



ESHPA

Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation

(S) *Hibridando los modelos Teaching Games for Understanding y el Aprendizaje Cooperativo: una innovación educativa*

Guijarro, E.¹; Evangelio, C.²; González-Víllora, S.³; Arias-Palencia, N. M.⁴.

Resumen

Introducción: las hibridaciones de modelos pedagógicos han demostrado ser efectivas para la consecución de unos objetivos determinados en el ámbito educativo, potenciando los beneficios y superando las limitaciones de cada uno de ellos. **Objetivos:** la propuesta educativa que se presenta se basa en el diseño y aplicación de una hibridación de dos modelos consolidados en la educación física actual: el Teaching Games for Understanding y el Aprendizaje Cooperativo. **Métodos:** La aplicación se llevó a cabo en educación primaria (6-9 años), mediante una unidad didáctica de 10 sesiones de deportes de cancha dividida (cinco sesiones) y deportes de invasión (cinco sesiones), ambos implementados bajo la visión del modelo horizontal. La hibridación se aplicó a través de diferentes juegos reducidos aplicados de forma alterna durante las sesiones utilizando, para ello, una variante cooperativa mediante la técnica resultado colectivo, propuesta por el Aprendizaje Cooperativo. **Resultados y conclusiones:** Con este tipo de diseño se facilitará la comprensión táctica deportiva a través del trabajo entre iguales mediante juegos reducidos, evitando la competición que intrínsecamente posee el deporte, y potenciando el trabajo en equipo mediante técnicas cooperativas.

Palabras clave: modelos pedagógicos, hibridación, Aprendizaje Cooperativo, Teaching Games for Understanding, educación física.

Abstract

Introduction: Pedagogical model hybridizations have demonstrated to be effective in the achievement of some academic goals, enhancing the benefits and overcoming the limitations of each pedagogical model. **Aim:** this educational proposal is based on the design and application of a hybridization of two consolidated pedagogical models in the actual physical education: Teaching Games for Understanding approach and Cooperative Learning. **Methods:** The application was carried out on primary education (6-9 years), through a 10-long unit with the tactical-technical principles of divided court sports (five lessons) and invasion games (five lessons), both of them implemented under the lens of the horizontal model. The hybridization was implemented through different small-sided games that were applied alternately during lessons using one cooperative variant, the “group result”, proposed by the Cooperative Learning. **Results & conclusions:** This kind of design will help students’ development of sport tactical awareness through peer-work using small-sided games, avoiding the intrinsic sport competition and enhancing the group work via cooperative technics.

Keywords: pedagogical models, hybridization, Cooperative Learning, Teaching Games for Understanding, physical education.

Type: Proposal

Section: Physical education

Author’s number for correspondence: 4 - Sent: 10/2019; Accepted: 01/2020

¹Physical Education, Education, University of Castilla-La Mancha – Spain – evaguijarro93@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0701-7409>

²Physical Education, Education, University of Castilla-La Mancha – Spain - carlos.evangelio.92@gmail.com, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5461-2588>

³Physical Education, Education, University of Castilla-La Mancha – Spain - Sixto.Gonzalez@uclm.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2473-5223>

⁴Physical Education, Education, University of Castilla-La Mancha – Spain - natalia.arias@uclm.es, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5004-3197>

Guijarro, E.; Evangelio, C.; González-Víllora, S; Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 49-62. doi:

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



ESHPA

(P) *Hibridizando o modelo Teaching Games for Understanding e Aprendizagem Cooperativa: uma inovação educacional*

Resumo

Introdução: As combinações de modelos pedagógicos provaram ser eficazes na consecução de determinados objetivos no campo educacional, potencializando os benefícios e superando as limitações de cada um deles. **Objetivos:** A proposta educativa apresentada baseia-se na concepção e aplicação de uma combinação de dois modelos consolidados na Educação Física atual: *Teaching Games for Understanding* e Aprendizagem Cooperativa. **Métodos:** A aplicação foi realizada no ensino fundamental (6-9 anos), por meio de uma unidade didática de 10 sessões de esportes judiciais divididos (cinco sessões) e esportes de invasão (cinco sessões), ambos implementados sob a visão do modelo horizontal. A combinação foi aplicada por meio de diferentes jogos reduzidos aplicados alternadamente durante as sessões utilizando, para isso, uma variante cooperativa utilizando a técnica de resultado coletivo, proposta pela Aprendizagem Cooperativa. **Resultados e conclusões:** Este tipo de projeto facilitará a compreensão tática dos esportes por meio do trabalho entre pares utilizando dos jogos reduzidos, eviando a competição que possui intrínseca ao esporte e potencializando o trabalho em equipe com as técnicas cooperativas

Palavras-chave: modelos pedagógicos, combinação, Aprendizagem Cooperativa, Teaching Games for Understanding, Educação Física.

