



VNIVERSITAT  E VALÈNCIA

Facultat de Ciències de la Activitat Física i l'Esport

**LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS: UN  
ESTUDIO DE CASOS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA**

**TESIS DOCTORAL  
PROGRAMA DE DOCTORADO 987-122A  
Departamento de Educación Física y Deportiva**

Presentada por:

**Roberto Sánchez Gómez**

Directores:

**Dr. José Devís Devís y Dr. Vicente Navarro Adelantado**

Valencia, julio de 2013







Este trabajo ha sido presentado el 24 de julio de 2013 en el Departamento de Educación Física y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de València.

Firma:

Roberto Sánchez Gómez



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>17</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>23</b>
<b>PARTE 1. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1. COMPRENSIÓN, CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SITUADO.....</b>	<b>29</b>
<b>1. Introducción: ¿Qué es la comprensión?.....</b>	<b>29</b>
<b>2. La comprensión en la escuela .....</b>	<b>31</b>
2.1. La comprensión y el conocimiento práctico en los juegos deportivos.....	32
2.2. La comprensión en la enseñanza de los juegos deportivos en educación física.....	34
<b>3. El constructivismo, de teoría epistemológica a teoría educativa .....</b>	<b>36</b>
3.1. El aprendizaje antes del constructivismo .....	37
3.2. El aprendizaje desde el constructivismo piagetiano o cognitivo.....	39
3.3. El giro social del constructivismo en el aprendizaje escolar .....	43
<b>4. La perspectiva situada del aprendizaje .....</b>	<b>46</b>
4.1. Aproximación conceptual del aprendizaje situado .....	48
4.1.1. Aprendizaje y participación.....	48
4.1.2. La comprensión .....	49
4.1.3. El contexto.....	49
4.1.4. La transferencia.....	50
4.2. El aprendizaje situado como metodología para la enseñanza .....	51
4.2.1. Contextos auténticos de aprendizaje .....	52
4.2.2. Actividades auténticas.....	53
4.2.3. Acceso a expertos.....	53
4.2.4. Múltiples roles y perspectivas.....	54
4.2.5. Colaboración .....	54
4.2.6. Oportunidades para la reflexión y el intercambio de significados .	54
4.2.7. <i>Coaching</i> y Andamiaje.....	55
4.2.8. Evaluación auténtica e integrada .....	55
4.3. Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje situado .....	56
4.4. Investigación y aprendizaje situado .....	59
<b>CAPÍTULO 2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS.....</b>	<b>61</b>
<b>1. Introducción.....</b>	<b>61</b>

2. Origen e influencias iniciales .....	61
3. Desarrollo curricular y expansión internacional.....	67
4. Reconocimiento y consolidación como modelo curricular.....	70
5. El modelo TGfU en España.....	75
<b>CAPÍTULO 3. EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS.....</b>	<b>81</b>
1. Introducción .....	81
2. Descripción del modelo y principios para la práctica .....	81
3. Fundamentos metodológicos del modelo TGfU.....	84
3.1. La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos .....	84
3.2. Planificación del proceso.....	86
3.3. Los juegos modificados como actividades de enseñanza .....	88
3.4. Orientaciones para desarrollo de la comprensión .....	90
3.4.1. Estrategias para estimular el pensamiento táctico basadas en la verbalización y la escritura .....	90
3.4.2. Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico .....	92
3.4.3. Otras estrategias para estimular el pensamiento táctico.....	93
3.5. La participación en el modelo TGfU .....	94
3.5.1. La participación del alumnado y la atención a la diversidad.....	95
3.6. La enseñanza de las habilidades técnicas .....	97
3.7. Evaluación y mejora del modelo .....	98
3.8. Críticas y dificultades en la práctica.....	99
4. Constructivismo y el modelo TGfU .....	103
4.1. La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos desde una perspectiva situada.....	105
4.2. La revisión del modelo inicial desde la teoría del aprendizaje situado .	106
<b>CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS .....</b>	<b>109</b>
1. Introducción.....	109
2. La efectividad del modelo TGfU: en busca del mejor modelo de enseñanza.....	110
3. La efectividad del modelo TGfU: ¿mejora el rendimiento en el juego? .....	115
4. Estudios sobre el profesorado .....	119
5. Estudios sobre el pensamiento del alumnado.....	124
5.1. Conocimientos e ideas previas.....	126



---

5.2. Construcción del conocimiento táctico.....	128
5.3. Pensamiento y reacciones al modelo.....	130
6. Estudios holísticos .....	134
6.1. Investigaciones en las que el investigador es observador participante.....	134
6.2. Investigaciones en las que el investigador es profesor.....	138
<b>PARTE 2. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>143</b>
<b>CAPÍTULO 5. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASOS .....</b>	<b>145</b>
1. Introducción: El problema y los propósitos de la investigación .....	145
2. El diseño de la investigación: mi primer documento sobre qué y cómo iba a investigar.....	146
2.1. La estrategia metodológica: el estudio de casos.....	150
2.2. Los instrumentos de recogida de datos .....	155
2.2.1. La observación participante.....	155
2.2.2. Entrevistas en profundidad .....	157
2.2.3. Documentos normativos.....	163
2.2.4. El diario del profesor .....	164
2.2.5. Las fichas de clase .....	166
2.2.6. Cuestionarios.....	167
2.2.7. Grabaciones en vídeo .....	167
3. El análisis de los datos.....	171
3.1. Los programas informáticos para el análisis cualitativo: el <i>Atlas.ti</i> .....	173
3.2. Mi análisis cualitativo de los datos.....	175
4. La escritura.....	183
5. Criterios de calidad de la investigación.....	189
6. Las cuestiones éticas de la investigación .....	193
<b>CAPÍTULO 6. EL CONTEXTO Y EL PROYECTO CURRICULAR .....</b>	<b>197</b>
1. Introducción.....	197
2. El contexto inicial.....	198
2.1. El centro educativo .....	198
2.2. Antecedentes profesionales del profesor en relación al modelo TGfU...201	201
2.3. La enseñanza de la educación física en el centro escolar .....	203
2.4. El alumnado participante en el proyecto curricular .....	204
3. El proyecto curricular .....	208

---

3.1. Consideraciones previas y estudio piloto .....	208
3.2. Objetivos, contenidos y estructura del proyecto curricular.....	210
3.3. Las tareas de enseñanza y el material deportivo en el proyecto .....	213
3.4. Principios de procedimiento y estrategias en la práctica .....	216
3.5. Evaluación del alumnado.....	223
3.6. Desarrollo profesional y el profesor como investigador: la mejora del proyecto curricular.....	225
<b>PARTE 3. RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL.....</b>	<b>229</b>
<b>CAPÍTULO 7. LA COMPRENSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN: METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN.....</b>	<b>231</b>
1. Introducción.....	231
2. Estrategias para el desarrollo de la comprensión .....	231
2.1. Las preguntas.....	232
2.2. Los debates de ideas.....	237
2.3. Las modificaciones.....	239
2.3.1. Las modificaciones de los implementos, los móviles y las habilidades técnicas.....	239
2.3.2. Las modificaciones de los espacios y las metas .....	242
2.3.3. Las modificaciones en las reglas .....	243
2.3.4. Las modificaciones en el sistema de puntuación.....	244
2.4. Las grabaciones en vídeo: El videocuaderno personal y las reuniones en los recreos.....	245
2.5. Información sobre aspectos técnicos y tácticos.....	247
2.6. Otras intervenciones y estrategias para estimular la comprensión.....	251
2.7. Las tareas para mejorar la ejecución técnica .....	254
3. Las estrategias para favorecer la participación del alumnado .....	255
3.1. La selección de los juegos modificados.....	256
3.2. Las modificaciones en los juegos .....	257
3.3. Los agrupamientos en los juegos .....	261
3.4. El aprovechamiento de los espacios y la gestión del material deportivo.....	264
3.5. Las estrategias para el alumnado con menor habilidad o condición física.....	266
4. La evaluación del alumnado .....	266
<b>CAPÍTULO 8. LA COMPRENSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO.....</b>	<b>271</b>
1. Introducción.....	271
2. La comprensión en acción y el uso contextual de las habilidades técnicas .....	272

2.1. La primera etapa .....	272
2.2. La segunda etapa .....	274
2.3. La tercera etapa .....	276
2.4. Los torneos internos y las actividades complementarias .....	278
3. La comprensión sobre la acción del alumnado .....	280
3.1. La comprensión reconstructiva descriptiva .....	292
3.2. La comprensión reconstructiva justificativa .....	296
3.3. La comprensión reconstructiva crítico-reflexiva.....	297
3.4. La comprensión constructiva descriptiva.....	299
3.5. La comprensión constructiva crítico-reflexiva .....	305
3.6. La comprensión constructiva justificativa .....	307
3.7. La comprensión constructiva creativa.....	309
4. La participación del alumnado .....	312
4.1. La participación del alumnado en las actividades .....	313
4.1.1. La participación del alumnado en los juegos y las tareas técnicas .....	313
4.1.2. La participación en los debates de ideas.....	314
4.1.3. La participación cooperativa.....	316
4.1.4. La participación del alumnado menos hábil o con menor condición física .....	318
4.2. La participación en la gestión de las clases .....	321
4.3. La participación en la mejora del proyecto curricular.....	321
5. Dificultades para la participación .....	324
<b>CAPÍTULO 9. EL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO .....</b>	<b>329</b>
1. Introducción .....	329
2. El pensamiento del alumnado sobre el modelo de enseñanza .....	329
2.1. La progresión de la táctica a la técnica .....	329
2.2. Los juegos modificados.....	331
2.3. Las modificaciones.....	335
2.4. Los debates de ideas, las preguntas y el videocuaderno.....	337
3. El pensamiento del alumnado sobre la puesta en práctica del proyecto curricular.....	339
3.1. La comprensión y el uso contextual de las habilidades técnicas .....	339
3.2. La competencia en situaciones de juego .....	345
3.3. El clima social .....	349
3.4. Los agrupamientos.....	351

<b>CAPÍTULO 10. UNA VISIÓN NARRATIVA DEL APRENDIZAJE SITUADO: RELATOS A PIE DE CANCHA .....</b>	<b>357</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>357</b>
<b>2. Relato sobre la comprensión en un juego modificado: el punto de vista de observador externo.....</b>	<b>358</b>
<b>3. La preocupación docente por el material y las instalaciones: un relato del profesor.....</b>	<b>363</b>
<b>4. El relato de un conflicto: algo más que un golpe con el <i>stick</i>.....</b>	<b>368</b>
<b>5. ¿Qué pensamos de las modificaciones?: conversaciones con el alumnado .....</b>	<b>374</b>
<b>6. El diario de Sandra: el relato de una alumna.....</b>	<b>376</b>
<b>CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN.....</b>	<b>381</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>381</b>
<b>2. Lo que saben (o no) es importante para organizar la enseñanza.....</b>	<b>381</b>
<b>3. La competencia en el juego, con permiso de las habilidades técnicas.....</b>	<b>384</b>
<b>4. Entonces, ¿cuándo batear si algunos ya saben y encima piensan que es la esencia del béisbol? .....</b>	<b>385</b>
<b>5. La comprensión de la acción: lo que se dice, escribe y dibuja.....</b>	<b>388</b>
<b>6. La comprensión que se demuestra (o no) también depende del contexto .....</b>	<b>391</b>
<b>7. ¿Preparamos la estrategia entre todos? .....</b>	<b>394</b>
<b>8. Jugamos en equipo pero mejor con mis amigas.....</b>	<b>399</b>
<b>9. Rendimiento situado .....</b>	<b>403</b>
<b>10. Ahora que le cogí el <i>tranquillo</i>, me gusta más.....</b>	<b>405</b>
<b>11. Dame un bate de verdad que lo que quiero es hacer un <i>home run</i> .....</b>	<b>407</b>
<b>12. Las dificultades en la enseñanza y la investigación con el modelo TGfU: ¿Oportunidades para el desarrollo profesional? .....</b>	<b>413</b>
<b>12.1. La planificación de la progresión de los juegos modificados .....</b>	<b>415</b>
<b>12.2. Diseño y experimentación de materiales curriculares.....</b>	<b>418</b>
<b>12.3. El conocimiento del profesor sobre las modificaciones.....</b>	<b>419</b>
<b>12.4. ¿Cambiaron mis creencias respecto al modelo TGfU?.....</b>	<b>422</b>
<b>12.5. La investigación como aprendizaje .....</b>	<b>424</b>
<b>PARTE 4. CONCLUSIONES .....</b>	<b>429</b>
<b>CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO .....</b>	<b>431</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>431</b>

<b>2. Conclusiones .....</b>	<b>431</b>
<b>2.1. El enfoque de enseñanza y su puesta en práctica .....</b>	<b>431</b>
<b>2.2. La experiencia, el pensamiento y el aprendizaje del alumnado .....</b>	<b>432</b>
<b>2.3. El profesor-investigador .....</b>	<b>433</b>
<b>3. Limitaciones .....</b>	<b>434</b>
<b>3.1. Generalización de los resultados .....</b>	<b>434</b>
<b>3.2. Ausencia de un observador externo .....</b>	<b>435</b>
<b>3.3. Contenidos del proyecto curricular .....</b>	<b>435</b>
<b>3.4. Recogida y análisis de los datos .....</b>	<b>436</b>
<b>4. Propuestas de futuro .....</b>	<b>436</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>439</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>539</b>

## RELACIÓN DE TABLAS

<b>Tabla 1. Clasificación de los juegos deportivos de Almond (1986a).....</b>	<b>85</b>
<b>Tabla 2. Problemas y niveles de complejidad táctica en los deportes de invasión para la Enseñanza Primaria (Mitchell et al., 2003).....</b>	<b>87</b>
<b>Tabla 3. Estudios comparativos de modelos de enseñanza, técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica en la iniciación a los juegos deportivos.....</b>	<b>117</b>
<b>Tabla 4. Estudios sobre el pensamiento y formación del profesorado en el modelo TGfU.....</b>	<b>125</b>
<b>Tabla 5. Estudios sobre el pensamiento del alumnado relacionados con el modelo TGfU.....</b>	<b>133</b>
<b>Tabla 6. Estudios holísticos sobre el modelo TGfU.....</b>	<b>141</b>
<b>Tabla 7. Codificación de los datos recogidos durante la investigación.....</b>	<b>176</b>
<b>Tabla 8. Criterios de calidad y estrategias utilizadas en la investigación.....</b>	<b>193</b>
<b>Tabla 9. Experiencias deportivas previas y percepción de competencia inicial del alumnado.....</b>	<b>207</b>
<b>Tabla 10. Principales características del contexto de la investigación.....</b>	<b>207</b>

<b>Tabla 11. Principios tácticos para la enseñanza en la primera etapa del proyecto.</b>	<b>211</b>
<b>Tabla 12. Principios tácticos abordados en los juegos modificados de la segunda etapa.</b>	<b>212</b>
<b>Tabla 13. Situaciones tácticas específicas de la tercera etapa de la enseñanza...</b>	<b>213</b>
<b>Tabla 14. Actividades de referencia de cada una de las etapas del proyecto curricular por familias de juegos deportivos.</b>	<b>214</b>
<b>Tabla 15. Relación del material previsto.</b>	<b>215</b>
<b>Tabla 16. Principios de procedimiento del proyecto de enseñanza.</b>	<b>223</b>
<b>Tabla 17. Indicadores de evaluación.</b>	<b>226</b>
<b>Tabla 18. Preguntas del profesor en distintos momentos de la enseñanza, según tipo de juego deportivo.</b>	<b>233</b>
<b>Tabla 19. Momento, objetivo y tema de las preguntas que realiza el profesor. ...</b>	<b>236</b>
<b>Tabla 20. Modificaciones de los implementos y móviles de juego en las tres primeras etapas de la enseñanza.</b>	<b>241</b>
<b>Tabla 21. Modificaciones utilizadas para estimular la comprensión táctica y el uso contextual de la técnica.</b>	<b>245</b>
<b>Tabla 22. Número de citas sobre técnica y táctica, según tipo de juego y momento de la clase</b>	<b>250</b>
<b>Tabla 23. Tipo de participación en los juegos modificados según la familia y el agrupamiento.</b>	<b>257</b>
<b>Tabla 24. Modificaciones para favorecer la participación del alumnado, según el tipo de juego.</b>	<b>260</b>
<b>Tabla 25. Estrategias y modificaciones para favorecer la participación de los jugadores con menor habilidad y condición física.</b>	<b>267</b>
<b>Tabla 26. Fichas de clase realizadas por el alumnado en cada uno de los trimestres.</b>	<b>267</b>
<b>Tabla 27. Formas de demostrar la comprensión del alumnado, según distintos niveles de comprensión de los juegos deportivos.</b>	<b>291</b>
<b>Tabla 28. Soluciones tácticas del alumnado a un problema de juego en la ficha de <i>las tres bases</i>.</b>	<b>302</b>

<b>Tabla 29: Soluciones del alumnado para defender diferentes tipos de metas en hockey agrupadas en función del número de alumnos que las propusieron.....</b>	<b>303</b>
<b>Tabla 30. Justificaciones tácticas del alumnado a un problema de juego en la ficha del juego de <i>las tres bases</i>.....</b>	<b>308</b>
<b>Tabla 31. Formas de participación en la puesta en práctica del proyecto curricular.....</b>	<b>324</b>
<b>Tabla 32. Encuesta de percepción del nivel de comprensión táctica en los juegos de bate y campo e invasión (primer y segundo trimestre).....</b>	<b>340</b>
<b>Tabla 33. Encuesta de percepción de competencia en las habilidades técnicas en los juegos de bate y campo e invasión (primer y segundo trimestre).....</b>	<b>343</b>

## RELACIÓN DE FIGURAS

<b>Figura 1. Modelo de Bunker y Thorpe (1982).....</b>	<b>82</b>
<b>Figura 2. Modelo trifásico de Griffin, Mitchell y Oslin (1997). .....</b>	<b>84</b>
<b>Figura 3. Modelo revisado de Kirk y MacPhail (2002). .....</b>	<b>108</b>
<b>Figura 4. Captura de pantalla del Atlas.ti del sistema de categorías final de las fichas de clase. ....</b>	<b>177</b>
<b>Figuras 5. Capturas de pantalla del Atlas.ti del sistema de categorías final de las entrevistas.....</b>	<b>178</b>
<b>Figura 6. <i>Network</i> generada por el Atlas.ti del sistema de categorías de la unidad hermenéutica Profesor. ....</b>	<b>179</b>
<b>Figura 7. <i>Network</i> generada por al Atlas.ti del sistema de categorías de la unidad hermenéutica Alumnado. ....</b>	<b>180</b>
<b>Figura 8. <i>Network</i> generada por el Atlas.ti del sistema de categorías resultante de fusionar las unidades hermenéuticas Profesor y Alumnado. ....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 9. Captura de pantalla del Atlas.ti de la barra de herramientas para la creación de <i>clips</i> a partir de los archivos de video.....</b>	<b>182</b>
<b>Figura 10. Captura de pantalla del Atlas.ti de la herramienta <i>Object crawler</i>. .....</b>	<b>183</b>
<b>Figura 11. Capturas de pantalla de diferentes reuniones del profesor con el alumna .....</b>	<b>252</b>

<b>Figura 12. Secuencia fotográfica en el juego modificado <i>Tres contra tres</i> recogiendo y lanzando balones. ....</b>	<b>281</b>
<b>Figura 13. Colocación de los recogedores en diferentes juegos modificados de bate y campo. ....</b>	<b>282</b>
<b>Figura 14. Secuencia fotográfica del juego modificado de bate y campo <i>Dos bases</i>. ....</b>	<b>283</b>
<b>Figura 15. Secuencia fotográfica del juego modificado de invasión <i>Dos canastas seguidas</i>. ....</b>	<b>284</b>
<b>Figura 16. Secuencia fotográfica del minideporte de invasión <i>Minihockey</i>. ....</b>	<b>285</b>
<b>Figura 17. Secuencia fotográfica del juego modificado <i>Tenis uno contra uno con bola lenta</i>. ....</b>	<b>286</b>
<b>Figura 18. Secuencia fotográfica del minideporte de invasión <i>Minihockey</i>. ....</b>	<b>287</b>
<b>Figura 19. Colocaciones de los jugadores en diferentes situaciones de juego. ....</b>	<b>288</b>
<b>Figura 20. Secuencia fotográfica del torneo interno de tenis. ....</b>	<b>289</b>
<b>Figura 21. Secuencia fotográfica del encuentro deportivo de <i>Minihockey</i> con otro centro escolar. ....</b>	<b>290</b>
<b>Figura 22. Extracto de la ficha Balones a las cajas (F1T1) de Beatriz. ....</b>	<b>296</b>
<b>Figura 23. Extractos de la ficha Béisbol de los relevos (F4T1) de Karen. ....</b>	<b>305</b>
<b>Figuras 24. Extractos de la ficha Creación de juegos (F2T3) de Yaremi. ....</b>	<b>310</b>



## **AGRADECIMIENTOS**

En esta tesis, que ha durado más de diez años, dejan huella en ella muchas personas que han contribuido a que llegue este día en el que se escriben las últimas líneas. Gracias a ellas, tras esta página hay varios cientos más que constituyen una parte importante del profesor que soy y del profesional que seré en el futuro. Todas esas personas también han escrito esta tesis, aunque de otra manera a la que yo lo he hecho, pero hay algo de todas ellas en las páginas que se puede leer a partir de aquí.

En especial quiero dedicar esta tesis a Sonia, por ser la mejor compañera que nunca pude imaginar y porque necesitaría otra vida para poder agradecerle todo su apoyo y comprensión para poder llegar al final del camino. Sin ti, esto no hubiera sido posible.

A mi madre, por toda su ayuda para que pudiera hacer esta tesis y por su apoyo en los momentos más difíciles. Sin ti, no hubiera sido posible ser como soy y tener la paciencia y exigencia personal para que esta tesis vea la luz.

A Adah y Marco, por todo el tiempo que no he podido estar con ellos. Sin vosotros, ya nada tiene sentido, incluida esta tesis.

A Pepe Devís, por saber ser en cada momento un exigente director, un sabio profesor y un incomparable amigo. Gracias por ser una referencia en el plano profesional y humano. Sin ti, no tendría el deseo de ser mejor profesor cada día.

A Vicente Navarro, por su inestimable ayuda como co-director de esta tesis. Gracias por tu afán por invitarme a que siga aprendiendo más sobre el mundo del juego. Sin ti, mi inquietud por los juegos no sería la misma.

A Carmen Peiró, por su disposición permanente a ayudarme. Gracias por inspirarme como profesional y como persona. Sin ti, esto hubiera costado mucho más.

A Antonio Méndez y Javier Fernández, por su aliento en todo momento, también en los más difíciles. Por acompañarme en mi locura y darme alas. Sin vosotros, este trabajo no hubiera sido tan gratificante.

A Francis Jiménez, por su ayuda cuando la tecnología se puso en mi contra. Sin ti, la calidad de los datos que he recogido no sería la misma.

A Javi Esquiva, por su disposición para contrarrestar mis carencias tecnológicas. Gracias por ser mi amigo. Sin ti, no hubiera logrado que esta tesis tuviera la calidad de edición que tiene.

A Victor Pérez, por su amistad, por despertarme inquietudes y por tenerme en tan buena consideración. Sin ti, no hubiera tenido una referencia muy valiosa de lo que es investigar en educación física.

A todos los que me han ayudado a documentarme mejor, a Bruno Avelar y Roberto Monjas quienes compartieron conmigo producciones propias que han ayudado a que esta tesis sea mejor. A Francisco Javier Castejón, Victor López y Luis Miguel García por facilitarme rápidamente todo lo que les he pedido. Sin vosotros, esta tesis estaría mucho menos documentada.

A los alumnos y alumnas que compartieron conmigo aquel fantástico curso, gracias por haberme dejado aprender de vosotros. Sin vosotros, la dedicación y esfuerzo que he puesto en este trabajo no tendrían sentido.

## INTRODUCCIÓN

Los juegos deportivos son un contenido curricular con gran tradición y relevancia en los programas de educación física, hasta el punto de dominar el tiempo lectivo del currículum escolar de muchos países. Esta destacada atención curricular al deporte suele respaldarse en su trascendencia social y cultural, lo que resulta innegable al haberse convertido en un fenómeno mediático y económico de carácter global. Sin embargo, dicho fenómeno se asocia con prácticas mercantilizadas y caracterizadas por un rendimiento corporal que lleva al límite la salud de los deportistas. A menudo, este deporte mediático transmite valores y mensajes de dudosa valor educativo, resulta potencialmente perjudicial para el medio ambiente y está rodeado de justificaciones decimonónicas sin respaldo empírico como la formación del carácter, la excelencia y la preparación para la vida.

Pese a ello, la inclusión del deporte en el currículum escolar se ha justificado por sus aportaciones en el ámbito motriz, social, psicológico, moral, afectivo, académico y el estilo de vida en la edad adulta de los estudiantes (Bailey, 2006; Bailey et al., 2009; Gutiérrez, 2004; Wankel y Berger, 1990). Sin embargo, la consideración y respaldo curricular al deporte en la educación física no ha sido pareja a una evolución y mejora generalizada en la forma en que se enseña. La enseñanza deportiva en las escuelas se ha caracterizado por un currículum en que los mismos deportes permanecen “inalterables e incuestionables” a los ojos del profesorado y una metodología basada en la repetición descontextualizada de habilidades técnicas (Devís, 1996:20). Esta forma de enseñar los juegos deportivos en el ámbito de la educación física ha sido criticada por su olvido de “las características más preciadas en un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y creatividad” (Devís y Peiró, 1992:144). Además, esa metodología se ha puesto en entredicho por la desmotivación que provoca en el alumnado el énfasis en las habilidades técnicas, la escasa transferencia de este aprendizaje técnico a la situación real de juego, el bajo nivel de actividad física que estimula, la dependencia del profesor a la que obliga, el escaso progreso que se observa en la mejora de la competencia para participar y los sentimientos de incompetencia que puede promover (Devís, 1996; Thorpe, 1992a; McNamee, 1992).

En la práctica, este enfoque técnico suele presentarse a los estudiantes con un formato de ‘multiactividad’. En esta forma de organizar la enseñanza, las sesiones se centran en una práctica analítica de habilidades y una práctica competitiva del deporte que es presentado con toda su complejidad técnica y táctica. Además, la ‘multiactividad’ se caracteriza por abordar los contenidos en unidades cortas y numerosas que *a priori* proporcionan oportunidades para participar en una variedad de actividades físicas y

deportivas. Ahora bien, este tipo de enseñanza se ha criticado por carecer de la suficiente duración para conseguir resultados sustanciales de aprendizaje, especialmente en el alumnado menos hábil o con menos experiencias previas (Ennis, 2000, Ennis et al., 1997; Hastie, 2003). A su vez, eso guarda una estrecha relación con las situaciones de discriminación y marginación por género y habilidad encontradas en ese tipo de enseñanza, al relegar a muchas chicas y a los estudiantes menos capaces a una participación poco relevante e insatisfactoria para ellos (Griffin, 1984; Ennis, 1996, 1999).

Ante la hegemonía curricular del enfoque técnico y la enseñanza ‘multiactividad’ era evidente que existía una “necesidad de encontrar enfoques más educativos para presentar el deporte en el currículum escolar” (Alexander y Luckman, 2001: 246). En un contexto de insatisfacción hacia las prácticas tradicionales de la profesión, se han propuesto nuevas perspectivas de enseñanza que aspiran a superar las limitaciones, las carencias y los problemas de esa forma de enseñanza, así como proponer a los estudiantes experiencias deportivas auténticas, significativas y satisfactorias. Ahora bien, esta ‘bocanada de aire fresco’ para la enseñanza deportiva en la educación física escolar, que ha supuesto la aparición y desarrollo de esos nuevos modelos, nos sitúa ante retos de gran magnitud y complejidad desde el punto de vista de la investigación. Entre ellos destacan la comprobación de los supuestos beneficios que aportarán al alumnado, cómo incorporará el profesorado estas innovaciones a su práctica docente y de qué manera responderán los estudiantes cuando se les propongan en las clases de educación física. Bien es verdad que ya hay un importante camino recorrido en algunas de esas cuestiones, pero en otras apenas se han dado unos primeros pasos.

Esta investigación pretende realizar una modesta andadura por ese desafiante camino que Bunker y Thorpe (1982) iniciaron hace tres décadas con el modelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). En concreto, este estudio investiga el desarrollo de un proyecto curricular inspirado en el modelo TGfU que abarca un curso escolar de una asignatura optativa de Educación Física de 4º en ESO. Este proyecto curricular que guía la enseñanza fue elaborado por el propio profesor, quien al mismo tiempo actuó como investigador (Stenhouse, 1984). La elección del contexto y el tema de la investigación no es casualidad, ya que entronca con la inquietud profesional que me provocó el conocimiento de esta perspectiva de enseñanza durante mi formación académica, así como con mi propia experiencia personal en el aprendizaje de los juegos deportivos en mi etapa escolar.

La estructura de la tesis se divide en tres partes. En la primera parte está recogido el marco teórico en cuatro capítulos. El primero de ellos pretende ser una introducción conceptual en torno a la comprensión y su relación con la enseñanza de los juegos deportivos, la teoría constructivista del aprendizaje, así como a su desarrollo más

reciente, la teoría del aprendizaje situado. El segundo capítulo aborda el origen del modelo TGfU, especialmente las influencias teóricas y prácticas que recibió, y la evolución que ha tenido como modelo curricular desde su aparición. El tercer capítulo recoge una descripción del modelo y sus aspectos esenciales como práctica de enseñanza, a lo que se añade las críticas que ha suscitado y las dificultades detectadas para llevarlo a la práctica. Este capítulo finaliza abordando las relaciones del modelo TGfU con la teoría constructivista del aprendizaje. El cuarto y último capítulo del marco teórico detalla las principales líneas de investigación que se han desarrollado en torno a este modelo de enseñanza.

La segunda parte de la tesis contiene un capítulo en el que se detalla la metodología de la investigación (capítulo 5) y otro que describe el contexto y el proyecto curricular que guió la enseñanza (capítulo 6). En concreto, este capítulo describe el propio proceso investigador desde el planteamiento del problema inicial a la escritura y las cuestiones éticas que se plantearon, pasando por el diseño, los instrumentos empleados y la forma en que se analizaron los datos. La tercera parte reúne los capítulos de resultados, discusión y conclusiones. Los resultados se presentan en cuatro capítulos de contenido muy diferente. En el primero de ellos (capítulo 6) se describe el contexto de la investigación y el proyecto curricular que guió la enseñanza. El siguiente capítulo (capítulo 7) detalla la metodología y la evaluación utilizadas por el profesor en la puesta en práctica del proyecto curricular. A continuación (capítulo 8), se explica cómo ha sido la participación, la comprensión y el aprendizaje del alumnado durante la enseñanza. El capítulo 9 describe los pensamientos del alumnado en relación al modelo TGfU y a su propia experiencia durante el curso escolar investigado. El último capítulo de los resultados (capítulo 10) recoge en forma de relatos algunos de los aspectos más relevantes que surgieron como resultado de la investigación. La tercera parte finaliza con un capítulo de discusión (capítulo 11) en el que se abordan los temas más relevantes que han aparecido en el estudio y que sirven como enlace entre los resultados y las conclusiones que se establecen en el último capítulo.



## RESUMEN

El enfoque de enseñanza denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU) fue elaborado por Bunker y Thorpe (1982) hace tres décadas. Desde entonces, se ha ido enriqueciendo con diferentes aportaciones teóricas y prácticas hasta llegar a considerarse en la actualidad un modelo curricular de enseñanza de los juegos deportivos en el que se reconoce como propios una serie de objetivos, contenidos y pautas de enseñanza y evaluación (Metzler, 2000). El impacto que provocó desde el primer momento en la enseñanza de la educación física ha estimulado una creciente investigación en torno a su aplicación en el ámbito escolar y deportivo. Tanto es así que se ha situado como una de las temáticas de investigación más destacadas de la pedagogía de la educación física y del deporte de los últimos años.

Sin embargo, en la investigación sobre el modelo TGfU todavía son muy escasos los estudios que abordan la enseñanza y el aprendizaje de los juegos deportivos con una metodología cualitativa. Esta tesis pretende hacer una aportación desde esta perspectiva de investigación mediante un estudio de casos cualitativo. Para guiar este estudio, el problema que planteó el investigador fue cómo se desarrolló un proyecto curricular de enseñanza de los juegos deportivos con un enfoque dirigido a la comprensión táctica con alumnado de Educación Secundaria. La amplitud de esta cuestión obligó a dividirla en otras más concretas, como fueron la puesta en práctica del enfoque; el aprendizaje, el pensamiento y la experiencia del alumnado, y el profesor como investigador. Este proyecto curricular se llevó a cabo con 19 alumnos y alumnas durante un curso escolar en el marco de una asignatura optativa de 4º de la ESO. Los participantes tenían experiencias deportivas previas muy diversas, al igual que lo era la motivación para cursar la materia, ya que únicamente la mitad de ellos la seleccionó como primera o segunda opción entre una amplia oferta de optativas.

El proyecto curricular que guió la enseñanza durante el curso escolar fue elaborado por el propio profesor que, al mismo tiempo, era el investigador. Su contenido se centró en la iniciación a tres familias de juegos deportivos diferentes y la enseñanza de un deporte de referencia de cada una de ellas (béisbol, hockey y tenis). Cada uno de los trimestres estuvo dedicado a una familia diferente pero con una progresión de enseñanza idéntica. En concreto, la enseñanza comenzó con una etapa de juegos modificados de iniciación a la familia que dio paso a otra con juegos modificados de introducción al juego deportivo de referencia. Posteriormente, una tercera etapa se centró en la práctica de una versión de minideporte y la enseñanza finalizó con una cuarta etapa de aplicación de los aprendizajes en torneos internos de clase y encuentros deportivos con alumnado de otros centros educativos. El número de sesiones dedicado a las cuatro etapas fue similar para las tres familias de juegos deportivos, y oscilaron entre las 23 sesiones dedicadas a la familia de bate y campo y las 18 sesiones del trimestre de iniciación a la familia de cancha dividida.

Los datos se recogieron mediante técnicas habituales en investigación cualitativa como la observación participante, las entrevistas o el diario del profesor investigador. Además, se utilizó otras técnicas menos frecuentes como la grabación en video de las sesiones de clase, las fichas elaboradas por los estudiantes como tarea extraescolar, así como cuestionarios elaborados por el profesor para recoger aspectos relevantes para la investigación como la percepción de competencia del alumnado, sus preferencias sobre las modificaciones o sus opiniones sobre la metodología de enseñanza. El análisis de los datos se realizó con el programa *Atlas.ti* que ayudó al investigador a generar un sistema de categorías y su representación gráfica en *networks*, lo que fue el punto de partida para escribir los resultados.

Una parte de los resultados se redactaron con la intención de describir la enseñanza que puso en práctica el profesor y el aprendizaje del alumnado. Otros capítulos pretenden explicar el carácter situado de los aprendizajes mediante relatos ficticios y realistas a partir de los datos que recogió de boca de los propios participantes. Las estrategias utilizadas para dar rigor al estudio siguen los criterios de calidad establecidos por Guba (1985). Durante la investigación surgieron dilemas éticos relacionados con el consentimiento informado del alumnado y la protección de la intimidad de los participantes, especialmente por ser menores de edad y utilizar la grabación en video como una fuente esencial de datos.

Las conclusiones del estudio se presentan en torno a los tres temas que sirvieron para organizar las preguntas iniciales de las que partió el investigador. Con respecto al enfoque de enseñanza, los juegos modificados y la metodología utilizada por el profesor promovieron la comprensión del alumnado sobre los principios tácticos de juego y las modificaciones facilitaron la participación. Esto tuvo su reflejo en el nivel de competencia desarrollado por los participantes en los tres deportes practicados, aunque muchos de ellos tuvieron dificultades para dominar contextualmente las habilidades técnicas vinculadas al manejo de los implementos específicos de cada deporte. Esta competencia en contextos reales de juego fue un indicador del desarrollo de la comprensión táctica del alumnado, pero también demostraron esa comprensión a través de producciones verbales, escritas y gráficas. Ahora bien, la evaluación puso en evidencia que, en algunos casos, hubo una discrepancia entre lo que los participantes eran capaces de hacer en los juegos y la comprensión sobre la táctica que demostraron en esas producciones.

Atendiendo al curso escolar en su conjunto, casi todos los estudiantes expresaron su satisfacción con respecto a la experiencia personal, social y de aprendizaje, así como un emergente atractivo por el deporte para algunos alumnos y alumnas que no lo era. Otro aspecto que influyó en la satisfactoria experiencia del alumnado fue la buena aceptación de los juegos modificados y la metodología de enseñanza, si bien algunos estudiantes criticaron los juegos iniciales por su sencillez y falta de desafío, y algunas



modificaciones resultaron problemáticas. Los estudiantes también destacaron que su propia participación en los juegos y la organización de clases habían contribuido a su satisfacción. Las formas de participación más destacadas para el profesor surgieron de las propuestas dirigidas a mejorar su aprendizaje y participación, así como la expresión de opiniones y preferencias sobre la puesta en práctica del proyecto curricular y la metodología de enseñanza utilizada.

El profesor-investigador constató un desarrollo profesional en el desempeño de los dos roles. Como profesor, incorporó y mejoró nuevas habilidades en su práctica docente como la planificación de la enseñanza, el diseño y uso de materiales curriculares y la gestión de modificaciones de los juegos. Además, reafirmó sus creencias en relación a las virtudes del modelo TGfU en la educación física. Como investigador, fue capaz de utilizar diferentes técnicas de recogida de datos y analizarlos para facilitar la redacción de los resultados. No obstante, encontró dificultades para atender ambos roles, especialmente por la alta demanda de tiempo que implicaron. Además, la gestión de la diversidad, establecer el momento adecuado para introducir las habilidades técnicas y proponer juegos modificados iniciales, fueron los principales escollos que tuvo que superar como profesor, si bien, al mismo tiempo, estimuló su reflexión sobre el modelo TGfU.



## **PARTE 1. MARCO TEÓRICO**



## **CAPÍTULO 1. COMPRENSIÓN, CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SITUADO**

### **1. Introducción: ¿Qué es la comprensión?**

La comprensión no resulta fácil de explicar aunque la usamos de forma cotidiana y en muchas situaciones diferentes. Comprendemos cosas muy distintas, por ejemplo, una frase en inglés, un concepto matemático, una señal de tráfico o un argumento. También comprendemos otras que no tienen un significado literal como la ironía, las metáforas o los refranes. En todos los casos, las entendemos porque les damos sentido y les damos sentido porque podemos encajarlas con experiencias anteriores o con lo que ya sabíamos al respecto. Por lo tanto, la comprensión es una forma de conocer que captura rasgos aislados de un evento o información y los organiza dentro de nuestro sistema coherente de conocimiento y experiencias, siendo así más manejables para nuestro pensamiento (Newton, 2000). Como dice Dorsch (1985), a diferencia de la percepción, la comprensión es “ordenadora de la experiencia en un contexto de significación” (p.133). Entendida así, hablamos de la comprensión como un proceso mental.

Esta concepción de la comprensión ha sido hegemónica en los currícula inspirados en la psicología constructivista<sup>1</sup>, como es el caso de España con la reforma educativa desarrollada a partir de la LOGSE. Desde esta perspectiva, la comprensión tiene lugar cuando un contenido escolar es comprendido gracias al desarrollo de una variedad de representaciones internas, a las que acompañan las relaciones funcionales entre ellas. De esta forma es como se producen representaciones externas adecuadas para la resolución de las tareas relacionadas con dicho contenido. Vista así, la comprensión “está relacionada con la construcción estructurada e integrada de representaciones internas, las cuales son la causa que produce en el alumno un dominio de los sistemas de representación externos que le permite resolver las tareas escolares propuestas” (Font, 2007:428). En esta forma de entender la comprensión, el proceso de enseñanza tiene como objetivo el desarrollo de representaciones internas adecuadas y bien conectadas en los estudiantes.

Frente a esta concepción epistemológica cognitiva de la comprensión que la entiende como un proceso mental, hay otra forma que se sitúa en un posicionamiento sociológico y antropológico que la considera como una competencia. Desde este punto

---

<sup>1</sup> La comprensión ha sido un concepto central en la teoría constructivista del aprendizaje, de hecho, los principios que se han establecido de una ‘enseñanza para la comprensión’ vienen a ser una síntesis de las principales ideas de las diferentes corrientes constructivistas. En otras ocasiones, se ha equiparado el constructivismo a una ‘enseñanza para la comprensión’ (Kickbush, 1996) o la comprensión se ha definido como un aprendizaje significativo (Entwistle, 1988) que es un concepto central de la teoría constructivista aplicada a la educación.

de vista, la comprensión consiste en ser capaz de reconocer las propiedades y representaciones características de un objeto o fenómeno, relacionarlos con otros y ser capaz de usarlos en toda la variedad de situaciones problemáticas que se proponen en el aula. Por lo tanto, se considera que se ha comprendido cuando se usa de manera competente en diversas prácticas, es decir, se trata de una capacidad pública y visible y no tanto como un proceso mental que se produce en la mente de los estudiantes (Font, 2001, 2007).

Los intentos por establecer los niveles de exigencia de las tareas escolares en relación con la comprensión han llevado a establecer diferentes tipologías para ayudar al profesorado diseñarlas y evaluarlas. Kemmis, Atkins y Wright (1977) distinguieron entre comprensión reconstructiva, comprensión intuitiva o reconstructiva global y comprensión constructiva<sup>2</sup>. El alumnado demuestra la primera forma de comprensión cuando reconstruye el significado de la información presentada aunque con sus propias palabras, es decir, cuando es capaz de explicarlo de una manera diferente a su forma original, dar ejemplos o establecer analogías que evidencian que entiende su naturaleza. La comprensión reconstructiva global implica la capacidad de situar la información dentro del marco de ideas clave y procedimientos que estructuran una disciplina. Esta forma de comprensión no puede ser expresada simplemente con palabras que ofrezcan una 'versión' de la información que se comprende, sino que tiene que ser demostrada 'en acción', por ejemplo, siendo capaz de predecir las consecuencias de intervenir sobre un determinado proceso o fenómeno. Por último, la comprensión constructiva supone la aptitud de plantear nuevas preguntas a la información y construir nuevos y originales significados partiendo de ella.

Otros autores como White y Gunstone (1992) no son partidarios de entender la comprensión como un constructo unidimensional con distintos grados o niveles, ni siquiera de proponer una definición de comprensión, ya que tarde o temprano se vuelve restrictiva para la enseñanza y los procedimientos para evaluarla. Por el contrario,

---

<sup>2</sup> Esta distinción entre formas de comprensión reproductivas y productivas está en la base del surgimiento de la filosofía hermenéutica en cuya lengua *materna* se diferencian con dos usos del verbo *verstehen* (comprender): el uso transitivo '*etwas verstehen*' (= 'comprender algo') y el uso reflexivo '*sich auf etwas verstehen*' ('entender de algo', 'ser experto', 'competente', 'capaz en algo'). La primera forma de comprensión, la comprensión reproductiva, consiste en la apropiación de unidades de sentido ya constituidas, es decir, en la que no se participa de la constitución de lo comprendido, sino que únicamente lo hacemos aparecer. En cambio, la comprensión productiva hace referencia a la acción por la cual el sujeto se proyecta a sí mismo en el objeto de comprensión, de modo que participa de su configuración, teniendo a su vez nuevas posibilidades para darle otros significados. La comprensión productiva engloba las diferentes formas del saber práctico, el saber productivo y el saber de uso, que actualmente suelen agruparse bajo la denominación genérica del *know how*, como algo opuesto al *know that*, considerado como denominación genérica del saber proposicional (Vigo, 2005).

proponen considerarla como un constructo multidimensional. Sus argumentos se basan en que su elevada complejidad hace que la escala lineal resulta limitada e insuficiente porque la comprensión es una actividad privada en la que el que comprende tiene la última palabra. Tanto es así que ante un mismo proceso de enseñanza, dos estudiantes pueden adquirir una comprensión diferente sobre un mismo proceso pero no por ello errónea, no pudiéndose representar tales diferencias de forma precisa mediante simples posiciones en un modelo lineal. Por estos motivos, dichos autores prefieren adoptar un descripción extensa basada en una serie de categorías: la comprensión de conceptos y disciplinas, comprensión de conocimientos simples, comprensión de comunicaciones extensas, comprensión de situaciones y comprensión de la conducta de las personas.

## 2. La comprensión en la escuela

Evidence is good that students often get through many years of formal education without acquiring a sufficiently deep understanding of some of the fundamental concepts they have studied; they are not able to apply those concepts in new contexts. Our ability to design educational policies and procedures that will ensure understanding is constrained by our limited knowledge of what it means to understand . . . The concept of understanding is a fundamental one for education . . . it deserves more attention than it has received (Nickerson, 1985:235).

Para autores como Elliot (2000), la actividad educativa consiste en la elaboración y experimentación de un proyecto dirigido a facilitar el desarrollo de la comprensión personal de los estudiantes sobre las situaciones del mundo que le rodea. El principal argumento para promover la comprensión en las escuelas es que permite a los estudiantes dar sentido y usar en la vida real los conocimientos y habilidades que adquieren en las aulas. Además, puede poner fin al fracaso de los sistemas educativos para que los alumnos tengan éxito en tareas de resolución de problemas, transferencia, análisis crítico, pensamiento divergente, comprensión de contenidos académicos o de naturaleza creativa (Kickbusch, 1996). Con ello, los estudiantes pueden entender mejor el mundo que les rodea e intervenir en él de un modo más racional, con mayor flexibilidad ante las novedades e imprevistos y con más capacidad para resolver los problemas de su vida cotidiana y escolar. Todo esto va a favorecer que en el futuro puedan desempeñar, de modo apropiado, roles sociales y profesionales que les van a exigir valoraciones, comprensión y juicios (Perkins, 1993).

Además de tener una estrecha relación con los objetivos de la educación, la comprensión también es un medio para promover el aprendizaje debido a la motivación que proporciona a quien aprende. Esta motivación surge del interés y satisfacción que despiertan los contenidos cuando se comprenden, permitiendo a los alumnos comprobar las implicaciones que tienen en sus vidas. Como han demostrado Hiebert y Wearne (1996), la comprensión contribuye a futuros aprendizajes, ya que tras pedir a varios niños que sumaran y restaran con sus propios procedimientos y que luego explicaron a otros de la misma edad, comprobaron que en la enseñanza posterior con

algoritmos aprendieron más rápido, retuvieron mejor la nueva información y dieron más sentido a lo que se les enseñaba. No obstante, todas estas virtudes y aportaciones de enseñar para la comprensión encuentran problemas y limitaciones en la falta de confianza del profesorado y su miedo a perder el control de la clase, la ansiedad que puede provocar tanto en ellos como el alumnado y el riesgo de fracaso en un sistema educativo basado en exámenes memorísticos (Elliot, 2000).

La comprensión es un proceso importante en todas las áreas del currículum aunque la naturaleza de la comprensión que requieren es diferente en cada una de ellas. Comprender un evento histórico no es lo mismo que entender un texto literario o las aplicaciones prácticas de una teoría en el ámbito de la física (Newton, 2000). Por lo tanto, hay que hablar de ‘comprensiones’ diferentes según la materia y las características de lo que hay que comprender. Además, los alumnos aprenden cuál es la comprensión apropiada en cada contexto a través de su socialización escolar, por ejemplo, con lo que el profesorado dice y explica, las tareas que solicita, los ejemplos que propone e incluso, los contenidos de los libros de texto que selecciona para guiar la enseñanza (Newton y Newton, 1999).

Al igual que en otras áreas, una enseñanza para la comprensión exige un serio compromiso al profesorado para que los estudiantes participen de una forma muy diferente a cómo lo hacen, por ejemplo, en una enseñanza directiva o en el *laissez faire*. De hecho, los primeros tienen que diseñar escenarios de aprendizaje donde puedan ver cómo los segundos resuelven situaciones nuevas aplicando lo que saben (Lombardi y Pogré, 2004). Además, los docentes tienen que facilitar procesos de reflexión y toma de conciencia que otorguen significado a las acciones que se realizan, es decir, que éstas vayan acompañadas de momentos para el intercambio, la confrontación de hipótesis y la reflexión en el marco de ‘actividades para la comprensión’ donde los estudiantes tienen que explicar, comparar, generalizar, ejemplificar, aplicar, justificar o contextualizar sus aprendizajes, generalmente a partir de preguntas del profesor y/o de la interacción verbal con sus compañeros (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

## **2.1. La comprensión y el conocimiento práctico en los juegos deportivos**

Cuando hablamos de juegos deportivos, la comprensión más básica que se puede demostrar cuando se presencia un encuentro deportivo, es comprender lo que pasa, es decir, saber lo que tiene que hacer un equipo para superar al otro y a qué reglas debe atenerse o lo que es lo mismo, entiende de qué va el juego. Un grado superior de comprensión pasa por saber explicar los motivos por los que los jugadores emprenden sus acciones y apreciar las dificultades que conllevan. A esto Bordieu (1984:182-183) lo considera un espectador especializado que, a diferencia del no especializado, “conocen minuciosamente el juego y elevan el detalle a través de la explicación”, mientras el otro



sería un fanático o hinchista destinado a ser una “caricatura del militante, consagrado a una participación imaginaria” (p.185). En el primer caso, se dispone de una comprensión sobre la acción que no necesariamente se ha tenido que adquirir en un contexto práctico, ni nos capacita para participar con éxito en dicho encuentro. Ahora bien, es una comprensión educativamente valiosa cuando se logra a través de la acción y llega a permitirnos actuar de un modo inteligente en ella.

Para Perkins (2003), la comprensión es un estado que va más allá de poseer un conocimiento sobre algo, ya que nos hace capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento que no nos permite la simple posesión de dicho conocimiento por sí mismo. Como el mismo autor la ha definido, la comprensión es “la habilidad para pensar y actuar de forma flexible con lo que uno sabe” (Perkins, 1999b:73). Con esta referencia conceptual, podríamos establecer otra forma de comprensión de un juego deportivo ligada a una actuación flexible en que el jugador utiliza de forma inteligente aquello que sabe sobre el juego. En este caso, estaríamos hablando de una comprensión en acción que sería equiparable a la competencia para desenvolverse de una manera flexible en un contexto real de juego tomando decisiones y actuando de forma inteligente. Esta comprensión en acción está muy próxima a lo que Launder (2001) considera tener el ‘sentido del juego’ (*game sense*) y se logra cuando se dispone de la capacidad para transformar el conocimiento de reglas, técnicas y tácticas en acciones que resuelven los problemas que se presentan en un contexto de juego dinámico y cambiante.

Esta distinción entre una vertiente cognitiva y otra práctica de la comprensión, también es realizada por Solé (2010) al diferenciar dos tipos de entendimiento: el saber interactivo práctico y el saber cognoscitivo teórico. El primero hace referencia “al qué jugar teórico” y el segundo “al cómo jugar práctico” (p. 95). Esta separación de ambas formas de conocimiento con la existencia de jugadores muy hábiles y competentes que no saben explicar sus acciones y sujetos con grandes conocimientos deportivos que saben jugarlo de forma práctica.

Cuando ambos tipos de saber, ya se denominen de una forma u otra, se alcanzan y expresan de forma conjunta estaríamos hablando de la noción de conocimiento práctico en sentido fuerte de Arnold (1991). Esto supone que el jugador comprende la naturaleza, propósito y contexto de una determinada situación, al mismo tiempo que sabe cómo proceder dentro unas reglas definidas de antemano pero además, incorpora la capacidad descriptiva del sujeto como rasgo esencial de esa forma de conocimiento práctico. A diferencia del sentido débil del conocimiento en el que un jugador se puede desenvolver con éxito en un contexto de juego pero no es capaz de explicar el modo en que lo ha hecho, en el sentido fuerte considera que la comprensión se demuestra con una explicación sensata de cómo desarrolló su intervención y el motivo por los que lo

hizo de ese modo. En definitiva, el conocimiento práctico en sentido fuerte de Arnold (1991) corresponde a una participación estrechamente ligada a una implicación cognitiva que permite ‘pensar en movimiento’ para actuar de forma inteligente en función de las situaciones cambiantes del juego, pudiendo después ofrecer descripciones y argumentos al respecto.

## **2.2. La comprensión en la enseñanza de los juegos deportivos en educación física**

En el ámbito de la competición deportiva, siempre han existido jugadores que han sobresalido por una inteligencia táctica que les daba una ventaja ante los demás jugadores porque les permitía estar mejor colocados que sus adversarios, adivinar hacia dónde se movería el balón o separarse de su oponente en el momento justo para sorprender a todos. El estudio de las características que hacen que un jugador sea más inteligente sobre el terreno de juego ha sido ampliamente abordado por la literatura. Desde que Vanek y Cratty (1970) reconocieron hace varias décadas que algunos jugadores disponían de mayor capacidad para resolver ciertas situaciones mejor que otros, la investigación ha intentado conocer en profundidad qué caracteriza a un jugador que llega a dominar el juego con inteligencia.

Estos jugadores más expertos han llegado a serlo porque han desarrollado una capacidad perceptiva superior para extraer la información clave del contexto de juego (S. García, Rodríguez y Garzón, 2011; Ruiz y Arruza, 2005). Como dicen Emiliozzi et al. (2011:115), el buen jugador es el que “se sumerge en el juego mirando la totalidad de ese tablero que lo compone, efectúa sus acciones, reconociendo los avances del adversario”. Otro rasgo distintivo de estos jugadores es lo que saben sobre el juego, ya que disponen de una amplia red semántica de conocimiento declarativo y un conocimiento práctico que les permite preparar planes de acción que incluyan diferentes alternativas para resolver problemas del juego.

El proceso de toma de decisiones y, sobre todo, la rapidez con que se realice, es otro aspecto que diferencia a los jugadores con más experiencia, es decir, la elección de una de las alternativas que han planteado a partir de lo que le ‘diga’ su conocimiento y el análisis perceptivo de cómo están las cosas sobre el terreno de juego. Esta capacidad perceptiva y la toma de decisiones están muy relacionadas con la anticipación que suelen demostrar los buenos jugadores (Moreno, Oña y Martínez, 1998), es decir, como la define F. Sánchez (1992:66) con “la correcta interpretación perceptiva de los estímulos ocasionados en el entorno antes de que el resultado de estos se materialice”. Por su parte, De la Vega (2003) considera que los jugadores que destacan lo hacen por su capacidad de reflexión, análisis y comprensión en acción para adaptarse a las situaciones cambiantes.

Por último, los jugadores expertos son capaces, después de todo el proceso perceptivo y cognitivo relatado, de actuar con el gesto específico adecuado, “la motricidad especializada” como la definía Bayer (1986:48), y en el momento más propicio según el contexto de juego. En resumen los jugadores expertos disponen de la capacidad para manejar mayores cantidades de información y actuar con más acierto, discriminando de forma más certera la información relevante y anticipando los escenarios posibles de actuación, lo que les facilita el comportamiento eficaz que demuestran ante los problemas a los que se enfrentan en el desarrollo del juego (López, 2011).

Evidentemente, si hablamos de jugadores expertos estamos en un ámbito muy alejado al de la educación física escolar. Sin embargo, en un contexto no tan distante como el de la iniciación deportiva, Wein (2012) plantea el sugerente reto de formar jugadores inteligentes que sean capaces, entre otras cosas, de manejar varias alternativas tácticas y seleccionar la mejor en poco tiempo, mantener control visual sobre el espacio de juego y la colocación de los jugadores, realizar sus acciones en el momento justo, adaptarse a las situaciones cambiantes y usar su creatividad en beneficio del equipo.

En el contexto de la educación física, existe cierto consenso en que su objetivo en materia deportiva es mejorar la competencia del alumnado en la gama más amplia posible de deportes para favorecer su práctica futura. Durante muchas décadas, la educación física impartida en los centros escolares se centraba en la reproducción de los gestos técnicos en tareas analíticas, el conocimiento de las reglas del juego y la aplicación de lo aprendido en partidos al final de las clases. La ausencia de tiempos y espacios para estimular la comprensión, más que la propia práctica en el juego y de forma muy limitada, sufre una reconsideración importante con la aparición del modelo de Bunker y Thorpe (1982:5) y su preocupación sería por educar “espectadores cultos y jugadores inteligentes”.

En el contexto de la educación física escolar, considero que lo realista es aspirar a formar espectadores y jugadores inteligentes y reflexivos basándose en el desarrollo de una comprensión sobre y en acción coherente con las características que le son propias a dicha materia. Es decir, teniendo en cuenta que nuestras propuestas de enseñanza van a ir dirigidas a alumnos y alumnas a lo que les gusta el ejercicio físico y el deporte pero también a los que no les atraen. También a quienes practican deporte extraescolar y los que no, tengan buena condición física o problemas de sobrepeso, y se integren bien cuando trabajan en equipo o prefieren hacer tareas individuales. Además, es muy posible que esta diversidad de alumnado se produzca en grupos numerosos o en un número reducido, con la disponibilidad de amplias instalaciones o con espacios muy limitados y con material deportivo suficiente para todos o con la necesidad de tener que

rotar el disponible. Por último, hay que considerar que la enseñanza no va a incidir y depender únicamente en/de aspectos cognitivos y físicos, sino que su dimensión afectivo-emocional, por ejemplo, su percepción de competencia o sus relaciones personales con los compañeros, también forman parte de la complejidad del contexto.

Teniendo en cuenta esta variabilidad contextual en la educación física escolar, la formación de espectadores y jugadores en los términos expresado por Bunker y Thorpe (1982) pasa por desarrollar un pensamiento táctico construido sobre el conocimiento de reglas de acción y organización del juego que facilite y permita la resolución de problemas tácticos en la práctica (Gréhaigne y Godbout, 1995; López, 2011). Esto toma forma en una enseñanza en la que los jugadores tengan que enfrentarse y resolver de forma inteligente los problemas que surgen cuando se intenta superar al adversario, teniendo en cuenta los objetivos y las reglas que lo regulan y hacerlo precisamente a través de ese tipo de situaciones problemáticas. Esto supone el reto de que el alumnado consiga comprender qué es lo que tiene que hacer ante una determinada situación de juego, saber cómo tiene que hacerlo estableciendo unas pautas para ello, saber hacerlo de forma práctica utilizando contextualmente las habilidades técnicas, y ser capaz de ofrecer una descripción y explicación convincente sobre su actuación. Lo que he denominado comprensión sobre y en acción recoge el contenido de dicho reto.

### **3. El constructivismo, de teoría epistemológica a teoría educativa**

El constructivismo es un término reciente<sup>3</sup> pero que aborda una cuestión ampliamente debatida a lo largo de la historia del pensamiento filosófico: la naturaleza del conocimiento y la forma en que se alcanza. Sus raíces filosóficas se han situado en las obras de Sócrates, Platón y Protágoras. En la era moderna, se considera que la primera formulación sobre constructivismo es realizada a principios del XVIII por el filósofo italiano Vico en su tratado sobre epistemología (Glaserfeld, 1995). Sin embargo, se atribuye a Kant las aportaciones decisivas para el desarrollo del constructivismo por la nueva perspectiva sobre el conocimiento que trajo consigo su obra y su importante influencia filosófica en la epistemología genética de Piaget, considerado el padre del constructivismo moderno (Tobin, 1993). En la actualidad, el auge y popularidad de la teoría constructivista en círculos académicos y científicos se asocian con el cambio epistemológico ligado al nuevo contexto cultural de la postmodernidad (Botella y Feixas, 1998; Camejo, 2006).

---

<sup>3</sup> El uso del término se generaliza en la década de 1980, de hecho no aparece en diccionarios de filosofía editados con anterioridad, en los debates más recientes sobre epistemología de la ciencia ni en la extensa obra de Piaget que se ha considerado como uno de los pilares fundamentales del constructivismo moderno (Marín, 2003).

Los debates sobre el constructivismo coinciden en considerarlo, ante todo, como una posición epistemológica que trata de explicar cómo se origina y modifica lo que sabemos acerca del mundo que nos rodea, partiendo de la tesis de que todo conocimiento de la realidad es una construcción de sus observadores (Rodrigo y Cubero, 1998). No obstante, este acuerdo en su esencia epistemológica no puede esconder que el constructivismo no es una concepción consensuada y homogénea, sino que más bien se trata de un complejo y diverso entramado de interpretaciones, corrientes, aplicaciones, disciplinas y autores que va mucho más allá de su original debate sobre el conocimiento (Feldman, 1995).

Al respecto, la expansión del constructivismo de las últimas décadas ha alcanzado todo el espectro científico aunque suele coincidir que en el campo de la psicología y la educación, junto con la filosofía, es donde ha tenido un desarrollo más importante (Phillips, 1997). Con respecto a la educación, las diferentes corrientes constructivistas han influido en reformas y leyes educativas, modelos de enseñanza, proyectos curriculares o formación del profesorado e incluso, han surgido variantes específicas para su aplicación educativa (Papert, 1993; Pozo, 1996).

Gran parte del profesorado nos hemos sentido desconcertados ante esta madeja constructivista (Marín, 1999) debido a su amplitud y múltiples formas (Good, 1993; Philips, 1995). De hecho, se ha definido el constructivismo como un 'cuerpo teórico fragmentado', una 'anarquía epistemológica', o una 'sopa conceptual' donde se producen numerosas controversias y desacuerdos sobre qué se entiende realmente por constructivismo y qué implica considerarse como tal (Bereiter y Scardamalia, 1996; Marín, 1999; Perkins, 1999a). Además, cuando uno quiere comprender en profundidad las implicaciones educativas del constructivismo, tiene primero que sobrevivir al confuso debate lidiado entre defensores y detractores de esta teoría educativa sobre cuestiones epistemológicas y filosóficas muy alejadas de la práctica docente, como la naturaleza de la ciencia o la existencia de una realidad externa al sujeto (Geelan, 1997). A esto hay que añadir la coexistencia de múltiples corrientes que han emergido en relativamente poco tiempo, sustentadas en diferentes posturas epistemológicas y con distintas implicaciones en la práctica (Phillips, 1995). Estos y otros motivos más relacionados con la práctica educativa como la propia complejidad de llevar al aula las propuestas que se han derivado del mismo (Tezanos, 2001), están en la base de los rechazos y críticas que ha suscitado el constructivismo entre una parte del profesorado.

### **3.1. El aprendizaje antes del constructivismo**

La forma cómo definimos el aprendizaje y cómo creemos que éste ocurre tienen importantes implicaciones para las situaciones donde se pretenden facilitar cambios en lo que los estudiantes saben o son capaces de hacer, sobre todo, a la hora de proponer el

modo concreto de llevar a cabo el proceso de enseñanza. Igualmente, ambas cuestiones son relevantes para la investigación, ya que definen el objeto, la metodología, incluso el propio escenario donde llevarla a cabo. Durante la primera mitad del siglo XX, el conductismo, y progresivamente desde entonces, el cognitivismo, han sido las dos grandes posturas teóricas dominantes que han tratado de explicar el aprendizaje. Más recientemente, el constructivismo ha supuesto un giro importante en la concepción del aprendizaje y la forma de investigarlo.

La concepción conductista del aprendizaje se deriva principalmente de los experimentos de Pavlov y Skinner cuyas conclusiones darían forma a la definición conductista del aprendizaje como los cambios en la conducta observable, ya sea en el modo en que se producen o la frecuencia de dichas conductas. Para el conductismo, este aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo específico. La aplicación de refuerzos tras respuestas correctas se considera la estrategia fundamental para que se vuelvan a repetir en el futuro. Con estas premisas, los conductistas renuncian al estudio de los procesos mentales que pueden intervenir en el aprendizaje, dado que no pueden ser observados desde el exterior del individuo y no los consideran necesarios para explicar el aprendizaje.

Este rechazo conductista al estudio de la actividad mental comienza a desafiarse a finales de la década de 1950, cuando ciertas debilidades de los principios del aprendizaje enunciados desde el conductismo hicieron perder el interés a psicólogos y educadores por las conductas observables. El foco de atención se dirigió hacia procesos cognitivos como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje o la memoria, marcando con ello el inicio del desarrollo de la psicología cognitiva y de una nueva forma de entender el aprendizaje. Esta nueva concepción cognitiva del aprendizaje lo equipara a cambios en los estados de conocimiento. Por ello, las referencias a la recepción, organización, almacenamiento y recuperación de la información van a ser constantes en los modelos cognitivos que tratan de explicar el aprendizaje. A pesar de las evidentes diferencias entre el conductismo y el cognitivismo que implican sus respectivas visiones del aprendizaje, mantienen en común su objetivismo, es decir, la consideración de que el mundo es real y externo al sujeto cuya consecuencia para el aprendizaje es que la enseñanza tiene que aspirar a representar la estructura del mundo dentro del alumno.

Precisamente, el cuestionamiento de las premisas objetivistas del cognitivismo provocó una escisión en la psicología cognitiva impulsada por los trabajos de Piaget. Esto sucedió a finales de la década de 1960 cuando, con el declive de las teorías conductistas, las ideas de Piaget sobre el desarrollo intelectual comenzaron a ganar influencia y protagonismo en la investigación y los debates sobre el aprendizaje (Ertmer

y Newby, 1993). Con su epistemología genética estableció sustanciales diferencias con el conductismo en la forma de entender el aprendizaje pero también con la psicología cognitiva, ya que impulsó el abandono de una idea de aprendizaje basada en la representación del mundo en la mente los estudiantes, es decir, como si se tratara de exportación de datos desde la realidad a su interior. En su lugar, la teoría piagetiana promovió una nueva concepción del aprendizaje como construcción activa basada en una reorganización cognitiva que conduce a la construcción de modelos explicativos más complejos por parte de quien aprende (Coll y Martí, 1992; Cubero, 2005). Comenzaba una nueva forma de entender el aprendizaje que con el tiempo se denominaría teoría constructivista del aprendizaje.

### 3.2. El aprendizaje desde el constructivismo piagetiano o cognitivo

La repercusión e influencia de la obra de Piaget en los debates sobre el aprendizaje ha sido muy destacada, a pesar de que nunca elaboró una teoría para la enseñanza y apenas publicó específicamente para el ámbito educativo<sup>4</sup> (Coll y Martí, 1992). Las investigaciones de Piaget supusieron un importante respaldo para los métodos activos que ya habían pregonado Rosseau, Pestalozzi o Froebel. Esto produjo un renovado interés entre el profesorado por la enseñanza activa propiciando, con la ayuda de las propuestas de Bruner, que a partir de la década de 1960, el aprendizaje por descubrimiento fuera el referente metodológico en las aulas. Su uso se enmarcó en ambientes de aprendizaje piagetianos diseñados con gran riqueza de estímulos en forma de experimentación física, especialmente la manipulación de objetos, situaciones para el razonamiento lógico-matemático y la actividad mental espontánea, las interacciones con los otros, preferentemente con iguales y a través de la cooperación. Las directrices al profesorado recomendaban adaptar las situaciones de enseñanza e intervenciones al nivel evolutivo de los aprendices pero favoreciendo los conflictos cognitivos, al mismo tiempo que su autoridad y control pasaba a un segundo plano en beneficio de la actividad espontánea, la experimentación activa, el descubrimiento, la autonomía y la autoregulación del aprendizaje.

---

<sup>4</sup> No obstante, Piaget redactó entre 1929 y 1967 una colección de 40 textos como “discurso del director” para el Consejo de la Oficina Internacional de Educación y la Conferencia Internacional de Instrucción. Se afirma que gracias a estos textos, más que mediante las puntuales obras de carácter general que aceptó publicar sobre temas de educación (Piaget, 1969, 1972), se puede ilustrar los principios básicos de su proyecto educativo y comprobar la gran importancia que atribuye a la educación, por ejemplo cuando declara en uno de sus discursos que “sólo la educación puede salvar nuestras sociedades de una posible disolución, violenta o gradual” (citado por Munari, 1994: 318). De todas formas, su influencia en la educación se ha situado en las publicaciones de otros autores que dieron forma didáctica a sus ideas. En concreto, Tezanos (1995) defiende que el texto de Aebli (1958) *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget* tuvo “una particular fuerza significativa” (p.4). También recoge la obra de Hans Furth (1969) *Las ideas de Piaget en el aula*, donde explicitan los hallazgos fundamentales de la psicología genética y se exponen posibles formas de aplicación en la enseñanza. Pese a la trascendencia de estos trabajos, considera que la obra de Ferreiro y Teberosky (1979) titulado *El desarrollo de los sistemas de escritura en el niño*, constituye “la huella más honda en la conformación del universo vocabular del constructivismo” (Tezanos, 1995: 4).

