

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

LOS MODELOS COMPRENSIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS EN FÚTBOL

Autor: Manuel Alberto Rábano Muñoz

<https://www.youtube.com/watch?v=IxpB0Qq1H2o>

Director/a

Juan de Dios Bada Jaime

Murcia, mayo de 2022

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

LOS MODELOS COMPRENSIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LOS TÉCNICOS DEPORTIVOS EN FÚTBOL

Autor: Manuel Alberto Rábano Muñoz

<https://www.youtube.com/watch?v=IxpB0Qq1H2o>

Director/a

Juan de Dios Bada Jaime

Murcia, mayo de 2022

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. Manuel Alberto Rábano Muñoz (██████████), como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también)

Rábano-Muñoz, M.A. (2022). *Los modelos comprensivos en la enseñanza de los Técnicos Deportivos en Fútbol*. Trabajo de Fin de Máster. Universidad Católica de Murcia.

Los modelos comprensivos en la enseñanza de los técnicos deportivos en fútbol (Trabajo Fin de Máster) que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducirla en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

los derechos del documento.

- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.
- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.
- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:
 - Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a 27 de mayo de 2022

ACEPTA



Fdo.: Manuel Alberto Rábano Muñoz – 

“No debe llenarse la cabeza del joven con hechos, nombres y fórmulas. Para saber eso no necesita ir a la Universidad, ya que puede encontrarlo en los libros.

Los profesores deberían dedicarse únicamente a enseñar a pensar a los jóvenes y a entrenarles en algo que ningún texto puede hacer. Es verdaderamente milagroso que la enseñanza actual no haya logrado ahogar la sagrada curiosidad del investigador”.

Einstein (1934)

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	13
2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 EL MODELO PEDAGÓGICO COMPRENSIVO.....	16
2.2 LA PEDAGOGÍA NO LINEAL	18
2.3 CARACTERÍSTICAS DEL FÚTBOL DESDE LA LÓGICA INTERNA	20
2.4 APLICACIÓN DE LOS MODELOS COMPRENSIVOS A LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL.....	21
2.5 IMPLICACIONES SOBRE EL ALUMNADO DE LOS MODELOS COMPRENSIVOS	24
3. OBJETIVOS.....	26
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	26
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	26
4. METODOLOGÍA.....	27
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	27
4.2 CONTENIDOS	31
4.3 ACTIVIDADES.....	32
4.4 RECURSOS	35
4.5 TEMPORALIZACIÓN.....	36
5. EVALUACIÓN	38
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL.....	39
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42
8. ANEXOS	49

1. JUSTIFICACIÓN

El título de Técnico Deportivo en Fútbol se encuadra dentro de las Enseñanzas Deportivas de Grado Medio reguladas por el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. Este título, junto con el de Técnico Deportivo Superior, es equivalente a todos los efectos a los correspondientes de grado medio y superior de las enseñanzas establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En el siguiente nivel de concreción, en la comunidad autónoma de Andalucía, el currículo de este título está reglado por el Decreto 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala.

Teniendo en cuenta de que, en base a los documentos legislativos citados anteriormente, este título tiene como objetivos principales desarrollar la competencia general correspondiente al perfil profesional del Entrenador de Fútbol, así como garantizar la cualificación profesional en iniciación, conducción, entrenamiento básico, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de alto rendimiento en la modalidad de Fútbol, la formación y la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Técnico Deportivo en Fútbol debe estar convenientemente orientada a que sean capaces de realizar la función que van a desempeñar profesionalmente cuando tengan la titulación correspondiente.

De la misma forma, los documentos legislativos citados anteriormente hacen mención explícita al desarrollo de competencias personales y sociales necesarias para el desempeño profesional y la participación activa en la sociedad, así como la transversalidad de conocimientos y capacidades.

En este contexto, a raíz de una observación, periodo de reflexión y análisis cualitativo de la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro de prácticas, se puede extraer que los modelos pedagógicos tradicionales siguen estando muy vigentes en la realidad de los centros formativos. En este sentido,

son numerosos los docentes que, ya sea por falta de actualización o por encontrarse con dominio de los métodos tradicionales a raíz de un mayor uso de los mismos durante su trayectoria profesional, siguen usando estos modelos de forma mayoritaria sobre los modelos más actuales que desde la evidencia científica han ido ganando un lugar prioritario por sus múltiples beneficios. Este análisis obtenido desde la experiencia en el centro de prácticas concuerda con los datos obtenidos por Castejón et al. (2011) en su estudio sobre las aportaciones en la práctica real de los modelos comprensivos en la formación de los técnicos deportivos. Estos autores encontraron que, a pesar de los potenciales beneficios que pueden tener estos enfoques del modelo de enseñanza-aprendizaje, hoy en día es prácticamente inexistente su aportación a la formación de técnicos deportivos.

Específicamente, y para un ámbito tan ligado a la futura capacitación y desempeño profesional como es en el caso de la enseñanza de los Técnicos de Fútbol de grado medio, en los que se prioriza tanto la necesidad de tener conocimiento técnico-táctico sobre la modalidad deportiva, así como las habilidades sociales e interpersonales, la aparición de estos modelos pedagógicos basados en la comprensión del juego puede ser clave. Estos modelos, que se fundamentan en el alumno como principal protagonista del aprendizaje y el docente como guía dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la resolución de problemas de forma divergente por parte del alumno y estando implícito el conocimiento del juego en cuestión, pueden hacer que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de Técnico Deportivo en Fútbol se lleve a cabo desde una perspectiva mucho más real, basada en el contexto real en el que luego van a desempeñar su labor profesional, y desarrollando de forma prioritaria las capacidades que les va a exigir el desempeño profesional al que está ligado este título.

Dentro de estos modelos pedagógicos basados en la comprensión del juego, denominados “Modelos Pedagógicos Comprensivos”, se encuadran diferentes metodologías de enseñanza que serán indicadas en el marco teórico, pero que confluyen en que suponen una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza y que, debido a su enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje desde un punto de vista global y holístico, se adecúan más a la

enseñanza de los deportes colectivos con componente táctico, sobre los modelos tradicionales más basados en la enseñanza analítica y aislada de la técnica (Abad-Robles et al., 2020)

Estos modelos comprensivos están basados en el enfoque de la pedagogía no lineal, en la que se presentan situaciones o contextos a los alumnos a partir de las cuales, de forma divergente, ellos serán los encargados de buscar las diferentes soluciones para solventar la problemática encontrada (Cantos y Moreno, 2019). De esta forma, el docente tendrá un papel de guía durante el diseño de las situaciones o contextos a los que se expone a los alumnos, y posteriormente durante la tutorización e individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno (Castejón et al., 2009).

Teniendo en cuenta la creciente importancia de estos modelos pedagógicos comprensivos, basados en un entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje no lineal, se considera que su uso en la enseñanza de los Técnicos Deportivos de Fútbol puede ser innovador e interesante atendiendo a las necesidades de capacitación establecidas por los documentos legislativos y al contexto real del alumnado y sus necesidades de formación. Es por ello por lo que durante el presente Trabajo de Fin de Máster se llevará a cabo una revisión de la evidencia científica existente con respecto a este grupo de metodologías de enseñanza-aprendizaje encuadradas dentro de los modelos comprensivos, para posteriormente realizar una propuesta práctica e innovadora de intervención docente que se enfocará en la enseñanza-aprendizaje de contenidos técnico-tácticos del fútbol desde una perspectiva de los modelos comprensivos, tratando de dar una alternativa más basada en el contexto real de los futuros Técnicos Deportivos que la que se propone desde un enfoque más tradicional y lineal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se llevará a cabo una revisión de la evidencia científica y de la literatura referente al marco teórico del proyecto de intervención docente que se va a llevar a cabo. En concreto, se abordarán conceptos desde las propias características del deporte a enseñar, pasando por el enfoque de la pedagogía no lineal y de los modelos pedagógicos comprensivos, para terminar con su aplicación a la enseñanza del fútbol mediante el uso de situaciones reducidas de juego y las implicaciones que tiene el uso de estos modelos sobre el alumnado.

