



Investigación Educativa
vol. 13 N.º 23, 101 - 128
Enero - Julio 2009
ISSN 17285852



LOS MODELOS DE ENSEÑANZA UTILIZADOS EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

TEACHING MODELS USED IN COLLECTIVE SPORTS

Fecha de recepción: 01/07/2009

Fecha de aceptación: 22/07/2009

Francisco Alarcón López¹

David Cárdenas Vélez²

María Teresa Miranda León³

Nuria Ureña Ortín⁴

RESUMEN

Cuando un profesor o entrenador quiere enseñar un deporte de equipo, lo primero que debe plantearse es qué modelo de enseñanza, entre los existentes, va a poner en práctica. En muchas ocasiones esta elección se realiza de manera inconsciente utilizando el modelo que le han enseñado. Este artículo pretende hacer consciente todas las alternativas que se utilizan en la actualidad para enseñar un deporte de equipo. Para ello el primer paso es definir qué es un modelo de enseñanza y de qué partes consta,

1 Doctor en Ciencias de la Actividad Física. Profesor de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. E-mail: falarcon@pdi.ucam.edu.

2 Doctor en Ciencias de la Actividad Física. Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Granada. E-mail: dcardena@ugr.es

3 Doctora en Ciencias y Técnicas Estadísticas. Profesora Titular de la Universidad de Granada.

4 Doctora en Ciencias de la Actividad Física, Licenciada y Diplomada en Educación Física. Profesora Ayudante Doctor de la Escuela de Magisterio de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. E-mail: nuriaur@um.es

para a continuación realizar una clarificación terminológica de las diferentes propuestas, ya que existen términos como método, estilo o modelo que se utilizan cómo sinónimos cuando se refieren a conceptos diferentes. Las dos grandes vertientes que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes de equipo son las teorías del currículum y la didáctica. Dentro de ésta existen diferentes corrientes como la europea o la americana, que dan lugar a diferentes modelos como el estructuralista de Bayer (1992) o Parlebas (1986), el comprensivo de Bunker y Thorpe (1982) o los estilos de enseñanza de Delgado (1991). Dentro de la teoría del currículum también podemos destacar el modelo de enseñanza constructivista de Contreras (1998). La solución a estos problemas es unificar conceptos y realizar una propuesta que recoja lo mejor de cada modelo para así conseguir una enseñanza de los deportes de equipo más eficaz.

Palabras clave: deportes de equipo, enseñanza, constructivismo.

ABSTRACT

When a teacher or a coach wants to teach a team sport, the first thing to ask is which model of education will be implemented. Quite frequently, this choice is done unknowingly using a previously taught model. This article intends to raise awareness about alternatives that are currently used to teach a team sport. To do this the first step is to define what is a teaching model and how it is constituted, then make a terminological clarification of the various proposals, as there are terms such as method, style or model used as synonymous when they are referring to different concepts. The two main theoretical approximations that try to explain the process of teaching and learning team sports are the theories of curriculum and teaching. Among these there are different approaches such as the European or American, which are the source of different models such as structuralism Bayer (1992) or Parlebas (1986); comprehensiveness, Bunker and Thorpe (1982); or teaching styles Delgado (1991). The curriculum theory can also highlight the constructivist teaching model of Contreras (1998). The solution to these problems is to

unify concepts and to make a proposal to collect the best of each model in order to get a more efficient education in team sports.

Keywords: team sports, education, constructivism.

1. INTRODUCCIÓN

El entrenador es el encargado de mediar en el aprendizaje o, dicho de otro modo, el encargado de facilitarlo, por lo que deberá tomar decisiones sobre cómo controlar una serie de elementos que configuran este proceso. Por lo tanto el primer paso será aclarar cuáles son estos elementos y su definición, según dos ámbitos diferentes: el del entrenamiento y el de la educación. Desde este último, autores como Beltran *et al.*, (1992) definen la toma de decisiones que debe llevar el profesor como:

“la selección de una determinada estrategia educativa una vez se han evaluado y comparado las consecuencias de las distintas estrategias alternativas posibles y se han tomado en cuenta los sujetos o destinatarios a los que se dirige, los objetivos educativos y las tareas correspondientes” (p. 332).

Es decir, para este proceso, estos autores parten de los objetivos educativos, las tareas que habrá que llevar a cabo, y de los sujetos que han de aprender, para una vez definidos, elegir la estrategia educativa más conveniente.

Dentro del ámbito de entrenamiento, el entrenador se nutre principalmente de los conocimientos adquiridos a través de los cursos de formación organizados por las federaciones de cada deporte y de sus publicaciones técnicas. Hasta no hace mucho, las fuentes de conocimiento que utilizaban estos medios provenían de la propia experiencia de los entrenadores, transmitida de generación en generación, ya que así fueron entrenados y, por otro lado, de los deportes individuales, en los que existía un mayor conocimiento de los pasos para conseguir el rendimiento de un atleta (Blázquez, 1999; Valero, 2001; 2005). En la actualidad este proceso está cambiando, y desde las propias federaciones y asociaciones se está intentando actualizar y adaptar la enseñanza del baloncesto a los avances conseguidos por investigaciones específicas en deportes colectivos desarrollados en el ámbito de la Universidad. Como señala Sampredo (2003), existe una adaptación progresiva del currículo federativo a las

enseñanzas de régimen especial, encaminadas a adaptarse al Real Decreto de 1997, lo que se está viviendo como un momento de transformación y de cambio.

2. MODELOS DE ENSEÑANZA EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

A la hora de diseñar los elementos del proceso de intervención, el entrenador puede tomar diferentes caminos los cuales dependerán del modelo de enseñanza que se elija, y éste, a su vez, de las necesidades de aprendizaje que requieran, en este caso los jugadores, tanto desde el punto de vista individual como grupal, y del tipo de contenido que se vaya a enseñar, aunque en la mayoría de las ocasiones esta elección se realiza de manera inconsciente y se produce por mera copia del modelo que predomina en ese periodo histórico, ya que cada uno de los modelos existentes ha tenido un momento álgido en el tiempo, siendo sustituidos por otros modelos a medida que avanzaban las investigaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señalan Porlán y Flor (1983), *cualquier práctica que un individuo realiza en su vida, responde siempre a una teoría. Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo lo hagamos conscientes de cuál es el encuadre teórico que respalda lo que hacemos (p.6)*. Algo así es lo que ha ocurrido hasta ahora en la enseñanza de los deportes colectivos.