Durante la década de 1960 y 1970, el constructivismo piagetiano constituyó un importante revulsivo epistemológico en la escuela, fundamentando gran número de proyectos curriculares y de investigación, así como iniciativas de renovación pedagógica (Marín, 1999). A mediados de los años de 1970, las ideas de Piaget comienzan a perder el interés suscitado años atrás debido a una conjunto de factores entre los que suelen citarse las limitaciones de sus propuestas en el marco escolar, la falta de respaldo de resultados de la investigación (Duit 1996), los bajos resultados académicos en la enseñanza de las ciencias, así como las críticas desde la psicología cognitiva y otras emergentes posturas constructivistas<sup>5</sup> (Novak, 1988; Marín, 1999, Matthews, 1997; Tobin, 1993). De todas formas, se defiende que el constructivismo inspirado por Piaget todavía tiene mucho que ofrecer en el ámbito de la educación (Bliss, 1995; Niaz et al., 2003), como pone de manifiesto las interpretaciones que se siguen haciendo de su obra (Sigel, Brodzinsky y Golinkoff, 1981), las conexiones con recientes desarrollo disciplinares o la considerable influencia y producción bibliográfica que ha mantenido hasta la actualidad (Marín, Solano y Jiménez, 1999)

La época de mayor aceptación del constructivismo piagetiano coincidió con la publicación y creciente influencia de la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1963). Su merecida valoración como una relevante aportación fue lenta debido a las resistencias y confrontaciones con las concepciones conductistas y los planteamientos teóricos que, respaldados en las ideas de Piaget, exaltaban los métodos activos y el aprendizaje por descubrimiento como única alternativa al conductismo (J.A. García, 1992). Precisamente, con su teoría, Ausubel planteó una de las críticas<sup>6</sup> más certeras al aprendizaje por descubrimiento al defender que no era necesariamente

---

<sup>5</sup> Desde la psicología estas críticas se dirigen principalmente hacia la incompatibilidad de su concepción de las estructuras con las actuales formulaciones sobre la cognición, la incapacidad de la teoría de los estadios para dar buena cuenta del desarrollo, la ambigüedad de la propia dinámica de equilibración y el uso de constructos como esquemas, procesos internos o estructuras para describir el desarrollo que no tienen en cuenta las condiciones externas del sujeto que aprende, así como de los test piagetianos que subestiman las comprensiones de los niños (Cubero, 2005). Desde el ámbito de la educación, la crítica más destacada procede del socioconstructivismo por su olvido del papel de los otros en el aprendizaje. En el plano metodológico, las evidencias experimentales y los análisis críticos pusieron en evidencia las inconsistencias y deficiencias del aprendizaje por descubrimiento (Campanario y Moya, 1999). Además, se ha criticado que las propuestas piagetianas han carecido de orientaciones concretas para su aplicación en el marco escolar y que su aceptación no ha sido por igual en todos los niveles educativos, ya que ha tenido mucho mayor impacto en la enseñanza primaria (Ginsburg, 1981).

<sup>6</sup> Ausubel planteó críticas mucho más directas a la teoría de Piaget, especialmente hacia su propuesta de estadios ligados al desarrollo como limitantes del aprendizaje y la importancia que concedía a la autonomía y la actividad del alumno (Novak, 1977). A pesar de estas críticas y la disparidad de sus intenciones, dado que Ausubel estaba interesado en el aprendizaje eficaz de contenidos específicos y Piaget en cómo se genera el conocimiento y se desarrolla la inteligencia, se ha destacado la complementariedad de ambas teorías, la analogía entre los esquemas de asimilación piagetianos y el aprendizaje significativo, el reconocimiento común de la construcción de la estructuras mentales y la importancia que desde ambas perspectivas se conceden a las concepciones previas de los alumnos para el aprendizaje.



significativo, ya que esto exige una relación no arbitraria y sustantiva entre la nueva información y la estructura cognitiva del alumno que no siempre sucede en dicho tipo de aprendizaje (Campanario y Moya, 1999). Para Ausubel, dicha relación requiere que los nuevos materiales que van a ser aprendidos sean potencialmente significativos con las ideas relevantes del alumno, así como su disposición al aprendizaje en forma de actitud activa, atención y motivación. El resultado del aprendizaje, es decir, de la interacción entre la nueva información y las ideas del alumno es una asimilación entre los viejos y nuevos significados para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009).

La contribución más reconocida de Ausubel fue su énfasis en la existencia de conocimientos previos en los alumnos como determinantes en su aprendizaje. Esta misma cuestión fue investigada desde finales de 1950 por Novak quien demostró el importante papel de los conocimientos iniciales del alumno en su capacidad y ritmo para adquirir nuevos conocimientos (Novak, 1988). La coherencia de sus investigaciones con la teoría de Ausubel facilitó desarrollos posteriores que desembocarían en una nueva corriente constructivista de profundas pretensiones didácticas denominada constructivismo humano (Ausubel et al., 2009; Novak, 1988, 1991). La principal aportación de Novak es la orientación humanista de su concepción del aprendizaje donde destaca la influencia de la experiencia emocional en dicho proceso (Novak, 1991). En el plano didáctico, los mapas conceptuales de Novak y la V heurística de Gowin se convirtieron en las herramientas básicas para la detección de las concepciones previas, la comprensión de la naturaleza constructiva del conocimiento y la toma de conciencia de la propia construcción de significados, es decir, lo que se denominó 'aprender a aprender' (Novak, 1991, 1995).

Tanto Ausubel como Novak han reconocido la genialidad de Piaget y la trascendencia de sus aportaciones (Novak y Gowin, 1988) pero encontraron insatisfactoria su idea de etapas evolutivas y estructuras cognitivas generales (Novak, 1998), crítica que también se realizó desde otras perspectivas (Cubero, 2005; Haldford, 1989, Matthews, 1997). En su lugar, el constructivismo ausubeliano apuntaba a que los alumnos daban sentido a sus experiencias a partir de conceptos específicos organizados jerárquicamente. Además de las investigaciones de Novak, la tesis doctoral de Driver, enmarcada en la psicología cognoscitiva de Ausubel, también respaldó la necesidad de desconectar las ideas científicas de los estudiantes de las etapas de Piaget, al obtener datos que mostraban la dependencia del aprendizaje en ciencias de capacidades específicas y experiencia previa, más que de niveles generales de funcionamiento cognitivo (Driver, 1986). En una línea parecida, la investigación de Viennot también abordó la idea de preconcepciones y demostró la existencia de ideas previas sobre fenómenos científicos que presentaban grandes dificultades para ser cambiadas (Toledo, Arriasecg y Santos, 1997).

Las evidencias empíricas aportadas por los trabajos de Driver, Viennot y Novak, así como determinadas influencias teóricas de Ausubel, Piaget o Kelly y otras de naturaleza epistemológica procedentes de Kuhn, Lakatos y Toulmin, propiciaron que el interés de investigadores y profesorado se orientara hacia las ideas previas de los alumnos sobre los fenómenos científicos y su aprovechamiento didáctico. A lo largo de la década de 1980, estas inquietudes cristalizaron en diversas tendencias que se han agrupado en una perspectiva constructivista denominada movimiento de las concepciones alternativas cuyo desarrollo principal se ha producido en el marco de la enseñanza de las ciencias (Cobern, 1993; D. Gil, 1994) pero también en otras áreas curriculares (Pozo, 1989). Este enfoque de las concepciones alternativas abarca perspectivas muy diferentes por lo que no puede considerarse un modelo unitario, coherente e integrado si bien, existe un sólido punto de encuentro en la importante consideración de las ideas previas que los estudiantes llevan al aula.

En términos generales, el movimiento de las concepciones alternativas postula que los niños y las niñas desarrollan explicaciones autónomas sobre ellos mismos, los otros y el mundo que les rodea antes y durante su educación formal. Estas concepciones previas han recibido numerosas denominaciones (Cubero, 1998; Giordan y Vecchi, 1988; Furió, 1996) que han evolucionado desde una connotación negativa asociada al error, por ejemplo errores conceptuales o concepciones erróneas, hacia acepciones más tolerantes con sus diferencias con el conocimiento científico, como marcos alternativos o teorías espontáneas (Giordan, 1996). A pesar de esta diversidad terminológica, existe cierto consenso en considerarlas como construcciones personales, relativamente incoherentes, resistentes al cambio (Carrascosa, 2005a), con poderosa influencia sobre la organización del conocimiento y los aprendizajes posteriores, compartidas en diferentes culturas y contextos (Pozo y Carretero, 1987), y que abarcan una gran variedad de tópicos científicos pero son incorrectas desde ese punto de vista de la ciencia (Campanario y Otero, 2000).

El movimiento de las concepciones alternativas ofreció una alternativa a la ya insatisfactoria afirmación piagetiana de que los cambios estructurales durante etapas evolutivas definidas determinan la adquisición de las ideas de los niños sobre el mundo. En concreto, promovió una concepción del aprendizaje como adquisición de núcleos conceptuales específicos que tiene que superar el obstáculo cognitivo de las concepciones previas. Para aprender dichos conceptos es necesario generar conflictos cognitivos en las ideas previas de los estudiantes, de tal forma que sean reemplazadas con la presentación de los modelos científicos (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982). En las últimas dos décadas, esta corriente ha tenido un fructífero desarrollo debido a las numerosas investigaciones y modelos que han abordado el origen, cambio y persistencia de las ideas previas (Furió, 1996) así como, las propuestas de enseñanza organizadas

para promover el cambio conceptual o las recomendaciones metodológicas al respecto (Carrascosa, 2005b, 2006; Driver, 1986; Hewson y Beeth, 1995)

En los últimos años, han surgido críticas hacia estos modelos y propuestas donde se pretende detectar concepciones erróneas o alternativas y reemplazarlas por conceptos científicos. En concreto, dichas críticas se han dirigido a su énfasis en el aprendizaje de los conceptos y el olvido de la importancia de factores afectivos, estéticos, epistemológicos o metacognitivos (Campanario, 1999), su escasa fundamentación teórica y epistemológica (Caravita y Halldén, 1994; Marín, 1999) y en especial, a la gran dificultad que ha puesto en evidencia la investigación y las propias experiencias de enseñanza para que los estudiantes abandonen sus concepciones previas y dejen de usarlas en contextos cotidianos (Carrascosa, 2005a). A raíz de estas críticas, se comenzó a sostener la necesidad de incorporar un cambio metodológico inspirado en las tareas que realizan los investigadores (Gil, Carrascosa, Furió y Martínez, 1991; Moya y Campanario, 1999). Además, la creciente importancia concedida al cambio de actitudes y el componente axiológico en el aprendizaje conllevó su incorporación a las propuestas constructivistas en enseñanza de las ciencias junto a los citados cambios conceptuales y metodológicos (Carrascosa y Gil, 1985)

A finales de la década de 1980 comienza la influencia del constructivismo radical en las comunidades educativas y los movimientos de reforma, si bien su mayor repercusión se produce en la didáctica de las ciencias de ámbito anglosajón y sobre todo, en la enseñanza de las matemáticas. Su concepción del aprendizaje se basa en la noción piagetana de reconstrucción interna mediante procesos de desequilibrio y acomodación. Su peculiar postura idealista mantiene que son inútiles los esfuerzos por conocer el mundo tal y como es, lo que implica que el profesor no puede transmitir conocimientos a sus alumnos. Su función debe encaminarse a mostrarles cómo se construye para que elaboren los conocimientos que necesiten. Para ello, las situaciones que se proponen son actividades y tareas de naturaleza compleja pero que faciliten la comprensión, la construcción conceptual y examen de la coherencia del pensamiento actual mediante el énfasis en la reflexión y sin instrucción directa o una ejercitación mecánica excesiva (Anderson, Reder y Simon, 2001; Cubero, 2005). Las controversias que el constructivismo radical ha despertado en el plano epistemológico también se reflejan en acaloradas críticas y debates en el plano pedagógico, especialmente en la didáctica de las ciencias (Glaserfeld, 2001; Martínez, 1999).

### **3.3. El giro social del constructivismo en el aprendizaje escolar**

Las propuestas pedagógicas que han surgido de los trabajos de Piaget, Ausubel, Novak, Von Glaserfeld o en el marco del movimiento de las concepciones alternativas conciben el aprendizaje como una construcción subordinada a mecanismos internos de

naturaleza individual. Esta cuestión ha sido matizada en múltiples ocasiones<sup>7</sup> pero eso no ha evitado las críticas por su olvido de la dimensión social y cultural en la construcción del conocimiento escolar. Como respuesta a estas críticas, durante la década de 1980 se produjo un creciente reconocimiento de la influencia del contexto en el aprendizaje (Solomon, 1988), si bien varias décadas atrás y desde diferentes aproximaciones teóricas ya se había manifestado un interés por el contexto y su relación con el comportamiento humano y el desarrollo cognitivo.

En el ámbito del aprendizaje, la relevancia del contexto comenzó a adquirir protagonismo con las investigaciones sobre ecología conceptual, las transferencias de aprendizajes de un contexto a otro, las habilidades de dominio específicos en el aprendizaje y la influencia de las interacciones entre el profesor y sus alumnos o entre el propio alumnado en la calidad del aprendizaje (Bell, 2005; Levine, Resnick y Teasney, 1991; Brown y Palincsar, 1989). Esta inquietud por la influencia contextual en el aprendizaje, especialmente la de naturaleza social, cristaliza a principios de los 80 en una corriente pedagógica denominada constructivismo social o socioconstructivismo<sup>8</sup> que

---

<sup>7</sup> Las críticas al constructivismo inspirado por Piaget por su énfasis excesivo en el desarrollo cognitivo individual y el olvido de la dimensión social del aprendizaje han sido respondidas manifestando que en sus primeros trabajos abordó el papel de la interacción social en la evolución del pensamiento y que está bien documentada su consideración de los aspectos sociales en el aprendizaje (Tudge y Roggoff, 1989, citado por Gale y Steffe, 1995). Al respecto, Delval (1997) mantiene que no puede decirse que Piaget defienda un sujeto solitario que vive al margen de los demás, ya que insistió en el origen cooperativo de la moralidad o la influencia social como factor de desarrollo, sino que se desconoce y malinterpreta la gran innovación de Piaget que es considerar la formación del conocimiento desde lo que sucede en el interior del sujeto. Con respecto al constructivismo humano, Cubero (2005) lo enmarca dentro de un constructivismo individual por su escasa atención a los factores sociales, culturales o dialógicos en la construcción del conocimiento, la interacción entre el profesor y el alumno o entre iguales, si bien los factores sociales son considerados como fuente de estimulación y contraste, es decir, facilitadores de una construcción que es de naturaleza individual (Ausubel et al., 1983). En cuanto al movimiento del cambio conceptual, según Cubero (2005) se ha producido una progresiva orientación social que se ha traducido en un creciente interés por el análisis de los contextos sociales, si bien considera no implica un cambio sustancial, ya que sigue concentrándose en mecanismos de carácter interno e individual que no se articulan con los procesos sociales de elaboración del conocimiento. Por último, en el constructivismo radical la discusión en grupo se considera imprescindible para favorecer la comprensión y suele ignorarse la considerable bibliografía donde la construcción del conocimiento es descrito como un artefacto cultural o la enseñanza es retratada como una negociación social (Anderson et al., 2001).

<sup>8</sup> El término constructivismo social ha sido criticado por carecer de una definición precisa en la literatura (Hickey, 1997). Para algunos constituye la evolución 'social' del movimiento de las concepciones alternativas (Marín, 1999). Su vinculación con la obra de Vigostky tampoco está consensuada, ya que en ciertos casos se equiparan ambos, en otros, el constructivismo sociohistórico de Vigostky es una variante destacada de la gran familia del constructivismo social e incluso se han diferenciado, al menos en el plano pedagógico, el constructivismo *vigostkiano* y el constructivismo social (Green y Gredler, 2002). No obstante, se defiende que a pesar de carecer de un significado aceptado de forma unánime, al menos inicialmente sirvió para establecer la frontera con el constructivismo individual y dar cuenta de la relevancia concedida a los aspectos sociales y culturales en el aprendizaje.

aglutina a un conjunto perspectivas interesadas en la interdependencia entre los procesos individuales y sociales en la co-construcción del conocimiento (Palincsar, 1998). Por lo tanto, la esencia del constructivismo social reside en la consideración del conocimiento y el aprendizaje como un producto social, si bien sobre el proceso concreto para alcanzarlos es todavía fuente de numerosas discrepancias (Prawat y Floden, 1994).

Este interés por los aspectos socioculturales del aprendizaje impulsado por el constructivismo social encontró sustento teórico en aportaciones procedentes de la psicología, semiótica, lingüística, sociología o antropología como la teoría sociohistórica de Leontiev y Luria, la teoría cultural de Cole y Scribner, los trabajos de Wersch y Bruner o la teoría cognitiva social de Bandura (Rogoff, 1993; Palincsar, 1998). No obstante, las ideas de Vigostky suelen considerarse la contribución más influyente (Palincsar, 1998) y gracias ello, se ha producido el descubrimiento y revitalización de su obra para Occidente, dado que su obra, escrita en la extinta Unión Soviética durante los años 20 y 30 del siglo XX, no se habían traducido a otros idiomas hasta fechas recientes por la censura en su propio país (Ivic, 1994). Curiosamente, los primeros trabajos de Piaget se publicaron en la misma época pero, a pesar de la influencia sobre Vytgostky, entre ambos se han puesto en evidencia notables diferencias que determinan sus distintas visiones sobre el aprendizaje (DeVries, 2000; Duncan, 1995). En especial, el énfasis de Piaget sobre los aspectos estructurales, leyes universales de origen biológico y la construcción individual del conocimiento en el desarrollo cognitivo frente a la idea mantenida por Vygostky de que los procesos psicológicos son resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

La gran influencia que ha ejercido Vygostky en la psicología y pedagogía contemporáneas suele situarse en su postulado emblemático sobre el origen de los procesos psicológicos superiores en la vida social, es decir, en las interacciones mantenidas con otras personas durante la participación en actividades reguladas culturalmente. Además, suele destacarse la trascendencia del papel que concede a los sistemas de signos construidos por las personas, sobre todo el lenguaje como medio de transmisión de la cultura, y del concepto *zona de desarrollo próximo*. Al igual que Piaget, las sugerentes implicaciones educativas de su obra se han revisado, interpretado y debatido, al mismo tiempo, que su aplicación en la práctica al campo educativo ha generado una considerable investigación en todos los niveles educativos (Daniels, 2005; Jaramillo, 1996; Hogan, 1999).

De forma más concreta, el constructivismo vigostkiano conceptualiza el aprendizaje como una actividad social donde se construyen significados compartidos a través de discusiones y negociaciones con compañeros y profesores. Dichos procesos

son esenciales en el aprendizaje porque permiten comprobar la viabilidad del nuevo conocimiento y conectarlo con sus ideas y experiencia previas. Para lograrlo, los estudiantes deben expresar verbalmente sus ideas, enfrentar sus comprensiones, escuchar y dar sentido a las ideas de otros. Al mismo tiempo, esas situaciones de aprendizaje tienen que diseñarse para que los estudiantes acorten la distancia entre sus competencias actuales y sus posibilidades potenciales. Para ello, necesita una estructura de apoyo formada por el profesor o profesora actuando como guía, la colaboración de compañeros más aventajados y las herramientas culturales más apropiadas para resolver una situación problemática propuesta. Desde esta perspectiva, los grupos cooperativos y la enseñanza recíproca ofrecen las mejores posibilidades para el aprendizaje debido principalmente al constante intercambio dialéctico entre el profesor/a y los iguales (Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Palincsar y Brown, 1984; Sharan, 1994).

#### **4. La perspectiva situada del aprendizaje**

Las propuestas pedagógicas del constructivismo social han impulsado el reconocimiento de la importancia de los aspectos sociales en el aprendizaje y de una participación socialmente activa de los aprendices para favorecerlo (Palincsar, 1998). En la década de 1990, las inquietudes despertadas por el constructivismo social sobre el papel del contexto sociocultural en el aprendizaje evolucionan hacia nuevos enfoques que consideran el aprendizaje como *situado* (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave y Wenger, 1991), una cognición social (Resnick, Levine y Behrend, 1991), una actividad discursiva o sociocultural (Harré y Gillet, 1994), una participación guiada (Rogoff, 1993) o legítima periférica (Lave y Wenger, 1991), una cognición distribuida (Salomon, 1993), o una acción mediada (Wertsch, 1991). La obra de Vigostky continúa siendo el principal referente teórico si bien, estas nuevas conceptualizaciones del aprendizaje reciben fuertes influencias de emergentes campos teóricos postvigostkianos cuyo nexo común es el interés por el estudio de la cognición y el aprendizaje en el contexto donde se producen como son la teoría de la actividad, la cognición distribuida, el aprendizaje situado y los enfoques socioculturales. El nexo común a todas estas perspectivas es legitimar la mezcla de los procesos cognitivos individuales con la situación contextual, considerando que las personas están cognitivamente activas aunque el énfasis se sitúe en la integración de un entorno sociocultural o comunitario.

Esta reciente mirada hacia el contexto para explicar el aprendizaje se basa en la idea de que lo que es aprendido depende de la situación en la que, precisamente, se aprende. En otras palabras, el contexto físico, social, cultural, histórico o institucional donde tiene lugar el aprendizaje es una parte integral de ese aprendizaje y su influencia nunca es neutral. Esto es así porque considera que el conocimiento está socialmente construido, distribuido y compartido entre las personas, herramientas, actividades y el

contexto donde se encuentran. Esta concepción del aprendizaje está teniendo gran impacto en el ámbito educativo porque probablemente “renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y la realidad” (Sagástegui, 2004:1).

Una de las perspectivas situadas que más impacto están teniendo en el ámbito educativo es la teoría del aprendizaje de Lave y Wenger (1991). Dicha teoría fue elaborada a partir de una investigación etnográfica sobre cómo se aprende en distintos campos profesionales de contextos culturales diferentes. En este estudio, sus autores concluyeron que el aprendizaje es situado en el sentido que implica una participación legítima periférica en una comunidad de práctica. En otras palabras, lo que comprobaron al estudiar el aprendizaje de las comadronas del estado mejicano de Yucatán, sastres en Liberia, oficiales de la armada americana y carniceros de Estados Unidos es que aprendían a medida que participan en sus respectivas comunidades profesionales gracias a que adquirían comprensión y responsabilidades, fruto de dicha participación. Esta participación era inicialmente periférica porque desconocían los conocimientos y habilidades de su comunidad de práctica, lo que les impedía participar plenamente. A medida que van aprendiendo, llegan a ser miembros reconocidos de esa comunidad, es decir, se convierten en cualificados carniceros, sastres, almirantes y comadronas. Esta trayectoria de aprendizaje tiene su propio currículum en las tareas y los conocimientos que tuvieron que dominar para desenvolverse con soltura su profesión, siendo fundamental los intercambios que mantuvieron con otros miembros más expertos de su comunidad.

En esta teoría, la comunidad de práctica es un concepto central porque se refiere al contexto social y cultural donde tiene lugar el aprendizaje. Básicamente la comunidad de práctica está formada por un colectivo de personas con diferentes niveles de pericia y conocimientos que colaboran para resolver problemas reales que les afectan en sus profesiones o en su vida personal. Estas comunidades de práctica se caracterizan porque sus miembros comparten una tradición histórica y cultural que incluye metas, significados y conocimientos compartidos. Además tienen en común que forman parte de otra más amplia y que poseen, como hemos visto, la capacidad de implicar a nuevos miembros mediante un proceso donde pasan de ‘participantes periféricos’ a miembros de pleno derecho. Su reciente aparición conceptual contrasta con la longevidad de su verdadera existencia; según Wenger (2003:2), “desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales: comunidades de práctica”. Por lo tanto, no se trata de un nuevo fenómeno sino de “historias de aprendizaje compartidas” (Wenger, 2001: 132), es decir, formas de aprender y transmitir aprendizajes que son tan antiguos como la propia humanidad y que hoy día encontramos continuamente a nuestro alrededor en talleres de mecánica, clubes deportivos, asociaciones culturales o empresas multinacionales.

Esta nueva visión sobre el aprendizaje ha servido para respaldar nuevas críticas hacia cómo se suele enseñar en las escuelas y que podemos hacer extensibles al modo en que se ha hecho en educación física, especialmente en los juegos deportivos (Kirk y Kinchin, 2003; Siendetop, 1994). En concreto, nos referimos al énfasis en aprendizajes descontextualizados que proporcionan conocimientos de escasa aplicación y transferencia más allá del ámbito escolar, incluso en ese propio contexto. En este sentido, esta teoría ha servido para aumentar las dudas sobre la utilidad educativa de prácticas artificiales que separan lo que se aprende del contexto que le da sentido o utilidad, poniendo en evidencia que el conocimiento en las aulas, el gimnasio o las canchas deportivas se concibe como si fuera neutral e independiente de las situaciones de la vida cotidiana. En resumen, el aprendizaje situado ha puesto más que nunca en entredicho, la significatividad de las experiencias escolares para los estudiantes, dado que lo que aprenden les resulta carente de significado, sentido y aplicabilidad, siendo además incapaces de transferirlo y generalizarlo a otros contextos (Brown et al., 1989; F. Díaz, 2003; Resnick, 1987).

#### **4.1. Aproximación conceptual del aprendizaje situado**

El aprendizaje situado requiere un importante esfuerzo teórico, al menos así ha sido en mi caso, para utilizar adecuadamente una serie de conceptos que se han acuñado al hilo de esta teoría como el de comunidad de práctica o participación legítima periférica. En el mismo sentido se puede hablar de la reconceptualización de términos habituales en la enseñanza. Así, los cambios conceptuales más relevantes con respecto a otras versiones del constructivismo se producen con el propio concepto de aprendizaje, participación, la comprensión, el contexto y la transferencia.

##### **4.1.1. Aprendizaje y participación**

Con respecto al aprendizaje, hay que tener presente que la perspectiva situada surge como una alternativa a las teorías cognitivas sobre el conocimiento y el aprendizaje. La gran diferencia entre ambas es que la primera defiende que el aprendizaje no es un hecho aislado del contexto que sucede en la mente de las personas como mantiene la segunda, sino que es fruto de la implicación activa en tareas que se realizan en la vida cotidiana y en escenarios sociales como el ámbito educativo. Desde la perspectiva situada, esta implicación conduce a la apropiación del conocimiento necesario para participar de forma legítima en una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Por lo tanto, la forma en que tiene lugar esa participación influye en lo que los estudiantes aprenden y lo que aprenden influye en su futura participación en la comunidad de práctica.



Dicho de otra forma, el concepto de aprendizaje está ligado a la participación, es decir, a un “proceso amplio de ser participante activo en las prácticas de comunidades sociales y de construir identidades en relación con esas comunidades” (Wenger, 2001:4). Esta participación tiene lugar en el intercambio de ideas, los intentos por resolver los problemas propuestos y las relaciones activas de los estudiantes entre ellos y con las herramientas y materiales para el aprendizaje que tienen a su alcance. Por lo tanto, el aprendizaje se entiende como un fenómeno social que parte de la experiencia de participar socialmente en las comunidades de las que formamos parte. Cuando el aprendizaje se produce a través de la participación, modifica quiénes somos modificando a su vez nuestra capacidad de participar, pertenecer y negociar significados, es decir, nos ‘convierte’ en participantes preparados para intervenir en el mundo desde esa comunidad de práctica. En resumen, el aprendizaje es una experiencia situada en que la persona se transforma en miembro de pleno derecho de la comunidad de práctica, es decir, el desarrollo de una identidad como integrante de una comunidad.

#### **4.1.2. La comprensión**

Desde un posicionamiento epistemológico cognitivo, la comprensión se considera como un proceso mental del individuo (Font, 2007). Desde esta perspectiva, la enseñanza lo que pretende es que los estudiantes se desarrollen una variedad de representaciones internas y relaciones funcionales entre ellas. Sin embargo, el aprendizaje situado entiende la comprensión desde una visión sociológica y antropológica del conocimiento, considerándola como una competencia más que un proceso interno de las personas.

Esta conceptualización de la comprensión como competencia supone que algo se ha comprendido cuando se usa de manera competente en diversas prácticas, poniendo en primer plano el hecho de que la cognición es situada, en el sentido de que es inseparable del contexto social en el que se produce (Font, 2007). Desde este planteamiento, la comprensión es un proceso cambiante derivado de la participación social en las comunidades de práctica y deja de ser únicamente fruto de las conexiones entre los nuevos aprendizajes y los esquemas de las personas.

#### **4.1.3. El contexto**

Los enfoques cognitivos no daban gran relevancia al contexto, ya que el individuo y sus procesos internos son el centro de atención cuando se quiere investigar el aprendizaje. En este sentido, se considera que las personas son movidas, determinadas y compuestas, por una amalgama, más o menos coordinada, de atributos internos, ya sean esquemas, actitudes, competencias o rasgos. Por ello, todo lo referente a lo externo, es

decir, al contexto social y cultural que rodea a las personas son fenómenos secundarios, a lo sumo un simple *input* que alimenta los procesos y estructuras individuales (Villar, 2003).

Las aportaciones de los enfoques socioculturales, sin olvidar el papel de los procesos internos, enfatizó el papel del contexto circundante de las personas, dejando de ser un factor complementario y pasivo para convertirse en un verdadero motor de desarrollo y aprendizaje. En esta nueva forma de concebir el contexto, no toman protagonismo únicamente los objetos físicos o las tareas que las personas realizan para aprender, sino también las personas que forman parte del escenario contextual del aprendizaje.

Sin embargo, con la aparición de las teorías contextuales como el aprendizaje situado, el contexto cobra un papel todavía mayor importancia, tanto es así que el contexto y la cognición dejan de ser dos aspectos separables de la realidad para convertirse en dos caras de una misma moneda (Martínez, 2003). Como mantiene Lave (1988), la cognición no es propiedad de la mente de los individuos, sino que está distribuida entre el individuo, otras personas y los contextos físicos y simbólicos. Por ello, el contexto se entiende como escenario de aprendizajes en sí mismo que contiene y da forma al aprendizaje, al igual que un recipiente que contiene agua da la forma al líquido que hay en su interior, un contexto se diferencia de otro por “cómo contiene y da forma” a los procesos que tienen lugar en su contexto (Ortiz, 2010:5). Dicho de otro modo, el contexto viene a ser un conglomerado de factores que conforman e influyen sobre los resultados del aprendizaje (Edwards y Millar, 2007).

#### **4.1.4. La transferencia**

Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje consiste en la transmisión de un conocimiento objetivo empaquetado, es decir, recibir algo de un modelo externo. La transferencia viene explicada por la presencia en la mente de estos conocimientos que han sido, de alguna manera, descontextualizados pero *asimilados* y que por ello, son de potencial aplicación en un rango amplio de situaciones y tareas. Singley y Anderson (1989) mantienen que la transferencia entre tareas está en función del grado en que dichas tareas compartan elementos cognitivos.

La corriente cognitiva interpreta que la transferencia resulta “problemática” en el aprendizaje situado, llegando a considerar que el discurso situado mantiene que el conocimiento no se transfiere entre tareas debido a que se considera estrechamente relacionado con el contexto en el que se adquiere y usa, por lo que parece poco probable que lo aprendido en un contexto se puede aplicar en otro (Anderson, Reder y Simon, 1996; Greeno, Collins y Resnick, 1996). Sin embargo, Greeno (1997) aclara que esta no

es la postura de los defensores del aprendizaje situado reconociendo la amplia evidencia experimental de corte cognitivo que demuestra que la transferencia se produce bajo determinadas condiciones.

Al mismo tiempo, considera que la cuestión de si se transfiere entre tareas se reformula desde el punto de vista situado a si la participación con éxito en una determinada situación, también garantiza poder hacerlo en otras diferentes. Esta consideración implica que la transferencia no puede ser entendida desde el aprendizaje situado a partir de la idea de conocimiento, sino desde los tipos de actividad en que deseamos que los estudiantes aprendan para realizar transferencias. En otras palabras, la transferencia *situada* no consiste en asimilar algo que ya estaba inventado y encajarlo en un repertorio mental para que esté disponible en tareas cognitivamente similares. Más bien, el aprendizaje situado nos sugiere desarrollar formas de participación, es decir, dominar y comprender ciertas prácticas a medida que se participa en ellas, siendo este dominio y comprensión la base de futuras participaciones en otros contextos con demandas similares (Greeno, 1997).

#### **4.2. El aprendizaje situado como metodología para la enseñanza**

El aprendizaje situado ha sido fuente de interpretaciones que pueden servir para mejorar la enseñanza y una referencia en innovaciones que destacan la importancia del contexto y la participación en el aprendizaje. No obstante, según Sagástegui (2004), el aprendizaje situado representa más un reto que un modelo plenamente articulado, ya que por el momento se trata más bien de una propuesta teórica dirigida a la dimensión epistemológica del aprendizaje. Por lo tanto, a pesar de su consistencia, actualidad y el entusiasmo de sus proponentes, esta perspectiva no se puede considerar en modo alguno una corriente pedagógica sólida. Como sugieren Lave y Wenger (1991:34-35): "la noción de aprendizaje situado aparece ahora como un concepto transitorio, un puente entre una visión en la cual los procesos cognitivos es lo primordial, y una visión en donde la práctica social es el fenómeno esencial y generativo".

Evidentemente, la aplicación de la teoría del aprendizaje situado a la práctica educativa recoge premisas expuestas con anterioridad desde otras perspectivas constructivistas. Sin duda, la más relevante es la concepción del conocimiento como algo construido por las personas a partir de sus experiencias y creencias y que, por lo tanto, no existe fuera de la mente humana. Lejos de entenderse esta construcción como un proceso exclusivamente individual, se concibe como compartido socialmente que así plantea Jonassen (1991:6): "los alumnos cuando aprenden deben discutir sus comprensiones con otros y, de esta manera, se desarrollan comprensiones compartidas". Esto nos viene a decir, que el constructivismo se basa en que hay múltiples perspectivas a través de las cuales los individuos pueden ver el mundo,

construyendo desde ellas modelos mentales. Dicha construcción se facilita cuando estos modelos pueden ser incorporados a otros ya existentes (Tezanos, 1995).

Todo esto supone que el aprendizaje no consiste en que se le transmita información a los estudiantes para que internalice y acumule en una *caja* mental, más bien se trata de un proceso activo por parte del que aprende que consiste en extender, enlazar, restaurar e interpretar, es decir, al fin y al cabo construir conocimiento desde la experiencia y la información que recibe, relacionando, organizando y extrapolando sus significados (Chadwick, 2001). Por ello, para que el alumnado aprenda es necesario que “operen activamente en la manipulación de la información, pensando y actuando sobre ella para revisarla, expandirla y asimilarla” (Chadwick, 2001:112).

Esta visión constructivista de que los estudiantes son algo más que simples procesadores activos de información, sino que también elaboran e interpretan la información suministrada tiene importantes implicaciones metodológicas. Así, una pedagogía constructivista consiste en mostrar cómo se construye el conocimiento, promover la colaboración con otros para descubrir las múltiples perspectivas que puedan surgir de un problema en particular y llegar a una posición elegida por uno mismo con la cual puedan comprometerse, a la vez que comprenden la fundamentación de otras perspectivas con los cuales podrían no estar de acuerdo (Cunningham, 1991). De forma más concreta, se sugiere que resulta fundamental la activación de las estructuras previas de los aprendices puesto que ellas son la base sobre la cual la nueva información será contrastada. Además, la comprensión tiene que ser promovida a través de procesos de exploración o de una auténtica resolución de problemas que los estudiantes necesitan compartir con otros para que las nuevas comprensiones se puedan refinar. Por último, la reflexión sobre el conocimiento generado es una de las herramientas más potentes para comprenderlo en profundidad y aplicarlo dentro y fuera de la escuela (Flórez, 1993; Tezanos, 2001).

Sin dejar de lado esta herencia del constructivismo, especialmente de la perspectiva más social, se han propuesto una serie de condiciones para una enseñanza situada que se deberían incorporar al contexto escolar para favorecer el aprendizaje (Herrington y Oliver, 2000; F. Díaz, 2003, 2006; Young, 1993).

#### **4.2.1. Contextos auténticos de aprendizaje**

Un ambiente de aprendizaje situado tiene que proporcionar un contexto auténtico que refleje la forma en que el conocimiento se usa en la vida real, presentando sus características propias sin fragmentarlo o descomponerlo. Esto resulta esencial, ya que desde el aprendizaje situado la forma en que una persona aprende conocimientos o habilidades y la situación o contexto donde lo hace son una parte esencial de lo que

aprende, por lo que se rechaza cualquier descontextualización del aprendizaje mediante la separación entre lo que se aprende y el contexto que le da sentido o utilidad (Karasa, 2002; Levine et al., 1991).

#### 4.2.2. Actividades auténticas

La enseñanza situada propone que los alumnos participen en actividades auténticas y culturalmente relevantes, es decir, de tareas que reclaman demandas similares a las que los estudiantes encontrarán en su vida profesional y cotidiana fuera de la escuela, a la vez que son valiosas en el marco cultural de referencia. Esto supone que los estudiantes tengan a su alcance en las aulas formas de participación que proporcionen acceso al modo en que se hacen las cosas en el mundo real. Con estas experiencias reales se favorece que desarrollen una identidad de participación lo que puede llevar a un compromiso con una comunidad de práctica.

No obstante, como recogen Herrington, Oliver y Reeves (2003), el concepto de actividad auténtica tiene diferentes interpretaciones en la literatura, si bien la mayoría de los autores coinciden en una serie de características comunes que se funden con las propias condiciones que se establecen para una enseñanza situada como la posibilidad de examinar la tarea desde diferentes perspectivas utilizando una amplia variedad de recursos, colaborar y reflexionar sobre la misma, así como de ser evaluadas mientras se utilizan habilidades y conocimientos tal y como son demandas en situaciones reales (Lombardi, 2007; Newmann, Secada, Wehlage, 1995; Reeves, Herrington y Oliver, 2002).

#### 4.2.3. Acceso a expertos

La enseñanza situada tiene que proporcionar acceso a cómo se hacen las cosas en el mundo real, especialmente la forma en que los profesionales realizan sus tareas y resuelven los problemas que les surgen en su contexto laboral. Evidentemente, estas visitas al mundo profesional resultan mucho más sencillas en el ámbito universitario donde los estudiantes se pueden considerar, al menos, recién llegados a su comunidad de práctica de referencia (por ejemplo, M. Sánchez, 2005). En el ámbito de la enseñanza primaria y secundaria este acceso puede realizarse a través de actividades extraescolares en lugares de trabajo reales, charlas de profesionales o vídeos en que se muestra la forma de desarrollar diferentes profesiones (Herrington y Oliver, 2000). También se sugiere el uso de materiales *online* desarrollados para representar de forma auténtica entornos laborales o situaciones del mundo real, como por ejemplo se han elaborado para el ámbito de la actividad física y la salud (Rice, Owies, Campbell, Snow, Owen y Holt, 1999), la ingeniería mecánica (Bullen y Karry, 2002), el diseño multimedia (Bennett, Harper y Hedberg, 2001) o la transición del instituto a la universidad (Hunt, Kershaw y Seddon, 2002).

#### **4.2.4. Múltiples roles y perspectivas**

En una enseñanza situada, los estudiantes tienen que tener la oportunidad de expresar diferentes puntos de vista sobre dicha información a través de la colaboración y desempeñar roles distintos en el seno del grupo. Al mismo tiempo, se sugiere que la información se presente desde diferentes perspectivas o representaciones y de forma repetida para que promuevan cambios en la comprensión de los alumnos (Herrington y Oliver, 2000).

#### **4.2.5. Colaboración**

Un aspecto central de la enseñanza situada es la propuesta de procesos colaborativos en los que los estudiantes tratan de resolver de forma conjunta los problemas auténticos a los que se enfrentan. De hecho, en la enseñanza situada, la participación y, por tanto, el aprendizaje se producen en los intercambios de ideas, los intentos por resolver los problemas o la interacción entre los estudiantes, entre otros momentos, en un contexto de colaboración. Las posibilidades para organizar dicha forma de relación pueden encontrarse en la amplia tradición pedagógica basada en que los aprendices cooperen en tareas escolares y las numerosas posibilidades metodológicas que ha desarrollado (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Kagan y Kagan, 1994; Monereo, 2003; Sharan, 1994; Slavin, 1990). En la mayoría de los casos, sus aportaciones y ventajas desde el punto de vista educativo han sido ampliamente respaldadas por la investigación (Del Marie y Sales, 1991).

#### **4.2.6. Oportunidades para la reflexión y el intercambio de significados**

La reflexión es una estrategia de aprendizaje que anima y permite a los estudiantes a considerar y deliberar sobre su propio aprendizaje y la forma en que se ha llevado a cabo. Generalmente, se basa en la formulación de preguntas sobre las dificultades que surgen en una tarea, la posible discrepancia entre los objetivos y los rendimientos de la acción o el examen de las propias creencias. Esto se completa con la presentación pública de los argumentos de los estudiantes, las opiniones de otros al respecto y la defensa de las diferentes perspectivas en un marco de colaboración y respeto (Herrington, Oliver y Herrington, 2007). Esta reflexión posterior a la actividad proporciona la oportunidad de que los estudiantes expliquen sus comprensiones, permitiendo corregir las concepciones erróneas y construir nuevos significados. Desde este punto de vista, “conversar es ahora reconocido como algo más que una forma de compartir ideas, es un modo social de pensamiento” (Mercer, 1996, cit. por Herrington y Kervin, 2007: 12).

#### 4.2.7. *Coaching* y Andamiaje

El andamiaje o mediación hace referencia al proceso por el que un alumno es guiado por una persona más experta, ya sea el profesor o un compañero más avanzado. No obstante, estudios recientes sobre interacción en el aula, demuestran que el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre estudiantes con un grado similar de conocimientos; es lo que se ha denominado ‘andamiaje colectivo’ (Donato, 1994; Hansen y Liu, 2005). El *coaching* puede formar parte de un proceso de andamiaje y consiste en proporcionar apoyo a quien aprende mediante consejos, indicaciones o feedback sobre su ejecución o aprendizaje (Dennen, 2003). Otras estrategias que suelen asociarse al *coaching* son las preguntas capciosas (*leading questions*) que tienen la intención de que el alumno descubra sus posibilidades y realice acciones de cambio que lo acerquen a sus metas. Un buen *coach* no dice lo que hay que hacer, no proporciona recetas ni resuelve los problemas a los que se enfrentan los estudiantes, tan solo pregunta para ayudar a descubrir las posibles opciones. Evidentemente esto supone la habilidad por parte del profesor de hacer las preguntas adecuadas a cada circunstancia (Cotton, 2001; Wilen, 1991; Wilen y Clegg, 1986).

#### 4.2.8. Evaluación auténtica e integrada

En una enseñanza situada, el aprender y el saber hacer son inseparables por lo que se presta más atención al saber cómo que al saber qué, es decir, se pone más énfasis en el uso práctico de los conocimientos y las habilidades que en su asimilación o dominio fuera de un contexto de aplicación. Por la tanto, la evaluación debe estar caracterizada por su fidelidad al contexto donde los conocimientos y habilidades se utilizan y tienen sentido en sí mismos, es decir, que una parte importante de la información para evaluar a los estudiantes se recoge en esos momentos y/o a partir de los productos elaborados en esas circunstancias (Gulikers, Bastiaens y Kirscher, 2004). En este sentido, la evaluación más auténtica sería aquella que tiene lugar en y a partir actividades auténticas.

Según Scott (2000) las actividades auténticas pueden dar lugar a tres tipos de elementos evaluables: representaciones conceptuales como diagramas o esquemas; producciones escritas o gráficas que pueden ir desde un informe de investigación hasta un mural, y producciones vivas como vídeos o presentación de un tema. Estos productos elaborados por los estudiantes pueden evaluarse con rúbricas y portafolios (McLellan, 1993; Montgomery, 2002; Darling-Hammond, Einbender, Frelow y Ley-King, 1993), lo que se puede combinar con otros instrumentos con la medición del rendimiento en el proceso de elaboración, al estilo de las estadísticas en los deportes profesionales (Collins, 1990), y todos aquellos que permitan recoger datos en situación (Young, 1993).

Esta perspectiva sobre la evaluación nos conduce a entenderla de una forma diferente a un simple añadido al tiempo dedicado a la enseñanza o de un proceso lineal que transcurre por las fases de pruebas iniciales, enseñanza y pruebas finales. Más bien se concibe como un proceso integrado en la propia enseñanza que una parte del ambiente de aprendizaje o un período de tiempo en el proceso educativo. Dicho de otro modo, la enseñanza situada anima a construir conjuntamente la enseñanza y su evaluación (McLellan, 1993)

### **4.3. Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje situado**

Estas pautas que proporciona la enseñanza situada toman forma en las aulas principalmente con dos estrategias. La primera y más ambiciosa consiste en promover el aprendizaje situado a través de comunidades de aprendizaje en los propios centros educativos, ya que como plantea Sagastégui (2004) el aula escolar “puede ser tratada por derecho propio como un contexto social, con la condición de que se establezcan en ella las situaciones de desempeño que impliquen los elementos asociados a la formulación y resolución colectiva de problemas auténticos” (p.36). Evidentemente, estas aplicaciones a la educación formal del aprendizaje situado parten de la idea de que el aprendizaje está ligado a la participación, es decir, a un “proceso amplio de ser participante activo en las prácticas de comunidades sociales y de construir identidades en relación con esas comunidades” (Wenger, 2001: 4). Por ello, estas propuestas se basan en ofrecer experiencias que favorezcan una identidad de participación de los estudiantes y lleven a un compromiso con una comunidad de práctica. En otras palabras, los estudiantes deben tener a su alcance desde las aulas formas de participación que proporcionen acceso al modo en que se hacen las cosas en el mundo real y que al mismo tiempo, les permita construir una imagen de sí mismos como participantes.

Las propuestas más representativas de comunidades de aprendizaje referidas al aula son las ‘Comunidades de Aprendices’ (*Community of Learners*) (Brown y Campione, 1994) y las ‘Comunidades Constructoras de Conocimientos’ (*Knowledge-building Communities*) (Scardamalia y Bereiter, 1999). Todas ellas se caracterizan por destacar el valor del proceso, el carácter distribuido del conocimiento entre los participantes y las contribuciones de cada uno al progreso del grupo. Al mismo tiempo, existe la premisa de atender a la diversidad de los intereses, características y ritmos de aprendizaje de todos los participantes, que deben ser respetados, atendidos y aprovechados como recursos en vez de considerarse como dificultades. El profesor no es un transmisor de conocimientos sino un miembro más de la comunidad de aprendices que trata de facilitar y promover los aprendizajes. Para ello, promueve una dinámica de clase basada en una frecuente interacción social que adopta formas tan diversas como la colaboración, la controversia con otros o la crítica constructiva, pero siempre en beneficio del aprendizaje y en el marco de un diálogo igualitario que considere las



aportaciones de las personas por la validez de sus argumentos en lugar de su estatus o poder. Las estrategias didácticas que utiliza son muy variadas pero siempre buscan favorecer la autonomía de los alumnos, la autorregulación de su aprendizaje, el desarrollo de la capacidad metacognitiva, la colaboración y los conocimientos compartidos.

Esta interpretación de la teoría del aprendizaje situado y de las comunidades de práctica en forma de comunidades de aprendizaje ha recibido algunas críticas (Barab y Duffy, 2000). El principal motivo es que en algunos casos no promueven aprendizajes verdaderamente situados y mucho menos pueden considerarse comunidades de práctica. Esto se debe a que las tareas que proponen están abstraídas de una comunidad de práctica de forma que constituyen una separación en el tiempo, lugar y actividad de las prácticas reales. Además, cuando se llevan al aula en muchas ocasiones sirven para seguir enfatizando el saber y la obtención de títulos académicos más que la participación y aplicación de lo aprendido. La consecuencia es que se incide más en la identidad de los estudiantes como miembros de una escuela que en la identidad como participantes de una comunidad de práctica que usa y valora el conocimiento aprendido, aunque se encuentre en la periferia de su trayectoria de aprendizaje. Por último, en algunas ocasiones surgen repentinamente por inquietudes personales o institucionales para promover innovaciones en las escuelas. En estos casos no suelen responder a un acercamiento a una tradición comunitaria de metas compartidas, creencias y prácticas propias, lo que limita la aportación de nuevos miembros a la comunidad de práctica.

Por ello, Barab y Duffy (2000) consideran más acertado utilizar el término ‘campos de práctica’ (*practice fields*), tomado de Senge (1994) y el ámbito del aprendizaje en las organizaciones. Los ‘campos de práctica’ constituyen la segunda opción para plantear una enseñanza situada en las aulas y se caracterizan porque están separados de la vida real pero en ellos los alumnos pueden practicar actividades de un modo muy similar a como tienen lugar en ella, ya que el profesorado con sus recursos intenta enmarcarlas en las circunstancias y entornos que aparecen cuando ocurren fuera de la escuela. Esta conceptualización sirve para englobar enfoques metodológicos como la enseñanza basada en problemas, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o enseñanza anclada (*anchored instruction*) (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer y Williams, 1990; Collins, Brown y Holum, 1991) pero, sobre todo, es más coherente con las limitaciones de la escuela para promover identidades de participación, así como la naturaleza descontextualizada y abstracta de los contenidos escolares.

En esencia, esta segunda estrategia para aplicar en las aulas las pautas de una enseñanza situada consiste en la aplicación de metodologías que enfrentan a los aprendices a problemas o simulaciones con diferente grado de realismo y que conforman entornos de aprendizaje centrados en el estudiante (Land, Hannafin y Oliver,

2012; Lunce, 2006). Por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas (PBL) consiste en enfrentar a los estudiantes problemas de la vida real que tratan de resolverlo en pequeños grupos de forma colaborativa y donde el profesor actúa como un facilitador de los aprendizajes. Este método surgió en el contexto de la profesión médica cuando los estudiantes de medicina se ‘enfrentaban’ a las historias clínicas de pacientes reales y tomaban decisiones supervisadas por sus tutores, pero que se ha ido extendiendo y adaptándose a otros ámbitos como la enseñanza elemental y secundaria, la escuelas de negocios o la formación universitaria (Morales y Landa, 2004).

Al igual que el PBL, la enseñanza anclada también pretende capturar problemas del mundo real pero propone problemas ficticios que podrían suceder. Una de los ejemplos más conocidos es el paquete de vídeos interactivos desarrollado por el *Cognition and Technology Group* de Vanderbilt (1990) en el que los estudiantes se enfrentan a problemas científicos simulados, por ejemplo, un camión cisterna de productos tóxicos que vuelca y amenaza el ecosistema de un río próximo. Los alumnos tienen que investigar y debatir en pequeños grupos posibles soluciones a preguntas que plantea el vídeo y que luego son comparadas con las que dan expertos en la materia.

Otros planteamientos metodológicos como la enseñanza por proyectos pueden aplicar las pautas de una enseñanza situada a partir de temas o problemas que resultan relevantes para el alumnado. En concreto, un proyecto consiste en identificar un problema o temática del mundo real e investigarlo a través de la elaboración de un producto que puede ser mostrado o explicado a otras personas. En este sentido, un proyecto pueda abordar y dar lugar a infinidad de temas y productos pero en cualquier caso, deben tener cierta duración en el tiempo y los estudiantes un importante papel en su planificación y gestión (Thomas, 2000; Railsback, 2002). Uno de los tipos de proyectos más habituales son los de tipo científico y tecnológico en los que los estudiantes realizan procesos similares a los que realizan los científicos en sus indagaciones descriptivas o explicativas de los fenómenos naturales o los ingenieros en la construcción de estructuras, evidentemente hasta donde permiten las condiciones del contexto escolar (Lacueva, 1998). Estos proyectos pueden consistir, por ejemplo, en investigar los minerales del entorno más próximo con la finalidad de preparar una exposición con el material recogido o construir una maqueta de un avión que pueda lanzarse desde el tejado del centro educativo.

Probablemente, el mayor grado de realismo se consigue cuando los aprendices realizan prácticas situadas en escenarios reales como sucede en el aprendizaje en servicio (*Service Learning*). El aprendizaje en servicio es una metodología educativa que pretende el aprendizaje de contenidos, competencias y valores a través de tareas de servicio de la comunidad (Puig, 2009; Tapia, 2001). En esencia, consiste en combinar el aprendizaje del alumnado, su participación en tareas que ayuden a satisfacer

necesidades de su comunidad más próxima y un tiempo planificado para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia de servicio comunitario. Wolfson y Willinsky (1998) mantienen que puede establecerse una provechosa aplicación conjunta del aprendizaje en servicio y las propuestas teóricas y prácticas del aprendizaje situado.

#### 4.4. Investigación y aprendizaje situado

La teoría del aprendizaje situado se ha sugerido con un marco muy útil para investigar las prácticas de enseñanza que proporciona una visión más holística sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ellas tienen lugar (Gal-Petitfaux y Durand, 2001; Kirk y Kinchin, 2003; Kirk y McDonald, 1998). Esto supone analizar e interpretar las situaciones de enseñanza como una actividad interactiva y en situación (Lozares, 2000). Como dice Rogoff, el contexto “es la relación entre las cosas que hace que el todo tenga sentido” (Lacasa, 1989:13). Por lo tanto, adoptar una perspectiva situada supone tomar en seria consideración las relaciones dialécticas que se producen entre los individuos, el ambiente y la actividad. La principal consecuencia es que la unidad de análisis pasa a ser el universo de relaciones que se establecen entre todos los elementos que envuelven a las personas en situaciones de aprendizaje (Martínez, 2003).

Muchos investigadores han acogido con entusiasmo la fortaleza teórica de esta nueva perspectiva (Brown et al., 1989; Greeno, 1997; Lave y Wenger, 1991; Salomon, 1993), lo que ha suscitado algunas críticas sobre sus implicaciones educativas o las aportaciones que pueda hacer al conocimiento de los procesos de aprendizaje (Anderson, Reder y Simon, 1996; Aparicio y Moneo, 2005). Sin embargo, parece que existe cierto consenso en que esta nueva perspectiva sobre el conocimiento y el aprendizaje han puesto en evidencia ciertas limitaciones metodológicas para investigar cómo se aprende *en situación*. Una revisión de la literatura pone en evidencia una tradición etnográfica como primera solución. De hecho, como sugieren Lincoln y Guba (1985), la observación naturalista puede proporcionar rica información sobre la vida de las personas, sus relaciones e interacciones sociales, las tensiones ocultas, las herramientas que utilizan y el ambiente en que viven. Para Flick (2011), un rasgo esencial de la investigación cualitativa es que “se toma en serio el contexto” (p.13), intentando acercarse a la realidad analizando la experiencia de los individuos y los grupos, así como las interacciones y las comunicaciones mientras se producen.

No obstante, existen al menos dos grandes dificultades desde el punto de vista metodológico para poder capturar ese mundo de relaciones entre los individuos, el contexto y la actividad que propone el aprendizaje situado. Por un lado, resulta necesario establecer cuál(es) de esas relaciones debe(n) ser el foco de la investigación pero si el aprendizaje depende de todas las interacciones con el contexto, incluidos otros individuos, seguramente todas ellas sean tan relevantes como complejas de capturar en

su totalidad. Por otro, dichas relaciones entre esos elementos están dispersas en el tiempo y el espacio, al mismo tiempo que pueden ser cambiantes a lo largo de ambos parámetros (Barab y Kishner, 2001). Al respecto, se ha sugerido que hay dos formas de superar estas limitaciones. Una de ellas consistiría en utilizar teorías complementarias sobre el aprendizaje para identificar aquellos aspectos que pudieran ser fructíferos en el ámbito de las interacciones. La otra sería centrar la atención en los procesos de transición y transformación cuando los individuos evolucionan hacia nuevas formas de participación, identidad y práctica (Handley, Sturdy, Fincham y Clark, 2006).

Al igual que ha sucedido en otros ámbitos (por ejemplo, Herrington y Oliver, 1999; Standal y Jespersen, 2008), la investigación sobre la educación física ha comenzado a incorporar la perspectiva situada para analizar el aprendizaje y la participación del alumnado (Barret y Collie, 1996; Rønholt, 2002a, 2002b). También se ha usado para examinar la formación del profesorado, así como los comportamientos y percepciones de estudiantes que se preparan para ser profesores en programas de enseñanza deportiva (McNeill, Fry, Wright, Tan, Tan y Schempp, 2004; Wright, McNeill, Fry y Wang, 2005; K. Patton, Griffin, Sheehy, Arnold, Gallo, Richardson y James, 2005; Rovegno, 1994). Otros trabajos más afines a esta tesis han utilizado el aprendizaje situado para comprender mejor qué acontece en la cancha o el gimnasio cuando se enseña desde un enfoque comprensivo de iniciación deportiva (Brooker, Kirk, Braiuka y Bransgrove, 2000; MacPhail, Kirk y Griffin, 2008; Rovegno, Nevett, Brock y Barbiaz, 2001b). Más allá de la educación física, se ha utilizado la teoría del aprendizaje situado para discutir cómo se aprende en un contexto deportivo y se forma la identidad como participante (Christensen, Laursen, y Sørensen, 2011; Light, 2006c). En todos los casos se ha recurrido a una combinación de técnicas cualitativas, principalmente la observación y las entrevistas a los participantes.

## **CAPÍTULO 2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS**

### **1. Introducción**

El modelo de enseñanza *Teaching Games for Understanding* (TGfU) se dio a conocer como una innovación en la educación física escolar con un artículo publicado en el *Bulletin of Physical Education* a principios de los años ochenta del siglo XX (Bunker y Thorpe, 1982). Su origen estuvo motivado en el “interés por resolver problemas prácticos” en el ámbito de la enseñanza de los juegos deportivos (Almond, 2012: 1). Desde entonces se ha ido enriqueciendo con diferentes aportaciones teóricas y prácticas hasta llegar a considerarse un modelo curricular en el que se reconoce como propios una serie objetivos, contenidos y pautas de enseñanza y evaluación (Butler y Mcahan, 2005; Meztler, 2000). Al mismo tiempo, ha generado una creciente y cada vez más específica investigación en torno a su aplicación en el ámbito escolar y deportivo que lo ha situado como una de las temáticas de estudio más destacadas de la pedagogía deportiva de los últimos años.

En el siguiente apartado, trato de reconstruir cómo ha sido su gestación, surgimiento y primeros desarrollos entre mediados de la década de 1970 y principios de la siguiente, tratando de clarificar las influencias teóricas y prácticas, las personas y otros factores que marcaron este proceso. En apartados posteriores, también analizaré su evolución y expansión internacional como modelo de enseñanza desde su aparición como innovación curricular hasta la actualidad.

### **2. Origen e influencias iniciales**

El modelo TGfU empezó a gestarse como enfoque de enseñanza a principios del curso de 1972-73 con el reencuentro de Bunker y Thorpe como profesores de la Escuela de Formación del Profesorado de la Universidad de Loughborough, donde ambos se habían conocido como estudiantes casi una década antes. En ese contexto pusieron en común sus inquietudes profesionales sobre la enseñanza de los juegos deportivos durante conversaciones que relataban los problemas que tuvieron como profesores de educación física y también los que observaban en sus propios estudiantes de educación física durante las prácticas en colegios. En concreto, la baja motivación de los alumnos cuando existía un énfasis excesivo en la técnica, la ausencia de situaciones que les prepararan para las demandas reales del juego y las pocas oportunidades que tenían los menos hábiles de llegar a ser competentes. Su insatisfacción ante estas cuestiones fue el punto de partida de su búsqueda de un enfoque alternativo en la enseñanza de los juegos deportivos, como así lo expresó el propio Bunker en una entrevista:

Rod y yo trabajábamos en despachos próximos el uno del otro y dedicamos tiempo a hablar sobre el tema y observar a los estudiantes enseñando educación física en los colegios, y cuando observábamos las sesiones de juegos deportivos nos decíamos: ¡Esto no funciona!, esto no es de lo que van los juegos deportivos. Y ahí fue donde empezamos. [...] Por tanto, en esencia, nuestro punto de partida era tratar sobre el factor motivacional, en las escuelas, en la clase de educación física y en particular en las clases sobre juegos deportivos. Buscábamos superar esos problemas para la mayoría de los jóvenes, ¿qué podíamos hacer? Teníamos que mejorar ese problema de motivación, porque sin motivación, nada funciona y eso era lo que estaba sucediendo (...) sencillamente, lo que estábamos haciendo era preocuparnos de gente joven que no podía tomar parte en los juegos deportivos, no aprendían según se les enseñaba y no podían transferirlo en las situaciones de juego (R. Monjas, entrevista personal con David Bunker, junio de 2001).

Si bien el interés por la motivación fue la razón principal para abordar cambios en la enseñanza de los deportes, los antecedentes prácticos más concretos se encuentran en modestas iniciativas llevadas a cabo por estos autores. Este es el caso de un grupo de sesiones de enseñanza del tenis que Thorpe puso en práctica con sus estudiantes de Loughborough en las que ya se vislumbraban algunos aspectos del nuevo enfoque que irían tomando forma en los años siguientes. Lo mismo podríamos decir de ciertas actividades y situaciones de juego que Bunker planteaba a sus estudiantes de educación física y jóvenes futbolistas asistentes a las jornadas organizadas por la *Football Association* con la que colaboraba.

Estos primeros desarrollos prácticos estuvieron marcados por fuertes influencias recibidas en su formación en Loughborough. Especialmente las ideas de tres profesores que ya se planteaban repensar la enseñanza de los juegos: Allan Wade<sup>9</sup>, Eric Worthintong<sup>10</sup> y Stan Wigmore (Almond, 2001; Thorpe, Bunker y Almond, 1986b). Entre

---

<sup>9</sup> En aquellos años, Wade (1967) publicó un libro de gran impacto en el entrenamiento del fútbol en el que se recogen muchas de las ideas que transmitió a Bunker y Thorpe. Entre ellas, destaca su defensa de que las situaciones de entrenamiento deben tener una naturaleza problemática cuando afirma: “El fútbol exige la aplicación técnicas en situaciones donde el jugador tiene posibilidades de cooperación, y al mismo tiempo se opone a uno o más jugadores. Estos factores le requieren tomar decisiones y esta habilidad para tomar las decisiones correctas es probablemente el factor más importante para la competencia en el juego. Por lo tanto, las situaciones prácticas deben incluir estos elementos” (p. 181). En la práctica esto lo plasma con el uso de pequeños juegos “para enfatizar los principios tácticos y las posibilidades tácticas del grupo” (p. 181), una metodología para estimular la comprensión táctica basada en detener situaciones de juego para analizarlas, debatiendo con los jugadores las alternativas, así como un proceso de entrenamiento que comienza con un juego con menos jugadores que su versión oficial, continua con un trabajo técnico para resolver los problemas detectados y finaliza con una situación de juego reducido con la consigna de aplicar lo practicado con anterioridad (p. 186-187). Wade contribuyó al debate sobre el TGFU a principios de la década de 1980 con sus cartas en el *Bulletin of Physical Education* (por ej., Wade, 1982).

<sup>10</sup> Por su parte, Worthington publicó un libro menos conocido pero que también dejaba ver algunas ideas que posteriormente se reflejaron en la propuesta de Bunker y Thorpe (*Teaching Soccer Skill*, 1974). Por ejemplo, contemplaba diversos tipos de situaciones de juego reducidas y modificadas en el entrenamiento para que los jugadores mejoraran su nivel de competencia, haciendo referencia a cambios concretos en el espacio, las reglas o el número de jugadores. Según Butler (1993:19), fueron precisamente las ideas de Worthintong sobre adaptación del equipamiento al alumnado menos hábil, las que inspiraron a Thorpe a proponer en sus clases

ellas destaca el uso de los minijuegos y los principios de juego como organizadores de la enseñanza utilizados por Wade, así como la adaptación del equipamiento para facilitar la ejecución de los menos hábiles que observaron en Worthintong (Bunker y Thorpe, 1986a). Otros referentes prácticos para Bunker y Thorpe procedían de la literatura sobre juegos e iniciación deportiva con más impacto en aquellos años, entre ellos, los trabajos de Morris (1976), Sleaf (1984) y Mauldon y Redfern (1969). Dichas influencias ya determinaron que su orientación metodológica antes de que comenzaran a trabajar de forma conjunta, apuntara hacia el protagonismo del juego en la enseñanza, lo que en la propuesta final justificarían por su indudable aportación a la motivación de los alumnos, su coherencia con el deseo natural de jugar y la propia lógica de enseñar a través de situaciones contextualmente valiosas. Con estas palabras lo expresó Bunker: “lo importante de los juegos deportivos es precisamente el juego, lo primero que había que hacer era devolver el juego a las sesiones de educación física” (R. Monjas, entrevista personal con David Bunker, Loughborough, junio de 2001).

Sin embargo, lo más relevante de estas influencias fue que los estudiantes pasaron a ser protagonistas en la enseñanza al ser animados a implicarse cognitivamente mediante la resolución de problemas y la invención de juegos (Mauldon y Redfern, 1969, Moy y Renshaw, 2009). Pero Bunker y Thorpe llevaron este uso del juego en la enseñanza más allá de las propuestas que les influyeron, al proponerlo como un problema de naturaleza cognitiva que servía de marco de preguntas sobre aspectos tácticos del juego. Al respecto, Thorpe ha manifestado que esta idea la tomó del enfoque de gimnasia educativa de Morrison cuya preocupación por el alumnado menos hábil orientó la enseñanza hacia su propia investigación para resolver las tareas, inspirándose a su vez en el aprendizaje por descubrimiento de la educación progresista de Dewey y Montessori que introdujo Laban en la gimnástica (Swinney, 2004; Mauldon y Layson, 1965). Estas influencias las explicaba el propio Thorpe con estas palabras:

La idea de la “Gimnasia Educativa” podía ser planteada con más facilidad en los juegos deportivos, porque mientras que en la gimnasia es el profesor el que tiene que decidir el reto a superar por su alumnado (y a veces esto puede ni siquiera ser importante para ellos/as: “¿por qué tengo que saltar el banco?”), los juegos deportivos plantean de forma continua problemas, por el simple hecho de oponer a los jugadores/as (el simple hecho de pensar “¿cómo te gano?” ya plantea un problema interesante). Teniendo en cuenta estas dos influencias yo empecé a trabajar con minijuegos, planteando preguntas a mi alumnado. Es decir, mi trabajo partió de un contexto de práctica, pero con una fundamentación teórica en la psicología cognitiva. (R. Monjas, entrevista personal con Rod Thorpe, Loughborough, junio de 2001).

Por su parte, Bunker ha situado en el proyecto curricular Nasville de enseñanza de las ciencias una poderosa influencia en su concepción del juego como un contexto de

---

de tenis el uso de modificaciones y materiales diferentes a los propiamente deportivos para introducir a sus estudiantes en los conceptos de espacio y principios de ataque y defensa.

resolución de problemas mediante la toma de decisiones. Así lo da entender en el siguiente extracto de su entrevista:

En este país en el currículum de ciencias hubo un importante proyecto que trataba de involucrar (con éxito) a la gente joven en la investigación científica. Fue un proyecto llamado el enfoque Nashville que era muy parecido a la intención de nuestro enfoque en una parte diferente del currículum, la educación física: *“póngase usted mismo en una situación y actúe, ¿qué sucede aquí? Exploremos qué sucede, veamos diferentes formas”*. Eso era básicamente lo que nosotros estábamos diciendo: tenemos un juego deportivo en el que se plantea una situación, *¿de qué alternativas disponemos para actuar?, ¿cómo solucionamos el problema?*, porque los juegos deportivos se refieren a resolver problemas y tomar decisiones y tratando de ir más allá. (R. Monjas, entrevista personal con David Bunker, Loughborough, junio de 2001).

Desde estas premisas prácticas buscaron apoyos teóricos que encontraron en los avances que, en aquellos años, se estaban produciendo en las disciplinas del aprendizaje motor y psicología del deporte y sobre los que estaban al corriente porque impartían dichas asignaturas a los estudiantes de educación física de Loughborough. En el ámbito del aprendizaje motor, la teoría del esquema de Schmidt (1975) respaldó la variabilidad en la práctica que proponían en las situaciones modificadas de los juegos deportivos para comprender sus principios tácticos con vistas a su transferencia a contextos similares. Desde una perspectiva psicológica, las inquietudes iniciales por la motivación intrínseca del alumnado en las clases de educación física encontraron un sugerente marco teórico en el trabajo de Alderman y Wood (1976) sobre la motivación en el deporte. En las publicaciones iniciales sobre el modelo TGfU, este respaldo teórico no fue claramente explicitado ni desarrollado, lo que sí se hizo en los trabajos posteriores de Pigott (1982) y Thorpe (1992b).

