

## EL MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y ESPAÑOL: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

THE TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING MODEL IN INTERNATIONAL AND SPANISH CONTEXT: AN HISTORICAL PERSPECTIVE

Roberto **SÁNCHEZ-GÓMEZ** (Doctor en Educación Física - España)<sup>1</sup>

José **DEVÍS-DEVÍS** (Universidad de Valencia - España)

Vicente **NAVARRO-ADELANTADO** (Universidad de La Laguna - España)

### RESUMEN

El modelo de enseñanza *Teaching Games for Understanding* (TGfU) se dio a conocer como una innovación en la educación física escolar a principio de la década de los ochenta. Su origen estuvo motivado en el "interés por resolver problemas prácticos" de la enseñanza de los juegos deportivos (Almond, 2012, p. 1). Desde entonces se ha enriquecido con diferentes aportaciones teóricas y prácticas hasta llegar a considerarse un modelo en el que se reconoce como propios una serie de objetivos, contenidos y pautas de enseñanza y evaluación.

En este artículo describimos la evolución del modelo TGfU, reconstruyendo, en primer lugar, cómo surgió y clarificando las influencias teóricas y prácticas que tuvieron las personas que protagonizaron ese proceso. En apartados posteriores, abordamos su expansión internacional y evolución como modelo de enseñanza, prestando atención especial al contexto español (véase síntesis en la figura 1). Para finalizar, destacamos la escasa repercusión que ha tenido en el profesorado de educación física, en contraste con su impacto académico en la pedagogía del deporte y las publicaciones especializadas.

### ABSTRACT

The model *Teaching Games for Understanding* (TGfU) was released as an innovation in physical education at the beginning of the eighties. Its origins were motivated by the "interest in solving practical problems" of teaching sport games (Almond, 2012, p. 1). Since then it has been enriched with different theoretical and practical contributions up to be considered a model in which one recognizes objectives, contents and teaching and assessment guidelines as its own.

<sup>1</sup> Correspondencia en relación con el presente artículo en: [robertosanchezgoz@gmail.com](mailto:robertosanchezgoz@gmail.com)

In this article, we describe the evolution of the model TGfU, focusing on how it arose and clarifying the theoretical and practical influences that the people who took part in this process went through. In later sections, we address both its international expansion and development as teaching model, paying special attention to the Spanish context. Finally, we highlight the limited impact it has had on the teaching of physical education, in contrast to its impact on teaching academic sport or specialist publications.

**PALABRAS CLAVE.** Modelo de enseñanza; enseñanza deportiva; Educación Física; historia del deporte; comprensión.

**KEYWORDS.** Teaching model; sport teaching; Physical Education, sport history; understanding.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

El origen del modelo TGfU puede situarse en el curso 1972-73 cuando Bunker y Thorpe se reencuentran como profesores de la Universidad de Loughborough, donde ambos habían estudiado casi una década antes. En esa época, pusieron en común los problemas y las dificultades que habían encontrado en sus experiencias profesionales con la enseñanza de los juegos deportivos. Entre ellas, destacaban la negativa repercusión de un énfasis en la técnica sobre la motivación del alumnado, la escasa competencia que adquirían los estudiantes para resolver situaciones reales del juego y el poco progreso que experimentaban los menos hábiles.

La insatisfacción de Bunker y Thorpe ante estas cuestiones les llevó a explorar un enfoque alternativo que estuvo inicialmente influido por las ideas de tres de sus profesores en Loughborough que ya se habían planteado repensar la enseñanza de los juegos deportivos: Allan Wade, Eric Worthington y Stan Wigmore (Almond, 2001). Entre esas ideas destacan el uso de los minijuegos, los principios de juego como organizadores de la enseñanza y la adaptación del equipamiento para facilitar la ejecución de los menos hábiles (Bunker y Thorpe, 1986).

Otros referentes prácticos para Bunker y Thorpe procedían de la literatura sobre juegos e iniciación deportiva con más repercusión en aquellos años, en concreto, los trabajos de Morris (1976), Sleap (1984) y Mauldon y Redfern (1969). Estas influencias determinaron el protagonismo del juego en el emergente enfoque, lo que justificarían por su indudable aportación a la motivación del alumnado, la coherencia con su deseo natural de jugar y la propia lógica de enseñar a través de situaciones contextualmente valiosas.

A estas influencias hay que unir la gimnasia educativa de Morrison cuya preocupación por el alumnado menos hábil le llevó a explorar la resolución de tareas a través de la investigación. En concreto, se inspiraba en el aprendizaje mediante descubrimiento de la educación progresista de Dewey y Montessori que Laban había introducido en la gimnástica (Swinney, 2004). Todo ello, junto al proyecto Nashville de enseñanza de las ciencias, constituyeron un marco de referencia para el incipiente enfoque, cuyo principal objetivo era convertir a los

estudiantes en protagonistas en la enseñanza al promover su implicación cognitiva en la resolución de problemas tácticos y la invención de juegos (Monjas, 2001).

Desde estas premisas prácticas buscaron apoyos teóricos que encontraron en los avances que se estaban produciendo en las disciplinas del aprendizaje motor y psicología del deporte. La teoría del esquema de Schmidt sirvió para respaldar la variabilidad en la práctica que proponían en las situaciones modificadas de los juegos deportivos para favorecer la comprensión y la transferencia de los principios tácticos (Piggot, 1982). Desde una perspectiva psicológica, las inquietudes iniciales por la motivación intrínseca del alumnado encontraron un marco teórico coherente en el trabajo de Alderman y Wood sobre la motivación en el deporte (Thorpe, 1992).