En España, hasta hace poco, el modelo de enseñanza del deporte que ha prevalecido más en el tiempo ha sido el modelo técnico o tradicional, según el cual la enseñanza de las habilidades específicas en los juegos deportivos se ha enfocado hacia la enseñanza de técnicas deportivas estereotipadas que reproducen modelos de probada eficacia (Thorpe y Bunker, 1982). Para Méndez (2005) en los modelos tradicionales el alumno debe adquirir una serie de habilidades o técnicas básicas indispensables para la práctica de un deporte. Esto se puede haber producido por el hecho de que sea más fácil evaluar la ejecución de la habilidad que otros elementos del juego tales como la toma de decisiones (Turner y Martinek, 1995). Otro motivo de la elección de estos modelos ha sido sin duda la gran influencia de los deportes individuales sobre la aparición a principios de siglo de los deportes colectivos, que se alimentaron en sus orígenes de estos deportes, en los que la ejecución debe cumplir con unos requisitos de eficacia para conseguir el mayor rendimiento posible (Díaz Suárez, 1996; Fernández García, 1998). Por lo tanto, desde este enfoque

de enseñanza, la táctica sólo tiene cabida al final del proceso, siendo ignorada hasta que la habilidad no está lo suficientemente desarrollada y no se alcance su maestría (Thorpe y Bunker, 1982). Esta orientación técnica no sólo se ha dado en la enseñanza escolar sino que ha imperado de forma hegemónica en los clubes y en las escuelas deportivas (Fraile, 2004).

A partir de los años 50 y 60, y con esta perspectiva, aparecen sectores de la educación física que se interesan por cómo mejorar las deficiencias que existían en el aspecto táctico de los juegos deportivos (Devís y Sánchez, 1996). Surge pues una reacción a esta insatisfacción percibida que focalizaba la atención en la habilidad y en la técnica (Fleming, 1994). Esto hace que aparezcan distintos modelos de enseñanza que intentan dar solución a los problemas de los modelos tradicionales de diversas formas, agrupándose éstos en los modelos llamados alternativos. Martínez Chávez (2001) explica que el modelo alternativo busca superar las desventajas de la concepción tecnicista, poniendo el énfasis en el componente táctico, de modo que sus promotores recomiendan los juegos, formas jugadas, juegos simplificados y modificados o situaciones de entrenamiento que representen pequeñas escenas de juego. En la actualidad son muchos autores (Allison y Thorpe, 1997; Belka, 1994; Brock y Babiarz, 2001; Contreras et al., 2001; Devís, 1996; Devís y Peiró, 1992, 1995; Gabrielle y Maxwell, 1995; Graham, 2001; Méndez, 1999b; Riera, 1995; Rovegno, Nevett, Thorpe, Bunker y Almond, 1986; etc.) los que definen y clasifican los modelos de enseñanza según pertenezcan o no al llamado "modelo tradicional", y justifican el modelo alternativo como el más idóneo para la enseñanza en general, y de los deportes colectivos, en particular.

Como consecuencia de esta manera de clasificar las posibles actuaciones de profesores y entrenadores, han surgido algunos problemas dentro del mundo de la enseñanza y del entrenamiento deportivo. El primero de ellos es que esta dicotomía que se ha creado entre lo tradicional y alternativo, es decir entre lo que es bueno y lo que no lo es, hace que se estén generando tópicos referente al modo de actuar de los docentes y entrenadores, hasta el punto de prejuzgarlos con gran facilidad sin realizar una evaluación real sobre sus modos de intervención. Por ejemplo, cuando un entrenador utiliza una práctica analítica rápidamente es encasillado como tradicional, en cambio cuando un entrenador realiza un práctica

global es enjuiciado como alternativo, es decir, bueno, aunque el resto de su intervención pueda estar regida por un modelo más tradicional, o peor aún, por la ausencia de una base conceptual sólida.

Otro problema aparece a la hora de explicar lo que ocurre en la práctica real de enseñanza y entrenamiento, ya que no se corresponde con las pautas establecidas en los modelos establecidos. Esto lo constatan algunas investigaciones como la realizada por Fernández González y Elortegui (1996) en la que, una vez encuestada la muestra elegida sobre el modelo que utilizaban para enseñar, llegan a la conclusión de que no existen versiones puras de un modelo, sino ciertos rasgos entremezclados característicos de varias tipologías de docentes en un mismo individuo. Si se analizan las conclusiones obtenidas por otra investigación, esta vez llevada a cabo por Ureña, F. Ureña, N. y Alarcón (2006), existen indicios para afirmar que los docentes encuestados no se enmarcan dentro de los modelos definidos anteriormente, ya que la mayoría respondieron que utilizaban una práctica global en contraposición a una práctica analítica, característica de un modelo alternativo, pero en cambio estos mismos docentes afirmaron que, durante su información inicial sobre la tarea, especificaban los objetivos a conseguir y las operaciones a realizar. Según Díaz (1999) esta intervención responde a un modelo instructivo y persigue el aprendizaje de patrones motrices estereotipados, característicos de un modelo tradicional.

El análisis del párrafo anterior se produce como consecuencia de dos grandes motivos: el primero es la masificación de propuestas que existen dentro de la didáctica de la educación física (Antón, 1998; Blázquez, 1999; Bayer, 1992; Cárdenas y Pintor, 2001; Castejón, 2004; Contreras et al., 2001; Delgado, 1991; Devís y Peiró, 1992; Graça y Oliveira, 1997; Giménez y Sáenz-López, 2000; Hernández y Jiménez 2000; Thorpe, Bunker y Almond, 1986), que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, al nutrirse de diferentes corrientes, generan terminologías diferentes para definir conceptos idénticos, lo que a su vez produce una gran confusión dentro de los profesionales de la actividad física. Éstos han optado por simplificar estas posibilidades en las dos grandes tendencias, la tradicional, de la cual la mayoría de los docentes conoce sus características, y la alternativa, es decir, todo aquello que no sea tradicional, de la cual no se conocen muy bien los rasgos que la definen, ya que cada autor realiza un propuesta única y diferente (Sicilia

y Delgado, 2002); el segundo motivo se debe al hecho de que estos modelos de enseñanza se basan en los dos grandes paradigmas de la psicología del aprendizaje, el conductual y el cognitivo, los cuales, en lugar de actuar complementariamente, se han comportado de forma antagónica disputándose el protagonismo de intereses y metodologías (Beltrán et al., 1992). Como afirman Ureña et al. (1997), no existe un modelo perfecto capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje. Es por ello por lo que se debe de hablar de un continuo que incluya todos los tipos de aprendizaje, con todos los diferentes modelos que expliquen cómo se debe enseñar cada uno de ellos.

Para solucionar el primer problema es necesario conocer los modelos de enseñanza existentes y el alcance explicativo de cada uno de ellos. Entendemos que lo primero que hay que hacer es analizar las corrientes de opinión en el ámbito de la didáctica de la actividad física sobre "los modelos de enseñanza" para poder definir bien este concepto, saber qué elementos son los que lo definen y poder analizar si existen diferencias con otros términos similares como "método".

