

Adaptación práctica del enfoque *Teaching Games for Understanding* para la enseñanza de la vela en iniciación

A practical proposal of *Teaching Games for Understanding* in sailing initiation

María T. Morales-Belando, José L. Arias-Estero

Universidad Católica San Antonio de Murcia (España)

Resumen: A pesar de las diversas publicaciones que explican teóricamente el enfoque *Teaching Games for Understanding* (TGfU), el docente carece de información sobre cómo implementarlo en la realidad del aula. Además, esta aplicación es mucho más compleja en actividades deportivas no tradicionales, como la vela, que también es susceptible de ser enseñada bajo el enfoque TGfU debido a la relevancia del componente táctico. El objetivo del presente trabajo fue presentar una propuesta práctica sobre la implementación del enfoque TGfU en vela. Para el diseño de las sesiones se tendrá en cuenta la alineación entre a) características del contexto de aplicación; b) contextualización de la enseñanza de cada contenido en un principio táctico; c) contenidos a enseñar diferenciando entre los tácticos y técnicos; d) número de participantes; e) espacio para la realización de cada tarea; y f) modificaciones introducidas para alcanzar el objetivo de cada sesión. Además, cada una de las sesiones se dividirá en cinco fases: «forma de regata», «enseñanza para la comprensión», «habilidades para el desarrollo técnico», «vuelta a la forma de regata» y «reflexión y conclusión». La última fase antes de la aplicación de las sesiones será el entrenamiento práctico del profesor. Con la aplicación del enfoque, se espera que los discentes obtengan mejoras a nivel cognitivo, sean más autónomos y estén más motivados por la práctica de la vela.

Palabras clave: TGfU, proceso de enseñanza-aprendizaje, modelos pedagógicos, iniciación deportiva, formación de profesorado, modelo comprensivo, pedagogía del deporte, diseño de contextos de práctica.

Abstract: Despite several publications that theoretically explain *Teaching Games for Understanding* (TGfU), teachers do not have information about how to implement it in the class. Furthermore, its application is much more complex in non-traditional sports-games, as sailing, which could potentially be taught through TGfU due to the importance of the tactic component. The aim of the present work was to present a practical proposal upon the implementation of TGfU in sailing. In order to design the lessons, teachers should take into consideration the alignment of: a) context characteristics; b) teaching contextualization of each content under tactical principles; c) technical and tactical contents; d) number of sailors; e) practice area for each task; and f) modifications made to achieve the goal of each lesson. Beyond that, each lesson should be divided in five stages: «race form», «teaching for understanding», «drills for skill development», «return to race form», and «review and closure». The last phase prior to the carrying out of the lessons should focus on teachers' practical training in sailing. With the application of this approach, we hope that learners will improve at a cognitive level, in terms of autonomy and motivation.

Keywords: TGfU, teaching and learning process, pedagogical models, youth sport, PETE, comprehensive model, sport pedagogy, teaching-learning context.

Introducción

La propuesta didáctica *Teaching games for Understanding* (TGfU) fue creada para la enseñanza y aprendizaje de los juegos deportivos en Educación Física (Bunker & Thorpe, 1982). Esta propuesta fue originalmente concebida como modelo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, dado que no presenta una clara guía dirigida a los docentes sobre cómo tienen que llevar a la práctica, se le debe atribuir el apelativo de enfoque de enseñanza-aprendizaje (Kirk, 2017). Esta particularidad ha generado una doble realidad. Por un lado, el enfoque proporciona una base teórica de conocimiento sobre el que asentar propuestas prácticas amplias. Pero por otro lado, esto obstaculiza su aplicación concreta como modelo de enseñanza-aprendizaje. De modo que, a pesar de las diversas publicaciones que explican teóricamente el enfoque TGfU, el docente tiene dificultades para implementarlo en la realidad del aula (Harvey, Pill, & Almond, 2017). Además, esta aplicación es mucho más compleja en juegos deportivos no tradicionales, como la vela, que también son susceptibles de ser enseñados bajo el enfoque TGfU debido a la relevancia del componente táctico.