Guijarro, E.; Evangelio, C.; González-Víllora, S; Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 49-62. doi:

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



I. Introduction / Introducción

Durante las últimas décadas, las metodologías de enseñanza en el contexto de la Educación Física (EF) han evolucionado desde un enfoque centrado en el profesor (teacher-centred approach) hacia metodologías de enseñanza cada vez más innovadoras que aportan mayor protagonismo e importancia al alumnado (student-centred approach). Un ejemplo de ello son los modelos pedagógicos (Metzler, 2017), que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a la interdependencia de sus elementos fundamentales: estudiante, docente, contenido y contexto (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011). Actualmente, los modelos pedagógicos se han consolidado en el ámbito educativo, y sus beneficios han sido demostrados por numerosas revisiones sistemáticas (p.e., Casey y Goodyear, 2015; Harvey y Jarrett, 2014).

Existen algunos modelos pedagógicos emergentes que han sido menos investigados y están desarrollándose en el ámbito educativo (Fernández-Río, Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2018), tales como el Modelo Ludotécnico (ML; Valero, 2006), la EF Relacionada con la Salud (EFRS; Haerens et al., 2011) o Educación Aventura (EA; Dort, Evaul y Gehris, 2005). Por otro lado, existen otros modelos pedagógicos que han sido extensamente investigados y aplicados en el contexto deportivo y que han afianzado su potencial (Fernández-Río et al., 2018), entre los que se encuentran el Aprendizaje Cooperativo (AC; Casey y Goodyear, 2015; Gillies, 2014), el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS; Hellison, 2011) o el modelo de Educación Deportiva (ED; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2019). Además, se han creado modelos que se basan en el juego como elemento principal, denominados *Games Centred Approaches* (GCA; Harvey y Jarret, 2014), entre los que se encuentra el *Teaching Games for Understanding* (TGfU; Bunker y Thorpe, 1982).

Atendiendo a esta diversidad de modelos pedagógicos, Metzler (2017) afirma que cada modelo busca la consecución de unos objetivos determinados y, por tanto, posee una serie de características concretas que diferencian cada modelo. Sin embargo, todos ellos se basan en unos elementos comunes (Peiró y Julián, 2015): (a) están fundamentados en unos conocimientos teóricos que determinan su estructura e implementación; (b) presentan unos objetivos de aprendizaje a alcanzar; (c) adquieren mayor importancia los procesos de organización, desarrollo y evaluación; (d) adapta las actividades y su secuenciación al desarrollo madurativo de los alumnos; (e) tienen en cuenta las expectativas comportamentales del docente, así como las de los educandos; (f) promueve aspectos esenciales para crear ambientes de aprendizaje favorables; (g) otorga importancia a la experiencia previa del docente en el contenido y metodología a aplicar.

Teaching Games for Understanding (TGfU)

Guijarro, E.; Evangelio, C.; González-Villora, S; Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 49-62. doi:
ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789



Bunker y Thorpe (1982) propusieron el *Teaching Games for Understanding* (TGfU) como una alternativa a los modelos de enseñanza basados en la técnica, que predominaban en la práctica de muchos docentes de EF. Mientras que las metodologías tradicionales se basan en el aprendizaje de la técnica de enseñanza antes de su aplicación en el juego, el TGfU sugiere un enfoque inverso, donde el entendimiento del juego debe ser introducido a través de juegos modificados antes de la ejecución técnica (Morales-Belando, Calderón y Arias-Estero, 2018). Es decir, para participar en un juego de manera adecuada, los jugadores deben saber cuándo, dónde y por qué utilizar las técnicas del juego, y no solo la mera ejecución técnica. Por tanto, primero se practica el juego y después se incorporan y trabajan de manera específica las técnicas necesarias para la mejora en la práctica de dicho juego. En definitiva, el TGfU anima a los aprendices a pensar (Butler, 2006).

