vez por García and Pérez (1994). Estos autores proponen una propuesta pedagógica para la enseñanza de los juegos deportivos que se basa en la comprensión profunda y significativa de los principios y conceptos del juego, en lugar de la mera repetición de habilidades técnicas. La Figura 1 aclara las diferentes denominaciones de los modelos centrados en la comprensión del juego o modelos comprensivos atendiendo al lugar de procedencia.

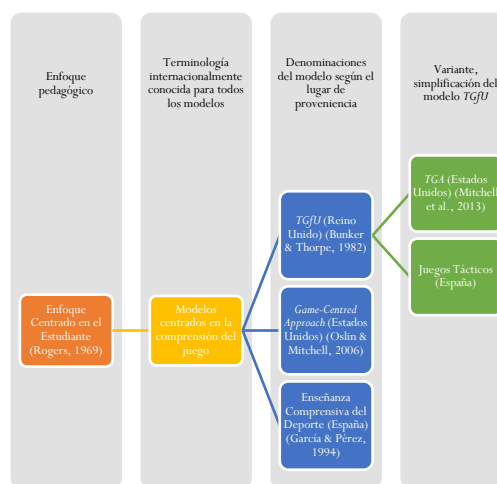


Figura 1. Denominaciones de los modelos centrados en la comprensión del juego según su procedencia. Nota: TGfU = *Teaching Games for Understanding*; TGA = *Tactical Games Approach*.

El TGA huye de las propuestas basadas en enfoques tradicionales y técnicos (Instrucción Directa) que utilizan ejercicios aislados y descontextualizados del juego real. La enseñanza tradicional en la EF ha sido repetitiva, masculinizada y poco coeducativa, cuyas retroalimentaciones se realizan sobre la correcta ejecución de las habilidades técnicas del deporte en cuestión. En la actualidad, el modelo tradicional de Instrucción Directa está empezando a considerarse más como un estilo de enseñanza que como un modelo pedagógico. Siguiendo esta línea, los inconvenientes de la concepción tecnicista causa que la práctica deportiva sea desmotivante y poco significativa (no saberse para qué hacer ciertos ejercicios) (García & Pérez, 1994), dando lugar así a los modelos centrados en la comprensión del juego (Bunker & Thorpe, 1982; Mitchell et al., 2013; Oslin & Mitchell, 2006). Los modelos comprensivos pretenden dar respuesta a las siguientes dificultades de la enseñanza tradicional: i) el excesivo énfasis en la enseñanza de las habilidades técnicas; ii) la escasa competencia de los estudiantes para responder a los problemas del juego; y iii) el poco progreso de los estudiantes menos hábiles.

El TGA tiene su origen en el paradigma cognitivista, constructivista y en el aprendizaje situado. Atendiendo a la corriente constructivista del actual marco legislativo español (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que

se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)), las tres fases del modelo TGA, en gran medida, pueden abarcarse con la estructura de clase de EF (momento de encuentro, momento de construcción de aprendizajes y momento de despedida) propuesta por Martínez-Álvarez et al. (2009). En este sentido, en los diferentes momentos de construcción de aprendizajes de las clases que compongan la situación de aprendizaje, se pueden plantear situaciones jugadas introductorias (situación de juego modificada/exagerada) como propuestas que posteriormente serán replanteadas para que en las fases de reflexión los estudiantes tomen “consciencia táctica” (¿qué, por qué, para qué?), enfatizar en algún aspecto específico y observar la evolución de los estudiantes.

En este sentido, y de manera concreta, la enseñanza del TGA está fundamentada en la comprensión del juego y simplifica en tres las seis partes básicas y estructurales del modelo TGfU (Bunker & Thorpe, 1982): i) presentación de un juego modificado; ii) comprensión del juego; iii) conciencia táctica; iv) toma de decisiones; v) ejecución de las habilidades técnicas; y vi) resultado de la ejecución-rendimiento. Las tres fases del modelo TGA para la adquisición de la conciencia táctica son (Mitchell et al., 2020; Mitchell et al., 2013):

i. Situación introductoria: Inicialmente se plantea una tarea de aprendizaje o situación de juego (situación con modificación o exageración del algún elemento del juego), donde se plantea un problema táctico que los estudiantes, presentando numerosas respuestas, tendrán que resolver. Luego, el docente junto con los estudiantes verifica cuales son las respuestas más idóneas.

ii. Conciencia táctica: Una vez que se ha jugado el tiempo suficiente, para que aparezcan los problemas del juego y las dificultades para los estudiantes, el docente inicia una fase donde la reflexión trata de estimular la metacognición de los estudiantes para verbalizar las posibles soluciones al problema planteado (qué, por qué, para qué y con qué riesgo hacer algo durante el juego). Tras la reflexión, es posible que los estudiantes continúen teniendo dificultades para resolver el problema planteado y comprender las situaciones más adecuadas al mismo. Esta fase, por tanto, contribuye al desarrollo de la conciencia táctica y a la toma de decisiones.

iii. Ejecución de habilidades técnicas: Se presentan juegos que modifican una situación de juego o exageran el problema táctico a resolverse, facilitando así que el estudiante siga la evolución del problema táctico planteado al inicio de la sesión o clase (cómo lo hago, cuándo, dónde hacer). Las habilidades técnicas para resolver los problemas se sitúan en tres planos: i) dominio psicomotor, con habilidades con balón y movimientos sin balón; ii) dominio cognitivo, a través de la adquisición de la conciencia táctica y el conocimiento del juego; iii) dominio afectivo, apreciando el juego y el desarrollo como ciudadanos.

iv. Finalmente se presenta una situación de juego real, similar a la mencionada en el punto “i”, donde se puede ob-

servar la evolución de los estudiantes para resolver el problema táctico planteado.

Las características principales del proceso de enseñanza son: i) el empleo de juegos modificados y/o reducidos en la primera y última fase, que permiten desarrollar situaciones de juego adaptadas al nivel de los estudiantes; ii) la utilización de instrumentos observacionales válidos y fiables para la evaluación de la progresión del aprendizaje (por ejemplo, el Instrumento para la Medida del Aprendizaje y el Rendimiento en el Fútbol (García-Ceberino, Antúnez, Ibáñez, et al., 2020)); y iii) la correspondencia directa entre los problemas tácticos planteados para el deporte en cuestión y la transferencia de aprendizajes a otros deportes de igual lógica interna (Sgrò & Lipoma, 2019).

Los juegos modificados y/o reducidos consisten en una modificación de los elementos del juego (condicionantes de la tarea, *constraints* en inglés). Los *constraints* se refieren a las limitaciones o factores que influyen en el comportamiento de los jugadores, como las reglas específicas del juego, el número de jugadores, el espacio del juego, el grado de oposición, entre otros (Martín-Barrero & Camacho, 2020). La modificación de los *constraints* permite la creación de situaciones de aprendizaje específicas y desafiantes para los participantes. Estos juegos también se conocen como *Small-Sided Games* (SSGs) y su empleo para la enseñanza de los deportes fue popularizado por el profesor de EF y entrenador de fútbol australiano, Ian Renshaw. Este autor argumenta que los SSGs son una forma efectiva de enseñar las habilidades técnicas y tácticas de los deportes, pues permiten a los practicantes interactuar en un contexto más realista y dinámico, en el que se pueden manipular los condicionantes de las tareas (*constraints*) para la promoción del aprendizaje (Renshaw, 2010). Este tipo de juegos: i) posibilitan la comprensión táctica y la participación del estudiante; ii) estimulan los aspectos perceptivos y decisionales en el juego; iii) permiten un tiempo de práctica suficiente para la exploración de los estudiantes; iv) facilitan la verbalización de los aspectos, soluciones y dificultades más notables del juego; v) mantienen la progresión de la complejidad y la diversidad táctica (Bujalance-Moreno et al., 2019).; y además, vi) promueven el trabajo de las intensidades externas e internas (García-Ceberino, Feu, Antúnez, et al., 2021; Gómez-Carmona et al., 2018). En la literatura científica, hay un instrumento llamado Sistema Integral para el Análisis de las Tareas de Entrenamiento, SIATE (Ibáñez, Feu, & Cañadas, 2016), el cual posibilita conocer los condicionantes de las tareas, y la modificación de las mismas para provocar los comportamientos deseados en base a los objetivos y contenidos planteados. El SIATE agrupa los condicionantes de las tareas en tres grandes grupos (variables pedagógicas, organizativas y de carga externa subjetiva).

Los aprendizajes en el TGA se centran en los problemas tácticos, las acciones del juego a realizar sin balón y las habilidades sobre el balón, para tres fases del juego: i) intentar hacer gol (ataque); ii) evitar que hagan gol (defensa); y iii) el reinicio del juego (inicio de las situaciones juego desde distintas partes del campo, como el centro del campo, la

línea de fondo y tras las faltas). Estas fases coinciden con los principios tácticos de los juegos colectivos propuestos por Bayer (1992): generales del ataque i) conservar el balón, ii) progresar los jugadores y el balón hacia la meta contraria y iii) alcanzar la meta contraria, es decir, convertir un tanto; y generales de la defensa i) recuperar el balón, ii) dificultar la progresión de los jugadores y del balón hacia la meta y iii) proteger la meta y evitar el tanto. Haciendo alusión a los juegos deportivos colectivos, este autor habla de ciclos de

juegos, los cuales están diferenciados por la posesión del balón o no, haciendo referencia al ataque o la defensa y estableciendo intenciones tácticas para ambos. No obstante, es inevitable que tanto el ataque como la defensa sean trabajados conjuntamente.

Para el deporte de invasión del fútbol, en la Tabla 2 se presenta una propuesta de los problemas tácticos, los movimientos sin balón y las habilidades con el balón del TGA elaborada por Mitchell et al. (2013). Se puede observar diferentes niveles crecientes de complejidad táctica.

Tabla 2.