Dentro del entorno educativo existen dos vertientes que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el alumno o jugador: por un lado la didáctica y por otro las teorías del currículum. Pero antes de analizar estos conceptos, es conveniente saber qué es el currículum. Según Taba (1974) el currículum es en esencia un plan de aprendizaje. Coll (1987) lo define como *"el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución"* (p.31). Si currículum es el plan o proyecto para el proceso de enseñanza, la teoría del currículum debe definir qué elementos forman parte de ese plan. Beauchamp (1968) define la teoría del currículum como el marco normativo y regulado que proporciona la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en el aula. Cuando se elabora una teoría del currículum, según Román y Díez (1990) es necesario diseñar un modelo que proporcione reglas y normas para deliberar acerca de las actividades e interacciones y para determinar criterios de intervención.

No sólo la teoría del currículum elabora sus modelos, la didáctica también define otros que intentan explicar la actuación del profesor (Blázquez 1999; Delgado, 1991). Existen, por tanto, diferentes puntos de partida a la hora de clasificar los modelos de enseñanza, generando una confusión

entre los modelos didácticos y los modelos que surgen de las teorías del currículum, sin saber muy bien si existen diferencias entre unos y otros, o si son similares. Esta confusión se puede aclarar conociendo el origen y significado de ambos términos. La teoría del currículum es una expresión que pertenece al ámbito cultural anglosajón. En España aumenta su uso a partir de la aprobación en 1990, de la LOGSE (Hernández Álvarez, 2004). Esta terminología coincide en el tiempo con la evolución de la otra expresión: la Didáctica, de origen mediterráneo, creando cierta confusión entre los docentes. Según este autor, a finales de los 70 existía un dominio del paradigma técnico, haciendo que el objeto de estudio de ambas disciplinas estuviera limitado. El término didáctica en esos momentos hacía referencia al *¿cómo enseñar?* Era definida la didáctica como “la ciencia de los métodos de enseñanza”. Mientras, desde esta perspectiva técnica, la teoría del currículo abarcaba un campo de estudio vinculado a los problemas sociales de selección de la cultura (contenidos), pero sin ocuparse de su desarrollo práctico. Esto separaba a los dos términos, uno más teórico y otro más práctico.

En la actualidad la Teoría de Currículo adquiere una dimensión práctica, *“al contemplar el estudio de lo que acontece cuando un determinado currículum adquiere una dimensión funcional, es decir, es llevado a la práctica en una situación real de enseñanza”* (Hernández Álvarez, 2004, p. 46). Aparece, a partir de entonces, la denominación de “Teoría y Desarrollo del Currículum”, salvando así la discontinuidad que se producía entre la toma de decisiones y su puesta en práctica. Esta nueva concepción conlleva un acercamiento entre los términos de Didáctica y Teoría del Currículum, lo que origina que diferentes autores, como Contreras (1998), afirmen que el primero de ellos esté desapareciendo en beneficio del segundo. Aún así, hoy en día siguen utilizándose ambos términos, a veces como sinónimos y otras refiriéndose a concepciones diferentes.

Esto hace que existan clasificaciones de modelos didácticos donde se analice sólo la manera de intervenir del profesor (los métodos de enseñanza) (Bayer, 1992; Blázquez, 1999; Delgado, 1991), mientras que otros utilizan como partida una concepción más actual del término didáctica, incluyendo otros aspectos técnicos (Antón, 1998; Devís y Peiró, 1992; Graça y Oliveira, 1999; Giménez y Sáenz-López, 2000; Hernández y Jiménez 2000; Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Además, también conviven a su vez otras clasificaciones basadas en las teorías del

currículum (Contreras, 1998; Fraile, 2004), con lo cual el abanico existente es muy amplio. Partiendo de esta base, a continuación se presentarán las clasificaciones más significativas desde las dos perspectivas, y se intentarán sintetizar en una única clasificación, donde aparezcan todas las posibilidades (Figura 1).

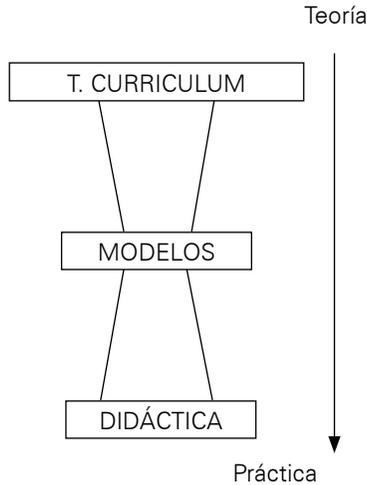


Figura 1. Vertientes que explican los modelos de enseñanza-aprendizaje.

2.1. Modelos didácticos

Desde el punto de vista de la didáctica, autores como Gimeno (1981) definen modelo de enseñanza, dentro del ámbito de las ciencias, como un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, una estructura en torno a la que se organiza el conocimiento, teniendo siempre un carácter provisional y aproximativo a la realidad. El modelo didáctico es un recurso para el desarrollo técnico y la fundamentación científica de la enseñanza, que intenta evitar que continúe siendo “una forma empírica y particular” alejada de cualquier formalización (Martínez Santos, 1989).

Fernández y Elórtgui (1996) afirman que la palabra “modelo” aparece como muestra o estereotipo de posible alternativa a la enseñanza-aprendizaje, aunque al no disponer de una buena teoría, ya que no existe un cuerpo de conocimientos bien definido que fundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, dicen los autores que habrá que conformarse con caracterizar los modelos más directamente observables. Para ello define una serie de aspectos asociados al pensamiento del docente y a la práctica educativa, diferenciando éstos según afecten más directamente

a la teoría o a la práctica docente. Por lo tanto según Fernández y Elórtégui (1996) los elementos que configuran un modelo didáctico son:

1. Según la teoría docente:
 - Concepciones sobre el conocimiento del contenido.
 - Concepciones sociológicas: ideología política y social, la estructura de poder en el aula, la visión de la educación o la visión de la profesión docente.
 - Concepciones psicológicas: concepción de la psicología de los alumnos, papel de la motivación, posicionamiento ante las diferentes teorías de la psicología del aprendizaje.
2. Práctica docente:
 - Concepciones metodológicas: uso de recursos, documentación, mecanismos de comunicación con los alumnos, organización del trabajo en el aula y en su entorno, tipo y estructura de las actividades y problemas con que se trabaja.
 - Concepciones sobre la planificación de la enseñanza: objetivos, contenidos, procedimientos, secuenciación, currículum.
 - Concepciones sobre la formación y perfeccionamiento: asesoramiento, investigación educativa, formación inicial.
 - Concepciones sobre la evaluación.

