



Programa de desarrollo del conocimiento teórico en jóvenes futbolistas a través de la enseñanza comprensiva del deporte

Developing theoretical knowledge in young football players through teaching games for understanding

Author

David Gutiérrez ¹
 Jesús Violero ¹
 Yessica Segovia ¹
 Ari Rahikkala ²

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
² Universidad de Oulu (Finlandia)

Autor de correspondencia:
 Yessica Segovia
 yessica.segovia@uclm.es

Recibido: 26-08-25
 Aceptado: 26-01-26

Cómo citar en APA

Gutiérrez, D., Violero, J., Segovia, Y., & Rahikkala, A. (2026). Programa de desarrollo del conocimiento teórico en jóvenes futbolistas a través de la enseñanza comprensiva del deporte. *Retos*, 77, 540-553.
<https://doi.org/10.47197/retos.v77.117474>

Resumen

Introducción: el conocimiento teórico favorece la toma de decisiones, la autonomía y el pensamiento reflexivo. Este es clave en la formación integral de jóvenes deportistas, especialmente en deportes como el fútbol, donde la interacción constante con el entorno exige respuestas adaptativas. Para potenciar estas habilidades, se propone un enfoque metodológico basado en el juego, que incluya estrategias de comprensión.

Objetivo: diseñar un programa de entrenamiento en fútbol base, fundamentado en la Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD), con énfasis en el desarrollo de la comprensión y analizar su impacto en el conocimiento teórico de jóvenes futbolistas.

Hipótesis: los jugadores desarrollarán su conocimiento teórico, reflejado en un enriquecimiento conceptual y en una interpretación más táctica de las acciones de juego.

Metodología: se realizó un estudio preexperimental con medidas repetidas. Participaron 12 jugadores de categoría alevín. El programa, de 13 sesiones, incluyó seis estrategias de reflexión: 1 y 2) autoevaluación y coevaluación del rendimiento de juego; 3) descubrimiento guiado; 4) uso de pizarra táctica; 5) congelar y reconstruir; y 6) debate de ideas en tiempos muertos. El impacto se evaluó mediante cuestionarios, análisis de la autoevaluación del rendimiento de juego y el diario del entrenador.

Resultados: se observó una mejora significativa en el conocimiento teórico, así como una evolución en el tipo de conocimiento expresado, con mayor presencia de componentes tácticos. Se identificaron tres fases: una inicial de resistencia y baja participación, intermedia de implicación activa y desarrollo, y una final de consolidación y transferencia

Conclusiones: el uso de la ECD, con énfasis en estrategias de desarrollo del conocimiento teórico tiene el potencial de mejorar la comprensión táctica, fomentar hábitos reflexivos y enriquecer el vocabulario específico de los jugadores.

Palabras clave

Conocimiento declarativo; conocimiento procedimental; deporte en edad escolar; enfoques basados en el juego; fútbol base.

Abstract

Introduction: theoretical knowledge supports decision-making, autonomy, and reflective thinking. It plays a key role in the holistic development of young athletes, especially in sports like football, where constant interaction with the environment demands adaptive responses. To enhance these skills, a methodological approach based on contextualized games and comprehension strategies is proposed. **Objective:** to design a grassroots football training program grounded in the Teaching Games for Understanding (TGfU) approach, emphasizing the development of understanding and to analyze its impact on the theoretical knowledge of young football players.

Hypothesis: players will develop their theoretical knowledge, reflected in greater conceptual enrichment and a more tactical orientation in the interpretation of game actions.

Methodology: a preexperimental study with repeated measures was conducted. Twelve U12 players participated. The 13-session program incorporated six reflective strategies: (1 and 2) game performance self-assessment and peer assessment; (3) guided discovery; (4) use of a tactical board; (5) freeze and reconstruct; and (6) debate of ideas during time-outs. The impact was evaluated through questionnaires, analysis of self-assessed game performance, and the coach's journal.

Results: a significant improvement in theoretical knowledge was observed, along with an evolution in the type of knowledge expressed, with increased presence of tactical components. Three phases were identified: an initial stage of low participation, an intermediate stage of acceptance, active engagement and development, and a final stage of consolidation and transfer.

Conclusions: the use of TGfU, with an emphasis on strategies for developing theoretical knowledge, has the potential to improve tactical understanding, foster reflective habits, and enrich players' specific vocabulary.

Keywords

Declarative knowledge; game-based approaches; grassroots football; procedural knowledge; school-age sport.

Introducción

La participación en deportes organizados desde edades tempranas, así como el mantenimiento de la actividad física durante la adolescencia, puede generar beneficios significativos en términos de salud física, psicológica y social, además de favorecer el desarrollo de habilidades motrices, académicas, de autorregulación y de vida en general (Kirk, 2005). En este contexto, el fútbol destaca como una de las disciplinas con mayor impacto, siendo el deporte más practicado por la infancia a nivel mundial (Fédération Internationale de Football Association, 2017) y también el más popular en España (Consejo Superior de Deportes, 2020). En este contexto, el entrenador y su formación inicial juegan un rol esencial para evitar el abandono (Schlesinger et al., 2018) y promover la adherencia al deporte que permitan alcanzar los beneficios de bienestar y valores que la práctica deportiva puede conllevar. Para ello, es importante seleccionar y/o formar entrenadores en metodologías centradas en el jugador, y que además tengan «credibilidad», que son aquellos con una definición de éxito deportivo más amplia que ganar y perder, y hacen que los jóvenes deportistas se diviertan más y estén más comprometidos con la actividad deportiva, reduciendo así el riesgo potencial de abandono (Torregrosa et al., 2008).

Dado el impacto social que puede tener la práctica deportiva, especialmente en las primeras edades, es imprescindible que los agentes educativos y deportivos adopten metodologías centradas en el aprendiz, basadas en la evidencia científica. Sin embargo, la investigación apunta a que el enfoque predominante en la enseñanza del deporte, tanto en el ámbito escolar como en el federado, continúa siendo el enfoque técnico tradicional (ETT), centrado en la ejecución de habilidades aisladas, repetitivas y descontextualizadas (Alavés, 2022; García-López et al., 2019; Robles et al., 2011). Una dificultad añadida, en este caso de conciencia de club y personal, es que la labor del entrenador de base se percibe como labor secundaria o de trámite. Esto se muestra en que la gran mayoría de los docentes de las escuelas de fútbol tienen menos de cuatro años de experiencia profesional y no aspiran a estar en el contexto de la iniciación deportiva (Nogueira Silba et al., 2025).

Cambiar las prácticas de entrenamiento es difícil, ya que los entrenadores suelen aferrarse a métodos tradicionales que validan su experiencia (Cushion, Armour y Jones, 2006). Según Partington y Cushion (2013), los entrenadores declaran que su intención es desarrollar jugadores autónomos, reflexivos y capaces de entender el juego, sin embargo, siguen empleando altos niveles de instrucción prescriptiva, priorizando en su programación el “cómo entrenar” por encima del “cómo jugar”. Esto lleva a prácticas donde casi la mitad del tiempo se dedica a actividades de acondicionamiento físico o trabajo técnico descontextualizado, y muy baja a situaciones contextualizadas mediante juegos reducidos (Williams, Yates, y Ford, 2007), con lo que el componente cognitivo es prácticamente ignorado.