No obstante, la fundamentación teórica del nuevo enfoque recibió un espaldarazo definitivo con las aportaciones de Almond a partir de 1979, cuando comenzó a trabajar con Bunker y Thorpe. Las inquietudes académicas de Almond se centraban en el desarrollo profesional del profesorado a través de una práctica reflexiva, pero estaba insatisfecho por sus escasos avances con propuestas demasiado teóricas y elitistas. Los primeros desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe hicieron que Almond reconociera su valor como semilla de una importante innovación en la enseñanza de los juegos deportivos y sus posibilidades para implicar al profesorado en la reflexión de su propia práctica (Almond, 2001).

Almond era seguidor de las ideas pedagógicas de Bruner, de hecho, utilizó su noción de currículum en espiral para reforzar la idea de simplificación y modificación de los juegos. La influencia de Bruner le acercó a la obra de Vygostky, de la que adaptó las ideas de "andamiaje" y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En el nuevo enfoque, esto se tradujo en un rol de profesor que actuaba de guía para desarrollar la comprensión y el conocimiento táctico de los estudiantes. El criterio de intervención se inspiró de la noción de ZDP, es decir, el profesor ayuda a que los estudiantes resuelvan los problemas tácticos, pero va reduciéndola a medida que pueden hacerlo por sí mismos (Almond, 2001). De esta forma, se asegura el traspaso de responsabilidad y fomento de la autonomía, los cuales constituyen factores claves en el aprendizaje desde el marco psicológico adoptado sobre la motivación intrínseca (Thorpe, 1992).

Sin embargo, la mayor influencia intelectual y profesional que recibió Almond provenía del trabajo desarrollado por Stenhouse. Esto se reflejó en diversas aportaciones en el incipiente enfoque y su desarrollo posterior, especialmente en su orientación hacia el desarrollo profesional que sirvieron para completar las intenciones didácticas de Bunker y Thorpe (Almond y Thorpe, 1988). Para Almond, este enfoque de enseñanza podía convertirse en un contexto adecuado para que el profesorado entendiera su práctica como un problema que debe ser investigado, debatido y reflexionado mediante el trabajo en equipo. Esta idea inspiró la propia dinámica de trabajo con Thorpe, Bunker y otras personas que participaron en el debate teórico inicial y su experimentación en cursos e investigaciones en escuelas a principios de los años ochenta (Almond, 1997).

El interés de Almond por la filosofía y la psicología cognitiva también contribuyó a un profundo debate sobre la naturaleza problemática de los juegos, la comprensión y el papel de las reglas. Los juegos se entendieron como situaciones donde había que tomar decisiones inteligentes sobre qué hacer y cómo utilizar las habilidades técnicas. La exploración de esta naturaleza problemática de los juegos llevó a una amplia discusión sobre el concepto de comprensión y conocimiento práctico, que estuvo orientada por la psicología piagetiana y los trabajos de Entwistle (Entwistle y Hounsell, 1975) y Arnold (1979). El libro de Suits, *The Grasshopper: Games, Life and Utopia* (1978), tuvo una importante influencia en la discusión sobre las reglas y su impacto en el juego, siendo el punto de partida para la propuesta de creación de juegos como forma de evaluar la comprensión y la clasificación de las familias de juegos deportivos (Almond, 2012).

A principios de la década de los ochenta del pasado siglo, las ideas iniciales y las influencias teóricas cristalizaron en una propuesta de cierta madurez, por lo que Almond, Bunker y Thorpe buscaron la forma de mostrarlas al profesorado y conocer su aceptación. Con esta intención, impartieron numerosos cursos en Inglaterra y Gales en los que obtuvieron valiosas críticas y constataron algunas dificultades del profesorado que sirvieron para mejorar la propuesta, al mismo tiempo que comprobaron reacciones entusiastas por el cambio de enfoque (Spackman, 1983).

## 2. DE LOS ORÍGENES A LA EXPANSIÓN INTERNACIONAL

---

La colaboración entre Almond, Thorpe y Bunker se plasmó en un primer artículo en el *Bulletin of Physical Education* que dio a conocer el nuevo enfoque a principios de los años ochenta (Bunker y Thorpe, 1982). El interés suscitado sirvió de excusa para la publicación al año siguiente de un monográfico en la misma revista (Bunker y Thorpe, 1983) en el que el artículo inicial se acompañó de aportaciones de otros autores que también estaban vinculados académicamente a la Universidad de Loughborough. Ese monográfico acabó publicándose en forma de libro con el título *Rethinking Games Teaching*, convirtiéndose en la obra de referencia del nuevo enfoque de enseñanza en la siguiente década, especialmente en los países de habla inglesa (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). En años posteriores, sus autores siguieron dando a conocer la nueva propuesta, sin apenas cambios, con sus contribuciones en revistas y libros sobre la enseñanza de la educación física (por ej. Thorpe y Bunker, 1989; Waring y Almond, 1995).

Durante la década de los noventa, varias revistas inglesas y americanas de educación física comenzaron a prestar atención a la innovadora propuesta. La mayoría de los trabajos describen el nuevo enfoque y su metodología, junto a ejemplificaciones prácticas dirigidas a la educación primaria y secundaria (por ej. Armstrong, 1988; Doolittle, y Girard, 1991). En otras publicaciones se abordaron sus ventajas e inconvenientes frente a una enseñanza centrada en la técnica y las dificultades de llevarlo a la práctica, en especial, por su énfasis en la comprensión (Fleming, 1994).