Esta idea de modelo también es compartida por autores específicos de la didáctica de la Educación Física, como Fernández García (1998, p. 73), que define modelo de enseñanza como un *“conjunto de valores y creencias que influyen en el modo de pensar y en la actuación del profesorado respecto a cómo ha de ser enseñado el deporte”*. En España dentro de la Didáctica de la Educación Física autores como Ureña et al. (1997) afirman que existen dos corrientes de opinión, la primera de influencia americana, perteneciendo a esta corriente autores como Muska Mosston, Sánchez Bañuelos o Delgado Noguera. Estos autores se refieren a *“los Estilos de enseñanza”* para denominar y clasificar la intervención del profesor/entrenador. Por otro, existe otra corriente de origen Francés, que tiene como principales autores a Famosé, Domingo Blázquez, o Emilio Ortega, los cuales hacen referencia al término *“método”* para referirse al mismo concepto.

Desde la primera corriente, es decir, desde aquellos autores que hablan de estilos de enseñanza en Educación Física, aunque quieran diferenciar los términos de estilos y modelos de enseñanza, no queda claro qué es

lo que verdaderamente los diferencia. Sicilia y Delgado (2002), en su libro "Educación Física y Estilos de enseñanza", argumentan que los estilos de enseñanza no son modelos ya que éstos últimos se basan en teorías sobre la concepción de la enseñanza y de la educación; en cambio, los estilos están relacionados con la práctica, y por lo tanto están en continuo cambio. Para estos autores los modelos de enseñanza están más relacionados con las concepciones teóricas, como la teoría de la individualización, teoría de la socialización, etc., aunque los estilos tengan como referencia a estos modelos teóricos.

Como se puede observar, este planteamiento es muy similar al expuesto anteriormente por la didáctica de las ciencias, donde se parte de la práctica para definir las diferentes formas de intervenir que tiene el profesor o entrenador. Esta intervención docente abarca tanto la fase ejecutiva (intervención en el aula) como la planificación y la evaluación. Así, Delgado (1991) define estilo de enseñanza como *"una forma peculiar de interaccionar con los alumnos y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las decisiones postactivas"* (p. 7). Como dicen Sicilia y Delgado (2002) el estilo de enseñanza es la concreción de la intervención didáctica del profesor, la cual puede definirse en tres niveles:

- Interacción de tipo técnico. Técnica de enseñanza.
- Interacción de tipo organización-control de la actividad.
- Interacción de tipo socio-afectivo.

Aunque Sicilia y Delgado (2002) intentan dejar bien claro que los estilos no son modelos fijos, ni rígidos, ni excluyentes unos de otros, sino que cada profesor busca la manera más efectiva de llegar a los alumnos y de comunicarse con ellos, partiendo de contextos y circunstancias diferentes, también exponen que *"el análisis de los estilos de enseñanza ofrecen indicadores que ayudan a guiar las diferentes interacciones y decisiones de enseñanza"* (p. 28). De estas palabras se puede deducir que este análisis sirve como modelo de actuación para una futura intervención de otros docentes, por lo que tienen la función de modelos didácticos de intervención, aunque partan de la práctica.

Además no tendría ningún sentido realizar una clasificación de estilos de enseñanza cuando éstos *"están condicionados por las características personales del profesor, la edad de los alumnos, objetivos de enseñanza, momento de enseñanza, contexto, contenidos de enseñanza, etc."* (Sicilia

y Delgado, 2002, p. 17). Con esta concepción, a lo máximo que se puede aspirar es a describir la intervención de un docente en un espacio y tiempo determinados.

Aún así, si se quisieran definir las pautas de intervención más utilizadas por los profesores, habría que hacerlo diferenciando cada una de ellas por separado; es decir, por un lado definir, dentro de la fase de planificación, cómo seleccionan los objetivos y contenidos, cómo los secuencian, etc.; por otro, analizar cómo intervienen en el aula, lo que a su vez significaría diferenciar cómo ofrecen la información, cómo organizan la sesión, cómo diseñan las tareas, etc.; y por último, con independencia de todo lo anterior, analizar cómo evalúan. Como ya se comentó anteriormente con los resultados del estudio de Ureña et al, (2006) los profesores no suelen utilizar en su intervención un estilo o modelo único sino pautas para su planificación, intervención y evaluación, que pertenecen indistintamente a unos y otros modelos existentes. De este modo se puede argumentar que los estilos de enseñanza son modelos que sirven a los docentes y entrenadores de apoyo en su trabajo. De esta manera Delgado (1991) diferencia entre diferentes estilos que se recogen en la Tabla 1.

Según Delgado (1991) los estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno tienen una aplicación más significativa para la enseñanza y aprendizaje de la táctica en los deportes.

Desde la corriente europea de la didáctica de la Educación física, son muchos los autores que utilizan el término método como sinónimo de modelo. Pila Teleña (1988) explica que el origen de los métodos que se emplean en Educación Física provienen de las enseñanzas básicas de los filósofos griegos: la deducción y la inducción (mayéutica de Sócrates). Los primeros parten de la idea de que el profesor posee una información (conocimientos y experiencias) que debe dar a los alumnos, como por ejemplo la enseñanza hasta ahora conocida por los entrenadores formados en el ámbito federativo; mientras, los métodos inductivos centran su proceso en el alumno que, gracias a la ayuda del profesor, irá descubriendo los conocimientos a los que éste los vaya dirigiendo.

Tabla 1. Estilos de enseñanza (Tomado de Delgado, 1991).

| ESTILOS DE ENSEÑANZA | |
|--|--|
| <p>ESTILOS TRADICIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mando directo. - Mando directo modificado. - Asignación de tareas. | <p>ESTILOS QUE FOMENTAN LA INDIVIDUALIZACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por grupos: niveles. - Por grupos: intereses. - Enseñanza modular. - Programas individuales. - Enseñanza programada. |
| <p>ESTILOS QUE POSIBILITAN LA PARTICIPACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza recíproca. - Grupos reducidos. - Microenseñanza. | <p>ESTILOS QUE POSIBILITAN LA SOCIALIZACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juego de Roles. - Simulación Social. - Trabajo Grupal. |
| <p>ESTILOS QUE IMPLICAN COGNOSCITIVAMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento Guiado. - Resolución de problemas. | <p>ESTILOS QUE FAVORECEN LA CREATIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sinéctica. |

Otros autores como Bayer (1992) o Blázquez (1986), clasifican los métodos en tradicionales y activos. Estos autores entienden como “método” la respuesta a la pregunta de ¿cómo enseñar?, es decir, a la metodología y no al proceso completo de la intervención del entrenador o profesor. Los métodos tradicionales también son denominados habitualmente como analíticos, pasivos, mecanicistas, directivos, y asociacionistas. Entre los métodos activos estarían los métodos global, sintético, estructuralista, pedagogía de las situaciones, pedagogía del descubrimiento y pedagogía exploratoria.

Por lo tanto habría que dejar clara la distinción entre método y modelo, y no tomarlos como sinónimos, ya que el primer concepto es parte del segundo, entendiendo como método sólo y exclusivamente la fase interactiva del docente o entrenador, el cual tiene además la función de planificar y evaluar la enseñanza.