2.1 EL MODELO PEDAGÓGICO COMPRESIVO

El modelo pedagógico comprensivo surge a raíz de la visión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los deportes dos autores, Bunker y Thorpe (1982). Estos autores desarrollaron esta propuesta a partir del análisis de cómo se enseñaban los deportes colectivos, a raíz de que el enfoque utilizado por los docentes estaba excesivamente basado en la ejecución técnica y mediante ejercicios aislados y descontextualizados con respecto a la situación real de juego, así como con un excesivo protagonismo por parte del profesor como modelo de ejecución técnica correcta. A partir de este análisis se fundamenta el enfoque conocido como Teaching Games for Understanding (TGfU), que posteriormente se ha traducido al castellano como modelo comprensivo (Sánchez-Gómez et al., 2014).

El modelo TGfU se fundamenta en la búsqueda del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) para la adquisición de los conocimientos y habilidades técnicas de los deportes. Sin la contextualización de la técnica dentro de la situación real de juego, la práctica aislada del elemento técnico no generará una situación significativa para el aprendizaje (Turner y Martinek, 1995). De esta forma, el modelo TGfU trata de dar una respuesta a esta cuestión desde la enseñanza del deporte desde la táctica, fomentando de esta forma la utilidad del elemento técnico que se usa y, por tanto, la interpretación del deporte. Esta interpretación y comprensión del juego, debe llevar al jugador a preguntarse el “por qué” de una acción técnica antes que el “cómo” (Hopper y Kruisselbrink, 2001).

Siguiendo estas nociones, el modelo TGfU pone su principal foco en la interpretación del juego y conciencia táctica, así como en la toma de decisiones (Bunker y Thorpe, 1982), y para ello propone diferentes situaciones reducidas de juego a partir de las cuales, mediante la resolución autónoma por parte del alumno, se desarrolla la inteligencia táctica y se llevan a cabo los elementos técnicos necesarios para solventar las situaciones en función de las intenciones tácticas que se necesiten.

A partir de estas ideas expuestas en el modelo de Bunker y Thorpe (1982), empezaron a aparecer por el mundo diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje basados en el desarrollo de la inteligencia táctica por parte del alumno a partir de situaciones de juego. De esta forma, el modelo pedagógico comprensivo se ha ramificado y han aparecido nuevos enfoques basados en el TGfU como el Tactical Games Model (Mitchell et al., 2006) y el Games Sense (Light y Robert, 2010).

Sin embargo, a pesar de que cada uno de estos enfoques tiene ciertas características diferentes adaptadas al contexto desde el que surgen, confluyen en que, por el contrario del enfoque tradicional de la enseñanza del deporte en el que se sigue un esquema lineal a la hora de enseñar la técnica de forma analítica o descontextualizada para posteriormente aplicarla en el juego durante situaciones tácticas, en estos enfoques comprensivos se avala una enseñanza contextualizada, mediante situaciones reales reducidas, en las que el alumno aprende a realizar la técnica a raíz de la práctica real del deporte y con la táctica como base de las habilidades técnicas (Griffin et al., 2005).

Cabe reseñar que según indican las evidencias disponibles hasta el momento, los modelos comprensivos aún no gozan de una adecuada implementación en el sistema educativo español. La gran mayoría de autores aluden como causas la falta de formación del profesorado en el contexto universitario y en su posterior carrera docente (Fernández-Río et al., 2016) o el alto conocimiento deportivo de la modalidad en cuestión que dificulta que los docentes se sientan cómodos con estos modelos de enseñanza (Harvey et al., 2010).

2.2 LA PEDAGOGÍA NO LINEAL

De forma análoga al surgimiento de estos nuevos modelos pedagógicos para la enseñanza de los deportes de oposición y de oposición-cooperación desde la perspectiva escolar, en el ámbito del entrenamiento deportivo surgen propuestas pedagógicas que comparten muchos de estos principios a raíz del nuevo paradigma científico que deja atrás el enfoque mecanicista y reduccionista y se basa en la teoría del caos, la teoría de los sistemas dinámicos y en la ecología profunda (Cantos y Moreno, 2019).

En concreto, estas propuestas pedagógicas no lineales tratan de romper desde la perspectiva del entrenamiento deportivo con las metodologías tradicionales, que se caracterizan por una alta repetición de movimientos concretos y descontextualizados e incluso por el uso de la instrucción directa y la imitación de patrones como elementos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chow et al., 2015). Otras características de los enfoques tradicionales en el entrenamiento deportivo son la de centrarse en una dimensión física y coordinativa del alumno, y no tanto en la dimensión social y cognitiva (Lauder y Piltz, 2006), y dado que la ejecución técnica es aislada del juego, no promover el desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de decisiones (Gray y Sproule, 2011).

De la misma forma que en el TGfU en el ámbito educativo, el fin principal de estas metodologías encuadradas en el nombre de pedagogías no lineales es la de generar aprendizajes significativos, entendiendo que el alumno debe ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es a partir de su experiencia y su forma de percibir el deporte desde donde construye sus conocimientos (Coll y Solé, 1989). Por ello, desde la pedagogía no lineal se considera fundamental desarrollar la capacidad del alumno de resolver situaciones de juego de forma divergente, ya que se entiende la acción deportiva como una relación de adaptación entre el jugador y su entorno, obteniendo el rendimiento a partir de la auto-organización del deportista (Flores-Rodríguez, 2019).

De esta forma, la pedagogía no lineal comienza a ser una alternativa importante y consolidada en el entrenamiento de los deportes colectivos (Balagué et al., 2014). Teniendo en cuenta que, desde una perspectiva práctica, la pedagogía no lineal busca que los jugadores perciban los estímulos directamente del entorno real a raíz de una manipulación de las variables de los contextos motrices o tareas de entrenamiento por parte de los entrenadores, de forma que sean los jugadores los que extraigan la información relevante en cada situación y actúen de forma autónoma siendo protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín-Barrero y Camacho, 2020), estos métodos procedentes del entrenamiento deportivo pueden ser encuadrados dentro de los modelos comprensivos.

Por tanto, de forma muy similar a las mostradas por los modelos comprensivos en el diseño de situaciones reducidas de juego para el desarrollo de la conciencia táctica y de las habilidades técnicas, en los modelos pedagógicos no lineales se generan situaciones denominadas tareas de entrenamiento a partir de las cuales emergen patrones de comportamiento que son los que guían las demandas tácticas y de ejecución técnica del alumno (Cantós y Moreno, 2019). Concretamente, la emergencia de estos patrones de comportamiento ocurre a partir de los diferentes *constraints* o constreñimientos que el entrenador quiera generar mediante el diseño de la situación de entrenamiento. Son numerosos los autores que han determinado que mediante la manipulación de estos constreñimientos se pueden generar diferentes conductas en el jugador y, por tanto, pueden emerger los comportamientos tácticos deseados para el desarrollo de la conciencia táctica (Vilar et al., 2013; Passos y Davids, 2015; Martín-Barrero y Camacho, 2021).

Además de ello, la pedagogía no lineal añade la comprensión del alumno, el entorno del aula, el profesor y el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí como un sistema dinámico no lineal y complejo (Torrents et al., 2011), de forma que se identifica con las características que muestran los deportes colectivos donde la incertidumbre es máxima como se detallará en el apartado posterior referente a la lógica interna del juego del fútbol.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL FÚTBOL DESDE LA LÓGICA INTERNA

La lógica interna consiste en las características o rasgos principales de un deporte, que constituyen las condiciones, prescripciones y relaciones que uno de los participantes puede llevar a cabo para jugar (Parlebas, 2001). En este sentido, teniendo en cuenta que el fútbol es un deporte de equipo de cooperación-oposición, existen una serie de jugadores que cooperan para encontrar un objetivo común mientras que otra serie de jugadores cooperan para evitar este objetivo y conseguirlo por su parte, por lo que tiene un carácter bidireccional. Además, este objetivo tiene un carácter invasivo, ya que es necesario invadir el espacio de juego del rival para poder conseguirlo. Por otro lado, el uso de que los pies sean el elemento anatómico a partir del cual se configuran la gran mayoría de acciones técnicas del fútbol, hace que tenga un grado complejo a nivel motriz debido a la necesidad de ejecutar acciones técnicas a la vez que se realizan habilidades motrices básicas como desplazarse o saltar.