En esos años, también contribuyeron a la expansión internacional del nuevo enfoque diferentes autores que realizaron estancias académicas en Loughborough y lo dieron a conocer en revistas de sus países de origen. En los Estados Unidos destacó la contribución de Werner (1989), Doolittle (1994) y Mitchell (1996), quienes publicaron la mayoría de sus trabajos en el *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. En el mismo sentido, se puede hablar de Kirk (1989) en Australia, Devís (1990) en España y Liu (1994) en diferentes países del Pacífico asiático. Con el tiempo, muchos de ellos completaron estas aportaciones iniciales con la publicación de libros que han tenido un impacto significativo en sus contextos geográficos de referencia (Mitchell, Oslin y Griffin, 1997; Devís y Peiró, 1992; Liu, 2002).

No obstante, la perspectiva de enseñanza propuesta Bunker, Thorpe y Almond alcanzó mayor impacto internacional a finales del siglo XX y principios del siguiente gracias a un grupo de expertos pertenecientes a universidades de Norteamérica, Australia y Francia<sup>2</sup>. Su producción académica contribuyó a la maduración pedagógica del enfoque, en especial por su aproximación a la teoría constructivista del aprendizaje. En el marco más amplio de la didáctica de los deportes colectivos también se estaba produciendo un proceso similar, pero en el caso de la propuesta anglosajona era necesario explorar con rigor esta perspectiva del aprendizaje, dado su interés explícito por estimular una implicación cognitiva a través de la comprensión y el conocimiento táctico (Light y Fawns, 2001).

La difusión internacional alcanza una nueva dimensión con el surgimiento de variantes en diferentes continentes, mostrando la versatilidad del modelo original para adaptarse a contextos culturales diversos (Griffin, Brooker y Patton, 2005). Las versiones más conocidas se han desarrollado en Estados Unidos bajo la denominación *Tactical Games Model*, y en Australia como *Games Sense*. La primera respondió a inquietudes profesionales con el propósito de dar a conocer entre el profesorado las virtudes de una aproximación táctica a la enseñanza del deporte, mientras que la segunda surgió a instancias de la Australian Sports Commission con el objeto de aplicar este enfoque innovador de forma menos estructurada al entrenamiento de jugadores jóvenes (Den Duyn, 1997). Otra versión menos conocida fue el *Concept based Games*, una propuesta dirigida a cambiar la enseñanza de los juegos deportivos en la educación física, a partir de una reforma educativa en Singapur (McNeill et al., 2004).

La variante *Games Sense* inauguró la expansión del enfoque TGfU más allá del contexto para el que había sido pensado, es decir, la educación física escolar. A

---

<sup>2</sup> En concreto, Brooker (Univ. de Queensland, Australia), Oslin (Univ. de Kent, USA), Butler (Univ. de Kent, USA), Gréhaigne (Univ. de Grenoble, Francia), Hopper (Univ. de Alberta, Canadá), Mandigo (Univ. de Alberta, Canadá), Griffin (Univ. de Massachusetts, USA) y Light (Univ. de Melbourne, Australia), entre otros.

partir de entonces, su influencia es visible en propuestas de iniciación deportiva enfocadas al deporte extraescolar, como el modelo vertical de iniciación al hockey y al fútbol de Wein, la propuesta del Grupo de Estudios de los Juegos Colectivos de la Universidad de Oporto, el modelo de competencia de los juegos deportivos o el modelo de Abordaje progresivo del juego para la enseñanza del voleibol (Graça y Pinto, 2005; Mesquita, 2006; Wein, 1991, 1995).

Esta influencia del enfoque TGfU también se puede detectar en iniciativas de promoción deportiva desde instituciones de diferentes países<sup>3</sup>. En la formación de entrenadores, se ha llegado a considerar un revulsivo metodológico en los países donde *Games Sense* ha tenido más impacto (Light, 2006). En nuestro país, esta influencia en el deporte extraescolar ha sido mucho menor y son puntuales los programas federativos o las de propuestas de iniciación y entrenamiento de jugadores jóvenes, especialmente en el fútbol que utilizan como referencia el modelo TGfU (Sainz, Ortega y Llopis, 2011; Sanz y Julián, 2009). En el caso de los materiales curriculares diseñados para la preparación de técnicos deportivos, las aportaciones que el modelo TGfU podría hacer son todavía inexistentes (Castejón, Martínez, Del Campo y Argudo, 2011).

En Francia, la propuesta anglosajona animó un amplio debate sobre la enseñanza de los deportes colectivos en el ámbito escolar, que ya venía produciéndose desde los años sesenta (Amicale ENSEPS, 1966) alimentado por autores que prestaban una especial atención a la táctica, como Teodorescu (1977) o Deleplace (1979). En el país galo, la influencia del enfoque TGfU se ha hecho sentir en los autores que adoptaron una perspectiva constructivista, fundamentada en la psicología cognitiva, en la enseñanza de los deportes colectivos (Gréhaigne y Godbout, 1995). Todo esto cristalizó, años más tarde, en el modelo de aprendizaje de decisión táctica elaborado por Gréhaigne, Wallian y Godbout (2005).

La introducción del enfoque TGfU en España tuvo un momento álgido con la publicación de un capítulo que tuvo un destacado impacto en el ámbito académico, especialmente por la diferenciación que estableció entre modelos horizontales y verticales de enseñanza de los juegos deportivos (Devís y Sánchez, 1996). Sin embargo, el efecto más importante del enfoque anglosajón en nuestro país es que estimuló un debate sobre el panorama actual de la enseñanza deportiva. Esto favoreció el surgimiento de nuevos planteamientos de iniciación deportiva, englobados bajo la denominación de modelos alternativos de

---

<sup>3</sup> Entre los programas institucionales destacan los programas *PlaySport* ([www.playsport.net](http://www.playsport.net)) en Canadá impulsado por la Ontario Physical and Health Education Association y *Playing for Life* llevado a cabo en Australia por la Australian Sports Commission. En cuanto a las iniciativas federativas ha tenido gran difusión los programas *Stick2Hockey* impulsado por la Federación de Hockey de Nueva Zelanda para difundir este deporte entre los jóvenes, *Flag Rugby for Physical Education* de la Federación de Rugby de Estados Unidos ([www.playrugbyusa.com](http://www.playrugbyusa.com)), de la Rugby Union, *MILO in2CRICKET Have a Game* de la Federación Australiana de Cricket de la Federación Australiana de Cricket (<http://www.cricket.com.au/in2cricketschools>) o *Gira-volei* por la Federación Portuguesa de Voleibol.

enseñanza, enfoques centrados en el juego o enseñanza comprensiva del deporte (Castejón, 2010; Devís y Sánchez, 1996).