Esta etapa en la que ambos compartieron ideas y realizaron los primeros ensayos con los estudiantes de Loughborough tuvo lugar hasta finales del curso de 1976. El año siguiente se produjo un acontecimiento clave en el emergente enfoque con la visita de Almond a Loughborough donde lo conoció de boca del propio Thorpe (Bunker y Thorpe, 1986a). En los años anteriores, Almond había centrado su trabajo académico en el desarrollo curricular y profesional del profesorado a través de su práctica reflexiva, pero hasta ese momento, estaba insatisfecho por los escasos avances que había obtenido con propuestas demasiado teóricas y elitistas. El conocimiento de las inquietudes y desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe le hicieron vislumbrar grandes posibilidades en el enfoque para implicar al profesorado en la reflexión de su propia práctica y su valor como innovación en la enseñanza de los juegos deportivos. Así relató Bunker este momento clave en el desarrollo del enfoque:

Hacia 1976, Len Almond se incorpora a la Universidad y está muy interesado y abierto a ideas, porque estaba trabajando en el desarrollo del currículum de educación física [...] Entonces Almond nos comentó que lo que hacíamos era algo completamente nuevo, había mucha gente haciendo



cosas similares, pero nosotros habíamos conseguido dar una estructura a todas esas ideas". (R. Monjas, entrevista personal con David Bunker, Loughborough, junio de 2001).

Tras una estancia en el extranjero, Almond regresa a Loughborough en 1979 con la intención de trabajar con Thorpe y Bunker para dar forma a las ideas iniciales de modo que pudieran ser utilizadas por el profesorado (Almond, 2001). Durante este período de trabajo conjunto, la fundamentación teórica y los primeros desarrollos prácticos del nuevo enfoque recibieron un importante espaldarazo gracias a las influencias de carácter pedagógico que Almond había tenido durante su carrera profesional. En el ámbito de la teoría del currículum era seguidor de la pedagogía de Bruner, de quien tomó la noción de currículum en espiral para reforzar la idea de simplificación y modificación de los juegos. La influencia de Bruner acercó a Almond a la obra de Vygostky de la que adaptó las ideas de "andamiaje" y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), como el propio Almond explica de la siguiente manera:

Trabajamos juntos intentando desarrollar algo que interesase al profesorado y unimos nuestras ideas: Rod sabía mucho sobre los juegos deportivos y yo era un teórico del desarrollo curricular, influenciado por Jerome Brunner y su concepto del "currículum espiral" y su teoría de la enseñanza. Jerome Brunner planteaba que la enseñanza debe partir de las ideas más simples y básicas y eso era exactamente lo que Rod estaba haciendo. Era la misma idea que en el caso del currículum espiral, era la idea de Brunner puesta en práctica: ideas básicas, introducción de nuevas ideas y revisión y presentación de las ideas de diferentes formas. En el caso de los juegos deportivos, se empieza por la forma más simple, luego se utilizan otras formas y se vuelve a la anterior si es necesario. (R. Monjas, entrevista personal con Len Almond, Loughborough, junio de 2001).

En el nuevo enfoque, dichas ideas se tradujeron en un rol de profesor que actuaba de guía para los estudiantes en su participación en las tareas de aprendizaje, generalmente juegos modificados, para favorecer su comprensión y conocimiento táctico mediante intervenciones a partir de los problemas planteados en dichos juegos. El criterio de intervención se inspiró de la noción de ZDP, es decir, el profesor ayuda a sus estudiantes a mejorar su competencia para resolver los problemas tácticos, pero tiene que ir reduciéndola a medida que tienen más capacidad para hacerlo por sí mismos (Almond, 2001). De esta forma, se asegura el traspaso de responsabilidad y fomento de la autonomía, lo que se consideraría como factores claves en el aprendizaje desde el marco psicológico adoptado sobre la motivación intrínseca en la propuesta final (Thorpe, 1992a).

Sin embargo, Stenhouse era quien había ejercido una mayor influencia intelectual y profesional sobre Almond, lo que se reflejó en diversas aportaciones en el incipiente enfoque y su desarrollo posterior, especialmente en su orientación hacia el desarrollo profesional que sirvieron para completar las intenciones didácticas de Bunker y Thorpe (Almond y Thorpe, 1988). Para Almond, esta perspectiva de enseñanza podía

convertirse en un contexto adecuado para que el profesorado entendiera su práctica como un problema que debe ser investigado, debatido y reflexionado mediante el trabajo en equipo. Esta idea fue clave en la dinámica de trabajo con Thorpe, Bunker y otras personas que participaron en el debate teórico inicial y su experimentación en cursos e investigaciones en escuelas a principios de los años ochenta (Almond, 1997). Así explica Almond esta cuestión:

Así que desarrollamos un modelo que fue usado de diferentes formas, David y yo lo utilizamos para desarrollar los principios del juego. Mientras, yo pensaba cómo utilizar el modelo para plantear un reto al profesorado, teniendo en cuenta que muchas veces es difícil que el profesorado sea consciente de que algo no está bien. Era necesario pensar cómo abordar el tema, cómo hacer que el profesorado reflexione sobre su práctica y el modelo fue usado en este sentido. (R. Monjas, entrevista personal con Len Almond, Loughborough, junio de 2001).

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

A principios de la década de 1980, el debate de las ideas iniciales y las influencias teóricas cristalizaron en una propuesta práctica de cierta madurez, por lo que Almond, Bunker y Thorpe buscaron la forma de mostrarlas a otros profesores y conocer su aceptación. Con esta intención, se impartieron durante año y medio numerosos cursos y talleres en Inglaterra y Gales donde obtuvieron valiosas críticas y constataron algunas dificultades del profesorado que sirvieron para mejorar la propuesta, al mismo tiempo que comprobaron reacciones entusiastas por el cambio de enfoque que vislumbraban un exitoso futuro (Spackman, 1983a). Almond dio un paso más en la experimentación del enfoque en contextos educativos al iniciar tres proyectos de investigación en centros de secundaria donde se invitaba al profesorado a examinar su propia enseñanza de los juegos desde la investigación-acción y la idea de profesor como investigador. Los resultados de estas primeras investigaciones se dieron a conocer en los años siguientes en diferentes publicaciones (Almond, 1983b; Almond, 1986a; Almond y Thorpe, 1988).

### 3. Desarrollo curricular y expansión internacional

La dinámica de trabajo colaborativo entre Almond, Thorpe y Bunker se plasmó en un primer artículo en el *Bulletin of Physical Education* que dio a conocer el nuevo enfoque a principios de los años ochenta (Bunker y Thorpe, 1982). El gran interés suscitado agotó la edición y sirvió de excusa para la publicación al año siguiente de un monográfico en la misma revista (Bunker y Thorpe, 1983) en el que el artículo inicial se acompaña de nuevas aportaciones de autores que también estaban vinculados académicamente a la Universidad de Loughborough (Booth, 1983; Kirk, 1983; Spackman, Booth y Doolittle, 1983). Pocos años después, esa misma universidad publicó el monográfico en forma de libro que con el título *Rethinking Games Teaching*, se convirtió en la obra de referencia del modelo TGfU en la siguiente década, especialmente en los países de habla inglesa (Thorpe et al., 1986b). En los años posteriores, sus autores siguieron dando a conocer la nueva propuesta, sin apenas cambios, con sus contribuciones en revistas y libros sobre la enseñanza de la educación física<sup>11</sup>.

Antes de la publicación del libro, la nueva propuesta ya había tenido cierta difusión internacional cuando se presentó a expertos e investigadores de pedagogía del deporte en los congresos internacionales de la AIESEP celebrados en Roma en 1983 y Oregon en 1984 (Thorpe y Bunker, 1983). En aquel mismo evento, Ellis presentó un trabajo sobre las modificaciones en los componentes estructurales y otros elementos de los juegos que resulta de gran influencia en la propuesta final para manejar sus demandas tácticas y orientar la creación de nuevos juegos (Ellis, 1983). Al congreso de Roma también acudió Spackman (1983a) con algunas pautas para aplicar el nuevo enfoque a partir de las aportaciones del profesorado que participó en las investigaciones iniciales. En el ámbito doméstico anglosajón desde la publicación del primer artículo de Bunker y Thorpe en 1982 y hasta la publicación del libro, el propio *Bulletin of Physical Education* recogió diferentes aportaciones en relación a la nueva perspectiva de enseñanza que estaba emergiendo (Bunker, 1983; Jackson, 1982; 1986; D. Jones, 1982; Stoddart, 1985; Wade, 1982; Williamson, 1982). En estos años, Spackman completó estas primeras publicaciones sobre el modelo TGfU con su contribución en la misma revista y la recopilación de un dossier de experiencias y reflexiones que siguen las ideas planteadas por los autores del nuevo enfoque pero que no se llega a editar (Spackman, 1983b, 1983c).

---

<sup>11</sup> Esta producción bibliográfica en la que describen y reflexionan sobre el nuevo enfoque se inicia después de la publicación del libro y se extiende hasta mediados de la siguiente década (Thorpe, 1987, 1990, 1992a, Thorpe y Bunker, 1989, 1997; Werner, Thorpe y Bunker, 1996; Waring y Almond 1995; Werner y Almond, 1990; Thorpe, Bunker y Almond, 1986b). Estos trabajos se completaron con las aplicaciones al ámbito del entrenamiento de jóvenes y la enseñanza del atletismo (Almond, 1984, 1987, 1989; Brierley, 1987; Murrie, 1988; Thorpe, 1993a, 1993b, 1995a, 1995b; Werner y Almond, 1989).

Desde finales de la década de 1980 y durante la primera mitad de la siguiente, se produjo un importante incremento en la publicación de artículos sobre el modelo TGfU en revistas inglesas y americanas de educación física. Entre ellas destaca de forma notable el *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* que se convirtió en aquellos años en su principal medio de difusión. La mayoría de los trabajos se centraron en la descripción del enfoque acompañando propuestas metodológicas y ejemplificaciones prácticas dirigidas tanto a la educación primaria como secundaria (Armstrong, 1988; Bedford, 1990; Cooper, 1990a, 1990b, 1991; Curtner-Smith, 1996; Doolittle, 1995a; Doolittle y Girard, 1991; Lawton y Werner, 1989; Rauschenbach, 1996; Russell, 1996; Smith, 1991). Otros trabajos abordaron sus ventajas e inconvenientes frente a una enseñanza centrada en la técnica y las dificultades para llevarlo a la práctica en la educación física escolar, en especial, por su énfasis en la comprensión (Asquith, 1989; Berkowitz, 1996; Chandler, 1996; Chandler y Mitchell, 1990; Fleming, 1994; Read, 1989; Turner, 1996). Puntualmente se sobrepasó el marco educativo para realizar pioneras exploraciones por el ámbito deportivo (Maynard, 1991).

En estos años y hasta el final de década de los noventa, también vieron la luz las publicaciones de una serie de autores que realizaron estudios o estancias académicas en Loughborough y que ayudaron a la expansión internacional del modelo TGfU al darlo a conocer en revistas y congresos de sus países de origen. En los Estados Unidos esta contribución estuvo protagonizada por Werner (Lawton y Werner, 1989; Werner, 1989; Werner y Almond, 1990; Werner et al., 1996), Doolittle (1994, 1995a, 1995b) y Mitchell (1996; Mitchell y Griffin, 1994) que publicaron la mayoría de sus trabajos en el *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. En el mismo sentido se puede hablar de Kirk en Australia (Kirk, 1989; Kirk y McPhail, 2000), Devís en España (Devís, 1990a, 1990b; Read y Devís, 1990) o Liu en diferentes países del Pacífico asiático (Liu, 1994, 1996).

Con el tiempo, muchos de ellos completaron estas aportaciones iniciales con la publicación de libros que han tenido un impacto significativo en sus contextos geográficos de referencia. En este sentido, Mitchell, junto con Oslin y Griffin, publicaron en 1997 en Estados Unidos el libro *Teaching Sports Concepts and Skills*, publicación que años más tarde, alcanzó una segunda edición completada con un DVD de propuestas prácticas (Mitchell, Oslin y Griffin, 2005). Dos años antes habían publicado otro libro que adaptaba a la enseñanza primaria los contenidos del anterior (Mitchell, Oslin y Griffin, 2003).

Fuera del contexto anglosajón, el libro de Devís y Peiró *Nuevas Perspectivas Curriculares en Educación Física* dio a conocer el enfoque en España a principios de los años noventa y más tarde en varios países hispanoamericanos. A dicho libro se sumaron otras publicaciones que también han servido en estos contextos para promover una

reflexión y debate sobre la iniciación deportiva en la educación física y el deporte extraescolar (Devís y Peiró, 1995; Devís y Sánchez, 1996). Un papel similar ha tenido Liu en la educación física de varios países asiáticos, ya que tras unos primeros trabajos de difusión y diferentes investigaciones sobre el impacto del modelo TGfU en el profesorado asiático (Liu, 1996, 1997; Liu y Thorpe, 1997; Liu, Yang y Chin, 1998), finalmente publica un libro que se convierte en una referencia básica para la enseñanza de los juegos deportivos en el marco de una reforma educativa desarrollada en China dos años antes (Liu, 2002, 2010).

No obstante, el modelo TGfU alcanzó un mayor impacto internacional a finales de la década de 1990 y principios de la siguiente gracias a la prolífica bibliografía de un grupo de expertos pertenecientes a universidades de Norteamérica, Australia y Francia<sup>12</sup>. Sus contribuciones resultaron fundamentales en la maduración pedagógica del modelo TGfU, en especial por su aproximación a la teoría constructivista del aprendizaje. En el marco más amplio de la didáctica de los deportes colectivos también se estaba produciendo un proceso similar (Gréhaigne y Godbout, 1995) pero en el caso del modelo TGfU resultaba necesario explorar con rigor esta perspectiva sobre el aprendizaje, dado su interés explícito por estimular una implicación cognitiva a través de la comprensión y el conocimiento táctico (Butler, 1997; Light, 2002b; Light y Fawns, 2001).

Esta creciente difusión internacional y desarrollo pedagógico alcanza una nueva dimensión con el sucesivo surgimiento de variantes en varios continentes, mostrando la versatilidad del modelo original para adaptarse a contextos culturales muy diferentes (Griffin, Brooker y Patton, 2005). Las versiones más conocidas se han desarrollado en Estados Unidos bajo la denominación *Tactical Games Model* y en Australia, por el propio Thorpe, como *Games Sense*. En el caso del *Tactical Games Model* su desarrollo respondió a inquietudes profesionales por dar a conocer entre el profesorado y los entrenadores las virtudes de una aproximación táctica al deporte (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997). Sin embargo, el *Games Sense* surgió a instancias de la Australian Sports Commission para aplicar el modelo TGfU de forma menos estructurada al ámbito del entrenamiento de jugadores jóvenes (Den Duyn, 1997; Light, 2004). Otras versiones menos conocidas que se dieron a conocer más tarde fueron el *Concept based Games*, una propuesta para cambiar la enseñanza de los juegos deportivos en educación física en el marco de una reforma educativa en Singapur (McNeill et al., 2004) y el *Play Practice*, un enfoque de iniciación y entrenamiento con inquietudes educativas y participativas desarrollado en Australia (Lauder, 2001; Piltz, 2002).

---

<sup>12</sup> En concreto, Brooker (Univ. de Queensland, Australia), Oslin (Univ. de Kent, USA), Butler (Univ. de Kent, USA), Gréhaigne (Univ. de Grenoble, Francia), Hopper (Univ. de Alberta, Canadá), Mandigo (Univ. de Alberta, Canadá), Griffin (Univ. de Massachusetts, USA) y Light (Univ. de Melbourne, Australia), entre otros.

Otra forma de expansión internacional del modelo TGfU se ha producido con su influencia en otras propuestas de iniciación y enseñanza deportivas surgidas con posterioridad y en diferentes países, tal y como reconocen sus respectivos autores. Entre ellas, se encuentran el modelo de educación deportiva (Siendetop, 1994) y el modelo vertical de Horst Wein de iniciación al hockey y al fútbol (Wein, 1991, 1995). De forma parecida, Graça y Mesquita (2009) consideran que la propuesta del Grupo de Estudios de los Juegos Colectivos de la Universidad de Oporto (Graça y Olivera, 1995) está sustentada en los principios del modelo de Bunker y Thorpe (1982), si bien son fundamentales la influencia de Bayer (1986) y diversos autores de la corriente cognitivista del procesamiento de la información (Tavares, 1997). Igualmente, el modelo de Abordaje progresivo del juego (*Step Game Approach*) de Mesquita (2006) para la enseñanza del voleibol en el marco escolar posee una importante influencia del modelo TGfU (Mesquita, Graça, Gomes y Cruz, 2005; Mesquita, Marques y Graça, 2009).

En Francia, el modelo TGfU animó con un amplio debate sobre la enseñanza de los deportes colectivos en el contexto escolar, que ya venía produciéndose desde los años sesenta (Amicale ENSEPS, 1966) alimentado por los trabajos de una serie de autores que prestaban una especial atención a la táctica, como Teodorescu (1977) o Deleplace (1979). En este contexto, la influencia del modelo TGfU ha estado presente en las propuestas de enseñanza de los deportes colectivos de invasión vinculadas al constructivismo piagetiano y la psicología cognitiva (Gréhaigne, 1996; Gréhaigne y Godbout, 1995; Gréhaigne y Guillon, 1991) que desembocaron, años más tarde, en el modelo de aprendizaje de decisión táctica elaborado por Gréhaigne, Wallian y Godbout (2005). De forma parecida, el modelo TGfU fue una referencia clave para el desarrollo del modelo de competencia en juegos de invasión que vio la luz poco después en el marco de un proyecto europeo en el que participaron autores de diversos países del continente (*Electronic Sport Education Program*, 2005; Graça, 2004; Graça y Pinto, 2005; Musch et al., 2002)

#### **4. Reconocimiento y consolidación como modelo curricular**

Este importante desarrollo y expansión internacional que ha tenido el modelo TGfU en la última década del siglo XX ha llevado a que se reconozca como un modelo de enseñanza con características propias, junto a otros como el aprendizaje cooperativo, en una publicación de gran impacto en el ámbito de la educación física escolar (Metzler, 2000). Este reconocimiento ha ido acompañado de una creciente relevancia en la literatura. Así, el propio capítulo de Metzler (2000) destinado al modelo TGfU constituye el punto de inflexión entre las tímidas apariciones en obras genéricas sobre la enseñanza de la educación física publicadas hasta la fecha (Asquith, 1998; Capel y Piotrowski, 2000; Doolittle, 1995a; Evans y Clarke, 1988; Hardy y Mawer, 1999; Hellinson y Templin, 1991) y la dedicación de espacios propios en publicaciones

posteriores (Butler, 2002; Griffin y Sheeny, 2004; Kirk, 2005b; Lund y Tanehill, 2010; Mitchell y Oslin, 2005, 2007; Oslin y Mitchell, 2006). Al mismo tiempo, el modelo TGfU ha sido protagonista de varios números monográficos en revistas de enseñanza de la educación física (Light, 2005a; Light y Pope, 2006; Marker, 2007; Mitchell, 2003a, 2003b; Stork, 2004a, 2004b). Además, varias publicaciones recientes han sintetizado el conocimiento y reflexión teórica que ha generado (Butler y Griffin, 2010) o lo han tomado como referencia básica para propuestas orientadas a la práctica del profesorado y técnicos de iniciación deportiva (Breed y Spittle, 2011; Pill, 2007; Slade, 2010).

De forma paralela a esta producción bibliográfica, la celebración de diferentes eventos académicos entorno al modelo TGfU ha supuesto otra importante forma de expansión internacional. Así, en 2001 se celebró la primera conferencia internacional sobre este modelo de enseñanza en New Hampshire (USA) y sentó las bases para la creación de un grupo de trabajo formado por expertos de varios continentes (Butler, Griffin, Lombardo, Nastasi y Robson, 2003a). Este hecho se produce formalmente al año siguiente durante el Congreso de la AIESEP de La Coruña y en el que se fijan como objetivos impulsar el desarrollo teórico y práctico del modelo TGfU en el ámbito de la educación física y el deporte extraescolar, así como el de promover una amplia agenda para su investigación. Además, este grupo de expertos adquiere el compromiso de dar a conocer y difundir los avances relacionados con este modelo de enseñanza mediante la puesta en marcha de una página web (<http://www.tgfu.org>), la organización de congresos internacionales cada dos años y la creación de espacios propios en otros encuentros académicos. El cumplimiento de dicho compromiso ha llevado a la celebración de nuevos encuentros de carácter internacional con una creciente participación en Melbourne (2003) Hong-Kong (2005), Vancouver (2008) y Loughborough (2012). Además, se han organizado otros eventos internacionales centrados en el modelo TGfU pero dirigidos a un ámbito geográfico más reducido. Tanto unos como otros han dejado importantes publicaciones impresas o digitales sobre su investigación, desarrollo práctico y reflexión teórica (Butler, Griffin, Lombardo, B. y Nastasi 2003b; Hopper, Butler y Storey, 2009; Light, Swabey y Brooker, 2004; Light, 2006b; Liu, Li y Cruz, 2006).

Entre los trabajos realizados a partir de la entrada del nuevo siglo se han producido importantes contribuciones que han incidido de forma directa sobre el propio modelo original de Bunker y Thorpe (1982). En concreto, se ha propuesto un modelo ampliado que pretende conectar los estadios del modelo original con los principios pedagógicos que acompañaron a la propuesta inicial (Holt, Streaun y García, 2002). Por otra parte, Kirk y McPhail (2002) han invitado a repensar el modelo desde la teoría del aprendizaje situado, incorporando la consideración de aspectos omitidos o infravalorados por Bunker y Thorpe en su propuesta inicial, como las concepciones previas de dominio específico, las conexiones entre las decisiones tácticas y las elecciones técnicas o la práctica del juego como situada y forma de participación legítima periférica. De forma

paralela, se han buscado conexiones teóricas para explicar su eficacia con la teorías del logro de metas, los sistemas dinámicos o el procesamiento de la información, si bien se ha criticado la ausencia de investigación empírica desde esas perspectivas que ayuden a mejorar su aplicación práctica (Chow, Davids, Button, Shuttleworth, Renshaw y Araujo, 2007; Rossi, 2003).

Otras publicaciones en esta etapa sobre el modelo TGfU han incidido en una exploración más intensa de la pedagogía constructivista. En este sentido, han sido numerosos los trabajos que han organizado el conocimiento táctico en reglas de acción, principios, conceptos y niveles de complejidad táctica para facilitar un aprendizaje significativo basado en la comprensión y la transferencia táctica, así como orientar al profesorado en el proceso de enseñanza (Hopper y Bell, 2001; Howarth, 2001; Mitchell, 2000; O'Leary, 2008; Turner, 2004; Ward y Griggs, 2011; Wilson, 2002). Al mismo tiempo, se ha continuado proponiendo la reflexión grupal como base para una participación inteligente mediante tareas de observación del juego, debate de ideas y estilos metodológicos basados en la resolución de problemas y las preguntas a los alumnos (Huball, 2003; Mandigo, 2003; Gréhaigne, Richard y Griffin, 2004; Pearson y Webb, 2008; Richard y Wallian, 2005). Según Light (2002b), esta incidencia más intensa en los procesos cognitivos a través de un enfoque constructivista puede favorecer una 'experiencia total' en los juegos deportivos gracias a su mayor implicación y disfrute en su propio aprendizaje.

Estos años también ha sido testigo de numerosas propuestas prácticas en el marco de la clasificación original, tanto para la iniciación a una de las familias de juegos deportivos como a determinadas modalidades. Así, se ha abordado una iniciación global a la familia de juegos de blanco y diana (Mandigo, 2003; Sheppard, 2007), cancha dividida (McNeill y Fry, 2003; Mandigo y Anderson, 2003; Mitchell, 2003a, 2003b), bate y campo (Collier y Oslin, 2003; Gorecki, 2004; Sinclair, 2004) e invasión (Gubacs, 2004; Huball, Lambert y Hayes 2007; Turner, 2005), así como una enseñanza de juegos deportivos concretos (Maxwell, 2003; Webb, 2003; Butler, Sullivan, McGinley y Vranjes, 2008). Además, han explorado las posibilidades de aprendizaje y transferencia táctica de juegos modificados hacia juegos deportivos de la misma familia (Everhart y Everhart, 2010; Mandigo y Sheppard, 2002; Stevens y Collier, 2001; Todorovich, Fox, Ryan y Todorovich, 2008; Turner, 2001). También se ha seguido sobrepasando la frontera curricular de la clasificación de juegos deportivos que inició Almond (1984) con el atletismo y se ha propuesta una iniciación a las artes marciales inspirada en el modelo TGfU (Honda, 2009a, 2009b; Kozub y Kozub, 2004; Cheung y Liu, 2005).

En el ámbito de la evaluación, durante este período ha tenido un creciente uso diferentes instrumentos de observación cuantitativos (STAPS y GPAI) que, pocos años antes, se habían sugerido como formas de evaluación auténtica en los deportes



colectivos (Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 1997; Mitchell, Griffin y Oslin, 1994). Al mismo tiempo, estos instrumentos pensados para los juegos de invasión se han ido adaptando a otras familias de juegos o han sido punto de partida para nuevas propuestas de evaluación de los juegos deportivos en educación física (Belka, 2004; Collier, 2004; Hopper, 2003, 2007; Brown y Hopper, 2006). Su uso por parte del profesorado o entre el alumnado se ha defendido como una forma de focalizar la atención sobre los aspectos tácticos del juego que favorece su comprensión y la reflexión de los jugadores a partir de su propio rendimiento en el juego y el de sus compañeros (Richard, Godbout y Gréhaigne, 2000; Light y Georgakis, 2008).

No obstante, se sigue reconociendo la complejidad de evaluación a partir de instrumentos cuantitativos de observación directa del juego aunque se han intentado ofrecer soluciones al respecto (Méndez, 2011a). Para superar esta limitación, recientemente se han propuesto, para cada una de las familias de juegos deportivos, el uso de una secuencia de preguntas basadas en los problemas de juego que ayuden al profesorado a diagnosticar las dificultades del alumnado (Fisette y Mitchell, 2010; Mitchell y Collier, 2009). Por otra parte, en coherencia con la vocación constructivista del modelo TGfU, se ha destacado la necesidad de desarrollar otras formas de evaluación más preocupadas por el conocimiento declarativo, las interpretaciones personales y las concepciones previas mediante respuestas verbales o escritas a problemas tácticos y la expresión de opiniones en reuniones de equipo o reflexiones en formas de diarios o redacciones. Desde esta perspectiva, se han publicado cuestionarios para estimular la reflexión después de usar el GPAI (Brown y Hopper, 2006) y problemas de juego que representan gráficamente las situaciones reales (Pagnano-Richardson y Henninger, 2010).

Otra forma de desarrollo curricular del modelo TGfU en estos años ha tenido lugar gracias a la combinación con otros modelos de enseñanza como el *Sport Education* y el aprendizaje cooperativo (Dyson, Griffin y Hastie, 2004). Esta integración se ha respaldado en que todos esos modelos mantienen ciertos aspectos en común, como su concepción holística de la educación, un currículum centrado en el alumnado, su énfasis en procesos de toma de decisiones, comprensión e interacción social y unas atractivas posibilidades para un aprendizaje situado que proporcione experiencias significativas y auténticas en el ámbito del deporte y la educación física (McBride y Xiang, 2004; Dyson et al., 2004). Entre los primeros desarrollos prácticos hacia estos modelos híbridos se pueden encontrar la fusión del modelo TGfU y el modelo *Sport Education* (Alexander y Penney, 2005; Curtner-Smith, 2004; Hastie y Curtner-Smith, 2006; Webb, Pearson y Forrest, 2009). También Collier (2005) ha sugerido la integración del modelo *Tactical Games Model* con el de *Sport Education*, a lo que incluso ya se ha denominado *Sport Education Tactical Model* (Pritchard y McCollum, 2010), o con el aprendizaje cooperativo propuesto por Dyson (2005). Además se ha defendido la coherencia de presentarlo de

forma conjunta a los alumnos con el modelo *Sport Education* y el modelo de Hellison (Oslin, 2009). Otras propuestas conectan el modelo TGfU con otros modelos de enseñanza ha sido elaborado por Martin y Gaskin (2004) al integrarlo con el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb y el modelo 4MAT sobre estilos de aprendizaje.

La consecuencia lógica de este desarrollo de la propuesta de Bunker y Thorpe (1982) como modelo de enseñanza ha sido su progresiva inclusión en currícula nacionales y regionales de diferentes países. Al lógico impacto curricular en su país de origen (Qualifications Curriculum Authority, 1999), ha seguido su papel como referente metodológico en los programas de educación física de países como Australia, Nueva Zelanda, Singapur o México durante reformas educativas o revisiones curriculares más puntuales<sup>13</sup>. Esta aparición en el currículum ha ido acompañada de la elaboración de materiales curriculares y de apoyo impulsados por las instituciones educativas responsables<sup>14</sup>. En otros casos, se ha defendido la coherencia entre los objetivos del currículum oficial y las posibilidades que ofrece una enseñanza basada en el modelo TGfU (Clennet y Brooker, 2007; Curry y Light, 2007; Mandigo, Butler y Hopper, 2007; Kirk, 2005a). Este impacto en el currículum escolar ha traído su consecuente aparición en los planes de estudio, incluso de tercer ciclo, y en los programas de formación del profesorado de numerosas universidades e instituciones, especialmente en el ámbito anglosajón (Howarth, 2005; Sweeney, Everitt y Carifio, 2003; Wright, McNeill, y Butler, 2004), pero también en el contexto hispanoamericano y asiático (Escuela Normal de Zacatecas, 2002, Liu, 2003; 2010).

De forma paralela, el modelo TGfU ha vivido un proceso de expansión hacia otros ámbitos de aplicación al margen de la educación física escolar en los que se han explorado sus posibilidades. En concreto, ha supuesto un revulsivo metodológico en el ámbito del entrenamiento de jugadores federados, especialmente donde mayor impacto ha tenido su variante *Games Sense* de Australia y Nueva Zelanda (Brooker y Abbott, 2001; Gaskin y Martin, 2001, Light, 2003a; 2006a). De forma paralela, ha comenzado a tener cierta influencia en innovadoras propuestas para la formación y mejora profesional de técnicos y entrenadores (De Souza y Mitchell, 2010; Kidman, 2001; Martin y Gaskin, 2003). Además, el modelo de Bunker y Thorpe (1982) se ha usado como referente en el diseño y desarrollo de iniciativas para la iniciación y promoción deportiva de diferentes organismos relacionados con el deporte y la educación física<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Por ejemplo, Board of Studies New South Wales (2003); Curriculum Planning and Development Division (1999, 2005) y Queensland School Curriculum Council (1999).

<sup>14</sup> Entre otros, Bunker, Hardy, Smith y Almond (1994), Department of Education and Communities (1999-2011), Qualifications Curriculum Authority (s.f.), Queensland School Curriculum Council (1999a, 1999b, 2000); Victoria Curriculum Assessment Authority (2005, 2009; 2003), Devís (2006); Devís y Peiró (2007); Secretaría de Educación Pública (1999, 2000, 2003) y Australian Sports Commission (1999).

<sup>15</sup> Entre los programas institucionales destacan los programas *PlaySport* ([www.playsport.net](http://www.playsport.net)) en Canadá impulsado por la Ontario Physical and Health Education Association (Sheppard y Mandigo, 2003, 2009) y

También se han publicado materiales curriculares para los técnicos y entrenadores del ámbito deportivo extraescolar, en algunos casos conectados con el currículum escolar de educación física (Blackborough, Schropfer, Lake, y Jeffery, 2010; Ferguson y McMillan, 2006; Griffin, Busch, Willians y Davies, s.f.; International Floorball Federation, s.f.; International Tennis Federation, s.f.; Schropfer, Blackborough, Lake, y Jeffery, 2010; McMillan, Brooke, Watkins, Reid y Atsle, s.f.; Torelli, 2005).

Por lo tanto, en estas casi tres décadas desde su aparición, el modelo TGfU se ha consolidado en un espacio propio en el currículum de la educación física y, en los últimos años, están surgiendo aportaciones innovadoras y creativas que pueden ayudar a renovar tanto este currículum como sus prácticas de enseñanza. Al mismo tiempo, en los últimos años está recibiendo una creciente consideración en el ámbito del deporte federado, especialmente en el contexto anglosajón. Además, su amplia y creciente difusión internacional es evidente por la diversidad geográfica de los países donde se han publicado descripciones, reflexiones y experiencias para darlo a conocer entre los profesionales de la enseñanza. Pese a este espectacular impacto del modelo TGfU, los expertos mantienen que su credibilidad como modelo de enseñanza no puede respaldarse únicamente en una aplicación entusiasta e intuitiva de profesores y entrenadores, sino que es necesario alcanzar mayor credibilidad mediante una investigación rigurosa y de calidad (Griffin et al., 2005). En este ámbito, también ha tenido un importante desarrollo, especialmente en los últimos años, tal y como relato en el siguiente capítulo.

## 5. El modelo TGfU en España

La difusión del modelo TGfU en España se inició gracias a la labor docente y las publicaciones de Devís (Universitat de València). Su estancia en Loughborough a finales de la década de 1980 le permitió conocer el enfoque de la mano de Almond y Thorpe. De vuelta a nuestro país, publicó una serie de artículos en revistas nacionales de educación física que hicieron llegar al profesorado español las ideas clave del nuevo enfoque de enseñanza (Devís, 1990a, 1990b; Read y Devís, 1990). Poco más tarde edita un libro en el que se aborda con más profundidad (Devís y Peiró, 1992) y que cuenta con las contribuciones de dos de los autores originales (Almond y Waring, 1992; Thorpe,

---

*Playing for Life* llevado a cabo en Australia por la Australian Sports Commission (2010). En cuanto a las iniciativas federativas ha tenido gran difusión los programas *Stick2Hockey* impulsado por la Federación de Hockey de Nueva Zelanda para difundir este deporte entre los jóvenes (Slade, 2003), *Flag Rugby for Physical Education* de la Federación de Rugby de Estados Unidos ([www.playrugbyusa.com](http://www.playrugbyusa.com)), de la Rugby Union, *MILO in2CRICKET Have a Game* de la Federación Australiana de Cricket de la Federación Australiana de Cricket (<http://www.cricket.com.au/in2cricketschools>) o *Gira-volei* por la Federación Portuguesa de Voleibol (Pinheiro, 2006). En España, la Real Federación Española de Tenis ha impulsado el programa *Tenis en la escuela* que pretende conectar la enseñanza escolar del tenis con su práctica en escuelas deportivas (Sanz y Julián, 2009).

1992a). Durante esa década realiza una importante difusión del enfoque con su participación en numerosas actividades de formación del profesorado (por ej., Devís, 1997).

Tras la finalización de su tesis doctoral en la que aborda un estudio de casos de formación del profesorado en el marco del modelo TGfU (Devís, 1994), publica un artículo en el que se revisan las perspectivas de enseñanza e iniciación deportiva en el contexto español (R. Sánchez y Devís, 1995; Devís y Sánchez, 1996). Dicho trabajo tiene un destacado impacto en el ámbito académico, especialmente la diferenciación que establece entre modelos horizontales, que pretenden una iniciación común a varios juegos deportivos, y modelos verticales que transcurren dentro de un deporte concreto sin buscar intencionadamente transferencias a otros similares. Esta clasificación fue el punto de partida de un amplio debate sobre el panorama actual de estas perspectivas que adquieren la forma en numerosos trabajos que, a partir de ese momento, toman como referencia esa clasificación o tratan de completarla<sup>16</sup>.

Con el tiempo, han surgido nuevos planteamientos de enseñanza e iniciación deportiva que también recogieron la influencia de las diferentes tradiciones europeas (Devís y Sánchez, 1996; Graça y Oliveira, 1997) y recientes contribuciones fundamentadas en el constructivismo, la teoría del aprendizaje situado y del estudio de la táctica desarrolladas en los países anglosajones (Kirk y Macdonald, 1998; Kirk y MacPhail, 2002, Turner y Martinek, 1999). El conjunto de estas propuestas se han englobado bajo la denominación de modelos alternativos de enseñanza, enfoques centrados en el juego o enseñanza comprensiva del deporte (Castejón, 2010; Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2003a; Devís y Sánchez, 1996).

A pesar de tener un referente común en el modelo de Bunker y Thorpe (1982), estas nuevas propuestas no comienzan necesariamente la enseñanza con un juego modificado que represente la naturaleza problemática de una familia o juego deportivo de referencia. Esto es así porque se interpreta, desde premisas constructivistas, que es necesario iniciar la enseñanza con la reflexión y la práctica sobre el uso contextual de las habilidades técnicas básicas mediante formas jugadas para proporcionar a los jugadores herramientas con las que enfrentarse a la comprensión y aplicación de los principios tácticos (Cárdenas, 2006; Contreras, De la Torre y Velázquez; 2001; Contreras, García, Gutiérrez, Valle, y Aceña, 2007; Montero, 2010; M. Sánchez, 2007). En otros casos, se ha abogado por una integración equilibrada y planificada de las demandas tácticas y técnicas en las situaciones de aprendizaje (Castejón, 2004; López, 2008; López y Castejón, 1998a, 1998b, 2005).

---

<sup>16</sup> Por ejemplo, Abad (2005), Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña (2009), Blázquez (1999), Caicedo (2008), Castejón et al. (2003a), Castro y López (2004), Contreras (1998), Curiel y Martínez (2008), L.M. García López (2001a, 2001b), Giménez (2010), Moreno (2007) Ponce (2007), Rodríguez (2010) y Valero (2005).

Los primeros trabajos de Devís y otros autores, que también publicaron durante la década de 1990 con la intención de describir el modelo y sus aportaciones (Devís, 1990a, 1990b; Devís y Peiró, 1992, 1995; Read y Devís, 1990; Blázquez, 1999; R. Sánchez, 1998), dejaron paso en los años siguientes a variadas propuestas prácticas para la educación física escolar. Dichas propuestas se han centrado en los deportes de invasión y cancha dividida que son más habituales en las programaciones escolares, tanto desde un planteamiento de enseñanza vertical como horizontal<sup>17</sup>. En el ámbito deportivo, también se han realizado propuestas de iniciación y entrenamiento centradas en deportes de invasión y cancha dividida, especialmente en el fútbol (Damas y Julián, 2003; Moreno, 1995; Moreno, 2001; 2004; Sainz, Llopis y Ortega, 2004; Ruiz, 2004). En menor medida, se han atendido otras familias de juegos deportivos, aunque probablemente por la influencia de la propia clasificación utilizada en el modelo TGfU, parece que la enseñanza del béisbol en el contexto escolar está despertando cierto interés en los últimos años (Fernández-Río y Martínez, 2008; Méndez, 2009a; Morales, 2010).

Otro grupo de trabajos también con vocación de aplicación práctica, se han dirigido específicamente al diseño de juegos modificados y a propuestas de modificaciones para facilitar la apreciación y comprensión de los aspectos tácticos, el dominio contextual de las habilidades técnicas o a la participación de los jugadores en el marco de la educación física (Gálvez y Miralles, 1999; López, 2006, 2007; Méndez, 1998, 1999a, 2000a, 2000b, 2001; Pinar, 2000, Rivadeneyra y Sicilia, 2004; R. Sánchez, 1997). En la iniciación deportiva extraescolar se comienza a sugerir el juego modificado como una útil herramienta para el desarrollo y evaluación del conocimiento táctico y rendimiento en el juego de jugadores jóvenes, a pesar de la carencia de directrices contrastadas empíricamente (Serra, García y Sánchez-Mora, 2011).

No obstante, el impacto del modelo TGfU en la práctica docente de nuestro país es todavía muy limitado, de hecho, en contadas ocasiones se ha reflexionado a partir de experiencias educativas con el modelo comprensivo con la intención de alumbrar nuevas ideas para un uso formativo del deporte, tal y como hacen S. González, Contreras, Gil y Pastor (2008), Monjas (2006) o Morell y Morell (2002). Además, la técnica sigue siendo la prioridad en el tiempo de clase y no es frecuente el uso de estilos de enseñanza que promuevan la significatividad y reflexión sobre los aprendizajes (Robles, Giménez y Abad, 2011; Viciano, Zabala y Lozano, 2001). Este predominio del modelo tradicional también se extiende al ámbito del deporte extraescolar, ya que monitores y técnicos deportivos suelen utilizar una metodología directiva en la que prevalece la dedicación al

---

<sup>17</sup> Entre las propuestas verticales destacan Calvo (2011), Cañadas, García y Parejo (2009), Contreras et al. (2007), Del Valle, García y De la Vega (2011), M. Díaz (2008), Méndez (2011b); Yañez (2008) y entre las que tienen un planteamiento horizontal Águila (2000), López Corredor (2007), Rodríguez y García (2009) y Teijeiro y Martínez (2006).

dominio de las habilidades técnicas (Abad, Giménez, Robles y Rodríguez, 2011; Lledó y Huertas, 2012). Tampoco los materiales utilizados para la formación de entrenadores y técnicos han incluido las aportaciones que la metodología del modelo TGfU o modelos similares podría hacer en la preparación de los jóvenes jugadores (Castejón, Martínez, Del Campo y Argudo, 2011), si bien comienzan aparecer sugerentes excepciones (Alonso, 2011; Sainz, Ortega y Llopis, 2011).

En cambio, en el ámbito de la enseñanza e investigación sobre la educación física, al igual que viene sucediendo en el ámbito internacional, existe una mayor inquietud por recoger el modelo TGfU en planes de formación del profesorado de primaria y secundaria y de estudiantes universitarios (por ejemplo, Manrique y Monreal, 2010; Méndez y Fernández-Río, 2008, 2009; Muñoa, 2007-08; Lara y Sánchez, 2007; R. Sánchez, 2008, Álvarez, 2007). Además, se han comenzado a impartir estudios de doctorado y master en diferentes universidades españolas en los que el modelo TGfU recibe una destacada atención (Crespo y Sanz; 2010; L.M. García, 2008; López, 2005-2007). A esto hay que añadir que ha sido uno de los ejes del primer encuentro de expertos a nivel nacional en iniciación deportiva en el que han participado profesorado universitario y de enseñanza secundaria (L.M. García y Gutiérrez, 2009). Recientemente, se ha publicado el primer monográfico sobre el modelo TGfU en el que se han combinado artículos de autores españoles relacionados con la investigación del modelo y su desarrollo didáctico (J.L. Hernández, 2011).

Igualmente, de forma parecida a lo que ha sucedido en el contexto internacional, en España diferentes autores han sugerido conectar el modelo TGfU con otros modelos de enseñanza. Así, se ha defendido su integración con el aprendizaje cooperativo (Dyson, 2008; C. González, Cecchini, Fernández-Río y Méndez, 2008; Fernández-Río y Méndez, 2008) y de ambos con el modelo de educación deportiva (Méndez, 2010a). De estos trabajos teóricos han surgido propuestas para su aplicación en las aulas en forma de unidades didácticas en la que se combina el modelo TGfU con otros modelos de enseñanza como el modelo *Sport Education* y el de aprendizaje cooperativo (Méndez, 2009b, 2010a, 2011b, 2011c), o el de responsabilidad social y personal de Hellison (Pascual et al., 2005).

Sin embargo, en nuestro país se ha ido más allá y se ha explorado una aproximación del enfoque comprensivo con la perspectiva estructuralista introducida en la educación física por Parlebas. Esto ha supuesto una importante aportación en el desarrollo del enfoque, en especial, al permitir explorar con más rigor y creatividad las posibilidades en el diseño de tareas y modificaciones en los juegos (Jiménez, 1994, 2003, 2011; Méndez, 1999a; 2001, 2003). Además, el profesorado de educación física español ha realizado innovadoras aportaciones sobre el modelo TGfU que enriquecen su potencial educativo. Este es el caso de una prolífica línea de trabajo desarrollada por Méndez (2005; 2006a, 2006b, 2009a, 2010c, 2011d) centrada en experimentar sus

posibilidades en el marco de una metodología que promueve la creatividad mediante la construcción de los implementos y móviles con materiales reciclados para ser utilizados en juegos modificados o de nueva creación.

Otra importante aportación, ha sido una sugerente exploración de la aplicación a otros contenidos que no recoge la clasificación de Almond (1986a). Estas innovaciones se iniciaron a mediados de la pasada década con la original propuesta de E. González (1996) de ampliar dicha clasificación con los juegos infantiles más populares de nuestro entorno, proponiendo nuevas categorías como los juegos de blancos humanos, de persecución o de relevos, y sugiriendo principios tácticos para su enseñanza. Al iniciar la década de 2000, comenzaron a publicarse otras propuestas prácticas que ampliaban dicha aplicación a los juegos cooperativos y paradójicos (Moreno y Morató, 2001; V. Pérez, 2004; R. Sánchez y Pérez, 2002), deportes individuales (Moreno, Rodríguez y Miñano, 1998; Rodríguez, 2002; Valero, 2006) y de combate (Avelar, 2008; Avelar y Figueiredo, 2009; Castarlenas y Molina, 2001; Molina y Villamón, 2001; Villamón, Molina y Valenciano, 2006), o las actividades acuáticas (Moreno y Gutiérrez, 1998; Moreno, 2001; 2002; Usabiaga y Martos, 2012). Recientemente, Méndez (2010c) ha retomado la categoría de blancos humanos, ofreciendo argumentos para ser abordado como una familia más de juegos deportivos.

Como conclusión, se puede afirmar que en España estamos lejos del desarrollo que ha tenido el modelo TGfU en los países anglosajones en el ámbito de la enseñanza de la educación física, la iniciación deportiva extraescolar y la formación del profesorado. Sin embargo, la literatura comienza a reflejar una creciente atención al modelo comprensivo en dichos ámbitos. A esto hay que añadir la creativa interpretación que ha tenido en la aplicación a otros contenidos y las posibilidades de desarrollo futuro que se presentan con el acercamiento a una perspectiva estructuralista. Por último, destacar que la introducción del modelo comprensivo en nuestro país, si bien no ha implicado un cambio masivo en la práctica docente, sí que es indudable que ha abierto un importante espacio de reflexión y surgimiento de numerosas propuestas para la enseñanza de los juegos deportivos en la educación física escolar.





## **CAPÍTULO 3. EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS**

### **1. Introducción**

Este capítulo describe el modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos de Bunker y Thorpe (1982) y sus características más relevantes. Como he mantenido en el capítulo anterior, la propuesta de estos autores está reconocida como un modelo curricular para la enseñanza de los juegos deportivos al tener definidos unos objetivos, contenidos y unas formas establecidas de actuar en la práctica y evaluar al alumnado (Butler y Mcahan, 2005; Meztler, 2000). La primera parte del capítulo trata de detallar estos elementos característicos. Además, he considerado relevante abordar las críticas que se han realizado a este modelo de enseñanza y las dificultades más habituales que encuentra el profesorado al intentar llevarlo a la práctica.

La segunda parte del capítulo aborda las conexiones que se han establecido y debatido entre el modelo TGfU y el constructivismo. En concreto, trato de clarificar cómo las diferentes perspectivas constructivistas están enriqueciendo de forma considerable el modelo, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, la forma de enseñar e investigar los juegos deportivos en el marco de este modelo de enseñanza (Almond, 2001; Butler, 1997; Gréhaigne y Godbout, 1995; Richard y Wallian, 2005). Dedico una especial atención a la teoría del aprendizaje situado, dado su papel prescriptivo y descriptivo en esta tesis. Es decir, por un lado, ha sido una potente influencia a la hora de diseñar el proyecto curricular que dio pie a la investigación. Por otro, me ha ayudado a comprender de una forma más holística el aprendizaje en el modelo TGfU. Además, hay que tener presente que en la actualidad es una de las perspectivas de investigación más prometedoras para estudiar la enseñanza comprensiva en el contexto escolar (Griffin et al., 2005; Kirk y McPhail, 2002).

### **2. Descripción del modelo y principios para la práctica**

Bunker y Thorpe (1982) propusieron un modelo estructurado en una secuencia de seis etapas que progresaba desde un énfasis inicial en los aspectos tácticos del juego al uso contextual de las habilidades técnicas (ver figura 1):

1. Juego modificado: Consiste en presentar un juego modificado que ejemplifique uno o varios aspectos de la naturaleza problemática de uno o varios juegos deportivos estándar.

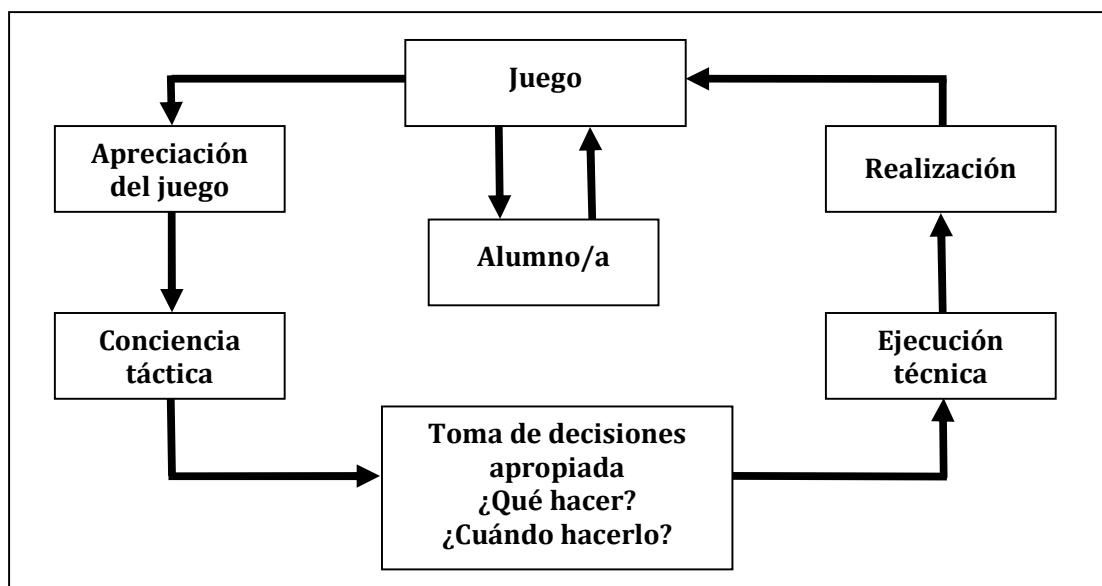
2. **Apreciación del juego:** La práctica del juego pretende ayudar a que los jugadores entiendan las reglas que configuran el juego y cómo sus cambios pueden tener implicaciones tácticas. Al mismo tiempo, en esta etapa tiene el objetivo de que los jugadores se familiaricen con otros elementos característicos del juego como el espacio en el que se desarrolla o la forma de conseguir puntos.

3. **Conciencia táctica:** A través de la participación en el juego modificado y las intervenciones del profesorado para estimular la reflexión, en esta etapa se persigue que los jugadores desarrollen una comprensión básica de los principios tácticos del juego y las acciones que deben emprender para superar al adversario.

4. **Toma de decisiones:** Llegados a este punto, los jugadores comienzan a diferenciar entre decisiones basadas en qué hacer y cómo hacerlo, llegando a la necesidad de disponer de determinadas habilidades técnicas para resolver las demandas del juego.

5. **Práctica de habilidades técnicas:** Una vez se ha despertado la necesidad de dominar determinada/s habilidad/es técnica/s para tener éxito en el contexto de juego, en esta etapa los jugadores perfeccionan su ejecución alejados de la complejidad táctica del juego.

6. **Rendimiento:** Tras la práctica de la habilidad técnica requerida se vuelve al contexto de juego para buscar una participación competente basada en la comprensión de juego y el dominio técnico.



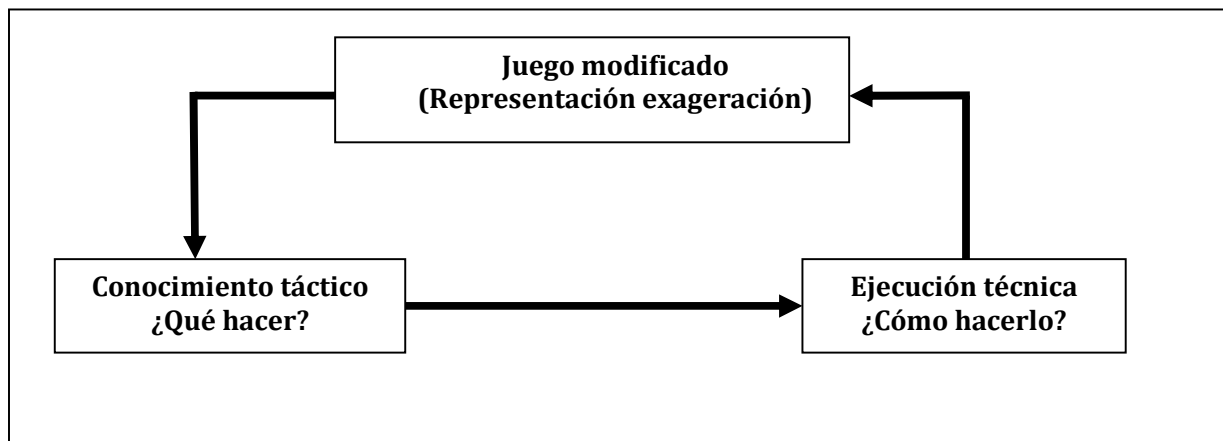
**Figura 1. Modelo de Bunker y Thorpe (1982).**

Los propios autores (Bunker y Thorpe, 1982), y otros que desarrollaron posteriormente el modelo (Devís y Peiró, 1992; Méndez, 2003), han establecido una serie de pautas o principios generales de aplicación que ayudan a orientar su puesta en práctica en las clases de educación física:

- a) Oportunidades para la exploración del juego: Los jugadores tienen que tener tiempo para experimentar las demandas tácticas y técnicas de los juegos como paso previo imprescindible para la comprensión y aplicación de sus principios tácticos, así como el dominio contextual de las habilidades técnicas exigidas.
- b) Modificación del juego para estimular la comprensión táctica y la participación: Las situaciones de aprendizaje que propone el modelo son juegos cuyas elementos estructurales pueden manipularse en beneficio del aprendizaje y la participación de los jugadores.
- c) Prevalencia de los procesos perceptivos y decisionales: La incidencia sobre los aspectos tácticos del juego demanda que los jugadores mejoren su capacidad para interpretar qué está sucediendo en el juego y tomar aquellas decisiones que sean más acertadas según la situación en que se encuentren.
- d) Provocar la verbalización mediante estrategias diversas: Los profesores tienen que utilizar diferentes estrategias (preguntas, reuniones de equipos, fichas de clase) para que los jugadores expresen su pensamiento táctico.
- e) Atención a la calidad de la participación y la experiencia afectiva y emocional de los jugadores: El disfrute y la satisfacción por participar en situaciones de juego accesibles, pero también emocionantes y desafiantes, garantizan su motivación por seguir mejorando su dominio del juego deportivo. A través de las modificaciones y otras estrategias, los profesores también puede orientar los juegos modificados para que estas cuestiones estén presentes en las clases.
- f) Progresión en complejidad y diversidad táctica: Las familias de juegos deportivos y los juegos modificados que las ejemplifican tienen que presentarse a los aprendices en un orden que facilite su comprensión, motivación y aprendizaje. Además se sugiere abordar el conjunto de las familias a lo largo de la etapa escolar.

Con posterioridad, Griffin et al. (1997) propusieron un modelo simplificado basado en el que había diseñado Bunker y Thorpe (1982). Dicho modelo se denomina trifásico porque reduce a tres las seis etapas del modelo inicial. En concreto, se parte de una situación de juego en el que se introducen modificaciones para hacer emerger un problema táctico propio del deporte que se está aprendiendo. A continuación, se pretende desarrollar la conciencia táctica sobre dicho problema mediante diferentes estrategias dirigidas a la reflexión de los jugadores y estimular que se den cuenta que

resulta necesario mejorar la ejecución de determinado gesto técnico. Tras esto, se pasa a practicar la habilidad técnica con diferentes grados de contextualización, según la dificultad del gesto y el nivel de los jugadores. El ciclo se cierra con una vuelta a la situación inicial u otro más complejo con la intención de transferir el aprendizaje desarrollado en las etapas anteriores (ver figura 2).



**Figura 2. Modelo trifásico de Griffin, Mitchell y Oslin (1997).**

### **3. Fundamentos metodológicos del modelo TGfU**

Bunker y Thorpe (1982) desarrollaron un enfoque alternativo al modelo técnico hegemónico en la educación física escolar para la enseñanza de los juegos deportivos. Con este modelo, no trataron de establecer un método concreto de enseñanza sino que intentaron que el profesorado considerara otros planteamientos metodológicos más coherentes con las inquietudes en la comprensión, la toma de decisiones, el conocimiento práctico y las necesidades de quien aprende. En cualquier caso, estaban convencidos de que, al menos en el marco de la educación física escolar, la enseñanza de los juegos deportivos debía alejarse de una pedagogía analítica de las habilidades técnicas que abusaba del mando directo y la demostración de modelos.

#### **3.1. La organización curricular: la clasificación de los juegos deportivos**

Los debates, cursos y seminarios que se organizaron a principios de la década de 1980 para dar a conocer el modelo y discutir sus bases teóricas concluyeron que era necesaria una clasificación de los juegos deportivos coherente con las nuevas ideas. Con la reconocida influencia de clasificaciones anteriores (Mauldon y Redfern, 1967; Ellis, 1983) que los habían agrupado atendiendo a ciertas similitudes técnicas, estructurales y reglamentarias, la naturaleza problemática de los juegos deportivos emergió como el criterio clave para establecer esta nueva clasificación. De esta manera, Almond (1986a)

distinguió cuatro grandes grupos de juegos deportivos, en cada uno de los cuales son evidentes las semejanzas en la forma que deben actuar los jugadores para resolver los problemas tácticos a los que se enfrentan (ver tabla 1).

**Tabla 1. Clasificación de los juegos deportivos de Almond (1986a).**

<b>Deportes de invasión</b>	<b>Deportes de red y muro</b>	<b>Deportes de bate y campo</b>	<b>Deportes de Blanco y diana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Baloncesto</li> <li>▪ Fútbol</li> <li>▪ Hockey</li> <li>▪ Waterpolo</li> <li>▪ Rugby</li> <li>▪ Ultimate</li> <li>▪ Balonmano</li> </ul>	<b>Deportes de red</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voleibol</li> <li>▪ Tenis</li> <li>▪ Badminton</li> <li>▪ Tenis de mesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Béisbol</li> <li>▪ Cricket</li> <li>▪ Rounders</li> <li>▪ Kickball</li> <li>▪ Softball</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Golf</li> <li>▪ Bolos</li> <li>▪ Billar</li> <li>▪ Tiro con arco</li> </ul>
	<b>Deportes de muro</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Squash</li> <li>▪ Frontón</li> </ul>		

En esta clasificación, el grupo tácticamente más sencillo corresponde a los juegos de blanco y diana, donde el jugador debe alcanzar con un móvil la diana o dianas del juego, con precisión y menor número de intentos que el resto de participantes. Los juegos de cancha dividida tienen como objetivo que el móvil toque el espacio de juego del jugador o equipo oponente, sin que pueda devolverlo, lo devuelva fuera del espacio establecido o lo haga en condiciones desfavorables que permitan obtener ventaja para lograr, finalmente, que éste toque el área de juego del rival. El tercer grupo lo forman los juegos de bate y campo, en los que uno de los equipos lanza el móvil dentro del espacio de juego con el objetivo de retrasar al máximo su devolución o recogida, mientras que realiza ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada, al mismo tiempo que el otro equipo debe realizar esa devolución lo antes posible con el fin de evitar que los lanzadores realicen desplazamientos o lo hagan el menor número de veces. Por último, los juegos de invasión incluyen aquellos juegos deportivos en los que dos equipos tratan de alcanzar la meta contraria con un móvil tantas veces como sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces (Almond, 1986b; Devís y Peiró, 1992).

Esta clasificación ha tenido gran impacto en la educación física de los países anglosajones y se ha defendido con insistencia por sus aportaciones al aprendizaje. Entre ellas, destaca que facilita la transferencia de principios tácticos y la comprensión de las similitudes y diferencias tácticas entre juegos deportivos. Esto favorece que el aprendizaje sea más significativo y que los alumnos estén más motivados porque comprenden el mapa de los juegos deportivos. Además, la clasificación es útil para planificar aspectos curriculares como el orden de los contenidos, la progresión en la

enseñanza o el equilibrio en la atención a los diferentes tipos de juegos deportivos. Al mismo tiempo, ayuda al profesorado a comprender la táctica de los juegos deportivos, elaborar propuestas didácticas que conecten mejor con las ideas y conocimientos previos de los estudiantes u organizarlas alrededor de conceptos tácticos clave como la ocupación de espacios. Por último, favorece que se introduzcan nuevos juegos y deportes en las programaciones que ejemplifiquen tácticamente uno de los grupos de juegos deportivos (Hopper y Bell, 2000; Mandigo y Anderson, 2002; Werner y Almond, 1990; Werner et al., 1996).

A pesar del citado impacto curricular de la clasificación de Almond (1986a) y el desarrollo didáctico que ha propiciado en el modelo TGfU, este ha sido objeto de algunas críticas, especialmente por su falta de respaldo empírico en las bondades sobre la transferencia que se le atribuye. Dichas críticas se han acallado en parte con las primeras investigaciones sobre transferencia cognitiva de naturaleza táctica entre juegos deportivos pertenecientes a una misma familia de la clasificación (C. Jones y Farrows 1999; Mattsson, 2001; Mitchell y Oslin, 1999b). Estos resultados son coherentes con los encontrados en otras áreas del currículum sobre la aplicación de estrategias más allá de su contexto original del aprendizaje (Mitchell y Oslin, 1999b). Desde el punto de vista teórico, la transferencia de principios tácticos, dentro de un mismo grupo de juegos deportivos, también encuentra respaldo en las teorías que destacan el papel del componente cognitivo en el desarrollo de la competencia motriz y su organización mental en forma de esquemas o reglas generativas de acción (Ruiz, 1995).

### **3.2. Planificación del proceso**

Las orientaciones para planificar la enseñanza recomiendan una atención equilibrada a los diferentes juegos deportivos en las programaciones para evitar el desproporcionado protagonismo que suelen tener los juegos deportivos de invasión. También se sugiere que haya una oferta variada de juegos modificados para que los alumnos puedan detectar semejanzas y diferencias, dedicar tiempo a cada tipo de juego en función de su complejidad táctica y seleccionarlo en coherencia con su desarrollo cognitivo. Otros aspectos a considerar son el aprovechamiento de transferencias de habilidades técnicas, conceptos y tácticas entre juegos de una misma familia y otros grupos, así como una organización del currículum en espiral para que se revisen en cada curso las cuestiones básicas de cada grupo de juegos, al mismo tiempo que se avanza hacia aprendizajes más complejos (Butler y McCahan, 2005).

Otro criterio para planificar y organizar la enseñanza ha sido establecer niveles de complejidad táctica. El primer trabajo en este sentido fue elaborado por Spackman (1983b), pero no se ha desarrollado de forma rigurosa hasta que Griffin et al. (1997)

diseñaron cinco niveles de complejidad para una enseñanza vertical de diferentes juegos deportivos y tres en una adaptación posterior a la enseñanza primaria (Mitchell et al., 2003) (ver tabla 2). En estos trabajos, sus autores ordenan en grados de dificultad los problemas tácticos y principios de juego relacionándolos con las habilidades técnicas y movimientos sin posesión del móvil que van a necesitar para resolverlos. Además de guiar la enseñanza, esta forma de organizar el conocimiento táctico también ayuda a establecer adecuadas progresiones de los contenidos, diseño de las sesiones coherentes con el nivel actual de los alumnos, preparar preguntas para estimular la comprensión táctica o el uso contextual de la técnica y facilitar la evaluación y que los jugadores tomen conciencia de sus avances (R. Sánchez, 2011).

**Tabla 2. Problemas y niveles de complejidad táctica en los deportes de invasión para la Enseñanza Primaria (Mitchell et al., 2003).**

Problemas y objetivos tácticos	Niveles de complejidad táctica en deportes de invasión		
	NIVEL 1 Máximo 3 jugadores por equipo	NIVEL 2 Máximo 4 jugadores por equipo	NIVEL 3 Máximo 6 jugadores por equipo
<b>Atacar y marcar en la meta contraria</b>  Mantener la posesión Avanzar y atacar Transición	Pasar y recibir Cuándo pasar Lanzar a meta y moverse con la pelota Cuándo regatear y lanzar a meta	Pasar y recibir Apoyar Lanzar a meta y desmarque	Avanzar hacia una meta Lanzar a meta, cambiar de velocidad, movimientos con la pelota
<b>Defender y evitar ser marcado en la meta propia</b>  Defender el espacio Defender la meta Recuperar la pelota		Marcar a un oponente Presionar Posición del portero	Transición ofensiva Saque de portería Recuperación de la pelota
<b>Inicio del juego y reinicio después de una parada</b>  Comenzar el partido Reiniciar el juego desde la línea lateral y el fondo del espacio de juego Reiniciar el juego después de una infracción	Inicio del juego Poner la bola en juego desde la línea lateral, el fondo del espacio de juego y el lugar de una infracción	Posición en triángulo Posición para iniciar y reiniciar el juego	Reinicios rápidos del juego

En una propuesta concreta de planificación, Devís y Peiró (1992) proponen, para el contexto español, un proceso de tres etapas. La primera etapa corresponde a una iniciación horizontal protagonizada por el juego modificado, en el que se presta atención prioritaria a los aspectos tácticos básicos y comunes dentro de un grupo determinado de

la clasificación. El criterio de progresión se fundamenta en la propia complejidad táctica de los tipos de juegos deportivos, es decir, se propone comenzar por los juegos de blanco y diana y juegos de bate y campo y finalizar con los juegos de cancha dividida e invasión. No obstante, se plantea una alternativa a esta progresión lineal en los tipos de juegos, si se enseñan dos o más formas de juego deportivo de forma paralela y se atiende a la dificultad táctica de los juegos modificados, por ejemplo los tácticamente más complejos de cancha dividida con los más sencillos de invasión. En una segunda etapa se presentan situaciones de juego reducidas pero con una dinámica de juego modificado y con la posibilidad de introducir las habilidades técnicas propias del juego deportivo. Por último, la tercera etapa es donde se utiliza el juego deportivo propiamente dicho y de forma complementaria las situaciones de juego y los juegos modificados de etapas anteriores.

### **3.3. Los juegos modificados como actividades de enseñanza**

Como he comentado, el modelo de Bunker y Thorpe (1982) propone iniciar el proceso de enseñanza con una situación de juego que presente similitudes desde el punto de vista táctico con un juego deportivo. Las actividades sugeridas para estos primeros momentos de la iniciación deportiva son los juegos modificados, cuya característica básica es enfrentar al jugador con la naturaleza problemática y contextual de un grupo de juegos deportivos. También, se distinguen por la posibilidad de modificar sus componentes estructurales con el fin de exagerar su complejidad táctica y/o reducir la exigencia técnica. Otro rasgo es que no pertenecen a ninguna institución deportiva, por lo que no están sujetos a la formalización y estandarización propia de los juegos deportivos regulados por las federaciones y ligas profesionales. Según Devís y Peiró (1992), estas características sitúan el juego modificado en la encrucijada entre el juego libre y el juego deportivo estándar o deporte.

Esta definición de juego modificado se puede completar con ciertas condiciones que deben presentar desde el punto de vista educativo, la motivación de los participantes y el desarrollo profesional del profesorado. En primer lugar, los juegos modificados tienen que facilitar la participación de todos los alumnos e integrar ambos sexos, lo que se propicia al reducir sus exigencias técnicas y usar las reglas de forma flexible. En segundo lugar, los móviles, implementos y otros materiales no tienen que usarse necesariamente según determinan los reglamentos deportivos, sino que tienen que aprovecharse de forma creativa lo que esté disponible, y se pueda construir de un modo sencillo o no resulte costoso de adquirir. En tercer lugar, el modelo considera que el carácter competitivo de los juegos modificados puede orientarse hacia la cooperación, especialmente favoreciendo que los grupos coordinen sus acciones tácticas o que todos participen en las tomas de decisiones sobre su diseño y la forma en que se juegan (Devís y Peiró, 1992). Por último, los juegos modificados deben de ser claros e inequívocos en



los objetivos y evaluación de los resultados, estimulantes por sus posibilidades tácticas y/o habilidades necesarias, emocionantes, al menos en algunos momentos de su desarrollo, y seguros para la integridad física de los jugadores.