Originalmente, el TGfU propuso la enseñanza de los jue-

gos deportivos, focalizando la enseñanza de la técnica sobre la táctica. Esto es, centrado en la importancia de que el jugador entendiese la lógica del juego, como sujeto inteligente, para que sobre dicha comprensión éste se desenvolviese de forma competente en contextos reales de juego se justificasen las acciones a realizar (Webb & Pearson, 2008). Ante esta propuesta, cobra sentido que el alumnado sea protagonista del proceso de aprendizaje, dejando de lado una enseñanza en la que sólo se limitaba a ejecutar lo ordenado por el profesorado. Es decir, el TGfU posibilita que el alumnado tome decisiones sobre lo que hacer en contextos reales de juego, superando el énfasis abusivo de la ejecución técnica. Para permitirlo, el docente debe guiar el proceso a través de la manipulación de las posibilidades del contexto. Fundamentalmente, modificando las condiciones de juego e instando a la reflexión a través de preguntas (Turner, 2005). De este modo, el discente adquiere una visión más global de la realidad de los juegos deportivos, implicándose, y disfrutando con lo que hace (Hortigüela & Hernando, 2017; Morales-Belando & Arias-Estero, 2017a).

El TGfU se fundamenta en cuatro principios pedagógicos (Thorpe, Bunker, & Almond, 1984). El principio «transferencia entre deportes» propone la enseñanza de aspectos tácticos similares que son comunes en diferentes deportes atendiendo a la clasificación de Almond (1986). En otras palabras, este principio pretende transferir aprendizajes tácticos entre contextos de juego que presentan similitudes tácticas. El principio de «modificación-representación» sugiere

que las tareas que se propongan deben ser adaptaciones del juego a enseñar, pero conservando las estructuras tácticas que los hacen característicos. El principio de «modificación-exageración» plantea que se deben introducir normas que ayuden a asimilar los contenidos tácticos clave. Por último, el principio de «complejidad táctica» expone que se deben enseñar los juegos deportivos de menor a mayor nivel de complejidad táctica, según las categorías del Almond (1986), atendiendo a las características del alumnado.

Recientemente, reconociendo la necesidad de mostrar cómo implementar de forma práctica el TGfU (Kirk, 2005), Morales-Belando y Arias-Estero (2017c) propusieron una guía de formación en el enfoque TGfU destinada a entrenadores y profesores. Estos autores plantearon como especialmente relevante las características pedagógicas del TGfU, el comportamiento docente esperado mediante tareas y preguntas que permitan la reflexión y comprensión del discente, las respuestas esperadas del discente a través de la resolución de problemas y su papel activo en el aprendizaje, el diseño de las sesiones y el entrenamiento práctico del docente.

Esta propuesta de enseñanza-aprendizaje está plenamente justificada en vela, dado el alto componente de incertidumbre que presenta el deporte, como consecuencia de la presencia de compañeros, adversarios y las características del contexto (Morales-Belando & Arias-Estero, 2017a, 2017b; Saury & Durand, 1998). Según la literatura, la enseñanza de vela suele utilizar una metodología que descontextualiza los aprendizajes (Renom, 2006). Esto es, los entrenadores primero enseñan un conocimiento fuera del mar, posteriormente los regatistas aplican ese conocimiento en una situación en la que buscan la mejora de la ejecución técnica, y por último los participantes practican en un contexto de regata. No obstante, dado el nivel de complejidad táctica de este deporte en el que la toma de decisión adquiere mayor o igual importancia que la ejecución técnica, se hace necesario que los entrenadores enseñen vela de forma contextualizada (Araújo et al., 2014).

El objetivo del presente trabajo fue presentar una propuesta práctica sobre la implementación del enfoque TGfU en vela. Este es el primer trabajo que muestra a profesores, entrenadores o investigadores cómo aplicar el TGfU en la enseñanza de la vela en detalle. Dicha propuesta fue fundamentada sobre trabajos anteriores (Morales-Belando & Arias-Estero, 2017a, 2017b; 2017c)