Adaptación de la propuesta por niveles de los problemas tácticos, movimientos y habilidades sobre el balón del TGA (fútbol) (Mitchell et al., 2013).

| Intentar hacer gol (ataque)         |  |   |   |   |   |
|-------------------------------------|--|---|---|---|---|
| Problema táctico                    | Nivel I  | Nivel II  | Nivel III   | Nivel IV  | Nivel V   |
| Mantener la posesión del balón      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Falsear para controlar (MsB)</li> <li>Pase corto (HcB)</li> <li>Control con los pies (HcB)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Apoyo al portador del balón (MsB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pase largo (HcB)</li> <li>Control con el muslo, pecho (HcB)</li> </ul>   |   |
| Atacar la portería                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lanzamiento a portería (HcB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lanzamiento (HcB)</li> <li>Conducción: giro (HcB)</li> <li>Conducción: protección (HcB)</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar un jugador de referencia: generar jugadas o fijar defensas (MsB)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li></li> </ul>  |   |
| Crear espacios en ataque            |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pase al primer toque (HcB)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Carrera superpuesta: correr hacia el espacio o alejar al defensor del jugador en posesión del balón (MsB)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Juego cruzado: pasar y moverse buscando línea de pase (MsB)</li> </ul>   |
| Utilizar el espacio en ataque       |  |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Anchura: regate, centro, remate (p.ej., con la cabeza) (HcB)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Profundidad: pasillos de penetración (HcB)</li> <li>Momento de la carrera: ganar ventaja para el equipo (MsB)</li> </ul> |
| Evitar que puntúen (defensa)        |  |   |   |   |   |
| Problema táctico                    | Nivel I  | Nivel II  | Nivel III   | Nivel IV  | Nivel V   |
| Defender el espacio                 |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Marcaje, presión (MsB)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Evitar el giro (MsB)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Despeje del balón (HcB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Retrasar, cubrir, hacer carreras de recuperación (MsB)</li> </ul>  |
| Defender la portería                |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Colocación del portero (MsB) y recepción del balón (HcB)</li> <li>Distribución: lanzamiento (HcB)</li> </ul> |   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Portero: paradas (HcB)</li> <li>Distribución: despejar (HcB)</li> </ul>  |
| Ganar el balón                      |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tackle: bloquear, empujar (HcB)</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tackle: deslizamiento (HcB)</li> </ul>   |
| Reinicio del juego                  |  |   |   |   |   |
| Problema táctico                    | Nivel I  | Nivel II  | Nivel III   | Nivel IV  | Nivel V   |
| Saque de banda: atacar y defender   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ejecución de un lanzamiento rápido (HcB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Marcaje defensivo en los saques de banda (MsB)</li> </ul>  |   |   |   |
| Saque de esquina: atacar y defender | <ul style="list-style-type: none"> <li>Córner corto (HcB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Marcaje defensivo en los córner (MsB)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Córner al primer palo (HcB)</li> </ul>   |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Córner largo (HcB)</li> </ul>  |
| Tiro libre: atacar y defender       |  |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ataque: lanzamiento de tiros libres (HcB)</li> </ul>                                 |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Defender: marcar y colocar la barrera (MsB)</li> </ul>   |

Nota: MsB = Movimiento sin balón; HcB = Habilidad con el balón.

### Evidencias científicas del TGA en la enseñanza de deportes de invasión

Como se ha resaltado anteriormente, la enseñanza de deportes mediante el TGA está centrada en la comprensión del juego, huyendo de enfoques tradicionales y técnicos que basan la enseñanza en propuestas aisladas, descontextualizadas y repetitivas. Es por eso que, los TGA utilizan juegos modificados con transferencia a las situaciones reales del juego. Por ello, la enseñanza comprensiva del deporte persigue: i) formar a los estudiantes en los distintos tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y toma de decisiones); ii) fomentar la competencia deportiva con diferentes situaciones de juego; iii) entender y aprender la dinámica

del deporte a través de la conciencia táctica y la apreciación del juego; y iv) desarrollar tareas lúdicas y juegos con una orientación más recreativa y motivante (González-Villora, 2021).

En base a éstas, el TGA ha sido estudiado en el campo académico-científico con el propósito de demostrar sus beneficios frente a los modelos técnicos y tradicionales. En la Tabla 3 se muestran diferentes artículos orientados al estudio del modelo específico del TGA para la enseñanza de los deportes de invasión en la EF Primaria y Secundaria. En la mayoría de estos artículos se usaron las tareas presentadas en este trabajo.

Tabla 3.  
Estudios sobre el TGA para la enseñanza de los deportes de invasión en EF Primaria y Secundaria.

| Variable estudiada  | Estudios específicos en fútbol   |  | Estudios en otros deportes de invasión  |
|---|--|--|---|
|   | Estudios fútbol y TGA  | Resultados de aquellos que usaron las tareas propuestas  |   |
| Diseño y validación de programas específicos basados en el TGA                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (García-Ceberino et al., 2019)</li> <li>• (García-Ceberino, Antúnez, Feu, et al., 2020b)</li> </ul>   | <p>Primer estudio: Predominan los SSGs, que provocaron mayor carga externa subjetiva (<math>p &lt; ,05</math>) que las tareas tradicionales-técnicas</p> <p>Segundo estudio: Tareas válidas y fiables a través del cálculo de la validez de contenido (Aiken's <math>V \geq ,69</math>) y consistencia interna (<math>\alpha = ,97</math>) con un panel de jueces expertos</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baloncesto (González-Espinoza, Ibáñez, &amp; Feu, 2017; González-Espinoza, Ibáñez, Feu, et al., 2017)</li> </ul>   |
| Conocimiento táctico (declarativo y procedimental)                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (García-Ceberino, Gamero, et al., 2020b)</li> </ul>   | <p>Mejora del conocimiento táctico pre-post, aunque no significativamente (<math>p &gt; ,05</math>): conocimiento declarativo (<math>t = -1,899</math>) y procedimental (<math>t = -1,103</math>). Efecto del género y la experiencia previa en fútbol (<math>p &lt; ,05</math>) en ambos conocimientos</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baloncesto (Gamero et al., 2021a)</li> </ul>   |
| Habilidades técnicas, conciencia táctica y toma de decisiones (rendimiento en el juego) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (García-Ceberino, Gamero, et al., 2020a)</li> <li>• (Gouveia et al., 2019)</li> <li>• (Hodges et al., 2018)</li> </ul>                            | <p>Primer estudio: Diferencias pre-post (<math>p &lt; ,05</math>) en el índice de rendimiento total de las acciones de juego: regate (<math>Z = -2,433</math>), balón rechazado, sin estar en posesión de ningún equipo, recogido por quienes atacaban (<math>Z = -2,444</math>), y marcaje al jugador sin balón (<math>Z = -2,012</math>). Efecto (<math>p &lt; ,05</math>) de la experiencia en fútbol en el regate y marcaje al jugador sin balón</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baloncesto (González-Espinoza, Feu, et al., 2017; González-Espinoza et al., 2021; González-Espinoza et al., 2019; Ibáñez, Feu, Cañadas, et al., 2016)</li> <li>• Balonmano (Dorak et al., 2018)</li> <li>• Voleibol (Chatzipanteli et al., 2016; Sgrò et al., 2021; Sgrò et al., 2020)</li> <li>• Rugby y tchoukball (Cramer, 2011)</li> </ul> |
| Intensidad externa e interna  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• (García-Ceberino, Antúnez, Feu, et al., 2020a)</li> </ul>   | <p>Las tareas bajo el TGA provocaron en los jugadores menor <i>Player Load</i> (<math>p &lt; ,05</math>) frente a tareas tradicionales, implicando movimientos más constantes. Éstas causaron mayor porcentaje en actividades de alta intensidad (<math>p &lt; ,05</math>) frente a las tareas tradicionales, lo que implicó a su vez una frecuencia cardiaca máxima más elevada (<math>p &lt; ,05</math>)</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baloncesto (Gamero et al., 2021b; González-Espinoza, Antúnez, et al., 2020; González-Espinoza, García-Rubio, et al., 2020)</li> </ul>  |
| Factores psicológicos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidades psicológicas básicas (García-Ceberino, Gamero, et al., 2021)</li> <li>• Motivación de logro (García-Ceberino et al., 2022)</li> </ul> | <p>Primer estudio: A mayor competencia percibida, mayor grado de adherencia al deporte del fútbol (<math>r_s = ,554</math>)</p> <p>Segundo estudio: Las tareas de fútbol y baloncesto bajo el TGA provocaron mayor motivación de logro, aunque no significativamente (<math>p &gt; ,05</math>), frente a tareas tradicionales. El sexo y la experiencia deportiva incidieron. Asimismo, las tareas de fútbol causaron mayor compromiso y competencia percibida que las tareas de baloncesto (<math>p &lt; ,05</math>), posiblemente al ser un deporte más practicado</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación (Teoría de la Auto-Determinación) en baloncesto (Harvey et al., 2017)</li> <li>• Motivación y creatividad en baloncesto (Hartati et al., 2022)</li> </ul>   |

Nota: TGA = *Tactical Games Approach*; SSGs = *Small-Sided Games*.

La revisión de los artículos mencionados en la tabla anterior, específicos del fútbol, muestra que los estudiantes que aprenden bajo el modelo TGA alcanzan una mayor competencia percibida, aprendizaje, nivel de decisión y rendimiento en el juego, así como unos niveles de intensidad interna superiores a los alcanzados en un programa de enseñanza deportiva tradicional. A pesar de ello, algunos artículos muestran, por ejemplo, como el nivel de conocimientos declarativos y procedimentales alcanzados son los mismos entre los grupos de estudiantes. Esto puede estar debido a los conocimientos previos acerca de este deporte. Por tanto, el estudio de los modelos pedagógicos debe prestar atención al género y a la experiencia previa de los estudiantes, puesto que han demostrado tener un fuerte impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo de los deportes de invasión como el fútbol (Guijarro-Romero et al., 2018; Práxedes et al., 2016). De igual forma, queda demostrado que los modelos pedagógicos, especialmente en la EF Primaria, deben situar la dimensión lúdica en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sgrò & Lipoma, 2019).

### La percepción de los futuros docentes de EF: Necesidad de un cambio

Hoy en día, sigue existiendo una cierta reticencia por parte de los docentes de EF a emplear los modelos centrados en la comprensión del juego, a la hora de enseñar los deportes de invasión, posicionándose aún en una enseñanza más tradicional centrada en los gestos técnicos. En este sentido, varios estudios con docentes de EF en formación (pre-

servicio) (García-Ceberino, 2020; García-Ceberino, Feu, Gamero, et al., 2021) han señalado que estos docentes, a pesar de afirmar que los modelos centrados en la comprensión del juego son más beneficiosos, se posicionan en una enseñanza tradicional por diferentes motivos (Figura 2), entre los que destacan la dificultad para planificar bajo los modelos comprensivos y el poco conocimiento acerca de los mismos. En relación con lo anterior, un estudio reciente indica que los profesores de EF perciben de manera más positiva la efectividad de la enseñanza que las profesoras, tanto de zonas rurales como de zonas urbanas. Asimismo, de manera independiente al género, perciben dificultades a la hora de emplear las nuevas tecnologías en el aula. Estos aspectos podrían aumentar las reticencias, por parte de los docentes de EF, en usar modelos centrados en los estudiantes como el TGA (Rojo-Ramos et al., 2023).