Este enfoque contrasta con la naturaleza del juego en deportes como el fútbol, donde los jugadores interactúan constantemente con el balón, los compañeros, el tiempo, el espacio, el reglamento y el objetivo del juego, lo cual exige una toma de decisiones continua y adaptativa (Bettaga et al., 2016). La toma de decisiones efectiva se basa tanto en el conocimiento previo como en la capacidad de procesar nueva información (Starkes y Ericsson, 2003), y el conocimiento teórico táctico se presenta como un factor clave para el desarrollo del rendimiento deportivo (Fernández Echeverría et al., 2014; Serra Olivares et al., 2015a).

Para abordar de manera integral el desarrollo del deportista, incluyendo el componente cognitivo, se propone un cambio metodológico hacia enfoques más contextualizados. En este sentido, surgen los modelos basados en el juego, conocidos como Game-Based Approaches (GBA), concepto que engloba aquellos enfoques que “se refieren a la práctica de enseñanza y entrenamiento centrada en el alumno en la que los juegos modificados establecen la base y el marco para desarrollar jugadores respetuosos, creativos, inteligentes y hábiles” (TGfU SIG, 2021). Dentro de los GBA el enfoque más relevante es el modelo Teaching Games for Understanding (TGfU), que plantea formar jugadores competentes y espectadores críticos (Bunker, Thorpe y Almond, 1986). En el ámbito hispano hablante el término adoptado es el de Enseñanza Comprensiva del Deporte (ECD), que adquiere su nombre del original TGfU, pero que coincide con el concepto de GBA en su enfoque abierto a diferentes estrategias que sigan la definición anteriormente mostrada (Gutiérrez y García-López, 2015), por lo tanto al referirnos a la ECD englobamos los presupuestos e investigaciones de los modelos amparados por el paraguas GBA, como TGfU, Game Sense, Tactical Game Model o Play Practice entre otros.

Según García López y Gutiérrez (2017), la ECD incluye las siguientes características, las cuales promueven el desarrollo del conocimiento deportivo, beneficiando tanto el rendimiento de juego como la formación de jugadores reflexivos: (1) Promueve la interacción entre la enseñanza de habilidades técnicas y conciencia táctica; (2) Modificación del juego adaptada a las necesidades del alumno; (3) Descubrimiento guiado. Se utilizan estrategias basadas en preguntas y/o indagaciones para desarrollar la conciencia táctica de los estudiantes; (4) La estructura de la lección está diseñada de modo que los juegos modificados sean el punto de inicio y final de la lección; (5) Organización de contenidos en las estructuras programáticas según la complejidad táctica; y (6) Contempla un enfoque temático para la enseñanza de juegos (enfoque horizontal), que promueve la transferencia entre deportes de la misma categoría.

Las estrategias que fomentan la comprensión son fundamentales en la ECD. Estas van más allá de segmentos de preguntas y respuestas guiadas, incluyendo otras estrategias donde el aprendiz tenga que verbalizar y confrontar sus conocimientos, tales como tiempos muertos, representaciones gráficas, diseño de juegos o coevaluación. El beneficio de la reflexión estimulada y guiada por el docente, y compartida entre aprendices, tiene un impacto no solo en el desarrollo cognitivo, sino también en el socioafectivo y en la evaluación formativa (García López y Gutiérrez, 2017).

Reforzando lo expresado en el párrafo anterior, Light (2013) señala que los diferentes enfoques o propuestas que conforman los GBAs (ECD) comparten cuatro características comunes: (1) el diseño y la manipulación de juegos y tareas de práctica, (2) el uso del cuestionamiento, (3) la provisión de oportunidades para el diálogo y (4) la construcción de un entorno socio moral de apoyo. En este listado podemos comprobar que la segunda y tercera característica se refieren directamente a estrategias de reflexión, y la cuarta tiene una incidencia indirecta pero importante.

El conocimiento deportivo se divide en aquel que aplica el jugador durante el juego, denominado toma de decisiones, y el teórico, que a su vez se subdivide en declarativo, que es de naturaleza descriptiva, como las reglas o principios tácticos, y el procedimental, que es el conocimiento de tipo hipotético donde se analiza una jugada o escenario (situaciones si/entonces) y se toma una decisión teórica (García-López y Gutiérrez, 2017, p. 21).

Uno de los aspectos más destacados de la ECD es su impacto positivo en el desarrollo cognitivo, tanto aplicado al juego o toma de decisiones como en el plano teórico, especialmente en comparación con el enfoque técnico tradicional. Esto se debe a que la ECD exige una participación cognitiva constante, ya que el jugador debe expresar el motivo o la razón de la realización de las acciones (Yagüe y Gutiérrez-García, 2018). Este aspecto se ha reflejado en numerosas revisiones sistemáticas (e.g. Harvey & Jarrett, 2014; Kinnerk et al., 2018; Miller, 2015; Morales et al., 2023; Oslin & Mitchell, 2006; Stolz y Pill, 2014). Partiendo de estas revisiones podemos ver que Oslin y Mitchell (2006) concluyen que la ECD genera oportunidades para el desarrollo del conocimiento táctico, y que tanto la experiencia previa como el entorno social que genera influyen en gran medida en dicho desarrollo. Por su parte, Miller (2015) establece un apartado específico sobre los efectos de la ECD en el conocimiento teórico, donde expone que existe un alto nivel de evidencia sobre la eficacia de la ECD en el desarrollo del conocimiento declarativo, pero no así en el procedimental, exponiendo además que en la mayoría de las ocasiones no se diferencia entre ambos tipos de conocimiento.

De especial interés es la revisión de Kinnerk et al. (2018), ya que se centra en entornos competitivos, mientras que la mayoría de las investigaciones previas se han realizado en contextos educativos. Los estudios incluidos en esta revisión son similares en naturaleza y resultados a los realizados en entornos educativos. Se podría destacar un mayor foco en el análisis del papel del entrenador con relación al uso de estrategias de comprensión, que en esta revisión están agrupadas en torno a dos de las características de los GBA descritos por Light (2013): descubrimiento guiado (*questioning*) y en crear oportunidades de dialogo. En cuanto a los resultados, Kinnerk et al. (2018) exponen que, en deportes de equipo, la conciencia táctica, la toma de decisiones y el aprendizaje afectivo de los jugadores mejoraron cuando se emplearon eficazmente juegos modificados y estrategias de reflexión mediante descubrimiento guiado, aunque requieren una planificación cuidadosa y una implementación rigurosa (Phill, 2015). En el ámbito del fútbol base, investigaciones como las de Barquero et al. (2020), Práxedes et al. (2016) y González et al. (2014) han analizado su efecto en el rendimiento del juego, pero pocos estudios se han centrado en su impacto sobre el conocimiento teórico.