Planteamiento didáctico

El proceso de diseño de las sesiones debe realizarse de forma conjunta entre el profesor de vela y los formadores en el enfoque, de manera que se compartan las dudas e ideas que se planteen. Los formadores tienen que explicar las características pedagógicas del TGfU, el comportamiento esperado del profesor (i.e., realización de preguntas, diseño de tareas basadas en la resolución de problemas a través del descubrimiento y la exploración, propuesta de tareas contextualizadas en los principios tácticos de juego, contribución a favorecer la autonomía, comprensión y éxito del aprendiz), el comportamiento esperado del aprendiz de vela (i.e., desarrollo de un papel activo en el aprendizaje a través de la comprensión de su intervención, resolución de problemas, propuesta de soluciones y respuesta de preguntas), el

diseño de las sesiones y el entrenamiento práctico del profesor (Morales-Belando & Arias-Estero, 2017c). Se deben diseñar entre 8 y 14 sesiones de vela con una duración de 60 minutos cada una, dependiendo de la complejidad del contenido, experiencias previas del alumnado y otras variables psicosociales. Para el diseño de las sesiones hay que tener en cuenta la coherencia entre: a) características del contexto de aplicación; b) contextualización de la enseñanza de cada contenido en un principio táctico; c) contenidos a enseñar diferenciando entre los tácticos y técnicos; d) número de participantes; e) espacio para la realización de cada tarea; y f) modificaciones introducidas para alcanzar el objetivo de cada sesión. Las indicaciones básicas para generar el alineamiento entre los aspectos previamente presentados son las siguientes:

a) Características del contexto de aplicación. En un contexto de iniciación deportiva, es imprescindible destacar la predisposición positiva de los aprendices hacia un nuevo deporte. Además, esta predisposición se ve reforzada por el hecho de desarrollarse en un contexto diferente del habitual. Este factor permite una alta motivación desde el inicio de la actividad, lo que facilita su enseñanza. Por otro lado, ante regatistas con conocimientos previos del deporte, al tratarse de un deporte extracurricular que realizan de forma voluntaria, su motivación es elevada. Por último, la edad del alumnado, debido al desarrollo de su capacidad cognitiva, determina los objetivos, contenidos y la forma de abordarlos.

b) Contextualización de la enseñanza de cada contenido en un principio táctico. Los contenidos a trabajar en cada sesión están basados en los siguientes principios tácticos: a) llegar primero a la meta; b) pasar lo más cercano posible a la baliza; c) mantener el rumbo apropiado; y d) navegar por el lado favorecido (según el viento, otros barcos, condiciones marítimas y reglas).

c) Contenidos a enseñar diferenciando entre los tácticos y técnicos. En vela, el «juego real» corresponde a una regata. Esta consiste en una carrera entre barcos que deben sobrepasar una serie de balizas distribuidas formando un recorrido (Figura 1). El recorrido a realizar viene determinado por la situación de las balizas con respecto a la dirección del viento. De manera que, entre cada una de las balizas, el barco se debe situar en una posición concreta con respecto al viento. Esto determina los rumbos de navegación, diferenciando entre ceñida, través, largo o empopada (Figura 1). Los contenidos tácticos hacen referencia a la ubicación que adopta el regatista en el barco (no a su posicionamiento estrictamente

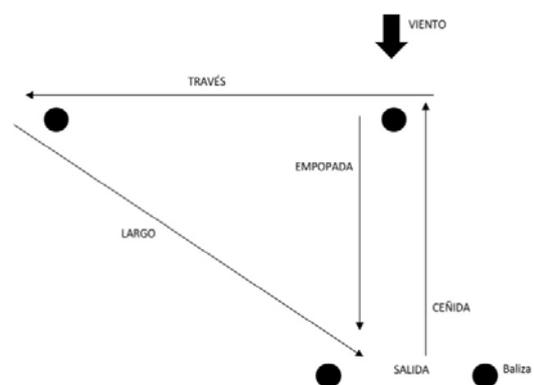


Figura 1. Recorrido de una regata y rumbos de navegación (ceñida, través, largo y empopada).

técnico), la orza y la vela con respecto a los demás barcos, el viento, las condiciones marítimas y el reglamento de regatas. Se tiene que atender a la dirección e intensidad del viento, las corrientes marinas y la posición espacial de los barcos próximos. En cuanto a los contenidos técnicos, estos abarcan la posición del cuerpo que adopta el regatista en el barco, profundidad de la orza y posición y tensión de la vela.