A pesar de la existencia de evidencias científicas que lo avalan, como se ha puesto de manifiesto, hay reticencias y dificultades de los docentes de EF para el uso del modelo TGA para la enseñanza de los deportes de invasión. Por ello, esta investigación, desde una perspectiva teórico-práctica, supone de gran ayuda a los profesionales del campo académico-científico para un conocimiento mayor del TGA y la planificación de las tareas de aprendizaje posicionadas en este modelo. Así mismo, se proponen 29 tareas de aprendizaje del fútbol diseñadas de manera específica bajo el TGA, planteando para cada una de ellas diferentes problemas tácticos, movimientos sin balón y habilidades sobre el balón.

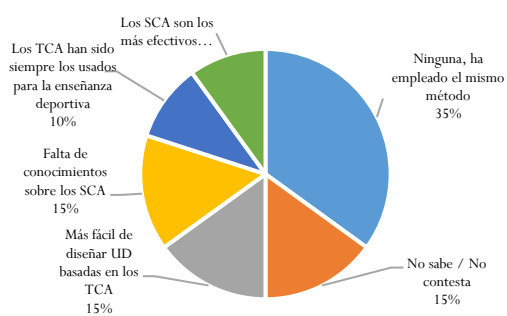


Figura 2. Motivos que llevan a planificar unidades didácticas/situaciones de aprendizaje bajo otro modelo (García-Ceberino, 2020). Nota: TCA = Enfoques Centrados en el Profesor; SCA = Enfoques Centrados en el Estudiante; UID = Unidad didáctica/situación de aprendizaje.

### Planteamiento didáctico-experiencia

#### Contexto (educativo y formativo)

La buena práctica que se plantea a continuación, utilizando las tareas de aprendizaje propuestas, sigue las directrices de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Las tareas de aprendizaje del fútbol han sido diseñadas para estudiantes de quinto y sexto nivel de Educación Primaria, y estudiantes de Educación Secundaria. Éstos se encuentran preparados para abordar el aprendizaje de las habilidades técnicas, así como los conocimientos tácticos de los deportes de invasión (Feu, Ibáñez, Antúnez, et al., 2017; Feu, Ibáñez, García-Rubio, et al., 2017; Gutiérrez-Díaz-del-Campo et al., 2014); en concreto, del deporte de invasión del fútbol. En este sentido, y desde una perspectiva biológica, en estas edades se encuentran inmersos en el periodo sensible para el desarrollo de habilidades como la coordinación óculo-pedal, giros, saltos, así como en el desarrollo de la fuerza y del metabolismo aeróbico – anaeróbico (Larovere, 1999). Como se puede observar, todas estas habilidades y capacidades físicas se trabajan en el fútbol.

Con la puesta en práctica de estas tareas de aprendizaje se pretende iniciar a los estudiantes en la práctica del fútbol, de forma que, sean capaces de aplicar lo aprendido, con cierta eficacia, en situaciones reales del juego (Castejón, 2015). En todo momento, se huye de la especialización temprana de los estudiantes en este deporte. Esta especialización estaría reservada a otros ámbitos deportivos centrados en el rendimiento, en niños y niñas de más de 15 años (Bompa & Buzzichelli, 2017).

Asimismo, estas tareas de aprendizaje también son apropiadas para ser aplicadas en el contexto extraescolar, por ejemplo, clubes deportivos, asociaciones o escuelas deportivas, dedicadas a la formación de jugadores en categorías formativas. Se engloba este contexto, ya que Martínez-Álvarez et al. (2009) señalan que la práctica deportiva tiene un alto valor formativo derivado de los principios educativos que promueve.

#### Organización de las sesiones y tareas de aprendizaje

Un aspecto importante para conseguir niveles óptimos

de aprendizaje y condición física (salud) es la adecuada organización de la clase de EF en aspectos relacionados con los espacios de juego, la forma de participación de los estudiantes, la optimización del tiempo de aprendizaje efectivo-compromiso motor, y los materiales y recursos didácticos (García-Ceberino, Feu, Antúnez, et al., 2021; García-Ceberino, Feu, Gamero, et al., 2021; Ruiz-Heredia et al., 2018). En este sentido, este estudio de divulgación (propuesta) gira en torno a la fase pre-activa (fase de planificación, anterior a la enseñanza) definida por Viciano (2022). Este mismo autor señala dos fases más de la actuación docente: interactiva (fase de intervención) y post-activa (fase de evaluación).

Se plantea a los docentes una propuesta de buena práctica usándose las 29 tareas de aprendizaje propuestas en el Anexo 1, siendo distribuidas al menos en 12 sesiones (López & Castejón, 2005), con el propósito de que los aprendizajes sean significativos para los estudiantes. Las sesiones deben seguir un modelo ondulatorio (Baggiotto-Bettega et al., 2019; Ibáñez et al., 2017), donde se intercalen las fases de ataque y defensa (una sesión de defensa para cada dos sesiones de ataque). De acuerdo con el modelo TGA (Mitchell et al., 2013), las tareas de aprendizaje deben organizarse de la siguiente manera (Figura 3):

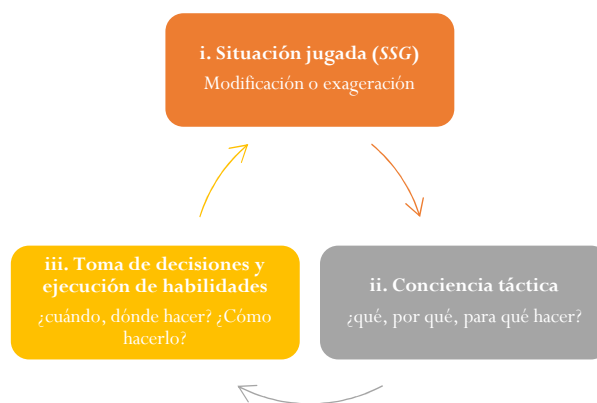


Figura 3. Organización de las tareas de aprendizaje según el TGA (Mitchell et al., 2013).

Las fases del TGA posibilitan a los docentes conocer que el nivel de exigencia (o de partida) de las tareas de aprendizaje del fútbol sea adecuado a las posibilidades motrices de los estudiantes. Este término es conocido en la literatura como “dificultad óptima” (Famose, 1992), y origina que los estudiantes se encuentren interesados en un problema táctico (desafío) en el que aprecian su mejora y dominio progresivo. A su vez, una mayor implicación les permite mantenerse más tiempo en la tarea. Por ello, los docentes pueden utilizar replanteamientos (variantes) de las tareas de aprendizaje, con el fin de manejar la complejidad de los planteamientos o incidir en algún aspecto específico del problema táctico del juego (desafío). De igual forma, de acuerdo con las características del TGA, se recomienda el uso de estrategias globales (táctica y técnica a la vez) y estilos de enseñanza cognitivos (Delgado, 1991; Sicilia &

Delgado, 2002), donde la progresión de la enseñanza parte de las tareas más simples a las tareas de mayor complejidad (Martínez-Álvarez et al., 2009).

En cuanto a la duración de las tareas de aprendizaje, se aconseja seguir la propuesta desarrollada por García-Ceberino, Feu, Antúnez, et al. (2021). Estos autores, a través de dispositivos inerciales WIMU PRO™ (*RealTrack Systems*, Almería, España), de gran validez y fiabilidad, establecieron que tiempo de compromiso motor es más apropiado para lograr niveles adecuados de actividad física según los condicionantes del medio de enseñanza y el tipo de participación empleados al diseñar las tareas de aprendizaje.

### **Diseño, características y validación de las tareas de aprendizaje**

De acuerdo con las afirmaciones de Martín-Barrero (2019), el diseño de las tareas de aprendizaje debería entenderse como la elaboración de contextos de aprendizaje.

Las 29 tareas de aprendizaje fueron diseñadas con ayuda del SIATE (Ibáñez, Feu, & Cañadas, 2016). De acuerdo con los objetivos, los problemas tácticos y las fases de juego pretendidas, las tareas de fútbol propuestas fueron diseñadas a través del conocimiento de las variables pedagógicas, organizativas y de carga externa subjetiva (condicionantes de la tarea) registradas en el sistema de análisis de tareas SIATE. Las variables pedagógicas ofrecen información al docente y al entrenador acerca de las características de la tarea, contenido a trabajar durante la actividad, tipo de actividad, relación entre los jugadores y, además, explican cómo se ha de organizar/estructurar la tarea. Las variables organizativas ofrecen información sobre aspectos organizativos del grupo de jugadores, de la estructura espacial a utilizar, distribución temporal de la tarea y de la organización de los recursos materiales. Las variables de carga externa subjetiva permiten cuantificar la demanda de trabajo que provocan las tareas, y por extensión la sesión, sin la necesidad de disponer de recursos materiales complejos (Ibáñez, Feu, & Cañadas, 2016). Las tareas debían ceñirse al modelo TGA: juegos modificados y/o reducidos (SSGs) con la mayor especificidad posible. Las características de las tareas de aprendizaje del fútbol propuestas ya han sido publicadas en la literatura (García-Ceberino et al., 2019). De igual forma, en la Tabla 4 se presenta un resumen de las mismas atendiendo a los condicionantes de la fase y la situación de juego, donde se puede observar un predominio de los SSGs de desigualdad que trabajan contenidos de ataque (superioridad de los atacantes para favorecer el ataque). Las diferentes situaciones de juego que se pueden observar en el deporte del fútbol se agrupan en cinco categorías: tarea sin oposición, juego individual con oposición, SSG de desigualdad numérica, SSG de igualdad numérica, y *Full Game*. Se habla de SSGs para referirse a situaciones modificadas y/o reducidas. Se habla de *Full Games* cuando se refiere a situaciones más reales del juego (juego completo 5x5, 7x7, 8x8, u 11x11 en fútbol dependiendo de la modalidad).

Tabla 4.