Para conseguir que los estudiantes comprendan el juego, el TGfU propone la simplificación de las características del deporte mediante juegos modificados, con el fin de facilitar el aprendizaje táctico-técnico (Casamichana, San Román, Calleja y Castellano, 2015). La modificación de los juegos permite y potencia la exploración de la táctica (Slade, Martín y Watson, 2019). Además, el TGfU utiliza el descubrimiento guiado en modo de preguntas a los estudiantes, siendo éstas una de las herramientas de aprendizaje que deben ser utilizadas en los GCA (Harvey, Cope y Jones, 2016). Estas preguntas se basan en aspectos como la comprensión táctica, ejecución técnica, tiempo de actuación o el espacio (Pill, 2018).

El TGfU ha mostrado resultados positivos en cuanto a la mejora del rendimiento de juego (Morales et al., 2018) o mejores resultados en cuanto a actividad física en comparación con metodologías tradicionales (Sierra-Ríos, Guijarro, Rocamora y Marinho, 2019). Sin embargo, Harvey y Jarret (2014) muestran evidencias de la falta de estudios en el ámbito afectivo con este tipo de modelos.

Aprendizaje Cooperativo (AC)

El AC es uno de los modelos pedagógicos más reconocidos a nivel mundial (Metzler, 2017). Este modelo plantea una metodología que facilita y potencia la interacción e interdependencia positiva entre estudiantes, en el que profesorado y alumnado actúan como coaprendices (Fernández-Río, 2014).

Según Johnson, Johnson y Holubec (1994), cinco elementos esenciales del AC promueven el proceso de aprendizaje: (I) interdependencia positiva entre estudiantes (los estudiantes deben entender que todos los miembros del equipo cooperativo son únicos y ayudan a que el equipo completo consiga los objetivos); (II) interacción cara a cara (el trabajo en equipo permite que los estudiantes apoyen, faciliten y refuercen el trabajo de los compañeros); (III) responsabilidad individual/personal (el AC funciona mejor cuando todos los miembros del equipo contribuyen en la medida de sus posibilidades); (IV) habilidades interpersonales y pequeños grupos (el modelo enfatiza el conocimiento y confianza entre los miembros del equipo, buena comunicación, aceptación y apoyo mutuos y resolución de



conflictos); (V) procesamiento grupal (el docente promueve reflexiones donde se comparten experiencias de equipo).

Asimismo, Pujolàs (2008) identifica tres fases secuenciales para implementar el AC, en función del nivel de cooperación que posea el alumnado: (I) creación y cohesión de grupo; (II) AC como contenido a enseñar; (III) AC como recurso para enseñar y aprender. Dentro de dichas fases, se pueden aplicar diferentes técnicas en el área de EF en relación con el nivel de cooperación que se quiera trabajar (Fernández-Río, 2017). En la Tabla 1 se describen brevemente algunas de las técnicas que se pueden emplear en cada fase.

Fase de AC	Técnica de AC (breve descripción)
Fase I. Creación y cohesión de grupo	<i>Presentación</i> (conocer el nombre entre compañeros).
	<i>Rompehielos</i> (perder la vergüenza a la hora de trabajar en grupo).
	<i>Confianza</i> (saber que pueden depender unos de otros y sentirse a salvo haciendo algunos ejercicios).
	<i>Autoconocimiento</i> (conocerse a uno mismo y descubrir qué es capaz de hacer uno con sus compañeros).
Fase II. El AC como contenido a enseñar	<i>Resultado Colectivo</i> (conseguir un objetivo de grupo en vez de individual, por parejas o pequeños grupos).
	<i>Parejas-comprueban-ejecutan</i> (grupo de cuatro estudiantes que se dividen en parejas, para aprender una habilidad que acaben enseñando a la otra pareja).
	<i>PACER</i> (en pequeños grupos se practica un contenido utilizando unas tarjetas con tareas que lo trabajen).
Fase III. El AC como recurso para enseñar y aprender	<i>Piensa-comparte-actúa</i> (resolver un problema, a través de compartir y decidir entre ideas individuales la más apropiada).
	<i>Grupos de aprendizaje</i> (maximizar el aprendizaje, ampliando el tiempo de actividad motriz; en grupos de cuatro, dos son activos motrizmente, y otros dos actúan como árbitro/docente).
	<i>Puzzle de Aronson</i> (cada miembro del grupo se especializa en una parte del contenido y transmite lo aprendido al resto del grupo).
	<i>Inversión de juegos/tareas</i> (diseño de juegos con un objetivo o premisas básicas).

Tabla 1. Resumen de algunas técnicas para trabajar el AC en EF, según Fernández-Río (2017), en función de la fase de cooperación en la que se encuentre el alumnado.