d) Número de participantes. Con el fin de garantizar la enseñanza comprensiva y la seguridad en la práctica deportiva, es aconsejable que el profesorado no sobrepase un ratio de seguridad recomendado. Se recomienda la supervisión y enseñanza de hasta un máximo de ocho personas para permitir la participación y reflexión de todos los regatistas. De modo que son necesarios tantos profesores atendiendo a dicho ratio. No obstante, todo lo anterior queda supeditado a las normativas de navegación que puedan existir al respecto.

e) Espacio para la realización de cada tarea. Al inicio de la enseñanza, el profesor y aprendices deben compartir el mismo espacio en un barco, donde tienen que ir rotando las posiciones de cada participante. A medida que aumenta el conocimiento, seguridad y confianza de los aprendices, se deben distribuir en barcos individuales o por parejas. El espacio general corresponde al medio acuático, ya sea mar o lago y está delimitado por balizas que indican el recorrido a seguir.

f) Modificaciones a introducir para alcanzar el objetivo de cada sesión. Las tareas se tienen que diseñar a partir de los principios pedagógicos con modificaciones estructurales (e.g., distancia de balizas, orientación de balizas) y funcionales (e.g., rumbo en el que navegar, prohibición del uso del timón) en la primera parte de la sesión («forma de regata») y solo modificaciones estructurales en la última parte de la sesión («vuelta a la forma de regata»). Los entrenadores deben modificar las tareas con modificaciones estructurales y funcionales, estas últimas permiten en mayor medida la consecución del comportamiento esperado que aquellas modificaciones estructurales (Arias-Estero, Argudo, & Alonso, 2011). De este modo, la complejidad táctica se incrementa progresivamente a lo largo de la sesión, con tareas que permiten una toma de decisión más dirigida al inicio de la sesión y con un aumento en la complejidad y menos constreñimientos al final de la sesión.

A partir de las anteriores premisas, todas las sesiones tienen que distribuirse en cinco partes claramente diferenciadas: «forma de regata», «enseñanza para la comprensión», «habilidades para el desarrollo técnico», «vuelta a la forma de regata» y «reflexión y conclusión». A continuación, se explican cada una de ellas:

1. «Forma de regata»: Tarea donde se trabaja el contenido táctico. Se trata de una regata similar a la regata real pero con modificaciones estructurales y funcionales. El primer paso es definir el objetivo de la tarea según el contenido táctico que se pretenda trabajar. Tras la definición del objetivo, se realizan tareas en las que se modifiquen los elementos de la regata para propiciar la respuesta del aprendiz. La duración de la tarea debe ser de 15 minutos. Un ejemplo de tarea es el siguiente. Se sitúan dos balizas perpendiculares a la dirección del viento, los participantes se dirigen de una baliza a otra lo más rápido posible. Los aprendices deben adecuar la dirección a seguir y la posición del barco para llegar

en el menor tiempo posible al objetivo. El profesor debe dirigirse a los participantes indicando sólo lo siguiente: tenéis que ir de una baliza a otra. Podéis cambiar la dirección de vuestro barco para descubrir cuándo se llega más rápido a la baliza. Si vuestro grátil no flamea obtendréis 2 puntos.

2. «Enseñanza para la comprensión»: Se tienen que diseñar entre 3 y 6 preguntas para permitir que los regatistas reflexionen sobre lo que tienen que hacer y por qué, con el fin de generar la comprensión de la regata previa sobre los objetivos de aprendizaje tácticos. Las reflexiones deben desarrollarse en grupos de 4 o 5 niños, con una duración de 10 minutos. Por ejemplo, ¿qué habéis hecho para llegar a la baliza en el menor tiempo? ¿Por qué? ¿Qué podéis modificar para ir más rápidos? ¿De qué depende la dirección a seguir en el rumbo de través? ¿Qué dirección habéis adoptado en el rumbo de través si la intensidad es alta? ¿Y si es baja?