Por otra parte, lo más coherente es que los propios profesores los diseñen según sus objetivos de comprensión táctica, la disponibilidad de espacio y material, las características de los alumnos y el número de los que participan en el juego, entre otros aspectos. Si esta opción resulta compleja, siempre se puede recurrir a la literatura sobre la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos en la que se encuentran publicadas experiencias muy detalladas, análisis de juegos modificados o sugerencias para usar material alternativo y modificar los deportes estándar o adaptar juegos tradicionales (por ejemplo: Collier y LaVine, 2003; Hushman, 2011; Gorecki, 2004; Méndez, 2003; Stevens y Collier, 2001; Olsen, Caram y Griffin, 2011; Prusak y Darst, 2000; Rauschenbach, 1996; Turner, 2001).

Este conjunto de criterios para definir qué es un juego modificado no ha impedido cierta confusión en la propia literatura sobre el modelo de Bunker y Thorpe. En este sentido, los juegos modificados no deben confundirse con otras actividades habituales en educación física como las formas jugadas, los minideportes, los juegos adaptados, simplificados, alternativos, predeportivos e infantiles o las situaciones reducidas o con diferente número de atacantes y defensores, pero en las propuestas prácticas a veces éstos últimos se utilizan como tales. Por ejemplo, se ha sugerido el uso de situaciones de dos contra uno para enseñar la táctica básica de los juegos de invasión (Read, 1992), de dos contra dos para los juegos de bate y campo (Collier, 2004), así como juegos de rondo y otros donde cambian continuamente el número de atacantes para aprender principios tácticos en el hockey (Webb, 2003). En otros casos, se ha defendido que juegos tradicionales como el de los *diez pases* o predeportivos como el *balón torre* poseen un contenido táctico y posibilidades de modificación que permite introducirlos en sesiones iniciales de enseñanza de los juegos de invasión (Devís y Peiró, 1992).

Este concepto tan flexible de juego modificado no puede pasar por alto que su diseño o selección debe tener en cuenta que respondan a los principios tácticos que rigen un grupo de juegos deportivos y sirvan para enfrentar a los jugadores con los problemas tácticos propios de dicho grupo. Al mismo tiempo, tienen que permitir cambios en sus componentes estructurales y exigencias técnicas, así como uso alternativo de los materiales de juego, ya que es esencial para estimular la comprensión táctica y la participación de los alumnos con menor habilidad, incluso con discapacidades, o diferentes sexos, en condiciones que garanticen su aprendizaje e igualdad de oportunidades. Por último, los juegos modificados que se incluyan en la enseñanza también tienen que tener en cuenta ciertos aspectos que pueden influir en la motivación y seguridad de los jugadores como una dinámica emocionante o sin contacto

físico, así como favorecer el desarrollo profesional del profesorado gracias a la reflexión y experimentación que puede realizarse alrededor de todas estas cuestiones.

### **3.4. Orientaciones para desarrollo de la comprensión**

Como ya he hecho referencia, la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos nace con la inquietud de promover a través de la enseñanza de los juegos deportivos un tipo de conocimiento práctico o 'saber cómo', que Arnold (1991) ha denominado en sentido fuerte. El desarrollo de este conocimiento implica que los jugadores comprendan la naturaleza del problema táctico al que se enfrentan y sean capaces de usar las habilidades técnicas y los movimientos sin móvil de forma apropiada al contexto de juego. La simple participación en el juego, especialmente en las etapas de iniciación, no es garantía de esta forma de conocimiento, por ello la forma de promoverlo durante las clases ha sido una de las cuestiones que más atención ha suscitado desde la propuesta inicial de Bunker y Thorpe (1982).

#### **3.4.1. Estrategias para estimular el pensamiento táctico basadas en la verbalización y la escritura**

La intervención del profesorado en forma de preguntas es la estrategia más utilizada para estimular la comprensión y el pensamiento táctico en el marco de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos. Las recomendaciones sugieren que dichas preguntas se hagan después de cierto tiempo de práctica, durante interrupciones intencionadas del juego, al finalizarlo o al acabar la clase (Pearson y Webb, 2008). El análisis de lo acontecido en el juego es fundamental para elaborar preguntas que estimulen a los jugadores a plantearse una estrategia mejor de juego o entender sus principios tácticos. Turner (2005) ha propuesto un protocolo basado en responder a qué, cuándo, dónde y porqué está fallando la estrategia de juego y cómo se puede solventar. Unas respuestas correctas suelen ayudar a que el equipo mejore su juego pero no garantiza la comprensión por parte de todo el grupo. Por este motivo, es conveniente establecer unas conclusiones al final de la sesión, bien por parte del profesor o por los propios alumnos, y utilizar estrategias donde tengan que expresar sus ideas o enfrentarse a las de otros para comprobar su verdadero nivel de comprensión.

Los debates en grupos reducidos para discutir y concretar la táctica de juego pueden ser más efectivos para estimular la comprensión que las preguntas orales. Principalmente, porque requieren una verbalización más extensa y una consideración más profunda de sus pensamientos, al tener que defenderlos ante las interpretaciones que hacen otros de los mismos hechos (Deriaz, Poussin y Gréhaigne, 1998; Gréhaigne y Deriaz, 2007). Para dinamizar este debate, Richard y Wallian (2005) sugieren un

proceso de tres etapas que comienza invitando a los jugadores a describir lo que ha sucedido en el juego, continúa pidiéndoles que justifiquen si las acciones emprendidas son coherentes con las intenciones y finaliza sugiriendo que extrapolen lo debatido a estrategias más eficientes en el terreno de juego. La calidad de este proceso se puede evaluar según el grado de protagonismo del profesor o profesora, es decir, si lo monopoliza, participa de forma interactiva con los alumnos o se sitúa en una acertada función mediadora (Gréhaigne, Richard y Griffin, 2004). Además, conviene analizar si los estudiantes tienen disposición, conocimiento y experiencia en el juego en el momento del debate, porque, en caso contrario, el tiempo de clase invertido puede ser poco fructífero o crear tensiones y resistencias si estos no están preparados para afrontarlo.

Las estrategias anteriores se pueden completar con fichas cuyo diseño pretenda promover la comprensión táctica. Para ello, su contenido, en forma de preguntas y dibujos, debe pedir a los alumnos que expliquen, entre otras cuestiones, el juego realizado, sus aspectos tácticos, las dificultades que han encontrado, sus propuestas para una estrategia eficaz o reflexiones sobre las experiencias de juego. Para grupos con cierta madurez intelectual, se puede optar por un diario de clase donde de forma menos estructurada escriban acerca de estas cuestiones, otras veces sugeridas por el profesorado o a iniciativa de los estudiantes. El uso de una pizarra durante las clases que sirva para dibujar, explicar o resolver situaciones de juego también puede contribuir al desarrollo de la comprensión táctica y puede ser una buena referencia para que luego los alumnos realicen dichas tareas en las fichas o los diarios (Devís, 1996; R. Sánchez, 1996).

El uso de medios tecnológicos y audiovisuales puede conectar el desarrollo del pensamiento táctico con la formación de espectadores críticos, capaces de apreciar y valorar las situaciones tácticas del deporte de alto nivel. Para ello, se pueden incorporar como actividad de enseñanza tareas semejantes a las que realizan los profesionales de los medios de comunicación, como puede ser una retransmisión en la radio escolar o crónicas deportivas para el periódico del centro escolar. Esto se puede hacer con los juegos modificados practicados en las propias clases o las actividades deportivas extraescolares, como se propone desde el *Sport Education*, pero haciendo un riguroso hincapié en el uso de aprendizajes sobre cuestiones tácticas adquiridas en el marco de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos (Siendetop, 1994; Turner, 2005). Con las mismas intenciones, resulta sugerente explorar el uso de grabaciones de las clases para que los alumnos analicen y critiquen las acciones de sus equipos y otros compañeros o incluso de jugadores profesionales, aprovechando las facilidades que ofrece el reciente desarrollo del formato de vídeo digital.

### **3.4.2. Las modificaciones en los componentes del juego para estimular el pensamiento táctico**

Bunker, Thorpe y Almond (1986b) consideran que hay tres formas de modificar el juego real. La modificación por 'representación' de un juego se refiere a su adaptación de forma intencionada para reducir su exigencia técnica y física, de forma que facilite la participación, pero siga manteniendo su complejidad táctica. Este es el caso de los minideportes donde las dimensiones del espacio, implementos y móviles se reducen, se simplifican algunas reglas y hay menos jugadores por equipo, lo que facilita que los jugadores más jóvenes puedan desenvolverse con facilidad en el juego deportivo, si bien, tienen que enfrentarse a exigencias tácticas similares al deporte estándar. Cuando el juego se modifica para destacar ciertos aspectos tácticos, pero manteniendo sus reglas primarias, hablan de una modificación por 'exageración'. Por ejemplo, ampliar la anchura del terreno de juego para facilitar el avance hacia la meta sería una modificación de este tipo. La combinación de las dos anteriores es lo que los autores del modelo consideran un juego modificado. Este forma de juego es la que sugieren presentar a los principiantes, pues es la situación ideal para desarrollen la toma de decisiones y comprensión táctica, ya que la ausencia de grandes limitaciones técnicas permite a los jugadores atender con mayor disponibilidad motriz y cognitiva los problemas tácticos enfatizados con modificaciones.

Durante la etapa de gestación del modelo de Bunker y Thorpe, sus autores buscaron ideas para trasladar a la práctica la 'representación' y 'exageración' de los juegos en las propuestas procedentes de la tradición deportiva del fútbol y de la enseñanza de la educación física que abordaban las modificaciones de los juegos con intenciones muy diversas (Morris y Stiehl, 1989; Mauldon y Redfern, 1969; Sleaf, 1984; Wade, 1967). Sin embargo, la referencia básica sobre cómo modificar los juegos se situó en el trabajo de Ellis (1983), a pesar de que su intención no fue elaborar una propuesta exhaustiva sino mostrar ejemplos concretos que ayudasen al profesorado a ver las numerosas opciones a la hora de modificar los juegos, les dieran ideas para usarlas con las inquietudes del enfoque o les invitaran a pensar sobre nuevas posibilidades.

De forma más concreta, Ellis (1983) propone desarrollar el conocimiento y comprensión táctica rotando a los jugadores por todos los roles de juego, reduciendo la complejidad de las reglas, simplificando las situaciones para facilitar la toma de decisiones o premiando con puntos a determinadas acciones tácticas. Para facilitar el aprendizaje de las habilidades técnicas, recomienda mejorar la manejabilidad del móvil e implementos reduciendo su peso, ofrecer oportunidades apropiadas de práctica durante el juego, por ejemplo, estableciendo que el lanzador pertenezca al mismo equipo que el bateador, o evitar, en los juegos de invasión, un excesivo protagonismo de jugadores habilidosos obligando a que todos los jugadores realicen un pase antes que el equipo pueda marcar. Por último, no olvida los beneficios de la motivación y una

positiva experiencia socio-afectiva en las cuestiones anteriores y sugiere otras modificaciones para proporcionar mayores oportunidades de éxito, cooperación y trabajo en equipo, favorecer la continuidad y velocidad del desarrollo del juego o garantizar la integridad física de los jugadores.

### **3.4.3. Otras estrategias para estimular el pensamiento táctico**

La comprensión y el conocimiento táctico también se puede promover mediante otras estrategias en las que el profesorado manipula el desarrollo de la situaciones de juego e interviene dando instrucciones directas, ya sea antes, durante o después de que se lleven a cabo. En su mayor parte proceden de los métodos utilizados en el entrenamiento de los deportes de equipo que tratan de mejorar la eficacia de los sistemas tácticos empleados. Algunos de ellos fueron recogidos por Metzler (1990), como propuestas para el profesorado de educación física en la enseñanza de la táctica, y sugeridos para su uso en el marco de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos por Turner (2005) como herramientas pedagógicas para desarrollar la comprensión táctica. Entre estas propuestas se incluyen la repetición de situaciones de juego a cámara lenta, la detención del juego para observar la colocación de los jugadores, la modificación de la relación numérica entre atacantes y defensores o la introducción de consignas tácticas sin que lo sepa el equipo adversario o jugador oponente.

Las tareas que solicitan transferencias de aprendizajes tácticos entre contextos diferentes también pueden estimular la comprensión y el conocimiento táctico. Las propuestas más habituales dentro de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos consisten en favorecer la transferencia de conceptos tácticos y estrategias de un juego a otro del mismo grupo, incluso entre grupos diferentes, mediante preguntas (¿qué usamos en el juego anterior que nos pueda servir ahora?) o situaciones prácticas que necesiten ser resueltas mediante la aplicación de un aprendizaje realizado en una situación anterior (por ejemplo, aplicando el desmarque en un ‘tres contra tres’ después de haberlo aprendido en un ‘dos contra dos’). Otro tipo de tareas para grupos con mayor autonomía o motivación son la modificación de juegos ya practicados con el fin de exagerar un aspecto táctico que ya se domina, o bien inventar otros nuevos juegos que respondan tácticamente a uno de los grupos de la clasificación. Aunque no es un proceso sencillo, se puede dinamizar siguiendo ciertas recomendaciones (Almond, 1986b; Ellis, 1986; Curtner-Smith, 1996).

Por último, recientemente se ha comenzado a explorar diferentes herramientas para estimular la comprensión táctica. Así, Hopper, Sanford y Clarke (2009) proponen el uso de los videojuegos deportivos como un escenario de transferencias tácticas entre situaciones de juego virtuales y las experiencias reales en las clases de educación física.

Por su parte, Gréhaigne, Zerai y Caty (2009) han encontrado que las secuencias de juego o intercambios entre los jugadores cuando tienen la posesión del móvil pueden ser un recurso para estimular su comprensión táctica en los deportes de invasión. Por último, se ha sugerido un juego de mesa para mejorar la comprensión táctica del fútbol en jugadores jóvenes (De la Vega, Del Valle, Maldonado y Moreno, 2008).

### **3.5. La participación en el modelo TGfU**

El modelo de Bunker y Thorpe surgió como una propuesta de iniciación deportiva con un serio compromiso con la motivación intrínseca del alumnado para favorecer su participación. Esta inquietud por la participación se refleja en diferentes aspectos del modelo como el protagonismo que tiene el juego desde el inicio de la enseñanza, las propias actividades de aprendizaje que se proponen o la preocupación por promover la coeducación, las relaciones positivas entre iguales, la cooperación, la igualdad de oportunidades y la atención al alumnado con más dificultades (Devis y Peiró, 1992).

Uno de los pilares de la puesta en práctica del modelo es iniciar la enseñanza con juegos, lo que aprovecha el deseo natural de jugar de los niños y facilita que se impliquen activamente desde el principio (Thorpe, 1992a). Los juegos modificados que introducen la enseñanza resultan relevantes para estimular la participación, ya que proporcionan unas condiciones de práctica donde los jugadores tienen gran número de oportunidades para resolver situaciones problemáticas que les ayudan a entender de qué va el juego. Si un elevado número de ellas se ejecutan con éxito, aumentará su percepción de competencia y disfrute, lo que repercutirá de forma positiva en su motivación intrínseca para participar con mayor compromiso (Arias, Argudo y Alonso, 2011a).

La posibilidad de modificar y adaptar los elementos estructurales de los juegos modificados es una característica que puede ayudar a mejorar la participación y una experiencia satisfactoria de aprendizaje (R. Sánchez, 1997; Méndez, 2001). A esto hay que unir que los juegos modificados suelen ser contextos de práctica con pocos jugadores y espacios reducidos, lo que facilita la participación y la mejora de la competencia gracias a una interacción frecuente con el móvil y el resto de jugadores (Almeida, Ferreira y Volossovitch, 2012).

Por otra parte, los juegos modificados facilitan que los chicos y chicas participen de forma conjunta, evitando que el nivel de habilidad o condición física sea motivo de discriminación o pérdida de oportunidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, resultan contextos apropiados para promover la cooperación y la autonomía del alumnado, por ejemplo, cuando se les propone que los modifiquen y adapten, especialmente en función de sus propios intereses. Según Coakley (2008) cuando son los propios jugadores los

que controlan el juego, suelen crear, modificar o eliminar reglas para aumentar la acción y la implicación personal. Esto suele dar lugar a una “fluidez del juego”, es decir a una continuidad en la que el deseo de jugar supera a las interferencias contextuales más variopintas (Devís, 1996:122). Este deseo de jugar, al menos en juegos deportivos, no es únicamente una cuestión de ‘estar en el juego’ sino de calidad en la participación medida en forma de influencia real en su desarrollo. Por lo tanto, proponer que realicen cambios en los juegos, inventen otros nuevos, se reúnan para diseñar y debatir las estrategias de juego o construyan su propio material, no solo fomenta la cooperación y la autonomía, sino su propia participación en los juegos modificados (Méndez, 2009a; Richard y Wallian, 2005).

### **3.5.1. La participación del alumnado y la atención a la diversidad**

En la enseñanza de los juegos deportivos, hay que atender con especial atención al alumnado que puede tener dificultades de aprendizaje para que no se conviertan en lo que Barbero (1989) denomina ‘objetores corporales’. Este colectivo suele estar formado por quienes disponen de un menor nivel de habilidad, los que sufren alguna discapacidad física o quienes se alejan del biotipo considerado ‘normal’, como es el caso de quienes tienen exceso de peso o falta de maduración o desarrollo físico. En el caso de los deportes de invasión, también podemos encontrar a muchas chicas debido a una socialización diferente en materia deportiva con respecto a los chicos (Lever, 1976).

El modelo TGfU puede abordar las dificultades de estos alumnos para participar en las clases con estrategias que favorezcan la competencia, la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y la cooperación. Las modificaciones del peso y tamaño de los móviles e implementos es muy útil reducir las exigencias técnicas y adaptarlos a la talla, fuerza y habilidad de los jugadores. Esto permite manejarlos con más facilidad, especialmente por los menos habilidosos, por lo que pueden intervenir con más éxito en las acciones de juego, adquirir más protagonismo en su desarrollo, obtener más diversión y disminuir su estrés por mostrarse incompetente ante los demás. Todo esto tiene un efecto positivo sobre su percepción de competencia, lo que contribuye a favorecer su motivación y participación (Arbogast y Lavay, 1987; Morris y Stielh, 1989).

En cuanto a las actividades de enseñanza, los juegos modificados por propia definición ya suponen un contexto adaptado que resulta favorable a los jugadores con menos habilidad, ya que las demandas técnicas han sido reducidas o sustituidas por otras habilidades más sencillas para que los jugadores puedan atender mejor a las cuestiones tácticas del juego. De esta forma, los alumnos menos hábiles tienen más opciones para participar en el juego y es más difícil que pueda ser monopolizado por quienes poseen un elevado dominio técnico. Por ejemplo, en los juegos de bate y campo, iniciar la enseñanza lanzando con la mano o golpeando con la raqueta es más favorable

para los menos habilidosos que hacerlo bateando. Cuando sea necesario introducir la técnica, los juegos modificados se combinan con una práctica analítica de dicha habilidad. De esta forma, el profesor puede detectar mejor la naturaleza de los problemas con la técnica de los alumnos menos hábiles, ofrecer un tiempo de práctica acorde a esas dificultades y valorar su uso contextual cuando el jugador retorne al juego modificado.

Además, los jugadores menos hábiles pueden sentirse más seguros en sí mismos gracias a que el criterio de éxito en el modelo TGfU se aleja del virtuosismo técnico, ya que se incide más en la comprensión táctica y la aplicación colectiva de estrategias inteligentes, especialmente en los momentos iniciales. A esto se une que la organización de los juegos modificados provoca que todos jueguen de forma simultánea, lo que reduce en parte la exhibición pública de su escasa habilidad y supone un estímulo para implicarse sin temor a la crítica (Thorpe, 1992a). No obstante, si se produjeran, pueden ser aprovechadas para comentar y discutir problemas de igualdad en el deporte, incentivar la reflexión a partir de lecturas sobre la tolerancia, la democracia o el respeto por los demás (Devís, 1995) o proponer dilemas morales que traten sobre la aceptación de los otros y la amistad (Weiss y Duncan, 1992).

La dinámica de cooperación puede ayudar a superar las dificultades de relación social detectadas en estudiantes poco competente en deportes de equipo (Evans y Roberts, 1987; Weiss y Duncan, 1992), ya sea participando en los debates de ideas, la invención de juegos o la construcción de materiales. Estas situaciones se pueden combinar con agrupamiento flexible para favorecer a los menos hábiles, más aún cuando en gran parte del proceso el enfrentamiento de equipos va a ser el contexto básico de aprendizaje. Una opción es agrupar a los jugadores por su nivel de habilidad pero posee el inconveniente de poner en evidencia a los menos capaces y actuar como mensaje oculto de lo que se espera de su participación. Otra alternativa es formar los equipos al azar, por ejemplo, por el color de la camiseta, aunque puede crear grandes diferencias de habilidad en un mismo equipo que conduzca a una falsa participación del menos hábil (Napper, 1994). La afinidad afectiva puede ser otro criterio de agrupamiento que también se puede utilizar, aunque evitando el rechazo a los jugadores menos hábiles (R. Sánchez, 1997).

Por último, el agrupamiento mixto no siempre es sinónimo de igualdad de oportunidades para las chicas, especialmente en los deportes de invasión (Devís, 1996). En una investigación realizada por Turvey y Laws (1988), una alumna mantiene que: “los chicos no nos pasan porque creen que no somos suficientemente buenas” (p. 254). Esta frase pone de manifiesto que su aprendizaje también está mediatizado por expectativas, creencias, actitudes y valores de sus compañeros, incluso de sus profesores. Por ello, los juegos modificados, especialmente de invasión, pueden ser



excelentes contextos de reflexión sobre las situaciones de desigualdad que pueden ocurrir mientras se juegan. Para ello, el profesor puede promover la discusión sobre el grado de cooperación o si han participado todos por igual, ahondando en las razones de comportamientos que provocan discriminaciones para las chicas. Al mismo tiempo, puede evaluar la atención prestada a las chicas en comparación con los chicos, si analiza las veces que ha animado su implicación en los juegos, les proporciona *feedback* o pregunta sobre cuestiones tácticas y sus sentimientos en las clases. También puede hacerlo con el lenguaje utilizado, por ejemplo, si usa conceptos tácticos sexistas como “defensa hombre a hombre” en vez de defensa individual o nombra roles de juego en masculino cuando se refiere a una chica.

### **3.6. La enseñanza de las habilidades técnicas**

El enfoque de enseñanza de los juegos deportivos que ha predominado en la educación física escolar se ha basado en practicar y dominar las habilidades técnicas de forma descontextualizada para que luego pueda aplicarlas en un contexto real de juego. En cambio, Bunker y Thorpe (1982) sugirieron que las habilidades técnicas sean enseñadas cuando los jugadores tienen la necesidad de utilizarlas y son capaces de apreciar cómo y cuándo tienen que ser usadas en el contexto de juego. En el modelo simplificado propuesto por Griffin et al. (1997), resulta más claro este proceso de ida y vuelta (situación de juego, práctica de habilidad técnica y vuelta a la situación de juego inicial) entre la práctica de la habilidad técnica y su aplicación contextual en el juego.

En cuanto a la forma de abordar la relación entre la técnica y la táctica, el modelo de Bunker y Thorpe (1982) propone que las etapas iniciales de la enseñanza combinen situaciones de alta demanda táctica y escasa dificultad técnica con práctica analítica de habilidades técnicas cuando surge la necesidad de perfeccionarlas. Para reforzar la conexión entre el juego modificado y las habilidades técnicas se recomienda volver al primero inmediatamente después practicar las segundas y promover la comprensión acerca de su uso contextual con preguntas que incidan sobre su utilidad en el juego y el momento apropiado para usarlas (Griffin et al., 1997). Además, los niveles de complejidad táctica pueden ayudar a que el profesorado organice estos vínculos, ya que ordenan el conocimiento práctico de un juego deportivo relacionando los problemas tácticos y principios de juego con las habilidades técnicas que necesitan los jugadores para resolverlos (Griffin et al., 1997, R. Sánchez, 2011). De esta forma, se evita una excesiva atención a unos contenidos (tácticos) a expensas de otros (técnicos), lo que llevaría a una incorrecta interpretación de cómo enseñar los juegos deportivos, ya que ambos son igualmente necesarios para que el jugador sea competente en dichos contextos (Hopper, 2002).

No obstante, la supuesta pérdida de protagonismo de las habilidades técnicas debido al énfasis en los aspectos cognitivos ha sido objeto de un amplio debate en el marco del modelo TGfU. Esta idea de que las habilidades técnicas son secundarias en el modelo puede haberse originado por su representación mediante un modelo que separa la táctica de la técnica y sitúa a ésta en la parte final de un proceso cíclico, el surgimiento de variantes que se han denominado modelo de juegos tácticos (*Tactical Games Model*, Griffin et al., 1997), el protagonismo del juego modificado donde se combina una baja exigencia técnica junto a la exageración de aspectos tácticos o las investigaciones que han buscado demostrar su eficacia enfrentando un enfoque basado en la técnica con otro de exigencia táctica (Rink, 1996).

Sea cual sea el motivo de esta interpretación, los defensores del modelo de Bunker y Thorpe (1982) consideran que esta dicotomía entre técnica y táctica simplifica artificialmente la complejidad de los juegos deportivos, olvidando que la competencia en estos contextos está ligada tanto a la comprensión y conocimiento táctico como a la capacidad para realizar y utilizar correctamente las habilidades técnicas en un contexto real de juego (Rink, 1996; Hopper, 2001). De hecho, la intención de Bunker y Thorpe (1982) era precisamente promover la motivación intrínseca del alumnado para que se comprometieran seriamente en la práctica de las habilidades técnicas en las clases de educación física. Para ello, plantearon un aprendizaje que “progresará desde un énfasis en la táctica a un énfasis en la técnica” y que, como mantienen, “no supone olvidar la técnica, como pensaron muchos erróneamente en un primer momento, sino introducirla en una etapa posterior, aunque puedan introducirse pequeños elementos durante el aprendizaje de los aspectos tácticos básicos” (Devís y Peiró, 1992:148). Además, la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos surgió muy comprometida con el sentido fuerte del conocimiento práctico que Arnold (1991) consideraba formado tanto por la comprensión de los principios de juego como por la adquisición contextual de las habilidades técnicas.

### **3.7. Evaluación y mejora del modelo**

En coherencia con sus objetivos e inquietudes, la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos rechaza que la evaluación gire exclusivamente en torno a la ejecución técnica y aboga por evaluar la auténtica capacidad de los alumnos para desenvolverse en contextos reales de juego. Con este planteamiento se puede hablar de dos grandes tendencias de evaluación, una de corte cuantitativo basada en el uso de instrumentos de observación que recogen determinadas conductas e indicadores del rendimiento en el juego, y otra de naturaleza cualitativa más preocupada en los procesos de aprendizaje, las interpretaciones personales de los jugadores y la comprensión del juego como recurso para la participación.

Dentro de la tendencia cuantitativa, Mitchell et al., (1994) y más tarde Gréhaigine y Godbout (1998), desarrollaron sendos instrumentos de observación de situaciones reales de juego que han sido ampliamente utilizados en sus propuestas prácticas desde una perspectiva de coevaluación entre los jugadores. El *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) codifica determinados indicadores relacionados con la capacidad de resolver problemas tácticos como una acertada elección de la habilidad técnica, movimientos sin móvil o situación en el espacio de juego, acciones tácticas como la cobertura el marcaje o el apoyo, así como la propia ejecución técnica (Griffin et al., 1997).

Mientras el GPAI se puede adaptar a todos los grupos de juegos deportivos, el *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) elaborado por Gréhaigine y Godbout (1998) sirve únicamente para los juegos de invasión y red. Además, es más limitado en sus observaciones porque sólo cuantifica el rendimiento ofensivo total de un jugador, en este caso a partir de indicadores de cómo obtiene la posesión del móvil y cómo lo utiliza en el juego. No obstante, se ha defendido su uso en el marco de una enseñanza constructivista para informar a los alumnos de sus progresos y a los profesores de la efectividad de su enseñanza (Light y Georgakis, 2008).

Como alternativa o complemento al uso de los instrumentos anteriores, la tendencia cualitativa propone evaluar, de forma preferente, desde una observación participante que permita recoger anotaciones donde se describe y reflexiona sobre los acontecimientos que tienen lugar durante las clases. Esta información puede proceder de diversas fuentes pero el interés en la comprensión obliga a prestar más atención a las respuestas sobre cuestiones tácticas que realiza el profesor a los alumnos durante las clases, sus intervenciones en los debates de ideas para mejorar la estrategia del equipo o su participación global en los juegos modificados. Estos datos se pueden completar con la resolución por escrito y/o con dibujos de problemas tácticos en forma de fichas que pongan a prueba su comprensión del juego. Para alumnos con más experiencia, la misma elaboración de juegos modificados que sirve para obtener nuevos juegos o estimular el pensamiento táctico, también puede ser una forma de comprobar el nivel de comprensión de los principios tácticos de los juegos deportivos (Almond, 1983a; Curtner-Smith, 1996; Devís, 1996; Devís y Peiró, 1992; Smith, 1991).

### **3.8. Críticas y dificultades en la práctica**

Las principales críticas que ha recibido el modelo se han dirigido hacia el énfasis y el protagonismo de la comprensión en las clases. En este sentido, Flintoff (1994) mantiene que el protagonismo de la comprensión en la enseñanza puede limitar las posibilidades de una experiencia gratificante de juego. Por su parte, Chandler y Mitchell (1990), plantean que el destacado papel de la comprensión táctica, la toma de decisiones

y la ejecución contextual de los gestos técnicos conlleva el riesgo de alejarse de una enseñanza centrada en el niño que olvide sus verdaderas necesidades. McNamee (1992) advierte del riesgo de una posible intelectualización de la enseñanza de los juegos deportivos si únicamente se logran respuestas apropiadas basadas en la repetición inconsciente en vez de buscar “una praxis de la acción inteligente” (p.242). Igualmente, la comprensión puede ser problemática si los propios alumnos se vuelven reticentes a una implicación cognitiva a la que no están acostumbrados en la educación física escolar. Además, las propias condiciones contextuales de la educación física (poca carga lectiva y elevado número de alumnos) puede resultar una gran barrera para la comprensión por el tiempo que requiere su desarrollo y la complejidad de su evaluación en situaciones de juego (Capel, 2000).

En la investigación sobre la puesta en práctica del modelo TGfU en un contexto escolar, Devís (1996) encontró que la comprensión puede ser problemática en determinados momentos porque algunos alumnos pueden desarrollarla en un plano cognitivo pero no son capaces de transferirla a actuaciones prácticas. Además, pueden existir diferencias de socialización entre chicos y chicas que provoquen más dificultades para que las segundas comprendan los principios tácticos de los juegos deportivos de invasión. Sin embargo, las dificultades más relevantes para el profesorado residen en el desarrollo y evaluación de la comprensión en condiciones contextuales que ofrecen poco tiempo disponible de clase y un elevado número de alumnos a los que atender (Capel, 2000). Algunas propuestas han tratado de aportar soluciones en este sentido (Fisette y Mitchell, 2010; Méndez, 2011a; Pagnanno-Richardson y Henninger, 2010)

Otro grupo de críticas se centran en cuestiones relacionadas con la participación. En este sentido, Fleming (1994) pone en duda que un enfoque táctico garantice la igualdad de oportunidades aunque reconoce las posibilidades que ofrece de acceder a actividades culturalmente significativas. Por otra parte, a pesar de que se ha defendido las posibilidades del modelo para integrar a chicos y chicas en las mismas actividades (Devís y Peiró, 1992). Flintoff (1990) mantiene que ha fracasado al enfrentarse a cuestiones de género. Su argumento principal descansa en que los clases de juegos deportivos para las chicas son “restrictivas y difíciles” (p. 23), existiendo pocas posibilidades de que puedan continuar su práctica después del colegio. Aunque todavía existen escasas evidencias científicas en estas cuestiones, es posible que precisamente las chicas y todos aquellos que habían comenzado la enseñanza con niveles más bajos de conocimientos previos, sean quienes aumenten más su satisfacción e implicación al aprender con un modelo comprensivo (M. Díaz, Hernández y Castejón, 2010).

Otra parte de las críticas se han dirigido a la compleja implicación que exige al profesorado, muy alejada de la que está acostumbrada con un modelo técnico de enseñanza. Si a esto se le añade su resistencia a cambios importantes en la forma de

enseñar, resulta lógico que el modelo no sea fácilmente aceptado (Fleming, 1994). Devís (1996) y M. Díaz (2005) han detectado muchas de las dificultades que suele encontrar el profesorado al poner en práctica por primera vez un enfoque de enseñanza basado en el modelo comprensivo. Entre ellas, destacan la complejidad en el diseño curricular, la inseguridad e incertidumbre que provoca un rol de profesor como facilitador de comprensión, o la compleja y estresante gestión de la clase en la que hay que organizar de forma flexible al alumnado y observar diferentes contextos de juego en poco tiempo.

Por lo tanto, el cambio de enfoque obliga a que el profesorado incorpore en sus clases nuevas estrategias para superar las dificultades anteriores pero, al mismo tiempo, también le requiere un mayor conocimiento didáctico sobre el propio contenido deportivo. De hecho, M. Díaz (2005) ha encontrado que los profesores dudan de su propio conocimiento didáctico y deportivo cuando aplican por primera vez el modelo. Esta necesidad de formación todavía resulta más necesaria en el profesorado que tutoriza las prácticas de enseñanza por su papel socializador en el modelo de los futuros profesores y por la propia falta de conocimiento deportivo desde un enfoque táctico que detectaron Wright, McNeill, Fry, Tan y Tan (2006), al analizar la escasa trascendencia de las preguntas que formulaban para estimular la comprensión de sus alumnos.

Otro importante foco de dificultades para el profesorado surge en la enseñanza de las habilidades técnicas. Esto es debido a que por una parte su uso contextual resulta complejo por su carácter relacional (Rovegno, Nevett y Barbiaz, 2001a) y exige un elevado nivel de práctica para llegar a demostrar intenciones tácticas con cierta precisión. Esto choca con la escasa parte de la sesión que se suele dedicar a practicar habilidades técnicas, precisamente para dejar tiempo a la comprensión y aplicación contextual en los juegos modificados, así como a los contenidos de naturaleza táctica. Por si esto fuera poco, el profesorado se enfrenta a la compleja decisión del momento más adecuado para introducirlas en el proceso o la forma de abordar su relación con la táctica durante la enseñanza. Por último, hay que tener en cuenta que no siempre es posible realizar una transferencia inmediata entre la práctica analítica y el contexto de juego aunque se pretenda que la primera sea respetuosa desde el punto de vista contextual con la segunda.

Con respecto a las habilidades técnicas, Bunker y Thorpe (1982) consideran fundamental que los alumnos alcancen cierto nivel de comprensión de los principios tácticos del juego antes de practicar las habilidades técnicas, de forma que sientan la necesidad de aprenderlas para seguir avanzando en el dominio del juego. Sin embargo, es una pauta muy abierta que choca con algunos problemas que encuentra el profesorado en la práctica. En concreto, la dificultad para evaluar la comprensión táctica en las clases, la incertidumbre sobre el nivel mínimo de habilidad técnica necesario para comenzar el aprendizaje de la táctica o la complejidad para organizar situaciones

colectivas de enseñanza con alumnos que pueden presentar grandes diferencias individuales en el desarrollo de la comprensión.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, se ha sugerido que la educación física debe promover el acercamiento a la comunidad de práctica del deporte. Esto supone un exigente reto al profesorado, ya que implica reproducir en las clases de educación física la esencia de la comunidad de práctica, sus formas de organización y participación, así como y los códigos que indican a los participantes cómo actuar (Kirk y Macdonald, 1998). Esto supone pensar el diseño de “módulos contextuales” en vez de “módulos de trabajo” (Bereiter, 1990), o de contextos socioculturales significativos (Ertmer y Newby, 1993) o simplemente, buscar la adaptación escolar de “las prácticas ordinarias de la cultura”, como lo denominan Brown et al., (1989:34), es decir, tareas y contenidos relevantes culturalmente y auténticas que no estén descontextualizadas de la comunidad de práctica, en este caso, del deporte.

En el caso del modelo TGfU, la tarea esencial consiste en juegos modificados que recogen los problemas tácticos esenciales de los juegos deportivos de referencia. Su conexión con la comunidad de práctica del deporte reside en que enfrenta a los jugadores a las mismas situaciones de índole técnica y táctica que tratan de resolver los deportistas profesionales, utilizando de forma habitual cambios o adaptaciones para representar o exagerar algún aspecto concreto. En cierto modo se trata de una enseñanza basada en la solución de problemas auténticos, es decir, la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional en las cuales los estudiantes deben analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución (F. Díaz, 2005).

No obstante, hay que reconocer que el eje del enfoque son los juegos modificados y el hecho de no ir mucho más allá que la comprensión de los principios tácticos y el uso contextual de las habilidades técnicas provoca que conecte de forma superficial con la comunidad de práctica del deporte (Quay, 2002). Para superar estas limitaciones se ha propuesto la alianza del modelo TGfU con otros modelos de enseñanza deportiva para ofrecer propuestas más conectadas con la comunidad de práctica del deporte. De esta forma, se pretende proporcionar a los estudiantes experiencias deportivas más auténticas en educación física que les ayuden a comprender cómo funciona el mundo del deporte (Alexander y Penney, 2005; Collier, 2005; Curtner-Smith, 2004; Hastie y Curtner-Smith, 2006). El resultado de estas experiencias están siendo positivas (Gubacs y Olsen, 2010), de hecho, ya se ha planteado un modelo híbrido denominado *Sport Education Tactical Model* (Pritchard y McCollum, 2010).

#### 4. Constructivismo y el modelo TGfU

Las primeras aplicaciones constructivistas en el ámbito educativo ofrecieron una versión del aprendizaje que dependía mayoritariamente de los procesos internos de cada persona. Con el tiempo, han ido apareciendo otras perspectivas que, sin perder su compromiso con las premisas de este constructivismo cognitivo, han puesto la atención sobre la influencia de los aspectos sociales en el aprendizaje. Esta corriente social del constructivismo entiende el aprendizaje como una actividad social donde los aprendices construyen significados compartidos, por ejemplo, a través de discusiones y negociaciones con compañeros y profesores. Este tipo de procesos son esenciales para aprender porque permiten comprobar la viabilidad del nuevo conocimiento y conectarlo con ideas y experiencia previas. Esta forma de entender el aprendizaje ha impulsado que se reconozca su carácter social y la importancia de una participación socialmente activa de los estudiantes en las escuelas (Palincsar, 1998).

Inicialmente el modelo TGfU no fue teorizado desde una perspectiva constructivista sino que se desarrolló vinculado a la psicología cognitiva (Light, 2008). En aquellos años, sus autores discutieron ampliamente sobre la comprensión y el conocimiento práctico en el intento de explorar la naturaleza problemática de los juegos deportivos. El debate entre ellos y con otros profesionales estuvo orientado por la psicología piagetiana y los trabajos de Noel Entwhistle y Peter Arnold (Almond, 2001) con una reconocida influencia de las investigaciones sobre comprensión desde la investigación-acción que se estaban realizando en el contexto británico en esa época, especialmente por Lawrence Stenhouse y sus colaboradores (Elliot y Ebbutt, 1985; 1986; Stenhouse, 1984).

Con el tiempo, diferentes autores han reconocido esta perspectiva de enseñanza de los juegos deportivos como un excelente ejemplo de enseñanza constructivista para la educación física (Butler, 1997; Butler, Oslin, Mitchell y Griffin, 2008; Gréhaigne y Godbout, 1995), si bien no ha faltado quien ha pedido más cautela a la hora establecer esa conexión (López, s.f.). Esta consideración constructivista del modelo TGfU se ha justificado en que solicita construir de forma activa el conocimiento sobre el juego, en interacción constante con situaciones problemáticas donde los jugadores tienen que analizar sus elementos determinantes, planear una solución, tomar decisiones sobre la forma de actuar y evaluar la efectividad de sus acciones. De hecho, numerosas propuestas han tratado de facilitar que los aprendices puedan organizar mejor su conocimiento táctico, describiendo principios tácticos, reglas de acción, problemas de juego, conceptos tácticos, niveles de complejidad táctica y factores de control estratégico (Gréhaigne, 1996; Gréhaigne y Guillon, 1991, Gréhaigne y Godbout, 1995; Hopper, 1998; Hopper y Bell, 2001; Howarth, Fissette, Sweeney y Griffin, 2010; Mitchell, 2000; Randall y Radford, 2003; Stevens y Collier, 2001; Streat, 2003; Turner, 2004; Wilson, 2002). De esta forma, el profesorado dispone de un marco de referencia para

incidir sobre los procesos cognitivos con las diferentes estrategias que utiliza en el enfoque como las preguntas sobre aspectos tácticos, los debates de ideas o la exageración de determinados aspectos de los juegos, entre otras.

Además de reclamar con intensidad la implicación de los procesos de pensamiento, el modelo TGfU se equipara a una enseñanza constructivista de los juegos deportivos por su énfasis en que se aprenda de forma significativa. Dicho de otra forma, por su insistencia en que los alumnos establezcan relaciones entre los conocimientos y experiencias previas en los juegos deportivos con los nuevos aprendizajes a través de los juegos modificados. La clasificación de los juegos deportivos de Almond (1986a) es una buena plataforma sobre la que construir las ideas esenciales, ya que dibuja con suma claridad lo que podríamos denominar 'el mapa del territorio táctico'. Por su parte, los juegos modificados proporcionan el contexto ideal para que los alumnos y alumnas tengan que resolver conflictos cognitivos o desafíos a sus conocimientos previos que les lleven a detectar ideas erróneas, modificarlas y construir aprendizajes más complejos.

Este conocimiento previo sobre los juegos deportivos que ya tienen los estudiantes cuando llegan a la clase de educación física no lo han aprendido únicamente en su etapa escolar o en actividades extraescolares, sino que lo han ido construyendo al ver retransmisiones deportivas en la televisión, jugar a un videojuego deportivo en la consola, hablar con sus amigos sobre los partidos del fin de semana o escuchar las conversaciones de los adultos durante una celebración familiar. Precisamente, este origen social y cultural del conocimiento sobre los juegos deportivos se está considerando con más atención en la última década, sin que por ello se haya restado trascendencia al papel de los procesos cognitivos individuales.

De forma más concreta, el modelo TGfU ha recibido una potente influencia teórica desde el constructivismo social que ha cristalizado en respaldos empíricos del uso de situaciones donde los jugadores mantienen frecuentes intercambios dialécticos y construyen conocimientos compartidos socialmente (Mahut, Chevalier, Mahut y Gréhaigne, 2003; Richard y Wallian, 2005; Wallian, Chang, Nachon, Couty, y Gréhaigne, 2003). El debate de ideas en reuniones de equipo durante las clases se sugiere como la forma más apropiada para promover esta construcción social del conocimiento sobre los juegos deportivos. También son válidas otras tareas cooperativas donde sea necesario negociar y discutir, como puede ser en la invención de nuevos juegos modificados o los cambios de reglas durante la práctica. Este tipo de situaciones permiten que los alumnos expongan sus ideas, dudas y opiniones, enfrenten sus comprensiones y den sentido a las ideas de otros, reciban críticas o alternativas a sus propuestas y discutan sobre sus proyectos estratégicos en el juego.



El constructivismo social también ha influido sobre el modelo TGfU a través de los conceptos de la ZDP y andamiaje, provenientes de las teorías constructivistas de Vigostky (Almond, 2001). La ZDP expresa la distancia entre el nivel actual y sus posibilidades potenciales de aprendizaje que puede ser acortada si se crea una estructura de apoyo formada por personas más capaces que permiten al aprendiz ir más allá de esas competencias actuales. En el modelo TGfU, este apoyo lo realiza el profesor/a utilizando estrategias diversas para que los jugadores mejoren su competencia a la hora de resolver los problemas tácticos, pero también pueden formar parte los compañeros que mejor dominan el juego o simplemente quienes ofrecen ideas y recomendaciones que facilitan que otros atraviesen con más rapidez la ZDP. Las formas de 'andamiaje' que utilice el profesorado pueden ir desde las intervenciones en forma de preguntas sobre cuestiones tácticas del juego hasta la creación del ambiente favorable para la tutorización por parte de alumnos o alumnas aventajados, pasando por el uso de modificaciones en los juegos para promover la comprensión táctica.

#### **4.1. La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos desde una perspectiva situada**

La teoría del aprendizaje situado surgió una década después de que lo hiciera la propuesta de Bunker y Thorpe (1982). Sin embargo, a pesar de su fundamentación cognitiva, dichos autores anticiparon la importancia de ciertas cuestiones que ahora, desde el aprendizaje situado, adquieren gran relevancia aunque no contaran con su respaldo teórico. En concreto, nos referimos a la idea del conocimiento como socialmente construido, compartido y distribuido, la conexión permanente entre los aprendizajes y el contexto que les da significado, y la formación de participantes en la comunidad de práctica del deporte.

En cuanto a la primera cuestión, bien es verdad que la fundamentación teórica inicial del modelo de Bunker y Thorpe prestó más atención a los procesos psicológicos y cognitivos individuales como la motivación intrínseca y la comprensión (Pigott, 1982; Thorpe, 1992a), pero aún así no faltaron referencias a formas de construcción social, compartida y distribuida del conocimiento. La influencia de las ideas del 'profesor como investigador' y como 'autosupervisor' vincularon la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos a dinámicas de trabajo basadas en el diálogo y la colaboración para lograr una aproximación reflexiva en la enseñanza de los juegos deportivos. El objetivo es la propia mejora de la enseñanza y de los juegos modificados utilizados en el aula, generalmente a través de procesos de investigación-acción durante cursos de formación, grupos de trabajo o la propia práctica profesional (Almond y Waring, 1992). Además, la participación de los estudiantes en procesos socialmente diversos, ya sean cambios de reglas, invención de nuevos juegos o sugiriendo nuevas estrategias, es una de las premisas básicas del modelo inicial de Bunker y Thorpe.

Con respecto a la segunda cuestión, la inquietud por conectar el aprendizaje con el contexto donde tiene lugar, estuvo presente desde el propio origen del enfoque. Al respecto, sus autores partían de la idea de que el tipo de conocimiento que exigen los juegos deportivos y su naturaleza problemática no hacían coherente la separación entre lo que se aprende y el contexto que le da sentido o utilidad. Por ello, su propuesta fue iniciar la enseñanza con juegos modificados que ejemplificaran las demandas contextuales de los juegos deportivos, de forma que el jugador entendiera el tipo de problema al que se enfrenta. Así los jugadores se encuentran en un contexto mucho más significativo que los ejercicios aislados, comprenden mejor sus principios tácticos y no existe una separación radical de las habilidades técnicas con respecto al contexto donde se utilizan.

#### **4.2. La revisión del modelo inicial desde la teoría del aprendizaje situado**

En el ámbito concreto de la educación física, el aprendizaje situado se ha defendido como una teoría que nos proporciona “el potencial para formas más sofisticadas y potentes de pensar” sobre las cuestiones que afectan a la enseñanza y el aprendizaje en dicho contexto (Kirk y Macdonald, 1998:385). En este sentido, una de las posibilidades más atractivas está referida a replantear la forma de enseñar los juegos deportivos. Por ejemplo, Dyson et al. (2004) discutieron la utilidad del aprendizaje situado como un marco teórico para conectar el modelo de *Sport Education, Tactical Games Model* y Aprendizaje cooperativo. Por su parte, Kirk y Kinchin (2003) usaron el aprendizaje situado para explorar el potencial del modelo de Educación Deportiva para proporcionar experiencias educativas y auténticas en el deporte. Igualmente, Kirk y MacPhail (2002) han utilizado dicha perspectiva situada para ofrecer una versión mejorada del modelo de Bunker y Thorpe (1982) que ayude al profesorado a proponer experiencias significativas y cercanas a la realidad de sus estudiantes en la enseñanza de los juegos deportivos (ver figura 3). El camino emprendido parece que apunta a conseguir que el alumnado entienda los juegos deportivos como prácticas sociales, culturales e institucionales, pero sobre todo, a promover su identidad como practicantes e iniciar lazos de compromiso con dicha comunidad de práctica. Esto pasa por repensar las prácticas escolares para que reproduzcan, en la medida de lo posible, los contextos deportivos extraescolares (Kirk y Macdonald, 1998).

Según Kirk y McPhail (2002), un modelo situado de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos debe recoger de forma explícita la perspectiva de los aprendices, en especial sus ideas previas y las relaciones que establece entre las tareas, los aprendizajes y el entorno social, cultural e institucional. Al respecto, sugieren incorporar su experiencia previa como jugador/a y/o espectador/a, sus ideas sobre el aprendizaje en educación física, las relaciones que establece entre el juego modificado y el juego deportivo al que pretende iniciar, así como la forma en que el profesorado da

sentido a esa relación. Con ello, es menos probable que el juego modificado se convierta en una tarea escolar rutinaria y abstracta en vez de un contexto significativo de aprendizaje. Al mismo tiempo, se pueden evitar situaciones de rechazo hacia los juegos modificados como las que encontraron Brooker, Kirk, Braiuka y Bransgrove (2000) cuando los alumnos manifestaban que no les encontraban relación con los deportes que veían por televisión.

La revisión del modelo de Kirk y McPhail (2002) desde una perspectiva situada también sugiere nuevas denominaciones para términos usados en la propuesta inicial de Bunker y Thorpe (1982). En este sentido, proponen usar 'concepto de juego' (*game concept*) por el concepto inicial de 'apreciación del juego' (*game appreciation*) porque consideran que refleja mejor una comprensión global de las interacciones que acontecen entre los diferentes elementos del juego que simplemente 'apreciación' de sus reglas, roles de juego y objetivos. También proponen sustituir 'pensamiento estratégico' (*thinking strategically*) por 'conciencia táctica' (*tactical awareness*), al expresar de forma más acertada el uso del conocimiento declarativo y procedimental para la acción en un contexto de juego. Del mismo modo sucede con 'ejecución de la técnica' (*skill execution*) y 'desarrollo técnico' (*skill development*), pues consideran más coherente desde el aprendizaje situado que la mejora de las habilidades técnicas se realice en situaciones donde se utilicen de forma conjunta con capacidades perceptivas y toma de decisiones tácticas aunque prime el aspecto técnico. Por último, el uso del término 'práctica situada' (*situated performance*) les parece más acertado que únicamente 'práctica' (*performance*), ya que el primero puede englobar mejor la trascendencia cultural del deporte, su influencia en las vidas de los estudiantes y las relaciones con sus concepciones previas al respecto.

Estos cambios terminológicos se completan con la incorporación de nuevos conceptos en el modelo situado que proponen. Así, incorporan la noción de 'comprensión emergente' (*emerging understanding*) entre el juego modificado y el concepto de juego para hacer explícita la necesaria dedicación del profesorado a que sus alumnos realicen conexiones significativas entre los objetivos de la situación de aprendizaje y la familia de juegos deportivos a la que se está iniciando. También añaden la percepción de señales clave en el juego (*cue perception*) antes de la toma de decisiones porque consideran esencial desde la perspectiva situada que el profesor enseñe a sus alumnos a descifrar los elementos de los contextos de juego que le ayuden a aplicar la estrategia más apropiada. Una última incorporación en el modelo revisado es un proceso mediador entre la toma de decisiones sobre cómo actuar y el proceso específico de la ejecución que denominan 'selección de la técnica' (*technique selection*). Este elemento del modelo se refiere al proceso de reflexión de la técnica que es apropiada en el contexto de juego que el jugador escoge de su repertorio técnico.

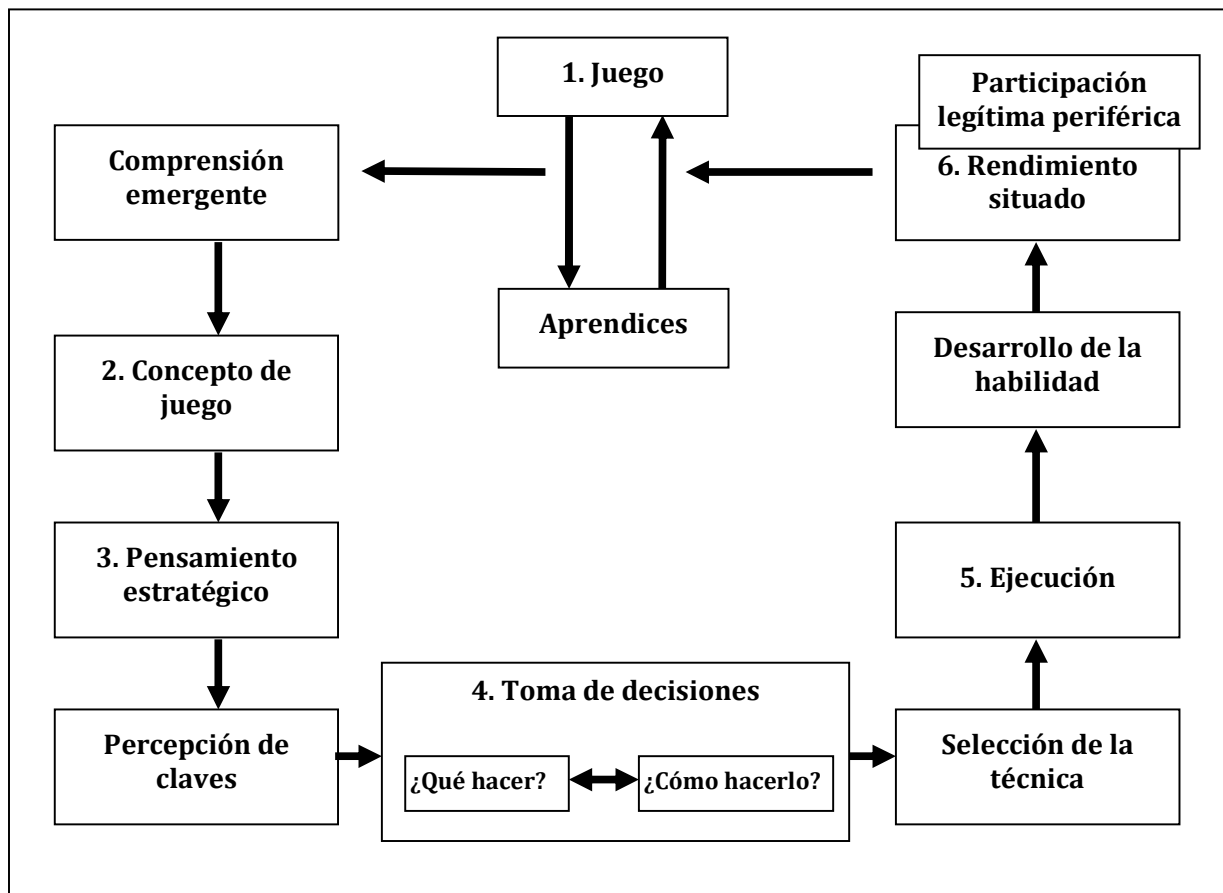


Figura 3. Modelo revisado de Kirk y MacPhail (2002).

## **CAPÍTULO 4. LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS**

### **1. Introducción**

A lo largo de este capítulo, voy a revisar la investigación<sup>18</sup> sobre el modelo TGfU organizándola en tres grandes líneas, atendiendo principalmente a las inquietudes y objetos de estudio de los investigadores. La primera se preocupa por su efectividad como modelo eficaz de enseñanza. Este tipo de investigación tiene dos tendencias destacadas. La primera es la investigación comparativa que busca demostrar la superioridad de una enseñanza centrada en la táctica respecto al modelo técnico. Dicha investigación comenzó a mediados de 1980, alcanzando su esplendor a mediados de la década de 1990 y decae progresivamente a finales de ese período. Este declive coincide con un creciente interés por respaldar empíricamente su eficacia, principalmente a la hora de desarrollar el conocimiento táctico y la competencia en el contexto de juego, que se mantiene hasta la actualidad.

La segunda línea de investigación está constituida por los estudios sobre lo que piensan y sienten los protagonistas de su aplicación, es decir, el alumnado, el profesorado y los entrenadores. En cuanto a los primeros, la investigación ha abordado principalmente la construcción del conocimiento táctico ya sea a partir de la participación en un programa de enseñanza (Nevett, Rovegno y Barbiaz, 2001b; Turner, Allison y Pissanos, 2001) o en situaciones específicas como los debates de ideas (Nachon, Mahut, Mahut y Gréhaigne, 2001; Mahut et al., 2003). También las percepciones, motivaciones y actitudes de los estudiantes en relación con el modelo de enseñanza, así como sus concepciones previas, alternativas y erróneas (Hare y Graber, 2000; Griffin, Dodds, Placek y Tremino, 2001; Placek, Griffin y Dodds, 2001a; Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996) Con respecto al profesorado, las temáticas de investigación más frecuentes en la literatura han sido lo que piensan sobre el modelo TGfU y la forma en que lo aprenden (Butler, 1993; Devís, 1996) Más recientemente estas cuestiones también han comenzado a indagarse en el ámbito de los entrenadores y técnicos deportivos (Harvey, Cushion y Massa-González, 2010a; Light, 2006a).

---

<sup>18</sup> No obstante, una parte de la investigación que he situado dentro de esta revisión de la investigación no sigue estrictamente la propuesta de Bunker y Thorpe (1982) o alguna de sus variantes. La escasa investigación específica sobre el TGfU me obliga a incluir otros trabajos que, si bien no abordan directamente este enfoque de enseñanza, sus contribuciones pueden ayudar a mejorar su desarrollo teórico y su aplicación práctica. Tal y como matizaré, esta situación se produce en la mayor parte de la investigación comparativa y, de forma más puntual, en las investigaciones sobre su eficacia como método de enseñanza y el pensamiento del alumno.

La tercera línea engloba la reciente investigación que pretende comprender cómo se desarrolla el modelo TGfU en los contextos naturales donde tiene lugar, especialmente en las clases de educación física. Esta investigación tiene estudios pioneros en la segunda mitad de la década de 1990 pero no es hasta la década actual cuando alcanza cierto protagonismo en la literatura específica del modelo TGfU.

## **2. La efectividad del modelo TGfU: en busca del mejor modelo de enseñanza**

Las primeras investigaciones sobre el modelo TGfU fueron de naturaleza cualitativa y enmarcadas en los primeros contextos donde se llevó a la práctica a principios de los años de 1980 (Almond, 1986c). Sin embargo, en poco tiempo los investigadores centraron su atención en establecer su hipotética superioridad frente a una enseñanza basada en la técnica. En cierto modo, esta inquietud fue lógica al surgir el modelo TGfU como una reacción crítica a las carencias y desventajas de aplicar un enfoque centrado en la técnica en la educación física escolar. Además, para muchos autores resultaba necesario, porque el nuevo enfoque carecía de respaldo empírico y su efectividad se sustentaba únicamente en orientaciones pedagógicas basadas en la experiencia, reflexiones o intuiciones de sus creadores (Chandler y Mitchell, 1990; Rink et al., 1996a).

De esta forma, durante la década de 1990 se consolidó una línea hegemónica de investigación que trataba de comparar los resultados de ambas formas de enseñar los juegos deportivos. Estas investigaciones se han realizado mayoritariamente en el ámbito angloamericano aunque con el tiempo, esta línea de investigación ha tenido cierta continuación en otros contextos geográficos como el europeo, sudamericano y asiático (Chiou y Yang, 2007; Méndez, 2005; Tallir, Musch, Lenoir y Valcke, 2003). En el conjunto del panorama internacional se han superado la veintena de estudios comparativos, tal y como recogen varias revisiones realizadas al respecto (Ponce, 2007a; Méndez, 1999b; Contreras, 2003; Hiram y Valdés, 2004; Turner y Martinek, 1995; Oslin y Mitchell, 2006).

La mayoría de estas investigaciones pretende comparar modelos de enseñanza, es decir, formas globales de concebirla que abarcan desde aspectos muy generales relacionados con la teoría, hasta cuestiones puntuales sobre el modo de progresar en las tareas (Allison y Thorpe, 1997; Boutmans, 1983; Blomqvist, Luhtanen, y Laakso, 2001; French, Werner y Taylor, 1996b; French, Werner y Rink, 1996a; J. A. García, 2001; Griffin, Oslin y Mitchell, 1995; Harrison, Blakemore, Richards, Oliver, Wilkinson, y Fellingham, 2004; Lawton, 1989; Mitchell, Griffin y Oslin, 1995, 1997; McPherson y French, 1991; Turner y Martinek, 1992, 1999; Rink, French y Werner, 1991; Romero, 2000). Para ello, los investigadores han establecido tres grandes modelos de enseñanza de los juegos deportivos: técnico, táctico, y un tercero donde se enseña de forma

paralela la técnica y la táctica. En otros casos menos frecuentes, lo que se compara son intervenciones didácticas, ya sean estrategias en la práctica (Boutsman, 1983; Correa y Da Silva, 2004; Duran y Lasierra, 1987; McMorris, 1988) o técnicas de enseñanza (Gabrielle y Maxwell, 1995; Méndez, 2005). En las primeras, se trata de demostrar si, en la enseñanza de los juegos deportivos, una forma analítica de plantear la progresión de las tareas es mejor que otra global. En las segundas, se intenta averiguar si ha dado mejor resultado ofrecer la información mediante una instrucción directa o proponer su búsqueda e indagación a quienes aprenden.

Para realizar dichas comparaciones se suele optar por un diseño cuasi-experimental, donde los resultados de un pretest se comparan con los obtenidos después de la enseñanza por dos o más grupos de sujetos y, en ocasiones, con un grupo de control. En todos los estudios, estos sujetos son estudiantes de enseñanza elemental, secundaria o bachillerato y únicamente el estudio de McPherson y French (1991) se ha realizado con mayores de edad. También, tienen en común que se investiga un planteamiento de enseñanza vertical y en todos los casos se desarrolla en una modalidad deportiva de cancha dividida o de invasión. Otra coincidencia entre los diferentes estudios es que investigan períodos breves de enseñanza, ya que la mayoría no alcanza las dieciséis sesiones de práctica que además no suelen exceder de 45 minutos (French et al., 1996a; McPherson y French, 1991; Méndez, 1999b).

El estudio más amplio a nivel internacional dentro de esta línea de investigación fue publicado a mediados de la pasada década en un monográfico del *Journal of Teaching in Physical Education* (Rink, 1996). En una parte del mismo, seleccionaron 48 escolares de 15 años que se distribuyeron en igual número en tres grupos experimentales (técnico, táctico y combinado) y un cuarto de control. La intervención se realizó durante 3 semanas con cinco sesiones de 55 minutos en cada una. El deporte elegido fue el badminton y el profesorado de cada grupo experimental fueron los propios investigadores, todos con una amplia experiencia en el modelo TGfU. Los datos para comprobar cual de los tres grupos alcanzó mejor rendimiento en el juego se recogieron utilizando diversos instrumentos: grabación en vídeo de las sesiones y situaciones de juego, preguntas acerca del pensamiento táctico inmediatamente después del juego, test de dominio técnico y prueba escrita sobre conocimiento del badminton (reglas, técnica y táctica). Los resultados pusieron en evidencia que los tres grupos mejoraron en los componentes cognitivos (toma de decisiones durante el juego y en el saque) y en el dominio técnico, con respecto al grupo de control. En cuanto al rendimiento en el juego, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos experimentales en el aspecto decisional o en la ejecución de acciones técnicas, exceptuando el saque y el *drop* en los que el grupo técnico y el táctico fueron superiores al combinado (French et al., 1996a, French et al., 1996b).

La misma investigación se llevó a cabo con estudiantes diferentes y con los mismos profesores aunque asignados a grupos experimentales distintos que el estudio anterior. Otra diferencia sustancial es que el período de práctica se amplió a seis semanas y se tomaron datos sobre las mismas variables a las tres semanas y al final del estudio. En esta ocasión, el grupo combinado mostró un peor rendimiento en los componentes técnicos y cognitivos que los grupos técnico y táctico al final de las primeras tres semanas. En las tres siguientes, el grupo combinado mejoró sustancialmente y alcanzó un nivel de rendimiento similar al de los otros dos grupos en las decisiones durante el juego y la ejecución de las acciones técnicas en los test, exceptuando el *clear*, donde obtuvo una puntuación notablemente inferior. Una de las conclusiones a la que llegaron los investigadores, analizando los resultados de ambos estudios, es que, a pesar de que la enseñanza impartida al grupo combinado pueda parecer más completa para mejorar su nivel de juego en badminton, sus resultados evidencian que para jugadores principiantes ha sido menos efectiva que la recibida por el grupo técnico y táctico (French et al., 1996b).

Los estudios comparativos más representativos en el contexto español corresponden a las tesis doctorales de Méndez (1999, cit. en Méndez, 2005) y J. A. García (2001). El primero aplicó tres técnicas de enseñanza diferentes a otros tantos grupos de bachillerato durante 15 sesiones en una iniciación al *floorball* patines y al baloncesto. En concreto a un grupo se le enseñó mediante ejercicios analíticos con instrucción directa, otro grupo practicó juegos modificados con indagación, y en el tercer grupo se combinaban tareas de tipo técnico con otras lúdicas y globales. En contra de lo que pueda intuirse, el grupo de instrucción directa no mejoró su rendimiento técnico en la misma medida que los otros dos grupos, a pesar de que el grupo de indagación no recibió una enseñanza explícita de la técnica. En el aspecto táctico, los resultados fueron muy similares en los tres grupos, si bien, en el que recibió una enseñanza combinada, la toma de decisiones en defensa y como atacantes sin balón y la ejecución en situaciones reales de juego fue claramente superior a los otros dos grupos. Otras diferencias se detectaron en la intensidad del esfuerzo que realizaron los jugadores, ya que los grupos de indagación y combinado fueron superiores respecto al de instrucción directa. Ambos grupos también tuvieron los mejores resultados en el grado de satisfacción, motivación en las clases e intención de continuar con la práctica, aunque esta última variable descendió notablemente en el grupo combinado dos meses después de la enseñanza.

El estudio experimental de J. A. García (2001) comparó un modelo orientado a la técnica con otro que enfatizaba la táctica. Para ello, dos grupos de niños de 10 y 11 años practicaron balonmano durante 40 sesiones y participaron 17 partidos de competición. El grupo técnico aprendió las habilidades técnicas de este deporte de forma analítica, mientras que el tratamiento del grupo táctico realizó juegos modificados y situaciones reducidas de juego. Los datos se recogieron antes y después de la enseñanza mediante



pruebas escritas dirigidas al conocimiento declarativo del balonmano y la precisión técnica al margen del juego. El nivel técnico y táctico durante el juego real se midió mediante una lista de observación aplicada a los partidos que se intercalaron durante las 40 sesiones. Los resultados indicaron que el grupo de enseñanza orientada a la táctica obtuvo mejores resultados en el conocimiento del balonmano, sin embargo no se encontraron diferencias significativas en las pruebas de ejecución técnica al margen del juego, ni tampoco en el rendimiento dentro del mismo (J. A. García y Ruiz, 2003).

En el conjunto de toda esta investigación, parece que sobresale cierto acuerdo en que el modelo táctico es superior al técnico en el desarrollo del conocimiento táctico. Además, hay una tendencia creciente a reconocer que una enseñanza basada en la táctica suele tener resultados positivos tanto en la ejecución técnica, la toma de decisiones y el rendimiento global en los contextos reales de juego (Kirk, 2005b; Oslin y Mitchell, 2006). No obstante, de forma global, los resultados obtenidos son poco concluyentes, debido a que las diferencias encontradas son muy escasas, sobre todo, por la corta duración de los estudios. Al mismo tiempo, la variedad de diseños y modalidades deportivas donde se investiga es muy amplia, los sujetos son de edades muy diferentes y además tienen experiencias previas distintas que no se detallan. Por último, resulta difícil establecer indicadores de competencia en el juego y no todas las investigaciones utilizan los mismos instrumentos para determinar el efecto de la enseñanza en la capacidad para desenvolverse en una situación de partido (Graça y Mesquita, 2009; Hiram y Valdés, 2004; Holt et al. 2002; Hopper, 2002; Méndez, Valero y Casey, 2010; Turner y Martinek, 1999).