Finalmente, la investigación en torno al AC muestra que este modelo pedagógico favorece la consecución de objetivos de carácter académico, afectivo y social (Casey y Goodyear, 2015), mejora el clima grupal y las relaciones entre los alumnos y (Casey, Dyson y Campbell, 2009), por lo tanto, aumenta la motivación intrínseca hacia la materia en la que se aplica y favorece el autoconcepto del alumno (Casey y Dyson, 2009).

Hibridación o combinación de modelos pedagógicos

La necesidad de superar las limitaciones que tienen algunos modelos pedagógicos, junto con las características comunes que poseen, se plantea la posibilidad de hibridarlos o combinaciones entre sí (Haerens, Kirk, Cardon y De Bourdeaudhuij, 2011). Ante esta situación, la hibridación de modelos abarca la unión de diversas características de distintos modelos pedagógicos o la creación de un nuevo modelo a partir de dicha unión, como por el ejemplo el *Empowering Sport Model* (Hastie y Buchanan,



2000). Además, algunos modelos como el TGfU, AC y el modelo de Educación Deportiva (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2019), son propicios para hibridar entre sí debido a que proponen un aprendizaje situado mediante el uso de actividades significativas, auténticas y deliberadas (Dyson, Griffin y Hastie, 2004).

Hasta el momento, según González-Víllora et al. (2018), los modelos pedagógicos más hibridados han sido el de Educación Deportiva y los *Games Centred Approach*, concretamente el TGfU. Además, también se encuentran combinaciones de este último modelo y el AC (Casey y Dyson, 2009). Ambos modelos parten de características comunes que hacen que se pueda considerar su combinación, entre las que destacan la enseñanza centrada en el alumno a través de cesión de responsabilidad por parte del docente, dentro de un contexto real de práctica deportiva participativo, en el que los estudiantes desarrollan la tarea en grupos reducidos o equipos en los que sus miembros dependen unos de otros para realizar la tarea con éxito (Dyson et al., 2004). Estos aspectos favorecen el desarrollo social, físico y cognitivo, además de que los dos modelos pedagógicos fomentan un aprendizaje activo en el que trabajan la toma de decisiones, la interacción social y la comprensión cognitiva.

Por otro lado, Fernández-Rio y Méndez-Giménez (2016) identifican tres elementos básicos que favorecen la hibridación de estos dos modelos: la reflexión previa a la toma de decisiones, a través de la práctica del pensamiento crítico; la identificación de las claves necesarias para la correcta ejecución, con el fin de mejorar la memorización del proceso por parte del discente; y el proceso de preguntas-respuestas que hagan reflexionar al alumno para comprender mejor los elementos esenciales del juego.

Con respecto a la literatura existente, se ha verificado que la hibridación los modelos pedagógicos ayuda a potenciar resultados de los modelos aplicados de forma aislada (González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz y Fernández-Río, 2018), concluyendo que con la combinación del AC y TGfU se consigue desarrollar la cooperación y la responsabilidad, así como el nivel de habilidad de los estudiantes (Casey y Dyson, 2009; Casey y MacPhail, 2018). Asimismo, algunos autores han demostrado que la hibridación del TGfU con otros modelos contribuye a favorecer el desarrollo de las Necesidades Psicológicas Básicas (Gil-Arias, Harvey, Cárceles, Práxedes, y del Villar, 2017) (autonomía, competencia y relación con los demás). Todo ello favorece la creación de un programa educativo basada en los modelos pedagógicos (Casey and MacPhail, 2018).

1.1.Aims / Objetivos:

El objetivo del presente estudio es desarrollar una unidad didáctica de iniciación deportiva para el aprendizaje de los deportes de cancha dividida y deportes de invasión, destinada a iniciar a los alumnos de 6 a 9 años en la práctica deportiva a través de propuestas acordes a su nivel de desarrollo, utilizando



modelos de enseñanza que favorezcan la comprensión de los principios táctico-técnicos básicos y la cooperación.

II. Methods / Material y métodos

Participantes

Esta implementación se llevó a cabo con 80 participantes, de los cuales 26 (12 chicas y 14 chicos) eran alumnos de primero de Educación Primaria (6-7 años), 26 alumnos (12 chicas y 14 chicos) de segundo curso de Educación Primaria (7-8 años) y, por último, 28 alumnos (16 chicas y 12 chicos) de tercer curso de educación primaria (8-9 años).