A pesar de tener un referente común en el enfoque propuesto por Bunker, Thorpe y Almond, estas nuevas propuestas no proponen el inicio de la enseñanza con un juego modificado que represente la naturaleza problemática de una familia o juego deportivo de referencia. Desde premisas constructivistas, sugieren comenzar con formas jugadas que favorezcan la práctica contextual de las habilidades técnicas básicas y la reflexión sobre su uso. De esta manera, los jugadores mejoran su capacidad para más adelante desarrollar la comprensión sobre los principios tácticos y aplicarlos en situaciones de juego (Contreras, De la Torre y Velázquez; 2001; Contreras, García, Gutiérrez, Valle, y Aceña, 2007). En otros casos, se ha abogado por una integración equilibrada y planificada de las demandas tácticas y técnicas en las tareas de aprendizaje (López y Castejón, 2005).

### 3. EL RECONOCIMIENTO ACADÉMICO

---

El desarrollo y expansión internacional de la nueva perspectiva de enseñanza llevó a que fuera reconocido como un modelo de enseñanza con características propias en un libro de gran impacto en la didáctica de la educación física escolar (Metzler, 2000). A partir de aquí, el modelo TGfU comenzó a tener mayor atención en publicaciones relevantes (por ej. Kirk, 2005; Oslin y Mitchell, 2006) y en monográficos en revistas de enseñanza de la educación física como *Physical Education and Sport Pedagogy* (2005), *Teaching Elementary Physical Education* (2003, 2004) y *Journal of Physical Education New Zealand* (2006)<sup>4</sup>.

Otro reflejo del reconocimiento académico del modelo TGfU ha sido la celebración de diferentes eventos académicos específicos sobre su enseñanza e investigación. En 2001 se celebró la primera conferencia internacional en New Hampshire (USA), en la que se crea un grupo de trabajo internacional que se formaliza al año siguiente durante el Congreso de la AIESEP en La Coruña. Entre otros objetivos, se acuerda impulsar la difusión de los avances teóricos y prácticos en el modelo TGfU mediante la puesta en marcha de una página web<sup>5</sup>, organizar encuentros internacionales y promover espacios propios en otros encuentros académicos. Este compromiso toma forma en los eventos de Melbourne (2003), Hong-Kong (2005), Sydney (2006), Vancouver (2008) y Loughborough (2012), dejando importantes publicaciones que abordan la reflexión teórica, la investigación y el desarrollo práctico del modelo TGfU<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> En España, la revista *Tándem* publicó en 2011 un monográfico titulado "El enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva".

<sup>5</sup> En la actualidad, la web se consulta en <http://tgfinfo.weebly.com/>

<sup>6</sup> En 2009, la Universidad de Castilla-La Mancha organizó el primer encuentro de expertos en enseñanza deportiva desde perspectivas alternativas relacionadas con el modelo TGfU.

Este interés académico también se ha reflejado en contribuciones teóricas al modelo original de Bunker y Thorpe (1982). Holt, Streat y García (2002) han propuesto un modelo ampliado que pretende conectar los estadios del modelo original con los principios pedagógicos que acompañaron a la propuesta inicial. Por su parte, Kirk y MacPhail (2002) han invitado a repensar el modelo desde la teoría del aprendizaje situado, incorporando la consideración de aspectos omitidos o infravalorados en la propuesta inicial, como las concepciones previas del alumnado o la consideración del juego como práctica situada. Otros autores han buscado conexiones teóricas con la teoría del logro de metas, los sistemas dinámicos o el procesamiento de la información, si bien criticando la ausencia de investigación empírica desde esas perspectivas que ayuden a mejorar su aplicación práctica (Chow et al., 2007).

#### 4. LA EVOLUCIÓN DEL MODELO INICIAL

---

Con el nuevo siglo, se han publicado manuales que pretenden orientar al profesorado en la puesta en práctica del modelo TGfU o sus variantes (Light, 2012; Mitchell, Oslin y Griffin, 2003; Pill, 2007; Slade, 2010). Otros trabajos en la misma línea organizan los contenidos tácticos en reglas de acción, principios, conceptos, niveles de complejidad o factores estratégicos (por ej. Hopper y Bell, 2001; Ward y Griggs, 2011). En otros casos, se detalla el uso de juegos modificados para favorecer la comprensión y la transferencia táctica (por ej. Everhart y Everhart, 2010; Turner, 2001), la progresión de enseñanza en un enfoque horizontal o vertical o una metodología basada en el debate de ideas, las preguntas al alumnado y la resolución de problemas (por ej. Mandigo, 2003; McNeill y Fry, 2003; Pearson y Webb, 2008).

Sin embargo, la propuesta más innovadora por su potencial educativo ha sido la hibridación con otros modelos de enseñanza, como el modelo *Sport Education* o el aprendizaje cooperativo (Curtner-Smith, 2004; Dyson, Griffin y Hastie, 2004). En el contexto español, también se ha sugerido esta sinergia entre modelos (Méndez, 2010), lo que ha servido de referencia para unidades didácticas que combinan el modelo TGfU con el modelo *Sport Education* y el de aprendizaje cooperativo (por ej. Méndez, 2011), o con el modelo de responsabilidad social y personal (Pascual et al., 2005).