Esta ausencia de resultados definitivos es la principal crítica a la investigación comparativa. Otras críticas se han dirigido a su visión positivista que, en la búsqueda del método más eficaz, olvida la complejidad de generalizar los hallazgos en la enseñanza a otros contextos. Esto es así porque resulta imposible para la investigación controlar la incertidumbre y el cambio constante de las situaciones educativas, cuantificar las vivencias y significados personales de los alumnos o determinar la influencia de sus interacciones cotidianas en el ambiente escolar (Devís, 1996). Esta visión positivista ha llevado, en muchas ocasiones, a realizar una simplificación del modelo TGfU, denominada modelo táctico, que si bien, permite cuantificar algunos aspectos de la enseñanza, crea una representación artificial que en absoluto recoge la globalidad de su puesta en práctica (Blomqvist et al., 2001). En algunos casos, esta simplificación va acompañada de una descripción poco precisa de la enseñanza realmente impartida (por ej. Lawton, 1989) o de una interpretación de lo que se está entendiendo por una enseñanza basada en la comprensión, que resulta muy discutible (por ej. Romero, 2000). En pocas ocasiones se aclara, rigurosamente, este aspecto del diseño, como hacen French et al. (1996a: 418-419), precisamente en el estudio más representativo de esta línea de investigación, al matizar:

El grupo técnico no recibió enseñanza táctica de forma explícita. La táctica fue presentada en el grupo táctico de forma coherente con un enfoque de enseñanza para la comprensión pero no recibieron ninguna enseñanza de tipo técnico durante la enseñanza de la táctica. El grupo combinado recibió tanto enseñanza táctica como técnica. El orden de presentación de la táctica y la técnica en grupo combinado no siguió un verdadero enfoque de enseñanza para la comprensión. Por ejemplo, las tareas técnicas no fueron presentadas en el grupo combinado únicamente cuando la necesidad de dominio técnico limitó a la táctica. Por lo tanto, ningún grupo en el presente estudio siguió de forma rigurosa el modelo de enseñanza para la comprensión.

Otra crítica que se puede hacer a esta línea de investigación es que la mayor parte de los estudios se han centrado en el ámbito psicomotor y cognitivo, y pocos han abordado la faceta afectiva (Tjeerdsma, Rink y Graham, 1996). R. Jones, Marshall y Peters (2010) han sido uno de los escasos trabajos que han comparado la influencia del modelo TGfU y el modelo técnico sobre la motivación intrínseca. Los participantes fueron 202 chicos y chicas de tres centros educativos, la mitad de los cuales recibieron una enseñanza de seis semanas basada en el modelo comprensivo mientras que la otra lo hizo en el técnico. Un instrumento para medir la motivación intrínseca (*Intrinsic Motivation Inventory*) fue cumplimentado por los participantes antes y después de las clases. Los datos indicaron claramente los positivos efectos de este modelo de enseñanza sobre la motivación intrínseca de los participantes en comparación con los resultados obtenidos en los alumnos que siguieron una enseñanza tradicional. De hecho, todos los aspectos valorados con el instrumento (disfrute e interés, competencia percibida, esfuerzo, percepción de oportunidades, tensión y valor/utilidad) tuvieron una mejora significativa en los que aprendieron con el modelo TGfU sucedió lo contrario, mientras que apenas hubo cambios entre quienes lo hicieron con un modelo técnico, exceptuando los ítems relacionados con la presión/tensión en las clases. Otras investigaciones también indican que los participantes disfrutaban más y están más motivados con una enseñanza centrada en la táctica que con un enfoque técnico (Allison y Thorpe, 1997; Griffin et al., 1995; Turner, 1993), si bien en otros trabajos no se encuentran tal diferencia (Harrison et al., 2004; Mitchell et al., 1995; Tjeerdsma et al., 1995)

En la actualidad, parece superada la preocupación por establecer la superioridad entre el modelo TGfU y una enseñanza basada en la técnica. Por ejemplo, en la última Conferencia Internacional sobre el modelo TGfU (Loughborough, 2012), únicamente se presentó una investigación que realizara este tipo de comparación (Nathan, Idris y Khana, 2012). Por otro lado, los escasos trabajos que se están llevando a cabo hoy en día introducen la inquietud por conocer la preferencia de los estudiantes por uno u otro modelo, así como los motivos que les llevan a ello (S. Gray y Sproule, 2011). En otros casos lo que se ha comparado es la influencia de utilizar ambos modelos como profesores en prácticas sobre la preferencia de la hora de hacerlo en el futuro (Wright et al. 2005). Por último, un reciente trabajo de Vande Broek, Boen, Claessens, Feix y Ceus (2011) no compara el modelo TGfU con otro técnico sino diferentes planteamientos a la

hora de conducir una enseñanza basada el modelo TGfU (centrada en el profesor, centrada en el alumno sin preguntas sobre táctica y centrada en el alumno con preguntas sobre táctica).

### **3. La efectividad del modelo TGfU: ¿mejora el rendimiento en el juego?**

Como he comentado, a mediados de los noventa, la inquietud por comparar formas de enseñanza de los juegos deportivos dejó paso a un creciente interés por respaldar empíricamente ciertas virtudes atribuidas al modelo TGfU. En concreto, me refiero a las investigaciones que examinan su eficacia a la hora de promover la transferencia de conocimientos tácticos entre contextos de juego diferentes y desarrollar la competencia en situaciones reales de partido (Harvey, 2004; Holt, Ward y Wallhead, 2006; Mitchell y Oslin, 1999b). Este tipo de investigación ya no persigue demostrar la superioridad del modelo TGfU sobre el modelo técnico, pero sigue manteniendo el mismo carácter positivista de los estudios comparativos. Al igual que en la investigación anterior, el pensamiento táctico, la toma de decisiones y las acciones de juego se cuantifican y analizan estadísticamente, aunque ahora con el propósito de comprobar y generalizar su eficacia como enfoque de enseñanza.

Este tipo de investigación ha necesitado encontrar instrumentos que constataran de forma fiable el rendimiento alcanzado en situaciones de juego. Para ello, diferentes investigaciones han tratado de validar instrumentos de observación y evaluación del juego. Entre ellos, destaca el *Team Sport Assessment Procedure* (STAP) y el *Game Performance Instrument* (GPAI) que habían surgido como herramientas para la evaluación en educación física basadas en el contexto real de juego (Gréhaigne et al. 1997; Mitchell et al., 1995). El STAP se ha demostrado altamente fiable a la hora de determinar el rendimiento de los jugadores (Richard, 1998; Richard, Godbout y Picard, 2000), pero únicamente se ha validado para el fútbol y el hockey sobre hielo (Gréhaigne et al., 1997; Nadeu, 2001), si bien puede adaptarse al resto de juegos de invasión y todos los de cancha dividida. La investigación sobre el STAP se ha completado con trabajos sobre la precisión de su manejo por el alumnado, dado que su uso en educación física se propone en situaciones de coevaluación (Richard, Godbout y Griffin, 2002; Richard, Godbout y Gréhaigne, 1998; Richard, Godbout, Tousignant y Gréhaigne, 1999). En cuanto al GPAI, su validez y fiabilidad se ha tratado de comprobar con estudios preliminares que apuntan a que también puede servir para evaluar el rendimiento durante el juego; sin embargo todavía es necesaria más investigación que los completen (Oslin, Mitchell y Griffin, 1998), como el reciente estudio que ha respaldado su capacidad para medir cambios en rendimiento defensivo sin balón (Harvey, Cushion y Wegis, 2010b).

Otro grupo de instrumentos han sido diseñados específicamente para la investigación sobre el rendimiento en situaciones de juego pero apenas se han utilizado con el modelo TGfU. El más representativo es, probablemente, el instrumento elaborado por French y Thomas (1987) en razón de su tradición en el ámbito de la investigación (McPherson y Thomas, 1989) y las adaptaciones que han hecho otros autores (Méndez, 2005). En otros casos, se han diseñado situaciones de juego que estimulan la aplicación de soluciones tácticas en un contexto real de enfrentamiento entre jugadores y que sirven para comprobar el nivel de aprendizaje táctico adquirido (Memmert y König, 2007).

En cuanto a las investigaciones para medir la efectividad del modelo TGfU en la mejora del rendimiento en el juego, Harvey (2004) utilizó el GPAI en dos estudios con futbolistas de experiencia muy diferente en este deporte. En el primer estudio, tomaron parte 16 jóvenes que llevaban varios años practicando el fútbol y que para la investigación participaron en un programa de entrenamiento de 12 sesiones basado en el *Games Sense*. Antes, durante y después del período de práctica, se evaluó la implicación y rendimiento de los defensas en una situación de juego reducido de tres contra tres. En el segundo trabajo, Harvey (2006) analizó la mejora del rendimiento en el juego con idéntico instrumento y en el mismo deporte pero con 12 escolares que recibieron entre 11 y 13 sesiones de iniciación al fútbol en sus clases de educación física. En ambos casos, se puso en evidencia que el modelo TGfU mejoró su implicación y rendimiento en el juego si bien, en la investigación con escolares, no todos mejoraron en los cuatro índices que evalúa el GPAI, de hecho, tres no lo hicieron en su participación en el juego y sólo cuatro incrementaron sus resultados en el índice de toma de decisiones.

La investigación de Holt et al. (2006) también utilizó una metodología observacional pero tomó como único indicador la respuesta del jugador atacante con balón en una situación de superioridad numérica en el fútbol. Dicha respuesta se codificó como apropiada, inapropiada o sin opción de llevarla a cabo. El estudio evaluó a dos grupos de tres escolares seleccionados por su nivel de habilidad técnica en fútbol, cada uno de los cuales participó previamente en dos clases de este deporte donde practicaron diferentes técnicas y juegos reducidos de uno contra uno, cuatro contra dos y otros similares. El programa de enseñanza estaba basado en una variante del modelo TGfU denominada *Play Practice* que, en esencia, se distingue por proponer una enseñanza paralela de la técnica y la táctica con situaciones de juego reducidas y diferente número de atacantes y defensores (Lauder, 2001).

**Tabla 3. Estudios comparativos de modelos de enseñanza, técnicas de enseñanza y estrategias en la práctica en la iniciación a los juegos deportivos.**

Tipo de comparación	Autores	Deporte	Edad (años)	Duración (sesiones)	Resultados
Comparación de modelos de enseñanza	Rink et al. (1991)	Badminton	14-15		<ul style="list-style-type: none"> <li>En el dominio técnico fue mejor en el grupo técnico y táctico que en el combinado. No encontraron diferencias en cuanto al conocimiento y diferentes facetas del juego entre los tres grupos.</li> </ul>
	French et al. 1996a			13 x 50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo técnico y táctico fue mejor que el combinado en algunas habilidades técnicas.</li> <li>No encontraron diferencias en cuanto al conocimiento y la toma de decisiones en el juego.</li> </ul>
	French et al. 1996b			30 x 45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los grupos técnico y táctico tuvieron mejor rendimiento en el juego que el grupo combinado y el grupo de control.</li> </ul>
	Lawton (1989)	Hockey sobre hierba	12-13	6 x 60'	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encuentra diferencias entre un grupo TGfU, otro que recibe enseñanza tradicional y uno de control en el dominio técnico y el conocimiento sobre el juego</li> </ul>
	Turner y Martinek (1992)			6 x 35'	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encontró diferencias entre una enseñanza basada en la técnica y otra en la táctica en relación al conocimiento, dominio técnico o rendimiento en el juego.</li> </ul>
	Turner (1993)			15	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encontró diferencias entre una enseñanza basada en la técnica y otra en la táctica en relación al dominio técnico, en cambio, el grupo táctico demostró mejor conocimiento declarativo y toma de decisiones en el juego.</li> </ul>
	McPherson y French (1991)	Tenis	19-22	38 x 50'	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tanto el grupo técnico como el táctico mejoraron en dominio técnico, conocimiento y rendimiento en el juego.</li> </ul>
	Allison y Thorpe (1995)	Baloncesto Hockey	8-9	6 x 60'	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo táctico fue mejor en la toma de decisiones.</li> </ul>
	Harrison et al. (2004)	Voleibol	+18	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encontraron diferencias en los test de habilidad técnica, conocimiento ni rendimiento en el juego.</li> </ul>
	Griffin et al. (1995)			9	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo táctico fue superior en conocimiento táctico, toma de decisiones y movimientos sin balón.</li> </ul>
	Mitchell et al. (1995)	Fútbol	11-12	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo táctico fue superior en la toma de decisiones, colocación en el espacio de juego y conocimiento táctico</li> </ul>
García (2001) García y Ruiz (2003)	Balonmano	10-11	40 x 50' y 17 partidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo táctico demostró más conocimiento del juego que el grupo técnico.</li> <li>No se encontraron diferencias en dominio técnico fuera del juego ni en rendimiento en juego.</li> </ul>	
Comparación de técnicas de enseñanza	Gabrielle y Maxwell (1995)	Squash	+18	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo táctico fue mejor en la toma de decisiones.</li> <li>Sin diferencias en la técnica.</li> </ul>
	Méndez (1995)	Baloncesto Floorball patines	13-14	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo de enseñanza combinada (instrucción directa + indagación) obtuvo mejor resultado en conocimiento declarativo, toma de decisiones y ejecución de la defensa sin balón que los grupos que practicaron solo con instrucción directa o indagación.</li> </ul>
Comparación de estrategias en la práctica	Boutsman (1983)	Baloncesto Voleibol	13	7/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo que usó enseñanza analítica en baloncesto fue mejor en la habilidad en el juego, en cambio, en voleibol fue el grupo que practicó con método global.</li> </ul>
	Durán y Lasierra (1987)	Hockey sala	15-16	15/16 x 45'	<ul style="list-style-type: none"> <li>El grupo de enseñanza analítica fue mejor en una prueba de <i>slalom</i>, mientras que el grupo de enseñanza global lo fue en un circuito</li> </ul>
	McMorris (1988)	Fútbol	11-12	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encuentra diferencias en la técnica ni en el porcentaje de pases en situación de juego entre quienes practican con método analítico y con juegos reducidos</li> </ul>
	Correa (2004)	Fútbol sala	11-14	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>No encuentra diferencias entre método analítico, global, situacional y táctico.</li> </ul>

Los datos para el análisis se recogieron después durante catorce sesiones en las que ambos grupos practicaron una secuencia de juego con superioridad ofensiva (grupo A: dos contra uno y luego tres contra dos, grupo B: a la inversa). Antes y después de iniciar el programa y al final de cada secuencia también jugaban en una situación de cuatro contra cuatro para evaluar su rendimiento en ataque. Todo el proceso fue grabado en vídeo y se contabilizaron las acciones ofensivas en situación de superioridad resueltas por los jugadores. Los resultados indicaron que la enseñanza tuvo efectos positivos sobre los jugadores más hábiles porque resolvieron correctamente la mayor parte de las situaciones de ataque, lo que no sucedió con los menos hábiles. También, los resultados apuntan a que la situación de tres contra dos puede ser más efectiva en la transferencia a la situación de cuatro contra cuatro que la de dos contra uno, pero el orden de ambas situaciones no tuvo impacto sobre el aprendizaje. Las conclusiones del estudio destacan la necesidad de un nivel técnico apropiado para que se pueda realizar la transferencia entre contextos con diferente número de jugadores incluso, dentro de la misma modalidad deportiva.

En la investigación de Nevett, Rovegno, Babiarz y McCaughtry (2001a) también se utilizó la observación de acciones de juego para comprobar los efectos de un programa de enseñanza de juegos de invasión que no se corresponde exactamente con un enfoque basado en el modelo TGfU, a pesar de incluir algunas de sus características. Dicho programa estaba dividido en 3 unidades. La primera unidad correspondía a una enseñanza del *dribbling* en 7 sesiones, con una orientación básicamente técnica. La segunda unidad se centraba en diseño de juegos de captura y discusión de sus aspectos tácticos utilizando una metodología de juego-discusión-juego, aunque sólo se realizaron cuatro de las seis previstas por inclemencias climáticas. La última unidad estaba formada por juegos de 'cortar y pasar', y en ella se revisaron los aspectos tácticos de la unidad anterior, pero, por falta de tiempo, no se profundizó en los aspectos tácticos básicos de los juegos de invasión. De todas formas, los jugadores pudieron discutir en grupos reducidos y debatir sobre la táctica en juegos de captura que aplicaron a los juegos de la tercera unidad. Los profesores e investigadores que diseñaron la enseñanza buscaron la incidencia sobre los procesos cognitivos mediante el análisis y crítica de las acciones y táctica ocurridas durante el juego, las interacciones sociales y la cooperación en grupos reducidos tomando decisiones, el aprendizaje autónomo y la responsabilidad.

Esta investigación se centró en la ejecución contextual del pase y el 'pase y va' de 24 alumnos de 10 años que participaron en el programa de juegos de invasión mencionado anteriormente. Para ello, antes y después de las sesiones del programa, se grabó un juego modificado en el que se enfrentaban dos equipos de tres jugadores, agrupados por habilidad y sexo. El registro de las acciones de pase y 'pase y va', a partir de los vídeos y con instrumentos elaborados al efecto, puso en evidencia que todos los jugadores habían mejorado la precisión de sus pases y las decisiones a la hora de

realizarlos. En concreto, después del programa, aumentaron un 16% los pases bien realizados y las decisiones correctas lo hicieron también en algo más de un 13%. En las decisiones y acciones de 'pase y va' la mejoría fue incluso superior. La comparación según el nivel de habilidad reflejó que los alumnos menos hábiles mejoraron un porcentaje superior en las decisiones y precisión de sus pases, en cambio, esto no sucedió en el 'pase y va', pues la mejora de los más hábiles fue superior a la de los menos hábiles, aunque sin grandes diferencias. Estos resultados sugieren que una enseñanza de 12 sesiones inspirada en el modelo TGfU es efectiva para que escolares de 10 años aprendan los aspectos tácticos del pase y el 'pase y va', independientemente de su nivel de habilidad técnica previa.

En resumen, la investigación acerca de la eficacia del modelo TGfU apunta a que la incidencia sobre los aspectos tácticos del juego tiene efectos positivos sobre el rendimiento y la participación en situaciones de juego real (Harvey, 2006). Además, parece demostrar que el nivel de habilidad técnica no tiene por qué ser un condicionante para que los jugadores demuestren sus avances en las decisiones tácticas y el uso contextual de las habilidades, cuando se ofrece un contexto de evaluación propicio (Nevett et al., 2001a). Cuando esto no es así, los menos hábiles, como sucedió en el estudio de Holt et al. (2006), no demostraron que eran capaces de transferir lo practicado en situaciones reducidas a otras con mayor número de jugadores. De todas formas, hay que tener en cuenta ciertas limitaciones de esta línea de investigación, sobre todo las diferencias metodológicas entre los programas de enseñanza investigados, los indicadores utilizados para medir el rendimiento de los jugadores o la naturaleza táctica de las modalidades deportivas seleccionadas.

#### **4. Estudios sobre el profesorado**

El reconocimiento curricular que está teniendo el modelo TGfU ha obligado a que su agenda de investigación incorpore las experiencias de aprendizaje del profesorado y cómo llega a formar parte de su práctica profesional, así como sus pensamientos acerca de este enfoque de enseñanza. La mayor parte de esta investigación se ha realizado en países donde se ha introducido el modelo TGfU en el ámbito escolar (Singapur, Australia y EEUU) y de forma puntual comienza a realizarse en otros contextos geográficos, como es el caso de España.

Desde el punto de vista metodológico, la mayor parte de los estudios se abordan con un diseño cuasi-experimental, en el que se combinan instrumentos cualitativos y cuantitativos para recoger los datos, aunque también se pueden encontrar otros diseños exclusivamente cualitativos como la investigación-acción realizada por Almond (1983b), Hopper (1997a) o Gubacs (1999) o con metodología observacional (Sullivan y Swabey, 2003). En cuanto a los participantes, suelen ser estudiantes que se están formando para

ser profesores o están realizando sus prácticas (Forrest, Pearson y Webb, 2006; Kuelh-Kitchen, 2003; Light, 2003c, 2003d; McNeill et al., 2004; Sullivan y Swabey, 2003). Con menos frecuencia, el protagonista de las investigaciones ha sido el profesorado en ejercicio (Almond, 1986c; Butler, 1993; 1996; M. Díaz, 2005). Tan solo Monjas (2008) ha analizado el efecto de una formación inicial inspirada en el modelo TGfU sobre la práctica profesional posterior como profesores de educación física.

Las principales cuestiones que han salido a la luz con el análisis de los datos han sido los motivos y concepciones previas relacionados con su atracción por el modelo TGfU, sus vivencias y pensamientos cuando lo aprenden o ponen en práctica, las dificultades, apoyos y resistencias que encontraron y la disposición futura para utilizar el enfoque (Gubacs, 1999; Light, 2002a, 2003c, 2003a; Light y Butler, 2005; Light y Geornakis, 2005a, 2005b; McNeill et al., 2004; Rossi, Fry, McNeill, y Tan, 2007; Wright et al., 2005). Algunos estudios han servido para comparar estas cuestiones entre profesores de diferentes países, con distinto grado de experiencia y formación o que en su práctica docente adoptan otros modelos de enseñanza (Light y Butler, 2005; Light y Tan, 2006; Swabey y Sullivan, 2003; Turner, 1996).

El primer trabajo que abordó el pensamiento del profesorado sobre el modelo TGfU fue realizado por Butler (1993) a principios de 1990. Esta autora analizó los factores que pueden determinar cambios en su práctica profesional. Los participantes en este estudio fueron diez profesores de educación física con una amplia experiencia docente, poniendo en práctica una unidad de juegos deportivos según el modelo técnico. Tras recibir un breve curso de tres horas sobre el modelo TGfU, se les ayudó a planificar una unidad basada en este enfoque, que pusieron en práctica con el mismo grupo que enseñaron con un modelo técnico. Para recoger los datos se utilizaron diferentes instrumentos, incluyendo una entrevista final donde hablaron sobre su experiencia con ese modelo de enseñanza y que sacó a la luz ciertos pensamientos de desconfianza que les habían surgido durante el proceso. Entre ellos, destaca que lo consideraron un enfoque de enseñanza más apropiado para alumnos mayores, emocionalmente maduros y con gran motivación. Por el contrario, no lo creían recomendable para alumnos que habían alcanzado un alto nivel de competencia con el modelo técnico (10%-13%), pues en sus clases fueron quienes mostraron más reticencias al nuevo enfoque. Los profesores también manifestaron su temor a que el estilo menos directivo del modelo TGfU provocase que los alumnos no aprendieran correctamente los gestos técnicos o la forma de jugar. El mismo sentimiento les provocaba la clasificación de juegos deportivos que se toma como referencia (Almond, 1986b), ya que creían que podría destruir el currículum tradicional en las escuelas y la cultura local sobre juegos deportivos. Por último, el modelo TGfU les pareció una forma de enseñanza que enfatiza excesivamente lo cognitivo a expensas de las habilidades y que sin éstas no pueden realizar aportaciones creativas en el juego o dar sentido a la estrategia.



En el contexto español, la investigación de M. Díaz (2005) profundizó en el pensamiento del profesorado en activo sobre el modelo comprensivo indagando en sus conocimientos y creencias previas sobre el mismo, así como sus percepciones, preocupaciones y satisfacciones cuando lo llevan a la práctica. Para la primera cuestión, elaboró un cuestionario que devolvieron cumplimentado 31 profesores de una misma comunidad autónoma. Una segunda parte de su tesis consistió en un estudio de casos de 5 profesores/as, seleccionados de la muestra anterior, que pusieron en práctica unidades de balonmano y baloncesto diseñadas por el investigador siguiendo el modelo comprensivo. En ese proceso se recogieron datos cualitativos a partir de sus diarios, reuniones con el investigador, entrevistas y observación de las clases.

Los datos obtenidos con el cuestionario indicaron que el profesorado utiliza habitualmente en sus clases un modelo técnico de iniciación deportiva, si bien se observan tímidos procesos de cambio en muchos de ellos en el cuestionamiento de dicha metodología y el uso de intervenciones docentes que incorporan aspectos parciales del modelo comprensivo. Por otra parte, el estudio de casos puso en evidencia que el profesorado considera complejo el diseño y la puesta en práctica de una enseñanza utilizando el modelo comprensivo, si bien piensa que es viable cuando se disponen de materiales curriculares adecuados que les proporcionen seguridad. Las preocupaciones más relevantes hacen referencia a la gestión de la clase y el nuevo rol que deben asumir. Además, la utilización de preguntas para favorecer la implicación cognitiva del alumnado e incidir en la comprensión, constituye para el profesorado, simultáneamente, el elemento clave del enfoque comprensivo y su mayor dificultad y preocupación. Por último, el uso del modelo comprensivo hizo dudar al profesorado de su propio conocimiento disciplinar y didáctico sobre los deportes enseñados, lo que no había sucedido con el modelo técnico. Esto contribuyó todavía más a su inseguridad y ansiedad en la aplicación del modelo comprensivo lo que podría ser un factor desencadenante para la vuelta a una metodología técnica, o como sucedió en la investigación, un aliciente para la autoformación y la búsqueda de alternativas a las carencias formativas.

La investigación realizada por Light y Tan (2004) abordó la experiencia de nueve estudiantes de un programa de formación del profesorado basado en el modelo TGfU y la aplicación posterior en su *practicum*. Los datos se recogieron mediante entrevistas en profundidad que se completaron con anotaciones del investigador en un diario de campo. Al poner en práctica el enfoque como profesores en prácticas, los participantes en la investigación encontraron ciertas resistencias en el profesorado de los centros educativos a la hora de cambiar el modelo técnico establecido. Pese a ello, varios testimonios indicaron gran satisfacción y emoción al utilizarlo, sobre todo porque consideraron sus clases exitosas en el sentido de que lograron una alta participación y

disfrute de los alumnos, al mismo tiempo que fueron capaces de adaptarse a sus diferentes niveles de habilidad.

Con posterioridad, Kuelh-Kitchen (2005) investigó la experiencia y pensamientos de cuatro profesores en prácticas cuando planificaron, pusieron en práctica y evaluaron una unidad de hockey de 4 sesiones basada en el modelo TGfU. Los datos se recogieron mediante cuestionarios antes y al final de la unidad y después de cada sesión, así como entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que las principales dificultades para planificar y llevar a la práctica la unidad de enseñanza del hockey procedían de su propio contenido táctico y de la metodología basada en preguntas. En concreto, los participantes manifestaron que les resultó muy complejo decidir el contenido táctico adecuado al nivel de los aprendices, al igual que presentar y explicar los conceptos tácticos a los alumnos de forma que los comprendieran o aplicaran en la práctica. Lo mismo les sucedió con la elaboración de cuestiones sobre aspectos tácticos, ya fueran para estimular la comprensión durante los juegos o bien para cuando no respondieran o no lo hicieran adecuadamente. La sensación que les quedó a los investigados al respecto, después de la unidad de enseñanza, es que habían realizado demasiadas preguntas y que resultaron difíciles o confusas para los alumnos, lo que provocaba que tardaran mucho tiempo encontrar la respuesta y se acabaran aburriendo. Otros factores que consideraron perjudiciales para el desarrollo de las clases fueron las disputas y discusiones entre los alumnos, la falta de tiempo para que llegasen a aplicar las habilidades en el contexto de juego y su escasa comprensión del juego, lo cual les provocó más interés en el marcador y en quitar la pelota al contrario que practicar un juego inteligente. En cuanto a la evaluación, los profesores reaccionaron de forma positiva ante el uso del GPAI, si bien tuvieron ciertas dificultades ya que les resultaba estresante y les daba la sensación de que dejaban desatendidos a una parte del grupo. Además, no sabían cómo usar sus registros para calificar a los jugadores o si reflejaban de forma fiable su efectividad a la hora de que éste se desarrollara en situaciones auténticas de juego.

Entre los estudios que han comparado el pensamiento de profesores de diferentes países, destaca la investigación desarrollada por Light y Butler (2005), donde analizan las experiencias con el modelo TGfU de profesorado en prácticas y principiante de Australia y Estados Unidos. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad que permitieron identificar varios temas relacionados con su vocación profesional, sus experiencias anteriores en educación física y el deporte o los motivos que les llevaron a adoptar ese modelo de enseñanza. Los resultados del estudio pusieron en evidencia las similitudes del profesorado de los dos países con respecto a los motivos que les llevan a sentirse atraídos por el modelo TGfU, los beneficios que encuentran en su aplicación y el significado personal que le conceden. En concreto, los autores concluyeron que su atracción por este modelo de enseñanza guarda relación con sus insatisfactorias

experiencias escolares en educación física o las limitaciones que observaron como alumnos de enfoques directivos de enseñanza. Esto se refleja en sus creencias profesionales en una firme defensa del modelo TGfU por los beneficios que proporciona, especialmente el ámbito social y afectivo, ofrecer un contexto inclusivo de práctica y ser una forma divertida de aprender donde los alumnos están activos y trabajan en equipo. Sin embargo, su interés por aprender esa metodología para usarla en sus clases no es tan sólo una cuestión de reconocerlo como una buena forma de enseñar, sino que hay una profunda dimensión afectiva y personal que otorgan al enfoque, ya que lo consideran “una forma de vivir, una forma de ser, que posee un profundo significado cultural y personal” (Light y Butler, 2005:253).

Recientemente, de forma paralela a la aplicación de variantes del modelo TGfU al ámbito del entrenamiento, se ha despertado el interés por el pensamiento de los entrenadores sobre cómo aprenden y llevan a la práctica este enfoque en su contexto profesional. Uno de los trabajos más destacado ha sido realizado por Light (2004) con seis entrenadores de diferentes deportes y niveles de rendimiento que tenían amplia experiencia en la adaptación del modelo TGfU al deporte de competición, conocida como *Games Sense*. Los datos se recogieron mediante entrevistas iniciales estructuradas cuyos temas e ideas principales fueron luego explorados en conversaciones informales y entrevistas semiestructuradas. Su análisis puso en evidencia las diferentes interpretaciones que tiene el enfoque para cada uno de los entrenadores, si bien, fue posible identificar ciertas ideas comunes en las aportaciones del *Games Sense* al ámbito del entrenamiento y los desafíos que presenta su puesta en práctica en este contexto. En cuanto a las primeras, los entrenadores consideraron que el *Games Sense* es especialmente útil en mejorar la percepción del juego y la toma de decisiones de jugadores sin balón en deportes de invasión, incrementar la transferencia de los entrenamientos a las situaciones reales de competición, contribuir a la formación de jugadores independientes en la toma de decisiones en el terreno de juego y para motivar a los jugadores en el entrenamiento. No obstante, también manifestaron que el cambio del enfoque técnico y directivo más habitual por el *Games Sense* puede implicar ciertas dificultades debido a que los entrenadores lo consideren una forma de entrenar que les haga perder autoridad, demasiado lenta en la obtención de resultados o basada en una organización de las tareas excesivamente caótica.

En síntesis, los estudios realizados hasta la fecha en esta línea de investigación apuntan a que el profesorado encuentra serias dificultades para llevar a la práctica el modelo comprensivo en las aulas. La mayor parte de ellas proceden de las carencias y dificultades para planificar y enseñar los conocimientos tácticos a su alumnado, especialmente en las intervenciones basadas en preguntas sobre el desarrollo táctico del juego. Al mismo tiempo, existe cierto temor en el profesorado en activo a perder el control de la clase debido también a carencias en su capacidad para gestionar una

organización del grupo y los recursos que exige ser menos directiva por su parte y más autónoma para los estudiantes (Butler, 1993). Estas dificultades están apareciendo en los diferentes contextos culturales en los que la investigación aborda estas cuestiones (por ej. Butler, 1993; M. Díaz, 2005; Liu, 1998)

Al mismo tiempo, el profesorado en prácticas también encuentra dificultades para aplicar este enfoque de enseñanza, pero en su caso proceden de las reticencias y escepticismo de sus profesores-tutores en el *practicum*, especialmente por el supuesto olvido de la mejora de las habilidades técnicas (Light, 2002a). Pese a ello, los docentes en prácticas suelen manifestar que cuando enseñaron deportes colectivos con el modelo TGfU tuvieron sensaciones muy positivas al comprobar la participación y el disfrute de sus alumnos, así como la posibilidad de adaptarse a sus variados niveles de habilidad. En el ámbito del entrenamiento, las dificultades parecen proceder de la percepción de pérdida de autoridad por parte de los entrenadores (Light, 2005b; 2006a), si bien, al mismo tiempo se reconoce que puede contribuir a mejorar su práctica profesional (Harvey et al., 2010a).

## **5. Estudios sobre el pensamiento del alumnado**

Hasta la década de 1990, el conocimiento sobre el modelo TGfU se ha construido de forma mayoritaria a partir de investigaciones que vinculaban la eficacia de la enseñanza con comportamientos específicos del alumnado que daban muestra de su rendimiento en el juego. En concreto, nos referimos a la atención prestada en dichas investigaciones a los procesos cognitivos de los estudiantes, como el estudio del conocimiento táctico o la toma de decisiones en el juego, utilizado como indicador indirecto de la eficacia de la enseñanza. Sin embargo, a mediados de esta década, los investigadores comienzan a interesarse con intensidad por los procesos de pensamiento del alumno como un ámbito de estudio para ayudar a comprender la enseñanza y aprendizaje mediante el modelo TGfU.

Esta tendencia de la investigación ya se había observado unos años antes en el ámbito de la educación física, como muestran algunas revisiones y monográficos al respecto (Lee, 1997; Sicilia, 2002). En el caso del modelo TGfU, este nuevo giro de la investigación provoca que la eficacia de la enseñanza deje de ser el centro de atención y que los investigadores comiencen a ocuparse seriamente del modo en que los profesores o su enseñanza influyen sobre lo que los estudiantes piensan, creen, dicen o hacen y cómo estas cuestiones afectan a lo que aprenden (Wittrock, 1997). La premisa fundamental es que los efectos del aprendizaje no dependen únicamente de la habilidad o las experiencias motrices previas, sino que están mediatizadas por otros factores. En otras palabras, la enseñanza o la capacidad

**Tabla 4. Estudios sobre el pensamiento y formación del profesorado en el modelo TGfU.**

Perfil de los participantes	Autores	Muestra	Contexto	Metodología	Resultados
<b>Profesorado en prácticas</b>	Kuelk-Kitchen (2005)	4 profesores en prácticas	Educación Física (Unidad de 4 sesiones de iniciación al hockey)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios antes y al final de la unidad y después de cada sesión</li> <li>▪ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción de dificultades para planificar y poner en práctica la unidad debido al contenido táctico del hockey y metodología basada en preguntas.</li> <li>▪ Buena aceptación del GPAI aunque su manejo se consideró complejo y estresante</li> </ul>
	Light y Tan (2004)	9 profesores en prácticas	Educación Física en Enseñanza Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Observación de clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Satisfacción y emoción al utilizar el TGfU debido a la alta participación y disfrute del alumnado.</li> <li>▪ Resistencias del profesorado a cambiar el modelo tradicional.</li> </ul>
<b>Profesorado en ejercicio</b>	Butler (1993)	10 profesores expertos de Educación Física	Educación Física Curso de formación sobre TGfU (9 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Grabaciones en video</li> <li>▪ Observación sistemática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ TGfU apropiado para alumnado maduro y motivado</li> <li>▪ Temor a pérdida de control de la clase</li> <li>▪ Rechazo a la clasificación</li> <li>▪ Excesivo énfasis en el ámbito cognitivo</li> </ul>
	M. Díaz (2005)	31 profesores (cuestionarios) 5 profesores (casos)	Educación Física (Unidades balonmano y baloncesto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diarios del profesorado</li> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Reuniones con el investigador</li> <li>▪ Observación de clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionamiento del modelo técnico.</li> <li>▪ Percepción de complejidad del TGfU, especialmente gestión de la clase, nuevo rol del profesor y estrategias para estimular la comprensión</li> <li>▪ Inseguridad en el conocimiento disciplinar y didáctico de los deportes enseñados</li> </ul>
<b>Entrenadores</b>	Light (2004)	6 entrenadores	Deporte de alto nivel	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conversaciones informales</li> <li>▪ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El <i>Games Sense</i> se considera útil para mejorar la toma de decisiones de jugadores sin balón, incrementar la transferencia de los entrenamientos a las situaciones de competición, formar jugadores independientes en el terreno de juego y mejorar la motivación.</li> <li>▪ Los entrenadores pueden considerar que pierden autoridad, es lenta para obtener resultados o la organización de las tareas son caóticas.</li> </ul>
	Harvey et al. (2010a)	2 entrenadores de fútbol	Deporte extraescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de entrenamientos</li> <li>▪ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Percepción de que el TGfU puede ayudar a mejorar la práctica como entrenadores.</li> <li>▪ El TGfU modificó la forma de conducir el entrenamiento pero de forma parcial y no tuvo el impacto suficiente para cambiar su identidad como entrenadores.</li> </ul>

de los estudiantes no producen de forma automática el aprendizaje, sino que depende de una serie de procesos internos que no son fácilmente accesibles.

### **5.1. Conocimientos e ideas previas**

Con esta premisa, los investigadores han tratado de conocer el origen y contenido de las ideas previas de los estudiantes sobre los juegos deportivos o el tipo de errores conceptuales que tienen sobre los mismos, el modo en que construyen su conocimiento táctico en los juegos modificados o los debates de ideas, sus reacciones, percepciones o experiencia afectiva durante la enseñanza, entre otros aspectos de su pensamiento. Con ello, pretenden comprender mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje en el modelo TGfU para ayudar al profesorado a mejorar sus programas. No obstante, hasta la fecha esta investigación en el ámbito concreto de este modelo de enseñanza es muy escasa, como queda patente en las puntuales publicaciones. A esto hay que unir que una parte de la que se ha realizado tiene valor por sus implicaciones para el modelo TGfU, más que por investigarlo específicamente. Al mismo tiempo, las perspectivas teóricas y los centros de interés de estas investigaciones, así como sus diseños y técnicas de recogida de datos son dispares, si bien parece que la tendencia es que la agenda del modelo TGfU sobre el pensamiento del alumnado incluya perspectivas que contemplen la enseñanza de forma cada vez más naturalista y holística, usen diseños y técnicas cualitativas, y cada vez se considere más su experiencia afectiva (Light, 2003a; Pope, 2005).

Para profundizar en las concepciones previas de los escolares, Griffin et al. (2001) pidieron a estudiantes de 11 y 12 años que describieran cómo se jugaba al fútbol, cómo han aprendido lo que saben sobre este deporte y sus experiencias previas practicándolo, entre otras cuestiones. También fue una fuente de datos sus explicaciones acerca de problemas tácticos que trataban de resolver sobre un tablero con fichas que ellos mismos desplazaban. El análisis de los datos permitió establecer cuatro niveles conceptuales, aunque la mayoría de los encuestados (73%) se situó en los dos intermedios. Los estudiantes del nivel más bajo (16%) presentaron un conocimiento declarativo reducido a reglas de juego, posiciones de los jugadores y habilidades utilizadas. Además, en los problemas tácticos tuvieron dificultades para relacionar dichos elementos del juego y en tomar decisiones tácticas acertadas. Esto no sucedía con los jugadores más expertos (nivel 4, 11%) que llegaron a ser capaces de realizar razonamientos tácticos 'si-entonces'. En cuanto al origen de este conocimiento, los alumnos manifestaron que la televisión y la práctica informal con amigos o familiares eran más importantes que las experiencias formales de enseñanza en educación física o en programas organizados. En conjunto, el estudio demostró la variedad en el nivel y fuentes del conocimiento previo sobre fútbol en escolares, lo que evidencia la

complejidad a la que se enfrenta el profesorado para poner en práctica un enfoque constructivista de enseñanza en los juegos deportivos.

En otro estudio, los mismos autores estudiaron las concepciones previas que tienen los estudiantes en relación con el hecho de agruparse los jugadores alrededor del balón (*Bunching up*) y las consecuencias tácticas que ello trae consigo (Placek et al., 2001a). El estudio utilizó 17 estudiantes (8 chicas y 9 chicos) de 11 y 12 años los cuales participaron en diferentes juegos modificados relacionados con la enseñanza deportiva del fútbol. Durante las sesiones, fueron grabados en vídeo y más tarde entrevistados a través de la técnica de la estimulación del recuerdo. Los resultados mostraban que todos los estudiantes, menos uno, reconocieron que agruparse alrededor del balón era una táctica negativa para el juego. No obstante, aunque el 65 % de los estudiantes recordaban estrategias específicas para evitar esto, no llegaban a entender bien cómo organizarse para ello en equipo. En este caso, el estudio pone de manifiesto que los estudiantes se incorporan a la clase con ideas previas procedentes de experiencias anteriores en las que se agrupaban alrededor del balón, y que esta cuestión debería ser tenida en cuenta por parte del profesorado de educación física.

En el contexto español, la investigación de D. Sánchez, García, Del Valle y Solera (2011) han medido el conocimiento táctico de escolares en el ámbito de la educación física. Para ello grabaron a 27 estudiantes de 4º de Primaria (9-10 años) practicando un juego modificado de 'tres contra tres'. Todos realizaron a continuación un test de conocimiento táctico diseñado al efecto y seis de ellos fueron entrevistados con el apoyo de secuencias de partidos de fútbol. Los resultados indicaron que a estas edades no existe una correlación entre el conocimiento que demostraron en ambos instrumentos y el nivel de juego que pusieron en evidencia en el juego modificado. Las respuestas de los estudiantes en las entrevistas fueron vagas y limitadas, especialmente cuando debían interpretar el contexto de juego a través de reglas de acción. Por ejemplo, los entrevistados no supieron explicar cómo y cuándo usar los movimientos sin balón, a pesar de que fue el aspecto de su rendimiento en el juego en el que obtuvieron un mejor resultado.

El estudio de las concepciones erróneas también forma parte de la investigación sobre el pensamiento del alumnado, aunque hasta la fecha es inexistente en el modelo TGfU y muy escasa en el ámbito de la educación física. En cambio, en otras materias escolares como las ciencias y las matemáticas, más ligadas a la tradición constructivista, ha recibido una considerable atención en las últimas décadas (por ejemplo, Perkins y Simmons, 1988; Sanger y Greenbowe, 1997). En uno de los pocos trabajos relacionados con los contenidos curriculares que investigamos, Hare y Graber (2000) estudiaron las concepciones erróneas de 29 alumnos de 11 años durante dos unidades didácticas de fútbol y hockey sala donde progresaban desde las técnicas básicas a juegos modificados

de esos deportes. Los participantes fueron entrevistados varias veces a lo largo de la enseñanza y el mismo día también se grababa lo que decían durante las clases mediante un micrófono inalámbrico. Estos datos se completaron con cuestionarios escritos después de cada sesión sobre sus procesos de pensamiento y opiniones en los momentos que estaban aprendiendo ambos deportes. Además, las 10 sesiones se grabaron en vídeo y los investigadores tomaron notas de campo en un diario. El análisis cualitativo permitió agrupar los datos en cuatro categorías de concepciones erróneas de los alumnos: a) ejecución de las habilidades, b) confusión respecto a la terminología, c) concepciones erróneas sobre la estrategia y d) concepciones erróneas sobre las tareas de aprendizaje. Dichas concepciones erróneas parecen estar determinadas por la habilidad del profesorado para proporcionar una información instruccional clara, el grado en que se expliciten las expectativas y una progresión de enseñanza apropiada.

## **5.2. Construcción del conocimiento táctico**

En cuanto al conocimiento táctico que los alumnos construyen durante las clases de educación física, la única investigación con una enseñanza que se corresponda estrictamente con el modelo TGfU ha sido realizada por Turner et al., (2001). En dicho estudio, se entrevistó a 9 chicos y chicas de 11 a 13 años con diferentes niveles de habilidad y que se seleccionaron de un grupo más amplio que había practicado el hockey durante 15 sesiones. Las entrevistas se realizaron en la última semana del programa y se pretendía abordar diferentes cuestiones sobre sus experiencias de aprendizaje. Los datos fueron analizados de forma cualitativa con el objeto de extraer categorías conceptuales. Su análisis demostró que los alumnos habían dado explicaciones sobre cómo jugar al hockey que reflejaban los principios tácticos y reglas de acción teorizados por Gréhaigne y Goudbout (1995). Además, los entrevistados utilizaron con frecuencia un lenguaje de conexión condicional 'si-entonces' que relacionaba las acciones con las circunstancias del juego. Esto no coincide con estudios anteriores, donde los estudiantes apenas usaron la información táctica aprendida (French et al., 1996a; French et al., 1996b). Una explicación que dieron los autores de este estudio, es que en aquellos trabajos no usaron una verdadera enseñanza basada en el modelo TGfU, sino una simplificación para compararla con un modelo técnico.

El desarrollo del conocimiento también ha sido objeto de estudio por parte de Nevett et al., (2001b) cuando trataron de describir cómo cambiaba en los 24 escolares de 9 y 10 años que participaron en 12 clases con juegos modificados de invasión. Los datos se recogieron antes y después de la enseñanza mediante un cuestionario sobre aspectos declarativos, procedimentales y tácticos, una entrevista adaptada de un protocolo verbal de MacPherson (1999) y el análisis de las grabaciones del juego modificado. Los resultados mostraron la mejora de su conocimiento sobre la técnica y la táctica de los juegos de invasión, al igual que sucedió con la capacidad para manejar más



información táctica en la resolución de problemas básicos planteados durante la entrevista. Esta mejora es coherente con los avances que pudieron observar en las decisiones a la hora de ‘pasar y cortar’ durante el juego modificado de evaluación. No obstante, los datos también reflejaron que la cantidad y variedad conceptual que verbalizaron sobre aspectos tácticos del juego no cambió después de la enseñanza y que el conocimiento recién adquirido resultaba muy frágil, ya que algunos alumnos empeoraron en sus resultados del cuestionario y las entrevistas posteriores a la enseñanza.

En el contexto específico de los debates entre alumnos para discutir la estrategia, varias investigaciones también ha estudiado la construcción del conocimiento partiendo de la idea de que las verbalizaciones manifestadas sobre el mismo son una forma de acceder a su pensamiento en acción (Nachon et al., 2001; Mahut et al., 2003; Wallian et al., 2003). En la investigación llevada a cabo por Mahut et al. (2003), se grabaron en vídeo las discusiones de jugadores principiantes que participaron en un curso de badminton de 8 sesiones. El análisis cualitativo de los datos permitió identificar una serie de evidencias: 1) La verbalización sobre cuestiones tácticas fue mejorando durante el proceso y disminuyó la necesidad de gestos o producciones no verbales que la sustituyeran; 2) la mayoría de los alumnos fue capaz de extraer reglas de acción eficaces y en conjunto se observó una evolución cualitativa y cuantitativa; y, 3) el contenido del debate de ideas progresó en cuanto a la complejidad de las cuestiones tácticas abordadas en cuatro fases definidas, en concreto, desde cómo devolver el volante al centro del campo contrario a cómo desplazar al contrario a zonas periféricas para sacar ventaja. La conclusión del estudio es que los jugadores pueden construir conocimiento táctico a partir del significado que dan las situaciones de juego y la interlocución discursiva que se produce en los debates de ideas.

Mitchell y Oslin (1999a) investigaron el conocimiento táctico de estudiantes de Secundaria desde el punto de vista de las transferencias tácticas que eran capaces de hacer entre dos juegos de cancha dividida. Para ello, 21 jugadores principiantes de 14 y 15 años fueron grabados en vídeo jugando al badminton antes y después de recibir 5 sesiones de enseñanza acerca de la creación de espacios en dicho deporte. A continuación recibieron otras 5 sesiones de *pickleball*, en las que tenían que explorar soluciones para la misma cuestión táctica, después de las cuales fueron de nuevo grabados en vídeo. En la tercera sesión, 6 alumnos fueron elegidos al azar para completar un cuestionario sobre las semejanzas y diferencias entre ambos juegos. Los resultados demostraron que los jugadores comprendían las semejanzas tácticas entre el badminton y *pickleball*, y que la toma de decisiones en situación de juego mejoró después de las clases del primer juego y que aumentó ligeramente durante la enseñanza del segundo. Esto llevó a la conclusión de que una enseñanza basada en el modelo TGfU puede promover la transferencia cognitiva entre contextos deportivos semejantes y

mejorar la toma de decisiones en el juego. En otras investigaciones, C. Jones y Farrow (1999) y Contreras, García y Ruiz (2003) también respaldaron esta posibilidad de transferencia tácticas entre juegos deportivos de la misma familia.

Aunque la mayoría de los estudios han abordado la construcción del conocimiento táctico con escolares de corta edad, Howarth y Walkuski, (2003) ha investigado esta cuestión con estudiantes que se preparan para ser profesores. Su objetivo fue examinar la construcción y aplicación de conceptos tácticos tras participar en un curso que abordaba ese contenido. La muestra estuvo formada por ocho profesores con diferentes niveles de juego y experiencia en la enseñanza del fútbol. Los datos fueron recogidos antes y después del curso mediante la presentación de problemas tácticos en una pizarra donde los profesores explicaban gráfica y verbalmente las soluciones que consideraban adecuadas. Los resultados indicaron que los participantes mejoraron su nivel de comprensión de los conceptos tácticos incluidos en el curso, sin embargo, aquellos que partían con un nivel de conocimiento más bajo no lo igualaron con quienes inicialmente ya eran aventajados. Pese a ello, los autores concluyen que este tipo de formación puede ayudar que el profesorado se prepare para utilizar el modelo TGfU con más seguridad en sus clases.

### **5.3. Pensamiento y reacciones al modelo**

El panorama de la investigación sobre el pensamiento del alumno también ha abordado sus percepciones y actitudes. En concreto, Tjeerdsma, Rink y Graham (1996) encuestaron a 44 estudiantes, antes, durante y al final del programa de enseñanza del badminton de seis semanas del estudio de French et al. (1996b). El instrumento utilizado fue un cuestionario sobre percepciones y actitudes con escalas *Likert*, el cual se completó con la grabación de sus explicaciones con las que justificaban la opción manifestada. Los respectivos análisis estadísticos y cualitativos indicaron que, para los participantes, ninguno de los tres enfoques de enseñanza (técnico, táctico y combinado) fue superior desde el punto de vista afectivo. Resultados parecidos encontraron Mandigo y Sheppard (2003) cuando compararon la percepción de disfrute y competencia de 104 escolares de 11 a 16 años que participaron en ocho sesiones de enseñanza del *pickleball*, divididos en dos grupos que aprendían con un enfoque centrado en la técnica y otros dos en la táctica.

No obstante, la investigación de Tjeerdsma et al. (1996) detectó diferencias entre los grupos experimentales en cuanto a la percepción de los motivos de su progreso y las preferencias en diferentes aspectos del programa. Al finalizar la enseñanza, casi todos expresaron que dominaban mejor el badminton, pero el grupo técnico y táctico lo justificó por la mejora de sus habilidades técnicas, aspecto que apenas mencionó el grupo combinado. Además, el grupo táctico destacó que tenía más habilidad para usar

estrategias que al principio, lo que el resto de grupos comentó de forma puntual. El motivo de sus avances también tuvo diferencias entre los grupos, ya que el grupo técnico y el grupo combinado destacaron la práctica y la enseñanza de su profesor, mientras que los alumnos del enfoque táctico dieron como razón más frecuente que lo habían aprendido de su profesor. En cuanto a la duración de la enseñanza es clara la preferencia por una duración de seis semanas frente a una de tres, sobre todo en el grupo de enfoque táctico, porque a ningún miembro de este grupo le pareció demasiado largo, si bien fueron los únicos que se quejaron de las detenciones del juego y, curiosamente, también lo hicieron mucho más que el grupo técnico sobre el énfasis en las habilidades.

El nivel de motivación y disfrute de 24 estudiantes de Bachillerato en la iniciación deportiva llevada a cabo en educación física han sido investigados por Gee (2008). Después de cumplimentar un cuestionario, los participantes recibieron 5 sesiones de voleibol diseñadas por el investigador siguiendo los principios del modelo TGfU con una duración de una hora y que se extendieron durante dos semanas. Al finalizar la enseñanza, volvieron a cumplimentar el cuestionario con el fin de comprobar las diferencias con los datos recogidos antes del inicio de las clases de voleibol. Los resultados indicaron una sustancial mejora en su motivación, disfrute y satisfacción en las clases de voleibol recibidas. De hecho, en una escala de uno a cinco, el 50% de los participantes situaban su motivación inicial en la mitad de dicha escala, 25% en 4 y únicamente el 17% en la máxima valoración. Después de la enseñanza, la primera puntuación descendió al 36%, mientras que quienes valoraron su motivación con 4 se incrementaron hasta al 36% y el 23% los que puntuaron con un 5. De forma parecida sucedió con los datos relacionados con el disfrute y la satisfacción. Por lo tanto, esta investigación respalda el planteamiento del modelo TGfU como una metodología de enseñanza con un impacto positivo en la motivación, disfrute y satisfacción en el ámbito de la educación física escolar.

Otro estudio más reciente en el ámbito de la educación física que también respalda una positiva aceptación del modelo por parte de los estudiantes fue realizado por Fry, Tan, McNeill y Wright (2010). Su investigación se centró en recoger cuestionarios a 297 alumnos cuya edad oscilaba entre los 9 y los 13 años, después de participar en al menos 7 clases de fútbol en las que el profesor utilizaba una variante del modelo TGfU. Las opiniones de los estudiantes en los cuestionarios destacaron la evolución que habían percibido desde el punto de vista cognitivo, afectivo y psicomotor. Además, el alumnado destacó que la enseñanza centrada en el juego había despertado su interés en el aprendizaje, a pesar de que muchos alumnos se quejaron de la falta de tiempo para disfrutar realmente del juego.

La investigación de Haneishi y Griffin (2011) sirvió para recoger mediante entrevistas la opinión de 5 jugadoras de fútbol de competiciones escolares y que diariamente entrenaban siguiendo el modelo TGfU. Todas las entrevistas manifestaron que el enfoque usado en sus entrenamientos les había servido para pensar sobre la táctica y darse cuenta de los problemas de esta naturaleza que tienen que resolver en el juego. Igualmente manifestaron la influencia que había tenido esa forma de entrenar sobre su capacidad para tomar decisiones en situaciones de juego. Además, las participantes en el estudio destacaron que disfrutaban con esa forma de practicar su deporte porque los juegos les resultaban divertidos y desafiantes, al mismo tiempo que les ayudaban a mejorar su capacidad para jugar en equipo.

Otros trabajos han recogido las reacciones al modelo TGfU de estudiantes que se están preparando para ser profesores. Por ejemplo, Light (2002a) comprobó que el aprendizaje de juegos deportivos utilizando este modelo de enseñanza en el marco de la formación del profesorado fue satisfactorio para la mayoría de los participantes. Los motivos que manifestaron los estudiantes fueron la oportunidad de interacción social, diversión y sentimientos de logro que les proporcionó la forma de enseñanza utilizada. Dicho disfrute también estuvo ligado, especialmente en aquellos estudiantes que tenían escasa experiencia previa, a la comprensión del juego y la posibilidad que les proporcionaba para tomar decisiones, así como a la participación en las reuniones donde sus opiniones eran valoradas y se podían sentir parte de un equipo. Igualmente otros trabajos han encontrado experiencias de aprendizaje similares en el mismo colectivo (Light y Geornakis, 2005b; Wright et al., 2004).

En otros casos se han recogido las reacciones del alumnado, aunque de una forma indirecta, a través de las percepciones de sus profesores (Allinson y Thorpe, 1997; Butler, 1993; M. Díaz, 2005; Gubacs, 1999; Mitchell, Griffin y Oslin 1997b; Turner, 1996). Del conjunto de estas investigaciones, se puede concluir que los profesores perciben que el uso de un enfoque basado en el juego, como el modelo TGfU, mejora la actitud de los alumnos a la hora de participar en los juegos propuestos hacia la educación física, aumenta su disfrute y nivel de esfuerzo, al mismo tiempo que incrementan su capacidad para pensar sobre la táctica más apropiada. Tan sólo Brooker et al. (2000) han encontrado un tipo de respuesta negativa en los alumnos respecto al modelo TGfU cuando manifestaron resistencias a practicar juegos modificados debido a las diferencias que encontraban con los juegos deportivos estándar que se retransmitían por la televisión y otros medios de comunicación.

**Tabla 5. Estudios sobre el pensamiento del alumnado relacionados con el modelo TGfU.**

Objeto de estudio	Autores	Muestra	Edad (años)	Metodología	Resultados
Conocimiento e ideas previas	Griffin et al. (2001)	39 estudiantes	11-12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas (utilizando problemas de juego con un tablero de fichas)</li> <li>▪ Test autopercepción de habilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se establecieron cuatro niveles de conocimiento táctico y en los dos intermedios se concentró la mayor parte (74%)</li> <li>▪ La televisión y la práctica informal proporcionaron más conocimiento sobre el deporte que la EF o programas organizados</li> </ul>
	Placek et al. (2001a)	17 estudiantes	11-12	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grabación en video de clases con juegos modificados de fútbol</li> <li>▪ Entrevistas (usando las grabaciones en video)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes poseen ideas previas sobre el error que supone agruparse alrededor del balón en juegos de invasión aunque la mayoría no recuerda estrategias específicas para evitarlo</li> </ul>
	Sánchez-Mora et al. (2011)	27 estudiantes	9-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Test de conocimiento táctico</li> <li>▪ Grabación en video (juego modificado 3 vs. 3)</li> <li>▪ Instrumento de evaluación del rendimiento en juego (GPET)</li> <li>▪ Entrevistas (6 estudiantes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No existe una correlación entre el conocimiento táctico y el rendimiento en un juego modificado.</li> <li>▪ El conocimiento táctico es vago y limitado, especialmente al interpretar el contexto de juego a través de reglas de acción</li> </ul>
Construcción del conocimiento táctico	Turner et al. (2001)	9 estudiantes	11-13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas estructurada después de 15 sesiones de iniciación al hockey</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los participantes ofrecieron explicaciones sobre cómo jugar al hockey que reflejaban principios tácticos y reglas de acción.</li> <li>▪ Los participantes utilizaron un lenguaje condicional ‘si-entonces’ para relacionar acciones y circunstancias de juego.</li> </ul>
	Nevett et al. (2001b)	24 estudiantes	9-10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios de opción múltiple (23 estudiantes) y entrevistas (17 estudiantes) antes y después de 12 sesiones de juegos de invasión</li> <li>▪ Grabación en vídeo (juego 4 vs. 4)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejora en el conocimiento sobre técnica y táctica del juego.</li> <li>▪ La cantidad y variedad conceptual sobre aspectos tácticos no cambió después de la enseñanza</li> <li>▪ El conocimiento táctico recién adquirido es frágil</li> </ul>
	Mahut et al. (2003)	21 jugadores principiantes de badminton	12-13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grabación en vídeo de los debates de ideas durante 8 sesiones de badminton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La verbalización sobre cuestiones tácticas mejora durante la enseñanza</li> <li>▪ La mayoría de los participantes fue capaz de extraer reglas de acción eficaces</li> <li>▪ Aumenta la complejidad de las cuestiones tácticas discutidas en los debates de ideas.</li> </ul>
Reacciones al TGfU	Gee (2008)	24 estudiantes	16-17	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Encuesta con escalas de <i>likert</i> antes y después de 5 clases de voleibol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desde la perspectiva del alumnado, la metodología de enseñanza tuvo un impacto positivo sobre su motivación, el disfrute y la satisfacción</li> </ul>
	Fry et al. (2010)	297 estudiantes	9-13	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario de preguntas abiertas después de 7 clases de fútbol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes percibieron una evolución desde el punto de vista cognitivo, afectivo y psicomotor.</li> <li>▪ La enseñanza centrada en el juego despertó el interés por el aprendizaje, a pesar de las quejas por falta de tiempo para disfrutar realmente del juego</li> </ul>
	Haneishi y Griffin (2011)	5 jugadoras de fútbol escolar	18-20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas no estructuradas después de aplicar diariamente el TGfU en el entrenamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El TGfU sirvió a las participantes para pensar sobre la táctica, darse cuenta de los problemas de esta naturaleza que tienen que resolver en el juego, así como la capacidad para tomar decisiones en situaciones de juego y jugar en equipo.</li> <li>▪ Las participantes disfrutaron del entrenamiento gracias a la diversión y desafío de los juegos.</li> </ul>

## **6. Estudios holísticos**

Al igual que sucede en la investigación general sobre la enseñanza, en el ámbito de la educación física y el modelo TGfU ha surgido la inquietud por comprender cómo se desarrolla su práctica en los contextos naturales donde tiene lugar. Para ello, los investigadores han comenzado a examinar de forma simultánea el contenido, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje en la cancha y el gimnasio con un acercamiento respetuoso a lo que acontece en esos contextos, gracias a una metodología preferentemente cualitativa. De esta forma, se pretende describir holísticamente lo que sucede durante la enseñanza, identificando y tratando de comprender los problemas, dilemas y retos a los que se enfrentan cotidianamente el profesorado y sus alumnos.

Dentro de este grupo de investigaciones, considero coherente, en el marco de esta tesis, distinguir entre aquellos estudios en los que el investigador/a era al mismo tiempo el profesor o profesora de los que únicamente desempeñaba un rol. En cuanto a las primeras, la investigación pionera fue realizada por Almond (1983b) en los primeros años de la década de 1980. En el contexto anglosajón no se realizaron nuevas investigaciones de este tipo hasta el estudio de Hopper (1997), si bien, a principios de las década de 1990, en nuestro país se llevó a cabo la primera tesis doctoral cualitativa relacionada con el modelo TGfU (Devís, 1994). No fue hasta principios de la siguiente década cuando vieron la luz más investigaciones con estas inquietudes holísticas, la mayor parte de ellas con una fuerte influencia de las teorías constructivistas del aprendizaje (Brooker et al., 2000; Rovegno et al., 2001b). Las investigaciones en las que el investigador compagina este rol con el de profesor, investigando, por tanto, su propia práctica aparecen pocos años después con el trabajo de Bradley (2004) al que seguirían las investigaciones de Tolley (2009) y McMath (2010).

### **6.1. Investigaciones en las que el investigador es observador participante**

Las primeras investigaciones de naturaleza holística sobre el modelo TGfU fueron realizadas a principios de la década de 1980 con motivo de las pioneras aplicaciones que se llevaron a cabo en centros educativos. En concreto, Almond inició tres proyectos de investigación en los que se invitaba al profesorado a examinar su propia enseñanza de los juegos desde la investigación-acción y la idea del profesor como investigador de Stenhouse. Los resultados de estas investigaciones identificaron algunas dificultades que encontraba el profesorado al desafiar el modelo tradicional de enseñanza, derivadas de que la técnica deje de ser el foco central de la clase o la carencia de recursos prácticos para dar contenido a las sesiones orientadas a la táctica. Éstos y otros hallazgos se dieron a conocer en los años siguientes en diferentes publicaciones (Almond, 1983b, 1986a, 1986b; Almond y Thorpe, 1998).

En la investigación llevada a cabo por Devís (1994) el objetivo principal era comprender en profundidad el desarrollo de un proyecto curricular basado en un enfoque horizontal del modelo TGfU. Dicho estudio estuvo enmarcado en un programa de formación de profesorado especialista en educación física de Educación Primaria en el que, tras recibir un curso sobre ese modelo de enseñanza, tenían que diseñar un proyecto curricular basado en este enfoque para luego ponerlo en práctica. Entre los asistentes al curso, se seleccionaron a tres profesores y tres profesoras entre los que se presentaron voluntarios para colaborar en la investigación llevando a la práctica un proyecto curricular sobre juegos deportivos de bate y campo, cancha dividida e invasión con alumnos 12 y 13 años. Estos profesores se constituyeron como un grupo colaborador, junto con el investigador y una colaboradora, cuyas reuniones fueron una fructífera fuente de datos que se triangulaban con entrevistas a lo largo del proceso, a través de cuestionarios, observación de las clases y análisis de diferentes documentos como diarios del profesorado o sus propias fichas de las sesiones.

En cuanto a los resultados obtenidos destaca el interés del alumnado por la continuidad del juego, incluso sin tener en cuenta las interferencias que personas ajenas a la clase realizan con toda naturalidad en el espacio de práctica de los juegos. También se puso de manifiesto dificultades de comprensión de algunos principios tácticos como la coordinación defensiva en los juegos de bateo, diferencias de género en la comprensión, especialmente en los juegos de invasión, e incoherencias entre la comprensión demostrada en el plano cognitivo y las acciones de juego. Por último, la participación de los alumnos fue más allá de sus roles como jugadores y llegaron a tomar decisiones que afectaron a la dinámica de la clase (por ej. cuándo empezar, parar, reanudar el juego o solventar algún problema puntual), el funcionamiento de los juegos (por ej. cambios de reglas) y su actuación táctica en los juegos, especialmente en los de bateo.

Por lo que respecta al profesorado, fue evidente su preocupación sobre cómo llevar a cabo la progresión táctica en la enseñanza. Además, se comprobó que sus intervenciones tuvieron lugar antes, durante y después de los juegos, sobre todo para regular su funcionamiento, atender problemas de orden en el alumnado y promover la comprensión táctica. Dentro de estas últimas, los profesores/as utilizaron diversas estrategias como el intercambio entre preguntas y respuestas, el recordatorio de situaciones, la reproducción de situaciones, las ejemplificaciones o comentarios tácticos en una pizarra pequeña o cambios en los móviles de juego. La evaluación de esta comprensión se realizó mediante la observación de las acciones de juego, las respuestas de los estudiantes a las preguntas del profesor durante el juego o en las reuniones de principio y final de la sesión, así como pruebas orales y escritas usando situaciones y juegos similares a los realizados en las clases. Por último, el profesorado presentó dos formas de desarrollo curricular. En una de ellas presentaba inicialmente los juegos con

reglas definidas pero abiertas al cambio en función de las sugerencias de los alumnos o por cuestiones de aprendizaje táctico. En la otra, definía inicialmente unas pocas reglas básicas y luego durante las reuniones recogía sugerencias para completar y mejorar el desarrollo curricular.

Hopper (1997a)<sup>19</sup> centró su estudio en el aprendizaje de los aspirantes a profesor/a sobre la enseñanza de los juegos deportivos en educación física. En concreto, este investigador describió e interpretó un proceso de investigación-acción en el que participaron diez estudiantes que se estaban formando para ser profesores, tres expertos profesores en la enseñanza de los juegos deportivos y un coordinador que impartía clases en la universidad. Todos se reunieron una vez a la semana para discutir sobre la enseñanza de los juegos deportivos en educación física, tomando como referencia diez sesiones que impartían los estudiantes. En ellas, se enseñaron los deportes más habituales en el currículum pero modificados para atender al nivel de habilidad de los aprendices y estimular su aprendizaje táctico. Los datos principales procedieron de las actas de las reuniones y las notas que tomaba el coordinador durante las mismas. Los resultados pusieron en evidencia que los estudiantes evolucionaron en su aprendizaje. En este sentido, el investigador estableció una primera fase técnica en la que, dirigidos por los expertos, aprendieron a gestionar sus propias clases. Una segunda que denominó práctica en la que fueron capaces de planificarlas. Por último, los aspirantes a profesor alcanzaron una fase emancipadora en la que llegaron a supervisar a otros compañeros sin experiencia en la enseñanza deportiva. Otra conclusión del estudio fue que la participación en la investigación-acción proporcionó al futuro profesorado el conocimiento necesario sobre la enseñanza para desenvolverse dentro del grupo de discusión sobre el que giró la investigación.

El estudio de Brooker et al. (2000) también adoptó una perspectiva holística de investigación, pero, en este caso, se centró en la puesta en práctica de una unidad de baloncesto en un centro de Educación Secundaria basada en el *Games Sense*. El profesor que impartió dicha unidad no tenía experiencia previa en este enfoque pero contó con la ayuda de una investigadora para planificar la enseñanza que fue su 'amiga crítica' durante su desarrollo. Los datos se obtuvieron de grabaciones en vídeo, el diario del profesor y su 'amiga crítica', así como de entrevistas informales con algunos alumnos. Su análisis se realizó desde el marco del aprendizaje situado y sacó a la luz una serie de desafíos que pueden determinar el éxito en una enseñanza de estas características. El primer desafío estuvo dirigido hacia la propia concepción de educación física con la que el profesor y su 'amiga crítica' estaban familiarizados, ya que el *Games Sense* les supuso una lucha constante por reconciliar su carácter innovador con las prácticas profesionales de ambos, su forma de entender la iniciación deportiva y sus experiencias deportivas previas. La percepción de los estudiantes fue el origen de un segundo desafío

---

<sup>19</sup> Una versión más detallada de la investigación se puede encontrar en Hopper (1997b, 1997c, 1997d, 1997e).



debido al choque entre su idea de lo que es 'el juego deportivo', determinada sobre todo por los medios de comunicación, y los juegos modificados propuestos por el profesor. Una última forma de desafío procedió del contexto institucional donde tenía lugar la enseñanza motivado por las molestias que ocasionó un diseño inapropiado de las instalaciones, la obligada búsqueda de apoyo por parte de los colegas del departamento y la inadecuada distribución temporal de las sesiones.