Diseño de la intervención

Para el diseño del proyecto se realizaron reuniones constantes entre el docente que llevó a cabo la investigación y profesores universitarios con extensa experiencia en el ámbito de los modelos pedagógicos en EF, con el objetivo de: (a) concretar contenido y objetivos de aprendizaje; (b) diseñar juegos modificados adecuados a la edad de los participantes, así como de las variables; (c) resolver dudas y otorgar feedback. Una vez realizado el diseño, se implementó una unidad didáctica (Tabla 2) de 10 sesiones en cada uno de los cursos, implementando dos tipos de deportes: deportes de cancha dividida y deportes de invasión. En primer lugar, los deportes de cancha dividida poseen componentes comunes, tales como dos jugadores o equipos opuestos que desarrollan la actividad en espacios separados, participación alternativa de dichos equipos con el objetivo de lanzar o golpear un móvil con la mano o implemento para superar una línea o red, e intentar que el móvil caiga en el campo contrario o resulte difícil su devolución (Bunker, Thorpe y Almond, 1986). En segundo lugar, los deportes de invasión tienen por características la presencia de dos jugadores o equipos opuestos que desarrollan la actividad en un espacio común, cuya participación es simultánea, con el objetivo de que el equipo con posesión de balón tiene que progresar hacia el campo contrario, tirar a meta y conseguir un tanto (Bunker et al., 1986).

Debido a la edad del alumnado, se utilizó un enfoque horizontal de la enseñanza deportiva, donde el alumno se inicia por medio de juegos modificados o reducidos en los que se abordan principios tácticos válidos para un grupo de deportes con características comunes (Devís-Devís y Sánchez, 1996). De esta manera, se ha diseñado la unidad con el objetivo de trabajar los principios táctico-técnicos comunes a los deportes de cancha dividida (Bunker et al., 1986) e invasión (Bayer, 1992) mediante juegos reducidos. Los primeros hacen referencia a mantener el móvil en juego, llevar la iniciativa en el juego y conseguir el objetivo; mientras que los de invasión son mantener la posesión del móvil, avanzar hacia el objetivo y



conseguir el objetivo. Como herramienta didáctica para trabajar los principios tácticos, se han diseñado cinco juegos reducidos de cada tipo de deporte, secuenciados en tres niveles de dificultad cada uno a través de variantes de los mismos (con lo cual se disponía de 30 juegos reducidos en total).

Por último, con respecto al AC, todos los juegos han sido “cooperativizados” por profesores con experiencia en dicho modelo. Para ello, se ha aplicado la técnica de *Resultado colectivo* para cada uno de los niveles de dificultad de cada juego. Esta técnica es probablemente la más adecuada para iniciar a los alumnos en la fase II del AC, ya que el objetivo básico es conseguir un resultado común (de todo el grupo/clase) en lugar de individual, parejas o pequeños grupos. Este cambio indica a los estudiantes que el objetivo es cooperar y no competir (Fernández-Río, 2017). Se ha considerado la utilización de esta técnica debido a que los alumnos se encontraban en un nivel superior al de la fase I del AC (*Creación y cohesión de grupo*) gracias a que se han mantenido los grupos de clase desde cursos previos, y ya habían sido tratadas técnicas para trabajar la confianza o perder la vergüenza en grupo.

A continuación, se muestra un ejemplo de uno de los juegos reducidos aplicados en los deportes de cancha dividida (Tabla 2) y deportes de invasión (Tabla 3) con sus respectivas variantes.

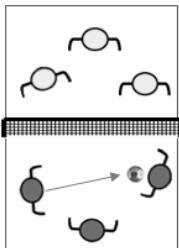
JUEGO: SIN REPETIR	
PRINCIPIOS A TRABAJAR EN LA SESIÓN:	
<ul style="list-style-type: none"> - Mantener el móvil en juego (relación con el entorno) 	
MATERIAL:	ORGANIZACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> - Goma o cinta a modo de red (120 cm de altura) - Pelota de gomaespuma grande y ligera o de playa si las condiciones lo permiten - Conos blancos o amarillos para delimitar el campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Red colocada a 1'20m del suelo - Grupos de 6 (3 a cada lado de la red) - 4 espacios de 10x10m (divididos a su vez en 2 campos de 5x10m)
	Nivel 1 (fácil): Un equipo a cada lado de la red. Pueden agarrar y lanzar el móvil o golpear con cualquier parte del cuerpo, no hay límite de botes. Se pasan el móvil, siendo obligatorio que cada vez golpee un miembro diferente del equipo. Se cuenta el número de veces que consiguen todos tocar el móvil.
	Nivel 2 (medio): sólo se permite golpear el móvil y establecemos un límite de 2 botes tras cada golpeo.
	Nivel 3 (difícil): tras cada golpeo el jugador debe pisar la línea de fondo.
Variación cooperativa:	El nivel 1 ya es cooperativo; en los niveles 2 y 3 los alumnos deben contar el número de veces que todos consiguen tocar el móvil. Después de un par de intentos se ponen en común “ideas” para lograr mejor resultado y se reintenta.
técnica de “resultado colectivo”	

Tabla 2. Ejemplo de uno de los juegos de cancha dividida aplicados, con las variantes correspondientes en función del nivel de dificultad (fácil-medio-difícil).