Además de todas estas características propias de la lógica interna del fútbol, aparece una estructura delimitada por la reglamentación vigente que le da un carácter específico como deporte. Esta estructura está formada por el terreno de juego, las porterías, el móvil y las reglas del juego. Estos elementos interactúan junto a la lógica interna del juego generando unos principios que pueden determinar las características principales del fútbol como juego. Según Martín-Barrero (2019), estos principios son los siguientes:

- Principio de especificidad, definido por las características del juego en sí, sus elementos estructurales y su lógica interna.
- Principio de inestabilidad, debido al continuo estado de inestabilidad que genera el cambio de fase y de momento de juego que se da, así como el cambio de rol de los jugadores.
- Principio de incertidumbre, debido a la gran variabilidad de situaciones que genera la presencia constante de compañeros y adversarios en diferentes situaciones, lo que hace que cada situación espacio-temporal sea diferente a cualquiera de las anteriores.

- Principio de interacción, definido por la constante comunicación que se produce entre los diferentes agentes de la acción motriz, es decir, la constante interacción entre el móvil y los jugadores, entre jugadores del mismo equipo, entre jugadores y adversarios, etc.

Por tanto, para el desarrollo de las habilidades técnicas de los alumnos, así como su conocimiento del juego en un contexto real, es necesario tener en cuenta estos principios a la hora de diseñar las situaciones reducidas de juego que proponen los modelos comprensivos y la pedagogía no lineal.

2.4 APLICACIÓN DE LOS MODELOS COMPRESIVOS A LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL

Tanto en el enfoque educativo de los modelos comprensivos como en el enfoque de entrenamiento deportivo de la pedagogía no lineal, el factor común es el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las situaciones reducidas de juego. En el caso del modelo TGfU, los juegos modificados se definen como actividades basadas en contextos reales del deporte en las que se representan o se exageran determinados aspectos del juego para ajustar los elementos estructurales a las características y el nivel del alumnado y a los aspectos técnico-tácticos sobre los que se quiera incidir (Méndez-Giménez et al., 2012). En este sentido, estos juegos modificados que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en los modelos comprensivos como en la pedagogía no lineal, coinciden con un concepto ampliamente estudiado en la evidencia científica, que es el de *Small-Sided Games* o juegos reducidos (Abad-Robles et al., 2019).

Los juegos reducidos consisten en situaciones motrices que se utilizan en el entrenamiento y la enseñanza de un deporte, en las que se modifica la situación real de juego a partir de la reducción del número de jugadores por equipo, el uso de diferentes espacios de juego con respecto a los habituales y una modificación deliberada de las reglas del juego para favorecer los comportamientos que se pretendan conseguir (Clemente et al., 2014).

Dentro de los beneficios de los juegos reducidos, la literatura científica existente indica que simulan de forma bastante adecuada e integrada las necesidades reales de la competición (Mallo y Navarro, 2008; Casamichana et al., 2015), lo que los hace una herramienta útil y eficiente para el desarrollo del proceso de entrenamiento o de enseñanza-aprendizaje del fútbol (Sgrò et al., 2018). Por otro lado, muy en consonancia con lo expuesto en los modelos comprensivos y en la pedagogía no lineal, estos juegos reducidos facilitan que emerjan comportamientos o conductas buscados por el docente-entrenador en situaciones reales de juego con una alta variabilidad de opciones posibles, lo que genera un desarrollo de las habilidades técnico-tácticas en un ambiente de “repetición sin repetición” (Davids et al., 2013).

Sin embargo, este concepto de juego reducido engloba a una gran cantidad de situaciones heterogéneas, con elementos estructurales y objetivos diferentes. En este sentido, son numerosos los autores que se han centrado en investigar cómo afectan los constreñimientos o las modificaciones en los elementos estructurales de los juegos reducidos a los comportamientos de los jugadores (Sarmiento et al., 2018; Sgrò et al., 2018).

Atendiendo a las variables más estudiadas dentro de las posibles modificaciones de los juegos reducidos y su consecuencia en cuanto a los comportamientos de los alumnos, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- **Modificación del número de jugadores**

Aunque la gran mayoría de investigaciones se centran en el efecto que tiene la modificación en el número de jugadores sobre los parámetros relativos a la condición física, existe gran cantidad de estudios dedicados al efecto que tiene la modificación del número de jugadores.

Con respecto a la enseñanza de la técnica, parece ser que existe una clara evidencia de que en situaciones reducidas de juego con menor número de jugadores existe una mayor cantidad de acciones técnicas realizadas por jugador (Almeida et al., 2013; Clemente et al., 2014; Owen et al., 2014) y de acciones tácticas específicas del juego (Silva et al., 2014). Concretamente, parece que se dan un mayor número de situaciones de pase, entradas y cabeceos (Joo et al.,

2016), así como un mayor número de situaciones de regate y tiros a puerta (Silva et al., 2014).

Esta evidencia científica justifica el uso de situaciones de juego con un menor número de jugadores por equipo para la enseñanza de la técnica en fútbol, tal y como abordan los modelos comprensivos y la pedagogía no lineal.

- **Modificación del espacio de juego**

La variable del espacio de juego es la segunda más estudiada en la literatura científica. Con respecto al aumento del tamaño de juego, parece ser que se reducen el número de acciones técnicas cercanas a balón, pero se aumentan el número de acciones que los jugadores realizan cuando no poseen balón, como los desmarques (Almeida et al., 2013). Por otro lado, cuando se reduce el espacio de juego se dan una mayor ocurrencia de situaciones de pase, tiros y entradas (Almeida et al., 2013; Hodgson et al., 2014).

- **Modificación de las porterías**

El uso o no de porterías ha sido otra de las variables más estudiadas por la literatura científica, principalmente a raíz de que en la práctica real se utilicen tantas situaciones de juegos de posesión en los que el objetivo es mantener el balón sin tratar de progresar en el juego.

Según la evidencia científica, parece claro que el uso de porterías en la situación reducida de juego puede alterar el comportamiento de los jugadores. En situaciones sin porterías se darán más acciones de pase, control y entradas mientras que la aparición de porterías hace que emerjan situaciones de tiro a puerta (Clemente et al., 2014).

- **Modificación de las reglas del juego**

Dentro del concepto de reglas del juego se engloban un gran número de constreñimientos o modificaciones que los docentes y entrenadores usan en su día a día para tratar de provocar ciertos comportamientos. Los más estudiados por la literatura son el número de toques que puede dar cada jugador y el tipo de marcaje defensivo (Davids et al., 2013).

El uso de limitaciones de toque a uno o dos toques parece que provoca una mayor dificultad en la circulación del balón, obteniendo más situaciones de pase, pero con una mayor complejidad con respecto a las situaciones de toque libre, donde se dan un mayor número de regates y de duelos defensivos (Dellal et al., 2011). Por otro lado, el marcaje al hombre fomenta que se den un mayor número de acciones sin balón para generar ventaja como los desmarques, así como una mayor cantidad de duelos defensivos con respecto a situaciones con marcajes zonales (Casamichana et al., 2015).

Una vez analizadas las principales modificaciones que se han visto en la literatura científica para el diseño de situaciones reducidas de juego, resultan evidentes los múltiples beneficios que el uso de los juegos reducidos puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje (Abad-Robles et al., 2019) y su consonancia con los modelos comprensivos para el desarrollo de las habilidades técnico-tácticas y de la conciencia táctica del alumno. No obstante, es necesario que se siga por parte del docente un adecuado y cuidadoso diseño basado en las diferentes evidencias científicas que indican cómo afectan los elementos estructurales de los juegos reducidos a los comportamientos emergentes para cada situación (Martín-Barrero, 2019).

2.5 IMPLICACIONES SOBRE EL ALUMNADO DE LOS MODELOS COMPENSIVOS

A pesar de que los modelos comprensivos para la enseñanza de la técnica de los deportes no tienen un gran uso hoy en día en la realidad de las aulas y de la enseñanza de los deportes colectivos (Fernández-Río et al., 2016), e incluso tampoco en la formación de los técnicos deportivos (Castejón et al., 2011), numerosos autores han revisado que implicaciones tiene el uso de los modelos comprensivos sobre los alumnos (Méndez-Giménez, 2009; Hastie et al., 2011; Harvey y Jarrett, 2014). En concreto, al estar centrados en la formación necesaria para el título de Técnico Deportivo en Fútbol, se reseñarán principalmente las implicaciones más relacionadas con los objetivos principales que aparecen en el currículo del Técnico Deportivo en Fútbol en la legislación vigente, como son el conocimiento táctico y el desarrollo personal y social, tan necesarios para el desempeño futuro de la profesión.