Para conocer el origen de estos nuevos planteamientos hay que trasladarse a las ideas y prácticas surgidas de las tradiciones alemana, francesa y británica. La tradición española, construida alrededor de la noción de predeporte, tuvo un auge importante en los años 60 y 70, debido al trabajo realizado por Rafael Chaves, aunque no fue capaz de generar nuevos planteamientos que hicieran evolucionar la enseñanza deportiva (Méndez, 1999). Sí que han tenido mucha influencia en nuestro país las aportaciones de autores como Claude Bayer y Pierre Parlebás (franceses) y las aportaciones británicas de un grupo de profesores de la Universidad de Loughborough, como son Bunker, Thorpe y Almond; estas aportaciones fueron las que determinaron la adopción de nuevos modelos de iniciación deportiva en España (Devís, 1996).

Dos son los autores franceses que se sitúan en el origen de este modelo: Parlebas y Bayer. Ambos tratan de plantear una enseñanza de los juegos deportivos partiendo de un análisis adecuado de los mismos. Bayer (1992) ofrece una perspectiva de enseñanza basada en la noción de transferencia y en el análisis estructural y funcional de los deportes. Identifica una serie de principios tácticos de ataque y defensa comunes a los deportes de invasión (Contreras, 1998). Su planteamiento metodológico se basa en la consideración de las características evolutivas de los jugadores/as para adecuar la enseñanza a las mismas, así como en la priorización del desarrollo de los aspectos perceptivos de la conducta y de la reflexión táctica; este planteamiento conduce a la utilización de situaciones – problema en forma de ejercicio o dentro del propio juego, reduciendo o simplificando, de manera que se propicie el aprendizaje de los principios tácticos ofensivos y defensivos, y de las habilidades específicas implícitas en la aplicación de tales principios (Bayer, 1992).

Por otro lado, Parlebas (1986) se apoya en la estructura de los deportes para realizarlo, es decir, en cómo condicionan el juego los elementos que lo componen (reglas de espacio y tiempo, las características del móvil,...) y las relaciones entre ellos. También tiene en cuenta las funciones generadas por el desempeño de los diversos roles que asume un jugador a lo largo del desarrollo del juego.

Según Parlebas (1986) los deportes poseen estructuras específicas propias, definidas en gran medida por los reglamentos que los configuran, la gestualidad o modos de ejecución técnica que se emplean, el espacio físico de juego y el de interacción motriz entre los participantes, por el

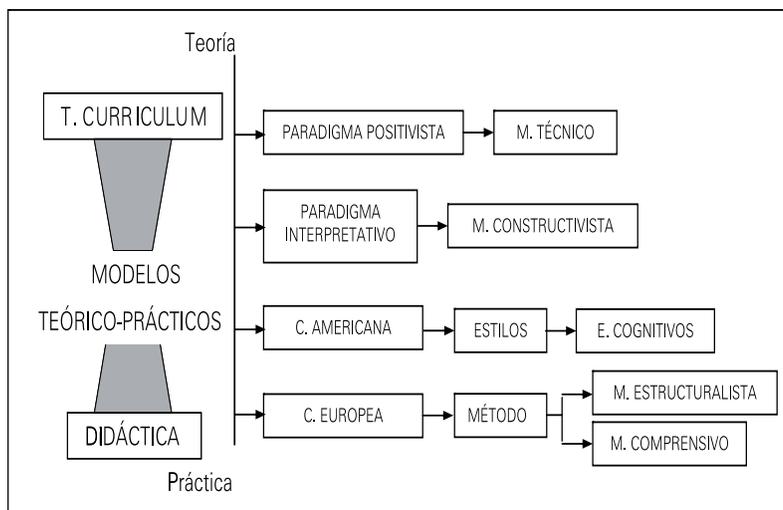
tiempo o ritmo y la comunicación, ésta última en aquellos deportes en los que existe como sucede en los deportes de equipo. A partir de la estructura de los juegos aparece su lógica interna, *“sistema de rasgos pertinentes de una situación ludomotriz que se apoyan sobre elementos distintivos de la acción motriz: la relación con el espacio, relación con otros, imperativos temporales, modos de resolución de la tarea, modalidades del fracaso o del éxito”* (Lagardera y Lavega, 2003, p. 67).

De estas aportaciones nace el modelo llamado estructuralista. En España, de la influencia de Bayer el máximo exponente es Blázquez (1986) y, según Fraile (2004), de la corriente de praxiología iniciada por Parlebas (1988), los principales representantes en España son autores como Hernández Moreno (2000) o Lasierra y Lavega (1997).

Mientras, las aportaciones británicas basan su planteamiento metodológico en orientar la enseñanza desde la táctica a la técnica, mediante los juegos modificados. Estos juegos poseen similitudes tácticas con los deportes; con estos juegos se pretende la comprensión de los principios existentes en cada modalidad deportiva mediante la participación activa. De esta corriente británica parece proceder la expresión *“enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos”* (Teaching Games for Understanding), iniciada en la Universidad de Loughborough por Bunker y Thorpe (1982) y Almond (1983) (Contreras, 1998; Hernández Álvarez, 2004; Méndez, 2005). Es Devís (1992) quien introduce este modelo en España, convirtiéndose en el máximo representante de esta corriente, si bien ya había autores que llevaban años promulgándola, como fue Pintor (1987), cuyo labor docente como formador de entrenadores de baloncesto representó el comienzo de un cambio de concepción de la enseñanza deportiva en nuestro país, pese a que su reconocimiento profesional no ha sido el merecido debido a la falta de documentos escritos por su parte que pudieran ser referenciados por autores posteriores.

Esta perspectiva de cómo enseñar los juegos deportivos viene de la corriente cognitiva del aprendizaje motor, que parte de la idea de que cognición y acción están estrechamente asociadas, de tal forma que el conocimiento facilita la acción y viceversa. Se observan, por tanto, diferentes opiniones sobre cuándo se deberían introducir las estrategias cognitivas y la táctica en la enseñanza deportiva. Bunker y Thorpe (1983) y Almond (1983) sugirieron que se debería acentuar el énfasis en las estrategias y tácticas cognitivas más que en el desarrollo refinado de

las habilidades motrices. Estos autores basaron su aproximación de la enseñanza deportiva en la comprensión de la naturaleza del juego (aspectos reglamentarios y principios tácticos comunes) y en el desarrollo de la toma de decisiones (conciencia táctica). *“El modelo no acepta que la táctica deba esperar al desarrollo de unas habilidades sofisticadas, sino que la táctica, las reglas y el equipo deben ser modificados para asegurar que todos los chicos obtengan conocimiento dentro de los juegos que practican”* (Méndez, 2005, p. 28).