Más recientemente, Russell (2010) realizó una investigación mediante entrevistas sobre los factores determinantes para una exitosa puesta en práctica del modelo TGfU. Para ello, entrevistó en dos ocasiones a cinco profesores de educación física (tres hombres y dos mujeres) que participaron en un master que abordaba extensamente dicho modelo de enseñanza. La primera entrevista se llevó a cabo antes de comenzar dicha formación y la segunda dos meses después, una vez ya habían llevado a la práctica numerosas sesiones de educación física utilizando el modelo TGfU. También entrevistó a varios de sus compañeros de departamento y superiores de sus centros educativos. La recogida de datos se completó con un cuestionario sobre perspectivas de enseñanza (*Teaching Perspectives Inventories*) que los profesores cumplimentaron dos semanas antes del master, al finalizarlo y al realizar la segunda entrevista. El análisis de los datos con el programa *NVivo8* apuntó a que los factores más determinantes a la hora de llevar a la práctica el modelo TGfU en el marco escolar son la comunicación con los superiores y el resto de profesores de educación física de su centro escolar, la motivación del alumnado y el profesorado, la formación específica sobre ese modelo de enseñanza y el tiempo disponible, especialmente para planificar la enseñanza. Además, la investigación ha dejado claro que el éxito en la aplicación del modelo TGfU no consiste en un trabajo individual para conseguir un cambio metodológico, sino más bien se compone de una compleja red en la que diferentes factores y personas aparecen interrelacionados, sin que pueda decirse cual destaca sobre los demás.

En el ámbito del entrenamiento deportivo, Harvey et al. (2010a) han llevado a cabo un estudio de casos de dos entrenadores de fútbol escolar con la intención de explorar la forma en que incorporan el modelo TGfU en sus entrenamientos y sus percepciones respecto a la metodología. Para ello, recogieron datos de observaciones externas que luego les sirvieron para elaborar entrevistas semiestructuradas que realizaron a los propios entrenadores y algunos de sus jugadores. El estudio se realizó durante las doce semanas de la temporada y las cuatro anteriores de preparación en la que los entrenadores pusieron en práctica ocho sesiones basadas en el modelo TGfU para mejorar la defensa sin balón. Los investigadores concluyeron que este modelo de enseñanza resultó un desafío para las creencias y valores de ambos entrenadores, quienes llegaron a reconocer las posibilidades de mejora en su práctica que les proporcionaba esta metodología. No obstante, las sesiones que los entrenadores

desarrollaron utilizando el modelo TGfU no tuvieron suficiente efecto en su práctica profesional, ya que no provocaron cambios sustanciales en entrenamientos posteriores.

## **6.2. Investigaciones en las que el investigador es profesor**

La primera investigación en la que un investigador, en este caso investigadora, compaginó su rol con el de profesor fue realizada por Bradley (2004). Su trabajo abordó el ambiente de aprendizaje durante la iniciación a los juegos deportivos de invasión con un enfoque basado en el modelo TGfU, prestando especial atención a las relaciones de género y la participación de las chicas. La enseñanza se impartió durante 10 sesiones a dos grupos mixtos de alumnos de 14 años en sus clases de educación física. Las sesiones consistieron en juegos modificados de iniciación a la táctica de los juegos de invasión que se practicaron en grupos reducidos, formados por los propios estudiantes y actuando como entrenadores de los mismos. Durante la unidad de enseñanza, la profesora contó con la ayuda de un profesor. Los datos se obtuvieron del diario de la profesora-investigadora, de cuestionarios y de entrevistas grupales con el alumnado en diferentes momentos de la enseñanza, una entrevista con el profesor ayudante y la observación de 3 clases por parte de un observador externo. El análisis de los datos llevó a la conclusión de que el modelo TGfU creó un ambiente de aprendizaje que influyó positivamente en la participación e interacción social, tanto de los chicos como de las chicas. Además, el enfoque de enseñanza facilitó que los chicos pudieran valorar las aportaciones tácticas de las chicas, gracias a que en los juegos modificados no se encontraban tan limitadas desde el punto de vista técnico. Al mismo tiempo, las responsabilidades que tuvieron las chicas para formar equipos y actuar como entrenadoras favorecieron que se sintieran respaldadas e integradas en sus equipos, así como con capacidad para influir sobre el funcionamiento de la clase.

En otro estudio cualitativo, Tolley (2009) examinó la confianza y el cuidado en la puesta en práctica de una programación basada en modelo TGfU. Para ello, recogió datos durante nueve semanas de sus propias clases de educación física con dos grupos de 15 alumnos mediante entrevistas, diario del profesor, observaciones externas y el contraste de los datos con el alumnado. Dicha programación estuvo dividida en tres bloques: en el primero se dedicaron 14 sesiones a los juegos y deportes cancha dividida, en el segundo 11 a los juegos y deportes de bate y campo y en el tercero otras 14 clases a los juegos y deportes de invasión. Las sesiones tuvieron una duración de 40 minutos en las que se aplicaron diferentes estrategias específicas del modelo TGfU como las modificaciones de elementos estructurales de los juegos, las preguntas individuales o los debates de ideas y otras estrategias para promover la confianza y el cuidado de otros, como la toma de decisiones compartida sobre las modificaciones en los juegos o el frecuente cambio de los equipos. El análisis de los datos indicó que las relaciones de confianza y cuidado que se desarrollaron entre el alumnado, y entre ellos y el profesor en el marco de una

enseñanza constructivista basada en modelo TGfU, influyeron de forma positiva en su disposición y capacidad para aprender.

McMath (2010) también realizó una investigación cualitativa, pero en su caso para averiguar en qué medida el modelo TGfU podía estimular la comprensión de los valores y creencias sobre el aprendizaje y cambiar las prácticas de enseñanza de cuatro profesores, uno de ellos el propio investigador. Todos ellos tenían una amplia experiencia docente y, al menos, conocimientos previos sobre ese modelo de enseñanza. Los datos se recogieron antes, durante y después de un semestre en el que dos de estos profesores pusieron en práctica unidades didácticas basadas en el modelo TGfU mientras que los otros dos siguieron el enfoque que utilizaban habitualmente. Antes de iniciar el semestre y al finalizar el mismo cumplieron un cuestionario sobre perspectivas de enseñanza (*Teaching Perspectives Inventories*) y realizaron una entrevista con el investigador/participante. Durante la enseñanza redactaron un diario que junto a los datos anteriores fueron analizados con el programa NVivo 2. Los resultados mostraron que la puesta en práctica del modelo TGfU facilitó un profundo análisis de sus valores y creencias sobre el aprendizaje, así como el cambio en sus prácticas de enseñanza, entre las que destacó el uso de las modificaciones en los juegos para adaptarse a las necesidades de su alumnado.

Por su parte, Carpenter (2010) realizó un estudio cualitativo centrado en la motivación durante una unidad de *ultimate* de ocho sesiones en la que se utilizó una variante del modelo TGfU. En el estudio participaron 15 alumnos de último año de Educación Primaria y su profesora de educación física, que actuó como observadora externa mientras que el investigador lo hizo como profesor. Los datos se recogieron a través de encuestas, entrevistas con el alumnado y la observadora externa, cuestionarios sobre su participación en cada una de las sesiones y observaciones sistemáticas del juego usando el GPAI. Las conclusiones de este estudio indicaron que la participación de los alumnos no tuvo que ver con el género, la orientación de meta, el nivel de esfuerzo/habilidad o el interés personal en el *ultimate*. La motivación para mantenerse implicados en los juegos estuvo relacionada con las condiciones desafiantes que tenían que superar en las situaciones de juego real, el enfoque positivo de competición y una participación exitosa individual y colectiva. En contraste con lo que sucedió en los momentos de juego, algunos de los participantes se aburrían y se sintieron frustrados durante las preguntas del profesor, manifestando que preferían participar en el juego y que esa parte de la enseñanza no respondía a sus necesidades individuales o de equipo. En cambio, otros permanecían interesados si recibían respuestas sobre las cuestiones tácticas, aprendían reglas o conceptos tácticos o sentían que la discusión ayudaba a mejorar el juego de su equipo. La parte de la sesión dedicada a la mejora de las habilidades técnicas también motivó al alumnado, especialmente

cuando creían que era necesario mejorar su dominio técnico y el hecho de poder hacerlo sin interferencias de otros jugadores.

Chen y Light (2006) llevaron a cabo otra investigación cualitativa en la que el segundo autor enseñó *cricket* y el *softball* a un grupo de 30 estudiantes de 6º de Primaria durante un trimestre escolar. No obstante, el profesor del grupo fue progresivamente dirigiendo la enseñanza hasta que lo hizo de forma completa en la última de las nueve sesiones que duró la unidad. El alumnado cumplimentó un cuestionario antes y después la unidad y ocho de ellos fueron entrevistados al acabar la enseñanza. Además se utilizaron dibujos de los participantes para estimular el diálogo sobre sus experiencias en las clases. Los resultados pusieron en evidencia la mejora del conocimiento táctico a pesar de la escasa duración de la enseñanza, el fortalecimiento de las relaciones sociales entre los estudiantes y el positivo cambio de actitud hacia el deporte de los alumnos con menos habilidad para los deportes.

**Tabla 6. Estudios holísticos sobre el modelo TGfU**

<b>Rol del investigador</b>	<b>Autores</b>	<b>Metodología</b>	<b>Participantes</b>	<b>Contexto</b>	<b>Duración</b>	<b>Resultados</b>
<b>Observador</b>	Devís (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas, diarios y cuestionarios (profesores)</li> <li>▪ Observación de clases y reuniones grupo colabor.</li> <li>▪ Fichas de las clases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo colaborador</li> <li>▪ 3 profesores de Primaria (casos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Curso de especialización en Educación Física</li> </ul>	3 meses (grupo colaborador) 30 sesiones (observación de los casos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alta participación y motivación del alumnado.</li> <li>▪ Dificultades de comprensión en algunos aspectos tácticos en el alumnado.</li> <li>▪ Dos niveles de desarrollo profesional del profesorado.</li> </ul>
	Hopper (1997)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Observación de clases</li> <li>▪ Actas de las reuniones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10 aspirantes a profesor</li> <li>▪ 3 profesores</li> <li>▪ 1 coordinador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grupo de discusión</li> <li>▪ 10 sesiones de clase con TGfU</li> </ul>	10 semanas (1 reunión semanal)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los estudiantes evolucionaron en su capacidad para enseñar usando el TGfU y participar en un grupo de discusión sobre el TGfU con profesorado experto.</li> </ul>
	Brooker et al. (2000)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grabación en vídeo</li> <li>▪ Diario del profesor y amiga crítica</li> <li>▪ Entrevistas informales con estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 profesor sin experiencia en TGfU</li> <li>▪ Amiga crítica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (Unidad de baloncesto)</li> </ul>	5 semanas (2 clases de 45' a la semana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El éxito en la puesta en práctica del TGfU puede estar relacionado con la concepción de la educación física del profesorado, la percepción del alumnado sobre lo que es un juego deportivo y contexto institucional donde se desarrolla la enseñanza.</li> </ul>
	Rusell (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Cuestionarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 profesores y 2 profesoras de Educación Física</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Master de formación del profesorado</li> </ul>	2 meses	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El éxito en la puesta en práctica del TGfU depende de una compleja red de factores como la comunicación con superiores y compañeros, la motivación del alumnado y profesorado, la formación específica en TGfU y el tiempo disponible, especialmente para planificar la enseñanza</li> </ul>
	Harvey (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observaciones</li> <li>▪ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 entrenadores de fútbol escolar</li> <li>▪ 3 Jugadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deporte escolar</li> </ul>	16 semanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El TGfU supuso un desafío para las creencias y valores de los entrenadores pero no provocó cambios sustanciales en su forma de entrenar.</li> </ul>
<b>Profesor</b>	Bradley (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diario de clase</li> <li>▪ Cuestionarios</li> <li>▪ Entrevistas grupales</li> <li>▪ Observación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 48 alumnos y alumnas de 14 años (2 grupos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (Unidad deportes de invasión)</li> </ul>	10 semanas (1 hora/semana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El TGfU creó un ambiente de aprendizaje que influyó positivamente en la participación, interacción social y la igualdad de género.</li> </ul>
	Chen y Light (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionarios</li> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Dibujos de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 30 estudiantes de 6º de Primaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (Unidad de softball y al cricket)</li> </ul>	3 meses (1 hora/semana)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejora del conocimiento táctico a pesar de la escasa duración de la enseñanza.</li> <li>▪ Fortalecimiento de las relaciones sociales entre los estudiantes y el positivo cambio de actitud hacia el deporte de los alumnos con menos habilidad para los deportes.</li> </ul>
	Tolley (2009)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Diario de clase</li> <li>▪ Observaciones</li> <li>▪ Contraste de datos con el alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 profesor</li> <li>▪ 30 estudiantes de 6º de Primaria (2 grupos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (Unidades de invasión, bate y cancha dividida)</li> </ul>	10 semanas y media	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las relaciones de confianza y cuidado entre el alumnado y con el profesor influyeron de forma positiva en su disposición para aprender.</li> </ul>
	McMath (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cuestionario</li> <li>▪ Entrevistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 profesores de Educación Física de Secundaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física</li> </ul>	1 semestre	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La puesta en práctica del TGfU facilitó un profundo análisis de los profesores sobre sus valores y creencias en relación al aprendizaje, así como un cambio en sus prácticas de enseñanza.</li> </ul>
	Carpenter (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrevistas</li> <li>▪ Cuestionarios</li> <li>▪ Observación sistemática con GPAI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 15 alumnos de 6º de Primaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Educación Física (Unidad de ultimate)</li> </ul>	8 sesiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La motivación estuvo relacionada con las condiciones desafiantes de los juegos, el enfoque positivo de competición y una participación exitosa individual y colectiva.</li> </ul>



## **PARTE 2. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**





## **CAPÍTULO 5. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN: UN ESTUDIO DE CASOS**

### **1. Introducción: El problema y los propósitos de la investigación**

El modo en que se concreta un problema en la investigación cualitativa suele estar asociado a las posiciones y experiencias del investigador ante determinados hechos educativos que le hacen interesarse por un tipo de cuestiones y dejar otras de lado (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este sentido, esta tesis surge de mi inquietud personal por conocer con mayor profundidad el enfoque de enseñanza de los juegos deportivos que ha sido frecuente protagonista de mis clases, desde que inicié mi vida profesional como profesor de educación física a principios de la década de 1990.

En concreto, me refiero al modelo TGfU con el que tuve el primer contacto cuando era estudiante de educación física, a raíz de un seminario sobre nuevas perspectivas en la iniciación a los deportes colectivos que impartió el que hoy es uno de los directores de esta tesis doctoral. Las ideas que escuché en aquel seminario comenzaron a ofrecer respuestas a muchos problemas y reflexiones que ya me habían surgido durante una breve etapa como monitor de baloncesto infantil, antes de iniciar mis estudios de educación física. Lo que más atrajo mi atención de este enfoque innovador es que ofrecía alternativas a la enseñanza basada en la técnica, que fielmente habían seguido la mayoría de las clases de educación física que recibí durante mi etapa escolar. Con el tiempo, me di cuenta que esta forma de iniciación a los deportes de equipo tuvo mucho que ver con mis frustrantes experiencias en aquel período pero, sobre todo, con mis escasos aprendizajes.

En cierta forma, mi deseo de conocer más acerca de este enfoque de enseñanza, lo era también de entender porqué no llegué a ser un aceptable jugador como lo fueron otros de mis compañeros del colegio y del instituto. Al mismo tiempo, intuía que era la mejor opción que debía seguir como profesional de la educación física para que mis futuros alumnos y alumnas tuvieran experiencias más positivas con los deportes de equipo que las tuve yo a su edad. Más de quince años después de aquel encuentro inicial con el modelo TGfU y tras una amplia experiencia en su aplicación, consideré que había llegado el momento de iniciar un trabajo de investigación que me permitiera profundizar en el conocimiento de este modelo de enseñanza de una forma más intensa y rigurosa de la que me permitían mis clases de educación física.

Como se puede intuir, esta breve historia personal que he relatado es la que ha determinado que lo que investigue en esta tesis doctoral sea el desarrollo de un proyecto curricular de enseñanza de los juegos deportivos orientado a la comprensión táctica. Al respecto, mis intereses como investigador nunca se han dirigido a demostrar

su eficacia frente a otras formas de enseñar los juegos deportivos, sino a conocer y comprender en profundidad lo que sucede en el gimnasio o en la cancha deportiva, lo que piensa el alumnado sobre ello y cómo es su experiencia cuando la enseñanza está basada en dicho modelo. En cierto modo, esta orientación de la investigación también guarda relación con los hechos que acabo de narrar, ya que es un intento por constatar que los juegos deportivos en educación física se pueden vivir de otra forma diferente a la que yo viví, es decir, que pueden proporcionar experiencias satisfactorias, desarrollar la competencia necesaria para desenvolverse en su práctica y ser una fuente de crecimiento personal y social.

## **2. El diseño de la investigación: mi primer documento sobre qué y cómo iba a investigar**

El diseño es una tarea que forma parte de la fase preparatoria de una investigación y que suele situarse tras el proceso de reflexión teórica. Consiste, básicamente, en planificar las actuaciones del investigador y formalizar las reflexiones iniciales sobre lo que se va a investigar y cómo éste va a hacerlo. Bien es verdad que, en muchas ocasiones, hasta que no se lleva algún tiempo en el contexto de la investigación, el investigador no sabe qué preguntas hacer ni cómo hacerlas. Pero esto no es excusa para dar los primeros pasos o tener las primeras conversaciones con los protagonistas de la investigación, siguiendo algunas directrices metodológicas. De esta manera, el investigador puede anticiparse y adaptarse mejor a los condicionamientos del contexto y del fenómeno estudiado (Tójar, 2006).

Según Sandoval (1996), un diseño en investigación cualitativa se caracteriza por la posibilidad de incluir cambios, variando lo previsto inicialmente en el diseño, debido a que el investigador consigue más y mejor información o así lo decide por la influencia del contacto físico y emocional con los informantes. En todo caso y pese a ello, lo más importante es que el diseño mantenga su naturaleza orientadora. En otras palabras, el diseño siempre ha de tener un margen de flexibilidad y adaptación a las circunstancias propias del investigador, al mismo tiempo que le sirve de guía. En este sentido, cuando inicié la puesta en práctica del proyecto curricular y la recogida de información, el diseño de esta investigación no estaba totalmente cerrado sino que se trataba de un documento provisional y al que atribuí esa función orientadora para el proceso que estaba a punto de iniciar.

En cuanto a su contenido, se recomienda comenzar por una descripción del marco teórico en el que se expliquen los conceptos y teorías que pueden orientar el proceso y las conclusiones de la investigación (Coller, 2000). Además, se sugiere completar el diseño con una descripción del método de investigación, las técnicas de recogida de datos y el análisis de ellos, el plan de actuación previsto por el investigador y los

procedimientos para obtener el consentimiento de los participantes. Por último, otro aspecto importante que también debe contemplar el diseño es la respuesta a tres preguntas: ¿por qué se hace la investigación?, ¿sobre qué es la investigación? y ¿por qué se escoge esta investigación y no otra?, tal y como he tratado de hacer en el apartado anterior (Tójar, 2006).

Por petición de los directores, elaboré un diseño en el que traté de explicar las cuestiones anteriores de forma que constituyera una hoja de ruta de la aventura investigadora que estaba iniciando. El marco teórico lo elaboré a partir de una breve síntesis de la bibliografía sobre la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos y la teoría del aprendizaje situado. Esta inicial revisión documental la completé con la lectura de las investigaciones sobre el modelo de Bunker y Thorpe realizadas desde su aparición a principios de la década de 1980, especialmente la que comenzaba a hacerlo desde una aproximación cualitativa y siguiendo líneas de investigación como el pensamiento del alumnado, el aprendizaje situado o la teoría constructivista del aprendizaje (Brooker et al., 2000; Butler, 1997; Gréhaigine y Godbout, 1995; Kirk y McPhail, 2002). En aquellos momentos era un tipo de investigación emergente y en la literatura localicé muy pocos estudios que pudieran ser una referencia directa para lo que pretendía llevar a cabo.

Para guiar la investigación, traté de dar forma a las inquietudes que he comentado acerca del modelo TGfU y su aplicación en el ámbito escolar, con la siguiente pregunta:

- *¿Cómo es el desarrollo en la Educación Secundaria de un proyecto curricular de enseñanza de los juegos deportivos con un enfoque dirigido a la comprensión táctica?*

La amplitud de esta pregunta me obligó a dividirla en otras de carácter más concreto que pudieran orientarme mejor el proceso de la investigación, y que abordaban tres temas que son fundamentales en la mejora y desarrollo curricular del enfoque de enseñanza utilizado: la propia aplicación práctica del enfoque, el aprendizaje y la experiencia del alumnado, y el desarrollo profesional del profesor.

En cuanto al primer tema, la pregunta central de la investigación me sugirió una serie de interrogantes que tienen que ver con las aportaciones del propio enfoque curricular desde el punto de vista educativo, por ejemplo, si facilita la participación del alumnado menos hábil; si favorece la cooperación y la participación conjunta de los chicos y las chicas o si estimula la formación de espectadores críticos y la transferencia desde el punto de vista táctico. Todo ello lo agrupé en torno a la cuestión de qué aporta a la enseñanza el enfoque curricular utilizado. Sobre esta aplicación del enfoque también me resultó sugerente la relación entre la metodología de enseñanza y el

desarrollo de la comprensión táctica en los alumnos y alumnas. Por último, la problemática de su aplicación en un contexto escolar y los factores que condicionan su éxito como propuesta para la enseñanza son dos cuestiones a las que intentaré responder con la intención de completar mis conclusiones sobre la aplicación de este enfoque de enseñanza.

Otras cuestiones que derivaron de la pregunta general se dirigían a la experiencia personal y el aprendizaje del alumnado durante el proceso de enseñanza, es decir, qué aprenden, cómo lo aprenden y qué significados utiliza para interpretar los acontecimientos que son la base de su experiencia durante ese aprendizaje. De ahí mi interés por profundizar teóricamente en las perspectivas constructivistas del aprendizaje y, especialmente, el aprendizaje situado en la enseñanza de los juegos deportivos que sigue el modelo TGfU. Al respecto, también resultaba necesario abordar cómo es la comprensión que desarrollan los estudiantes durante la enseñanza y la relación que mantiene con el nivel de competencia que han alcanzado en los juegos deportivos incluidos en el proyecto.

El compromiso con mi propia práctica me hizo descartar desde el primer momento una investigación sobre otros profesores que desarrollaran el enfoque y asumir el reto de hacerlo compaginando el rol de investigador y el de profesor. En coherencia con ello, un tercer grupo de preguntas estaban dirigidas hacia cómo la puesta en práctica del proyecto curricular y su investigación podían contribuir a mi desarrollo profesional y como investigador. Evidentemente, no podía pasar por alto responder a las dificultades que conlleva el hecho de compaginar el rol de profesor e investigador.

Estas preguntas más concretas, derivadas de la pregunta general, las formulé de la siguiente manera:

a) Sobre el enfoque curricular de enseñanza:

- *¿Qué aportaciones ofrece el enfoque curricular de enseñanza orientada a la comprensión?*
- *Las modificaciones del juego y otras estrategias, como las intervenciones del profesor o las reuniones de equipo, ¿sirven realmente para incentivar la comprensión?*
- *¿Qué problemas surgen en la aplicación del enfoque?*
- *¿Qué factores pueden determinar que el enfoque tenga éxito?*

b) Sobre la experiencia, el pensamiento y el aprendizaje del alumnado:

- *¿Cómo es la experiencia y participación del alumnado en las clases?*
- *¿Qué opinión tienen los estudiantes sobre el modelo?*
- *¿Qué llega a aprender el alumnado desde el punto de vista táctico y el uso contextual de la técnica?*

- *¿Cómo condiciona el contexto aquello que aprende el alumnado?*
- *¿Qué tipo de comprensión desarrollan los alumnos durante el programa?*
- *¿En qué medida los estudiantes mejoran su competencia en los deportes aprendidos?*
- *¿Qué dificultades encuentran los alumnos para ser competentes?*

c) Sobre el profesor-investigador:

- *¿Cómo desarrolla el profesor-investigador el programa de juegos e introduce innovaciones en el enfoque?*
- *¿Qué aportaciones e innovaciones realiza y cómo influyen en el desarrollo del proyecto y mejoran el propio enfoque curricular?*
- *¿Cómo es el desarrollo profesional del profesor-investigador en la aplicación e investigación del programa de juegos?*
- *¿De qué forma se compaginan los roles de profesor e investigador y qué dificultades surgen a la hora de desempeñar ambos roles de forma simultánea?*

Estas cuestiones condicionan poderosamente la estrategia de investigación. Además, indican claramente que el propósito de esta investigación es la comprensión en profundidad del desarrollo de un programa de juegos basado en un enfoque de enseñanza de los juegos deportivos. Dado que este propósito estaba definido previamente en la investigación, es menos probable que tuviera que rediseñar o reorientar su problema central durante el proceso. De todas maneras, en la investigación cualitativa, son habituales ciertos cambios en las preguntas a medida que transcurre la investigación; de hecho, Rodríguez et al. (1996) mantienen que la selección de interrogantes resulta el fruto de todo el trabajo de la investigación cualitativa y no se asocia un momento concreto del desarrollo del estudio. En mi caso, planteé inicialmente una serie de problemas de investigación que respondían a mis inquietudes. No obstante, era consciente de que, dadas las características de este estudio, podrían surgir aspectos o matices que no había considerado previamente y que hicieran necesario realizar cambios a propósito de esas circunstancias.

La metodología cualitativa es la que ha sustentado mi formación como investigador y ha servido para el diseño de investigación de esta tesis doctoral. Esta elección se justifica porque permite una descripción profunda de lo que dicen, hacen y piensan los participantes, el contexto donde tiene lugar y los acontecimientos más importantes durante el proceso de enseñanza. Este tipo de descripción necesita que el investigador recopile abundante información a través de un contacto continuo con los participantes y, especialmente, en los lugares donde se lleva a la práctica el programa de enseñanza investigado. Como detallo en el siguiente apartado, esta metodología cualitativa por la que me decanto toma la forma de un estudio de casos único de naturaleza descriptiva e interpretativa.

Evidentemente, la metodología tiene que estar en coherencia con las técnicas de recogida de datos. En este sentido, la intención a la hora de diseñar la investigación consistía en utilizar las técnicas más habituales en los estudios de naturaleza cualitativa como la observación participante, las entrevistas, los documentos y el diario del investigador, en combinación con otras que no lo son tanto, como los cuestionarios, las fichas de clase o las grabaciones en vídeo.

Con respecto al análisis de los datos, el diseño contemplaba un resumen de las orientaciones generales que proporciona la literatura sobre las tareas de reducción de datos, su disposición y su transformación de datos que posteriormente conducirán a la obtención y verificación de conclusiones (Miles y Huberman, 1994; J. Gil, 1994). Para completar este apartado del diseño, revisé el *software* que se estaba utilizando en el análisis de datos cualitativos. Finalmente, decidí utilizar la aplicación *Atlas.ti*, ya que fue el que me ofreció una mejor compatibilidad y aprovechamiento de las grabaciones en vídeo que tenía previstas realizar de las clases, junto a un uso sencillo e intuitivo en el manejo de texto durante el análisis de los datos.

De acuerdo con el plan de trabajo que elaboré, tenía previsto entrar al campo a principios de septiembre de 2002 con el inicio del curso escolar y abandonarlo cuando terminara, a finales de junio de 2003. Esto suponía 58 sesiones de clase durante el desarrollo de la asignatura optativa “Actividades físico-recreativas” (Resolución de 20 julio de 1998). Como se recomienda en la literatura, antes de entrar en el contexto de la investigación planifiqué los procedimientos para el consentimiento de los participantes. El consentimiento pretendía obtenerlo mediante una carta informativa dirigida a ellos y a sus padres o tutores (ver anexo 1 y 2). Por el contrario, en el diseño no incluí nada al respecto de mi acceso al campo, ya que consideraba que no supondría ninguna dificultad al ser el profesor que desarrollaba el proyecto curricular y dejar claro desde el principio mi rol de investigador ante el alumnado.

## **2.1. La estrategia metodológica: el estudio de casos**

El estudio de casos como estrategia de investigación se inició en el campo de la antropología, cuando se pretendía observar en profundidad y sobre el terreno determinadas situaciones particulares con el fin de obtener un conocimiento exhaustivo de los fenómenos, hechos y problemas que acontecen en ellas. En el ámbito educativo, se comienzan a utilizar a principios de la década de 1970, cuando evaluadores norteamericanos recurrieron a los estudios de casos como una forma de replantear y criticar los modelos de evaluación establecidos (Goetz y LeCompte, 1988; Popkewitz, 1988) y, en Gran Bretaña, se adoptaron para investigar y evaluar importantes proyectos curriculares, como el *Ford Teaching Project* o el *Humanities Curriculum Project* (Stenhouse, 1984; Elliott, 2000).

Esta estrategia de investigación ha sido definida como un “examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (Anguera, 1987:21). Según Yin (1994:13), autor de uno de los manuales clásicos sobre el tema, el estudio de casos es “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes de forma clara”. Por lo tanto, el estudio de casos hace referencia a un proceso exhaustivo de indagación sobre un objeto de estudio de interés para el investigador pero que no manipula o altera, al menos de forma intencionada. El caso, por otra parte, puede referirse a cosas muy distintas. Para su definición, únicamente necesita algún límite físico o social que le confiera entidad, es decir, el caso puede ser una escuela concreta pero también uno o varios de sus profesores, el conjunto del claustro, un proyecto curricular que se esté desarrollando en un centro o la política educativa del ámbito geográfico al que pertenece una escuela.

Los criterios más frecuentes que se han utilizado para clasificar los estudios de casos han sido la disciplina académica de procedencia, las unidades de análisis que abarca la investigación o la naturaleza del producto final. Con el primero se han distinguido estudios de casos etnográficos, históricos, sociológicos, psicológicos y educativos, entre otros. Atendiendo a sus unidades de análisis, se ha diferenciado entre: el caso único que toma una sola unidad de análisis y trata de mantener el carácter holístico del mismo; el caso único con subunidades donde existen múltiples unidades de análisis dentro del conjunto del caso; los estudios de multicaso, cuando existen diversos casos, y los estudios de multicaso con subunidades, es decir, diversos casos con variadas subunidades de análisis (Baxter y Jack, 2008; Yin, 1994). En cuanto a la naturaleza de su producto final, se habla de estudios de casos descriptivos, interpretativos y evaluativos. En el primero se relata con detalle el fenómeno que se investiga, no se guía por generalizaciones establecidas o hipotéticas y tampoco se desea formular hipótesis generales. Los estudios de caso interpretativos utilizan una descripción exhaustiva para generar categorías conceptuales o para ilustrar, apoyar o desafiar asunciones teóricas. Por último, los estudios de casos evaluativos tratan de describir, explicar y emitir juicios (Yin, 1994; 2012).

Otra importante distinción dentro de los estudios de casos atiende al tipo de datos que se recogen durante la investigación. En este sentido, habla de estudios de casos cualitativos, cuantitativos y los que utilizan datos de ambos tipos. Con respecto a los primeros advierte que no deben confundirse con la investigación cualitativa. Esta investigación se caracteriza por una observación directa por parte del investigador en un contexto natural, la ausencia de compromiso previo con un modelo teórico y la recogida de datos cualitativos. Aunque una parte importante de la investigación cualitativa utiliza el estudio de casos como estrategia de investigación, esto no siempre

es así. Por su parte, los estudios de casos no incluyen necesariamente una observación naturalista como fuente de información y, como he comentado, pueden utilizar tanto evidencias cuantitativas como cualitativas o una mezcla de ambas (Scholz y Tietje, 2001).

Merriam (1991) sintetiza las características que diferentes autores atribuyen a los estudios de casos de naturaleza cualitativa. En concreto, se refiere a este tipo de estudios de casos como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Su carácter particular se debe a que los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno que el investigador define y acota para limitar su campo de actuación. La capacidad descriptiva de los estudios de casos reside en el riguroso retrato que ofrecen de ese fenómeno que es estudiado por el investigador. Su valor heurístico procede de la posibilidad que proporciona al lector, participantes y al propio investigador de descubrir nuevos significados y comprensiones del fenómeno, o bien, de confirmar lo que ya saben. Por último, los estudios de casos utilizan un razonamiento inductivo, es decir, las generalizaciones, conceptos e hipótesis surgen del examen de los datos en el contexto mismo de la investigación en vez de estar determinados de antemano.

Estas características de los estudios de caso hacen que su uso sea más apropiado cuando la investigación se desarrolla bajo determinados objetivos y circunstancias. Al respecto, Yin (1994) recomienda los estudios de caso para resolver preguntas o problemas que toman la forma del cómo o el porqué versan sobre acontecimientos que los investigadores pueden observar directamente en su contexto natural y no requieren o poseen un control sobre los mismos. El mismo autor sugiere recurrir a esta forma de investigación para cuestiones en las que las teorías existentes son inadecuadas, se conozca poco sobre dichas cuestiones, la investigación cuantitativa no pueda ofrecer explicaciones causales o se pretenda evaluar los resultados de una intervención. También se ha planteado que puede ser una buena estrategia de investigación para estudios a pequeña escala o de un único investigador, cuando exista un compromiso ideológico de participación democrática o se pretenda que los resultados sean útiles para otras personas que colaboran en la investigación (Martínez, 1989). Por último, parece lógico utilizar el estudio de casos cuando el fenómeno que se desea investigar no puede ser comprendido de forma independiente respecto a su contexto natural, sea necesario tener en cuenta muchos aspectos y se precise de gran número de observaciones para llegar a conocerlo con profundidad (Gerring, 2004).

El uso de estudios de casos posee varias ventajas para los investigadores y otras personas interesadas en el caso estudiado. Entre ellas destaca que los datos, incluso el propio proceso de la investigación, se suelen ofrecer de una forma más accesible a todas las audiencias que otros tipos de investigación. Como dice Adelman, Jenkins y Kemmis



(1980, cit. por Basit, 2010:20), “están a ras de suelo y fijan la atención en armonía con la propia experiencia del lector, proporcionando así una base natural para la generalización”. Además, constituyen toda una invitación para actuar desde el momento que aspiran a que sus conclusiones sean interpretadas por todos y con ello facilitar su puesta en práctica, ya sea para una mejora personal, profesional o institucional. Al mismo tiempo, la acumulación de estudios de casos puede constituir una información descriptiva muy útil en posteriores reinterpretaciones de un conjunto de casos o para orientar a nuevos investigadores. Una última ventaja es que sus datos son ‘fuertes’, al contrario que los datos ‘débiles’ de la investigación cuantitativa, si bien, éstos son más fáciles de organizar que los primeros.

Estas ventajas no han impedido que la literatura específica recoja algunas críticas hacia los estudios de casos (Flyvbjerg, 2006). Una de las más frecuentes procede de quienes los consideran formas intelectualmente poco rigurosas y superficiales de hacer investigación, escasamente elaborada y más apropiada para personas profanas en estadística o con poca experiencia investigadora (Coller, 2005). Al respecto, es bien conocido que el famoso manual sobre investigación experimental de Campbell y Stanley (1967) señala que los estudios de casos no constituyen estudios científicos. Sin embargo, cuando se ha comparado con investigaciones basadas en los análisis estadísticos, se ha demostrado que operan desde supuestos diametralmente opuestos pero igualmente sofisticados. Tanto es así, que el estudio de casos no se considera una simple técnica o un conjunto de ellas, sino una forma de investigación con entidad propia que puede utilizarse tanto con datos cuantitativos como cualitativos (Carazo, 2006; Gerring, 2004; Yin, 1994).

Otras críticas se han dirigido hacia el sesgo que el investigador introduce en los resultados y la dificultad para generalizarlos (Arzaluz, 2005; Gomm, Hammersley, y Foster, 2000; Woodside, 2010). Este sesgo procede del sello personal que impone el investigador cuando delimita el caso de estudio, selecciona el marco teórico, determina la relevancia de las fuentes de información o analiza la relación causal entre los hechos. El sello personal también existe en las investigaciones positivistas o cuantitativas al ser el investigador quien elige o construye la teoría, da forma concreta al problema de investigación y lo aborda en coherencia con su naturaleza, e incluso, plantea las hipótesis de partida que después se aceptarán o se rechazarán. Los investigadores que utilizan los estudios de casos minimizan esta cuestión mediante la triangulación de datos y el contraste de los resultados con otras personas. La dificultad para generalizar los resultados procede, sobre todo, de la falta de representatividad del caso estudiado, ya que impide que puedan ser extrapolados a otras situaciones. De todas formas, se advierte que es un error asimilar la lógica estadística al estudio de casos dado que el objetivo de éste no es la generalización estadística sino analítica, es decir, que el caso es

apropiado para una discusión teórica cuando se acomete su análisis de forma profunda (Coller, 2005).

Los estudios de casos se han criticado también por ciertos problemas que pueden surgir a los investigadores y cuyas soluciones han de proponerse atendiendo a la peculiaridad de cada investigación. En concreto, nos referimos a las pugnas y conflictos por el acceso y control de los datos, la incapacidad de la audiencia para distinguir entre éstos y su interpretación, las reacciones negativas al informe final, los dilemas derivados de su propia implicación personal en el caso de estudio o las dificultades para preservar el anonimato de los sujetos o instituciones investigadas. Al mismo tiempo, los estudios de caso presentan otras dificultades y limitaciones como la excesiva acumulación de datos de diferentes fuentes y técnicas, las exigentes habilidades literarias en la confección del informe para conseguir un lenguaje claro y comprensible para cualquier lector, y el excesivo tiempo que suele transcurrir desde la observación hasta la difusión pública del informe (Martínez, 1989).

Para esta investigación, elegí el estudio de casos como estrategia metodológica porque resultaba coherente con el tipo de investigación que deseaba realizar. Además, también fue clave en esta decisión el hecho de que el peso de la investigación iba a recaer sobre mí como investigador único. Al mismo tiempo, las respuestas a las preguntas que me planteé inicialmente sólo podía responderlas si estudiaba el proyecto curricular en su contexto natural y para ello, resultaba necesario numerosas observaciones y recogida de datos durante un período considerable de tiempo, lo que encajaba con la forma en que se suelen realizar los estudios de casos.

En cuanto a sus características, se podría definir como de tipo descriptivo e interpretativo. Esto es así porque contiene información fundamentalmente descriptiva que se acompaña de interpretación. Los estudios de casos no suelen ser de un tipo determinado u otro porque, en la práctica, los estudios descriptivos también poseen un mínimo de interpretación al presentar, ordenar y seleccionar sus datos e, igualmente, los estudios interpretativos y evaluativos no pueden eludir la descripción como un aspecto importante. Por ello, aunque este estudio de casos contenga información descriptiva, el interés en la comprensión del proceso introduce un componente interpretativo en el análisis de los datos.

Otro rasgo de este estudio es que se trata de un caso único, pues aborda exclusivamente y de forma holística el estudio de un proyecto curricular de enseñanza de los juegos deportivos. Por tanto, el caso está situado en dicho proyecto y el contexto donde se desarrolló, es decir, las clases de la asignatura, el centro escolar y las actividades extraescolares. En este sentido, se puede añadir que dicho estudio de casos abordó el nivel *micro* y *meso* del sistema educativo porque su interés se centra,

especialmente, en lo que ocurre en el aula durante la puesta en práctica del programa curricular.

## **2.2. Los instrumentos de recogida de datos**

Los instrumentos o técnicas de recogida de datos hacen referencia a los procedimientos que utiliza el investigador para hacer emerger la información que necesita con el propósito de conocer en profundidad aquello que está investigando. Sus principales características son que permiten al investigador comprender los acontecimientos desde la perspectiva de los participantes y ofrecen la oportunidad de recoger datos comprometidos o de difícil acceso (Biddle y Anderson, 1997). A continuación, detallo en qué consisten cada uno de los instrumentos que he utilizado, la forma en que lo he hecho y las principales dificultades que me han surgido en el proceso.

### **2.2.1. La observación participante**

La observación participante resulta fundamental en toda investigación que se desarrolle en un contexto natural y donde el investigador quiera conocer de primera mano cómo se desarrollan los acontecimientos. De hecho, esta técnica se ha definido como un proceso en el que el investigador aprende acerca de lo que hacen y cómo se desenvuelven las personas en un escenario natural. Su propósito consiste en aportar una descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos del escenario social investigado. En este proceso se recomienda al observador participante que mantenga una actitud abierta y libre de prejuicios, una disposición para la escucha y un interés por aprender más sobre las personas y los escenarios investigados (Guash, 1997; Kawulich, 2005).

El uso de la observación participante aporta al investigador una serie de ventajas, como la posibilidad de realizar una rica y detallada descripción de lo que pasa en el escenario de la investigación desde la “cultura entre bastidores” (deMunk y Sobo, 1983:43), cómo es el contexto y cómo son las personas que lo habitan. Además, este tipo de observación suele ofrecer oportunidades para presenciar o participar en acontecimientos no programados, accidentales o inesperados que pueden dar un giro a la interpretación de los datos. Entre sus ventajas, también se han destacado las aportaciones que puede hacer a las entrevistas, por ejemplo, facilitando que los investigadores se familiaricen con los términos usados por los participantes, mejorando su conocimiento de las situaciones que los informantes describen en sus entrevistas o siendo una buena fuente de preguntas con un lenguaje significativo para los entrevistados (López, 1998).

El grado de implicación del investigador a la hora de participar e interactuar con los protagonistas determina que se diferencie entre cuatro posturas teóricas que puede asumir el observador: participante completo, participante como observador, observador como participante y observador completo. El participante completo es un miembro del grupo que está siendo estudiado y que oculta al grupo su rol de investigador para evitar su reactividad. En la postura del participante como observador, el investigador es un miembro del grupo estudiado pero el grupo es consciente de su actividad investigadora. Cuando se habla del observador como participante se hace referencia a que el investigador tiene permiso del grupo para participar en sus actividades si bien, su tarea principal es recoger datos. Por último, el observador completo es aquel investigador que está completamente oculto mientras observa o si lo hace a la vista del grupo estudiado, sus miembros desconocen que están siendo observados (Hammersley y Atkinson, 1983).

En esta investigación, adopté una postura de participante como observador, ya que mi rol de profesor me convertía en una parte indivisible del programa curricular investigado y el alumnado estaba al tanto de mis inquietudes y rol como investigador. Dicha postura de participante como observador me facilitó interactuar con cierta naturalidad con ellos y que pudiera estar implicado en la mayoría de los acontecimientos relevantes. De esta forma, pude tener acceso privilegiado a los significados que construyeron durante las innumerables experiencias que compartí con ellos en clases. Además, también formaron parte de mis anotaciones los encuentros y conversaciones que mantuvimos durante la vida cotidiana del centro escolar, casi siempre en los recreos, y puntualmente cuando ellos no tenían clase por la ausencia de algún profesor.

Dicha postura de participante como observador favoreció que el alumnado se comportara de una forma muy similar a como lo hubieran hecho si sus clases no hubieran sido objeto de esta investigación. No obstante, esta convivencia y participación social del investigador han sido criticadas con frecuencia por la reactividad que puede provocar en el grupo investigado, incluso para llegar a 'crear nuevos acontecimientos', y la intrusión que representa el investigador en la vida de las personas que participan en el estudio (Behar y Riba, 1991; Taylor y Bogdan, 1986; Woods, 1993). En mi caso, puedo reducir el alcance de estas críticas, precisamente por formar parte de su vida escolar cotidiana al impartir la asignatura en la que se desarrollaba el proyecto investigado y ser al mismo tiempo, su profesor de educación física durante otras dos horas más a la semana. Ahora bien, esta simultaneidad de roles presenta inconvenientes de los que fui consciente, ya que mi rol de profesor pudo provocar una 'mirada' diferente de las personas y los acontecimientos que a su vez, pudieron influir en mis observaciones. Y a la inversa, mi rol de profesor también pudo determinar gran parte de los acontecimientos que fueron 'visibles' para mi observación como participante.

Antes de iniciar la observación, la literatura recomienda plantearse la cuestión de qué observar, lo que implica que hay que tener alguna idea de lo que se va a observar. Esto ayuda a focalizar la atención, seleccionando ciertos fenómenos frente a otros y evita toda la información que se encuentra a su alcance pueda desorientar o desbordar al investigador. En investigaciones metodológicamente similares a la mía, este problema de qué observar se resolvió con la utilización de una guía donde se combinaban categorías prefijadas y no prefijadas, obtenidas a partir de un estudio previo (Devís, 1996). Ante la ausencia de investigaciones semejantes en mi contexto próximo que pudieran servirme de referencia en este sentido, establecí unas categorías generales extraídas de las propias preguntas de investigación. De esta forma, mis observaciones se dirigieron, en la mayoría de las ocasiones, a las cuestiones organizativas de las actividades, las relaciones sociales entre los participantes, su participación en las clases y la evolución de sus aprendizajes.

Resulta evidente que concretar el qué observar contribuye a mejorar la calidad de los datos recogidos con la observación participante. Ahora bien, la productividad de esta técnica va a estar determinada en última instancia por un registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. En este sentido, traté de que así fuera realizando anotaciones en un diario, inmediatamente después de cada clase e intentado, siempre que fuera posible, recoger información sobre las temáticas citadas con anterioridad. Esto lo pude hacer durante dos horas no lectivas que negocié con la dirección del centro escolar en el momento de la confección de los horarios. A la posibilidad de escribir al poco tiempo de acabar la clase y el uso de estrategias que sugiere la literatura para recordar lo que sucede durante la observación (Taylor y Bogdan, 1986), pude añadirle el potente respaldo de las grabaciones en vídeo de las clases.

### **2.2.2. Entrevistas en profundidad**

La entrevista en profundidad es un instrumento para recoger información mediante preguntas a personas cuya perspectiva resulta relevante para el objeto de estudio de una investigación. En otras palabras, una entrevista es una conversación entre un entrevistador y un informante donde el primero realiza preguntas para favorecer que el segundo exprese, de forma espontánea y con sus propias palabras, la visión que tiene sobre determinados aspectos de interés para el investigador. La inquietud por la comprensión del punto de vista del entrevistado hace que el investigador cualitativo no se conforme con respuestas superficiales y utilice la entrevista como una 'herramienta de excavación' de tal forma que puedan aflorar actitudes, sentimientos y pensamientos que el entrevistado nunca expresaría por iniciativa propia e, incluso, aunque se le preguntara de forma directa (G. Pérez, 1994).

Precisamente, esta posibilidad de sumergirse en el terreno subjetivo del informante es la ventaja principal que tiene la entrevista para el investigador frente a otras técnicas, como la observación participante o la encuesta. Otra característica a su favor es que el entrevistador puede dirigir las preguntas hacia aspectos de su interés a partir de las respuestas del entrevistado o estableciendo un guión de antemano. No obstante, las entrevistas también poseen limitaciones a la hora de proporcionar toda la información que necesita el investigador, por ejemplo, por temor del entrevistado a que se vuelva en su contra, o bien su incapacidad para expresarla, ya sea por olvido, dificultades expresivas o incompreensión de las preguntas del investigador. A esto se suma la falta de observación directa o participada en los escenarios naturales, la reactividad que puede provocar la interacción cara a cara o la diferencia entre el tiempo que necesita el investigador y el que dispone para hacer la entrevista o el que está dispuesto a ofrecer el entrevistado (Guerrero, 2001).

En cuanto a los tipos de entrevistas, se han utilizado diferentes criterios a la hora de clasificarlas, como su formalidad, grado de estructuración o la influencia que ejerce el entrevistador. En esta investigación, realicé entrevistas con cierto carácter formal, en el sentido de que citaba a los entrevistados en un lugar determinado para hacerles preguntas abiertas acerca de lo que pensaban, sentían y estaban aprendiendo en las clases. Sin embargo, también tuvieron matices de informalidad debido precisamente a cierta flexibilidad en el número simultáneo de entrevistados, la posibilidad de no responder a ciertas preguntas o responder de la forma que estimaran conveniente. Las entrevistas también fueron no directivas y semiestructuradas, porque acudía a las mismas con un guión predefinido, aunque buscaban respuestas libres y espontáneas, al mismo tiempo que estaba abierto a nuevos caminos que pudiera tomar la entrevista según fueran las respuestas de los entrevistados (Valles, 2002).

La calidad y la cantidad de la información que proporcionan los entrevistados son aspectos fundamentales de la entrevista que el entrevistador puede favorecer siguiendo una serie de pautas. Con respecto a la calidad, se suele destacar que es importante prestar atención a la relación que el entrevistador mantiene con el entrevistado. Esta relación debe estar presidida por la confianza y el entendimiento mutuo que el investigador tiene que lograr con el uso de ciertas habilidades y estrategias como no emitir juicios sobre las opiniones del entrevistado, mantener una actitud cordial, paciente y atenta o elegir de forma cuidadosa el lugar y el momento de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1986).

En cambio, la cantidad de información suele estar más vinculada a la locuacidad del entrevistado y las habilidades y tácticas del entrevistado para favorecerla. De forma general, se aconseja a los entrevistadores no hablar más que los entrevistados, de hecho, una transcripción de entrevista donde predominen los comentarios del entrevistador

suele atribuirse a una mala preparación o una actitud poco receptiva por su parte (M.Q. Patton, 1990). En esta cuestión, el entrevistador dispone de una serie de estrategias y comportamientos para promover que el entrevistado se extienda en sus respuestas y no se limite a monosílabos o frases cortas. Entre ellas, destacan la solicitud de aclaraciones, la recapitulación, los gestos que denotan interés por lo que cuenta el entrevistado o el uso de sus propias palabras para construir nuevas preguntas (Guerrero, 2001).

En las entrevistas y en la medida de lo posible, tuve en cuenta estas consideraciones. La principal decisión que tomé para favorecer la calidad y la cantidad de información fue entrevistar a los alumnos por parejas. Con ello, pretendía crear un clima de confianza y seguridad basado en la presencia de otro compañero/a, reduciendo con ello el temor o la vergüenza que les podía provocar enfrentarse de forma individual a una entrevista de este tipo. Este criterio a la hora de organizar las entrevistas tuvo excepciones en las puntuales ocasiones que las hice a un solo alumno, a tres, incluso a cuatro de ellos al mismo tiempo. El motivo de estas excepciones fue que era el único modo de poder entrevistarles a todos en las pocas oportunidades que tenía para ello. Como anoté al respecto en mi diario:

Ha sido una locura de día pero he podido hacer seis entrevistas, todas con dos alumnos excepto una con tres, ya que en ese momento era lo más viable para que nadie se fuera sin hacer la entrevista. También ha venido bien porque, como pretendía, David tendrá que hacerla él solo el lunes o martes y dado que ha sido el conflictivo del grupo, puede ser lo mejor para hablar de esos temas con más intimidad. (D23T3)

Al mismo tiempo, consideré que una entrevista simultánea a dos alumnos podía estimular que fueran más extensos en sus opiniones y comentarios, gracias a las diferentes perspectivas que pudieran surgir ante una misma pregunta y los nuevos matices que podían aparecer a raíz de las respuestas del otro entrevistado. De esta forma, evitaba caer en el mismo error de una experiencia previa de investigación con entrevistas individuales a alumnos de Enseñanza Secundaria en las que tuve serias dificultades para lograr que verbalizaran sus opiniones con cierto detalle (R. Sánchez, 2000a). En cierto modo, utilicé la dinámica de las entrevistas grupales, que consiste en una entrevista semiestructurada en la que un grupo de personas responde a preguntas que no están dirigidas a una persona en concreto, sino que son planteadas al grupo para producir una dinámica de respuestas diversas y complementarias. Dicho de otra forma, se trata de una conversación entre varias personas en la que el entrevistador es una de ellas y cuya misión es conducir la entrevista de manera que el grupo ofrezca diferentes perspectivas sobre las cuestiones planteadas, evitando que se convierta en una serie de diálogos aislados con los diferentes participantes. La entrevista grupal está muy próxima al grupo de discusión pero en éste se proponen ciertas temáticas para el debate en vez de plantear preguntas sobre las que el investigador necesita respuestas (Rodríguez et al., 1996; Valles, 2002).

Otra cuestión que tuve muy en cuenta fue la búsqueda de un espacio tranquilo y privado donde no hubiera presencia de otras personas o ruidos que pudieran inhibir o distraer a los entrevistados. Bien es verdad, que me encontraba muy limitado en este sentido, pues el único espacio que disponía para realizar las entrevistas en unas condiciones aceptables era una pequeña habitación en el gimnasio donde estaba depositado el material deportivo. Pese a sus escasas dimensiones, pude instalar una mesa y varias sillas a las que rodeaban balones, cuerdas y redes de voleibol pero que la mayoría de las veces me permitió hacer las entrevistas con relativa tranquilidad y calidad de sonido en la grabación. Además, tenía la seguridad de que en todo momento el espacio estaba disponible, lo que era de gran importancia dada la necesidad de aprovechar las pocas oportunidades que iba a tener para entrevistarles. De todas formas, mis dudas sobre la comodidad en ese espacio y ciertas interrupciones y ruidos molestos fueron inevitables en todo el proceso de las entrevistas.

Otra decisión que tomé para intentar mejorar la calidad y la cantidad de información fue el uso de grabaciones en vídeo de las clases al principio de las entrevistas, con el fin de estimular el recuerdo de sus acciones de juego, el ambiente de clase, las actividades y la forma en que se desarrollaron. Esta estrategia se ha sugerido para la investigación cualitativa con escolares y existe respaldo empírico de que las entrevistas con estímulos audiovisuales favorecen respuestas más prolíficas verbalmente que aquéllas en las que no se utilizan (Collier y Collier, 1986; Lyle, 2003; Prosser, 1998). Además, se defiende que proporcionan a los entrevistados un punto común de referencia con el entrevistador que ayuda a situarlos en las cuestiones que más le interesan a éste (Mahon, Glendinning, Clarke y Craig, 1996). Por último, me pareció la forma más coherente de hacerlo si deseaba recibir respuestas extensas y 'situadas' respecto de lo que realmente había pasado en las clases. Esta cuestión la explicaba así a los entrevistados:

Profesor: Vamos a empezar con la cinta de Eric, tengo aquí apuntadas las jugadas que te he puesto en el vídeo para acordarme e ir comentándolas, también quiero que me des tu opinión y hagas un análisis de lo que ves ahí, pues creo que jugué bien, pues ahora que lo veo hubiera jugado de otra forma. Te he puesto 17 jugadas, algunas las saltaremos y después las ves en casa con calma. (E7T1)

Desde el punto de vista organizativo, también tuve que tomar decisiones sobre a quién entrevistar. Según Valles (2002), esta selección debe tener en cuenta quién tiene la información relevante, quién es más accesible física y socialmente, quién está más dispuesto a informar y quién es más capaz de comunicar información de forma precisa. En mi caso, la respuesta lógica a estas cuestiones apuntaba a los participantes en el proyecto curricular investigado. Entre todos ellos, es probable que hubiera podido averiguar quiénes tenían más disposición para ser entrevistados o se expresaban mejor a la hora de hacerlo. Sin embargo, consideré que lo más coherente con el enfoque de investigación era no dar más protagonismo a unos que a otros en las entrevistas y, por



ello, las planifiqué de forma que todos tuvieran las mismas oportunidades para expresar sus opiniones.

Esta decisión de entrevistar a todos los alumnos convirtió en necesidad la que había tomado de entrevistarles por parejas, dado que resultaba imposible disponer de tiempo y oportunidades para entrevistar individualmente a cada uno de ellos. El motivo era que las entrevistas tenía que hacerlas en el horario lectivo del alumnado, pues para la mayoría resultaba un gran inconveniente quedarse por la tarde en el centro al residir en otra población, tener diferentes obligaciones domésticas (especialmente cuidado de hermanos pequeños) o realizar actividades extraescolares. Durante los recreos tampoco era viable por su escasa duración. Por ello, tuve que aprovechar los ‘favores’ de los profesores que les impartían Ética y Actividades de Estudio, al permitirles salir durante sus clases coincidiendo con mi horario no lectivo. También, en más de una ocasión, las ausencias de otros profesores permitieron que pudiera entrevistar a algunos de los alumnos.

El tipo de preguntas que se incluyen en una entrevista también es un aspecto clave en los resultados. Al respecto, se insiste en que el investigador intente traducir las cuestiones de la investigación en preguntas o asuntos de conversación (Valles, 2002). En las primeras es admisible un lenguaje académico y especializado, pero en el segundo tipo de cuestiones resulta imprescindible que sea coloquial para que el entrevistado pueda comprender lo que se le pregunta y sentirse estimulado a ofrecer una información abundante y espontánea.

Las preguntas que conformaron mi guión de las entrevistas surgieron, como propone Mason (2002), de una reflexión sobre las cuestiones de la investigación y su división en cuestiones más concretas que recogían las ideas y temas que me interesaban. Este proceso generó numerosas preguntas sobre la experiencia afectiva del alumnado o su perspectiva acerca de lo que estaba aprendiendo, el proceso didáctico o los recursos y estrategias usados en la práctica. Algunas situaciones de juego grabadas en vídeo también las utilicé para conocer su nivel de comprensión. Además, también elaboré algunas preguntas a partir de los datos que obtuve de los cuestionarios que cumplimentaron sobre sus preferencias en el diseño y reglas de los juegos, así como su percepción de competencia en las clases. De forma resumida en el diario anoté un resumen de este proceso:

[...] he acabado los guiones de las primeras entrevistas. He partido de un guión inicial donde incluí preguntas sobre el proceso didáctico, participación, experiencia afectiva, comprensión táctica, aprendizaje y opiniones. Se lo envié a [director] y me hizo algunas sugerencias (correo electrónico archivado), luego hice un guión individualizado partiendo del general y utilizando la selección de jugadas que les he grabado en vídeo, la encuesta de autoevaluación que les pasé la semana anterior, la encuesta sobre las reglas del partido contra el otro centro y una lectura de sus

respuestas en las fichas. Con todo ello he sacado un guión para cada uno, parecido pero con algunas cuestiones específicas, sobre todo en la parte de comprensión táctica. (D30T1)

A lo largo del curso escolar, realicé 24 entrevistas, nueve en el primer y tercer trimestre y seis en el segundo, cuya duración total superó las 16 horas de conversaciones con los entrevistados. Durante las transcripciones me fui dando cuenta que a lo largo de los trimestres su contenido fue ganando en calidad con respecto a lo que contaban sobre sus pensamientos y experiencias en las clases y, al mismo tiempo, en la extensión de sus respuestas. Probablemente, los principales motivos residieron en la mejora de mis habilidades como entrevistador y, sobre todo, la creciente confianza que fueron adquiriendo conmigo a medida que avanzaba el curso, como reflejé en mi diario a partir de encuentros con los entrevistados fuera de las horas de clase:

Nada más entrar al centro me he encontrado a varios [alumnos] de la optativa que se iban de excursión (hemos estado hablando). Más allá del contenido de la conversación, el hecho me sigue sugiriendo un incremento de confianza con ellos, comentar una cuestión de evaluación fuera de clase creo que es la primera vez que pasa y tampoco suelo hablar con ellos fuera de clase de aspectos de la asignatura, ni en educación física. Creo que es bueno y necesario para la investigación. (D17T1)

Hoy no he tenido clase con la optativa pero les he visto que han llegado a mitad de cuarta hora de una actividad en el centro cultural. Como he visto que Gorka y Saray estaban hablando en el aparcamiento he ido hablar con ellos, con Saray estoy cogiendo confianza, con Gorka ya tenía bastante confianza desde el principio de curso. Me ha enseñado una foto de su novia y me ha contado que vive en [localidad] pero que estudia en la Universidad. Poco a poco hemos ido hablando sobre el partido contra el otro IES y las clases de la optativa. (D25T1)

A pesar de esta intensa relación que se fue generando durante el curso, algunos alumnos mantuvieron la brevedad en sus respuestas en las tres entrevistas, llegándose a casos extremos en los que obtener información que no fuera monosilábica era todo un reto; por ejemplo, de la entrevista con Yaremi anoté en mi diario: “como me esperaba, me ha costado arrancarle las palabras” (D41T1). Esto me desesperaba especialmente en aquellos temas que me resultaban de gran interés, como su opinión sobre la metodología de enseñanza o el relato de sus acciones de juego. Los frecuentes comentarios al respecto en mi diario fueron parecidos a éste:

Creo que ha ido un poco mejor que la de ayer en cuanto a la cantidad de cosas que han dicho pero aún así cuesta mucho que se expliquen de forma extensa. Las mayores dificultades las tengo en las preguntas sobre el proceso didáctico, no sé si es demasiado complejo para ellos o qué pasa pero me da la sensación que apenas aportan nada sobre esta cuestión. (D32T1)

Probablemente, estas respuestas tan cortas estuvieron relacionadas con algunos errores que también pude comprobar al realizar las transcripciones y que no supe corregir durante las entrevistas, como no insistir en que detallaran sus respuestas cuando eran muy breves y no promover que dieran su perspectiva acerca de respuestas

de otros compañeros. Otro error que también detecté con cierta frecuencia fue mi tendencia a realizar comentarios demasiado largos al hilo de mis propias preguntas. Además, en ocasiones, realizaba varias preguntas seguidas sobre el mismo tema con el fin de darles ideas para responderme pero con lo que, probablemente, conseguía lo contrario. Algunos ejemplos de estos errores se pueden comprobar en los siguientes extractos de las entrevistas:

Profesor: [...] ¿cómo os colocáis?, aquí estáis muy bien colocados esperando el centro de Elena, Miguel, ellos estaban un poco despistados porque estaban más atentos de ti que de la pelota, eh, pero bueno también, como hay mucha gente defendiendo cuesta más pasar la pelota. ¿Ves como vais moviendo la pelota de centro a lateral, de lateral a centro? esto ya es el último día antes del partido donde ya jugamos con *sticks* que yo creo que permitían más control, a la bola le metí yo la cuerda dentro para que pesara más, entonces aquí yo veía más nivel de juego, por ejemplo Andrea ejecutando un remate aquí, Joana también estaba atenta a todas las bolas, el fallo de sacar la bola...bueno eso era un saque del equipo contrario.

David: ¿Cuál?, el de...

Profesor: Sacáis al centro, acordaros que después en el partido lo hacíais bien, sacáis por las bandas, ¿ves?, por ejemplo, ahí es que es muy difícil centrar, ahí Daniel está bien colocado, esto ya es el partido (contra el IES Alcalá), tú estabas muy atento ahí en defensa porque cortaste bastantes bolas, no dejabas que pasaran con la pelota, y más o menos en ataque se iba pasando la bola, ¿ves? ahí desviaste por lo menos la bola, ¿ves?, ahí se ve que están presionando y tú muy bien desmarcado para que pudieras sacar y Elena desmarcada ahí para que pudieras sacar, entonces la saca por la banda y sin ningún problema, pero claro es una ayuda buena ahí porque obligas al contrario a estar en el centro porque si va hacia Elena quedas tú muy cómodamente desmarcado ahí para que pudieras sacar. (E2T2)

Profesor: [...], ¿cómo os sentís en el proceso?, ¿cada vez que aprendéis más os sentís mejor?, ¿cómo son las relaciones con los compañeros?, un poco lo que se llama la experiencia, lo que uno siente, por eso me gustaría que estas preguntas que os voy hacer pues un poco intentad contarme cómo os habéis sentido, creo que ya tenemos confianza y me podéis contar no todo, pero casi todo, a mi me ayudaría mucho para conocer más sobre ese tema, porque yo creo que una de las cosas clave, es decir, cuando quieres enseñar a una persona, si a esa persona no le gusta lo que estás enseñando o se siente mal yo creo que es imposible aprender, entonces me gustaría trabajar un poco sobre eso y a ver qué es lo que encuentro, la verdad es que con vosotros he tenido suerte porque sois gente muy buena y habéis funcionado muy bien, vamos a ver entonces [...]. (E3T3)

### 2.2.3. Documentos normativos

En una investigación cualitativa pueden ser útiles una gran variedad de documentos con carácter normativo o institucionalizado. Hammersley y Atkinson (1993) establecen dos grandes grupos cuando distinguen entre documentos informales y documentos oficiales o formales. A su vez, entre los primeros, diferencian entre documentos personales, como los diarios o las cartas, y otro tipo de documentos que no tienen ese carácter personal, como pueden ser las noticias de prensa o los documentales. Los documentos formales se refieren a las leyes, decretos, normativas y reglamentos aunque. En el caso de investigaciones en un contexto escolar, se consideran como documentos formales por excelencia las programaciones, los proyectos educativos de centro o los proyectos curriculares.

#### **2.2.4. El diario del profesor**

Las primeras palabras de mi diario se remontan a septiembre de 2001, con frecuentes anotaciones sobre el proyecto curricular que puse en práctica, a modo de ensayo, el curso anterior a la investigación recogida en esta tesis. Evidentemente, la mayor densidad de información se produjo durante el curso escolar correspondiente al programa curricular investigado. Con posterioridad, sólo recogí reflexiones y comentarios sobre los primeros pasos en el análisis de los datos y la redacción del marco teórico.

Según la literatura, el contenido de un diario puede y debe ser muy diverso, transitando desde aportaciones subjetivas de su autor (sensaciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis, suposiciones o explicaciones) hasta registros más objetivos como un diálogo o las propias acciones del investigador en el contexto de estudio (Zabalza, 1991). En mi diario, desde el punto de vista de la investigación, el contenido más frecuente hace referencia a su propio desarrollo, así como a las decisiones que adoptaba y las dificultades que fueron surgiendo:

Ya veo luz al final del túnel de la transcripción, estoy en los últimos días del diario, ya sólo me faltaría pasar el vaciado de las encuestas y no de todas porque algunas ya las hice. La siguiente fase va a ser digitalizar en AVI las grabaciones de vídeo de las clases, ya he hecho todas las mejoras necesarias en el ordenador y algún ensayo, ahora es cosa de tiempo, creo que antes de que me vaya a Meliana a finales de julio lo podré tener acabando. (DPTC, 5 de junio de 2005)

La clase ha empezado con problemas técnicos en la grabación, el trípode que había traído era muy bajo para grabar desde la puerta del gimnasio, así que he tenido que grabar desde la grada y tomando solo media cancha. Otro problema ha sido que no se ha grabado el audio porque he debido desconectar el transmisor al ponérmelo. (D1T1)

Sobre la puesta en práctica del proyecto curricular, el diario tuvo un contenido mucho más variado, ya que recogió, entre otras muchas cuestiones, descripciones sobre mi actuación como profesor, mis impresiones sobre los aprendizajes que estaba adquiriendo el alumnado y los cambios en nuestra relación personal, o los análisis y las reflexiones acerca de los problemas que me iban surgiendo en la práctica. Las siguientes citas ejemplifican algunas de estas cuestiones:

Se ha tardado un poco en coger el ritmo, al principio se agrupaban cerca del círculo central y prácticamente no había pases o recepciones porque los cortaba el equipo contrario. Poco a poco han ido aprovechando más espacio de su cuadrante respectivo y esto ha avivado el juego. El juego ha acabado con cierto dinamismo, se producían varias recepciones consecutivas y desmarques dentro de los cuadrantes. (D13T2)

Reflexiones sobre la enseñanza de la estrategia: Me he dado cuenta que es posible que sea mejor enseñar la noción de ocupar espacios en defensa cuando un compañero se mueve de su sitio o de moverse en función del corredor con juegos de pocos jugadores al estilo del 3 contra 3 o billarda-4 esquinas. El juego de recoger conos ha sido erróneo plantearlo, al menos sin otros previos, para esta cuestión, el haber una defensa tan numerosa probablemente "diluya" la responsabilidad

defensiva o simplemente cueste más de percibir la necesidad de realizar movimientos defensivos para ocupar otros espacios o acercarse al corredor. (D13T1)

Las recomendaciones para elaborar un diario sugieren que se escriba lo antes posible, con el fin de evitar imprecisiones y olvidos. Cuando esto no sea posible, se aconseja anotar palabras clave que favorezcan la retención de lo sucedido. Así mismo, para realizar descripciones verídicas y ajustadas a lo que aconteció, se sugiere incluir citas textuales, describir acciones e interacciones de los personajes centrales con el máximo detalle, indicando día y hora, cómo y donde tuvieron lugar, en qué contexto, qué estaba sucediendo momentos antes o qué respuestas y reacciones tuvieron (Torres, 1986). Cuando los sucesos narrados son complejos se recomienda mantener la sucesión temporal de los acontecimientos, tal y como éstos tuvieron lugar. También puede ser útil establecer unas categorías previas que orienten las observaciones que se anotan en el diario. Esta anotación selectiva de las observaciones puede completarse con la respuesta a cuestiones acerca del desarrollo de las clases, por ejemplo, el porqué de conductas exhibidas por los estudiantes ante determinadas actividades o cómo ha influido la organización espacial en el desarrollo de una actividad. En todo caso, siempre es importante no confundir la descripción con la interpretación. Para ello, se aconseja describir con claridad lo sucedido, y luego dar posibles razones, es decir, interpretar lo acontecido (Fraile, 1995; Porlán y Martín, 1991; Torres, 1986).