En este sentido los jóvenes que se inician en el deporte muestran limitaciones en el conocimiento teórico, tanto declarativo como procedimental (Gutiérrez et al., 2011). Así pues, se intuye que el conocimiento específico de algunas estructuras relacionadas con la táctica podría estar influenciando al desarrollo de la pericia desde las primeras etapas de formación. Partiendo de esta premisa, el diseño y propósito de este estudio recoge la aún vigente petición de Oslin y Mitchell (2006) de superar los estudios comparativos “donde un modelo es mejor que el otro” y centrarse en estudios de desarrollo de la ECD que permitan avanzar en su desarrollo y aplicación. Los objetivos de este trabajo fueron diseñar un programa de entrenamiento en fútbol base, fundamentado en la ECD, con énfasis en el desarrollo de la comprensión y analizar su impacto en el conocimiento teórico de jóvenes futbolistas. Se planteó como hipótesis de trabajo que los jugadores desarrollarían su conocimiento teórico en amplitud, reflejado en un enriquecimiento conceptual, y profundidad, mediante una orientación más táctica en la interpretación de las acciones de juego.

Método

Participantes y contexto

En este estudio participaron 12 jugadores de la categoría alevín (fútbol-8) masculina ($M_{\text{edad}} = 10,83$; $DT_{\text{edad}} = 0,71$). La muestra se seleccionó de forma intencional debido a la facilidad de acceso. Dentro de los dos grupos de la categoría alevín del club, se eligió el equipo donde a principio de la temporada el club había agrupado a aquellos jugadores que habían mostrado, según la percepción de los entrenadores, mayor rendimiento de juego. El equipo entrenaba tres veces por semana con una duración de una hora por sesión, y competían dentro del programa deporte en edad escolar de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

Los jugadores contaban con una experiencia previa de al menos 12 meses en entrenamientos donde se seguía parcialmente la metodología ECD. El entrenador (segundo autor) junto al primer autor, analizaron las estrategias incluidas en estos meses de entrenamiento comparándolas con las características de la ECD descritas por García López y Gutiérrez (2017) y expuestas en la introducción. De este análisis se concluyó que los entrenamientos previos al programa incluían de forma sistemática (la gran mayoría de las sesiones) únicamente la característica dos (juegos modificados). Asimismo, todas las demás características aparecían en las sesiones con mayor o menor frecuencia, siendo la menos habitual la tres (indagación y reflexión), la cual es el objeto de trabajo de este estudio.

El entrenador contaba con tres años de experiencia en entrenamiento en fútbol, era graduado en Educación Primaria, con mención en Educación Física, y poseía el título de entrenador UEFA C. Poseía formación específica en ECD en estudios de grado y máster.

Diseño del estudio y procedimiento

Se realizó un estudio preexperimental con un diseño de medidas repetidas (pretest-posttest). Previamente se obtuvo el permiso del club para elaborar el proyecto e informar a padres/madres/tutores legales de la intervención, a quienes se comunicó los objetivos principales del estudio, la duración y detalles del programa. Para asegurar la validez de la investigación se contemplaron los elementos críticos de la lista de control sobre investigaciones en ECD planteada por Morales et al (2023), y los propuestos por Casey y Hastie (2014) en el informe de investigaciones basadas en modelos pedagógicos.

Programa de intervención

Los jugadores participaron en un programa de ECD con la inclusión de estrategias de desarrollo de la comprensión, con una duración de 13 sesiones (Tabla 1). Pese a la experiencia previa, y con el fin de poder cubrir los aspectos de conocimiento teórico fundamentales de los deportes de invasión aplicados al fútbol durante el programa de intervención, se diseñó un programa que abordase en tres ciclos los principales problemas tácticos en ataque (conservar, progresar hacia el objetivo y conseguir el objetivo) (Bayern, 1986).

Tabla 1. Programa de intervención.

Ciclo	Sesiones	Problema táctico	Foco de la sesión	Situaciones de juego	Estrategias para el desarrollo de la comprensión
Evaluación diagnóstica	1	Global	Autoevaluación	3vs3 2vs1	GPAI (autoevaluación)
Ciclo 1	2-4	Mantener la posesión	Pase a un compañero libre Ocupación de espacios libres Movimientos tras pases	2vs1+1 2vs2+2 3vs3 3vs3+2 4vs2 5vs5+2	GPAI (coevaluación) Descubrimiento guiado Pizarra táctica Tiempo muerto Congelar y reconstruir
Ciclo 2	5-7	Progresar hacia el objetivo	Progresar Pase a compañero libre Cuándo regatear	2vs1 2vs2+2 3vs3 5vs5+2 6vs6	GPAI (coevaluación) Descubrimiento guiado Pizarra táctica Congelar y reconstruir
Ciclo 3	8-10	Conseguir el objetivo	Pase a compañero libre Conseguir el gol Cómo y cuándo chutar a gol Movimientos a espacios libres	2vs1 2vs2 3vs1 3vs2 3vs3	GPAI (coevaluación) Descubrimiento guiado Pizarra táctica Congelar y reconstruir
	11-12	Suma de anteriores	Progresar Pase a compañero libre Conseguir el gol	3vs3 5vs5+2 6vs6	Descubrimiento guiado Pizarra táctica Tiempo muerto Congelar y reconstruir
Evaluación sumativa	13	Global	Autoevaluación	3vs3	GPAI (autoevaluación)

El esquema seguido en todas las sesiones consistió en un calentamiento inicial con ejercicios de trabajo individual con balón de manera autónoma, seguido del esquema de sesión ECD planteado por Mitchel, Oslin y Griffin (2020): juego modificado 1 [JM1], reflexión central, tarea correctiva, juego modificado 2 [JM2]. En la tabla 2 se muestra el desarrollo de la sesión 10.

Tabla 2. Sesión tipo (sesión 10).

Parte de la sesión	Descripción	Duración aprox. (min)
Calentamiento	Desplazamiento individual con balón con intercambio de balones mediante pases, a la vez que se realizan ejercicios de activación muscular y articular.	5
Juego modificado 1	Situaciones de 2vs2 y 3vs3, en una portería, donde se trabaja el ataque con finalización y la defensa.	15
Reflexión central	Utilización de pizarra magnética con fichas para aclarar los elementos técnico-tácticos que se van a desarrollar en el siguiente juego y sobre las que se pretenden reflexionar a través de las siguientes preguntas, entre otras: Si el defensa está conmigo, ¿Qué puedo hacer para quedarme solo? ¿Sólo puedo llegar a mi objetivo regateando a los defensas o hay otras maneras? ¿Es más fácil o difícil conseguir el objetivo desde lejos? ¿Cómo puedo acercarme a la portería?	5
Tarea correctiva	Situación analítica de 2vs2 y 3vs3 donde los defensas permanecen inmóviles y la manera de avanzar de los atacantes es a través del pase y el desmarque (no se puede regatear).	10
Juego modificado 2	Partido por zonas 6vs6 (40x20). El rectángulo se divide en dos cuadrados donde siempre habrá un 3vs3 en ambos cuadrados. El objetivo es conseguir gol sin invadir la zona contraria aplicando los elementos técnico-tácticos que hemos trabajado. A mitad de la práctica, tiempo muerto con uso de pizarra para discutir las mejores estrategias.	25 (10+5+10)