2.2. Modelos de enseñanza de la teoría del currículo.

Desde la otra perspectiva, es decir, desde de la teoría del currículo, Coll (1987) afirma que una teoría del currículo debe responder a estas preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?. Estas mismas preguntas son planteadas por Vidal, Garavé y Florencio (1992), añadiendo una más, ¿para qué enseñar? Las respuestas a estos interrogantes son los elementos que forman el currículo, que se pueden definir de la siguiente forma, según Cárdenas (1999) (Figura 3):

- Objetivos: responden a la pregunta ¿para qué enseñar? y son las capacidades que pretendemos desarrollar en nuestro alumnado; los resultados finales esperados al finalizar un periodo de enseñanza-aprendizaje.
- Contenidos: responden a la pregunta ¿qué enseñar? y son los medios para lograr los objetivos y constituyen el cuerpo científico de cada

asignatura. Son el eje sobre el que se articula el proceso de enseñanza-aprendizaje y se refieren a hechos, principios y sistemas conceptuales, procedimientos y valores, actitudes y normas.

- Temporalización: responde a la pregunta ¿cuándo enseñar? y se trata de la distribución de los contenidos en el tiempo atendiendo a diferentes variables.
- Metodología: responde a la pregunta ¿cómo enseñar? y dentro de este término se incluyen todos aquellos componentes que se refieren a la intervención y estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que éste resulte más productivo. Para ello se partirá de dos principios o premisas básicas: adaptar los métodos de enseñanza a las características del alumnado y utilizar la metodología específica en función de cada situación, es decir, de las características de los contenidos de enseñanza.
- Evaluación: responde a la pregunta ¿qué, cómo, cuándo y para qué evaluar? La evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje permite valorar si el alumnado ha conseguido los resultados finales que se esperaban de él. Por lo tanto, la evaluación debe tener en cuenta las siguientes consideraciones: evaluación inicial, como elemento indispensable del conocimiento previo del alumnado, evaluación formativa, para evaluar el proceso continuo de aprendizaje y la evaluación sumativa como garantía de consecución de los objetivos.

Los diferentes modelos de currículum están pues en función de las perspectivas teóricas y prácticas que los sustentan. Desde este análisis, Habermas (1982), en su teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, agrupa los modelos curriculares en torno a los diferentes paradigmas de aproximación a la realidad social: el técnico, el interpretativo o práctico y el crítico. Kirk (1990) utiliza una clasificación similar a la de Habermas, incluyendo la perspectiva tradicionalista o técnica, la empirista-conceptual y la reconceptualista o crítica.

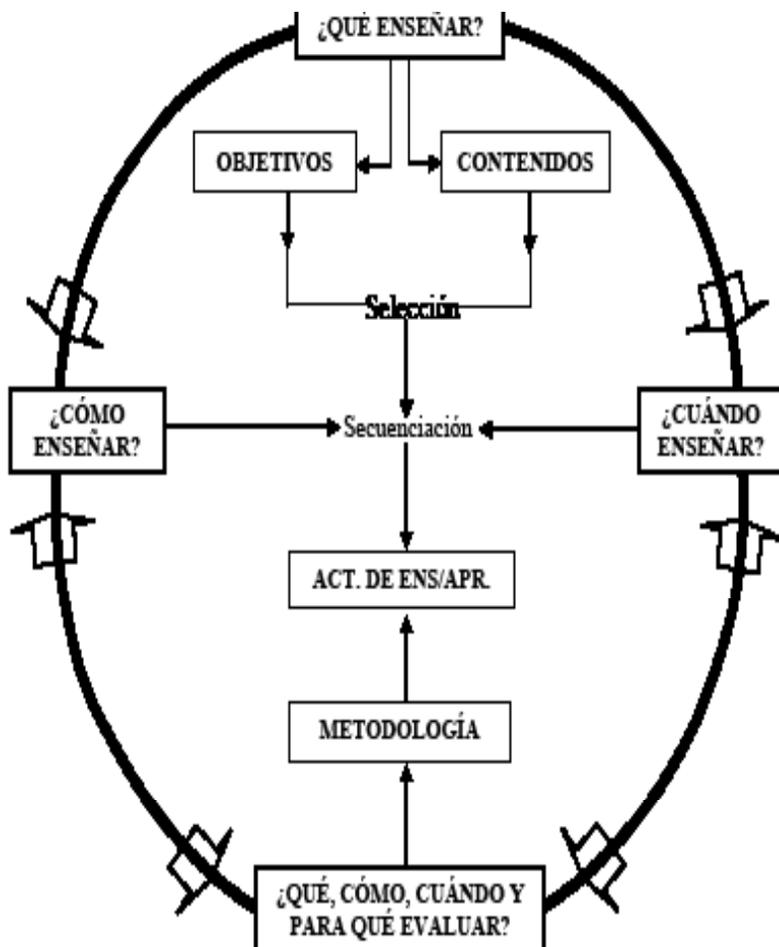


Figura 3. Elementos básicos del currículum. (M.E.C., 1989:22).

Partiendo de estas clasificaciones, Hernández Álvarez (2004) realiza una agrupación de los modelos curriculares en educación física en torno a los diferentes paradigmas de aproximación a la realidad social: el técnico, el interpretativo o práctico y el crítico. Del primer paradigma aparecería el modelo técnico o tradicional que ha sido y sigue siendo la referencia de muchos profesores y entrenadores deportivos. Del paradigma interpretativo han surgido modelos basados en las teorías de aprendizaje cognitivas, como el modelo constructivista (Contreras, 1998). Con respecto al paradigma crítico existe una falta de concreción práctica, con

lo que no hay definido, en estos momentos, ningún modelo de actuación para la enseñanza de la Educación Física.

Desde el paradigma técnico o positivista la Educación Física fue un marco ideal para desarrollar esta manera de interpretar la enseñanza, gracias a sus características y su vinculación con lo corporal, ya que esto se prestaba al esquema del estímulo-respuesta, donde además *“la medición de los logros de los alumnos, representados en valores de rendimiento físico, era perfectamente factible con el enfoque de la operativización de los objetivos de conducta”* (Hernández Álvarez, 2004, p. 43). Así, el modelo técnico originó que los fines educativos de la Educación Física se definieran en términos de desarrollo de capacidades físicas. Como es lógico, esta influencia también afectó en el ámbito deportivo. Desde el enfoque técnico *“en la iniciación deportiva se considera al aprendiz como un sujeto pasivo que registra mecánicamente las informaciones y aprendizajes que va obteniendo, orientando un aprendizaje memorístico con los planteamientos reproductivos del conocimiento del modelo técnico”* (Velázquez, 1997, p. 177). La primera consecuencia de este modelo fue un escaso conocimiento del deporte por parte del jugador (Thorpe, 1992), además de la falta de motivación y sensación de fracaso que origina un proceso de aprendizaje analítico (Hernández Álvarez, 2004).