Estas recomendaciones que aparecen en la literatura me ayudaron a superar la principal problemática que tiene un diario según Zabalza (1991), es decir, el reto lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida día tras día y con el esfuerzo añadido de hacerlo después de una jornada agotadora de trabajo. Por fortuna, como ya he comentado, después de cada clase disponía de un valioso tiempo en el que no impartía clase y que me permitió realizar breves anotaciones de lo más relevante que sucedía en ellas, si bien casi siempre necesitaba completarlo en casa por la tarde. Además, partía con la ventaja de tener amplia experiencia en el uso del diario en la práctica docente (por ej. R. Sánchez, 1996). En mi opinión, estos antecedentes evitaron una peculiar fase inicial caracterizada por escribir únicamente sobre aspectos superficiales y anecdóticos, olvidando otros más importantes y evidentes (Porlán y Martín, 1991). Por ello, creo que desde el principio tuve cierta facilidad para describir las actividades y cómo se desarrollaban o cuáles habían sido los acontecimientos más relevantes durante las mismas.

Otra ventaja que tuve a la hora de redactar el diario fue la posibilidad, que utilicé en casi todas las sesiones, de ver las grabaciones en vídeo de las clases. Dichas grabaciones supusieron una gran fuente de información complementaria a mis recuerdos y anotaciones después de las clases. Así, revivir visualmente mis propias clases fue muy útil para reconstruir con más precisión lo sucedido, tener otra perspectiva sobre los mismos acontecimientos, comprobar o matizar impresiones

iniciales, estimular mi reflexión y realizar descripciones rigurosas de situaciones especialmente relevantes para la investigación.

### **2.2.5. Las fichas de clase**

Las fichas de clase han sido tareas de carácter escrito que el alumnado tenía que realizar en su casa y cuyo contenido me sirvió para evaluar sus progresos. De forma paralela, también fueron instrumentos de recogida de datos para la investigación, puesto que aportaron abundante información sobre la evolución de su conocimiento y comprensión de los principios tácticos y uso contextual de la técnica. Además, también me permitieron recoger su perspectiva sobre sus propios aprendizajes, por ejemplo, en las preguntas donde explicaban sus dificultades, relataban sus propias actuaciones, comentaban sus sentimientos con respecto a sus logros en las clases o en las actividades extraescolares o autoevaluaban su rendimiento en determinados aspectos del juego (ver anexo 3).

Este doble uso de las fichas de clase, considero que exige dejar claro que el contenido dibujado o escrito por los estudiantes estuvo influido de forma importante por mi intervención como profesor. Esto fue así porque desde ese rol, me sentía obligado a estimular que los alumnos ofrecieran respuestas detalladas y extensas que mejoraran su calidad como tarea escolar. Además, tenía que asegurarme que el contenido de la ficha era original y no se producían plagios entre los estudiantes. Todavía más importante que eso era simplemente conseguir que las entregaran, ya que *a priori*, el contexto no era favorable para pedir este tipo de tareas, más aún teniendo en cuenta el elevado número de ellas. Como dijo David: “estamos en una optativa de gimnasia” (S7T1), lo que probablemente correspondía al estatus académico más bajo desde su perspectiva y donde este tipo de trabajos extraescolares resultaba menos coherente.

Para conseguir todo eso, desde mi rol de profesor utilicé diferentes estrategias (ver apartado 4, capítulo 7) que me dictó el sentido común. Los resultados fueron muy positivos, de hecho, casi todas las fichas se entregaban en los plazos que establecí con un contenido más que aceptable, y tan solo en un par de ocasiones detecté respuestas que estaban copiadas de otros compañeros. Evidentemente, el uso de diversas estrategias repercutió de forma importante en la calidad y la cantidad de los datos recogidos con ese instrumento. Por ello, esta actuación como profesor generó grandes dudas en mí como investigador, puesto que, si no hubiera compartido ambos roles, no tengo la seguridad que desde ese primer rol hubiera sido tan insistente, meticuloso y exigente con este tipo de tarea que el alumnado realizaba fuera de las horas de clase.

### **2.2.6. Cuestionarios**

El cuestionario es una técnica de recogida de información que incluye una serie de preguntas establecidas de antemano, generalmente presentadas mediante un formulario que se responde de manera escrita. Su uso es más habitual en los diseños de investigación cuantitativos, si bien la investigación cualitativa puede ser útil para explorar las ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad (Rodríguez et al., 1996).

El alumnado participante cumplimentó varios cuestionarios a lo largo del curso para conocer diferentes aspectos de su pensamiento sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y su propio aprendizaje. El primer cuestionario lo respondieron antes de empezar las clases y tenía el objetivo de obtener información acerca de sus experiencias y conocimientos previos sobre los juegos deportivos (ver anexo 4). A lo largo de los dos primeros trimestres, mediante otros tres cuestionarios recogí las preferencias de los estudiantes sobre diferentes modificaciones del béisbol y el hockey y la formación de equipos para las actividades extraescolares (ver anexo 5, 6 y 7). También en estos trimestres, obtuve información sobre la perspectiva del alumnado acerca de sus propios aprendizajes a través de breves cuestionarios en forma de una autoevaluación (ver anexo, 8, 9 y 10). En concreto, los estudiantes cumplimentaron dos encuestas en la tercera etapa de dichos trimestres sobre su percepción de competencia en el uso contextual de las habilidades técnicas y comprensión táctica en el contexto de juego. Por último, un cuestionario al final del curso me sirvió para conocer su opinión sobre el proceso de enseñanza y los aprendizajes adquiridos (ver anexo 11).

### **2.2.7. Grabaciones en vídeo**

La investigación cualitativa suele basarse en descripciones narrativas intensas que los investigadores relatan con detalle para dar al lector una imagen fidedigna de lo que observan. Por ello, el investigador tiene que realizar un gran esfuerzo para recordar, recoger y ordenar temporalmente lo que sucede, cómo son las personas que lo protagonizan o los escenarios donde tiene lugar. La introducción del vídeo en la investigación cualitativa contribuye a facilitar estas tareas al investigador, incluso puede llegar a ser un complemento a su narración cuando las palabras no sean suficientes para comunicar la complejidad de las interacciones, los acontecimientos o los escenarios investigados (Grimshaw, 1982; Lomax y Casey, 1998; Prosser, 1998; Shrum y Duque, 2005).

La principal ventaja que se atribuye al uso del vídeo en investigación cualitativa es la densidad de la información que proporciona, tanto de tipo visual como sonoro. Es evidente que cuando una situación social se graba en vídeo, se puede extraer mucha más

información que con cualquier tipo de observación directa. Entre otras cosas, el vídeo permite reconstruir los acontecimientos tal y como sucedieron, así como detenerse en aquellos que permanecieron ocultos al investigador o que en un primer momento no parecieron importantes. Otra ventaja del vídeo es la posibilidad que proporciona de reproducir en cualquier momento las grabaciones. De esta forma, el investigador puede realizar un análisis más completo y sosegado de los datos, comprobaciones posteriores de los resultados e incluso, cambiar el foco de atención del investigador o modificar la interpretación de lo que está pasando porque aparecen nuevos detalles que no se habían considerado previamente (Jacobs, Kawanaka y Stigler, 1999; Lomax y Casey, 1998; National Center for Education Estadistics, 1999; Pirie, 1996).

Las grabaciones en vídeo también facilitan la observación de aspectos difícilmente apreciables por su fugacidad como expresiones faciales o gestos corporales que pueden ser claves en el significado de los acontecimientos. Además, la portabilidad de la cámara permite situarla en lugares que no alteren la naturalidad del fenómeno, por ejemplo, grabando desde el tejado de un edificio próximo a un patio escolar para observar cómo los niños y las niñas difieren a la hora de organizar sus espacios de juego. Por último, los registros sonoros de las grabaciones en vídeo abren la puerta a la riqueza y complejidad de las interacciones verbales de los escenarios cotidianos, superando con creces la memoria y velocidad del investigador en las notas de campo tradicionales (Lomax y Casey, 1998; National Center for Education Estadistics, 1999; Rosenstein, 2002).

No obstante, el uso del vídeo en la investigación cualitativa también posee desventajas que conviene tener en cuenta. En primer lugar, existe el riesgo de acumular un gran volumen de datos que requiera un esfuerzo colosal del investigador para analizarlo, si bien suele tener la opción de analizar únicamente una parte de ellos. En segundo lugar, algunos autores consideran que la introducción de mecanismos tecnológicos, como el vídeo en los escenarios naturales, supone alterarlos debido a que las personas suelen modificar sus comportamientos cuando son grabados, al menos en los primeros momentos. Para evitarlo, se sugiere que antes de recoger los datos para la investigación, se proporcione un contacto cotidiano con la cámara para reducir este efecto, ya que los sujetos se acostumbran con cierta rapidez a su presencia y vuelven a actuar de forma natural. En tercer lugar, el vídeo tiene una limitación lógica al capturar únicamente aquello que es observable y no es capaz de recoger, por ejemplo, pensamientos o sentimientos no verbalizados. Por último, la investigación cualitativa con vídeo se ha encontrado mediatizada por la ausencia de información sobre cómo analizar los datos, si bien esta carencia se ha subsanado en parte con la aparición en las últimas dos décadas de diferentes programas informáticos que facilitan esta tarea (Lomax y Casey, 1998; National Center for Education Estadistics, 1999).



Antes de comenzar a usar su cámara, el investigador cualitativo tiene que reflexionar previamente acerca de una serie de cuestiones atendiendo a lo que le interesa investigar y el tipo de información que desea obtener. En concreto, nos referimos a qué grabar, quién tiene o puede asumir esta tarea y de qué forma tiene que hacerla. En cuanto a la primera cuestión, la literatura recomienda recoger los eventos en su conjunto o al menos, secuencias completas de actividades de forma que pueda determinarse la estructura u organización del evento (Prosser, 1998). Al respecto, decidí grabar el desarrollo completo de las clases y las actividades extraescolares aunque de antemano era consciente de que esta decisión comportaría un volumen excesivo de datos visuales para mis posibilidades de análisis. De este modo se captaba el conjuntote sucesos que permitirían comprender e interpretar mejor el contexto. Pese a ello, mantuve esta planificación para tener la posibilidad de transcribir mis conversaciones con los estudiantes, teniendo así unos datos muy valiosos que reflejasen fielmente lo que pasó. Además, a medida que avanzaba la investigación, me fui dando cuenta de las aportaciones que cada grabación hacía al contenido del diario, como ya he comentado. Finalmente, realicé casi 40 horas de grabación, la mayor parte de acciones colectivas durante los juegos, pero también de los debates de ideas, la práctica analítica de habilidades técnicas de un jugador/a o las explicaciones de los juegos al principio de las clases.

Una segunda cuestión que hay que plantearse, antes de entrar en el escenario con la cámara de vídeo, es quién va a realizar la grabación. Las opciones se sitúan entre el propio investigador y otra persona que colabore en la investigación, teniendo ambas ventajas e inconvenientes. Si es el propio investigador quien graba, puede decidir en cada momento hacia dónde enfocar la cámara, según los acontecimientos que estén sucediendo o más le interesa, si bien, por el contrario, pierde la posibilidad de tomar notas de impresiones o sensaciones que puede olvidar aunque vuelva a visualizar las grabaciones. Estas ventajas e inconvenientes se invierten en caso de que sea un colaborador/a quien realice las grabaciones e incorpora en las segundas un mayor riesgo de reactividad en los sujetos al añadir un nuevo 'observador' de los acontecimientos (Pirie, 1996).

En mi caso, la primera opción era inviable al desempeñar el rol de profesor y me situaba ante la dificultad de contar con alguien que estuviera dispuesto a grabar durante dos horas a la semana a lo largo de todo el curso escolar. La solución la encontré en un estudiante que tenía pendientes de superar tres asignaturas de 2º de bachillerato y, por fortuna, su horario era compatible con las horas en que necesitaba que grabara mis clases. Además, tenía la ventaja de ser un alumno veterano y conocido en el centro, por lo que era menos probable que el alumnado tuviera una sensación de intrusismo en su intimidad. Mi propuesta consistió en una modesta remuneración económica a cambio de su colaboración para grabar todas las clases, tarea que cumplió a la perfección. Por lo

que respecta a las actividades extraescolares, la imposibilidad de que este ayudante pudiera asistir me llevó a tomar la decisión de que fueran los alumnos quienes grabaran cámara en mano, en los momentos que no estaban participando en los partidos.

No obstante, era consciente de que el problema de la reactividad a la grabación en vídeo no tenía por qué desaparecer simplemente por el hecho de que quien grabara fuera una persona conocida para los alumnos. Por fortuna, la presencia de la cámara no supuso un problema en este sentido para la investigación, de hecho, desde el primer momento su aceptación fue muy buena y más aún, cuando los estudiantes comenzaron a ver las grabaciones de sus propias actuaciones en las entrevistas. Ahora bien, algunos de ellos me confesaron más tarde que inicialmente habían tenido vergüenza, especialmente algunas chicas que estaban acomplejadas por su físico. Como dio a entender Saray en una entrevista: “Al principio me daba un poco de corte que me grabasen pero ya me acostumbré” (F6T1) y también anoté del siguiente modo en mi diario:

Con el tema del vídeo algunos parecen ilusionados, sin embargo Sabina ha hecho una expresión como que no le hacía mucha gracia [...] me ha preguntado qué tiene que hacer “para bajar” y me ha señalado la parte posterior del muslo. Creo que tiene un gran complejo y puede que por ahí vengan los problemas para ver el vídeo (D33T1).

En cuanto a la forma de realizar la grabación, se ha debatido ampliamente en el marco de la etnografía visual y existe cierto consenso en el uso de tomas largas con amplios ángulos de visión y sin manipular el contexto, a los participantes o lo que dicen (Prosser, 1998). Las grabaciones para esta investigación las hice desde la parte superior de las gradas que rodeaban a las dos canchas que alternamos durante el curso escolar y usando como base un trípode extensible. La mayoría mantuvieron un plano fijo pero de enfoque amplio que aprovechaba la altura desde la que se grababa con el fin de ofrecer el desarrollo completo de las acciones de juego. En algunas ocasiones, pedí al ayudante de grabación que moviera la cámara para recoger mejor determinadas acciones de juego o acontecimientos relevantes. Esta comunicación con él resultaba sencilla porque disponía de unos auriculares conectados a la salida de audio de la cámara de vídeo, por lo que oía todo lo que yo decía durante la clase. En algunos extractos de los diálogos se puede comprobar dicha comunicación entre mi ayudante con la cámara situado en la grada y yo en la cancha:

Profesor: ¿No hay manera de ponerlo que coja las cuatro bases?

Ayudante: No sé [ ]

Profesor: Es que habría que subir más la cámara.

Ayudante: En el centro.

Profesor: ¿En el centro cogería las cuatro [bases]?

Ayudante: Puede ser.

Profesor: Pues vamos para el centro.

Ayudante: Levantando eso para arriba.

Profesor: No así tampoco.

Ayudante: Si no ir buscando cada vez que tal.

Profesor: Pues lo vas moviendo según vaya el juego, no hace falta que utilices el zoom lo vas moviendo según donde esté la pelota. (S5T1)

Como se puede comprobar en el diálogo anterior, las dificultades que surgieron en las grabaciones estuvieron relacionadas con los problemas para captar todo el espacio donde se desarrollan los juegos, aunque también surgieron otras de tipo técnico. Las primeras se produjeron con más frecuencia en algunos juegos de bate y campo que necesitaban un espacio superior al que podía recoger la cámara disponible. Para tratar de solventarlo, utilicé una lente de tipo gran angular pero la deseché enseguida debido al escaso detalle que ofrecía la grabación realizada con ella. Algo parecido, sucedió también en las sesiones donde se realizaban actividades en grupos separados y distribuidos por toda la cancha, pero en estos casos opté por instalar dos cámaras para recoger su desarrollo al completo.

El segundo tipo de dificultades limitaron en mayor medida la cantidad y calidad de los datos recogidos, especialmente los sonoros, ya que la mayoría se debieron a interferencias en el receptor de sonido. En otras ocasiones, mis despistes a la hora de conectar el transmisor también dejaron sin sonido algunas grabaciones. Ambas cuestiones afectaron total o parcialmente a once sesiones. Más puntual, fue el error a la hora de calcular la duración de las baterías que únicamente perjudicó la grabación de la parte final de dos sesiones. En todas estas ocasiones, de nuevo la presencia del ayudante de grabación fue una ayuda inestimable que evitó la pérdida de mucha más información.

### **3. El análisis de los datos**

Tras la fase de recogida de datos, la investigación prosigue con otra de análisis que habitualmente mantiene cierta coincidencia temporal con la estancia en el contexto donde el investigador recoge dichos datos. Es más, como mantienen Taylor y Bogdan (1987), “la recolección y el análisis de los datos van de la mano” (p. 158), en el sentido de que es conveniente que el citado análisis se inicie durante el trabajo de campo para que el investigador esté seguro de que cuenta con datos suficientes y adecuados. Bien es verdad que algunos investigadores prefieren tomar distancia respecto a la investigación antes de iniciar un análisis intensivo o que determinadas circunstancias les obliguen a posponer el análisis.

Este proceso del análisis de los datos se ha definido como “el conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (J. Gil, 1994:33). Precisamente, éste parece ser el único punto de acuerdo entre los investigadores en relación con el análisis, es decir, que se trata de un proceso cuyo fin es simplificar y extraer significado a los datos. Esto se debe

a que no se suele contar con formas definidas que orienten dicho proceso, ya que los procedimientos son de tal variedad que incluso resultan genuinos y propios, no ya de una disciplina o tradición concreta, sino del propio investigador. Como expresan Taylor y Bogdan (1986:159), “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos”.

Esta falta de concreción sobre el modo en que hay que realizar el análisis de datos cualitativos contrasta con el carácter sistemático y formalizado de la investigación cuantitativa. Tanto es así, que la tarea de analizar en el marco de la investigación cualitativa se afirma que es más un arte que una técnica y en la que el investigador tiene que aportar algo más que horas de trabajo, si bien, según cada autor, ese ‘algo más’ es también una cosa diferente que puede ir desde la intuición, la creatividad, la imaginación o el ‘olfato detectivesco’ hasta el talento artístico o el pensamiento divergente (J. Gil, 1994). Sea como fuere, lo que sí parece posible distinguir en el análisis son una serie de tareas comunes que siguen la mayor de los estudios y que Miles y Huberman (1994) concretan en: a) reducción de los datos, b) disposición y transformación de los datos y c) obtención y verificación de conclusiones.

La reducción de los datos consiste en organizar toda los datos recogidos para hacerlos abarcables y manejables para el investigador. Las tareas más representativas de esta etapa son, sin duda, la codificación y la categorización, es decir, la separación del texto, tal y como ha resultado de la transcripción, en unidades relevantes y significativas que luego se clasifican para obtener un sistema de categorías, si bien, dicho proceso también puede realizarse a partir de un sistema definido con anterioridad. En ocasiones, esta reducción de los datos se realiza durante la recogida de los mismos, focalizando o delimitando sobre algunos temas determinados en función de los objetivos de la investigación. Otra forma de reducción de los datos puede realizarse una vez se han recogido, cuando el investigador descarta o selecciona una parte de los mismos antes de iniciar el análisis o bien, durante el mismo análisis si comprueba que no son útiles para sus fines (Rodríguez et al., 1996).

Una vez el investigador ha categorizado y codificado sus datos tiene que presentarlos y ordenarlos de modo que le ayuden a obtener resultados y conclusiones para su investigación. Esta nueva transformación de los datos implica presentarlos de una forma espacial ordenada que facilite el examen y la comprensión de los datos pero, sobre todo, que ayude al investigador a encontrar respuestas a las cuestiones iniciales que se planteó. Los procedimientos para esta nueva disposición de los datos es muy variada y entre ellos se pueden encontrar las gráficas, las matrices o las redes conceptuales (Bliss, Monk y Ogborn, 1983; Miles y Huberman, 1994; Strauss y Corbin, 1990).

Esta nueva forma de *ver* los datos suele resultar una ayuda fundamental para que el investigador pueda llegar a unos de avances de conclusiones, es decir, a una serie de proposiciones que recogen los conocimientos y descubrimientos en relación al problema estudiado. El hecho de situarlo como si fuera el final del proceso investigador no implica que únicamente se realice en ese momento, ya que desde la misma lectura inicial, incluso antes, durante la propia recogida de los datos en las anotaciones que realiza en el diario de campo, el investigador ya hace interpretaciones que constituyen los primeros avances, siempre provisionales, de las conclusiones de su investigación.

En muchas ocasiones, se ha criticado esta etapa de la investigación por su falta de claridad acerca de cómo los investigadores cualitativos llegan a sus conclusiones. En este sentido, la literatura recoge una serie de estrategias, entre las que se incluyen la teorización, el encadenamiento, el pensamiento lateral o la inducción analítica (Tójar, 2006). Independientemente de la estrategia que se utilice, la recomendación básica en la obtención de conclusiones en un estudio cualitativo es no perder de vista la percepción de los protagonistas del contexto estudiado. En otras palabras, durante la elaboración de conclusiones el investigador debe realizar “una descripción global y razonada de los comportamientos individuales y colectivos de los individuos, de sus relaciones e interacciones comunicativas, de las intenciones y motivaciones de sus acciones” (Tójar, 2006:319).

### **3.1. Los programas informáticos para el análisis cualitativo: el *Atlas.ti***

El uso de los programas informáticos para el almacenamiento y análisis de datos ha sido ampliamente utilizado en la investigación cuantitativa. Sin embargo, en el ámbito de la investigación cualitativa ha tenido una incorporación más tardía, probablemente por la mayor complejidad de manejar digitalmente datos cualitativos, ya sean textuales, gráficos, audiovisuales o sonoros. De hecho, los primeros intentos de análisis informatizado de datos cualitativos se produjeron con programas centrados en el cálculo de frecuencias de palabras en el conjunto del texto introducido por el investigador, es decir, orientados a la cuantificación de los datos más que a un análisis propiamente cualitativo. Más recientemente, han aparecido programas más especializados para gestionar y analizar los diferentes tipos de datos cualitativos, por ejemplo, para gestionar el audio de las entrevistas, las grabaciones en vídeo, grandes cantidades de datos textuales o el análisis combinado de datos cualitativos y cuantitativos.

Sin embargo, los programas que más uso están teniendo en la investigación cualitativa son aquellos que permiten abordar el proceso de análisis mediante la identificación de unidades o segmentos significativos, al mismo tiempo que añaden todo un conjunto de herramientas que ayudan al investigador a analizar los datos para

obtener respuestas a sus preguntas iniciales. Entre ellos, los más conocidos son el *Aquad*, el *Atlas.ti* y el *Nudist*. Sobre estos programas se han ido publicando diferentes análisis de su funcionamiento y comparaciones entre ellos, lo que resulta de gran utilidad para el investigador a la hora de seleccionar el programa más adecuado en función de sus necesidades y posibilidades (Alexa y Zuell, 1999; Lewis y Silver, 2008; Richards y Richards, 1994; Tesch, 1990 Weitzman y Miles, 1995).

Para el análisis de los datos en esta investigación he utilizado el *Atlas.ti*, en su versión 5.0. Dicho programa fue diseñado por Muhr en 1993 para facilitar las tareas más habituales que realiza el investigador en el análisis de datos cualitativos, como la segmentación o codificación de los datos. Además, incluye un conjunto de herramientas que permiten la gestión, extracción, exploración y modificación de los elementos resultantes de ese proceso de análisis, es decir, de las citas, los códigos, las familias de códigos o las anotaciones que añade el investigador (Murh y Friese, 2004; Muñoz, 2003).

Otra de sus características es que posee la capacidad gráfica para representar los diferentes elementos en los que el investigador ha dividido los datos iniciales o los ha incorporado a los mismos, mediante redes semánticas, también conocidas como redes o mapas conceptuales. En ellas, dichos elementos son visualmente representados por celdas que se pueden unir mediante flechas y que pueden contener el tipo de relación que el investigador considere apropiado, por ejemplo, si un concepto *forma parte* o *contradice a* otro ubicado en una celda diferente. Además, el programa conecta internamente las relaciones entre los elementos que forman el mapa conceptual, de manera que cuando el gráfico se explora, en cierta forma se está viajando entre los diferentes elementos resultantes del análisis, lo que puede llevar a encontrar nuevas relaciones o interpretaciones de los datos. Tanto la creación de estas nuevas relaciones entre los elementos o incluso, la introducción de otros nuevos, es posible desde el propio mapa conceptual (Murh y Friese, 2004; Muñoz, 2003)

Sin embargo, la diferencia más sustancial con otros programas de análisis de datos cualitativos es que el *Atlas.ti*, en sus versiones más actuales, permite que todas estas operaciones no se limiten a los datos textuales sino que puede manejar de forma muy parecida diferentes formatos de archivos digitales de audio, imagen y vídeo. Esto supone que fragmentos de vídeo o imágenes pueden también formar parte de las categorías, generalmente de citas textuales, lo que enriquece en gran medida las posibilidades del investigador para interpretar la complejidad de los contextos sociales y las interacciones humanas.

### 3.2. Mi análisis cualitativo de los datos

En líneas generales, el análisis que realicé de los datos siguió las pautas y el proceso que he descrito en el apartado anterior. Ahora bien, mis circunstancias y las características de los datos que recogí (ver tabla 7) me obligaron a tomar ciertas decisiones que proporcionaron al análisis algunos matices y peculiaridades que conviene aclarar. Una primera decisión estuvo originada en la gran cantidad información y los dos tipos de formato (texto y vídeo) y consistió en desechar un análisis 'artesanal' de los datos y recurrir necesariamente a un programa informático que me permitiera agilizar el proceso. Esta circunstancia me llevó a elegir el programa *Atlas.ti*, ya que, en ese momento, era el único que permitía combinar datos textuales y audiovisuales en el análisis. Además, como he comentado en el apartado anterior, resultaba relativamente sencillo de manejar y ofrecía la sugerente posibilidad de crear mapas conceptuales, entre otras herramientas que me resultaban de gran utilidad para enfrentarme al voluminoso conjunto de datos que había recogido.

Una segunda decisión estuvo relacionada con la forma específica de organizar y transformar los datos para hacerlos manejables de cara a la redacción de los capítulos de resultados. En concreto, separé los datos en tres unidades hermenéuticas, es decir, en tres archivos diferentes en los que se almacenaban todas las operaciones que realizaba sobre los datos originales. Una primera unidad hermenéutica la formé con los datos textuales procedentes del alumnado, es decir, sus fichas de clase, entrevistas, cuestionarios y encuestas. Con la división del texto de estos documentos en citas atendiendo a criterios temáticos, elaboré un primer sistema de categorías sobre la perspectiva de los alumnos (ver figuras 4 y 5). Este sistema de categorías fue el punto de partida de un mapa conceptual que representaba gráficamente los temas más importantes sobre los que los estudiantes habían hablado en las entrevistas y escrito en sus fichas y cuestionarios (ver figura 7). Para completar este primer nivel del análisis, transformé las categorías que parecían más relevantes en tablas que organizaban temáticamente las citas y escribí unas primeras conclusiones sobre ellas. Estas anotaciones se pueden considerar el embrión de los resultados que redacté con posterioridad (ver anexo 12). Prácticamente de la misma forma, organicé los datos del diario del campo, es decir, sobre la perspectiva del profesor (ver figura 6).

La tercera unidad hermenéutica estuvo formada por los datos que me proporcionó la cámara de vídeo, es decir, las grabaciones y transcripciones de los diálogos de las clases. A diferencia de las dos anteriores, no elaboré un nuevo sistema de categorías, sino que consideré que una fusión de los dos anteriores resultaría suficiente para organizar los datos textuales obtenidos de las transcripciones de las grabaciones (ver figura 8). En otras palabras, aproveché los sistemas de categorías obtenidos de forma inductiva con una parte de los datos que representaban perspectivas parciales de la realidad para proponer un sistema de categorías deductivo en el análisis de los datos

**Tabla 7. Codificación de los datos recogidos durante la investigación.**

	Fichas de clase de los alumnos	Diario del profesor			Cuestionarios durante la enseñanza	Entrevistas al alumnado	Grabaciones de video de las clases	
<b>Primer trimestre</b>  <b>Septiembre a diciembre de 2002</b>  <b>BATE Y CAMPO</b>	Balones a la caja (F1T1) Tres bases (F2T1) Tres contra tres (F3T1) Béisbol de los relevos (F4T1) Minibéisbol (F5T1) Valoración (F6T1) Encuentro con el IES Adeje II (F6T1) Valoración 2º (F6T1) Encuentro Adeje II (F7T1)	01/09/2001 al 30/08/2002 (DPP) 21/09 (D1T1) 31/09 (D2T1) 01/10 (D3T1) 07/10 (D4T1) 08/10 (D5T1) 15/10 (D6T1) 20/10 (D7T1) 21/10 (D8T1) 22/10 (D9T1) 24/10 (D10T1) 26/10 (D11T1) 28/10 (D12T1) 31/10 (D13T1)	03/11 (D14T1) 04/11 (D15T1) 05/11 (D16T1) 08/11 (D17T1) 09/11 (D18T1) 10/11 (D19T1) 11/11 (D20T1) 12/11 (D21T1) 16/11 (D22T1) 18/11 (D23T1) 19/11 (D24T1) 20/11 (D25T1) 21/11 (D26T1) 23/11 (D27T1) 25/11 (D28T1)	26/11 (D29T1) 01/12 (D30T1) 02/12 (D31T1) 03/12 (D32T1) 05/12 (D33T1) 06/12 (D34T1) 09/12 (D35T1) 10/12 (D36T1) 11/12 (D37T1) 15/12 (D38T1) 16/12 (D39T1) 17/12 (D40T1) 19/12 (D41T1) 20/12 (D42T1) 28/12 (D43T1)	Cuestionario inicial (C1T1) Cuestionario de autoevaluación de habilidades y conocimientos en BC (C2T1) Cuestionario evaluación juegos béisbol de los relevos y autoevaluación participación (C3T1) Cuestionario para establecer reglamento encuentro final del trimestre (C4T1)	Antonio y Manuel (E1T1) Eva y Alberto (E2T1) Nira y Rober (E3T1) Carlos y Jesús (E4T1) Jeni y Sabina (E5T1) Patricia (E6T1) Samuel y Miriam (E7T1) Tato y Rocío (E8T1) Verónica, Cris y Yaiza (E9T1)	Sesión 1: 30/9/2002 (S1T1)* Sesión 2: 01/10/2002 (S2T1) Sesión 3: 07/10/2002 (S3T1)* Sesión 4: 08/10/2002 (S4T1)** Sesión 5: 15/10/2002 (S5T1) Sesión 6: 21/10/2002 (S6T1)* Sesión 7: 22/10/2002 (S7T1) Sesión 8: 28/10/2002 (S8T1) Sesión 9: 04/11/2002 (S9T1) Sesión 10: 05/11/2002 (S10T1) Sesión 11: 11/11/2002 (S11T1) Sesión 12: 12/11/2002 (S12T1)	Sesión 13: 18/11/2002 (S13T1) Sesión 14: 19/11/2002 (S14T1) Sesión 15: 25/11/2002 (S15T1) Sesión 16: 26/11/2002 (S16T1)* Sesión 17: 2/11/2002 (S17T1) Sesión 18: 3/11/2002 (S18T1) Sesión 19: 10/12/2002 (S19T1) Sesión 20: 19/12/2002 (S20T1)* Sesión 21: 17/02/2003 (S21T1) Sesión 22: 18/02/2003 (S22T1) Sesión 23: 24/02/2003 (S23T1)
<b>Segundo trimestre</b>  <b>Enero a abril de 2003</b>  <b>INVASIÓN</b>	Dos contra dos (F1T2) Atacando y defendiendo diferentes metas (F2T2) Hoche y de las 4 porterías (F3T2) Valoración (F3T2) Encuentro IES Alcalá (F7T2)	08/01 (D1T2) 10/01 (D2T2) 12/01 (D3T2) 13/01 (D4T2) 14/01 (D5T2) 15/01 (D6T2) 20/01 (D7T2) 21/01 (D8T2) 28/01 (D9T2) 29/01 (D10T2) 03/02 (D11T2) 04/02 (D12T2)	07/02 (D13T2) 08/02 (D14T2) 10/02 (D15T2) 11/02 (D16T2) 13/02 (D17T2) 17/02 (D18T2) 18/02 (D19T2) 22/02 (D20T2) 24/02 (D21T2) 25/02 (D22T2) 10/03 (D23T2) 11/03 (D24T2)	17/03 (D25T2) 18/03 (D26T2) 24/03 (D27T2) 25/03 (D28T2) 29/03 (D29T2) 30/03 (D30T2) 31/03 (D31T2) 01/04 (D32T2) 04/04 (D33T2) 07/04 (D34T2) 08/04 (D35T2) 11/04 (D36T2)	Cuestionario de autoevaluación de habilidades y conocimientos en Hoche y (C1T2) Cuestionario para la formación de equipos en hoche y (C2T2) Cuestionario para elaborar reglamento del encuentro final (C3T2)	Alberto, Jeni y Sabina (E1T2) Manuel (E2T2) Patricia, Cris, Rober y Nira (E3T2) Samuel, Yaiza y Antonio (E4T2) Tato y Jesús (E5T2) Verónica, Eva y Mónica (E6T2)	Sesión 1: 13/01/2003 (S1T2) Sesión 2: 14/01/2003 (S2T2) Sesión 3: 21/01/2003 (S3T2) Sesión 4: 27/01/2003 (S4T2) Sesión 5: 28/01/2003 (S5T2) Sesión 6: 03/02/2003 (S6T2) Sesión 7: 04/02/2003 (S7T2) Sesión 8: 10/02/2003 (S8T2) Sesión 9: 11/02/2003 (S9T2) Sesión 10: 25/02/2003 (S10T2)	Sesión 11: 10/03/2003 (S11T2) Sesión 12: 11/03/2003 (S12T2) Sesión 13: 17/03/2003 (S13T2) Sesión 14: 18/03/2003 (S14T2) Sesión 15: 24/03/2003 (S15T2) Sesión 16: 25/03/2003 (S16T2)* Sesión 17: 31/03/2003 (S17T2) Sesión 18: 01/04/2003 (S18T2) Sesión 19: 07/04/2003 (S19T2) Sesión 20: 08/04/2003 (S20T2) Sesión 21: 11/04/2003 (S21T2)*
<b>Tercer trimestre</b>  <b>Abril a junio de 2003</b>  <b>CANCHA DIVIDIDA</b>	Situaciones básicas de juego en cancha dividida (F1T3) Creación de Juegos (F2T3)	21/04 (D1T3) 22/04 (D2T3) 26/04 (D3T3) 28/04 (D4T3) 29/04 (D5T3) 04/05 (D6T3) 05/05 (D7T3) 06/05 (D8T3) 12/05 (D9T3) 13/05 (D10T3)	19/05 (D11T3) 20/05 (D12T3) 23/05 (D13T3) 26/05 (D14T3) 27/05 (D15T3) 02/06 (D16T3) 03/06 (D17T3) 09/06 (D18T3) 10/06 (D19T3) 16/06 (D20T3)	17/06 (D21T3) 18/06 (D22T3) 19/06 (D23T3) 20/06 (D24T3) 21/07 (D22T3) 23/07 (D23T3) 25/07 (D24T3) 28/07 (D25T3) 28/10/2003 al 01/09/2007 (DPTC)	Cuestionario final (C1T3)	Antonio y Jesús (E1T3) Eva y Alberto (E2T3) Jeni y Sabina (E3T3) Manuel (E4T3) Miriam y Patricia (E5T3) Mónica y Samuel (E6T3) Nira y Carlos (E7T3) Tato, Rober y Cris (E8T3) Verónica y Yaiza (E9T3)	Sesión 1: 21/04/2003 (S1T3)* Sesión 2: 22/04/2003 (S2T3) Sesión 3: 28/04/2003 (S3T3) Sesión 4: 29/04/2003 (S4T3) Sesión 5: 05/05/2003 (S5T3) Sesión 6: 06/05/2003 (S6T3) Sesión 7: 12/05/2003 (S7T3) Sesión 8: 13/05/2003 (S8T3) Sesión 9: 20/05/2003 (S9T3)	Sesión 10: 26/05/2003 (S10T3) Sesión 11: 27/05/2003 (S11T3) Sesión 12: 02/06/2003 (S12T3)* Sesión 13: 03/06/2003 (S13T3) Sesión 14: 09/06/2003 (S14T3)* Sesión 15: 10/06/2003 (S15T3) Sesión 16: 16/03/2003 (S16T3) Sesión 17: 17/03/2003 (S18T3) Sesión 18: 20/06/2003 (S19T3)*
		DPP : Diario previo al proyecto		DPTC: Diario posterior al trabajo de campo			* sesiones grabadas sin audio    ** sesión no grabada	



Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
SH Solución a una situación de juego hipotética	361	0	Super	10/10/08 10:32:42	15/10/08 12:06:46
SH Justificación de una solución a una situación de juego hipotética	199	0	Super	10/10/08 10:34:11	15/10/08 11:44:00
SV Valoración de una acción de juego	70	0	Super	09/10/08 12:32:58	14/10/08 19:24:39
Opiniones y percepciones sobre la convivencia y las relaciones sociales actividades comple...	66	0	Super	10/10/08 09:54:39	15/10/08 09:24:19
Explicación de un concepto o acción táctica	64	0	Super	15/10/08 09:30:11	15/10/08 11:32:39
SV Justificación de una acción de juego	61	0	Super	09/10/08 10:16:25	10/10/08 10:26:00
SV Descripción de una acción de juego	50	0	Super	09/10/08 10:16:10	14/10/08 19:25:23
Experiencia emocional actividades complementarias	45	0	Super	10/10/08 09:53:47	15/10/08 09:23:21
Logro en el aprendizaje	35	0	Super	13/10/08 10:11:33	13/10/08 15:13:28
Percepción de dificultad en el aprendizaje técnico	30	0	Super	13/10/08 10:15:22	13/10/08 15:12:25
percepción de logro en actividades complemetarias	25	0	Super	10/10/08 10:01:59	15/10/08 09:22:13
Preferencias relacionadas con las actividades complementarias	20	0	Super	10/10/08 10:10:16	15/10/08 09:20:43
SV Reflexión sobre un problema táctico	16	0	Super	09/10/08 10:15:32	14/10/08 12:27:56
Experiencias previas en el bateo	14	0	Super	13/10/08 10:17:24	13/10/08 11:02:46
Dificultades juegos modificados iniciales de invasión	12	0	Super	13/10/08 14:33:57	13/10/08 14:37:21
Experiencia positiva en el aprendizaje del bateo	12	0	Super	13/10/08 10:16:45	13/10/08 12:27:51
Opiniones sobre modificaciones en el bateo	10	0	Super	13/10/08 10:40:36	13/10/08 11:03:04
Reacciones a la entrevista en las fichas	10	0	Super	10/10/08 10:16:01	10/10/08 10:22:29
Opiniones sobre el videocuaderno en las fichas	10	0	Super	10/10/08 10:13:33	10/10/08 10:22:20
Aportaciones y beneficios actividades complementarias	10	0	Super	10/10/08 09:58:34	15/10/08 13:12:07
Motivación en actividades complementarias	6	0	Super	10/10/08 09:55:24	14/10/08 19:05:25
Conexiones y transferencias	5	0	Super	10/10/08 10:05:08	15/10/08 09:19:11
Seguridad y lesiones	5	0	Super	14/10/08 19:12:01	14/10/08 19:14:15
Motivación en el aprendizaje	5	0	Super	13/10/08 10:44:14	14/10/08 19:00:53
Condición física	4	0	Super	13/10/08 15:08:52	15/10/08 09:20:25
SV Justificación de una solución nueva o alternativa a una acción de juego incorrecta o mejo...	3	0	Super	09/10/08 13:18:01	14/10/08 18:39:17
preferencias sobre los contenidos	2	0	Super	15/10/08 09:18:11	15/10/08 09:20:05

Figura 4. Captura de pantalla del Atlas.ti del sistema de categorías final de las fichas de clase.

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
Conocimiento táctico de los alumnos	172	0	Super	22/09/08 17:25:02	28/09/08 21:30:33
Comentarios y aclaraciones del entrevistador	142	0	Super	22/09/08 17:30:28	28/09/08 21:35:35
Percepción de competencia	105	0	Super	22/09/08 17:25:38	28/09/08 21:33:09
Opiniones y preferencias sobre los contenidos y juegos del programa	73	0	Super	22/09/08 17:48:38	28/09/08 21:33:50
Experiencia emocional y afectiva	67	0	Super	22/09/08 17:28:52	28/09/08 21:35:15
Opiniones sobre el ambiente social	58	0	Super	22/09/08 17:27:37	28/09/08 21:06:28
Preferencias y opiniones sobre los agrupamientos en clase y actividades complementarias	45	0	Super	22/09/08 17:47:28	28/09/08 21:24:36
Motivación	43	0	Super	22/09/08 17:29:21	28/09/08 20:59:32
Transferencias y conexiones entre aprendizajes y con prácticas extraescolares	42	0	Super	22/09/08 17:56:48	28/09/08 21:28:39
Preferencias en modificaciones	40	0	Super	22/09/08 17:26:36	24/09/08 13:21:07
Percepción de evolución en el aprendizaje	37	0	Super	22/09/08 17:25:59	28/09/08 21:25:18
Opiniones sobre el proceso metodológico	37	0	Super	22/09/08 17:27:22	28/09/08 21:07:21
Dificultades en el aprendizaje	34	0	Super	22/09/08 17:46:21	28/09/08 21:03:14
Preguntas de los alumnos	33	0	Super	23/09/08 13:51:19	28/09/08 21:34:43
Experiencias e ideas previas	28	0	Super	23/09/08 08:30:52	28/09/08 21:25:22
Opiniones sobre las fichas de clase	28	0	Super	22/09/08 17:28:39	28/09/08 21:07:52
Opiniones sobre las actividades complementarias	25	0	Super	22/09/08 17:28:02	24/09/08 13:17:05
Cuestiones técnicas de la grabación	23	0	Super	22/09/08 17:29:10	26/09/08 14:40:14
Opiniones sobre los debates de ideas	18	0	Super	22/09/08 17:27:48	25/09/08 13:11:02
Percepción de participación en los juegos y debates de ideas	16	0	Super	22/09/08 17:50:56	24/09/08 14:15:55
Opiniones globales de los alumnos	14	0	Super	22/09/08 18:02:49	28/09/08 21:26:44
Accidentes y seguridad en las clases o actividades complementarias	13	0	Super	23/09/08 15:04:13	28/09/08 21:13:29
Material deportivo utilizado en las clases	13	0	Super	24/09/08 09:13:53	28/09/08 21:09:25
Calificaciones	9	0	Super	26/09/08 12:35:23	28/09/08 21:35:00
Preferencias roles o acciones de juego	9	0	Super	22/09/08 17:58:54	28/09/08 21:36:30
Agradecimientos por participar en la entrevista y/o en el programa	6	0	Super	22/09/08 18:05:29	28/09/08 21:31:33
Ideas de los alumnos sobre pensamiento táctico y acción de juego	6	0	Super	22/09/08 18:00:59	26/09/08 12:23:20
Condición física	5	0	Super	24/09/08 09:15:46	28/09/08 21:32:03
Interrupciones en entrevistas, clases o actividades	5	0	Super	26/09/08 13:04:22	28/09/08 21:32:16
Reacciones a la grabación en video	5	0	Super	22/09/08 17:42:18	28/09/08 21:28:57
Influencia del clima	3	0	Super	24/09/08 10:52:27	24/09/08 13:23:39

Name	Grounded	Density	Author	Created	Modified
Opiniones sobre el ambiente social	58	0	Super	22/09/08 17:27:37	28/09/08 21:06:28
Preferencias y opiniones sobre los agrupamientos en clase y actividades complementarias	45	0	Super	22/09/08 17:47:28	28/09/08 21:24:36
Motivación	43	0	Super	22/09/08 17:29:21	28/09/08 20:59:32
Transferencias y conexiones entre aprendizajes y con prácticas extraescolares	42	0	Super	22/09/08 17:56:48	28/09/08 21:28:39
Preferencias en modificaciones	40	0	Super	22/09/08 17:26:36	24/09/08 13:21:07
Percepción de evolución en el aprendizaje	37	0	Super	22/09/08 17:25:59	28/09/08 21:25:18
Opiniones sobre el proceso metodológico	37	0	Super	22/09/08 17:27:22	28/09/08 21:07:21
Dificultades en el aprendizaje	34	0	Super	22/09/08 17:46:21	28/09/08 21:03:14
Preguntas de los alumnos	33	0	Super	23/09/08 13:51:19	28/09/08 21:34:43
Experiencias e ideas previas	28	0	Super	23/09/08 08:30:52	28/09/08 21:25:22
Opiniones sobre las fichas de clase	28	0	Super	22/09/08 17:28:39	28/09/08 21:07:52
Opiniones sobre las actividades complementarias	25	0	Super	22/09/08 17:28:02	24/09/08 13:17:05
Cuestiones técnicas de la grabación	23	0	Super	22/09/08 17:29:10	26/09/08 14:40:14
Opiniones sobre los debates de ideas	18	0	Super	22/09/08 17:27:48	25/09/08 13:11:02
Percepción de participación en los juegos y debates de ideas	16	0	Super	22/09/08 17:50:56	24/09/08 14:15:55
Opiniones globales de los alumnos	14	0	Super	22/09/08 18:02:49	28/09/08 21:26:44
Accidentes y seguridad en las clases o actividades complementarias	13	0	Super	23/09/08 15:04:13	28/09/08 21:13:29
Material deportivo utilizado en las clases	13	0	Super	24/09/08 09:13:53	28/09/08 21:09:25
Calificaciones	9	0	Super	26/09/08 12:35:23	28/09/08 21:35:00
Preferencias roles o acciones de juego	9	0	Super	22/09/08 17:58:54	28/09/08 21:36:30
Agradecimientos por participar en la entrevista y/o en el programa	6	0	Super	22/09/08 18:05:29	28/09/08 21:31:33
Ideas de los alumnos sobre pensamiento táctico y acción de juego	6	0	Super	22/09/08 18:00:59	26/09/08 12:23:20
Condición física	5	0	Super	24/09/08 09:15:46	28/09/08 21:32:03
Interrupciones en entrevistas, clases o actividades	5	0	Super	26/09/08 13:04:22	28/09/08 21:32:16
Reacciones a la grabación en video	5	0	Super	22/09/08 17:42:18	28/09/08 21:28:57
Influencia del clima	3	0	Super	24/09/08 10:52:27	24/09/08 13:23:39
Opiniones sobre el videocuaderno	3	0	Super	22/09/08 17:28:17	26/09/08 14:17:31
Gestión del videocuaderno	2	0	Super	23/09/08 10:32:54	28/09/08 21:26:11
Refuerzo positivo	2	0	Super	24/09/08 13:08:34	24/09/08 13:08:59
Otras formas de participación	1	0	Super	26/09/08 14:19:01	26/09/08 14:19:01
Reacciones a la entrevista	1	0	Super	22/09/08 17:29:41	22/09/08 17:29:51

Figuras 5. Capturas de pantalla del Atlas.ti del sistema de categorías final de las entrevistas.

sobre lo que realmente pasó y se dijo. Esta decisión suponía un importante ahorro de tiempo y el único inconveniente que me preocupaba era que apareciera nueva información que no ‘encajara’ en dicho sistema de categorías, como así sucedió finalmente. En ese caso lo que tenía previsto era incorporar nuevas categorías que recogieran dichos datos, si bien esto no fue lo más frecuente, sino la aparición de información que me obligaba a ampliar algunas categorías que ya tenía establecidas inicialmente con nuevas subcategorías.

La forma de analizar los vídeos fue diferente a cómo lo hice con el texto, ya que no dividí en clips (lo que sería equivalente a las citas de texto) todo su contenido como hice con los diálogos. Debido a la gran cantidad de información de la que disponía, consideré suficiente enriquecer determinadas categorías, que ya se adivinaban como fundamentales en la investigación, con secuencias de vídeo pertenecientes a ella. Así, por ejemplo, seleccioné y vinculé con sus correspondientes categorías los fragmentos de vídeo que hacían referencia a los debates de ideas, conflictos entre alumnos, preguntas y explicaciones del profesor, tareas de tipo técnico o algunas de las acciones que realizaron los estudiantes durante los juegos, entre otras. Evidentemente, mi intención con esta selección de clips no era realizar un análisis exhaustivo de todo lo que grabé, sino poner imágenes al texto de categorías importantes para la investigación que me ayudaran a relatar los posibles temas que surgieran relacionados con ellas (ver figura 9).

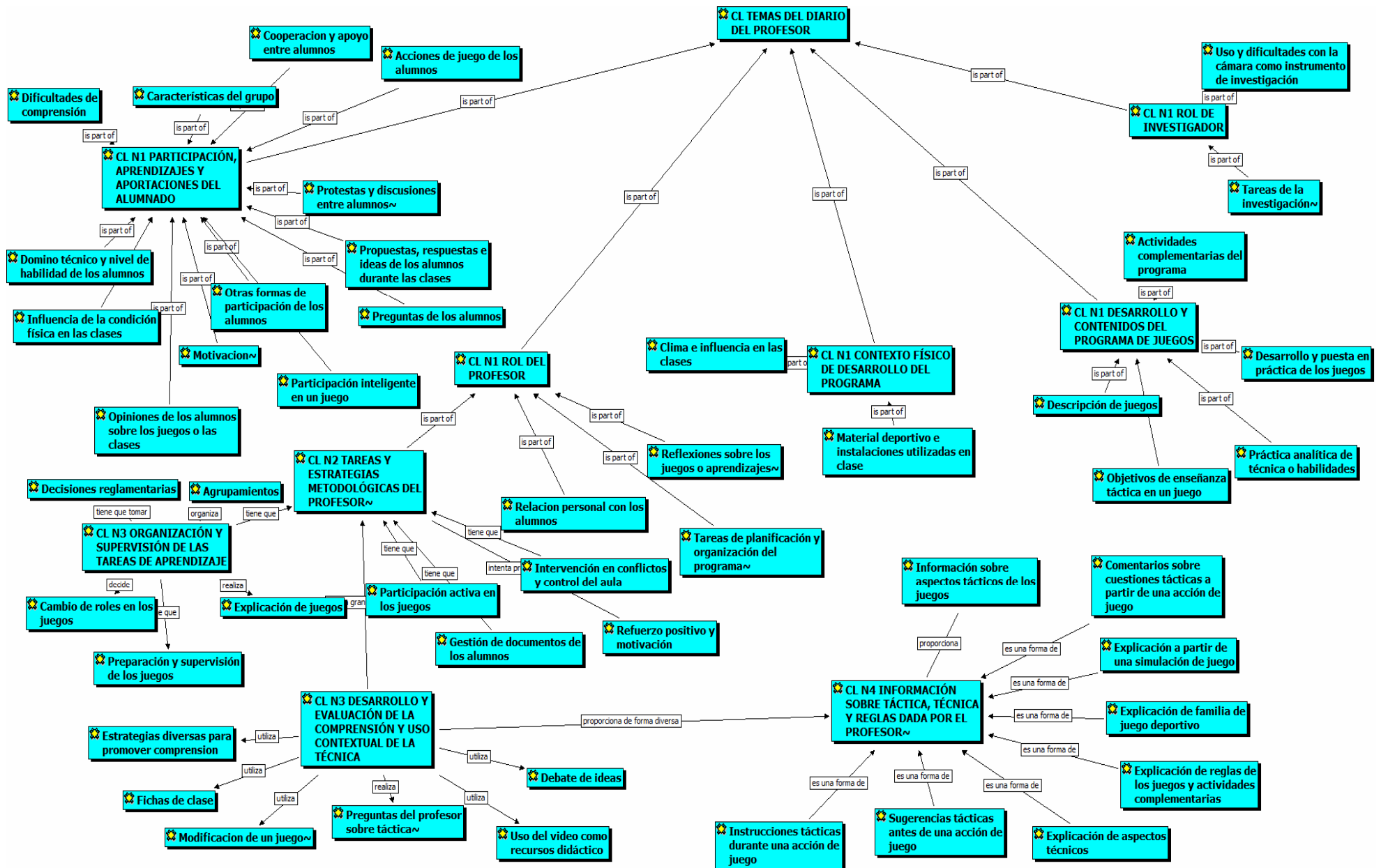


Figura 6. Network generada por el Atlas.ti del sistema de categorías de la unidad hermenéutica Profesor.

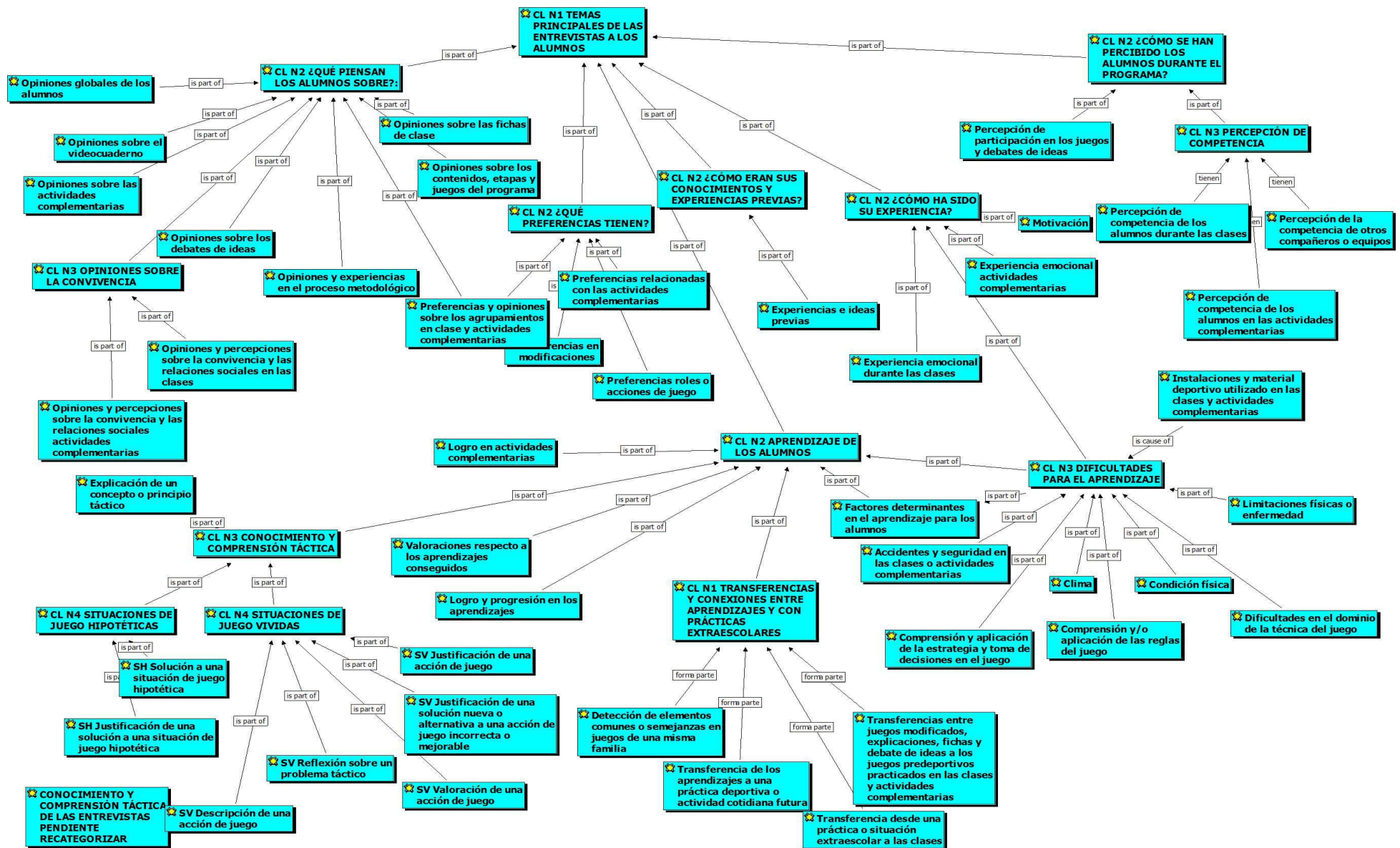


Figura 7. Network generada por al Atlas.ti del sistema de categorías de la unidad hermenéutica Alumnado.

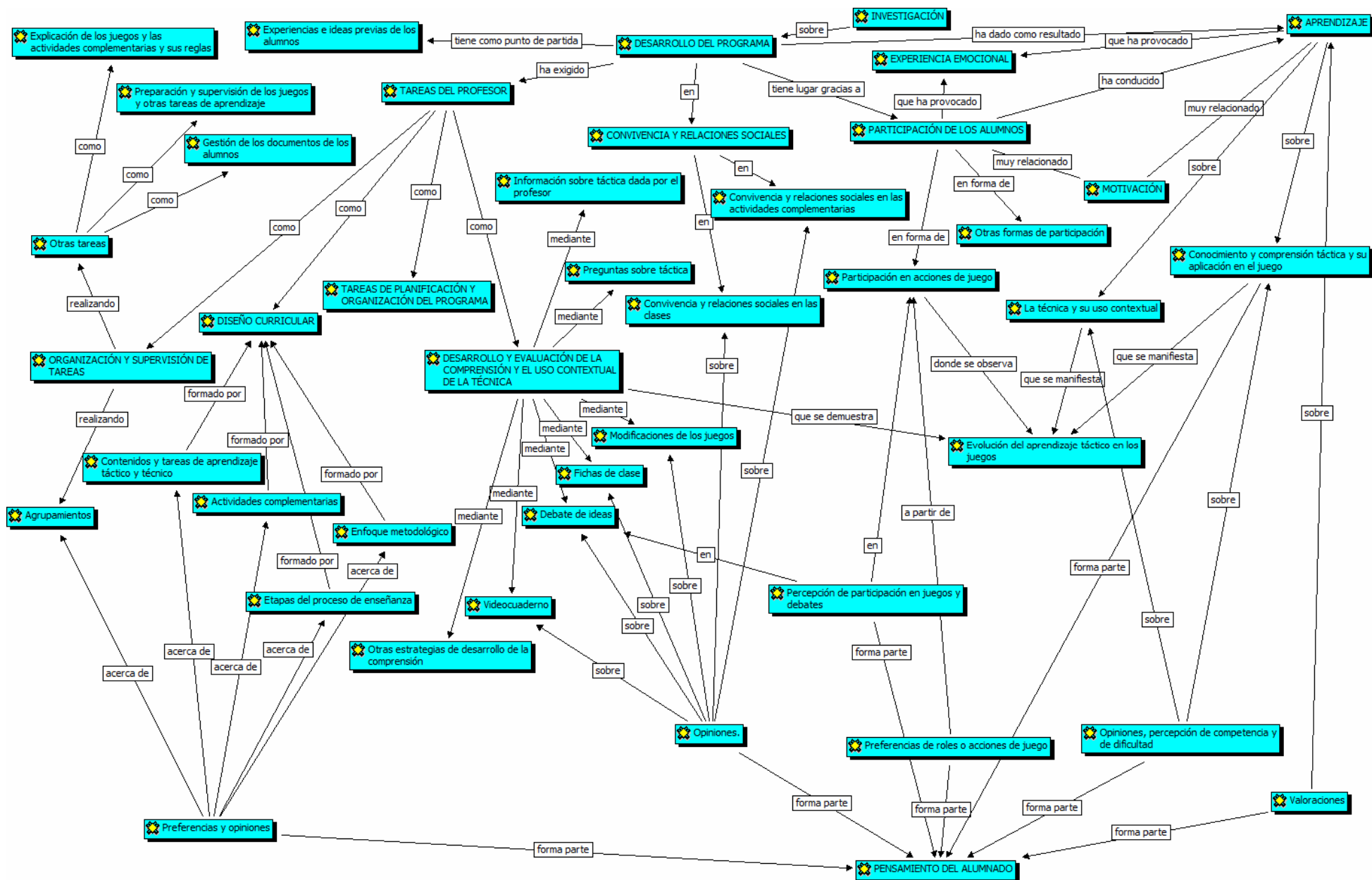


Figura 8. Network generada por el Atlas.ti del sistema de categorías resultante de fusionar las unidades hermenéuticas Profesor y Alumnado.

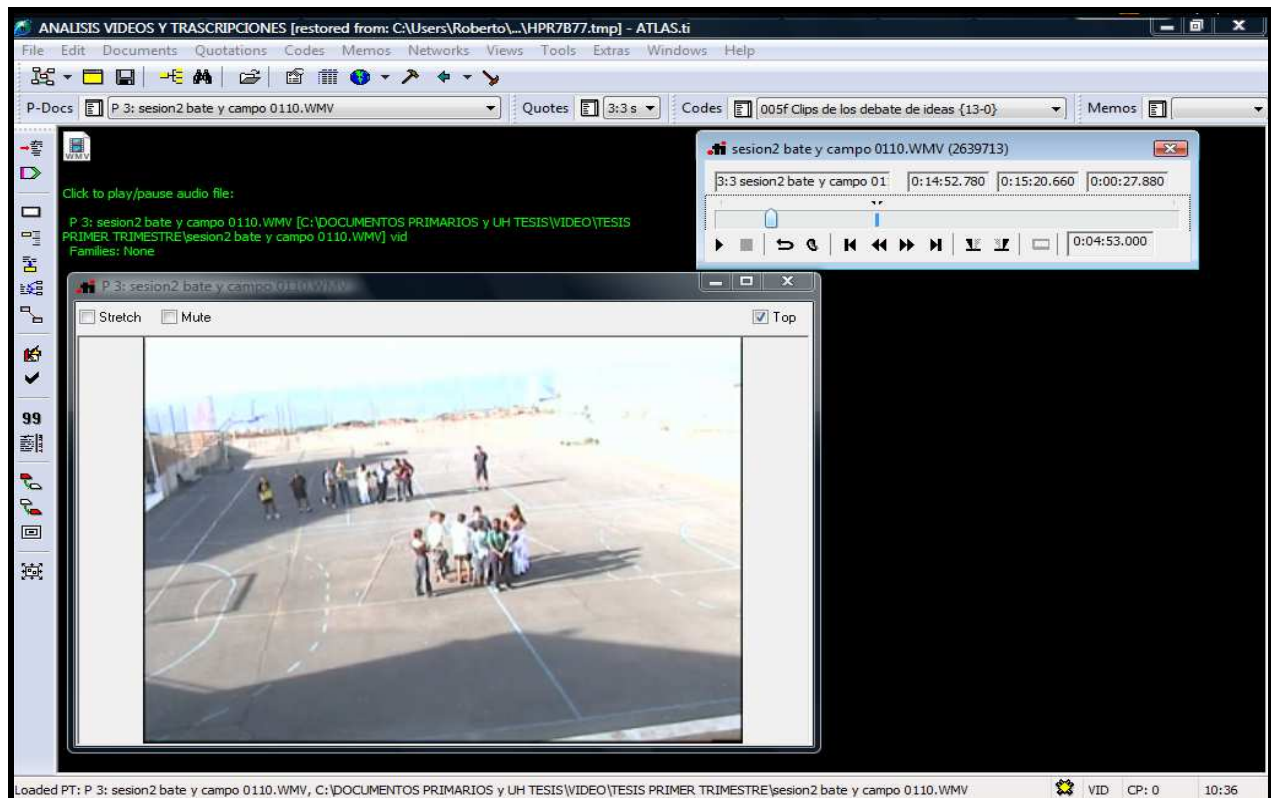


Figura 9. Captura de pantalla del Atlas.ti de la barra de herramientas para la creación de clips a partir de los archivos de video.

Para la redacción de los capítulos de resultados que se detalle en el siguiente apartado tomé como punto de partida el sistema de categorías resultante de ‘fusionar’ las tres unidades hermenéuticas (ver anexo 13) Además, el *Atlas.ti* dispone de diferentes herramientas que me permitieron acceder datos concretos que necesité durante la redacción de los resultados. La forma más habitual para ello fue a través de los informes de citas (ver anexo 14) que pude generar de cada categoría. En otras ocasiones, los mapas conceptuales y las tablas de citas me ayudaron a ordenar mis ideas en relación a un tema determinado. Igualmente, la opción de búsqueda de citas mediante palabras que (*Object Crawler*) me resultó muy útil para encontrar aquellas citas que recordaba que había recogido y transcrito pero no localizaba a través de los informes de las categorías (ver figura 10). Sin embargo, la gran aportación del programa para la etapa narrativa provino de sus posibilidades de representación gráfica a partir de los sistemas de categorías resultantes del análisis. De hecho, estas redes (*networks*) me han sido de gran utilidad para la redacción de los capítulos de resultados, al menos como punto de partida. Este proceso de escritura se detalla en el siguiente apartado.

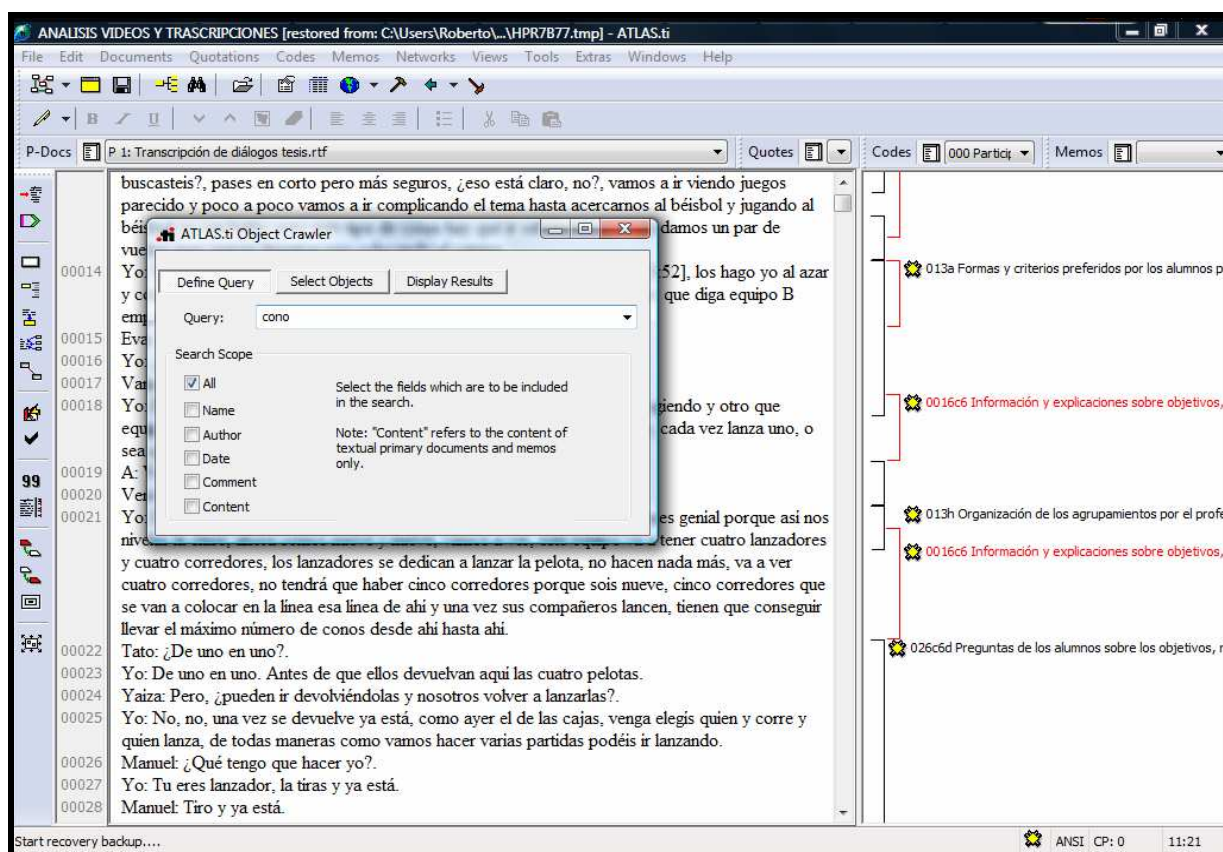


Figura 10. Captura de pantalla del Atlas.ti de la herramienta *Object crawler*.