El JM1 se caracterizó por estar centrado en el problema táctico a trabajar en la sesión. Durante este juego el entrenador trató de dejar tiempo de exploración autónoma a los jugadores, no ofreciendo feedback. Tras el JM1 se introducía una reflexión central donde se reflexionaba de forma grupal sobre el problema planteado (¿Qué hacer?), y a continuación, tareas correctivas para trabajar los conceptos técnico-tácticos que debían servir como principales soluciones (¿Cómo hacerlo?). En el JM2 se proponía otro juego que cumpliera con las características del problema táctico planteado, igual al JM1 o con elementos de progresión que aumentan la complejidad táctica. En este, el entrenador aportó refuerzos simultáneos recordando las conclusiones a las que se habían llegado en la reflexión central. Cada juego tuvo una

duración máxima de 20 minutos, y la reflexión y tarea correctiva de 10 minutos. Además de las reflexiones centrales, se implementaron las siguientes estrategias para provocar la reflexión, todas ellas durante el JM2 (Tabla 1): 1 y 2) autoevaluación y coevaluación mediante GPAI, 3) Descubrimiento guiado, 4) Uso de pizarra táctica, 5) Congelar y reconstruir, y 6) Tiempos muertos.

- Autoevaluación y coevaluación mediante GPAI. El GPAI (Griffin et al., 1997) es un instrumento enfocado a evaluar el conocimiento táctico del jugador, permitiéndonos una individualización de los sujetos y que nos permite obtener información mucho más detallada de las habilidades que se evalúan. Para el presente trabajo, se diseñó un GPAI por rúbrica por la utilidad y facilidad de uso en la práctica de la evaluación formativa en procesos de autoevaluación y coevaluación (García López y Gutiérrez, 2017). En la primera y última sesión los jugadores completaron un GPAI donde se autoanalizaron cuantitativa y cualitativamente en un juego 3vs3 a través de una grabación de un partido realizado en esa misma sesión (Tabla 3). La parte cualitativa se utilizó como instrumento de evaluación del estudio. Además, como introducción a cada problema táctico se elaboró un GPAI con el que los jugadores se evaluaron por pares. Se utilizó en las primeras sesiones en la que se introducía un nuevo problema táctico como foco de la sesión. Para el ciclo focalizado en mantener la posesión, el GPAI por pares se utilizó en un juego modificado de 3vs3 de mantenimiento de la posesión (sesión 2). En el ciclo centrado en progresar hacia el objetivo, se utilizó en una situación de 2vs1 (sesión 5), donde el objetivo consistía en traspasar una línea conduciendo el balón. En el tercer ciclo (conseguir el objetivo), el juego de evaluación fue un 2vs1 con finalización (sesión 8). Todos los juegos modificados utilizados en las evaluaciones se realizaron durante cinco minutos, más dos minutos adicionales para el feedback por parejas.

- Descubrimiento guiado. Se llevó a cabo en la reflexión central y durante el JM2. En la reflexión central se plantearon preguntas focalizadas en el problema táctico central de la sesión (p.ej. ¿Cómo puedo conseguir el objetivo del juego si no tengo el balón?; ¿Cuándo me desmarco, qué espacio libre es el más adecuado?). Igualmente, durante el JM2 se realizaron preguntas a los jugadores sobre acciones realizadas en ese momento, a las cuales se podía dar una respuesta técnica o técnico-táctica (p.ej. ¿Ha sido un buen pase?; ¿Qué podrías haber hecho mejor?; ¿Por qué crees que ha tenido éxito la última jugada?).

- Uso de pizarra táctica. Para la explicación de tareas, juegos y feedback, el entrenador utilizó una pizarra táctica en la que se podía escribir o dibujar, facilitando así la comprensión de los ejercicios y mayor eficiencia en el tiempo de explicación. A continuación de la explicación de los juegos se animaba a los jugadores a plantear dudas.

- Congelar y reconstruir. Esta estrategia propuesta por Mitchell et al. (2020) consiste en detener el juego cuando se ha producido una acción que pueda servir de base para un aprendizaje, tanto para reforzar lo realizado como para replantear mejores opciones, partiendo de un análisis contextual. Una vez detenido el juego por parte del entrenador, se reconstruye lo que acaba de pasar y el entrenador hace preguntas (p. ej. ¿Por qué has pasado? ¿Qué crees que deberías haber hecho? ¿Hacia dónde y cuándo deberías desmarcarte?).

- Debate de ideas durante tiempos muertos. Siguiendo las recomendaciones de Gréhaigne y Godbout (2020) para el debate de ideas, se estableció una pausa de tres minutos en mitad del JM2. Durante este tiempo se animó a los jugadores a que dialogaran y elaboraran estrategias tácticas en función de cómo estaba yendo el juego.

Fidelidad de programa

La fidelidad en la que se aplicó la ECD se comprobó mediante el cumplimiento de los marcadores (benchmarks) descritos por Metzler (2011) y las características descritas por García López y Gutiérrez (2017): (1) el entrenador usa el problema táctico como eje en el aprendizaje de tareas; (2) el entrenador comienza cada unidad en base al conocimiento del jugador; (3) el entrenador usa preguntas deductivas para conseguir que los jugadores resuelvan los problemas; (4) el entrenador utiliza, en gran medida, correcciones y feedback durante las tareas de aprendizaje; (5) el entrenador realiza una revisión de los problemas tácticos que incluye la sesión; (6) evaluación; (7) los jugadores tienen tiempo para pensar las respuestas sobre las preguntas sobre los problemas tácticos; (8) los jugadores entienden cómo están contruidos las tareas de aprendizaje; (9) los jugadores son capaces de progresar en el conocimiento a la vez que progresan en las tareas; (10) los jugadores aprenden componentes tácticos y habilidades dependiendo de la situación. El programa se diseñó teniendo en cuenta estos marcadores y se realizó una comprobación de cumplimiento una vez implementado.

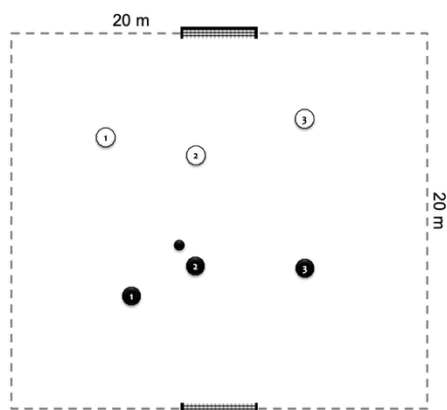


Instrumentos

Cuestionario. Se utilizó el Cuestionario de valoración del conocimiento declarativo y procedimental sobre principios técnico-tácticos de los juegos de invasión (Sánchez Mora, 2014), adaptado al fútbol. El cuestionario está formado por un total de 15 preguntas divididas en dos dimensiones. Cada pregunta cuenta con tres posibles respuestas. La primera dimensión (preguntas 1, 3, 5, 7, 9, 10, 15) evalúa el conocimiento declarativo (p.ej., ¿Por qué es importante mantener la posesión del balón?). La segunda dimensión (preguntas 2, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14) evalúa el conocimiento procedimental (p.ej., Cuando recibes el balón, ¿Qué es lo primero que harías?). El cuestionario fue cumplimentado en la sala de vídeo de las instalaciones deportivas. Previamente a la realización del cuestionario, el entrenador leyó en voz alta cada una las preguntas con todas sus respuestas para ver si había alguna duda o pregunta ambigua. Los jugadores fueron advertidos de que no se trataba de ningún examen y que era totalmente necesario que respondiesen de manera sincera, sin fijarse en los compañeros.