En nuestro país, se ha ido más allá de estas combinaciones entre modelos y se ha desarrollado una sugerente innovación que explora la creatividad en la construcción de implementos y móviles con materiales reciclados y su uso en juegos modificados o de nueva creación (Méndez, 2005). Por otra parte, el acercamiento entre el modelo TGfU y la perspectiva estructuralista ha abierto la puerta a que el diseño de tareas y modificaciones en los juegos, incluso la planificación de la enseñanza, se puedan realizar con más rigor y mayores posibilidades creativas (Jiménez, 2003; Méndez, 1999).



Otra forma de desarrollo curricular del modelo TGfU ha sido la aplicación de sus principios a la enseñanza de otras actividades que no estaban recogidas en la clasificación inicial. Esto ya fue iniciado por Almond en el década de los ochenta al explorar la iniciación al atletismo desde una aproximación comprensiva (Almond, 1987), pero en la última década esta inquietud se ha ampliado a la iniciación de las artes marciales y la natación (Honda, 2009; Kozub y Kozub, 2004; Magias y Pill, 2013).

Los autores españoles también han cruzado la frontera curricular de la clasificación de Almond, pero con más atrevimiento que sus colegas anglosajones. Estas innovaciones se iniciaron con la original propuesta de González (1996) de ampliar la clasificación de Almond con los juegos infantiles más populares de nuestro entorno, proponiendo nuevas categorías como los juegos de blancos humanos, de persecución o de relevos, y sugiriendo principios tácticos para su enseñanza. Más tarde se publicaron otros trabajos que aplicaban el modelo TGfU a los juegos cooperativos y paradójicos (Moreno y Morató, 2001; Sánchez y Pérez, 2002), los deportes individuales (Valero, 2006) y de combate (Avelar y Figueiredo, 2009; Castarlenas y Molina, 2001), o las actividades acuáticas (Moreno y Gutiérrez, 1998).

## 5. EL MODELO TGFU EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU IMPACTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

---

El reconocimiento académico hacia el modelo TGfU se ha trasladado progresivamente a los programas curriculares oficiales de diferentes países. Al lógico impacto en su país de origen (QCA, 1999), ha seguido su influencia en el currículum de educación física en países como Australia, Nueva Zelanda o Singapur durante reformas educativas o revisiones curriculares puntuales (BSNSW, 2003; CPDD, 1999, 2005; QSCC, 1999). Este impacto en el currículum escolar ha traído su consecuente aparición en planes de estudio y en programas de formación del profesorado, especialmente en universidades anglosajonas (Howarth, 2005), pero también en el contexto asiático (Liu, 2010).

No obstante, este impacto académico y curricular del modelo TGfU no ha ido parejo a su consolidación en la práctica docente del profesorado de educación física. La investigación sobre su aplicación en el contexto escolar apunta a que el profesorado encuentra dificultades cuando intenta utilizarlo en sus clases. Entre estas dificultades se encuentra la exigencia de un amplio conocimiento específico sobre los deportes enseñados que el profesorado no siempre dispone. A su vez, esto limita a la hora de analizar situaciones de juego, elaborar preguntas acordes a los problemas tácticos, proporcionar *feedback* de naturaleza táctica y diseñar y modificar juegos para incidir sobre los principios tácticos (Díaz, Hernández y Castejón, 2010; McNeill et al., 2004).

Esta escasa influencia del modelo TGfU en la práctica docente también se ha detectado en el profesorado español. La técnica sigue siendo la prioridad en la enseñanza y no es frecuente que los docentes promuevan la significatividad y

reflexión sobre los aprendizajes (Robles, Giménez y Abad 2011). Cada vez son más las experiencias educativas con vocación práctica que buscan alumbrar nuevas ideas para un uso formativo del deporte, tal y como hacen González, Contreras, Gil y Pastor (2008), Monjas (2006) o Morell y Morell (2002). Lo mismo sucede con las propuestas de enseñanza (por ej. Cañadas, García y Parejo, 2009; Teijeiro y Martínez, 2006), incluso de modalidades deportivas con poco arraigo en las programaciones escolares como el béisbol (por ej. Morales, 2010), o con los trabajos centrados en el diseño de juegos modificados y modificaciones (por ej. Méndez, 2000)