Con respecto al conocimiento táctico de los alumnos que recibieron este modelo de enseñanza-aprendizaje con respecto a otros métodos, la gran mayoría de autores concuerdan en que los modelos comprensivos son capaces de generar una mayor comprensión táctica y una mejora en la toma de decisiones de los alumnos en comparación con otros métodos (Harvey y Jarrett, 2014). Sin embargo, parece que existe una potencial transferencia negativa de las situaciones reducidas de juego con respecto a la toma de decisiones y el conocimiento táctico en partidos reales si el entrenador no es capaz de generar situaciones de juego reducido correctas (Harvey, 2009). Esto refuerza la condición de que, para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante este modelo es muy importante la intervención del entrenador o del docente en el diseño de la situación reducida de juego atendiendo a las variables estudiadas por la literatura científica (Martín-Barrero, 2019).

Atendiendo al desarrollo personal y social, no está tan evidenciado a nivel de literatura científica el hecho de que los modelos comprensivos supongan una ventaja con respecto a otros modelos de enseñanza-aprendizaje. Aunque algunos autores identificaron un mayor desarrollo de los alumnos en cuanto a cohesión social, interacción y trabajo en equipo con estos modelos con respecto a otros (Harvey, 2009; Fry et al., 2010), no existe suficiente evidencia científica como para valorar objetivamente esta ventaja. En lo que sí existe una evidencia suficiente para valorar los efectos ventajosos sobre el alumnado de los modelos comprensivos con respecto a los tradicionales es en el desarrollo de actitudes y valores, así como en la diversión y motivación intrínseca (Méndez-Giménez, 2009).

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

- Mejorar la formación de los Técnicos Deportivos en Fútbol por medio del uso de los modelos pedagógicos comprensivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aumentar el conocimiento de las habilidades técnicas del juego del fútbol por parte de los Técnicos Deportivos en Fútbol a partir de su puesta en práctica en situaciones reducidas de juego en las que se fomente un uso preferente de cada una de las habilidades técnicas.
- Desarrollar el conocimiento de la lógica interna del juego del fútbol por parte de los Técnicos Deportivos en Fútbol a raíz de la interpretación de sus reglas, sus normas y las posibilidades que ofrece a nivel motriz para la solución de los problemas que se presentan, de forma que se desarrolle la conciencia táctica del alumno.
- Mejorar las habilidades sociales e interpersonales, el liderazgo y la dirección de grupos, así como una serie de valores que se encuentran implícitos en las situaciones jugadas de los deportes de equipo en los Técnicos Deportivos en Fútbol, en un contexto real del futuro desempeño profesional de los alumnos y en el que puedan obtener un bagaje práctico de las diferentes situaciones que se pueden generar en cuanto a dirección de grupos y de equipos.
- Conocer métodos para desarrollar las habilidades técnico-tácticas, la conciencia táctica y la resolución de problemas motrices, que a la vez puedan generar un alto componente de motivación intrínseca en el alumnado.

4. METODOLOGÍA

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se encuadra dentro de la materia de Técnica Individual y Colectiva, perteneciente al Bloque Específico del Título de Técnico Deportivo en Fútbol. Este título, según aparece en el Decreto 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, debe capacitar a los alumnos para realizar la iniciación al fútbol, siendo capaz de realizar un proceso de enseñanza de los fundamentos técnicos y tácticos del fútbol.

Para ello, teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de la revisión de la literatura vigente y de las implicaciones para los alumnos que tienen los diferentes modelos pedagógicos en la adquisición de conocimientos sobre una modalidad deportiva, parece claro que los modelos comprensivos otorgan una gran ventaja a la hora de mejorar la interpretación del juego por parte de los alumnos, el conocimiento táctico y la toma de decisiones.

Por tanto, la enseñanza de los fundamentos técnicos y tácticos del fútbol se llevará a cabo mediante los modelos comprensivos. De esta forma, se van a tener en cuenta los siguientes principios metodológicos:

- **Priorización en la mejora del conocimiento de los elementos técnicos y la lógica interna del juego**

Teniendo en cuenta que se trata de un título encaminado a conseguir la capacidad de desempeñar profesionalmente la labor de monitor o entrenador de iniciación en la práctica del fútbol, la ejecución técnica del formador no es un factor especialmente importante. Por tanto, aunque se pueda conseguir de forma secundaria con este tipo de metodologías y modelos de enseñanza, no es el objetivo principal.

Sin embargo, para un formador sí que es importante el conocimiento de los elementos técnicos, las progresiones en la enseñanza de los mismos y la

importancia de cada elemento técnico-táctico dentro de la lógica interna del juego.

- **Enseñanza eminentemente práctica**

Metodologías activas en las que el alumno participa activamente en su propio aprendizaje y vivencia en primera persona la interpretación del juego y la utilidad de los diferentes elementos técnicos del fútbol.

Teniendo en cuenta que el curso está destinado a desarrollar profesionales capacitados para la iniciación al deporte, además de que mediante situaciones en las que vivencien el juego van a desarrollar un mayor conocimiento técnico-táctico según la evidencia científica, es importante que conozcan ejemplos de este tipo de situaciones ya que les podrá servir para apoyar su práctica futura en ellas, de forma que puedan utilizar el modelo comprensivo o estrategias pedagógicas parecidas cuando ellos sean los docentes.

- **Uso de situaciones reducidas de juego**

El uso de situaciones reducidas de juego no sólo es la metodología fundamental de los modelos comprensivos, tal y como se ha revisado en el marco teórico, es uno de los elementos principales en el entrenamiento y la enseñanza del fútbol.

En este sentido, atendiendo a los objetivos de este título según la legislación vigente, los cuales están muy relacionados con el futuro desempeño profesional y las capacidades del técnico deportivo, son un elemento clave dentro del desarrollo del conocimiento técnico-táctico del alumno.

El conocimiento del concepto de situación reducida de juego, así como sus elementos estructurales, es clave para el futuro desempeño profesional del técnico deportivo. Por tanto, se prestará especial atención a cómo cada variable estructural puede conseguir que se den preferentemente algún tipo de elemento técnico-táctico del fútbol, tratando de que el alumno entienda el porqué y el cómo de cada acción.

- **Uso preferente de estrategias en la práctica globales**

En consonancia a lo detallado anteriormente en cuanto a la necesidad de capacitación para el futuro desempeño profesional del técnico deportivo, y tras lo visto en la revisión de la literatura científica vigente, en este proyecto de intervención se usarán preferentemente estrategias en la práctica globales o globales modificadas para el desarrollo integral de los diferentes factores que pueden intervenir en la adquisición por parte de los alumnos.

- **Uso de la resolución de problemas y el descubrimiento guiado como técnicas principales en el desarrollo de las diferentes actividades**

Durante las actividades que se realicen se tratará de que el alumno tenga un papel protagonista ya sea dentro del rol de alumno, de formador o de evaluador. En estas situaciones, el docente tendrá un papel de guía de este proceso de enseñanza-aprendizaje y será el encargado de proporcionar contextos de aprendizaje significativo para cada alumno.

En este sentido, se utilizará preferentemente la resolución de problemas y el descubrimiento guiado a la hora de encarar cualquier problema que se pueda encontrar durante el desarrollo de las actividades que se detallarán en los siguientes apartados.

- **Uso del aprendizaje cooperativo, así como los estilos participativos y socializadores**

El técnico deportivo en fútbol debe estar preparado para gestionar un grupo de personas de mayor o menor edad, así como para trabajar en equipo con otros compañeros entrenadores o con un cuerpo técnico multidisciplinar. Es por ello, que es muy importante dentro de su desarrollo profesional el que desarrollen capacidades de liderazgo, habilidades sociales, empatía, inteligencia emocional, etc.

Por ello, durante las actividades que se realicen se establecerán dinámicas de trabajo en grupo en las que el aprendizaje será cooperativo, de forma que diferentes alumnos con un perfil heterogéneo formen un grupo con un objetivo común.