JUEGO: JUEGO DE LOS PASES

OBJETIVOS A TRABAJAR EN LA SESIÓN:

- RECIBIR la pelota con las dos manos, COLOCARSE EN POSICIÓN DE LANZAMIENTO y PASAR la pelota con la mano dominante a un compañero desmarcado, el jugador en posesión no se puede desplazar.
- DESMARCARSE para recibir la pelota, creando líneas de pase, fintando a su marcador.

- MARCAR al jugador oponente cuando su equipo no está en posesión de la pelota.

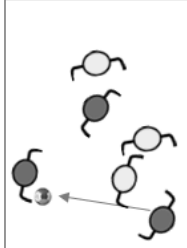
MATERIAL:	ORGANIZACIÓN:
<ul style="list-style-type: none"> - Pelota de gomaespuma grande y ligera o de playa si las condiciones lo permiten - Conos blancos/amarillos para delimitar el campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos de 6 máx. (3 en cada equipo) - 4/5 espacios de 10x10m
	<p>Nivel 1 (fácil): Los equipos (verde/amarillo) se distribuyen aleatoriamente por el espacio de juego. En posesión de la pelota, el objetivo es efectuar pases consecutivos entre los miembros del equipo con la mano dominante y sin que la pelota toque el suelo.</p> <p>El equipo oponente tendrá como objetivo evitar el intercambio de pases entre los jugadores del equipo adversario, teniendo que interceptar y recuperar la pelota a lo largo de su trayectoria.</p> <p>Al conseguir 6 pases, ese equipo obtiene 1 punto y se intercambian las posiciones. No se permite el contacto físico entre jugadores adversarios, no hay desplazamiento cuando se tiene la pelota y los equipos intercambian las posiciones cuando hay una pérdida (dejar la pelota caer al suelo) o el móvil es recuperado por el equipo defensor.</p>
	<p>Nivel 2 (medio): Con las mismas reglas del nivel 1, pero en este caso los jugadores no pueden estar más de 2'' con la pelota en la mano.</p>
	<p>Nivel 3 (difícil): Con las mismas reglas del nivel 1, pero se juega con los pies.</p>
<p>Variación cooperativa: Se forman grupos de 3 jugadores separados 5 pasos entre sí: el objetivo en cada nivel es dar el mayor número de pases en 30''; al terminar se suman los marcadores de cada grupo para un "resultado colectivo". Se cuentan los pases en voz alta. Después de un intento se ponen en común "ideas" para lograr un mejor resultado y se reintenta.</p>	

Tabla 3. Ejemplo de uno de los juegos de invasión aplicados, con las variantes correspondientes en función del nivel de dificultad (fácil-medio-difícil).

Aplicación de la intervención

En primer lugar, en cuanto a la aplicación de la unidad (Tabla 4), las cinco primeras sesiones han sido dedicadas a trabajar los deportes de cancha dividida en función de sus diversos principios táctico-técnicos. Por otro lado, las cinco sesiones siguientes se han orientado al trabajo de los deportes de invasión. En cada sesión los alumnos realizan tres actividades diferentes. Por ejemplo, en la primera sesión, realizan el primer y el segundo nivel del juego número uno y el primer nivel del juego número dos. Se establece la misma disposición de actividades para los deportes de cancha dividida y para los deportes de invasión.

Sesiones (tipo de deportes)	Principios táctico-técnicos aplicados	Juegos aplicados y variante de dificultad del mismo		
Sesiones 1-5 (Cancha dividida)	Mantener el móvil en juego (a)	1 (a)	1 (a)	2 (a)
	Mantener el móvil en juego (a)	1 (a)	2 (a)	3 (b)
	Llevar la iniciativa en el juego (b)			
	Mantener el móvil en juego (a)	2 (a)	3 (b)	3 (b)
	Llevar la iniciativa en el juego (b)			
	Llevar la iniciativa en el juego (b)	4 (b)	4 (b)	5 (c)