3. «Habilidades para el desarrollo técnico»: Se tiene que realizar una tarea muy dirigida por el profesor en la que se trabaje la ejecución técnica sobre el conocimiento táctico adquirido en las dos tareas previas. Por ello, la tarea técnica debe estar relacionada con el contenido táctico desarrollado en la primera tarea. La duración debe ser de 15 minutos. Por ejemplo, el profesor coloca tres balizas distribuidas para el rumbo de través pero de forma que haya una con el rumbo directo, otra un poco desplazada a barlovento y otra a sotavento. Los aprendices deben dirigirse de una baliza a otra efectuando la técnica correcta para el través: sentado sobre la banda, con las piernas juntas y el stick sobre las rodillas, la orza subida 1/3, vela a 90°, grátil no flamea y catavientos paralelos. El profesor tiene que explicar la ejecución técnica a llevar a cabo en el rumbo de través y se tiene que dirigir a los participantes indicando lo siguiente: tendréis que ir y volver desde cada una de las tres balizas hasta la situada frente a estas, observando la estela que produce el barco y cronometrando el tiempo de duración, de manera que lleguéis a conocer la baliza a la que llegáis más rápido. Un truco para navegar en el rumbo de través es llevar la vela ni muy cazada ni muy suelta, sin que llegue a flamear el grátil.

4. «Vuelta a la forma de regata»: Se debe realizar una adaptación de la primera tarea táctica («forma de regata») para aproximarla a la regata real. Esta tarea tiene que posibilitar que los aprendices integren los conocimientos tácticos y técnicos aprendidos con las tareas y preguntas de reflexión anteriormente explicadas. Debe tener una duración de 15 minutos. Por ejemplo, se sitúan dos balizas perpendiculares a la dirección del viento, los participantes se dirigen de una baliza a otra lo más rápido posible. El profesor tiene que interactuar con los participantes indicando lo siguiente: Tenéis que ir de una baliza a otra lo más rápido posible.

5. «Reflexión y conclusión»: Tras la práctica de las tareas, se deben efectuar entre 3 y 6 preguntas relacionadas con la toma de decisión durante la regata y su relación con la ejecución técnica. Además, para permitir que los regatistas integren ese aprendizaje, se tienen que establecer las conclusiones finales de la sesión. La reflexión y conclusión se deben desarrollar en conjunto con todos los regatistas, con una duración de 5 minutos. Por ejemplo, ¿creéis que influye la fuerza del viento haciendo que en el rumbo de través lleguéis antes? ¿Por qué? ¿Cómo se varía la dirección del barco según la intensidad del viento? En función de la intensidad, ¿cómo se llega a la baliza en el menor tiempo? ¿Cuándo se

apunta directamente a la baliza o cuando se hace hacia barlovento o sotavento de la misma? Las conclusiones finales a las que deben llegar los alumnos son las siguientes. Si la intensidad del viento es baja los movimientos del timón serán suaves y poco continuos sin modificar mucho su posición y situando el barco más a sotavento, mientras que si aumenta la intensidad del viento, el timón debe moverse más enérgicamente, con más rectificación para mantener la dirección apropiada y situando el barco más a barlovento.

La última fase antes de la implementación de las sesiones es el entrenamiento práctico del profesor de vela. Este entrenamiento consiste en poner en práctica con un grupo piloto las sesiones diseñadas. Durante las mismas se tienen que seguir cuatro procedimientos. Primero, el profesor debe completar un diario con sus percepciones tras la realización de cada sesión. Segundo, el formador tiene que comprobar que durante las sesiones aparecen los comportamientos esperados por parte de docente y discentes. Tercero, se deben filmar todas las sesiones de manera que sirvan para que junto con el docente se analicen sus comportamientos y los del alumnado. Cuarto, tienen que desarrollarse al menos dos reuniones, una a mitad del periodo de intervención piloto y otra al final del mismo, en las que formadores y profesores obtengan feedback sobre la intervención, mejoren las sesiones en base a los errores observados, reflexionen sobre comportamientos del profesorado y aprendices, aclaren dudas surgidas durante la práctica y consideren los aspectos a mejorar con respecto a las características pedagógicas. Tras esta primera experiencia práctica, el profesor debería adquirir experiencia de base, que le permita ser más autónomo y sentirse más competente en su desempeño docente. No obstante, es preciso señalar que la tutela y el apoyo continuo al profesor es fundamental para conseguir la correcta implementación del enfoque. Para ello, el docente debe tener a su disposición todas las vías de contacto posibles con los formadores para compartir experiencias, anécdotas, dudas, reflexiones y propuestas de mejora (Nabaskues, Usabiaga, Martos-García, & Førland, 2019; Urra, Fehrenberg, Muñoz, Matheu, & Reyno, 2019).