- **Adaptabilidad, otorgando explicaciones teóricas más unidireccionales en situaciones en las que el contexto las haga necesarias**

El objetivo principal de este proyecto de intervención docente es el de mejorar la formación de los técnicos deportivos en fútbol. Atendiendo al perfil del alumnado de este tipo de títulos, tal y como se ha detallado anteriormente, existen alumnos de muy diversos niveles previos de conocimiento con respecto al deporte, de capacidad para aprender y de experiencia deportiva o laboral en el ámbito.

Por tanto, no podemos olvidar que no todos los alumnos van a disponer del mismo grado de autonomía con respecto a la adquisición en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es posible que existan alumnos que necesiten una intervención docente más unidireccional en cuanto al desarrollo teórico de algunos elementos para que se pueda realizar de forma significativa un proceso de adquisición de conocimientos y de capacidades.

En este sentido, aunque el uso de los modelos pedagógicos comprensivos sean los preferentes y ocupen la mayor parte del tiempo del proyecto de intervención docente, no se olvida el hecho de que posiblemente algunos alumnos requieran de esta adaptabilidad del docente para mejorar su proceso de aprendizaje.

4.2 CONTENIDOS

Los contenidos impartidos dentro del Título de Técnico Deportivo en Fútbol están establecidos por el Decreto 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala. En concreto, el proyecto de intervención se encuadra dentro de la materia de Técnica Individual y Colectiva perteneciente al Bloque Específico.

Esta materia, según el Decreto 12/2004, de 20 de enero, cuenta con los siguientes objetivos:

- Conocer los fundamentos de la técnica del fútbol.
- Determinar los gestos técnicos básicos, tanto ofensivos como defensivos, implicados en la práctica del fútbol.
- Conocer las diferentes formas de ejecutar los gestos técnicos fundamentales en las diferentes fases y acciones colectivas del fútbol.
- Entender cómo se puede desarrollar un entrenamiento de los gestos básicos del fútbol en la etapa de iniciación y desarrollo, y la metodología de la enseñanza.

Estos objetivos se concretan en bloques de contenido, a partir de los cuales nos vamos a centrar principalmente en:

- Conocimiento de los diferentes elementos técnicos básicos del fútbol en fase ofensiva (control, conducción, pase, tiro, regate, etc.) y en fase defensiva (entrada, anticipación, despeje, etc.).
- Diseño de situaciones de entrenamiento orientadas a la mejora de los elementos técnicos básicos del fútbol por parte de los jugadores atendiendo a su categoría, nivel y resto de factores contextuales.

4.3 ACTIVIDADES

Estos contenidos se van a desarrollar en la intervención docente durante una serie de actividades con eminente carácter práctico que se llevarán a cabo en las sesiones prácticas en campo de fútbol. Para su realización será utilizado preferentemente el modelo pedagógico comprensivo para que los alumnos adquieran un mayor nivel de conocimiento técnico-táctico del deporte, así como para que se habitúen a un modelo de enseñanza que puede tener transferencia a su futuro desempeño profesional como entrenadores.

Durante la primera parte de la intervención docente, estas sesiones serán diseñadas por el docente, de forma que los alumnos no sólo las vivencien como jugadores, sino que también conozcan el porqué del diseño y del uso de unas u otras variables en la elección de las tareas para desarrollar preferentemente un elemento técnico-táctico. En el Anexo 1 se detalla una sesión tipo en la que se utiliza este tipo de modelo pedagógico. Durante esta fase el alumno recibirá un papel protagonista dentro del desarrollo de las sesiones, pero a su vez tendrá que realizar un proceso reflexivo acerca del porqué del diseño de las situaciones reducidas de juego que proponga el docente para el desarrollo de los elementos técnico-tácticos.

En estas sesiones, el elemento técnico-táctico en el que se quiera centrar este desarrollo del conocimiento en una situación global en la que también se desarrolle la conciencia táctica y la interpretación del alumno, será el que aparezca de forma preferentemente en función del diseño de las tareas de entrenamiento. Este diseño será realizado en función de cómo determina la evidencia científica que los elementos estructurales pueden afectar para la aparición de elementos técnico-tácticos. Por ejemplo, para el caso concreto del pase corto, se propondrán situaciones reducidas de juego en la que el espacio sea amplio para la aparición de un número mayor de situaciones de pase con relativa facilidad, así como se dispondrán situaciones en superioridad numérica mediante comodines (jugadores que jueguen en fase ofensiva para los dos equipos), de forma que esté facilitada la aparición de situaciones de pase. Por otro lado, la regla de puntuación estará relacionada con el elemento técnico-

táctico a desarrollar, por ejemplo, para el caso del pase, el punto se conseguirá mediante un número de pases conseguidos de forma consecutiva.

En concreto, atendiendo a la estructura tipo de estas sesiones prácticas realizadas en campo, en primer lugar, aparecerá un calentamiento general y un calentamiento específico, el cual estará relacionado con el elemento técnico-táctico a dar preferencia en las situaciones reducidas de juego siguientes. Posteriormente, habrá una progresión desde tareas con menos transferencia directa a la realidad y complejidad del juego, es decir, en primer lugar, aparecerán tareas donde la modificación de la estructura y la exageración de algún componente es mayor, para posteriormente ir disminuyendo las diferencias con respecto a la situación global del juego. La última parte de la sesión será una tarea global con grado alto de transferencia al juego del fútbol. Por último, se llevará a cabo una vuelta a la calma en la que tendrá lugar un espacio de análisis crítico y reflexivo en el que los alumnos tratarán aspectos sobre cómo la estructura de las situaciones reducidas de juego posibilitaba que se desarrollara el elemento técnico-táctico que se pretendía que apareciera de forma preferente en la sesión, así como las implicaciones a nivel táctico y en cuanto a la lógica interna del juego de este elemento técnico-táctico.

En la segunda parte de la intervención docente, una vez que los alumnos ya han obtenido suficientes ejemplos y conocimientos acerca del diseño de sesiones de entrenamiento a través de los modelos pedagógicos comprensivos, se les instará a realizar una sesión de entrenamiento orientada a la mejora de algún elemento técnico-táctico en grupo, lo que generará una hibridación con el aprendizaje cooperativo. De esta forma, no sólo desarrollarán el conocimiento técnico-táctico del deporte, sino que también desarrollarán la capacidad de diseñar situaciones reducidas de entrenamiento para mejorar aspectos técnico-tácticos de sus jugadores, y además trabajaran en equipo como un cuerpo técnico, de la misma forma que ocurrirá en su futuro desempeño profesional, lo que ayudará a mejorar sus habilidades sociales e interpersonales.

Por otro lado, para el desarrollo de la capacidad reflexiva y de la visión crítica con respecto al entrenamiento del fútbol y a la intervención como entrenador, también se fomentará la coevaluación y se establecerá una hoja de

observación de sesiones, las cuales los alumnos que no participen en el diseño de una sesión de entrenamiento tendrán que cumplimentar para generar un feedback hacia sus propios compañeros. De esta forma, estaremos fomentando también la capacidad de generar un feedback constructivo hacia un receptor, y por parte del receptor de aceptar y recibir críticas constructivas para seguir creciendo. Esta hoja de observación de sesión estará detallada en el Anexo 2.

De esta forma, los alumnos comenzarán las sesiones prácticas con un grado de participación máximo, pero desde el rol de alumno dentro de las sesiones basadas en el modelo comprensivo. Progresivamente, se irán dando situaciones en la que los alumnos tengan un rol protagonista como formador y no tanto como alumno, ya que serán los que diseñen los entrenamientos que lleven a cabo sus compañeros. De forma análoga a este rol como formadores, también tendrán el rol de evaluadores de sus compañeros, ya que cuando participen en una sesión diseñada por sus compañeros tendrán que realizar una coevaluación y dar un feedback. El desarrollo de las actividades se detalla, a modo de resumen, en la Tabla 1.

Tabla 1.

Resumen de las actividades que se llevarán a cabo durante el proyecto.

Sesión	Elemento técnico-táctico	Papel del docente	Papel del alumno
1	El pase y el control	Diseño de sesión y guía	Alumno activo
2	La conducción	Diseño de sesión y guía	Alumno activo
3	La entrada	Diseño de sesión y guía	Alumno activo
4	El despeje	Diseño de sesión y guía	Alumno activo
5	El pase largo	Guía en el diseño y desarrollo de sesión	Formador y evaluador
6	El cabeceo	Guía en el diseño y desarrollo de sesión	Formador y evaluador
7	La anticipación	Guía en el diseño y desarrollo de sesión	Formador y evaluador
8	El disparo	Guía en el diseño y desarrollo de sesión	Formador y evaluador

4.4 RECURSOS

En cuanto a recursos humanos, este proyecto de intervención está diseñado para una clase de 20 alumnos del curso de Técnico Deportivo de Grado Medio en Fútbol.