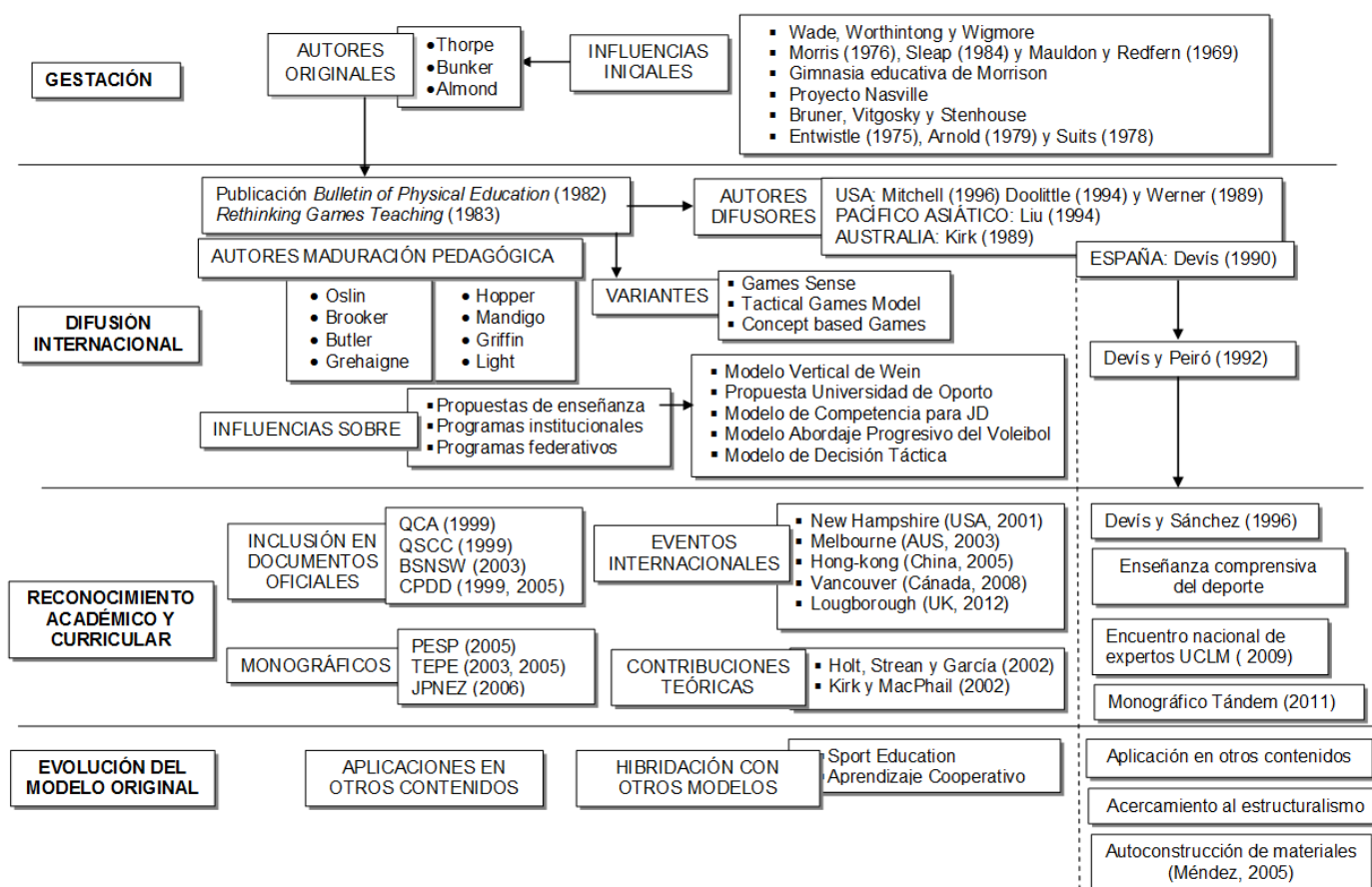


Figura 1. Evolución del modelo TGfU en el contexto internacional y español

## 6. CONCLUSIONES

Tras casi tres décadas desde su aparición, el modelo TGfU se ha consolidado en un espacio propio en el currículum de la educación física y, en los últimos años, están surgiendo aportaciones innovadoras y creativas que pueden ayudar a renovar

tanto este currículum como sus prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, su amplia y creciente difusión internacional se manifiestan en la diversidad geográfica de los países donde se han publicado descripciones, reflexiones y experiencias para darlo a conocer entre los profesionales de la enseñanza o se ha incluido en los programas escolares. Pese a este espectacular impacto del modelo TGfU en los documentos oficiales y la literatura de pedagogía del deporte, se ha puesto en evidencia las dificultades que tiene el profesorado para incorporarlo a su práctica docente.

En España estamos lejos del desarrollo que ha tenido el modelo TGfU en los países anglosajones tanto en la enseñanza de la educación física como en la iniciación deportiva extraescolar. Sin embargo, ha abierto un importante espacio de reflexión y surgimiento de numerosas propuestas para la enseñanza de los juegos deportivos en la educación física escolar. Además, la literatura especializada comienza a reflejar una creciente atención, a lo que hay que añadir las creativas interpretaciones en otros contenidos y en combinación con otras perspectivas de enseñanza, así como las posibilidades de desarrollo futuro que se presentan con el acercamiento a una perspectiva estructuralista.

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Almond, L. (1987). Rethinking athletics. *Physical Education Review*, 10(1), 17-20.
- Almond, L. (1997). Reflective on practice: A changing research role. *Quest*, 49, 394-402.
- Almond, L. (2001). Reflecting on the development of TGFU. Conferencia inaugural. *1st International Conference Teaching Games for Understanding*. Documento no publicado, 1-4 de agosto de 2001. Plymouth, USA.
- Almond, L. (2012). *Theoretical principles that informed the origins of TGfU*. Documento no publicado. Loughborough: University of Technology.
- Almond, L. y Thorpe, R. (1988). Asking teachers to research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(3), 221-227.
- Amicale Ecole Normale Superieure d'Education Physique et Sportive (1966). Des colloques de Vichy 1964-1965. *Éducation physique et sport*, 78, 19-73.
- Armstrong, S. (1988). Games for Understanding. Breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24(3), 22-28.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Avelar, B. y Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: Interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Board of Studies New South Wales (2003). *Personal Development, Health and Physical Education (PDHPE) Years 7-10 Syllabus*. Sydney: Board of Studies
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (Eds.) (1983). Games teaching revisited. *Bulletin of Physical Education*, 19(1). Monográfico.