Conclusión

El presente trabajo muestra una propuesta práctica para los profesores que quieran implementar el enfoque TGfU en vela. La aplicación de dicho enfoque debería posibilitar que los discentes obtengan mejoras en tres áreas. En primer lugar, a nivel cognitivo, se prevé que aprendan de manera significativa y que sean capaces de comprender para qué y cómo actuar a la vez que lo experimenten en situaciones de práctica similares a una regata real. Esto debe permitir mejorar su capacidad de toma de decisión y ayudarles a ser conscientes de la aplicación de la técnica correcta según las condiciones de la regata. En segundo lugar, los regatistas podrán adquirir las herramientas necesarias para no ser dependientes del profesor. Como consecuencia, aumentarían su autonomía en la práctica. Por último y como corolario, se espera incrementar su motivación hacia la vela. Esto debería acrecentar sus intenciones de seguir practicando el deporte en el futuro.

Agradecimientos

Durante la realización de este trabajo la primera autora

disfrutó de una ayuda para la formación de profesorado universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (FPU15/00368).

Referencias

- Almond, L. (1986). Asking teachers to research. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 35-44). Loughborough, UK: University of Technology.
- Araújo, D., Davids, K., Diniz, A., Rocha, L., Santos, J. C., Dias, G., & Fernandes, O. (2014). Ecological dynamics of continuous and categorical decision-making: The regatta start in sailing. *European Journal of Sport Science*, *15*, 195-202. doi:10.1080/17461391.2014.928749
- Arias-Estero, J. L., Argudo, F. M., & Alonso, J. I. (2011). Review of rule modification in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, *1*, 1-8.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, *18*, 5-8.
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2017). Old wine in new bottles: A response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*, 166-180. doi:10.1080/17408989.2017.1359526
- Hortigüela, D., & Hernando, A. (2017). Teaching games for understanding: A comprehensive approach to promote student's motivation in physical education. *Journal of Human Kinetics*, *59*, 17-27. doi:10.1515/hukin-2017-0144
- Kirk, D. (2005). Future prospects for teaching games for understanding. In L. L. Griffin and J. I. Butler, *Teaching games for understanding. Theory, research and practice* (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kirk, D. (2017). Teaching games in physical education: Towards a pedagogical model. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, *17*, 17-26. doi:10.5628/rpcd.17.S1A.17
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017a). Effect of teaching races for understanding in youth sailing on performance, knowledge, and adherence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *88*, 513-523. doi:10.1080/02701367.2017.1376032
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017b). Influence of teaching games for understanding on game performance, knowledge, and variables related to adherence in youth sailing. *Journal of Teaching in Physical Education*, *36*, 209-219. doi:10.1123/jtpe.2016-0024
- Morales-Belando, M. T., & Arias-Estero, J. L. (2017c). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching games for understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *419*, 99-107.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-García, D., & Førland, Ø. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, *36*, 121-128.
- Renom, J., & Subirats, J. (2004). Psychological factors from optimist to other sailing boats. *Apunts: Medicina del Deporte*, *145*, 23-34.
- Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: On-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *69*, 254-266. doi:10.1080/02701367.1998.10607692
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. In M. Pieron, & G. Graham, (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings*, *6* (pp.163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Turner, A. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. In L. L. Griffin and J. I. Butler, *Teaching games for understanding. Theory, research and practice* (pp. 71-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Urra, B. A., Fehrenberg, M. J., Muñoz, M., Matheu, A., & Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos*, *36*, 159-166.
- Webb, P., & Pearson, P. J. (2008). An integrated approach to teaching games for understanding (TGfU). In *1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Nganyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate*, Adelaide, Australia.