Los recursos espaciales que se utilizarán para el proyecto de intervención docente detallado anteriormente serán:

- Aula con ordenador, proyector y pizarra con capacidad para 25 alumnos.
- Instalaciones deportivas con terreno de juego de césped artificial habilitado para la práctica del fútbol.

Por otro lado, además de los citados recursos espaciales serán necesarios los siguientes recursos materiales:

- Balones de fútbol (20 unidades).
- Petos para dividir equipos (20 unidades divididas en dos grupos de 10 unidades de cada color).
- Conos pequeños para delimitar el terreno (40 unidades).
- Porterías pequeñas (4 unidades).
- Picas y bases para sustentarlas (8 unidades).

4.5 TEMPORALIZACIÓN

La implantación de este proyecto de intervención docente está dividida en cuatro fases: fase inicial, fase de implementación (docente), fase de implementación (alumno) y fase final. A continuación, se detallará las características principales de cada una de ellas.

- **Fase inicial**

Corresponde a la fase actual, en la que el proyecto de intervención está tomando forma. De forma precedente a la redacción de este documento, se ha llevado a cabo una observación sistemática de las necesidades del alumnado del título de Técnico Deportivo de Grado Medio en Fútbol, así como de los posibles recursos humanos, espaciales y materiales que se puede disponer para la implementación del proyecto.

Posteriormente, una vez consolidada la idea a partir de la cual se podría mejorar este proceso de enseñanza, se realiza una búsqueda de la documentación y la evidencia científica relativa al proyecto, fase que también se puede incluir dentro de esta primera fase inicial del proyecto de intervención. Esta fase culminaría con la redacción de este documento.

- **Fase de implementación: docente**

En esta primera fase de implementación se contemplaría el desarrollo de las primeras sesiones prácticas en campo, en las que el docente, usando el modelo pedagógico comprensivo, diseña situaciones de juego reducidas en las que el alumno comienza a conocer los diferentes elementos técnico-tácticos del juego y mejora su interpretación táctica del deporte.

En esta fase de implementación, el rol del alumno aún es el de alumno activo siguiendo las indicaciones de los modelos comprensivos, ya que, aunque participa de forma activa en las sesiones como jugador, todavía no guía el proceso de enseñanza de sus compañeros.

- **Fase de implementación: alumno**

En esta segunda fase de implementación se encuadra la segunda parte de las sesiones prácticas en campo de fútbol. En estas sesiones, el alumno pasa de tener un rol de alumno activo a tener un rol protagonista dentro del diseño de las sesiones y del uso de las situaciones reducidas de juego, de forma que trata, de forma cooperativa, de diseñar situaciones para mejorar el desarrollo de los elementos técnico-tácticos del fútbol. De la misma forma, también el alumno adquirirá un papel de análisis crítico, evaluación y feedback a sus compañeros sobre le diseño de estas sesiones.

Para que esta segunda fase de implementación se pueda llevar a cabo, es importante que durante la primera fase de implementación el alumno tenga un rol activo y reflexivo sobre las sesiones diseñadas por el docente. Así como que el docente tenga un papel de guía en esta actividad con respecto a los diferentes grupos de alumno, atendiendo a las posibles necesidades particulares de cada uno.

- **Fase de evaluación**

Por último, una vez realizado este proyecto de intervención docente, tendrá lugar una última fase de evaluación referente a la medición del grado de consecución de los objetivos por parte del proyecto docente.

Esta fase coincidirá con la evaluación de los alumnos, pero esta evaluación del alumnado tan sólo será uno de los medidores para la consecución de los objetivos del proyecto de intervención docente.

5. EVALUACIÓN

La evaluación del proyecto se llevará a cabo en la última fase dentro de su temporalización, la fase final. Esta fase coincidirá con la evaluación del alumnado, pero no será esta evaluación la que dictamine el grado de logro que ha conseguido el proyecto de intervención o no. En concreto, se evaluará la consecución de los objetivos específicos detallados en este proyecto de intervención docente, los cuáles son los siguientes:

- Aumentar el conocimiento de las habilidades técnicas del juego del fútbol.
- Desarrollar el conocimiento de la lógica interna del juego del fútbol y la conciencia táctica.
- Mejorar el liderazgo, las habilidades sociales e interpersonales y la inteligencia emocional.
- Conocer métodos para desarrollar las habilidades técnico-tácticas, la conciencia táctica y la resolución de problemas motrices.

Por tanto, estos objetivos específicos tendrán que aparecer dentro del instrumento de evaluación del proyecto, que se basará en una rúbrica detallada en el Anexo 3. Esta rúbrica formará parte de la evaluación del proyecto de intervención docente por parte del profesor. Para alcanzar un alto nivel de evaluación del proyecto es necesaria también la medición del nivel de participación y de motivación por parte del alumnado a la hora de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, además de la rúbrica, también se utilizará un cuestionario para medir el grado de satisfacción del alumnado con respecto a las sesiones prácticas realizadas en campo.

Por último, también tendrá relevancia dentro del proceso de evaluación del proyecto, la propia evaluación realizada a los alumnos con respecto a su desarrollo en cuanto a los contenidos impartidos. En este sentido, se realizará una evaluación formativa, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los que partía cada alumno, la cuál también nos servirá para conocer el grado de éxito del proyecto.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

En este último apartado de reflexión y valoración final del proyecto de intervención, se detallarán los puntos fuertes y limitaciones posibles del proyecto, la viabilidad y utilidad, dónde reside el carácter innovador y su desarrollo futuro, y, por último, la aportación a nivel personal para el desempeño docente futuro.

Este proyecto de intervención docente tiene los siguientes puntos fuertes:

- Adecuación total de los modelos comprensivos a la enseñanza de los técnicos deportivos.
- Poca implantación de los modelos comprensivos en la enseñanza de los técnicos deportivos.

Como posibles limitaciones, nos encontramos que en un contexto con un perfil de alumnado tan heterogéneo como es el título de Técnico Deportivo de Grado Medio, es posible que encontremos alumnos que no puedan realizar las actividades prácticas en campo debido a características médicas o profesionales, de forma que necesitarán una adaptación de los contenidos para que puedan adquirir los contenidos. Por tanto, es un proyecto que adquiere un elevado nivel de capacidad de adaptación por parte del docente a las diferencias en cuanto a necesidad de intervención docente del alumnado.

Atendiendo al análisis de la viabilidad del proyecto de intervención, a raíz de la observación de los recursos humanos, espaciales y materiales disponibles durante el periodo de prácticas, se puede dilucidar que el proyecto es viable en este sentido. Sin embargo, es posible que la viabilidad del proyecto varíe en función del perfil del alumnado, ya que es común encontrar diferencias importantes de nivel en función del alumnado en el mismo primer curso de Técnico Deportivo de Grado Medio, por lo que es posible que en algunos cursos sea más viable que en otros. No obstante, se vuelve a hacer referencia a la capacidad de adaptación de los contenidos por parte del docente, que es el que debe regular la función del alumno dentro de su papel siempre activo en este proyecto para que el grado de aprendizaje significativo sea el mayor atendiendo a sus conocimientos previos y a su capacidad para aprender. Por tanto, este

proyecto de intervención docente puede ser útil para los objetivos generales y específicos para los que se ha realizado, ya que puede generar un contexto de aprendizaje de los conocimientos técnico-tácticos del deporte, de las capacidades interpersonales y de liderazgo, así como del conocimiento de la lógica interna del fútbol, con una transferencia mucho más real a la práctica que se va a encontrar en el día a día de su desempeño profesional como técnico deportivo.