El enfoque del paradigma interpretativo aparece como rechazo contra el paradigma técnico. El interés ahora se traslada de los métodos cuantitativos a los métodos cualitativos, donde se buscan modelos de interpretación de los procesos que tienen lugar en el aula (Hernández Álvarez, 2004). Esto significa que se pasa de las pretensiones teóricas, las cuales, en su búsqueda por las nuevas realizaciones se olvidan de lo que sucede en la realidad, al análisis de las situaciones prácticas desde esta teoría. En el ámbito de la Educación Física aparecen nuevos métodos y nuevas formas de evaluación, aunque estos surgen desde la propia práctica (didáctica) por el rechazo ante el paradigma técnico, cuyos principios no son compartidos por los docentes. Desde el deporte también se aprecian estos cambios a partir de la década de los 80, y también desde la didáctica de la iniciación deportiva brotan nuevos planteamientos en contra del modelo técnico, como son los ya comentados modelos comprensivos estructurales. Desde estas aportaciones surgidas de la práctica, más las aportaciones teóricas procedentes del campo de la Psicología evolutiva y de la educación, aparece un modelo basado en una

concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje que intenta dar solución a los problemas existentes en el deporte hasta ese momento (Fraile, 2004). Estas aportaciones se ven reflejadas en trabajos como los de de Lave y Wenger (1991).

A diferencia de otros modelos alternativos, el modelo constructivista no se limita a la utilización exclusiva de juegos modificados, sino que incluye todo tipo de tareas que contengan elementos característicos de las prácticas deportivas estandarizadas, en el que se trata de mejorar las capacidades estratégicas y de ejecución de los participantes (Grehaigne, Godbout y Bouthier, 2001; Musch, Mertens, Graça, Timmers, Meertens, Taborsky, et al., 2002). Esto significa que este modelo no rechaza el aprendizaje de los aspectos técnicos, ni de la enseñanza repetitiva y analítica para conseguir la automatización de estas técnicas, sino que éstas se subordinan a las necesidades de que el jugador conozca y comprenda su significado en el juego, antes de automatizarlas. En conclusión, este modelo parte de la necesidad de que el jugador comprenda, en términos generales, la naturaleza, las características y los objetivos de la actividad deportiva que practica, para que éstos tengan una cierta idea acerca de el *qué*, el *para qué*, el *porqué* y el *cuándo* de su conducta, lo que le va a permitir dar sentido, significado y funcionalidad al *cómo* de sus acciones (Contreras, 1998; Grehaigne, y Godbout, 1995).

Pozo (1989) recoge las propuestas de instrucción de diferentes autores para conseguir este tipo de aprendizaje más significativo gracias a una reestructuración de los conocimientos previos. Las diferentes secuencias de instrucción las resume Pozo (1996, 2006) en tres fases. Una primera fase en la que se utilizan tareas que mediante solución de problemas activen los conocimientos previos de los aprendices. Una segunda fase en la que se confrontan los conocimientos activados con las situaciones conflictivas mediante la realización de experiencias. Y una última fase en la que el entrenador proponga conceptos alternativos que permitan integrar los conocimientos previos con la nueva información presentada. Para esta fases autores como Alarcón (2008), Cárdenas (1999) y Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) en el ámbito de los deportes de equipo, proponen utilizar una intervención mediante la preguntas, basada en la reflexión, que ayude a que se produzca en el jugador la reestructuración conceptual necesaria para dar solución a los nuevos problemas. Además de estas fases Alarcón y Cárdenas proponen otras que tienen como objetivo la

automatización de las habilidades aprendidas de manera comprensiva en las que se pueden utilizar situaciones más descontextualizadas. Existen ya algunos estudios que se basan en este planteamiento de la enseñanza constructivista (Alarcón, 2008; Harvey, 2003; 2006; Iglesias, 2006; Tallir, et al., 2005; 2007; Wright, et al., 2005) y en los que se han encontrado mejoras sobre aspectos de la táctica en deportes colectivos.

El problema pues, ha sido que, aunque estos modelos surgen de diferentes ámbitos, todos se sustentan sobre la misma manera concreta de entender el aprendizaje (Rink, 2001) y no es otra que las teorías que aparecen del paradigma cognitivo, y más concretamente, aquellas que tienen que ver con el aprendizaje constructivo del sujeto. Varios trabajos ya han visto relación entre la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje y el modelo comprensivo de los deportes colectivos, como son los llevados a cabo por Gréhaine, Godbout y Bouthier (1999), Kirk y Macdonald (1998) o por Rink (2001). Lo que diferencia unas propuestas y otras, es la manera de llevar a cabo la misma idea, es decir, cómo entiende cada modelo qué y cómo debe intervenir el profesor/entrenador para conseguir un aprendizaje comprensivo por parte del alumno/jugador.

3. CONCLUSIONES

- Existe una gran confusión terminológica a la hora de definir los modelos de enseñanza que puede utilizar el profesor/entrenador durante la práctica de los deportes de equipo originada por la existencia de dos grandes vertientes: la didáctica y la teoría del currículum, utilizando diferentes términos para dar nombre a mismas situaciones de enseñanza.
- Desde la didáctica se intenta proponer modelos de enseñanza desde la práctica, centrándose sólo en la fase interactiva, llamándoles a ésta métodos de enseñanza por parte de la corriente europea y estilos de enseñanza, por parte de la corriente americana. En cualquier caso ambos hacen referencia al cómo enseñar, es decir, qué intervención es la que lleva el docente a cabo durante la propia práctica.
- Dentro de la corriente europea existen dos modelos de entender la enseñanza de los deportes de equipo. El estructuralista de Bayer o Parlebas, que se centra en cómo enseñar el deporte a partir de su lógica interna, profundizando de manera acertada en la aparición

de los contenidos a enseñar a partir de la estructura funcional de cada deporte. Por otro lado, existe el modelo comprensivo británico llamado Teaching Games for Understanding, y que en vez de centrarse tanto en los contenidos a desarrollar, como le ocurriera al modelo anterior, busca mejorar las condiciones de práctica para que el jugador desarrolle su capacidad táctica, gracias a los juegos modificados.