Características de las tareas de aprendizaje del fútbol.

| Situación de juego                           | Fase de juego |       |         |       |       |       |
|--|---------------|-------|---------|-------|-------|-------|
|  | Ataque        |       | Defensa |       | Mixta |       |
|  | n             | %     | n       | %     | n     | %     |
| Sin oposición (1x0, 2x0, ...)                | 0             | 0.00  | 0       | 0.00  | 0     | 0.00  |
| Juego individual con oposición (1x1)         | 8             | 42.11 | 2       | 33.33 | 0     | 0.00  |
| SSGs en desigualdad numérica (2x1, 3x2, ...) | 10            | 52.63 | 4       | 66.67 | 1     | 25.00 |
| SSGs en igualdad numérica (2x2, 3x3, ...)    | 1             | 5.26  | 0       | 0.00  | 2     | 50.00 |
| Juego completo (5x5 en el fútbol escolar)    | 0             | 0.00  | 0       | 0.00  | 1     | 25.00 |
| Total  | 19            | 65.52 | 6       | 20.69 | 4     | 13.79 |

Nota: n = Número de casos; SSGs = *Small-Sided Games*.

Cada una de las 29 tareas de aprendizaje soporta una intensidad externa subjetiva diferente (Anexo 1). Esta intensidad es cuantificada al sumarse el valor otorgado (de 1 a 5 puntos) a seis variables categórica-ordinales con una definición de 5 niveles registradas en el SIATE: grado de oposición, densidad de la tarea, porcentaje de ejecutantes simultáneos, carga competitiva, espacio de juego, e implicación cognitiva. La intensidad externa subjetiva de cada tarea de aprendizaje oscila entre 6 y 30, estableciéndose cuatro rangos para categorizar su valor: 6-12 (muy baja), 13-18 (media-baja), 19-24 (media-alta) y 25-30 (muy alta) (Ibáñez, Feu, & Cañadas, 2016). El uso de los SSGs, característicos del modelo TGA, implica que la intensidad externa subjetiva sea media-alta y muy alta; huyendo de intensidades muy bajas o media-bajas, más cercanas a la enseñanza tradicional debido al trabajo en hileras.

Igualmente, una vez diseñadas las tareas de aprendizaje, éstas fueron validadas por un panel de 13 jueces expertos en el campo de la Pedagogía del Deporte, y obteniendo excelentes valores de validez de contenido (coeficiente  $V$  de Aiken  $> .69$ ) y de consistencia interna (coeficiente  $\alpha = .97$ ) (García-Ceberino, Antúnez, Feu, et al., 2020b). Ninguna de las tareas de aprendizaje tuvo que ser eliminada al superar el valor crítico exacto ( $V \geq .69$ ); no obstante, algunas fueron mejoradas siguiendo las valoraciones cualitativas de los expertos. Por todo ello, estas tareas de aprendizaje son válidas y fiables para la enseñanza del fútbol en la edad escolar, así como para analizar los efectos del modelo TGA.

### **Comunicación en el aula**

En este modelo pedagógico es imprescindible el uso de la reflexión y del feedback interrogativo para crear la conciencia táctica en los estudiantes y favorecer la toma de decisiones (Mitchell et al., 2013). Valera et al. (2010) reportaron en su estudio que los docentes analizados, para enseñar los deportes colectivos, indicaron las operaciones a realizar para conseguir el objetivo en la mayor parte de los casos cuando transmitieron la información inicial de las tareas. Asimismo, la comunicación durante la tarea se dirigió a la ejecución, dificultando así la percepción y la toma de decisiones. Por tanto, el feedback que utilizaron estos docentes fue en su mayoría prescriptivo, no apareciendo la intención reflexiva, y orientando su enseñanza a los modelos tradicionales. Atendiendo al TGA, durante el momento de construcción de aprendizajes (Martínez-Álvarez et al., 2009), los docentes de EF deben de planificar un momento para que, a partir de la experiencia motriz, los estudiantes reflexionen sobre lo acontecido. La reflexión necesita un tema claro, es



por ello que, las preguntas deben ser de calidad para poder focalizar la atención de los estudiantes en los aspectos relevantes del juego y también favorecer la reflexión sobre lo sucedido en el juego. Con el propósito de orientar el feedback y las preguntas a realizarse, éstas se pueden clasificar dentro de cinco categorías según el objetivo a conseguir (Metzler, 2017):

i. Preguntar por el qué hacer para favorecer la conciencia táctica (p.e.: ¿qué necesitas para conseguir llegar a la meta?, ¿qué tipo de marcaje realizar: al hombre o al espacio?).

ii. Preguntar por cómo hacer para favorecer el conocimiento de las habilidades técnicas (p.e.: ¿cómo se puede llevar el balón a la meta?, ¿cómo cubrir cuando se encuentren en el área de meta?).

iii. Preguntar por cuándo es mejor hacerlo (p.e.: ¿en qué momento o cuando inicio un desmarque?, ¿cuándo debo cubrir?).

iv. Preguntar por dónde es o dónde se puede hacer (p.e.: ¿dónde te moverías después de pasar el balón?, ¿dónde debo colocarme (entre el balón y la meta)?).

v. Preguntar por los riesgos de la acción a realizar (p.e.: ¿qué acción tiene más riesgo para que perdamos la posesión?, ¿qué acción tiene más riesgo para que lleguen a meta?).

### **Evaluación y resultados esperados**

En la literatura científica, se pueden encontrar experiencias y/o trabajos de divulgación (innovación) para la enseñanza del baloncesto (González-Espinosa, Ibáñez, & Feu, 2017), los deportes alternativos del goalball (Hernández-Beltrán et al., 2022) o del unihoc (Hernández-Beltrán et al., 2021), la danza española (Urios et al., 2020), deportes de lucha (Martínez-Abellan, 2018), atletismo en pista (Alonso et al., 2020), entre otros contenidos. No obstante, bajo nuestro conocimiento, no existen programas con tareas de aprendizaje del fútbol diseñadas de manera específica, basadas en el modelo TGA, y expuestas a los profesionales. Las tareas expuestas en este trabajo ya han sido usadas para la enseñanza del fútbol escolar (no expuestas en estos trabajos), demostrado una tendencia beneficiosa en el conocimiento táctico (declarativo y procedimental) (García-Ceberino, Gamero, et al., 2020b), en el aprendizaje de las habilidades técnicas, la conciencia táctica y la toma de decisiones (García-Ceberino, Gamero, et al., 2020a), en la intensidad externa e interna causada por las tareas en los estudiantes (García-Ceberino, Antúnez, Feu, et al., 2020a), en la motivación de logro (García-Ceberino et al., 2022), y en la necesidad psicológica de competencia y el grado de adherencia con este deporte (García-Ceberino, Gamero, et al., 2021). Estos estudios fueron realizados con estudiantes de quinto de Educación Primaria, por tanto, al estudiarse estas mismas variables se espera que los resultados sigan la misma tendencia positiva con otros estudiantes de Primaria y Secundaria, y en otros contextos formativos (deporte extraescolar). En todos estos estudios, el género y la experien-

cia previa tuvo una gran influencia en los resultados, en especial los docentes de EF deberían incidir en las chicas y los estudiantes sin experiencia previa. El proceso de validación y las evidencias científicas hacen válida y fiable la implementación de las tareas propuestas en el contexto escolar y extraescolar (formativo), poniendo el énfasis en el empleo de los modelos comprensivos, como el TGA, para la enseñanza del fútbol en ambos contextos.

### **Financiación**

Este trabajo ha sido parcialmente subvencionado por la Ayuda a los Grupos de Investigación (GR21149) de la Junta de Extremadura (Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital), con la aportación de la Unión Europea a través de los Fondos Europeos de Desarrollo Regional. El autor Juan M. García Ceberino ha sido apoyado por una beca del Ministerio de Universidades de España y de la Unión Europea (NextGenerationUE) "Ayuda del Programa de Recualificación del Sistema Universitario Español, Modalidad de ayudas Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores" (MS-01).

### **Referencias**

- Adamson, G. T. (1959). Circuit training. *Ergonomics*, 2(2), 183-186. <https://doi.org/10.1080/00140135908930423>.
- Alcayde, M. I., Lazarraga, P. C., & Barrero, A. M. (2022). El fútbol como recurso educativo en el deporte formativo de la provincia de Sevilla. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 488-494. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89491>.
- Alonso, S. F., Alonso, A. M. D., & Diaz, J. R. (2020). Track and field: Didactic proposal for its integration in primary education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 731-737. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71328>.
- Araújo, D., Travassos, B., Torrents, C., & Vives, M. (2011). La toma de decisiones en el deporte escolar. Un ejemplo aplicado al fútbol. *Innovació en Educació Física*, 3(2), 1-7.
- Arnold, P. J. (1979). The Evolution of Educational Ideas Concerning the Place and Purpose of Games in the School Curriculum. *Bulletin of Physical Education*, 15(1), 1-7.
- Baggiotto-Bettega, O., Galatti, L. R., Ibáñez, S. J., Antúnez, A., & Scaglia, A. J. (2019). Proceso de enseñanza-entrenamiento de jóvenes en el fútbol: Posibilidades a partir de un modelo ondulatorio. *Sport-TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 17-25. <https://doi.org/10.6018/sportk.391711>.
- Bayer, C. (1992). *La Enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos*. Hispano Europea.
- Bessa, C., Hastie, P., Rosado, A., & Mesquita, I. (2021). Sport Education and Traditional Teaching: Influence on