Este proyecto de intervención tiene un claro carácter innovador ya que, como anteriormente se ha comentado en múltiples ocasiones durante el desarrollo del documento, aunque los modelos pedagógicos comprensivos tienen ya cierta base científica y preponderancia dentro de la literatura especializada, su implantación aún no existe dentro de los cursos de Técnico Deportivo de Grado Medio en los diferentes deportes. Por tanto, atendiendo a un contexto de enseñanza donde los modelos pedagógicos predominantes suelen ser los tradicionales, en los que prevalece el papel del profesor como expositor de los diferentes contenidos de forma unidireccional y donde el alumno es el receptor de estas clases magistrales, el carácter innovador de este proyecto reside en dar al alumno un papel principal y más relacionado a su futura práctica profesional como técnico deportivo.

Teniendo en cuenta que, tal y como indica la literatura, es necesaria la incorporación de características de los modelos comprensivos a la enseñanza de los deportes, y que en el ámbito específico del entrenamiento deportivo ya se usan situaciones parecidas, este proyecto puede tener un desarrollo futuro hacia la enseñanza de otros contenidos y otras materias para el título de Técnico Deportivo de Grado Medio en Fútbol, así como para la enseñanza de otros deportes.

Por último, atendiendo a la implicación en cuanto mi desarrollo profesional de la realización de este proyecto de intervención docente, la aportación ha sido bastante alta. En primer lugar, la revisión de la literatura científica relacionada para el desarrollo del marco teórico ha conseguido que mi nivel de conocimiento en lo referente a los diferentes modelos pedagógicos, estrategias, técnicas y estilos de enseñanza aumente a partir del análisis de los artículos y libros. Por

otro lado, también sirve para continuar con el proceso de análisis del contexto, del perfil del alumnado, del perfil docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado durante mi estancia en el centro de prácticas, dándole forma a un posible proyecto a partir de este análisis. En último lugar, el tener que diseñar un proyecto de intervención confiere un alto grado de conocimiento en cuanto a la aplicación práctica de los modelos pedagógicos, su posible hibridación, la adaptabilidad, y el uso de estas herramientas pedagógicas que posee el docente con el fin último de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, aumentar los conocimientos, habilidades y capacidades del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad-Robles, M. T., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Castillo-Viera, E., y Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Effects of Teaching Games on Decision Making and Skill Execution: A Systematic Review and Meta-Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 505. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>
- Abad-Robles, M. T., Fernández-Espínola, C. y Giménez, F.J. (2019). Los juegos reducidos como metodología de enseñanza en el fútbol. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 8(1), 83-96. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5769>.
- Almeida, C., Ferreira, A., y Volossovitch, A. (2013). Offensive sequences in youth soccer: Effects of experience and small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 36, 97–106. <https://doi.org/10.2478/hukin-2013-0010>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Balagué, N., Pol, R., Torrents, C., Ric, A., y Hristovski, R. (2019). On the Relatedness and Nestedness of Constraints. *Sports Medicine*, 5(6), 1-10.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Cantos, J., y Moreno, F. J. (2019). Pedagogía No Lineal como Método de Enseñanza de los Comportamientos Tácticos en los Deportes de Equipo, Aplicación al Rugby. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física*, 1(35), 351–355.
- Casamichana, D., San Román, J., Calleja, J., y Castellano, J. (2015). *Los juegos reducidos en el entrenamiento del fútbol*. Barcelona: Fútbol De Libro.

- Castejón, F. J., Díaz, M., Giménez, F. J., Jiménez, F., López, V., y Vizcarra, M. T. (2009). *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., Button, C., y Renshaw, I. (2015). Relations between nonlinear pedagogy and games-based teaching approaches. En Davids, K. et al. (Eds.) *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction* (pp. 152-165). Abingdon: Routledge.
- Clemente, F. M., Martins, F. M. L., y Mendes, R. S. (2014). Periodization based on small-sided soccer games: theoretical considerations. *Strength and Conditioning Journal*, 36(5), 34-43.
<https://doi.org/10.1519/SSC.00000000000000067>
- Clemente, F. M., Wong, D. P., Martins, F. M. L., y Mendes, R. S. (2014). Acute effects of the number of players and scoring method on physiological, physical, and technical performance in small-sided soccer games. *Research in Sports Medicine*, 22(4), 380–397.
<https://doi.org/10.1080/15438627.2014.951761>
- Coll, C., y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168, 16-20.
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., y Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Science Reviews*, 41(3), 154-161.
<https://doi.org/10.1097/JES.0b013e318292f3ec>

- Decreto 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 8 de febrero de 2004, núm. 998, pp. 2-60.
<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2004/998/boletin.998.pdf>
- Dellal, A., Chamari, K., Owen, A. L., Wong, D. P., Lago-Penas, C., y Hill-Haas, S. (2011). Influence of technical instructions on the physiological and physical demands of small-sided soccer games. *European Journal of Sport Science*, 11(5), 341–346.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2010.521584>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Flores-Rodríguez, J. (2019). Pedagogía no lineal en el Balonmano: ideas generales para su aplicación. En Martín-Barrero, A. y Camacho, P. (2019) *Nuevas tendencias en el entrenamiento y la planificación de los deportes colectivos*. Sevilla: Wanceulen.
- Fry, J. M., Tan, C. W. K., McNeill, M., y Wright, S. (2010). Children's perspectives on conceptual games teaching: A value-adding experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 139-158.
- Gray, S. y Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.

- 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(3), 213-223.
- Harvey, S. (2009). A study of interscholastic soccer players perception of learning with game sense. *Asian Journal of Exercise and Sports Science*, 6(1).
- Harvey, S., Cushion, C. y Massa-Gonzalez, A. (2010). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.
- Harvey, S., y Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300.
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.
- Hodgson, C., Akenhead, R., y Thomas, K. (2014). Time-motion analysis of acceleration demands of 4v4 small-sided soccer games played on different pitch sizes. *Human Movement Science*, 33, 25–32.
<https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.12.002>
- Hopper, T. y Kruisselbrink, D. (2001). Teaching Games for Understanding: What does it look like and how does it influence student skill acquisition and game performance? *Journal of Teaching Physical Education*. 12, 2-29.
- Joo, C. H., Hwang-Bo, K., y Jee, H. (2016). Technical and physical activities of small-sided games in young korean soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 30(8), 2164–2173.
<https://doi.org/10.1519/jsc.0000000000001319>

- Lauder, A., y Piltz, W. (2006). Beyond 'understanding' to skillful play in games, through play practice. *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 47-57.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 4-107.
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Light, R. y Robert, J. E. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 103-115.
- Mallo, J., y Navarro, E. (2008). Physical load imposed on soccer players during small-sided training games. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 48(2), 166–171.
- Martín-Barrero, A. (2019). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en el fútbol: aproximación a un enfoque basado en competencias en el fútbol formativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Martín-Barrero, A., y Camacho, P. (2020). El diseño de tareas de entrenamiento en el fútbol desde el enfoque de la pedagogía no lineal. *Retos*, 38, 768-772. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76612>
- Martín-Barrero, A., y Camacho, P. (2021). La estructura de sesión como elemento potenciador del aprendizaje y el entrenamiento en los deportes de colectivos desde la perspectiva de la pedagogía no lineal. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 51–58.
<https://doi.org/10.6018/sportk.461661>
- Méndez-Giménez, A. (2009). (coord.). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

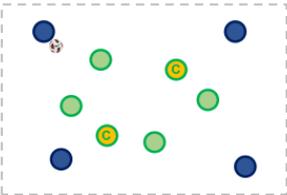
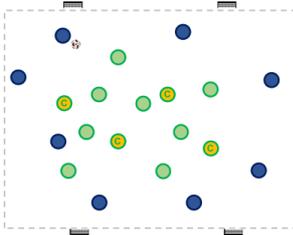
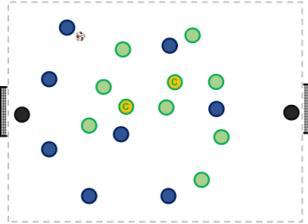
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Casey, A. (2012). Using the TGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the Target Games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2nd ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Owen, A. L., Wong, D. P., Paul, D., y Dellal, A. (2014). Physical and technical comparisons between various-sided games within professional soccer. *International Journal of Sports Medicine*, 35(4), 286–292. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1351333>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Passos, P., y Davids, K. (2015). Learning design to facilitate interactive behaviors in Team Sports. *RICYDE, Revista internacional de ciencias del deporte*. 39(11), 18-32. <http://doi.org/10.5232/ricyde2015.03902>
- Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 8 de noviembre de 2007, núm. 268, pp. 45945-45960. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/24/1363>
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J. y Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(3), 197-213.