- Desde la teoría del currículum los esfuerzos se han centrado más en los problemas para seleccionar los contenidos a nivel social, dejando más de lado la propia práctica. Esto, en la actualidad ha cambiado y existen modelos que integran el estudio de la práctica, como en el caso del modelo constructivista. Este modelo, gracias a que parte de las teorías de aprendizaje que le dan nombre, tiene dos grandes diferencias con los anteriores: la primera es que no descarta la utilización de estrategias didácticas más tradicionales como el planteamiento de situaciones analíticas para la mejora de la ejecución. La segunda diferencia es que la mejora de la táctica del jugador no se queda en el planteamiento de unas tareas que faciliten su comprensión, sino que da un paso más haciendo reflexionar en todo momento al jugador de por qué y cuándo utilizar cada uno de los contenidos que se dan en cada deporte.
- Por último, podemos afirmar que sería útil recoger los aspectos más relevantes de cada modelo y unificarlos en un planteamiento que ayude a mejorar la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos. De manera general se podría decir que los modelos tradicionales serían útiles para conseguir la condensación y automatización de algunos conocimientos, de los modelos estructuralistas se aprovecharían el estudio de la lógica interna como partida del aprendizaje, del modelo comprensivo se utilizaría los juegos modificados para facilitar el aprendizaje, mientras que de los modelos constructivistas se recogerían sus propuestas de reflexión o provocación del conflicto para activar o cambiar los conocimientos previos.

4. BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, F. (2008). *Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 15 (3), 9-13.

Almond, L. (1983). Games making. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 32-35.

Antón, J. (1998). *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*. Granada: Juan Lorenzo Antón García.

Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Beauchamp, G. (1968). *Curriculum theory*. Illinois: Wilmette.

Belka, D. E. (1994). *Teaching children games: Becoming a master teacher*. Illinois, IL: Human Kinetics.

Beltrán, J., García-Alcaniz, E., Moraleda, M., Calleja, G. y Santiuste, V. (1992). *Psicología de la educación*. Salamanca: Eudema.

Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 7-10.

Butler, J. I. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. Teachers are interviewed about the attractions and drawbacks of the tactical approach. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance.*, 67 (9), 17-20.

Cárdenas, D. (1999). *Proyecto docente: asignatura. Fundamentos de los deportes colectivos: Baloncesto*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada

Cárdenas, D. y Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*. (pp. 105-144). Madrid: Gymnos.

Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva; limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 203-230.

Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar*. Barcelona: Laia.

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista De Educación Física*, 40, 2-10.

Devís, J. (1992). Bases para la propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís. y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículo. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.

Devís, J. y Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 333-343). Barcelona: Inde.

Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones. En F.A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje deportivo*. (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.

Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.

Díaz Suárez, A. (1996). *El deporte en educación primaria*. Murcia: Diego Marín.

Fernández García, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *Élide*, 1 (0), 71-76.

Fernández González, J. y Elórtégui, N. (1996). Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. *Enseñanza De Las Ciencias*, 14 (3), 331-342.

Fleming, S. (1994). Understand 'understanding': making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17 (2), 90-96.

Fraile, A. C. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Gabrielle, T. E. y Maxweel, T. (1995). Direct Versus Indirect Methods of Squash. Instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-63.

Jimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo curricular*. Madrid: Anaya.

Jiménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos Teóricos y Prácticos de la Iniciación al Baloncesto*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.

Graham, G. (2001). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Illinois, IL: Human Kinetics.

Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.

Grehaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47 (4), 490-505.

Grehaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (2), 159-174.

Grehaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53 (1), 59-76.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Harvey, S. (2003). *Teaching Games for Understanding: A study of U19 college soccer players improvement in game performance using the Game Performance Assessment Instrument*. Trabajo presentado en el 2nd International Conference: Teaching Sport and physical Education for understanding University of Melbourne. Australia.

Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Inde.

Hernández Moreno J. y Jiménez, F. (2000). Los contenidos en la educación física escolar desde la praxiología motriz (I). *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19. Extraído el 23 de Octubre de 2004.

Hernández Álvarez, J. L. (2004). Teoría curricular y didáctica de la Educación Física. En A. Fraile, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. (pp. 15-62). Madrid: Biblioteca Nueva.

Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

Kirk, D. (1990). *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universitat de Valencia.

Kirt, D.yMacdonald, D. (1998). Situed learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lasierra, G. y Lavega, P. (1997). *1015 Juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Martínez Chávez. H.F. (2001). Lecturas: Educación Física y Deportes. *Fútbol: caracterización de los modelos de enseñanza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo*, 7 (36). Extraído el 4 de Marzo del 2005 desde <http://www.efdeportes.com/efd36/futbols.htm>.

Martínez Santos, S. (1989). *Estructura curricular y modelos para la innovación*. Madrid: Ed. Nieva.

Méndez, A. (1999). *Análisis comparativo de dos técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Méndez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: Inde.

Musch, E., Mertens, B., Graça, A., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C. et al (2002). *An innovated didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on CD*. Atenas: 7th Congress of European College of Sport Science.

- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebás, P. (1986). *Activités physiques et éducation motrices*. París: Revue Éducation Physique et Sport.
- Pila Teleña, A. (1988). *Educación físico-deportiva: enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Ed. Pila Teleña.
- Pintor, D. (1987). *Apuntes de la asignatura Baloncesto: aplicación específica I*. Manuscrito no publicado. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada.
- Porlán, A. y Flor, J. L. (1983). *El modelo sistémico investigativo*. Conferencia en el C.E.P. de Santander.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Riera, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 40, 47-60.
- Rink, J. E. (2001). Investigation the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 112-128.
- Roman, M. y Diez, E. (1990). *Curriculum y Aprendizaje*. Madrid: Itaka.
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S. y Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: a descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 370-388.
- Sampedro, J. (2003). *Enseñanza aprendizaje del baloncesto en el ámbito federativo*. Trabajo presentado en el Curso de didáctica del baloncesto en etapas de iniciación. Madrid: Fundación Real Madrid.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Taba, H. (1974). *El desarrollo del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Tallir, I. M. E., Valcke, M. y Lenoir, M. (2005). Effects of Two Instructional Approaches for Basketball on Decision-making and Recognition Ability. *International-Journal-of-Sport-Psychology*, 36 (2), 107-126.

Tallir, I. M. E., Lenoir, M. y Valcke, M. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International Journal of Sport Psychology*.

Thorpe, R., & Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an 'understanding approach' to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 9-15.

Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, U.K.: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Science.

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.

Tyler, R. (1971). *Principios básicos de la elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel (trabajo original publicado en 1949).

Ureña, F. (Coord), González, M^a D., Hernández, M^a A, Martínez, A. y Soriano, L.M. (1997). *La educación física en secundaria*. Barcelona: Inde.

Ureña Villanueva, F., Ureña Ortín, N. y Alarcón, F. (2006). *El perfil docente e investigador del profesorado en clases EF en ESO*. Manuscrito no publicado. Proyecto seleccionado por el CPR de la consejería de educación y cultura de la Región de Murcia.

Valero, A. (2006). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 59-67.

Valero, A. (2001). *Comparación de los efectos de dos modelos de iniciación para la enseñanza aprendizaje de tres disciplinas en atletismo*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Velázquez, R. (1997). *Iniciación deportiva. Proyecto docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Vidal, J. G., Caravé, G. y Florencio, M. A. (1992). *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. Madrid: ESO.

Wright, S., McNeill, M., Fry, J. y Wang, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), 61-82.