- Students' Empowerment and Self-Confidence in High School Physical Education Classes. *Sustainability*, 13(2), 578. <https://doi.org/10.3390/su13020578>.
- Bompa, T. O., & Buzzichelli, C. A. (2017). *Periodización del entrenamiento deportivo*. Paidotribo.
- Bujalance-Moreno, P., Latorre-Román, P. A., & García-Pinillos, F. (2019). A systematic review on small-sided games in football players: Acute and chronic adaptations. *Journal of Sports Sciences*, 37(8), 921-949. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1535821>.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Casey, A., & Kirk, D. (2021). *Models-based Practice in Physical Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429319259>.
- Castejón, F. J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deporte y Recreación*, 28, 263-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35535>.
- Chatzิปanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C., & Dean, R. (2016). A Tactical-Game Approach and enhancement of metacognitive behaviour in elementary school students. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 21(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.931366>.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>.
- Cramer, S. (2011). Using the Tactical Games Approach when Teaching Rugby and Tchoukball. *Strategies*, 25(2), 18-22. <https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10592137>.
- Consejo Superior de Deportes. (2022). *Anuario de Estadísticas Deportivas 2022*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Cultura y Deporte.
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. ICE Universidad de Granada.
- Dorak, F., Yildiz, L., Canpolat, A. M., Yüzbasıoglu, Y., & Vurgun, N. (2018). A Comparison of the Tactical Game Approach and the Direct Teaching Models in the Teaching of Handball: Cognitive-Psychomotor Field and Game Performance. *World Journal of Education*, 8(3), 76-85. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n3p76>.
- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Paidotribo.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2021). ¿Qué es un modelo pedagógico? Aclaración conceptual. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.), *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 11-25). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2013). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 5-8.
- Feu, S. (2018). El aprendizaje del balonmano en la edad escolar desde el modelo Tactical Game. En S. Feu, J. García-Rubio, & S. J. Ibáñez (Coords.), *Avances científicos para el aprendizaje y desarrollo del balonmano* (pp. 61-80). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura & Editora UNEMAT da Universidade de Campinas.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., Antúnez, A., & García-Rubio, J. (2017). La enseñanza de los deportes de invasión en la escuela. En L. R. Galatti, A. J. Scaglia, P. C. Montagner, & R. R. Paes (Coords.), *Desenvolvimento de treinadores e atletas. Colección Pedagogia do Esporte Vol II* (pp. 105-128 ). Editora Unicamp da Universidade de Campinas & Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., García-Rubio, J., & Antúnez, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de los deportes de invasión y su transferencia al contexto escolar. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 17, 50-58. <https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.50>.
- Galvis, H. (2013). El fútbol como herramienta pedagógica. *VIREF-Revista de Educación Física*, 2(2), 94-96.
- Gamero, M. G., García-Ceberino, J. M., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2021a). Analysis of Declarative and Procedural Knowledge According to Teaching Method and Experience in School Basketball. *Sustainability*, 13(11), 6012. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13116012>.
- Gamero, M. G., García-Ceberino, J. M., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2021b). Influence of the Pedagogical Model and Experience on the Internal and External Task Load in School Basketball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11854. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211854>.
- García-Ceberino, J. M. (2020). Preconcepción del profesor de educación física en fase de pre-servicio: Vía de conocimiento de la planificación de unidades didácticas de fútbol. En D. Gallardo, & S. López (Eds.), *Catálogo de Investigación Joven en Extremadura. Volumen III*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- García-Ceberino, J. M., Antúnez, A., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020a). Quantification of Internal and External Load in School Football According to Gender and Teaching Methodology. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 344. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010344>.




- García-Ceberino, J. M., Antúnez, A., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020b). Validation of Two Intervention Programs for Teaching School Soccer. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20(78), 257-274. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.78.005>.
- García-Ceberino, J. M., Antúnez, A., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2020). Design and Validation of the Instrument for the Measurement of Learning and Performance in Football. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4629. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134629>.
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., Antúnez, A., & Ibáñez, S. (2021). Organization of Students and Total Task Time: External and Internal Load Recorded during Motor Activity. *Applied Sciences*, 11(22), 10940. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/app112210940>.
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., Gamero, M. G., & Ibáñez, S. J. (2022). Determinant Factors of Achievement Motivation in School Physical Education. *Children*, 9(9), 1366. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/children9091366>.
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., Gamero, M. G., & Ibáñez, S. J. (2021). Pedagogical Variables and Motor Commitment in the Planning of Invasion Sports in Primary Education. *Sustainability*, 13(8), 4529. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13084529>.
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2019). Comparative Study of Two Intervention Programmes for Teaching Soccer to School-Age Students. *Sports*, 7(3), 74. <https://doi.org/10.3390/sports7030074>.
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020a). Differences in Technical and Tactical Learning of Football According to the Teaching Methodology: A Study in an Educational Context. *Sustainability*, 12(16), 6554. <https://doi.org/10.3390/su12166554>.
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020b). Experience as a Determinant of Declarative and Procedural Knowledge in School Football. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 1063. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031063>.
- García-Ceberino, J. M., Gamero, M. G., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Perception of competence in football as indicator of the students' intention to be physically active. *E-balonamó Com*, 17(1), 73-84.
- García, C., & Pérez, J. C. (1994). *Enseñanza comprensiva de los juegos deportivos*. Inde.
- Gómez-Carmona, C. D., Gamonales, J. M., Pino-Ortega, J., & Ibáñez, S. J. (2018). Comparative Analysis of Load Profile between Small-Sided Games and Official Matches in Youth Soccer Players. *Sports*, 6(4), 173. <https://doi.org/10.3390/sports6040173>.
- González-Espinosa, S., Antúnez, A., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2020). Monitoring the External and Internal Load Under 2 Teaching Methodologies. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 34(10), 2920-2928. <https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002799>.
- González-Espinosa, S., Feu, S., García-Rubio, J., Antúnez, A., & García-Santos, D. (2017). Differences in learning according to the teaching method in basketball. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 65-70.
- González-Espinosa, S., García-Rubio, J., Feu, S., & Ibáñez, S. (2020). External load in basketball according to game situation and methodology. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(79), 395-417. <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/rimcafd2020.79.002>.
- González-Espinosa, S., García-Rubio, J., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2021). Learning Basketball Using Direct Instruction and Tactical Game Approach Methodologies. *Children*, 8(5), 342. <https://doi.org/10.3390/children8050342>.
- González-Espinosa, S., Ibáñez, S. J., & Feu, S. (2017). Design of two basketball teaching programs in two different teaching methods. *E-balonamó Com*, 13(2), 131-152.
- González-Espinosa, S., Ibáñez, S. J., Feu, S., & Galatti, L. R. (2017). Intervention programs for sports education in the school context, PETB and PEAB: Preliminary study. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 107-113. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.43545>.
- González-Espinosa, S., Mancha-Triguero, D., García-Santos, D., Feu, S., & Ibáñez, S. J. (2019). Difference in Learning Basketball according to Gender and Teaching Methodology. *Revista de Psicología del Deporte*, 28, 86-92.
- González-Villora, S. (2021). Teaching Games for Understanding (TGfU). Enseñanza Comprensiva del Deporte. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.), *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 50-93). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Gouveia, E. R., Gouveia, B. R., Marques, A., Kliegel, M., Rodrigues, A. J., Prudente, J., Lopes, H., & Ihle, A. (2019). The effectiveness of a Tactical Games Approach in the teaching of invasion games. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 962-970. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3139>.
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2018). Aprendizaje táctico en deportes de invasión en la educación física: Influencia del nivel inicial de los estudiantes. *Movimiento*, 24(3), 889-902. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79839>.
- Gutiérrez-Díaz-del-Campo, D., García-López, L. M., & Contreras-Jordán, O. R. (2014). Competencia táctica y técnica de alumnos de segundo curso de Educación Primaria. Preparados para aprender deporte. *Ágora para*



- la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 214-231.
- Hartati, H., Meirizal, U., Hardiyono, B., & Rendi, R. (2022). Improving creativity and learning motivation in basketball through a tactical approach. *Cakrawala Pendidikan*, 41(2), 521-530. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i2.47956>.
- Harvey, S., Gil-Arias, A., Smith, M. L., & Smith, L. R. (2017). Middle and elementary school students' changes in self-determined motivation in a basketball unit taught using the Tactical Games Model. *Journal of Human Kinetics*, 59(1), 39-53. <https://doi.org/10.1515/hukin-2017-0146>.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2021). Unihoc como deporte alternativo en el ámbito educativo. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 16, 105-120. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i16.5193>.
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., & Gamonales, J. M. (2022). Propuesta de unidad didáctica para educación física: "Goalball como herramienta de inclusión". *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 18, 108-125. <https://doi.org/10.33776/remo.vi18.5369>.
- Hernández, H. M. (1994). *Fundamentos del deporte: Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Inde.
- Hodges, M., Wicke, J., & Flores-Martí, I. (2018). Tactical Games Model and its effects on student physical activity and gameplay performance in secondary physical education. *Physical Educator*, 75(1), 99-115. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I1-7551>.
- Ibáñez, S. J., Feu, S., & Cañadas, M. (2016). Integral analysis system of training tasks, SIATE, in invasion games. *E-balonamo Com*, 12(1), 3-30.
- Ibáñez, S. J., Feu, S., Cañadas, M., & Antúnez, A. (2017). La aplicación del modelo ondulatorio en la enseñanza de los deportes colectivos. En L. R. Galatti, A. J. Scaglia, P. C. Montagner, & R. R. Paes (Coords.), *Desenvolvimento de treinadores e atletas. Colección Pedagogia do Esporte Vol I* (pp. 137-162). Editora Unicamp da Universidade de Campinas y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Ibáñez, S. J., Feu, S., Cañadas, M., González-Espinosa, S., & García-Rubio, J. (2016). Estudio de los Indicadores de Rendimiento de Aprendizaje Tras la Implementación de un Programa de Intervención Tradicional y Alternativo Para la Enseñanza del Baloncesto. *Kronos*, 15(2), 1-9.
- Larovere, P. D. (1999). *Caminar, Correr, y Saltar: Movimientos Básicos fundamentales aplicados a todos los deportes. Síntesis recopilativa y propuesta de desarrollo*. PubliCE Standard.
- López, V., & Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79(1), 40-48.
- Martín-Barrero, A. (2019). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en el fútbol: Aproximación a un enfoque basado en competencias en el fútbol formativo*. Wanceulen.
- Martín-Barrero, A., & Camacho, P. (2020). El diseño de tareas de entrenamiento en el fútbol desde el enfoque de la pedagogía no lineal. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 768-772. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76612>.
- Martínez-Abellan, A. (2018). Proposal for a didactic unit of Olympic Wrestling: World Wrestling. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 13(2), 13-16. <https://doi.org/10.18002/rama.v13i2s.5498>.
- Martínez-Álvarez, L., Bores, N. J., García-Monge, A., Barbero, J. I., Vaca, M., Abardía, F., Hernández, A., Aguado, A. M., & Rodríguez, H. (2009). La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza. En L. Martínez-Álvarez, & R. Gómez (Coords.), *Una perspectiva escolar sobre la Educación Física: Buscando procesos y entornos educadores* (pp. 137-167). Miño y Dávila Editores.
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models for physical education*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>.
- Mitchell, S., Mitchell, S., Oslin, J., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Human Kinetics Publishers.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18 (3rd Ed.)*. Human Kinetics.
- Navarro, D., Collado, J. A., & Peciller, I. (2020). *Modelos Pedagógicos en Educación Física*. Amazon Fulfillment.
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-Centered Approaches to teaching physical education. En D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 627-651). Sage publications ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n35>.
- Otero, F. M., Carmona, J., Albornoz, M., Calvo, A., & Díaz, J. A. (2014). Teacher's methodology of invasion games in primary school. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 69-87.
- Pérez-Pueyo, Á. L., Alcalá, D. H., Berrocal, O. C., Bernardino, C. H., & Álvarez, I. H. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 463(3), 41-58. [https://doi.org/10.55166/reefd.vi463\(3\).1073](https://doi.org/10.55166/reefd.vi463(3).1073).
- Pérez-Pueyo, Á. L., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., Calderón, A., García-López, L. M., González-Villora, S., Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Hernando-Garjito, A., & Barba-Martín, R. A. (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Práxedes, A., García-González, L., Moreno, Á., Moreno, M. P., & Moreno, A. (2016). Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en fútbol sala: Un estadio en contexto educativo. *Movimiento*, 22(1), 51-62.