GPAI cualitativo. Autoevaluación del rendimiento de juego. En la primera y última sesión (Tabla 1), los jugadores fueron grabados en la realización de partido 3vs3 sin portero, en un campo de 20x20 con dos porterías (figura 1). Se aseguró una grabación de juego de cinco minutos. Tras su finalización, los jugadores entraron a la sala de video para visualizarse y cumplimentar el cuestionario de autoevaluación. El video fue proyectado dos veces y tenían un tiempo máximo de 15 minutos para completar la tarea del análisis cuantitativo y cualitativo del GPAI (Tabla 3). El video fue grabado con un Smartphone "Iphone XR" en calidad de 1080p, desde una vista donde se visualizaba el juego horizontalmente y desde una perspectiva elevada.

Figura 1. Esquema juego de evaluación: 3vs3



La parte cualitativa del GPAI se utilizó para conocer la evolución del tipo de conocimiento movilizado al analizar, reflexionar y expresar los aspectos más relevantes de su propio rendimiento de juego, antes y después del programa. Esta parte constó de tres preguntas: (1) ¿Qué hago muy bien y por qué lo hago muy bien?; (2) ¿Qué no hago mal, pero creo que podría mejorarlo y cómo?; y (3) ¿Qué hay que trabajar porque se me da peor y cómo podría mejorar? Se indicó a los jugadores que podían dar cualquier tipo de respuesta relacionada con el juego, teniendo un máximo de media hoja por pregunta.

Tabla 3. GPAI de la intervención

Evaluador: Deporte:		Evaluó a: Fecha:		
Niveles de rendimiento				
1	2	3	4	5
Nunca lo hago	Lo hago muy pocas veces	Lo hago unas veces si y otras no	Lo hago muchas veces	Lo hago prácticamente siempre
Componentes del juego				
Control	Cuando controlo el balón se queda en el sitio que quiero.			
Pase	Paso el balón a un compañero que está solo y es la mejor opción porque no puedo conducir, estoy largo de la portería y no puedo regatear.			
Conducción	Cuando conduzco, no hay oponentes cerca que puedan quitarme el balón.			

Tiro
Apoyo

Cuando tiro es porque creo que voy a conseguir el gol y no hay compañeros cerca a los que sea mejor pasarles.
Me muevo a sitios libres para que mi compañero pueda darme un pase.

Evaluación

Control Pase Conducción Tiro Apoyo

Preguntas tras el visionado del vídeo

- | | |
|-----|---|
| (1) | Qué hago muy bien, por qué lo hago muy bien (en qué me he fijado) |
| (2) | Qué no hago mal, pero creo que podría mejorarlo y cómo |
| (3) | Qué hay que trabajar porque se me da poer y cómo podría mejorarlo |

Diario del entrenador. El entrenador completó un diario justo después de acabar cada sesión de entrenamiento, donde anotó los comentarios y respuestas más interesantes realizadas por los jugadores, así como las sensaciones experimentadas como entrenador con respecto al desarrollo del aprendizaje de los jugadores. Al finalizar el programa escribió un autorreporte de resumen y reflexiones finales.

Análisis de datos

Cuestionario. Se utilizó el paquete estadístico IBM-SPSS 25.0. Se evaluó la distribución de normalidad de los datos mediante el Test Shapiro Wilk. Se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las respuestas a las preguntas del conocimiento declarativo, procedimental y del cuestionario completo. Se utilizó la prueba de Wilcoxon para conocer las diferencias de puntuación entre la evaluación pretest y postest. Para finalizar, se calculó el tamaño del efecto (estadístico r) mediante la fórmula: $r=(Z/\sqrt{N})$ (N = número de mediciones).

GPAI cualitativo. Autoevaluación del rendimiento de juego. Se analizaron dos indicadores cualitativos: evolución del tipo de conocimiento y enriquecimiento léxico. Para evaluar el tipo de conocimiento se analizaron las respuestas de cada pregunta, clasificando cada respuesta en una de las categorías dicotómicas: a) centrada en la ejecución / incluye aspectos tácticos; y b) centrada en la individual / Incluye aspectos grupales (Tabla 4).

Tabla 4. Criterios de análisis del tipo de conocimiento.

Tipo de conocimiento	Criterio	Ejemplo de respuesta
Ejecución vs toma de decisión	Centrada en la ejecución o técnica	"El control, siempre dejo la pelota donde quiero"
	Incluye aspectos tácticos o de toma de decisión	"Miro rápido y paso al que está mejor ubicado"
Individual vs grupal	Centrada en lo individual	"Soy rápido y regateo bien a los rivales"
	Incluye aspectos grupales	"Busco dar pases para que mis compañeros puedan avanzar"

Los tres primeros autores codificaron cada una de las respuestas a las tres preguntas abiertas del GPAI (Tabla 3) de forma independiente y luego compararon sus resultados, llegando a un consenso en los casos de discrepancia. Se calculó el porcentaje de respuestas correspondientes a cada categoría de conocimiento y se analizó su evolución al finalizar la intervención.

Para el análisis del enriquecimiento léxico, se consideró que había mejora cuando en el postest aparecieron conceptos bien utilizados que no estaban presentes en el pretest, o cuando el jugador empleó una terminología más precisa o matizada. Los mismos tres investigadores analizaron en conjunto las respuestas pre y post de cada jugador, llegando a un acuerdo en sus valoraciones. Se calculó el porcentaje de jugadores que mostraron una mejora léxica. Además, se generó una nube de palabras para observar visualmente los cambios producidos a través de la aplicación Mentimeter, en la que se introdujeron los verbos, adverbios y sustantivos relacionados directamente con las preguntas.

Diario del entrenador. Se llevó a cabo un análisis cualitativo de contenido convencional (Hsieh y Shannon, 2005) en el que las categorías derivaron de los datos del texto. Para dar confiabilidad a la investigación, intervino la tercera autora a modo de amigo crítico (Smith y McGannon, 2018).

Resultados

Cuestionario

Tras la aplicación del programa, los jugadores mejoraron significativamente el resultado del cuestionario sobre conocimiento teórico ($p = 0,003$; $r = 0,60$), en el conocimiento declarativo ($p = 0,031$; $r = 0,44$) como especialmente en el procedimental ($p = 0,002$; $r = 0,64$), donde se dio un tamaño del efecto grande, frente al mediano en el declarativo (Tabla 5).

Tabla 5. Evaluación pretest y postest del conocimiento teórico.