Guijarro, E.; Evangelio, C.; González-Villora, S; Arias-Palencia, N. M. (2020). Hybridizing Teaching Games for Understanding and Cooperative Learning: an educational innovation. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*. 4(1): 49-62. doi:

ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity - ISSN: 2603-6789

	Conseguir el objetivo (c)			
	Llevar la iniciativa en el juego (b)	4 (b)	5 (c)	5 (c)
	Conseguir el objetivo (c)			
	Mantener la posesión del móvil (a)	1 (a)	1 (a)	2 (a)
	Mantener la posesión del móvil (a)	1 (a)	2 (a)	3 (b)
	Avanzar hacia el objetivo (b)			
Sesiones 6-10 (invasión)	Mantener la posesión del móvil (a)	2 (a)	3 (b)	3 (b)
	Avanzar hacia el objetivo (b)			
	Avanzar hacia el objetivo (b)	4 (b)	4 (b)	5 (c)
	Conseguir el objetivo (c)			
	Avanzar hacia el objetivo (b)	4 (b)	5 (c)	5 (c)
	Conseguir el objetivo (c)			

Tabla 4. Principios táctico-técnicos trabajados (clasificados en a-b-c) durante la unidad, con diferentes juegos (indicándose el principio que trabajan a-b-c) y niveles de dificultad (fácil-medio-difícil).

Los distintos juegos reducidos han tenido en cuenta el nivel madurativo del alumnado a través de ciertas consideraciones específicas que los hiciesen aplicables a los tres cursos. Por un lado, a la hora de adaptar los juegos de cancha dividida a los diferentes niveles de destreza de los alumnos se han diseñado las actividades de tal manera que cada jugador elige si golpea directamente la pelota o si, por el contrario, prefiere agarrarla con las manos para posteriormente lanzarla al compañero. Por otro lado, en lo que se refiere a los deportes de invasión, un ejemplo de ajuste realizado al nivel del alumnado es que el defensor no puede robar el balón si el atacante lo tiene pisado con la planta, con el objetivo de que el atacante visualice la situación de juego y tome la decisión que crea más conveniente. Así, aunque los juegos sean iguales para los tres cursos, los alumnos más pequeños elegirán la opción con más ayudas, pero menos dinámica, y los más mayores elegirán la opción con menos ayudas pero que les proporciona mayor dinamismo en el juego.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, al comienzo de cada clase se organizaban los grupos para que en cada campo jugasen dos equipos de tres alumnos. Para la aplicación de los juegos reducidos durante las sesiones se siguió un esquema similar al propuesto por Bunker y Thorpe (1982) de aplicación del TGfU. Así, se empezaba explicando las normas del juego y se distribuía a los alumnos en el espacio. Posteriormente se practicaba cada juego reducido, que tenía una duración aproximada de ocho minutos, tras los que se realizaba una concienciación táctica con el objetivo de sintetizar las claves del juego y los principios táctico-técnicos desarrollados durante el juego antes de dar paso al siguiente. En dicha conciencia táctica se utilizaba la técnica de descubrimiento guiado para que los alumnos lograsen la respuesta a través de preguntas (p.e., *¿Cómo puedo ayudar a que mi compañero con balón realice un pase si está cubierto?*). Posteriormente se hizo énfasis en las habilidades técnicas que era preciso aplicar para conseguir realizar la tarea correctamente (ej. *¿Qué tipo de pase debo hacer si mi compañero está cerca y no está cubierto?*). Finalmente se hizo una reincorporación al juego para practicar lo que se ha puesto en común, y se pasaba al siguiente juego.



Por último, para tratar de cooperativizar las actividades, se introdujo la técnica “*resultado colectivo*” del AC, descrita anteriormente (Fernández-Río, 2017). En el caso de los deportes de cancha dividida, se contabilizaron los toques que hacían entre los dos equipos; por otro lado, en el caso de los deportes de invasión, se sumaban los puntos conseguidos por los dos equipos en situaciones alternas de ataque/defensa. En conclusión, con esta técnica se consiguió evitar una oposición y competitividad que fuese en contra de los principios del AC (Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

III. Results and conclusions/ Resultados y conclusiones

La aplicación de modelos pedagógicos en el contexto de la EF se ha consolidado durante los últimos años, mostrando resultados positivos. Entre estos modelos, el TGfU ha demostrado su utilidad para potenciar la comprensión del deporte dentro de una práctica significativa y similar al juego real pero adaptada a las características de los jugadores, frente a un aprendizaje descontextualizado de la técnica. Esta comprensión se consigue a través de la utilización de juegos modificados y reducidos, así como del descubrimiento guiado, que permite al alumnado a conocer en mayor profundidad el juego que está jugando. Por otro lado, en edades tempranas es de especial relevancia el desarrollo de la cooperación entre al alumnado, por lo que el AC puede ser una metodología propicia para lograr dicho objetivo, dando más valor al resultado colectivo frente a logro personal.