- <https://doi.org/10.22456/1982-8918.55024>.
- Renshaw, I. (2010). Small-Sided Games: The Why. *Football Science*, 7, 2-5.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rojo-Ramos, J., Mendoza-Muñoz, M., Denche-Zamorano, Á., Contreras-Barraza, N., Gomez-Paniagua, S., & Galán-Arroyo, C. (2023). Physical Education Teachers' Perception of Teaching Effectiveness Related to Gender and Center Location in the Community of Extremadura. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2199. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032199>.
- Ruiz-Heredia, C. M., Lar-Sánchez, A. J., López-Gallego, F. J., Cachón-Zagalaz, J., & Valdivia-Moral, P. (2018). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 35, 126–129. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61880>.
- Sgrò, F., Coppola, R., Schembri, R., & Lipoma, M. (2021). The effects of a Tactical Games model unit on students' volleyball performances in elementary school. *European Physical Education Review*, 27(4), 1000-1013. <https://doi.org/10.1177/1356336X211005806>.
- Sgrò, F., Coppola, R., Tortella, P., & Lipoma, M. (2020). Tactical Games Model as curriculum approach at elementary school: Effects on in-game volleyball technical improvements. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc4), S1178-S1186. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc4.19>.
- Sgrò, F., & Lipoma, M. (2019). Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 193-206. [https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19\\_16](https://doi.org/10.7346/-feis-XVII-03-19_16).
- Sicilia, A., & Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Inde.
- Urios, C. M., Tornero, J. L., & Abellán, J. (2020). Programa de aprendizaje virtual de danza española dirigido a alumnado con discapacidad intelectual. e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 15, 64-76. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i15.4902>.
- Valera, S., Ureña, N., Ruiz, E., & Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(40), 502-550.
- Viciana, J. (2022). *Planificar en Educación Física* (1ª Ed.). Inde.
- Viciana, J., Mayorga-Vega, D., Guijarro-Romero, S., & Martínez-Baena, A. (2017). Effect of two alternated teaching units of invasion team sports on the tactical learning in primary schoolchildren. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 17(3), 256-270. <https://doi.org/10.1080/24748668.2017.1331575>.

Anexo 1.




Descripción de las tareas de aprendizaje del fútbol propuestas basadas en el TGA.


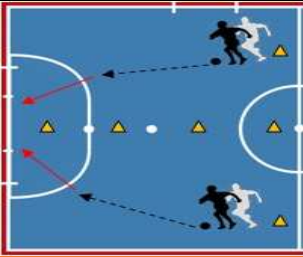
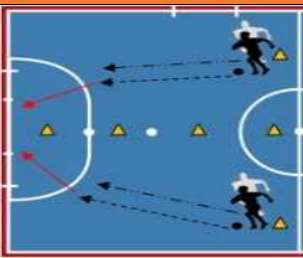
| N | Gráfico   | Organización/<br>material(es)   | Descripción<br>de la tarea de<br>aprendizaje   | Fase<br>de<br>juego | Objetivo<br>en ataque      | Objetivo en<br>defensa   | Principio del<br>juego | Problema<br>Táctico*   | Medio de<br>enseñanza   |
|---|---|---|--|---------------------|----------------------------|--|------------------------|--|---|
| 1 |    | <b>Situación</b><br>5x1<br><b>Participación</b><br>Simultánea, sub-grupos<br><b>Material</b><br>Balones de fútbol y conos<br><b>Espacio</b><br>Reducido, 9x9 mts          | Los niños se colocan por grupos de seis, cinco atacantes formando un círculo y un defensor colocado en el centro. Los atacantes se pasan el balón entre ellos intentando que no sea interceptado por el defensor. Si éste intercepta el balón, cambia de rol por el atacante que haya fallado el pase. Los atacantes tienen que dar dos toques mínimos (control y pase). En el transcurso del juego se puede aumentar el número de defensores del centro | Ataque              | Pasar y controlar el balón | Existe opo- nente(s), aun- que no se in- cide en los contenidos de defensa | Conservar el balón     | Mantener la posesión del balón<br><b>Movimiento sin balón</b><br>Apoyo al portador del balón<br><b>Habilidad(es) con balón</b><br>Control y pase                             | Juego com- plejo espe- cífico<br><b>Situación agrupada</b><br>SSG en de- sigualdad numérica |
| 2 |  | <b>Situación</b><br>5x4<br><b>Participación</b><br>Simultánea, sub-grupos<br><b>Material</b><br>Balones de fútbol, petos y conos<br><b>Espacio</b><br>1/2 pista de fútbol | Los atacantes tienen que dar cinco pases seguidos sin que los defensores intercepten el balón para conseguir 1 punto. Un niño es comodín y juega con el equipo que esté en posesión del balón para facilitar el ataque. No se puede conducir el balón, solo pasarse. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer punto o lo defensores roben el balón, luego cambio de roles. Los equipos llevan petos para diferenciarse unos de otros              | Ataque              | Pasar y controlar el balón | Existen opo- nentes, aun- que no se in- cide en los contenidos de defensa  | Conservar el balón     | Mantener la posesión del balón<br><b>Movimiento sin balón</b><br>Falsear para contro- lar<br>Apoyo al portador del balón<br><b>Habilidad(es) con balón</b><br>Control y pase | Juego com- plejo espe- cífico<br><b>Situación agrupada</b><br>SSG en de- sigualdad numérica |
| 3 |  | <b>Situación</b><br>5x4<br><b>Participación</b><br>Simultánea, sub-grupos<br><b>Material</b><br>Balones de fútbol, petos y conos  | Los atacantes tienen que pasarse el balón entre ellos sin que los defensores lo intercepten de manera que pase por todos para conseguir 1 punto. Un niño es comodín y juega  | Ataque              | Pasar y controlar el balón | Existen opo- nentes, aun- que no se in- cide en los contenidos de defensa  | Conservar el balón     | Mantener la posesión del balón<br><b>Movimiento sin balón</b><br>Falsear para contro- lar<br>Apoyo al portador del balón<br><b>Habilidad(es) con balón</b>                   | Juego com- plejo espe- cífico<br><b>Situación agrupada</b><br>SSG en de- sigualdad numérica |

|   |   |  |                  |   |   |
|---|---|--|------------------|---|---|
| <p>24; medio alta</p>   | <p><b>Espacio</b> con el equipo ½ pista de fútbol que esté en posesión del balón para facilitar el ataque. No se puede conducir el balón, solo pasarse. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer punto o lo defensores roben el balón, luego cambio de roles. Los equipos llevan petos para diferenciarse unos de otros</p>  |  |                  | <p>Control y pase</p>   |   |
| <p>4</p>  <p><i>eTL</i> subjetiva<br/>18; medio baja</p>   | <p><b>Situación</b> 1xGran Grupo El grupo de niños se divide en dos subgrupos y dentro de los mismos, los niños individualmente conducen su balón e intentan echar el balón de los compañeros; a la vez, que intentan evitar que echen fuera el suyo. A los niños que le hayan echado su balón fuera del campo tienen que contar 10'' para poder volver a entrar. Además, tienen que contar el número de balones que consiguen echar fuera del campo</p> <p><b>Participación</b> Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b> Balones de fútbol y conos</p> <p><b>Espacio</b> ½ pista de fútbol</p> | <p>Ataque Proteger el balón del contrario</p> <p>Existen opo- nente(s), aun- que no se in- cide en los contenidos de defensa</p> | <p>Progresar</p> | <p>Atacar la portería</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Todos los niños están en posesión de un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p>           | <p>Juego simple inespe- cífico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en de- sigualdad numérica</p>     |
| <p>5</p>  <p><i>eTL</i> subjetiva<br/>20; medio alta</p> | <p><b>Situación</b> 2xGran Grupo El grupo de niños se divide en dos subgrupos y dentro de los mismos, dos niños se la quedan y tienen que robar el balón a los compañeros; éstos conducen su balón y tienen que evitar que se lo roben. En el trascurso del juego se puede aumentar o disminuir el número de niños que se la quedan</p> <p><b>Participación</b> Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b> Balones de fútbol y conos</p> <p><b>Espacio</b> ½ pista de fútbol</p>  | <p>Ataque Proteger el balón del contrario</p> <p>Existen opo- nentes, aun- que no se in- cide en los contenidos de defensa</p>   | <p>Progresar</p> | <p>Atacar la portería</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Todos los niños, menos dos, están en posesión del balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p> | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en de- sigualdad numérica</p>         |
| <p>6</p>  | <p><b>Situación</b> 5x4 Los atacantes se desplazan pasando el balón sin que los defensores lo intercepten hasta traspasar la línea marcada para conseguir 1 punto (el</p> <p><b>Participación</b> Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b></p>  | <p>Ataque Progresar a través de pases</p> <p>Existen de- fensores, aunque no se incide en los contenidos de de- fensa</p>        | <p>Progresar</p> | <p>Crear espacios en ata- que</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Carrera superpuesta<br/>Juego cruzado</p> <p><b>Habilidad(es) con</b></p>  | <p>Juego com- plejo especí- fico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en de- sigualdad nu- mérica</p> |

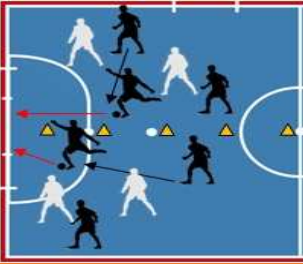
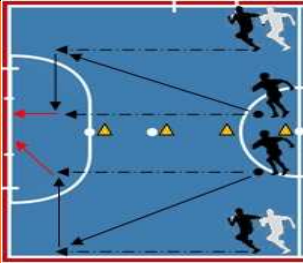