	Pre M(DT)	Post M(DT)
Conocimiento declarativo	5,58 (1,17)	6,42 (1,17) *
Conocimiento procedimental	5,83 (1,19)	7,67 (0,49) *
Conocimiento teórico (Global)	5,70 (0,91)	7,04 (0,72) *

Nota: M: media; DT: desviación típica. * $p < 0,05$

GPAI cualitativo. Autoevaluación del rendimiento de juego

Los datos evidenciaron una evolución general del grupo hacia la utilización de un tipo de conocimiento que incorpora aspectos tácticos o decisionales, esta evolución también se dio, pero en menor medida hacia la inclusión de componentes grupales en el discurso de autoanálisis. Asimismo, la mitad de los jugadores mostró un enriquecimiento en la terminología empleada. En la Tabla 6 se presentan ejemplos representativos de esta evolución en cada una de las categorías. A continuación, se analizan los resultados a partir de los dos indicadores cualitativos utilizados: evolución del tipo de conocimiento y enriquecimiento léxico.

Tabla 6. Ejemplos de respuestas con evolución del conocimiento en el GPAI cualitativo.

Categoría	Respuestas	
	Pretest	Postest
Tipo de conocimiento: ejecución-toma de decisión.	(J1) El control, porque casi todos los balones que controlo se quedan donde yo quiero. Me he fijado en mis controles y donde se queda el balón. (J2) Controlar, porque casi lo dejo donde quiero, es que casi siempre lo dejo donde quiero.	(J1) Avanzar al objetivo, conducción porque cuando lo hago es porque no tengo rivales cerca que me puedan quitar el balón y no puedo pasar a ningún compañero. (J2) Fijar a un jugador porque se cuándo fijarlo.
Tipo de conocimiento: individual-grupal.	(J5) El pase con la derecha, porque soy zurdo cerrado y se me da muy mal con la derecha, dando pases con una pared con las dos piernas. (J4) Algunas veces no doy pases bien, podría mejorarlo entrenando más pase o control de balón.	(J5) Apoyo, porque cuando doy el pase a veces no me muevo. (J4) Tengo que mejorar el apoyo, porque cuando estoy cubierto por un rival no le doy apoyo al compañero con balón.
Enriquecimiento léxico.	(J11) Regatear porque algunas veces regateo cuando puedo pasar mejor y lo podría mejorar mirando más a los compañeros. (J8) Los desmarques. Me desmarco a la banda para que mi compañero pueda darme el pase.	(J11) Finta porque a veces regateo cuando tengo opción de pase. (J8) Cuando doy el pase y me desmarco, porque así genero espacio.

Evolución del tipo de conocimiento. El análisis de la autoevaluación cualitativa mostró una evolución en el tipo de conocimiento movilizado. El 83% de los jugadores incluyeron en mayor medida el componente táctico al final del programa. Con respecto al porcentaje de respuestas totales que incluyeron el componente táctico, este pasó del 25% al principio del programa a un 61% al final. En cuanto a las respuestas que aludían al componente grupal pasaron del 25 % al 41 %, mejora que se dio en el 42% de los jugadores.

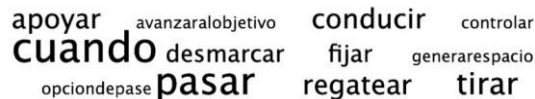
Enriquecimiento léxico. Los datos mostraron un enriquecimiento léxico en el 50 % de los jugadores al finalizar el programa. Esta mejora puede observarse gráficamente en la Figura 2, que muestra una nube de palabras categorizadas a partir del pretest, mientras que la Figura 3 presenta las correspondientes al análisis postest. Entre otros cambios, en el postest se aprecia la incorporación del adverbio cuando, precedido de elementos del juego. También se identifica un problema táctico (avanzar hacia el objetivo),

y se reducen las referencias a acciones con balón y a elementos técnico-tácticos individuales (cómo controlar o conducir), así como a aspectos corporales (por ejemplo, pierna mala).

Figura 2. Nube de palabras - GPAI cualitativo pretest.



Figura 3. Nube de palabras - GPAI cualitativo postest.



Diario del entrenador

El análisis del diario del entrenador muestra una evolución a lo largo del programa del conocimiento expresado por los jugadores. Las anotaciones analizadas son aquellas que se centraron en la descripción de la participación y contenido de las respuestas y comentarios realizados por los jugadores en las estrategias de desarrollo de la comprensión implementadas. Tres temas interrelacionados emergieron del análisis del diario del entrenador: (1) la evolución del conocimiento verbalizado, (2) la adaptación y participación en las estrategias de desarrollo cognitivo (ECD) y (3) la aplicación al juego real de los conocimientos teóricos y los procesos de reflexión adquiridos. Estos temas se organizaron de forma clara en tres fases.

Primera fase (sesiones uno a cinco). Esta fase fue descrita por el entrenador como una adaptación de los jugadores a la nueva forma de enseñar, donde los jugadores no contestaban a las preguntas. Ya en la sesión uno, de autoevaluación, el entrenador registró el impacto del cambio de enfoque: “Los chicos ponían caras raras, en lo que entendí que querían decir que les parecía raro estar con un papel tomando anotaciones en fútbol” (S1). Además, el entrenador registró que en las primeras sesiones las respuestas a cuestiones técnico-tácticas fueron mayoritariamente centradas en aspectos técnicos, condicionales e individuales. Esto se evidenció tanto en las coevaluaciones con GPAI de la segunda sesión, sobre lo que el entrenador escribió: “La mayoría se refería a aspectos técnicos como: ‘controla bien’, ‘qué bien regatea’, ‘pasa con el interior del pie’” (S2); como en las respuestas registradas en la tercera sesión: “A preguntas como: ‘¿Qué se considera un buen pase?’ Nueve de doce jugadores respondieron con términos como ‘fuerza’, ‘precisión’, ‘golpeo con el interior’” (S4).

No obstante, algunos jugadores, ya desde el principio aportaban correcciones o respuestas con contenido táctico, en este sentido el entrenador registró la corrección de un jugador a su compañero durante la coevaluación mediante GPAI en la segunda sesión: “Alguno de ellos, de manera tímida, hace comentarios como ‘muévete al espacio libre cuando pasas el balón’” (S2). En esa misma sesión describe que se “sorprendió gratamente” (S2) al obtener de tres jugadores la siguiente respuesta a que comentaran la coevaluación con GPAI: “No había pensado nunca en cómo o por qué hacía los movimientos, ahora con esto me he fijado y sé qué es lo que tengo que hacer” (S2). Sobre lo que el entrenador anotó: “Creo que es un buen comienzo para la transferencia del pensamiento técnico al táctico” (S2).

Segunda fase (sesiones seis a nueve). Durante esta fase se observó una mayor comprensión y participación en las dinámicas propuestas, así como una evolución hacia un conocimiento de tipo táctico y grupal. En la sesión 6 el entrenador anotó:

Sesión muy importante porque ya, sin decirles nada y al plantearles los contextos (de juego) me ofrecen una respuesta táctica [...]. Destacar la aportación que hizo (nombre del jugador). Recordar que este jugador era uno de los que al principio no participaban y no comentaba nada de lo que decía (S6).

En la sesión ocho, el entrenador destaca un cambio cualitativo generalizado en los comentarios hechos en la coevaluación con GPAI: “Sabían que el feedback que tenían que dar era más táctico (todo esto sin decirles nada)” (Autorreporte final).