- Bunker, D. and Thorpe, R., (1986). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. Thorpe, D. Bunker and L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Cañadas, M., García, J. y Parejo, I. (2009). El baloncesto como contenido curricular en enseñanza secundaria. Propuesta para su enseñanza bajo un modelo comprensivo. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 2(4), 66-75.
- Castarlenas, J.L. y Molina, J.P. (Coords.) (2001). *El judo en la educación física escolar. Unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Castejón, F.J. (Coord.) (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Martínez, L. F., Del Campo, J. y Argudo, F. M. (2011). Análisis de la documentación para la formación de entrenadores de base en baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11 (42), 255-277.
- Chow, J.Y., Davids, K. W., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I. y Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Contreras, O. R., García, L. M., Gutiérrez, D., Valle, M. S. D. y Aceña, R. M. (2007). *Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista*. Barcelona: Paidotribo.
- Contreras, O. R., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Curtner-Smith, M. (2004). A Hybrid Sport Education-Games for Understanding. Striking/Fielding Unit for Upper Elementary Pupils. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16.
- Curriculum Planning and Development Division (1999). *Revised physical education syllabus for Primary, Secondary & pre-university levels*. Singapore: Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education.
- Curriculum Planning and Development Division (2005). *Physical Education Syllabus. Primary, Secondary and Pre-university*. Curriculum Planning & Development Division. Singapur: Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de movement, rugby total*. Paris: EPS.
- Den Duyn, N. (1997). *Games Sense. Developing thinking players*. Camberra: Australian Sports Commission.
- Devís, J. (1990). Renovación pedagógica de la educación física: hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 5-7.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- 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 (Comps.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 159-184). Murcia: Universidad de Murcia.
- Díaz, M., Hernández, J. L. y Castejón, F. J. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.
- Doolittle, S. (1994). A dynamic approach to teaching games in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(4), 57-62.
- Doolittle, S. y Girard, K.T. (1991). A dynamic approach to teaching games in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(2), 57-62.

- Dyson, B., Griffin, L.L. y Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Entwistle, N.J. y Hounsell, D.J. (Comps.) (1975). *How students learn*. Lancaster: Institute for Post-Compulsory Education. Universidad de Lancaster.
- Everhart, B. y Everhart, K. (2010). Using Cylinder Ball to Emphasize Tactics and Critical Thinking in Territorial Sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 12-15.
- Fleming, S. (1994). Understanding "understanding": Making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17(2), 90-96.
- González, E. (1996). El aprendizaje de los juegos deportivos. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (Dirs.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 185-204). Murcia: Universidad de Murcia.
- González, S., Contreras, O. R., Gil, P. y Pastor, J. C. (2008). Propuesta de formación permanente del profesorado de Educación Física basada en una experiencia didáctica de investigación-acción sobre deportes de invasión. *Perfiles Educativos*, 30(121), 97-125.
- Graça, A. y Pinto, D. (2005). Modelo de competência nos jogos de invasão aplicado ao ensino do basquetebol. En R.M. Santos, S.J. Ibañez y L.M. Sautu (Eds.), *III Congreso Ibérico de Baloncesto Vitoria- Gasteiz* [CD-ROM], 1,2 y 3 de diciembre de 2005: Propuestas para un baloncesto de calidad (pp. 45-56). Vitoria: Avafiep-Fiepzaleak, 2005.
- Gréhaigne, J.F. y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- Gréhaigne, J.F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 255-270.
- Griffin, L.L., Brooker, R. y Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 213-224.
- Holt, N., Streat, B. y Garcia, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-167.
- Honda, S. (2009). An examination of a tactical learning model in kendo for introduction courses. *Archives of Budo*, 5, 103-110.
- Hopper, T. y Bell, R. (2001). A tactical framework for teaching games: Teaching strategic understanding and tactical awareness. *Physical and Health Education*, 66(4), 14-19.
- Howarth, K. (2005). Introducing the Teaching Games for Understanding Model in Teacher Education Programs. En L.L. Griffin y J.I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (91-106). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jiménez, F.J. (2003). Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: Las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación-oposición. En F.J. Castejón (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 55-86). Sevilla: Wanceulen.
- Kirk, D. (1989). Teaching games for understanding: An innovation in the games curriculum. *The Australian Council for Health, Physical Education and Recreation National Journal*, 126, 25-27.
- Kirk, D. (2005). Model-Based Teaching and Assessment in Physical Education: The Tactical Games Model. En K. Green, K., y K. Hardman (Eds.), *Physical Education: Essential Issues* (128-142). London: Sage.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.

- Kozub, F.M. y Kozub, M.L. (2004). Teaching Combative Sports through Tactics: The Tactical Games Approach Can Enhance the Teaching of Some Martial Arts by Emphasizing Their Similarities to One Another and to Wrestling. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(8), 16-20.
- Light, R. (2012). *Games Sense. Pedagogy for performance and enjoyment*. London: Routledge.
- Light, R. (2006). Game Sense: Innovation or just good coaching? *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1), 8-19.
- Light, R. y Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 69-88.
- Liu, Y.K. (1994). Innovation of games teaching. *Journal of Primary Education*, 4, 43-48.
- Liu, Y. K. (2002). *Games Teaching: Teaching Games for Understanding*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Liu, Y.K. (2010). Asian-Pacific perspectives on analyzing TGfU. En J.I. Butler, y L.L. Griffing (Eds.). *More Teaching Games for Understanding: Moving globally* (pp. 15-30). Champaign IL: Human Kinetics.
- López, V. y Castejón, F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica en los deportes en edad escolar. *Apunts*, 79, 40-48.
- Magias, T. y Pill, S. (2013) Teaching swimming for movement variability: an application of Teaching Games for Understanding-Game Sense. En J. Quay y A. Mooney (Eds.) 28th ACHPER International Conference (pp. 93-101). Melbourne: ACHPER.
- Mandigo, J. L. (2003). Using problem based learning to enhance tactical awareness in target games. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo, y R. Natasí (Eds.). *Teaching games for Understanding in physical education and sport: An international perspective* (15-28). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Mauldon, E. y Redfern, H.B. (1969). *Games teaching. A new approach for the primary school*. London: MacDonal and Evans.
- McNeill, M. C. y Fry, J. (2003). Teaching net/wall games in elementary schools. *Journal of Teaching Elementary Physical Education*, 14(1), 16-20.
- McNeill, M.C., Fry, J.M., Wright, S.C., Tan, W.K., Tan, K.S. y Schempp, P.G. (2004). In the local context: Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9, 3-32.
- Méndez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 4(16). (Recuperado el 6 de abril de 2014, de <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>)
- Méndez, A. (2000). Fundamentos para la elaboración de juegos modificados de bate y carrera. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 5(23). (Recuperado el 6 de abril de 2014, de <http://www.efdeportes.com/efd23b/bateyc.htm>)
- Méndez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69.
- Méndez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En C. Velázquez y A. Fraile (Comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* [CD-Rom]. Valladolid: La Peonza.
- Méndez, A. (2011). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceulen.

- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. En G. Tani, J.O. Bento y R. Peterson (Coords.), *Pedagogía do esporte* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models in physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Mitchell, S.A. (1996). Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(2), 30-33.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L. y Griffin, L.L. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S.A., Oslin, J.L. y Griffin, L.L. (2003). *Sport Foundations for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Monjas, R. (junio, 2001). Entrevista personal con David Bunker. Universidad de Loughborough.
- Monjas, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela*. Buenos Aires: Miño-Dávila.
- Morales, R. (2010). *Hacia una enseñanza comprensiva, lúdica e integradora del béisbol escolar*. Sevilla: Wanceullen.
- Morell, F. y Morell, X. (2002). *Pati, jocs, currículum i educació física*. Palma: Escola de Formacio de Mitjans Didactics-STEi.
- Moreno, J. A. y Gutiérrez, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 52, 16-24
- Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. En J. Campos, S. Llana y R. Aranda (Coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y deportiva* (pp. 581-587). Valencia: FCAFE Universitat de Valencia.
- Morris, G.S.D. (1976). *How to change the games children play*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Co.
- Oslin, J.L. y Mitchell, S.A. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En D. Kirk; D. MacDonald y M. O'Sullivan (Eds), *The Handbook of Physical Education* (pp. 626-651). London: Sage.
- Pascual, C., Tarín, S., Ruiz, P., Leal, J., Beltrán, A., Calatayud, M. y García, C. (2005). Integración del programa de responsabilidad personal y social en las clases de educación física. En A. Escartí (Coord.), C. Pascual y M. Gutiérrez, *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp.61-99). Barcelona: Grao.
- Pearson, P. y Webb, P. (2008). Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding. *1st Asia Pacific Sport in Education Conference*. Sturt Campus, Adelaide: Flinders University.
- Pigott, B. (1982). A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education*, 13(1), 17-21
- Pill, S. (2007). *Play with purpose*. Adelaide: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Queensland Curriculum School Council (1999). *Health and Physical Education. Years 1 to 10*. Queensland.: The Office of Queensland Curriculum School Council.
- Qualifications Curriculum Authority. (1999). *Physical education. The National Curriculum for England*. London: HSMO.

- Robles, J., Giménez, F.J. y Abad, M.T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57.
- Sanz, D. y Julián, J.A. (2009). Metodología de la iniciación al tenis. Propuesta de la RFET para la introducción del tenis en la escuela. *E-Coach*, 6, 15-22.
- Sainz, P. Ortega, E. y Llopis, L. (2011). Metodología del entrenamiento. El proceso de enseñanza aprendizaje bajo un modelo comprensivo. En A. Wanceullen, M. Valenzuela, A. Wanceullen y J.F. Wanceullen (Eds.). *Fútbol formativo: aspectos metodológicos*. Sevilla: Wanceullen.
- Sánchez, R. y Pérez, V. (2001). El aprendizaje de la cooperación en la educación física: Una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica de los juegos cooperativos [Comunicación]. I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas [CD-ROM], 13-16 de julio. Medina del Campo: La Peonza publicaciones.
- Slade, D. (2010). *Transforming play. Teaching tactics and game sense*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sleap, M. (1984). *Mini-Sport*. London: Heinemann.
- Spackman, L. (1983). Guidelines for practice in the teaching games. *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on Teaching Team Sport* (pp. 209-214). Roma: CONI, Scuola dello Sport.
- Swinney, G. (Ed.) (2004) Teaching Games for Understanding/Games Sense. What's about all it? Hitting the same. *The Official Newsletter of the England and Wales Cricket Board Coach Education Department*, 14, 10-11.
- Teijeiro, V. y Martínez, P.I. (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. *Apunts*, 83, 35-42.
- Teodorescu, L (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris: Les Éditeurs Français Réunis.
- Thorpe, R. (1992). The psychological factors underpinning the "teaching for understanding games" movement. En T. Williams, L. Almond, & A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence (Proceedings of the AIESEP World Convention, Loughbough, UK)* (pp. 209-218). London: E & FN Spon.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). London: Kogan Page.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Department of Physical Education and Sport Science. Loughborough, UK: University of Technology of Loughborough.
- Turner, A. P. (2001). Touch rugby: A tactical twist. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(1), 12-16.
- Valero, A. (2006). Iniciación al deporte del atletismo: del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. *Kronos*, 9, 34-44.
- Ward, G. y Griggs, G. (2011). Principles of Play: a proposed framework towards a holistic overview of games in primary physical education. *Education 3-13*, 39(5), 499-516.
- Waring, M. y Almond, L. (1995). Game-centred games. A revolutionary or evolutionary alternative for games teaching? *European Physical Education Review*, 1(1), 55-66.
- Wein, H. (1991). *Hockey*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol (CEDIF).



Werner, P. (1989). Teaching games. A tactical perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(3), 97-101.