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|    | <p>Balones de fútbol, petos y conos</p> <p><b>Espacio</b><br/>½ pista de fútbol</p> <p>Balón no puede ser lanzado). Un niño es comodín y juega con el equipo que esté en posesión del balón para facilitar el ataque. No se puede conducir el balón, solo pasarse. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer punto o lo defensores roben el balón, luego cambio de roles. Los equipos llevan petos para diferenciarse unos de otros</p>   |  | <p><b>balón</b><br/>Control y pase, pase al primer toque</p>  |
|    | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hilera</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol y conos</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ pista de fútbol</p> <p>Los niños forman hileras detrás de la portería (atacantes y defensores). Los atacantes tienen que conducir el balón hasta su cono para después dirigirse a portería (sin lanzar), mientras que los defensores, sin balón, tienen que correr hacia su cono e intentar alcanzar al atacante antes de que llegue a portería. El cono de los atacantes se encuentra más cerca de la portería y el de los defensores, más retrasado. Se juega hasta que los atacantes consigan llegar a portería o los defensores roben el balón. Los niños cambian de rol</p> | <p>Ataque Progresar Existe opción con el balón controlado que no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Progresar</p> | <p>Atacar la portería</p> <p>Juego simple específico</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p>                    |
|  | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol y conos</p> <p><b>Espacio</b><br/>½ pista de fútbol</p> <p>El grupo de niños se divide en dos subgrupos y dentro de los mismos, los niños se colocan por parejas. Los niños se desplazan conduciendo su balón. Cada miembro de la pareja tiene asignado un número (1 y 2). Cuando el docente diga uno de esos números, el niño que tenga ese número asignado</p>   | <p>Ataque Progresar Existe opción con el balón controlado que no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Progresar</p> | <p>Atacar la portería</p> <p>Juego simple inespecífico</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Todos los niños están en posesión de un balón</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p> |






|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>tiene que atrapar a su compañero antes de que éste llegue a una zona marcada (p.ej., el área). Ambos conducen sus balones</p>  |   |
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>20; medio alta</p>   | <p><b>Situación</b><br/>Combinada</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, petos, conos y aros</p> <p><b>Espacio</b><br/>½ pista de fútbol</p>   | <p>Ataque Mantener el balón controlado en los compañeros</p> <p>Existen oponentes, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Conservar el balón</p> <p>Mantener la posesión del balón</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Falsear para controlar Apoyo al portador con balón</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Control y pase</p>           |
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>23; medio alta</p> | <p><b>Situación</b><br/>NxN</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, gran grupo</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol y petos</p> <p><b>Espacio</b><br/>La pista de fútbol</p>                    | <p>Ataque Progresar con el balón controlado</p> <p>Existen oponentes, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Progresar</p> <p>Atacar la portería</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Los niños están en posesión de un balón</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p>   |
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>20; medio alta</p> | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, parejas</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>7x7 mts, reducido</p> | <p>Ataque Regatear en carrera</p> <p>Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Alcanzar la meta contraria</p> <p>Atacar la portería/Utilizar el espacio en ataque</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección<br/>Regate</p> |

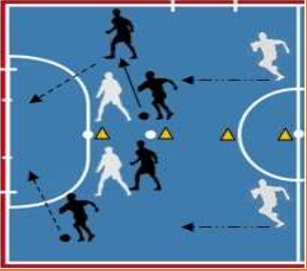


|    |   |   |  |        |                                     |   |  |  |   |  |
|----|---|---|--|--------|-------------------------------------|---|--|--|---|--|
|    |   |   |  |        |                                     |   | a portería. A cada cierto tiempo, se cambian los enfrentamientos |  |   |  |
| 12 |    | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>9X9 mts, reducido</p>     | <p>Los niños se dividen en dos subgrupos y se numeran del 1 al x. El docente dice dos números y los niños de ambos subgrupos que tengan esos números tienen que jugar un 1x1 con una única portería pequeña (sin portero). No se puede lanzar y se juega hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón</p>  | Ataque | Progresar a portería para hacer gol | Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa | Alcanzar la meta contraria                                       | Atacar la portería/Utilizar el espacio en ataque | Juego simple específico   |  |
|    | <i>eTL subjetiva</i><br>17; medio baja  |   |  |        |                                     |   |  |  | <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección<br/>Regate</p> | <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> |
| 13 |   | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hilera</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p> | <p>Los niños forman hilera y dentro de las mismas interactúan por parejas (atacante y defensor). Los defensores se colocan detrás de los atacantes. Los atacantes avanzan hacia portería para hacer gol mientras los defensores tienen que intentar ponerse delante para evitar gol. Los defensores deben agacharse antes de salir para dar ventaja a los atacantes. El defensor es quien coge el balón. Luego, los niños cambian de rol. Además, cada pareja cambia a la hilera de su izquierda una vez asumido ambos roles en la misma</p> | Ataque | Progresar a portería para hacer gol | Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa | Alcanzar la meta contraria                                       | Atacar la portería                               | Juego simple específico   |  |
|    | <i>eTL subjetiva</i><br>17; medio baja  |   |  |        |                                     |   |  |  | <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p>            | <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> |
| 14 |  | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hilera</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p> | <p>Los niños forman hilera y dentro de las mismas interactúan por parejas (atacante y defensor). Los defensores se colocan a la derecha de los atacantes. Los atacantes avanzan hacia portería para hacer gol mientras los defensores</p>  | Ataque | Progresar a portería para hacer gol | Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa | Alcanzar la meta contraria                                       | Atacar la portería                               | Juego simple específico   |  |
|    | <i>eTL subjetiva</i><br>17; medio baja  |   |  |        |                                     |   |  |  | <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p>            | <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> |

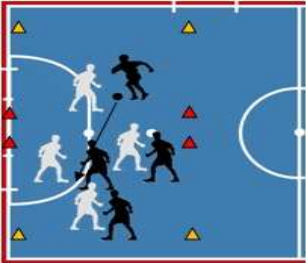
|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>tienen que intentar ponerse delante para evitar gol. Los defensores deben agacharse antes de salir para dar ventaja a los atacantes. El defensor es quien coge el balón. Luego, los niños cambian de rol. Además, cada pareja cambia a la hilera de su izquierda una vez asumido ambos roles en la misma</p>  |  |
| <p>15</p>  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>17; medio baja</p>   | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hileras</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p> <p>Los niños forman hileras y dentro de las mismas interactúan por parejas (atacante y defensor). Los defensores se colocan a la izquierda de los atacantes. Los atacantes avanzan hacia portería para hacer gol mientras los defensores tienen que intentar ponerse delante para evitar gol. Los defensores deben agacharse antes de salir para dar ventaja a los atacantes. El defensor es quien recoge el balón. Luego, los niños cambian de rol. Además, cada pareja cambia a la hilera de su izquierda tras asumir ambos roles</p> | <p>Ataque Progresar a portería para hacer gol</p> <p>Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Alcanzar la meta contraria</p> <p>Atacar la portería</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección</p> <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p>  |
| <p>16</p>  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>18; medio baja</p> | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hileras</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p> <p>Los niños forman seis hileras enfrentadas dos a dos. Los atacantes conducen el balón en dirección a los defensores que se encuentran en el borde del área para regatearlos (regate clásico, autopase, ruleta, etc.) y terminar lanzando a portería. El defensor es quien coge el balón. Luego, los niños cambian a la hilera de su izquierda de manera que asuman ambos roles</p>  | <p>Ataque Regatear al contrario para buscar tiro</p> <p>Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> <p>Alcanzar la meta contraria</p> <p>Atacar la portería/Utilizar el espacio en ataque</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Cada atacante tiene un balón</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección<br/>Regate buscando lanzamiento</p> <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> |

|    |   |  |   |                                   |  |   |
|----|---|--|---|-----------------------------------|--|---|
| 17 |    | <p><b>Situación</b><br/>3x2</p> <p>Los niños forman hileras y juegan 3x2. Los atacantes se pasan el balón entre ellos evitando ser interceptado por los defensores e intentan hacer gol. Los atacantes tienen que dar dos pases mínimos antes de poder lanzar a portería. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón. En cada ronda, los niños cambian de roles</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hileras</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, petos conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p>                        | <p>Ataque Progresar a través de pases para hacer gol</p> <p>Existen oponentes, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p>                                 | <p>Alcanzar la meta contraria</p> | <p>Crear espacios en ataque/Atacar la portería</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Carrera superpuesta<br/>Juego cruzado</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Control y pase, pase al primer toque<br/>Lanzamiento</p>                     | <p>Juego complejo específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p> |
| 18 |   | <p><b>Situación</b><br/>2x1</p> <p>Los niños forman hileras y dentro de las mismas interactúan por tríos (dos atacantes y un defensor).</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p>  | <p>Ataque Progresar por la línea de fondo para dar un pase de gol</p> <p>Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p>                      | <p>Alcanzar la meta contraria</p> | <p>Utilizar el espacio en ataque</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Momento de la carrera</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Profundidad: penetrar<br/>Centro, remate</p>   | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p>   |
| 19 |  | <p><b>Situación</b><br/>1x1+1</p> <p>Los niños, en un espacio reducido, juegan 1x1 y para poder hacer gol el atacante debe pasar al jugador (comodín) que se encuentra en el cono para que éste le devuelva el pase. El comodín solo puede moverse a ambos lados del cono 1 m. Se juega con una portería pequeña y hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón. Después, los niños cambian de roles</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos (tríos)</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>9x9 mts, reducido</p> | <p>Ataque Alejar el balón del cono contrario y apoyarse en un compañero para hacer gol</p> <p>Existe oponente, aunque no se incide en los contenidos de defensa</p> | <p>Alcanzar la meta contraria</p> | <p>Atacar la portería/Utilizar el espacio en ataque</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Utilizar un jugador de referencia</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción: giro, protección<br/>Control y pase<br/>Lanzamiento, remate</p> | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p>   |