Tercera fase (sesiones 10-13). Esta etapa se caracterizó por la culminación del proceso formativo, evidenciando un cambio de enfoque en el aprendizaje y su aplicación directa en el juego real, reflejado por el entrenador con las siguientes palabras: “Me ha dado la sensación de que todos los jugadores han entendido la idea de la intervención y saben lo que estoy queriendo enseñarles” (S10). A partir de esta sesión observó que la mayoría de los jugadores ofrecían respuestas más centradas en la toma de decisiones y en aspectos grupales, utilizando además un vocabulario más adecuado. En la sesión 11, el entrenador expresó su convencimiento de que los contenidos teóricos estaban siendo transferidos al juego, al describir cómo los jugadores aplicaban los aprendizajes en situaciones de juego global:

En este momento es cuando te das cuenta de si realizan las acciones pensando o no. Está claro que no van a realizar el 100% de las acciones correctamente, pero con el simple hecho de levantar la cabeza, pararse y mirar, es una acción que implica un componente cognitivo, cosa que antes, jugadores como (nombra a cuatro jugadores) no hacían (Autorreporte final).

Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo principal valorar el desarrollo del conocimiento teórico en jóvenes futbolistas durante un programa de entrenamiento basado en la ECD en el cual se prestó especial atención a las estrategias de desarrollo de la comprensión. Se cumplió la hipótesis de trabajo, ya que los resultados mostraron una mejora significativa del conocimiento teórico, tanto en el conocimiento declarativo como en el procedimental, así como en la transformación del tipo de conocimiento expresado en la autoevaluación de su propio rendimiento, que pasó a incluir en cierta medida el componente grupal, y en una amplia mayoría de jugadores y respuestas, el componente táctico. Se identificaron tres fases en este desarrollo, que fueron desde una inicial de resistencia a la transferencia.

En relación con el desarrollo del conocimiento teórico, los resultados son coherentes con investigaciones previas que destacan la efectividad de la ECD en el fortalecimiento del componente cognitivo teórico, tanto en entornos educativos (Oslin y Mitchell, 2006) como competitivos (Kinnert et al., 2018). Además, refuerzan su eficacia en el desarrollo de ambos tipos de conocimiento, el declarativo como, especialmente, del procedimental, cuya efectividad había sido reportada como incierta en la revisión de Miller (2015).

En cuanto a la evolución del conocimiento, los jugadores mostraron una transición desde una orientación centrada en la ejecución hacia una mayor toma de decisiones, incluyendo, aunque en menor medida, respaldando la eficacia de la ECD (Harvey et al., 2010; Miller et al., 2017; Práxedes et al., 2016). Pasando 27,8 % al 66,7 %. Mientras que al inicio del programa los jugadores centraban su autoanálisis en aspectos condicionales y técnicos, al finalizar el proceso incorporaron elementos tácticos en su discurso reflexivo. Este cambio también se reflejó en el enriquecimiento del vocabulario específico del 50% de los jugadores. Esta evolución del conocimiento teórico apunta a una mejora en la comprensión del juego y en la construcción de un conocimiento más contextualizado. Estos resultados son muy similares al estudio de Cañabate et al. (2016), donde a través del análisis de contenido de preguntas realizadas en tres momentos de la intervención ECD, comprobaron que hubo mejora en el 53% de los jugadores. Este logro estaría relacionado, no solo con la posible transferencia al rendimiento de juego, sino también al aspecto más cultura de la iniciación deportiva, o a la meta desarrollar espectadores cultos (García López y Gutiérrez, 2017).

Las observaciones del entrenador-investigador complementaron los datos cuantitativos, aportando información sobre el desarrollo de hábitos reflexivos en los jugadores. Este proceso se manifestó en tres fases: una primera caracterizada por baja participación y extrañeza ante el cambio metodológico; una segunda con mayor implicación y un pensamiento más táctico y reflexivo; y una tercera donde el conocimiento expresado no solo continuó aumentando, sino que pareció transferirse al rendimiento de juego. La necesidad de un periodo de adaptación, incluso resistencia por parte de los jugadores a la ECD, especialmente a las estrategias de reflexión, es coherente con estudios donde se muestra que la socialización en métodos instructivos genera en los jugadores resistencia a enfoques alternativos (Potrac et al., 2007).

El enfoque de entrenamientos seguido por el equipo antes de la intervención se basó en una aplicación parcial de la ECD (García-López et al., 2019), donde el único elemento utilizado de forma sistemática



fueron los juegos modificados. La evolución en cuanto al desarrollo del conocimiento teórico en solo 13 sesiones, indica que el uso de juegos modificados sin uso sistemático y orientado de estrategias específicas de desarrollo de la comprensión, los jugadores no alcanzan todo su potencial reflexivo y de conciencia táctica. Además, se constató la necesidad de un periodo de adaptación por parte de los jugadores, con cierta resistencia inicial frente a las estrategias de reflexión, especialmente aquellas sin componente motriz.

En línea con estas investigaciones, se puede afirmar que las estrategias aplicadas en el presente estudio facilitaron el tránsito de un conocimiento centrado en la ejecución hacia un conocimiento más reflexivo y táctico. Entre las estrategias implementadas, destacó el descubrimiento guiado, cuya efectividad ha sido demostrada por múltiples estudios (Nathan y Haynes, 2013; French et al., 1996; Nevett, Rovegno y Babiarz, 2001; Práxedes y Moreno, 2019). Igualmente, entre los elementos más innovadores del presente estudio destacan el uso del GPAI mediante coevaluación cíclica en torno a problemas tácticos, y el diseño de un GPAI adaptado para autoevaluación. Asimismo, la organización de las sesiones según un esquema que ubica la reflexión en fases centrales y finales, reservando la inicial para la experimentación, se mostró efectiva. Este esquema permite al jugador acumular experiencia y no ver cortado su juego en los minutos iniciales, donde más energía y ganas de jugar muestra habitualmente. Y al entrenador acumular observaciones para la parte central y final.

A pesar de los resultados positivos, el estudio presenta limitaciones importantes. La escasa muestra, la ausencia de grupo control y las condiciones específicas del grupo limitan la posibilidad de generalizar los resultados, así como de asegurar que el desarrollo del conocimiento adquirido provenga exclusivamente del cambio de metodología. No obstante, como ya señaló Miller et al. (2015) en su revisión, para que un programa basado en el modelo ECD mejore el rendimiento de juego, es necesario un volumen de al menos 480 minutos (equivalentes a 8 sesiones de 60 minutos). En nuestro estudio, la duración del programa (13 sesiones) se encuentra dentro de este rango, lo cual permite hipotetizar una posible transferencia del conocimiento teórico al rendimiento de juego. Esto es coherente con lo concluido por Oslin y Mitchell (2006), quienes concluyen en su revisión que los estudios muestran que la exposición del alumnado a una unidad didáctica de 8 a 12 sesiones suele proporcionar oportunidades suficientes para desarrollar conocimientos tácticos y de toma de decisiones. Por último, pese haberse deducido por estudios previos que el rendimiento de juego podría verse beneficiado por el aumento del conocimiento teórico, este no se midió, lo cual constituye la perspectiva de investigación de este estudio.