- Sarmiento, H., Clemente, F. M., Harper, L. D., Costa, I. T., Owen, A., y Figueiredo, A. J. (2018). Small-sided games in soccer—a systematic review. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 18(5), 693-749. <https://doi.org/10.1080/24748668.2018.1517288>
- Sgrò, F., Bracco, S. P., y Lipoma, M. (2018). Small-Sided Games and technical skills in soccer training: Systematic review and implications for sport and physical education practitioners. *Journal of Sports Science*, 6, 9-19. <https://doi.org/10.17265/2332-7839/2018.01.002>.
- Silva, P., Travassos, B., Vilar, L., Aguiar, P., Davids, K., Araujo, D., y Garganta, J. (2014). Numerical relations and skill level constrain co-adaptive behaviors of agents in sports teams. *Plos One*, 9(9), e107112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0107112>
- Silva, B., Garganta, J., Santos, R., y Teoldo, I. (2014). Comparing tactical behaviour of soccer players in 3 vs. 3 and 6 vs. 6 small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 41(1), 191–202. <https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0047>
- Torrents, C., Araujo, D., Gordillo, A. y Vives, M. (2011). El diseño de contextos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la motricidad. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 27-35.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63.
- Vilar, L., Araújo, D., Davids, K., Correia, V., y Esteves, P. T. (2013). Spatial-temporal constraints on decision-making during shooting performance in the team sport of futsal. *Journal of Sports Sciences*, 31(8), 840–846. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.753155>

8. ANEXOS

Anexo 1. Sesión tipo.

SESIÓN 1: “El pase corto”		
Materia	Ciclo	Curso
Técnica Individual y Colectiva	Inicial	Técnico Deportivo de Grado Medio
Duración	Número de alumnos	Modelo Pedagógico
60'	20	Comprensivo
Objetivos	<p>Conocer los fundamentos de la técnica del fútbol.</p> <p>Determinar los gestos técnicos básicos, tanto ofensivos como defensivos, implicados en la práctica del fútbol.</p> <p>Conocer las diferentes formas de ejecutar los gestos técnicos fundamentales en las diferentes fases y acciones colectivas del fútbol.</p> <p>Entender cómo se puede desarrollar un entrenamiento de los gestos básicos del fútbol en la etapa de iniciación y desarrollo, y la metodología de la enseñanza.</p>	
Contenidos	<p>Conocimiento de los diferentes elementos técnicos básicos del fútbol en fase ofensiva (control, conducción, pase, tiro, regate, etc.) y en fase defensiva (entrada, anticipación, despeje, etc.).</p> <p>Preferentemente se dará el desarrollo del pase corto como elemento técnico-táctico básico de fase ofensiva.</p>	
Metodología	<p>Modelo pedagógico comprensivo. Uso de situaciones reducidas de juego en las que preferentemente se darán situaciones de pase corto, con el objetivo de desarrollar la capacidad del alumno de interpretación del pase corto y la conciencia táctica de las situaciones en las que este elemento técnico puede colaborar para solucionar un determinado problema.</p> <p>Estrategia en la práctica global y global modificada.</p> <p>Técnicas basadas en resolución de problema y descubrimiento guiado.</p>	

TAREAS		
Descripción	Duración	Representación gráfica
PARTE INICIAL		
Calentamiento general. Los propios alumnos realizarán el calentamiento general aprendido en la materia de Preparación Física.	5'	
Calentamiento específico. Mediante situación de pases cortos por parejas.	5'	
PARTE PRINCIPAL		
Situación reducida de juego 1. Juego de posesión en el que jugarán 4 contra 4 jugadores con 2 comodines, que tratarán de mantener la posesión del balón el mayor tiempo posible. Conseguirán un punto si llegan a 5 pases consecutivos.	15'	
Situación reducida de juego 2. Juego de posesión en el que jugarán 8 contra 8 con 4 comodines, que tratarán de mantener la posesión del balón el mayor tiempo posible. Conseguirán un punto si llegan a 5 pases consecutivos y hacen un gol en las porterías pequeñas.	15'	
Situación global. Partido condicionado 8 contra 8 con 2 comodines y porteros, en el que será necesario conseguir 10 pases para poder finalizar en las porterías.	15'	
PARTE FINAL		
Análisis y reflexión grupal. En la vuelta a la calma se tratarán aspectos sobre cómo la estructura de las situaciones reducidas de juego posibilitaba que se desarrollara el elemento técnico-táctico del pase.	5'	

Anexo 2. Hoja de observación de sesión (coevaluación).

Hoja de observación de sesión				
Materia	Elemento técnico-táctico	Nombre del evaluador		
Número de sesión	Nombre del evaluado	Suma de las notas		
		/ 50		
Aspectos relativos a la aparición del elemento técnico-táctico dentro de la sesión				
Ítem	3	2	1	0
Aparición del elemento en el calentamiento				
Aparición en las situaciones reducidas de juego grupales				
Aparición en las situaciones reducidas de juego globales				
Aparición del elemento en las situaciones globales				
Aspectos relativos a la aparición del elemento técnico-táctico respetando la lógica interna del juego y propiciando el desarrollo de la conciencia táctica				
Ítem	3	2	1	0
Respetar la normativa del juego del fútbol				
Respetar la lógica interna del juego del fútbol				
Es específico con respecto al juego del fútbol				
Fomenta la toma de decisiones				
Aspectos relativos a la progresión del elemento técnico-táctico dentro de la sesión desde las situaciones reducidas de juego a la globalidad				
Ítem	3	2	1	0
El elemento aparece en todas las tareas				
La especificidad del elemento progresa de menos a más				
Se provoca su aparición en la situación global				
Aspectos relativos a la consecución de que los alumnos participen de forma activa, se diviertan y estén motivados con las tareas				
Ítem	3	2	1	0
Los alumnos participan durante la sesión				
Los alumnos se divierten durante la sesión				
Los alumnos muestran motivación por las tareas				
Aspectos relativos a la cooperación, trabajo en equipo, capacidad de liderazgo y de establecer correcciones adecuadamente				
Ítem	3	2	1	0
El grupo se reparte los roles para cada tarea				
Los alumnos corrigen a sus compañeros adecuadamente				

3: Grado de consecución alto; 2: grado de consecución medio; 1: grado de consecución bajo; 0: no consecución.

Anexo 3. Rúbrica para la evaluación del proyecto.

Indicador	Grado de consecución alto (3)	Grado de consecución medio (2)	Grado de consecución bajo (1)
Consigue aumentar el conocimiento de las habilidades técnicas del juego del fútbol	El alumno conoce todos los elementos técnico-tácticos desarrollados en las sesiones	El alumno conoce la mayoría de los elementos técnico-tácticos desarrollados en las sesiones	El alumno no conoce los elementos técnico-tácticos desarrollados en las sesiones
Mejora el conocimiento de la lógica interna del juego y tiene conciencia táctica	El alumno conoce la mayoría de las reglas y normas del juego y su relación con la táctica	El alumno conoce algunas de las reglas y normas del juego y su relación con la táctica	El alumno no conoce las reglas y normas del juego y su relación con la táctica
Desarrolla el liderazgo, las habilidades sociales y la inteligencia emocional	El alumno es capaz de liderar un grupo y tiene habilidades sociales para el trabajo en equipo	El alumno tiene dificultades, pero consigue liderar un grupo y tiene habilidades sociales para el trabajo en equipo	El alumno no es capaz de liderar un grupo y no tiene habilidades sociales para el trabajo en equipo
Consigue que el alumno conozca métodos para desarrollar las habilidades técnico-tácticas	El alumno conoce diferentes medios y métodos para desarrollar las habilidades técnico-tácticas	El alumno conoce algún medio o método para desarrollar las habilidades técnico-tácticas	El alumno no conoce medios y métodos para desarrollar las habilidades técnico-tácticas
Consigue que el alumno tenga un nivel de participación y motivación intrínseca alto	El alumno participa de forma evidente en las actividades y se le percibe un grado de motivación alto	El alumno participa de forma intermitente en las actividades y se le percibe un grado de motivación normal	El alumno no participa de forma activa en las actividades y se le percibe desmotivado

Evaluación cuantitativa: _ / 15

Evaluación cualitativa: puntos fuertes y puntos débiles.