|    |   |  |   |  |   |
|----|---|--|---|--|---|
| 20 |    | <p><b>Situación</b><br/>2x1<br/>Los niños se colocan por trios (dos atacantes y un defensor).</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos (trios)<br/>Los atacantes se colocan uno enfrente del otro a una distancia</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol y conos<br/>aprox. de 6 mts entre uno y otro con uno cono en el centro de ellos y el defensor se coloca detrás de uno de los atacantes. Los defensores tienen que anticiparse a los atacantes antes de que éstos vayan a controlar el balón en el cono situado en el centro tras un pase del compañero. Avanzado el juego, se quita el cono del centro</p> <p><b>Espacio</b><br/>6 mts entre los atacantes</p>   | <p>Defensa Existen atacantes, aun que no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Realizar una anticipación del balón</p> <p>Recuperar el balón</p>   | <p>Defender el espacio</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Marcaje, presión<br/>Evitar el giro</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Despeje, recuperación del balón</p>              | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p>   |
| 21 |   | <p><b>Situación</b><br/>3x1<br/>Los niños forman grupos de cuatro (tres atacantes y un defensor) y juegan en un espacio reducido. El defensor tiene que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no puede tocar a los atacantes). Si éste intercepta el balón, cambia de roles por el atacante que ha perdido el balón. Los defensores llevan petos para diferenciarse de los atacantes</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos<br/>en un espacio reducido. El defensor tiene que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no puede tocar a los atacantes). Si éste intercepta el balón, cambia de roles por el atacante que ha perdido el balón. Los defensores llevan petos para diferenciarse de los atacantes</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, petos y conos<br/>que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no puede tocar a los atacantes). Si éste intercepta el balón, cambia de roles por el atacante que ha perdido el balón. Los defensores llevan petos para diferenciarse de los atacantes</p> <p><b>Espacio</b><br/>9x9 mts, reducido<br/>(no puede tocar a los atacantes). Si éste intercepta el balón, cambia de roles por el atacante que ha perdido el balón. Los defensores llevan petos para diferenciarse de los atacantes</p> | <p>Defensa Existen atacantes, aun que no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Realizar una interceptación del balón</p> <p>Recuperar el balón</p> | <p>Defender el espacio</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Presión<br/>Evitar el giro</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Despeje, recuperación del balón</p>                       | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p>   |
| 22 |  | <p><b>Situación</b><br/>3x2<br/>Los niños forman grupos de cinco (tres atacantes y dos defensores) y juegan en un espacio reducido. Los defensores tienen que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no pueden tocar a los atacantes). Aquel que intercepta el balón se intercambia por el jugador al que se lo haya robado. Los defensores llevan</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos<br/>Los defensores tienen que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no pueden tocar a los atacantes). Aquel que intercepta el balón se intercambia por el jugador al que se lo haya robado. Los defensores llevan</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, petos y conos<br/>Los defensores tienen que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no pueden tocar a los atacantes). Aquel que intercepta el balón se intercambia por el jugador al que se lo haya robado. Los defensores llevan</p> <p><b>Espacio</b><br/>9x9 mts, reducido<br/>Los defensores tienen que interceptar el balón mientras los atacantes se lo pasan los unos a los otros (no pueden tocar a los atacantes). Aquel que intercepta el balón se intercambia por el jugador al que se lo haya robado. Los defensores llevan</p>  | <p>Defensa Existen atacantes, aun que no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Realizar una interceptación del balón</p> <p>Recuperar el balón</p> | <p>Defender el espacio</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Retrasar, cubrir, hacer carreras de recuperación</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Despeje, recuperación del balón</p> | <p>Juego complejo específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p> |

|  |  |
|--|--|
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>20; medio alta</p>   | <p>petos para distinguirse de los atacantes</p> <p><b>Situación</b><br/>4x2</p> <p><b>Participación</b><br/>Simultánea, subgrupos</p> <p><b>Material</b><br/>Balones de fútbol, petos y conos</p> <p><b>Espacio</b><br/>9x9 mts, reducido</p> <p>Los niños forman grupos de seis (cuatro atacantes y dos defensores). Se divide el campo en tres zonas, dos de ataque y una de defensa. En cada zona de ataque se colocan dos atacantes y en la zona de defensa se colocan los dos defensores. Los defensores tienen que evitar que los atacantes se pasen el balón de una zona de ataque a otra. Los atacantes, además, en cada zona pueden pasarse el balón entre ellos, pero con un máximo de cuatro toques. El defensa que intercepte el balón cambia de rol por el atacante que haya fallado el pase</p> <p>Defensa Existen atacantes, aunque no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Realizar una intercepción del balón</p> <p>Recuperar el balón</p> <p>Defender el espacio</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Retrasar, cubrir, hacer carreras de recuperación</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Despeje, recuperación del balón</p> |
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>18; medio baja</p> | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hilera</p> <p><b>Material</b><br/>balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ (2 mts de separación entre los conos)</p> <p>Los niños forman seis hileras enfrentadas dos a dos (atacantes y defensores). Los defensores tienen que evitar que los atacantes pasen entre los conos con el balón conducido. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón. Luego, los niños cambian a la hilera de su izquierda de manera que asuman ambos roles</p> <p>Defensa Existe atacante, aunque no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Impedir el avance del contrario con un corte de balón</p> <p>Dificultar la progresión/Proteger la meta</p> <p>Defender la portería/Ganar el balón</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Colocación (entre portería y balón)</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Distribución: despeje<br/>Tackle: bloquear, empujar, deslizamiento</p>   |
|  <p><i>eTL subjetiva</i><br/>18; medio baja</p> | <p><b>Situación</b><br/>1x1</p> <p><b>Participación</b><br/>Alternativa, hilera</p> <p><b>Material</b><br/>balones de fútbol, conos y porterías de 90x75 cm</p> <p><b>Espacio</b><br/>¼ de la pista de fútbol</p> <p>Los niños forman seis hileras enfrentadas dos a dos (atacantes y defensores). Los defensores dan un pase a los atacantes y empiezan a jugar 1x1. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón. Luego, los niños</p> <p>Defensa Existe atacante, aunque no se incide en los contenidos de ataque</p> <p>Impedir el avance del contrario con un corte de balón</p> <p>Dificultar la progresión/Proteger la meta</p> <p>Defender la portería/Ganar el balón</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Colocación (entre portería y balón)</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>Juego individual de igualdad numérica</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Distribución: despeje<br/>Tackle: bloquear, empujar, deslizamiento</p>  |

|  |   |  |   |           |                      |  |   |  |   |
|--|---|--|---|-----------|----------------------|--|---|--|---|
|  | <p>cambian a la hilera de su izquierda de manera que asuman ambos roles</p>       |  |   |           |                      |  |   |  |   |
| 26   |  | <p><b>Situación</b><br/>2x2</p> <p>Los niños forman hileras y dentro de las mismas interactúan en grupos de cuatro (dos atacantes y dos defensores). Los atacantes atacan contra un defensor. Éste intenta defender hasta que llegue un segundo defensor, quien sale justo después de los atacantes. Los defensores llevan peto para distinguirse de los atacantes. Se juega hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón. En cada ronda, los niños cambian de roles</p> | Mixta   | Hacer gol | Impedir que haga gol | Alcanzar la meta (ataque)/Proteger la meta (defensa) | Atacar la portería (ataque)/Defender el espacio (defensa) | <p>Juego simple específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en igualdad numérica</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Generar jugada de ataque (ataque)/Retrasar, hacer carrera de recuperación (defensa)</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción, pase, lanzamiento (ataque)/Despeje, recuperación del balón (defensa)</p> |   |
| <p><i>eTL subjetiva</i><br/>20; medio alta</p> | 27  |   | <p><b>Situación</b><br/>2x2+1</p> <p>Los niños, en un espacio reducido, juegan 2x2, pero el equipo que esté en posesión del balón puede apoyarse en un tercer atacante (comodín). Se juega con una portería pequeña (sin portero) y hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón, luego cambio de roles. Cada equipo lleva petos para diferenciarse uno de otro</p> | Mixta     | Hacer gol            | Impedir que haga gol                                 | Alcanzar la meta (ataque)/Proteger la meta (defensa)      | Atacar la portería (ataque)/Defender la portería (defensa)   | <p>Juego complejo específico</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Generar jugada de ataque (ataque)/Colocación (defensa)</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción, pase, lanzamiento (ataque)/Distribución: lanzamiento, despeje (defensa)</p> |
| <p><i>eTL subjetiva</i><br/>21; medio alta</p> | 28  |   | <p><b>Situación</b><br/>4x4</p> <p>Los niños juegan 4x4. Se juega con dos porterías pequeñas (sin portero) y hasta que los atacantes consigan hacer gol o los defensores roben el balón, luego cambio de roles. Cada equipo lleva petos para diferenciarse uno de otro</p>  | Mixta     | Hacer gol            | Impedir que haga gol                                 | Alcanzar la meta (ataque)/Proteger la meta (defensa)      | Atacar la portería (ataque)/Defender la portería (defensa)   | <p>Deporte adaptado y/o reducido</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en igualdad numérica</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Generar jugadas de ataque (ataque)/Colocación (defensa)</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción, pase y lanzamiento (ataque)/Distribución, tackle (defensa)</p>            |
| <p><i>eTL subjetiva</i><br/>27; muy alta</p>   |   |  |   |           |                      |  |   |  |   |

|    |  |   |              |   |   |   |   |
|----|--|---|--------------|---|---|---|---|
| 29 |  <p><b>eTL subjetiva</b><br/>29 (½ pista) o 30 (pista completa); muy alta</p> | <p><b>Situación</b> 5x5 media pista o pista completa,</p> <p><b>Participación</b> Simultánea, Se juega con dos subgrupos porterías pequeñas (sin portero) y hasta que los atacantes consiguen hacer gol o los defensores roben el balón, luego cambio de roles. Cada equipo lleva petos para diferenciarse uno de otro</p> <p><b>Espacio</b> ½ de la pista o pista completa</p> | <p>Mixta</p> | <p>Hacer gol<br/>Impedir que haga gol</p> | <p>Alcanzar la meta (ataque)/Proteger la meta (defensa)</p> | <p>Atacar la portería (ataque)/Defender la portería, robar el balón (defensa)</p> <p><b>Movimiento sin balón</b><br/>Generar jugadas de ataque (ataque)/Colocación (defensa)</p> <p><b>Habilidad(es) con balón</b><br/>Conducción, pase y lanzamiento (ataque)/Distribución, tackle (defensa)</p> | <p>Deporte adaptado y/o reducido</p> <p><b>Situación agrupada</b><br/>SSG en desigualdad numérica (½ pista) o juego completo (pista completa)</p> |
|----|--|---|--------------|---|---|---|---|

Nota: mts = Metros; eTL = Intensidad externa subjetiva; SSG = *Small-Sided Game*. \*Cada una de las tareas de aprendizaje propuestas puede presentar diferentes problemas tácticos, movimientos sin balón y habilidades con el balón (Tabla 2), dándose prioridad a un problema u otro, según los objetivos que el docente o profesional del deporte pretenda trabajar.