Conclusiones

En conclusión, el presente estudio ofrece una experiencia de entrenamiento exitosa en la mejora del conocimiento teórico de jóvenes futbolistas al introducir estrategias de desarrollo de conocimiento teórico en los entrenamientos. Aporta evidencia sobre el desarrollo de hábitos reflexivos, la evolución del pensamiento táctico y el enriquecimiento léxico, todos ellos componentes fundamentales para una formación integral en etapas de iniciación. Aunque sus hallazgos deben ser interpretados con cautela, constituyen un soporte valioso para futuras intervenciones pedagógicas en el contexto del fútbol base.

Referencias

- Barquero-Ruiz, C., Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2020): A Teaching Games for Understanding Program to Deal With Reasons for Dropout in Under-11 Football, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(4), 618-629. doi.org/10.1080/02701367.2020.1759767
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Bettega, O. B., Galatti, L. R., Schmitz Filho, A. G., Tozetto, A. B., Pérez, B. L., & Scaglia, A. J. (2016). Planificación táctica en el fútbol: Aspectos generales y específicos. *E-balonmano. com: Revista de Ciencias del Deporte*, 12(1), 45-52.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education*, 18(1), 5-8.



- Cañabate, D., Fernández-Sánchez, R., Lara-Sánchez, A.J., & Ruiz-Rico, G. (2016). Mejora del comportamiento táctico ofensivo del deporte: situaciones de colaboración y progresión empleando una enseñanza comprensiva. *Journal of Sport and Health Research*, 8(1), 35-52.
- Consejo Superior de Deportes (2020). *Anuario de estadísticas deportivas de 2020*. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cushion, C. (2013). Applying game centered approaches in coaching: A critical analysis of the 'dilemmas of practice' impacting change. *Sports Coaching Review*, 2, 61-76. doi.org/10.1080/21640629.2013.861312
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2006). Locating the coaching process in practice: models 'for' and 'of' coaching. *Physical education and sport pedagogy*, 11(01), 83-99. doi.org/10.1080/17408980500466995
- Fédération Internationale de Football Association (2017). *Global club football report 2017*. Report of the FIFA.
- French, K., Werner, P., Hussey, K., Taylor, K., & Jones, J. (1996). The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- García-López, L. M. & Gutiérrez, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva*. Barcelona: Inde.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477. doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931
- González, S., García, L.M., Gutiérrez, D. & Contreras, O. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). *Journal for the Study of Education and Development*, 33(4), 489-501. doi.org/10.1174/0210370107931396
- Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (2020). Debate of ideas and understanding with regard to tactical learning in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(4), 556-565. doi.org/10.1123/jtpe.2019-0269
- Gutiérrez, D., & García-López, L.M. (2015). Teoría práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (II). *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(1), 3-17.
- Gutiérrez, D., González, S., García-López, L. M., & Mitchel, S. (2011). Differences in decision-making development between expert and novice invasion game players. *Perceptual and motor skills*, 112(3), 871-888. doi: 10.2466/05.10.11.25.PMS.112.3.871-888
- Harvey, S., & Gittins, C. (2014). Effect of integrating video-based feedback into a teaching games for understanding soccer unit. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 271-290.
- Harvey, S., Cushion, C., Wegis, H., & Massa-González, A. (2010). Teaching games for understanding in American-high school soccer: a quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54. doi.org/10.1080/17408980902729354
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 278-300. doi.org/10.1080/17408989.2012.754005
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422-431. doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141
- Kinnerk, P., Harvey, S., MacDonncha, C., & Lyons, M. (2018). A review of the game-based approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest*, 70(4), 401-418. doi.org/10.1080/00336297.2018.1439390
- Light, R. L. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. New York, NY: Routledge.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Miller, A. (2015). Games centered approaches in Teaching Children and adolescents: systematic review and associated student outcomes. *Journal of Teaching of Physical Education*, 34(1), 36-58. doi.org/10.1123/jtpe.2013-0155
- Miller, A., Harvey, S., Morley, D., Nemes, R., Janes, M., & Eather, N. (2017). Exposing athletes to playing form activity: Outcomes of a randomised control trial among community netball teams using a



- game-centred approach. *Journal of sports sciences*, 35(18), 1846-1857. doi.org/10.1080/02640414.2016.1240371
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Human kinetics.
- Nogueira Silva, L. F., Guido Fischer, T., Baldi Gonçalves, R., Ribeiro Sais, G., & Scaglia, A. J. (2025). Escuelas de Fútbol: panorama epistemológico y profesional del profesorado de Iniciación Deportiva. *Retos*, 67, 970-984. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.112358>
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). 5.5 Game-centered approaches to teaching physical education. *Physical Education*, 627. En *The Handbook of Physical Education*; Kirk, D., MacDonald, D., O'Sullivan, M., Eds.; Sage: London, UK, pp. 627-651. doi.org/10.4135/9781848608009.n35
- Partington, M., & Cushion, C. (2013). An investigation of the practice activities and coaching behaviors of professional top-level youth soccer coaches. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 23(3), 374-382. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2011.01383.x>
- Pill, S. (2015). Using Appreciative Inquiry to explore Australian football coaches' experience with game sense coaching. *Sport, Education and Society*, 20, 799-818. doi.org/10.1080/13573322.2013.831343
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer & Society*, 8(1), 33-49. doi.org/10.1080/14660970600989509
- Práxedes, A., García-González, L., Moreno-Cortés, A., Moreno, M. P., & Moreno-Domínguez, A. (2016). Aplicación de un programa de intervención para mejorar la comprensión táctica en fútbol sala: un estudio en contexto educativo. *Movimiento*, 22(1), 51-62. doi.org/10.22456/1982-8918.55024
- Práxedes, A., Moreno, A., Sevil, J., García-González, L., & Del Villar, F. (2016). A preliminary study of the effects of a comprehensive teaching program, based on questioning, to improve tactical actions in young footballers. *Perceptual and Motor Skills*, 122, 742-756. doi: 10.1177/0031512516649716
- Sánchez Mora, D. (2014). *Conocimiento táctico y rendimiento de juego en situaciones ofensivas de un deporte de invasión* [Tesis Doctoral]. Universidad de Castilla La Mancha.
- Schlesinger, T., Löbig, A., Ehnold, P., & Nagel, S. (2018). What is influencing the dropout behaviour of youth players from organised football? A systematized review. *German journal of exercise and sport research*, 48(2), 176-191. <https://doi.org/10.1007/s12662-018-0513-4>
- Smith, B., & McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357
- Starkes, J. L., & Ericsson, K. A. (2003). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Teaching Games for Understanding Special Interest Group (TGfU SIG) (2021). *Game-Based Consensus Statement*. <http://www.tgfu.info/game-based-consensus-statement.html>
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Yagüe, J.M., & Gutiérrez-García, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista española de educación física y deportes*, 423, 41-55.

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

David Gutiérrez
Jesús Violero
Yessica Segovia
Ari Rahikkala

David.Gutierrez@uclm.es
Jesus.Violero@uclm.es
Yessica.Segovia@uclm.es
ari.rahikkala@oulu.fi

Autor/a
Autor/a
Autor/a
Autor/a