Ante esta situación, la hibridación del TGfU y el AC puede potenciar los beneficios de ambos, y contribuir a desarrollar la participación de los alumnos en experiencias deportivas significativas, en las que el valor de las mismas no es la victoria, sino el esfuerzo de todo el grupo para generar un clima positivo en las clases de EF. Este tipo de hibridaciones poseen un valor notable y pueden superar algunas de las limitaciones que tienen los modelos pedagógicos cuando se aplican de manera aislada (González-Víllora et al., 2018).

Sin embargo, la elaboración de esta intervención ha requerido una alta implicación docente tanto en el diseño como en la aplicación de la misma, especialmente por la corta edad del alumnado. Al mismo tiempo, ha podido aportar al alumnado una herramienta útil para aumentar su implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, habiendo sido clave la utilización de variantes por dificultad de los juegos, así como para adaptarse al nivel madurativo de los discentes. En definitiva, la hibridación ha sido una experiencia favorable en la que las respuestas del alumnado han sido positivas, a pesar de la temprana edad de los mismos.

Entre las perspectivas de futuro, nuevas investigaciones deberían variar las hibridaciones con otros modelos pedagógicos, así como otros contenidos, tales como los deportes individuales o los deportes de blanco y diana.

IV. Conflict of interests / Conflicto de intereses

Los autores no muestran conflictos de interés.

V. References / Referencias

- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. España: Hispano Europea.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Bunker, D., Thorpe, R., y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Loughborough University of Technology.
- Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society*, 11(3), 243-258.
- Casamichana, D., San Román, J., Calleja, J., y Castellano, J. (2015). *Los Juegos Reducidos en el entrenamiento de fútbol*. España: Fútbol de Libro.
- Casey, A., Dyson, B., y Campbell, A. (2009). Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17, 407-423.
- Casey, A., y Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review*, 15(2), 175,199.
- Casey, A., y Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest*, 67(1), 56-72.
- Casey, A., y MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310.
- Devís-Devís, J., y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno, y P. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje deportivo*, pp. 159-181. Murcia: Universidad de Murcia.
- Dort, A., Evaul, T., y Gehris, J. (2005). The herat of adventure. *Acventurer*, (winter-spring issue), 1-2.
- Dyson, B., Griffin, L. L., y Hastie, P. A. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fernández-Río, J. (2014). Another step in models-based practice: Hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(7), 3-5.



- Fernández-Río, J. (2017). Educación Física. En J.C. Iglesias, L.F. González y J. Fernández-Río (Eds.), *Aprendizaje Cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*, pp. 273-284. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., y Perez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80.
- Fernández-Río, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cárceles, A., Práxedes, A., y del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGfU-sport education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 16(6), 1-17.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Annals of Psychology*, 30(3), 792-801.
- González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., y Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing Pedagogical Models: A Systematic Review. *European Physical Education Review*, en prensa, 1-19.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338.
- Harvey, S., Cope, E., y Jones, R. (2016). Developing questioning in game-centered approaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 28-35.
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Hastie, P. A., y Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed). London, UK: Human Kinetics.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th Ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, Arizona: Halcomb Hathaway.



- Morales-Belando, M. T., Calderón, A., y Arias-Estero, J. L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671.
- Peiró, C., y Julián, J. A. (2015). Los modelos pedagógicos en Educación Física: un enfoque más allá de los contenidos curriculares. *Tándem*, 50, 6-15.
- Pill, S. (2018). *Perspectives on athlete-centred coaching*. Routledge.
- Pujolás, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Siedentop, D., Hastie, P., y Van der Mars, H. (2019). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra-Ríos, J. V., Guijarro, E., Rocamora, I., y Marinho, J. L. C. (2019). Teaching Games for Understanding vs Direct Instruction: levels of physical activity on football U-12. *ESHPA-Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 46-55.
- Slade, D. G., Martin, A. J., y Watson, G. (2019). Developing a game and learning-centred flexible teaching model for transforming play. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 434-446.
- Valero, A. (2006). Las propuestas ludotécnicas: una herramienta metodológica útil para la iniciación deportiva al atletismo en Primaria. *Retos*, 10, 42-49.