#### 4. La escritura

La escritura es esencialmente un desafío narrativo cuya forma de resolverlo está en el centro del debate académico (Sparkes y Devís, 2007; V. Pérez, Devís, Smith y Sparkes, 2011). Al respecto, Sicilia (2004) considera que este debate sobre la forma de representar los datos de la investigación plantea un dilema de carácter narrativo. Por un lado, abordar la escritura de una manera objetiva que responda a las expectativas de la comunidad científica, o por otro, hacerlo de forma que no desaparezcan del texto las vivencias del investigador y mucho menos, las voces de los informantes. En el primer caso, se recurre a un estilo narrativo positivista que, según Sparkes (2002), pretende ser neutral, distanciando el arte de escribir de la objetividad que se presupone en ese tipo de investigación. Esta narración se caracteriza por un estilo de escritura que usa formas pasivas y en tercera persona, llegando a pretender no tener estilo para no empañar o alterar los datos “que están allí” (Sicilia, 2004:68).

En cambio, para lograr las descripciones profundas de una situación o fenómeno necesarias en la investigación cualitativa, según Van Maanen (1988), el investigador debe considerar seriamente cómo la selección de su estilo narrativo demanda distintos

rangos de cercanía o participación con respecto al caso estudiado. Una de las opciones que ha cobrado fuerza en los últimos años es la investigación narrativa donde el investigador se convierte en un contador de historias. Estas historias pueden adoptar múltiples formatos (ver por ejemplo, Hornillo y Sarasola, 2003:376) pero mantienen el nexo común de que son formas de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La tarea del investigador consiste en organizar en esa *historia* los datos que ha recogido con el fin de facilitar la comprensión de los procesos educativos o la perspectiva de los participantes sin manipular su voz. Esto requiere organizar temporal o temáticamente los datos en una trama o argumento dando una explicación de por qué sucedió algo que al investigador le interesa que el lector comprenda, o al menos realice su propia interpretación al respecto.

En otras palabras, esta “mutación de los textos del campo a los textos para el lector” consiste en construir nuevas historias o relatos a partir de los datos recogidos por el investigador para que el lector pueda experimentar los acontecimientos narrados y pueda dar significado a la experiencia y conocimiento que el primero quiere transmitirle (Bolívar, 2002a:561). Esto supone un esfuerzo narrativo para el investigador porque un relato no consiste únicamente en una enumeración de hechos ligados sino que “incluye el sentido de esa relación y la trama explicativa de su conexión reproduciendo las experiencias de una manera relevante y con sentido”(Connelly y Clandinin, 2000:39). Además, como manifiesta Bolívar (2002b:19): “Una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una *buena historia* narrativa, que es, en el fondo, el informe de investigación”.

No obstante, esta “buena historia” siempre es una recreación de la historias de los informantes en la que el investigador, practicando un cierto “arte del bricolaje” (Bolívar, 2002a:565), debe unir las diferentes piezas de modo que otorguen un significado a los datos recogidos. En otras palabras, redactar los resultados de una investigación de este tipo viene a ser como montar un rompecabezas cuyas piezas se obtienen del análisis y como investigadores, y tratamos de organizarlas para que el dibujo final obtenido tenga sentido. En definitiva, se trata, como mantiene Eisner (1997:4), de cómo realizar la “hazaña mágica” de transformar los datos recogidos por el investigador “mediante formas de representación para iluminar el campo educativo que deseamos comprender”.

El logro de esa hazaña mágica de ensamblar las piezas del puzzle dando forma a un relato significativo y cautivador suele guardar una estrecha relación con el estilo narrativo por el que se decante el investigador. Van Maanen (1988) recoge siete estilos narrativos que se utilizan para presentar resultados de investigación, si bien los investigadores cualitativos suelen acudir a tres: realista, confesional y de ficción.



El estilo narrativo más frecuente en la investigación es la narración realista. En esencia, consiste en relatos descriptivos contados en presente en los que también se usa la voz en pasivo, sobre todo, cuando se ha observado o participado directamente en los acontecimientos investigados. Este estilo narrativo trata de recoger las voces de los informantes mediante citas textuales extraídas de lo que han dicho o escrito. Este estilo se ha criticado por el uso tan generalizado que tiene en informes cualitativos, especialmente cuando se convierte en un relato científico de datos recogidos con metodología cualitativa y en el que el investigador, en todo momento presente en el campo de estudio, desaparece repentinamente del texto que habla de sus hallazgos (Hastrup, 1992). Como plantea Martos (2004), cuando todo el proceso de investigación ha sido altamente subjetivo, interactuando con los informantes y compartiendo su existencia, resultando sorprendente que los resultados se presenten de una forma aséptica y fría, suponiendo una barrera metodológica, incluso ideológica, entre lo que se cuenta y cómo se cuenta.

Antes estas críticas se han comenzado a utilizar otras formas de narrativa como los relatos confesionales y los relatos ficticios. Los relatos confesionales han crecido en popularidad en los últimos años como consecuencia del rechazo a la abundancia de textos realistas. Dichos relatos están contados desde el punto de vista del investigador, quien se 'confiesa' sobre sus dificultades y errores en su intento por comprender la realidad que está investigando o conectar con los informantes. Este estilo narrativo permite que el autor pueda expresar el verdadero papel que desempeñó o la influencia que pudo tener en lo que observaba, incluso en sus propias interpretaciones de la realidad estudiada. El resultado es una mezcla de descripciones del objeto analizado y de las experiencias realizadas al estudiarlo (Van Maanen, 1988).

Los relatos ficticios, o como lo denomina Sparkes (2003), la ficción etnográfica, son historias basadas en los datos recogidos, pero que son reconstruidos de una forma diferente que ilustra lo que el investigador considera que entiende sobre una situación determinada. Este relato 'inventado' puede contener aspectos de acontecimientos diferentes sin contar de forma concreta uno de ellos, utilizar voces de varias personas atribuyéndolas a un 'nuevo' personaje o describir 'otro' contexto que no es el de la investigación pero basándose en diversos escenarios en los que tuvo lugar. Dicho de otra forma, se trata de crear relatos donde el fondo de lo que se cuenta está basado en lo relevante que hemos recogido del campo de estudio pero dándole una forma diferente, distinta a cómo la hemos vivido. A través de esta ficción no sólo protegemos el anonimato de las fuentes, sino que rescatamos la voz de los protagonistas provocando una lectura más intensa con la que el lector puede establecer una empatía más intensa con los personajes inventados (Martos, 2004; Sparkes, 2002). En definitiva, los relatos de ficción son una mezcla de memoria, investigación e imaginación que permite al investigador explicar de otro modo los temas centrales o ejemplos de categorías que ha

extraído de las narrativas contadas por los investigados para que el lector pueda comprenderlas de otra forma.

Sea cual sea el estilo utilizado, la redacción de una tesis suele suponer un proceso prolongado en el tiempo, lo que permite que su autor pueda crear diferentes narradores y presentar así diferentes momentos y experiencias en su escritura (Sicilia, 2004). En mi caso, considero que el texto que finalmente redacté en esta tesis fue consecuencia de una evolución narrativa fruto de la tensión de qué contar, cómo contarlo y qué protagonismo debía tener el alumnado y yo mismo como su profesor e investigador. De los diferentes estilos narrativos que estaban dando forma al texto no fui muy consciente hasta que ya veía una luz al final del túnel narrativo de la tesis. Sin duda, la ayuda de mis directores y, sobre todo, la lectura del trabajo de Sicilia (2004) supusieron un aliento impagable que me ayudó a encontrar la forma narrativa final que resolvió de forma satisfactoria para mí el reto de la escritura de esta tesis. Esta evolución en el modo de contar los resultados y cómo llegué a ellos, se puede explicar con los cambios que se produjeron en tres borradores que fueron muy distantes en el tiempo (enero y octubre de 2010 y febrero de 2011).

En el primero de ellos, la narración de los resultados se basaba en un estilo extremadamente realista, con la que pretendía hacer una ‘descripción verdadera’ de lo que había acontecido durante la puesta en práctica del proyecto y lo que me habían contado los alumnos. La estructura del texto que describía el caso seguía una secuencia casi idéntica a la obtenida en la categorización de los datos. Las voces de los participantes se intercalaban en el texto con extractos de lo que dijeron en las clases y las entrevistas y lo que escribieron en las diferentes fichas y cuestionarios que realizaron durante el curso, pero lo que pretendía era mostrarme “poseedor de un conocimiento de primera mano que luego trasladaría al lector/a” (Sicilia, 2004:72). En el capítulo dedicado a la metodología, adopté un estilo más propio de la narración científica, en la que evitaba hacer referencia a mí mismo, a pesar de que fui yo quien recogió, transcribió y analizó los datos, utilizando la estrategia de ofrecer un amplio respaldo teórico para aparecer puntualmente explicando la forma en que recogí y analicé los datos. Seguramente en esos momentos, mi escritura trataba de responder a las expectativas de la comunidad científica, pero sobre todo, al temor del que habla Becker (cit. por Flick, 2004:257) cuando afirma “escribimos así porque tememos que otros nos pillen en un error obvio si hacemos otra cosa [...] es mejor decir algo inocuo pero seguro que algo arriesgado que podrías no defender frente a la crítica”.

Las correcciones de los directores a este primer borrador me llevaron a realizar cambios importantes en lo que hasta ese momento había escrito. En el segundo borrador rehice totalmente la estructura del caso que pasó a girar sobre dos temas centrales: la comprensión y la participación. Cada uno de ellos se abordaba en un

capítulo que recogía mis estrategias didácticas para dinamizar ambas cuestiones en la práctica y una descripción de lo que se podían considerar los resultados en ambos temas, dedicando una parte al pensamiento del alumnado en ambas cuestiones. También el contexto y el proyecto curricular tomaron forma en un capítulo propio que servía de puerta de entrada para entender los resultados.

En dicho documento, también comencé a entrar de verdad en la narración, ya que gran parte de los resultados los reescribí en primera persona, entendiendo que al ser el profesor y el investigador lo coherente era contarlos así. Además, mi presencia en el texto se reforzó en el capítulo metodológico con el uso de citas de mi propio diario y la confesión de las dudas y errores que aparecieron en la recogida de los datos, al mismo tiempo, que trataba de desgranar los detalles más íntimos de su análisis.

Este capítulo metodológico siguió manteniendo la mayor parte de su texto pero al dar entrada a un estilo narrativo a caballo entre lo confesional y realista, creo que se ha acabado convirtiendo en una parte más de los resultados, a pesar de seguir ocupando el mismo lugar de una estructura tradicional de tesis, es decir, después del marco teórico y antes que los resultados. En el fondo, creo que había tomado conciencia de que lo coherente en el tipo de tesis que quería hacer era, en parte, “levantar el velo de secretismo que rodea al trabajo de campo [cualitativo], desvelando la historia oculta que arrastra toda la investigación” (Sicilia, 2004:62) aunque eso fuera a costa de poner en evidencia mis errores y trapos sucios como investigador en la recogida y análisis de los datos.

Otro cambio en este documento afectó a los propios protagonistas de la investigación. Al respecto, empezaba a ser consciente de que el estilo narrativo realista que había utilizado no acababa de darles una verdadera voz en el texto. Traté de solventarlo dedicando apartados específicos a describir sus pensamientos sobre la experiencia vivida y explicar sus aprendizajes desde los propios datos que me había aportado con sus palabras, dibujos y escritos. Además, comencé a integrar sus citas en el texto para intentar dar más relevancia a su perspectiva y que dejaran de ser una ‘ejemplificación’ de mis palabras al final del párrafo. Aún así era consciente de las limitaciones de esta forma de contar las cosas, ya que podía utilizar cientos de citas suyas, dedicar un apartado a explicar su visión de las cosas, un capítulo o la tesis en su totalidad, y difícilmente lograría, como dice Sicilia (2004:73), “convertirlos en autores con presencia narrativa en el texto”.

Con el tercer borrador traté de superar dos problemas que detecté en los documentos anteriores: explicar el carácter situado de las experiencias y los aprendizajes y dar una voz más protagonista a quien realmente tenía que ser escuchado, es decir, el alumnado y el profesor que les acompañó durante un curso escolar. En el

intento de una solución narrativa a dichos problemas opté por dos soluciones. La primera fue dedicar un capítulo para describir el pensamiento del alumnado sobre el modelo y su puesta práctica desde sus propias palabras. La segunda fue introducir otro capítulo en que el que combinaran relatos ficticios y realistas para narrar lo que faltaba por contar. Estos relatos también tuvieron su propia evolución, no muy diferente a la que había tenido el texto en los tres borradores que vieron la luz.

En un primer momento, escribí cinco relatos que consideraba representativos de las dimensiones contextuales sugeridas por Kirk, Brooker y Braiuka (2003), es decir la dimensión físico-perceptiva, social y cultural-institucional. En esencia, parecían informes descriptivos en el que abordaba las dificultades que tuve con las instalaciones y el material deportivo (dimensión física), un conflicto entre varios alumnos (dimensión social) o la influencia del pensamiento y su la aceptación de las modificaciones del juego (dimensión cultural). Al igual que el primer borrador, estos relatos trataban de hacer una 'descripción verdadera' del carácter situado de los aprendizajes en cada una de esas dimensiones. Al igual que en dicho documento, las voces de los alumnos estaban relegadas a un papel secundario dentro de citas textuales recogidas durante la investigación o a mi propia interpretación de sus palabras.

Estos primeros relatos me dejaron muy insatisfecho por no lograr plenamente los objetivos que precisamente perseguía al escribirlos. Además, su monotonía y rigurosidad informativa me hacían dudar que consiguieran captar la atención de los futuros lectores por mucho que les interesara la enseñanza comprensiva del deporte. Esto me llevó a realizar cambios importantes que no afectaron a la temática inicial de los relatos pero sí a la forma de presentarlos. Así, decidí que finalmente el núcleo del capítulo estaría constituido por cinco relatos con formatos muy diferentes y combinando los estilos realista y de ficción (ver capítulo 10). Además, los relatos se cuentan por diferentes narradores (alumnado, profesor, observador externo) y sus acontecimientos se entrecruzan para intentar reflejar que el conjunto de relaciones que se establecieron en el contexto de la enseñanza entre sus protagonistas en el marco de las dimensiones contextuales sugeridas por Kirk et al. (2003). Probablemente, esta nueva evolución narrativa de los relatos permite que pueda hablar de una cuarta y definitiva versión de esta tesis que acabé de escribir a finales del verano de 2011.

Al contrario de lo que pueda parecer, la redacción de los resultados no pone fin a la investigación. Para realizar una investigación rigurosa resulta necesario revisar si posee valor de verdad, es decir, si los resultados corresponden a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad. Además, es importante que como investigador se analice si su actuación ha sido éticamente correcta, en especial, la forma en que ha resuelto los posibles dilemas éticos de una investigación cualitativa. En los dos siguientes apartados abordo ambas cuestiones, en el primero, explico y justifico las cuatro dimensiones que

conforman el valor de verdad en el contexto de esta investigación, mientras que en el siguiente detalle de qué formas traté de resolver los dilemas éticos a los que me enfrenté como investigador.

## 5. Criterios de calidad de la investigación

Cuando se habla de calidad de la investigación se está haciendo referencia al rigor con el que está diseñada y se ha llevado a cabo. Esto determina el grado de confianza que otros investigadores o lectores puedan tener en sus resultados (Rodríguez et al., 1996). En la investigación positivista y en una parte de la interpretativa, la fiabilidad y la validez han sido los criterios hegemónicos para valorar la calidad de las investigaciones. Sin embargo, los investigadores cualitativos han adoptado una perspectiva diferente al respecto que, sin llegar al acuerdo unánime de sus colegas positivistas, han situado el valor de verdad o veracidad como el criterio por excelencia para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas.

Este criterio de verdad está compuesto de cuatro dimensiones: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989). La credibilidad es el *alter ego* de la validez interna positivista y hace referencia a la relación entre las interpretaciones del investigador frente a las percepciones que los participantes tienen respecto a las realidades estudiadas. Dicho de otra forma, se considera que una investigación cualitativa es creíble cuando sus descripciones o interpretaciones acerca de una experiencia humana son de tal fidelidad que su lectura por parte de sus protagonistas hace que la reconozcan como propia. La transferencia es un concepto que nos habla de la posibilidad de aplicar los resultados de un estudio a otros sujetos o situaciones similares pero sin llegar a pretender una generalización de los mismos. Por lo que respecta a la dependencia, su significado alude a la posibilidad de obtener idénticos resultados al replicar el estudio con los mismos o similares participantes y contextos. Por último, la confirmabilidad hace referencia a la posibilidad de otro investigador de seguir los pasos realizados en la investigación y llegado el caso, que al examinar los datos pudiera llegar a iguales o similares conclusiones. El cumplimiento de este criterio es paralelo a la neutralidad del investigador, es decir, al hecho de haber dejado de lado sus prejuicios, intereses, expectativas y motivaciones, o lo que es lo mismo, actuando en el proceso investigador sin ejercer ninguna influencia intencionada o interesada sobre sus conclusiones.

El procedimiento más utilizado para dotar de veracidad a los estudios cualitativos es la triangulación, especialmente en lo referente a su credibilidad y transferibilidad. Según Denzin (1978), hay cuatro modalidades de triangulación: la triangulación de información en la que se combinan diversas fuentes procedentes de distintas personas, tiempos y escenarios; la triangulación realizada por múltiples investigadores; la

triangulación de perspectivas teóricas y la triangulación de diversas técnicas de recogida de datos. El uso de este procedimiento proporciona al investigador una mayor seguridad en la certeza de sus resultados porque le permite comprobar que las informaciones y conclusiones obtenidas son las mismas a pesar de haberse obtenido de formas o en momentos diferentes. No obstante, el uso de la triangulación puede producir datos contradictorios, pero con frecuencia conducen a una comprensión holística del fenómeno estudiado y a mejorar la habilidad del investigador para construir explicaciones que den sentido al conjunto de los datos (Cohen, Manion y Morrison, 2000).

En esta investigación, la triangulación ha sido principalmente de técnicas y fruto de cruzar los datos procedentes de las entrevistas, ficha de clase y cuestionarios de los alumnos con mi diario de profesor-investigador y con las grabaciones en vídeo de las clases. Al mismo tiempo, es una triangulación entre 'perspectivas', ya que los datos combinan información procedente de los estudiantes, el profesor y lo que realmente aconteció en las clases, es decir, lo que grabó la cámara de vídeo. Además, hay que añadir un tercer tipo de triangulación entre los propios participantes en relación con las opiniones que manifestaron en las entrevistas en tres momentos diferentes del curso escolar.

La credibilidad de esta investigación también está sustentada en mi prolongada estancia en el contexto donde se desarrolló el proyecto curricular investigado, es decir, en las clases de la asignatura optativa y en las actividades complementarias. Esta presencia se produjo desde el inicio del curso escolar, a principios de septiembre, hasta su finalización a mediados de junio del año siguiente. Este amplio tiempo de permanencia en el contexto de la investigación ha favorecido el rigor del estudio y que pueda legitimar los datos en relación con dicho contexto. En este sentido, durante el largo período de trabajo de campo pude recoger situaciones frecuentes y cotidianas pero también otras más puntuales o anecdóticas que eran relevantes para la investigación.

Otra característica de esta investigación que respalda su credibilidad, es el hecho de que ninguna persona externa participó en el diseño y aplicación de los instrumentos para recoger la información, ni en su posterior transcripción. Esto asegura, si mi actuación fue honesta, que los datos que he analizado son los que realmente estuvieron al alcance de mi habilidad como investigador. Ahora bien, hubo excepciones puntuales en las grabaciones en vídeo y el diseño del cuestionario inicial y final. En las primeras, conté, como ya he comentado, con la ayuda de un voluntario que en todo momento cumplió las indicaciones que le di sobre cómo y qué grabar en las sesiones, mientras que los segundos fueron corregidos por el director principal de esta tesis sobre un borrador que tan sólo sufrió ligeras modificaciones.

En términos muy parecidos, puedo hablar del análisis e interpretación de los datos, ya que he sido el único que ha organizado los datos con el programa informático e interpretado con el fin de plasmar mis aportaciones en la descripción del caso y las conclusiones finales. De todas formas, en ambos capítulos, como en el resto de la tesis, las correcciones de ambos directores han supuesto una mejora en la redacción y sus contenidos que tan solo han matizado las interpretaciones que he realizado de los datos.

Un último aspecto de esta investigación que sustenta su credibilidad es que los datos proceden rigurosamente de los informantes. Esta comprobación resultaría sencilla por la naturaleza sonora y audiovisual de una parte importante de los datos, ya que asegura que forman parte de los testimonios de los participantes y el contexto de la investigación. Además, las fichas han sido escritas por los propios alumnos lo que supone una prueba irrefutable en el mismo sentido, como se puede comprobar en los anexos que recogen estos materiales (ver anexo 15). Además, la sinceridad de la información proporcionada por los participantes se puede respaldar en la intensa relación personal que tuve con ellos debido, sobre todo, a las frecuentes interacciones motivadas por la investigación y que, en muchos casos, alcanzó un alto grado de confianza y complicidad.

Una segunda dimensión de la veracidad de una investigación es su transferibilidad. En investigaciones cualitativas, esta aplicación de sus resultados a otros sujetos o contextos no se puede equiparar a una generalización en el sentido positivista del término, dado el carácter único e irrepetible de las situaciones investigadas, sin embargo, sí que se puede hablar de cierto grado de transferencia entre contextos dependido de su grado de similitud. La estrategia que se suele utilizar para favorecer la transferibilidad es la recogida abundante de datos que permitan lograr descripciones densas y rigurosas cuando se comuniquen las conclusiones. Esto facilita que se puedan establecer similitudes contextuales de forma que los lectores del estudio valoren en qué grado pueden transferir sus resultados (Lincoln y Guba, 1985; Rodríguez et al., 1996).

La transferibilidad de esta investigación ha estado mediatizada por la particularidad del proyecto curricular, las peculiares características del contexto escolar donde se desarrolló y el irrepetible grupo de alumnos y alumnas que la protagonizaron. Para propiciar la transferibilidad de mis conclusiones, he tratado de plasmar en esta tesis una descripción completa y detallada sobre cómo se llevó a cabo, el contexto físico y social donde se puso en práctica y cómo lo vivieron sus participantes. De esta forma, considero que facilito que las personas interesadas puedan valorar la aplicación de las conclusiones que he obtenido a situaciones profesionales propias o de interés como investigadores. Este rigor descriptivo he podido conseguirlo, sobre todo, gracias a las grabaciones en vídeo que recogieron lo que realmente pasó, la transcripción de sus diálogos que relatan lo que verdaderamente se dijo y mi presencia permanente como

observador lo que me permitió vivir de primera mano lo que pasó y lo que se dijo. Al mismo tiempo, el uso de instrumentos de recogida de información tan diferentes asegura que el conjunto de los datos no reflejan realidades parciales, ya que los que pudieron esconderse ante uno de ellos, bien pudo ser recogido por los otros y viceversa.

La tercera dimensión de veracidad, es decir la dependencia, se determina por el grado en el que su autor/a puede describir y explicar la forma en que recopiló e interpretó los datos, así como la manera en que hizo frente a los imprevistos y dificultades durante el proceso. Para ello, es necesario que ofrezca una explicación transparente y honesta que posibilite a la audiencia reconstruir el proceso que siguió hasta llegar a las conclusiones. De esta forma, otro investigador que examine los datos puede llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original. Estas informaciones que proporciona el autor/a de una investigación sobre cómo gestionó las diferentes fases de la investigación se denominan pistas de revisión o auditoría y suelen estar basadas en las notas de campo o el propio diario del investigador.

En esta investigación, he tratado de garantizar dicha dependencia mediante un relato confesional (Sparkes, 2002) de todas estas cuestiones en apartados anteriores, es decir, tratando de explicar de forma sincera mis dificultades y errores durante el proceso de la investigación. Además, he utilizado como referencia fundamental las anotaciones en mi diario que cumplimenté durante el curso escolar de la investigación y gran parte del análisis, lo que constituyen fiables y rigurosas pistas de revisión. Por último, también he intentado asegurar su dependencia con otra estrategia consistente en una densa y rigurosa descripción de los instrumentos utilizados para recoger los datos (Lincoln y Guba, 1985). En este sentido, en un apartado anterior he detallado la forma en que organicé las grabaciones y las entrevistas, el contenido de las fichas y los cuestionarios (ver apartado 2, capítulo 5), o los aspectos más relevantes de la redacción del diario.

Una última dimensión del valor de verdad es la confirmabilidad, lo que puede garantizarse, al igual que la credibilidad, con formas de triangulación como la metodológica y entre participantes que he tratado de realizar en esta investigación. Sin embargo, lo que realmente ayudaría a otro investigador a reconstruir el proceso de la investigación es el relato anterior del uso de los instrumentos de recogida de la información y el análisis de los datos. Además, dicho investigador podría acceder a los datos de forma sencilla, ya que gracias al programa informático utilizado todos ellos (extraídos de las transcripciones de las entrevistas, fichas de clase, cuestionarios, diario del investigador y grabaciones en vídeo) están organizados, fechados y fácilmente accesibles. En el mismo sentido se puede hablar de otros documentos que han sido útiles o elaborados durante la investigación, como una gran parte de la bibliografía, los



correos electrónicos con los directores y expertos, el proyecto de investigación o los materiales de planificación didáctica.

Otra estrategia que refuerza la confirmabilidad de esta investigación es el ejercicio de reflexión constante que he tratado de realizar, especialmente a través del diario y en las reuniones con los dos directores de este trabajo. Además, durante y al final del proceso he contado con la supervisión y revisión de ambos expertos quienes han comprobado que los datos permiten sustentar las interpretaciones y conclusiones a las que he llegado.

**Tabla 8. Criterios de calidad y estrategias utilizadas en la investigación.**

Criterios de calidad de la investigación cualitativa	Criterios en la investigación positivista	Criterios según Lincoln y Guba (1985) y Guba (1989)	Estrategias utilizadas en esta investigación para asegurar los criterios de calidad
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Triangulación de técnicas y personas.</li> <li>▪ Estancia prolongada y observación persistente del investigador en el campo.</li> <li>▪ La recogida de información y el proceso de análisis fueron realizados únicamente por el investigador.</li> <li>▪ Procedencia rigurosa de los participantes de los datos recogidos.</li> </ul>
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripciones densas y detalladas</li> <li>▪ Diversidad y complementariedad de los instrumentos de recogida de datos</li> </ul>
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relato confesional del proceso de la investigación basado en las anotaciones del diario de campo.</li> <li>▪ Descripción rigurosa de las técnicas de recogida de datos.</li> </ul>
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Triangulación de técnicas y personas</li> <li>▪ Almacenamiento y acceso informatizado de los datos textuales y audiovisuales.</li> <li>▪ Reflexión constante</li> <li>▪ Revisión por parte de expertos.</li> </ul>

## 6. Las cuestiones éticas de la investigación

Las tareas del investigador no consisten únicamente en recoger datos y analizarlos, sino también en tomar decisiones durante la investigación que entran de lleno en el terreno de la ética. Esto es así porque el investigador tiene que decidir cuál es la forma correcta de actuar y más tarde explicar a la audiencia de su investigación por qué lo hizo

de esa forma y no de otra. La preocupación por orientar a los investigadores en su trabajo cuando se enfrentan a estos dilemas éticos ha llevado a instituciones y asociaciones académicas de diferentes disciplinas a concretar una serie de principios o códigos éticos (American Anthropological Association, 1983; American Educational Research Association, 1992; American Nurses Association, 2001). Estos códigos suelen poner el acento en cuestiones como el acceso al campo, el consentimiento de los participantes, la protección de su intimidad y la confidencialidad de los datos, la honestidad del investigador o las contrapartidas a los informantes.

Estos principios de naturaleza ética suelen resultar muy generales y aunque me han orientado durante la investigación, bien es verdad que no han resuelto plenamente algunos de los dilemas éticos a los que me enfrenté. En concreto, me refiero a situaciones derivadas de las peculiaridades de la propia investigación que tienen un claro componente ético, como la forma correcta de acceder al pensamiento y las actuaciones de menores de edad o el uso apropiado del vídeo en un contexto educativo. Por ello, he tenido que recurrir a las indicaciones que se ofrece en una literatura más especializada (American Educational Research Association, 1992; Arafah y McLaughlin, 2002; Tod, Allmark y Nicolson, 2002; Konza, 1998; Coyne, 1998; Morrow y Richards, 1996; Pirie, 1996.). Sin embargo, existe una emergente atención a las cuestiones éticas en la investigación con menores de edad que me han orientado en este ámbito (Greig y Taylor, 1999; James, 2001; Lewis y Lindsay, 2000; Morrow y Richards, 1996; Thomas y O’Kane, 1998). A continuación, explico cómo he solventado estas cuestiones de carácter ético durante la investigación.

El primer dilema ético que me surgió fue cómo garantizar el derecho del alumnado a saber que iban a ser investigados durante un curso escolar y conocer con rigor la forma en que pretendía hacerlo. La totalidad de las recomendaciones en esta materia abogan por poner en conocimiento de forma transparente y honesta, tanto a los futuros participantes como a sus padres o tutores, la naturaleza e implicaciones de dicha cuestión. Como ya he comentado, esta tarea la realicé al iniciar las clases mediante una carta dirigida a las familias y otra para los propios alumnos, donde les informaba de los propósitos de la investigación, su duración, las formas de recoger la información, el tipo de datos que se iban a manejar, así como la garantía de confidencialidad y anonimato en su utilización (ver anexo 1 y 2). En el caso de los estudiantes, el contenido de la carta la comenté con ellos en la primera clase, de forma que pudieran solicitar las aclaraciones pertinentes. Posteriormente, les entregué la carta dirigida a sus padres o tutores, muy similar a la anterior.

Ahora bien, aunque haya pedido este consentimiento basado en el conocimiento, hay que reconocer que mi rol de profesor me situaba en una posición de poder sobre mis alumnos, lo que también se ha considerado una cuestión ética a tener en cuenta en

la investigación (Harden, Scott, Bucket-Milburn, y Jackson, 2000). Esto les colocaba en una incómoda situación si se negaban a participar en la investigación por lo que era de esperar, como así fue, que no exigieran explicaciones adicionales a la información del escrito o a los comentarios que realicé al respecto. Probablemente, esto se pueda explicar por la estrategia de complacencia hacia el profesor o al menos, de evitar el desafío hacia su autoridad, que suelen adoptar muchos de ellos, si no todos, más aún al comienzo del curso escolar.

Otra limitación que encontré a mi forma de resolver el dilema de su conocimiento *realmente* informado fue la falta de certeza de si los participantes llegaban a comprender en qué consiste exactamente una investigación de este tipo, la intromisión en su intimidad que podría suponer o el tipo de informaciones que se les iba a pedir que me proporcionaran. Seguramente, todo investigador que haya investigado a menores de edad, siendo al mismo tiempo su profesor, se habrá planteado este tipo de cuestiones con mayor o menor preocupación. De forma concreta me refiero a si, para conceder su consentimiento, el alumnado sopesa los riesgos o desventajas que puede acarrearles o tan sólo lo asumen como un mal necesario que les ha tocado vivir durante ese curso escolar. También, me he preguntado hasta qué punto ese consentimiento basado en el conocimiento proporciona la información necesaria al sujeto y si es transmitida de la forma adecuada a su nivel de comprensión. Para la primera cuestión, dudo que haya una forma precisa de averiguarlo, al menos antes de iniciar la investigación. Para la segunda cuestión, existen algunas recomendaciones específicas en la literatura, entre las que destaca una meticulosa dedicación a preparar explicaciones verbales y escritas en un lenguaje acorde a las características de los destinatarios (Coyne, 1998; David, Edwards y Allred, 2001; Harden et al., 2000).

Un segundo dilema que suele aparecer en las investigaciones cualitativas está relacionado con la protección de la intimidad de los participantes y la confidencialidad de los datos recogidos. En esta investigación, esta cuestión adquiriría una mayor relevancia debido a la edad de los participantes y sobre todo al recoger información mediante las citadas entrevistas y grabando las clases con una cámara de vídeo. Al respecto, en la carta para pedir al alumnado su consentimiento ya les garantizaba que únicamente yo conocería la identidad de los entrevistados y que el uso de sus comentarios y opiniones se reduciría a los fines de mi investigación. De la misma forma, me comprometí al uso restringido de las grabaciones en vídeo, asegurando que las personas que las pudieran ver no tendrían acceso a la identidad de los protagonistas o a datos que pudieran perjudicarles. Este compromiso se completó con la invitación a las familias a participar en el uso didáctico de las grabaciones cuando sugerí a los participantes que mostraran su cuaderno audiovisual a sus familiares, explicándoles lo que hacían en clase y pidiéndoles su opinión al respecto. De esta forma, facilitaba que

sus padres o tutores pudieran comprobar la naturaleza de su contenido y hacer valoraciones al respecto.

Mis dudas acerca de la sinceridad y validez de sus consentimientos, junto a la disposición que mostraron para abrirme sus pensamientos y aceptar mis garantías de anonimato, es probable que alimentaran mi deseo de que los participantes obtuvieran los mayores beneficios posibles de mi investigación. Por ello, traté, en el marco de la propia investigación, de ofrecerles formas de recompensa mediante algunas de las iniciativas que tenía previstas. Así sucedió con las actividades complementarias como se puso en evidencia por el extraordinario interés y satisfacción que despertaron en ellos. Al comprobar esto tras la primera actividad, me esforcé en organizar alguna más de las que tenía previstas. De igual modo pasó con el cuaderno audiovisual que les entregaba al final de cada trimestre con una selección de las grabaciones en vídeo. De hecho, algunos me confesaron que era un buen recuerdo de una experiencia que había sido muy gratificante y que les gustaba poder comprobar cómo se desenvolvían en las clases y enseñárselo a sus amistades. Por último, las entrevistas también fueron una forma de contrapartida pero, en este caso, totalmente inesperada. Esto fue debido a que era una manera justificada de librarse de asignaturas que les resultaban poco atractivas, al mismo tiempo que participaban en una actividad que les provocaba gran curiosidad y que era muy diferente a lo que estaban acostumbrados a realizar en el marco escolar. Además, las entrevistas les resultaban muy satisfactorias porque veían su utilidad para mejorar en su aprendizaje y podían hablar con confianza sobre lo que pensaban o cómo se sentían en las clases.

## CAPÍTULO 6. EL CONTEXTO Y EL PROYECTO CURRICULAR

### 1. Introducción

La primera parte de este capítulo describe el contexto que rodeó al proyecto curricular durante su puesta en práctica. Cuando se habla de contexto se hace referencia a las circunstancias que acompañan a una situación de enseñanza y que suele ejercer una poderosa influencia sobre el desarrollo de la experiencia educativa. Como plantea Gimeno (1994), el ‘ambiente’ en el que se desarrolla un proyecto cultural es por sí mismo un elemento modelador o mediatizador de los aprendizajes y fuente de estímulos originales, independientes del propio proyecto. Esto pone en evidencia la importancia de analizar el contexto antes de llevar a la práctica una propuesta educativa. Ahora bien, las dimensiones que conforman el contexto son tan diversas como las clasificaciones que se han propuesto para organizarlas, por lo que siempre resulta una tarea compleja e incompleta.

La segunda parte del capítulo recoge el propio proyecto curricular que sirvió de base a la investigación. El término de proyecto curricular ha aparecido con frecuencia en la literatura pedagógica de nuestro país en las últimas dos décadas. Su uso suele estar vinculado a los procesos de reforma que han buscado mejorar el sistema educativo mediante una mayor descentralización de las decisiones curriculares y el respaldo a una flexibilidad curricular que sirvan para atender las necesidades específicas de cada centro educativo (Pascual, 1998). En ese contexto, un proyecto curricular se ha definido como un proceso para establecer acuerdos entre el profesorado acerca de las estrategias de su intervención didáctica que aseguran la coherencia de la práctica educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993). Por desgracia, en muchos casos, los proyectos curriculares se han interpretado como un conjunto de planes y programas que hay que elaborar para cumplir con la normativa establecida sin pretender ir más allá.

Algo muy diferente es adoptar una perspectiva de construcción curricular práctica cuya finalidad es la comprensión de la realidad con la intención moral de mejorarla (Pascual, 1998). De esta forma el currículum se entiende como “proyecto que transforma la práctica educativa y a los sujetos que intervienen en ella” (Magendzo, Meza y Pinto, cit. por Pascual, 1998: 31) y no como un documento cerrado e inamovible que prescribe la práctica y metas de forma que son indiscutibles. En este marco situamos nuestro proyecto curricular, o como dijo Stenhouse (1984:24), en “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

## **2. El contexto inicial**

Para describir el contexto de este proyecto he optado por ceñirme a aquellos aspectos que *a priori* he considerado más relevantes en la puesta del proyecto curricular. Por ello, a continuación describo cómo era el contexto social que rodeaba al centro educativo y sus características más importantes como el tipo de alumnado o las instalaciones de que disponía. Además, he considerado que en la puesta en práctica del proyecto curricular era relevante el 'contexto' histórico y personal, es decir, los antecedentes de la enseñanza de la educación física en el centro educativo y los míos propios como profesor, especialmente en relación al uso del modelo TGfU en la práctica docente. Por último, las características del alumnado al que iba dirigido el proyecto curricular completan el contexto en el que se desarrolló.

### **2.1. El centro educativo<sup>20</sup>**

El proyecto curricular se puso en práctica en un centro público de Enseñanza Secundaria situado en el sur de una de las islas de Canarias durante el curso escolar 2002-03. Su contexto social y económico estaba mediatizado por su proximidad a importantes núcleos turísticos. El vertiginoso desarrollo de estas zonas durante la década de 1990 provocó un considerable aumento demográfico en el municipio<sup>21</sup> fruto de un importante flujo migratorio para trabajar en la hostelería, la construcción y sectores dependientes. Como en muchos otros territorios de nuestro país, esta situación llegó a superar todas las previsiones y en los años anteriores a la investigación, las principales quejas de los ciudadanos se referirían a la masificación de los servicios públicos, principalmente educativos y sanitarios, el encarecimiento de la vivienda y el incremento de la precariedad laboral.

El centro educativo comenzó a funcionar en 1990 gracias a un programa europeo de subvenciones para dinamizar la formación profesional. Con el tiempo, las necesidades educativas obligaron a incorporar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo que ha exigido continuas adaptaciones y modificaciones en sus espacios e instalaciones. Esto no ha impedido una importante masificación que alcanzó su punto álgido precisamente el curso en el que se llevó a cabo el proyecto curricular investigado. De hecho, al principio del curso escolar en que se realizó la investigación, el centro tenía 616 alumnos que recibían enseñanzas de los dos ciclos de Secundaria y de Bachillerato con elevados ratios en las aulas. Esta masificación no afectaba a los ciclos formativos de

---

<sup>20</sup> La mayor parte de la información de este apartado procede de un documento que elaboré para la inclusión del centro en el Programa de Centros de Atención Preferente (Sánchez y Costales, 2003).

<sup>21</sup> El municipio pasó de 10103 habitantes censados en 1990 a casi 22000 en diez años. Fuente: Instituto Canario de Estadística.

hostelería, cocina y administrativo cuyo problema residía, por el contrario, en alcanzar el número mínimo de alumnos para mantener su oferta formativa.

En cuanto a las instalaciones del centro educativo, su edificio principal daba entrada al centro y era donde se encontraban la mayoría de las aulas de secundaria, la biblioteca, el aula de usos múltiples y los despachos de cargos directivos y administración. Los talleres donde se impartía la formación profesional estaban situados en otro edificio colindante que disponía también de un restaurante pedagógico donde se realizaban prácticas de cocina y restauración preparando y sirviendo comidas al profesorado determinados días de la semana. Un tercer edificio de construcción más reciente y separado del segundo por una zona asfaltada que el profesorado utilizaba de aparcamiento, era donde se encontraban las aulas para los cursos superiores de la ESO y el Bachillerato, así como la mayor parte de los departamentos didácticos.

Frente a estos dos edificios se situaba una cancha deportiva de asfalto rodeada por un pequeño graderío y las verjas que la separaban de un barranco. Junto a la cancha se encontraba un terrero de lucha canaria que apenas se utilizaba para tal fin, ya que en el centro escolar no existía tradición en esta modalidad deportiva y se había acabado convirtiendo en un lugar de reunión de los alumnos en los recreos. En el edificio donde impartían clase los ciclos de cocina y hostelería, estaba situado un pequeño gimnasio de 400 metros cuadrados procedente de la remodelación de los antiguos talleres de los ciclos formativos de electricidad. Este espacio disponía de dos vestuarios, un pequeño cuarto donde se guardaba el material deportivo, así como un reducido despacho con una mesa y una estantería que servía de archivo de los trabajos entregados por los estudiantes y la documentación del departamento de educación física.

Durante el citado curso escolar, además de la masificación, el profesorado destacaba en sus debates internos que otro gran problema era la inestabilidad de la plantilla. De hecho, tan sólo un 17 % de los 64 profesores poseía destino definitivo en el centro escolar, la cuarta parte estaba en expectativa de destino o en comisión de servicios y el resto eran interinos o sustitutos. También el personal de administración y servicios se encontraba en condiciones similares, ya que sólo un conserje de las cinco personas que integraban este colectivo tenía una situación estable en el centro. Dicha situación provocaba que cada año la plantilla del profesorado cambiara sustancialmente, lo que limitaba en gran medida su organización interna y el desarrollo de programas educativos de mejora que la administración educativa concedía para que se consolidaran a lo largo de varios cursos.

En relación a esto, el profesorado estaba bastante de acuerdo que esos cambios anuales en la plantilla también repercutían negativamente en la principal problemática del centro escolar: la falta de motivación del alumnado para estudiar y el consecuente bajo rendimiento escolar. De hecho, durante los cursos anteriores a la investigación, se había hecho cada vez más frecuente que gran parte obtuviera malos resultados

académicos, lo que provocaba que muchos no superaran la educación obligatoria, finalizaran el Bachillerato o accedieran a la Universidad. Entre el profesorado existía un alto grado de consenso en que los factores determinantes de este bajo rendimiento académico escolar eran el escaso desarrollo de las capacidades básicas y la carencia de hábitos y técnicas de estudio.

Los datos disponibles sobre entorno familiar servían al profesorado para explicar, en parte, este fenómeno. Entre ellos, destacaban el escaso tiempo extraescolar dedicado al estudio por los alumnos, probablemente muy vinculado a la baja implicación de los padres (sólo un 22% de los alumnos manifestaba que sus padres les ayudaban en las tareas académicas de forma regular) o la frecuente imposición de éstos, especialmente a las chicas, del cuidado de hermanos pequeños u otras obligaciones domésticas (un 35% convivía con más de 5 personas) más allá de lo razonable para desarrollar su responsabilidad en estas cuestiones. La baja formación académica de los padres completaba este contexto socio-familiar tan poco propicio para el rendimiento escolar desde la perspectiva del profesorado (el 68% de los padres no poseía ningún tipo de estudios, algo menos de la cuarta parte había superado la enseñanza elemental y tan solo el 5% habían finalizado estudios superiores). La forma de ocupar el tiempo libre de los alumnos tampoco parecía contribuir a mejorar su rendimiento académico y muestra de ello es que dos tercios confesaba ver la televisión más de una hora al día.

El profesorado consideraba que estas características del centro y su contexto daban como resultado tres preocupantes situaciones: absentismo elevado, abandono prematuro y alto fracaso escolar. Al respecto, en el curso escolar de la investigación, los estudiantes que faltaron a clase asiduamente superaron el 12% en el segundo ciclo de Secundaria. El profesorado manifestaba quejas continuas de que a pesar de las llamadas, cartas y avisos a los padres, muchos de ellos seguían sin mostrar interés por esta cuestión. El abandono sin titulación académica, tanto prematuro o al cumplir los 16 años, rondó el 22% ese curso y el alto grado de fracaso escolar ofrecía datos tan dramáticos como que la quinta parte del alumnado de 3º de la ESO había finalizado el curso anterior a la investigación con once asignaturas suspensas. Como consecuencia de todo ello, un importante número de alumnos dejaba de estudiar para incorporarse a puestos de trabajo no reglados y/o de baja cualificación profesional, principalmente en la hostelería, la construcción y el comercio minorista en condiciones de precariedad laboral. Esta situación contrastaba con los excelentes resultados de los pocos alumnos que llegaban a presentarse a la prueba de acceso a la Universidad, muy por encima de otros centros del mismo ámbito geográfico.

Otra característica del centro educativo que inquietaba al profesorado y su equipo directivo era la creciente incorporación de alumnado extranjero. En este sentido, aunque la mayoría de los estudiantes procedían del propio municipio, localidades próximas o la zona norte de la isla, en el curso escolar de la investigación ya empezaban



a considerarse la educación intercultural como aspecto a tener en cuenta en el proyecto educativo. De hecho, en aquel curso se matricularon en el centro un total de 72 alumnos extranjeros (un 15% del total), la mayor parte en el segundo ciclo de la ESO. Lo más llamativo al respecto, y que más preocupaba al profesorado, era la diversidad de lugares de donde procedían, ya que se contabilizaron hasta 20 nacionalidades diferentes. El colectivo más importante eran los alumnos de origen europeo, especialmente británicos (34,6%). Otro destacado grupo cultural era el alumnado hispanoamericano, principalmente venezolano y colombiano que en pocos años había sobrepasado el 10% del total del alumnado extranjero. También era significativo el número de alumnos que habían nacido en otras comunidades autónomas, principalmente en Galicia y Andalucía.

A pesar del panorama relatado, la gran mayoría del profesorado manifestaba en una encuesta interna que se encontraba a gusto dando clase en el centro debido al carácter del alumnado, el ambiente entre el profesorado y la implicación y el apoyo del equipo directivo. La ausencia de conflictos era otro factor importante para gran parte del profesorado pero la opinión al respecto no era unánime, ya que la mitad consideraba que el centro estaba en la media de conflictividad y problemas de convivencia con respecto a otros de similares características, generalmente con problemas de convivencia, y la otra mitad lo valoraba como un centro no conflictivo. A pesar de esta satisfacción de los docentes, el deseo de buscar soluciones a la problemática del centro y la preocupación por un posible empeoramiento llevaron al claustro a solicitar su ingreso en un programa de educación compensatoria ofertado por la Consejería de Educación, inicialmente para el trienio 2001-2004 (Orden de 27 de abril de 2001).

## **2.2. Antecedentes profesionales del profesor en relación al modelo TGfU**

Desde 1993, año en el que finalicé la licenciatura en el Instituto Valenciano de Educación Física (ahora Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), he ejercido como profesor de esta asignatura. Mi primera experiencia profesional tuvo lugar en un centro privado de carácter religioso de la ciudad de Valencia. En este centro comencé a poner en práctica las propuestas que había escuchado en un seminario sobre el modelo TGfU durante mi formación académica. Dicho centro disponía de unas instalaciones y medios materiales muy limitados, pero de un alumnado exclusivamente femenino cuyo alto nivel académico favoreció una aplicación del enfoque con unos resultados que sobrepasaron la expectativa inicial más ambiciosa. En gran medida, este primer *éxito* tuvo mucho que ver con la disposición y capacidades de sus alumnas para implicarse cognitivamente en las reflexiones y debates sobre las estrategias de los juegos que les proponían con dicho enfoque de enseñanza.

La buena experiencia como docente ese primer año me animaron a continuar en el siguiente profundizando en unas primeras innovaciones que había iniciado con el viento

a favor del contexto en el que me encontraba, en concreto, el uso del diario de clase y la invención de juegos para estimular y evaluar la comprensión táctica o la aplicación del enfoque con los juegos tradicionales. Algunos aspectos de estas primeras experiencias e innovaciones con el modelo TGfU se plasmaron por escrito en forma de trabajo académico de postgrado pero sin llegar a ser publicados (R. Sánchez, 1996).

La satisfactoria experiencia con el modelo TGfU en este centro y las nuevas inquietudes que me surgieron a raíz de ella, me animaron a contactar con el ponente del seminario que había despertado en mí este creciente interés por explorar nuevas alternativas en la enseñanza de los juegos deportivos. Esta persona también había sido mi profesor durante la licenciatura, pero sin llegar a ninguna proximidad personal que me hiciera intuir el entusiasmo con que recibió mis primeras experiencias y nuevas ideas sobre el modelo TGfU. Para mi sorpresa, me invitó a participar en un recién creado grupo de trabajo orientado a la innovación en temas de salud y enseñanza deportiva en educación física.

Este grupo de trabajo constituyó para mí una excepcional plataforma de crecimiento profesional en el ámbito del modelo TGfU. Aunque los temas de salud centraban la mayor parte de la atención, las reuniones del grupo también sirvieron para que ambos comenzáramos a discutir y reflexionar sobre la enseñanza de los juegos deportivos. Estos encuentros se hicieron periódicos durante más de tres años y fruto de ellos surgió un primer trabajo conjunto que ha tenido un destacado impacto en la literatura nacional sobre educación física (R. Sánchez y Devís, 1995; Devís y Sánchez, 1996).

En los años en que formé parte del grupo de trabajo realicé importantes cambios en el ámbito laboral, ya que abandoné el centro privado para comenzar a trabajar como profesor interino en la enseñanza pública a principios de 1995. La inestabilidad propia de mi nueva situación profesional no me permitía estar en un centro más de dos o tres meses seguidos, pese a ello continué experimentando nuevas innovaciones con el modelo TGfU. Estas experiencias dieron como resultado algunas publicaciones sobre la aplicación del enfoque en los juegos tradicionales y los juegos cooperativos, el aprovechamiento de las modificaciones para fortalecer el carácter educativo del enfoque o reflexiones acerca de su aplicación en educación física (R. Sánchez, 1997, 1998, 2000b, 2000c, R. Sánchez y Pérez, 2001, 2002). Al mismo tiempo, fui profundizando en la literatura sobre el modelo TGfU que se publicó a nivel internacional en aquellos años, en la que se abordaba su desarrollo curricular y comenzaba a configurarse como un emergente ámbito de investigación.

En el año 2000, en busca de una estabilidad profesional, me presenté a las oposiciones de Educación Secundaria en Canarias donde obtuve una plaza como

funcionario. En gran parte, la elección de mi primer destino se basó en la búsqueda de un contexto donde pudiera permanecer varios años y realizar una investigación sobre el modelo TGfU que llegara a satisfacer mis inquietudes sobre su aplicación en el ámbito de la educación física escolar. Este criterio me llevó a un centro de enseñanza secundaria de un municipio turístico en el sur de una de las islas, cuyo contexto he descrito en el apartado anterior y en el siguiente lo completo abordando cómo había sido la enseñanza de la educación física y qué cambios más relevantes de cara a la investigación traté de llevar a cabo.

### **2.3. La enseñanza de la educación física en el centro escolar**

Antes de mi incorporación al centro, la inestabilidad del profesorado del departamento había sido su característica más destacada. Probablemente por este motivo, las carencias en material deportivo, así como el deteriorado estado de la cancha deportiva y los vestuarios habían llegado al extremo en el que me lo encontré. De hecho, el departamento apenas disponía de unos cuantos balones, varios *sticks* deteriorados, unas veinte palas de maderas autoconstruidas de escasa fiabilidad, una cinta métrica y un juego de silbatos. En cuanto a la cancha, llevaba sin asfaltar probablemente desde su inauguración, lo que había convertido su pavimento en una superficie áspera y peligrosa en la que cualquier caída conllevaba importantes abrasiones y heridas. Además, las porterías no se podían fijar al suelo debido a que la capa de asfalto apenas tenía unos centímetros que cubrían un suelo arenoso, por lo que se sujetaban con pequeños bloques de cemento. Por último, los alumnos se cambiaban de ropa en los vestuarios pero el mal estado de las duchas impedía que pudieran asearse convenientemente después de las mismas.

Por otra parte, era evidente en las programaciones que durante muchos años la mayor parte de la carga lectiva del departamento había sido en cursos de formación profesional y que apenas había evolucionado desde el punto de vista curricular con la introducción de la enseñanza secundaria en el centro. De hecho, la documentación del departamento reflejaba un desarrollo curricular de la asignatura centrado en pruebas de condición física y enseñanza de deportes de equipo centrada en un modelo técnico. No obstante, la 'tradición' real que pude recoger de los escasos cursos que todavía quedaban de formación profesional en el turno de tarde, era de una educación física en la que el profesor/a dejaba un balón a los chicos para que jugaran al fútbol en la cancha. Mientras, las chicas practicaban voleibol en el gimnasio, jugaban con una indiacá e incluso, podían utilizar la hora semanal de educación física para hacer trabajos de otras asignaturas.

Este enfoque de la enseñanza de la educación física en el centro guardaba estrecha relación, ya fuera como causa o consecuencia, con grandes carencias en material e

instalaciones deportivas. Como jefe del departamento traté de paliar esta problemática para impartir en mejores condiciones la educación física y en especial, las propuestas basadas en el modelo TGfU, cuya puesta en práctica quería investigar. Para solventar las carencias en material deportivo, me puse en contacto con el Patronato Municipal de Deportes y la Asociación de Padres y Madres del centro para solicitarles una subvención económica en material deportivo. En ambos casos recibí una respuesta positiva y junto a la modesta cantidad que aportaba el centro al departamento, comenzamos a disponer de suficiente material deportivo para atender los grupos que recibían educación física y los tres grupos de optativa de 3º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. En cuanto a las instalaciones, por acuerdo con los otros tres profesores del departamento solicitamos el uso de una cancha deportiva municipal descubierta de amplias dimensiones que estaba situada a escasos metros del centro.

Otro tipo de mejora que intenté introducir en la enseñanza de la educación física en el centro escolar fue la actualización curricular de la programación acorde a las nuevas tendencias que estaban surgiendo en la literatura. Evidentemente, una de ellas estuvo referida a la enseñanza de los deportes colectivos desde el modelo comprensivo, si bien, la influencia sobre mis compañeros de departamento apenas existió en ese sentido. De hecho, mientras yo basaba la enseñanza en 4º de la ESO en juegos modificados con el propósito de estimular la comprensión de los principios tácticos en juegos de invasión, el profesor más veterano del departamento dedicaba en 1º de Bachillerato gran parte de la clase y la evaluación a la ejecución del saque y la recepción en voleibol. Pese a estas 'discrepancias' metodológicas, el ambiente era muy cordial y el respeto a la forma de afrontar cada uno la enseñanza de la asignatura estuvo presente en todo momento.

#### **2.4. El alumnado participante en el proyecto curricular**

Al inicio del curso en el que se realizó la investigación, la edad de los alumnos de la optativa de 4º de la ESO en la que se puso en práctica el proyecto curricular oscilaba entre los 14 y los 17 años, aunque la mayoría tenían 15 o 16 años. El grupo estaba formado por 11 chicas y 8 chicos, 10 de ellos habían nacido en Tenerife, 7 procedían de otras comunidades autónomas y 2 eran de origen sudamericano, un chico de Venezuela y una chica de Argentina. Todos llevaban entre dos y tres años en el centro, al que se habían incorporado para cursar el segundo ciclo de Secundaria, ya que el primer ciclo todavía se impartía en los colegios.

Sus antecedentes académicos eran muy diversos, conviviendo alumnos de expedientes brillantes con otros que habían repetido curso, pasaban de forma ajustada cada año desde que empezaron la Secundaria o estaban en el programa de diversificación por sus grandes carencias en capacidades básicas. Ninguno de ellos

presentaba un historial de conflictos en el aula con compañeros o profesores, más bien presumían muchos de ellos de llevarse bien porque se conocían desde su etapa del colegio. Así lo expresaban algunas de las alumnas:

Beatriz: Nos llevamos bien todos.

Andrea: También es que todos nos conocemos hace tiempo.

Beatriz: Desde el colegio.

Andrea: Había gente que la avasallábamos y ahora nos llevamos bien, con Tato nos metíamos un montón y ahora nos llevamos bien, él también ha cambiado, era muy antipático, yo no lo podía ni ver y ahora ha cambiado. (E9T1)

En la organización académica del centro, implantada años atrás, contemplaba que el alumnado de las optativas procediera de los tres grupos de 4º de la ESO y del programa de diversificación curricular que permanecía segregado del resto de grupos en las áreas instrumentales. De esta forma, se convertía en la única asignatura en la que coincidían todos los alumnos que serían protagonistas de la investigación. Por otra parte, la asignación de optativas al alumnado respondía principalmente a su petición en el impreso de matrícula. Al contrario de lo que pueda parecer, no todos eligieron la optativa como su prioridad entre las más de diez asignaturas que se les ofertaba, de hecho solo 9 alumnos escogieron la optativa en primera o segunda opción. El resto estaba dividido entre los que la escogieron en tercer o cuarto lugar (cinco alumnos) y quienes la eligieron en último lugar o ni siquiera llegaron a considerarla entre sus cinco peticiones (5 alumnos). El motivo principal de aquellos que la escogieron de forma preferente era la referencia que les habían dado otros compañeros, su experiencia en la optativa que se cursaba en 3º de la ESO o su interés por las asignaturas relacionadas con la educación física.

Con respecto a sus experiencias en educación física en cursos anteriores, casi la mitad recordaban la asignatura como una experiencia bastante divertida, mientras que los demás consideraban que en algunas ocasiones lo había sido y otras no tanto. En cuanto a lo que habían aprendido, algo más de un tercio consideraba que había sido bastante, el resto indicó que aprendió algunas cosas y ninguno manifestó que hubiera sido poco o nada. La educación física escolar fue precisamente el contexto que consideraron como su principal fuente de aprendizaje sobre los deportes de equipo. La principal aportación que podía darles este aprendizaje la situaron en la posibilidad de practicar de un modo informal con sus amigos, muy por encima de la comprensión de los deportes televisados, aficionarse como practicante o como espectador, o la participación en actividades federadas. En menor medida que la educación física, situaron a las escuelas deportivas municipales y los amigos como fuentes de aprendizaje. Los padres y hermanos, la televisión y los clubes deportivos consideraron que habían tenido una escasa importancia en sus aprendizajes sobre los deportes de equipo.

En relación a los deportes de equipo practicados en educación física, todos indicaron que habían aprendido voleibol y baloncesto, la mitad (9) fútbol y hockey y cuatro también balonmano. En las entrevistas dejaron claro que su iniciación deportiva en educación física escolar había estado principalmente centrada en determinados deportes 'hegemónicos' que se repetían año tras año con una clara separación en cuanto al género. Así lo expresó Yeray cuando dijo: "la mayoría ha sido casi siempre fútbol, casi siempre en gimnasia ha sido fútbol, y las chicas voleibol" (E4T1). De hecho, tan sólo uno mencionó haberse iniciado al béisbol en el ámbito escolar y lo hizo cuando estudiaba en su Venezuela natal.

En cuanto a los contenidos que priorizaron sus profesores y metodología que utilizaron, su opinión era que habían prestado más atención a los aspectos reglamentarios y técnicos que a los tácticos. En este sentido, se deduce de sus relatos en las entrevistas, que a muchos de ellos se les había iniciado con un modelo técnico que, como bien resumió Gorka, consistía en "cuando era baloncesto, botar y a tirar" (E8T1). Otros alumnos dieron a entender que su primer contacto con el deporte se había realizado con una presentación global del mismo, previa explicación básica de sus reglas. Pablo fue uno de ellos y dijo al respecto que: "nos explicaron las reglas y nos pusieron a jugar, no nos enseñaron un juego preliminar ni algo más sencillo ni nada" (E1T1).

En cuanto a sus experiencias deportivas extraescolares, antes de iniciar la investigación, 4 alumnos entrenaban de forma periódica al fútbol, otro se preparaba para competiciones nacionales de salto en cama elástica y 3 chicas lo hacían al voleibol para competir en ligas locales e insulares. Su dedicación oscilaba entre dos a tres horas, tres o cuatro días a la semana y todos consideraban que su principal motivación para hacerlo era prepararse para competir. El resto (11) no practicaban actividades deportivas fuera del centro educativo, pero casi todos habían sido practicantes en el ámbito extraescolar pero habían abandonado, en su mayoría para no hacer ninguna otra actividad, especialmente las chicas. Este abandono femenino en la participación deportiva daban a entender que era el destino inevitable de las chicas al llegar al instituto, tal y como sugiere Tania: "jugaba al fútbol en el colegio pero ya en el instituto no quería jugar porque era con chicos y luego [en el instituto] ya las chicas no hacen tanto deporte" (E6T1).

A la hora de valorar la competencia percibida en diferentes deportes de equipo que habían aprendido en educación física, se consideraban buenos jugadores con capacidad para jugar competiciones (nivel 5) aquellos que también los practicaban como actividad extraescolar, es decir, tres de los chicos que entrenaban en un equipo de fútbol federado y una chica que lo había hecho hasta hacía poco tiempo, al igual que dos chicas que pertenecían a un equipo local de voleibol. En el siguiente nivel de competencia (nivel 4)

Tabla 9. Experiencias deportivas previas y percepción de competencia inicial del alumnado.

Deportes practicados		Contexto y frecuencia de práctica			Percepción de competencia				
Familia	Juego Deportivo	Practicado en EF	Práctica Extraescolar Frecuente	Práctica extraescolar puntual	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
Invasión	Fútbol	9	4	6	2	5	4	4	4
	Baloncesto	19	0	4	0	5	13	1	0
	Balonmano	4	0	1	1	11	6	1	0
	Hockey	9	0	1	4	5	7	3	0
Cancha Dividida	Voleibol	19	3	9	0	0	9	8	2
	Tenis	0	0	2	4	8	5	2	0
	Frontón	0	0	0	10	6	2	1	0
	Badminton	0	0	0	11	4	2	2	0
Bate	Béisbol	1	0	4	8	6	2	3	0

(n=19)

que implicaba sentirse capacitado para desenvolverse en situaciones de juego informales con amigos, se situaron ocho alumnos en voleibol, tres en fútbol y hockey y uno en baloncesto y balonmano. Con una percepción de competencia de nivel 3 (reconocía haber jugado pero no se percibía como un buen jugador), la mayoría aparecía en baloncesto (13), casi la mitad en voleibol (9) y algunos menos en balonmano (7), hockey y fútbol (4). En los deportes de bate y campo (béisbol) y de cancha dividida/muro con raqueta (tenis, badminton y frontón), que casi nadie había practicado en educación física ni en sus actividades extraescolares o lo habían hecho durante períodos cortos de tiempo, evidentemente la gran mayoría dijo que no había jugado nunca (nivel 1) o que conocía algo porque lo había visto por televisión (nivel 2).

Tabla 10. Principales características del contexto de la investigación.

CONTEXTO SOCIOECONÓMICO	CONTEXTO GEOGRÁFICO	ALUMNADO DEL CENTRO
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Municipio turístico tipo I.</li> <li><input type="checkbox"/> Gran crecimiento demográfico en los últimos años.</li> <li><input type="checkbox"/> Sociedad multicultural por alto índice de inmigración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Clima semidesértico con elevadas temperaturas gran parte del año.</li> <li><input type="checkbox"/> Baja pluviosidad en el conjunto del año pero con lluvias intensas de forma puntual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Bajo rendimiento y elevado índice de fracaso escolar</li> <li><input type="checkbox"/> Alta tasa de absentismo.</li> <li><input type="checkbox"/> Porcentaje considerable de alumnado extranjero y peninsular.</li> </ul>
CENTRO Y PROFESORADO	INSTALACIONES DEPORTIVAS	ALUMNADO DE LA OPTATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Centro de Atención Preferente.</li> <li><input type="checkbox"/> Inestabilidad de la plantilla.</li> <li><input type="checkbox"/> Carencia de infraestructuras.</li> <li><input type="checkbox"/> Masificación del alumnado.</li> <li><input type="checkbox"/> Satisfacción del profesorado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Gimnasio pequeño</li> <li><input type="checkbox"/> Cancha deportiva descubierta</li> <li><input type="checkbox"/> Terrero de lucha</li> <li><input type="checkbox"/> Buena dotación de material deportivo</li> <li><input type="checkbox"/> Nueva cancha en construcción</li> <li><input type="checkbox"/> Cancha municipal exterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Once chicas y ocho chicos</li> <li><input type="checkbox"/> Rendimiento escolar diverso en cursos anteriores.</li> <li><input type="checkbox"/> La mitad escoge la optativa de forma preferente.</li> <li><input type="checkbox"/> Siete entrenan habitualmente en deporte federado.</li> <li><input type="checkbox"/> Experiencias previas positivas en educación física.</li> </ul>

### **3. El proyecto curricular**

Antes de la apropiación del concepto de proyecto curricular por los documentos que desarrollaron la Reforma educativa de principios de 1990, Coll (1987: 112) ya lo definía como una producción curricular que “preside las actividades escolares, explicita sus intenciones y proporciona orientaciones para la práctica de los profesores”. De ésta y otras definiciones se puede caracterizar el proyecto curricular como un documento escrito por el profesorado antes de la enseñanza y que pretende explicar el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, así como buscar la coherencia en las actuaciones con el alumnado y adaptarlas al contexto (Antúnez, 2000; Arroyo, 1992; Del Carmen y Zabala, 1992; Gairín, 1997). Estas son también las intenciones del proyecto que a continuación se expone aunque además he considerado adecuado realizar unas consideraciones previas sobre la ‘gestación’ del proyecto curricular y otras al final sobre su conexión con el desarrollo profesional que persigo con su puesta en práctica.

#### **3.1. Consideraciones previas y estudio piloto**

El proyecto curricular está basado en el currículum de una optativa de 4º de la ESO denominada Actividades Físico-Recreativas (Resolución de 17 agosto de 1998). Tal y como se indica en dicha resolución, está considerada una materia de iniciación a la familia profesional de las actividades físicas y deportivas. La asignatura tiene el objetivo de introducir en los conocimientos y destrezas específicas propias de la familia. Por ello, se establece que son materias de carácter práctico que tienen que guardar relación con la oferta de ciclos formativos de grado medio del propio centro escolar y las características socioeconómicas y productivas del entorno.

La asignatura optativa se comenzó a impartir en el centro a principios del curso 1999-2000, tanto en 3º como en 4º de la ESO. En el curso 2000-2001, los miembros del departamento realizamos una revisión de su programación y debatimos ampliamente acerca de estas dos optativas, a raíz de las dificultades para impartirla debido a la falta de espacios apropiados y la coincidencia de algunos contenidos con la materia obligatoria de educación física. Para paliar esta problemática, llegamos al acuerdo de que la optativa de 3º centrara sus enseñanzas en actividades de carácter individual contempladas en su currículum (bloque 3 de actividades físicas en la naturaleza y bloque 4 de juegos con material alternativo). Además, establecimos que la optativa de 4º abordara los contenidos relacionados con actividades de carácter colectivo, evitando su repetición con los impartidos en educación física (bloque 5 sobre deportes convencionales adaptados con fines recreativos y bloque 6 de juegos tradicionales) y que el resto de contenidos (bloque 7 de actividades rítmico-expresivas y bloque 2 sobre actividad física y salud) se impartieran exclusivamente durante la enseñanza de la educación física obligatoria dado su interés educativo para todo el alumnado.



Esta decisión curricular del departamento fue clave para que dicha optativa se convirtiera en un contexto ideal para investigar la puesta en práctica de un proyecto curricular de iniciación deportiva basado en el modelo TGfU. En concreto, el bloque 5 de contenidos de la optativa fue el punto de partida curricular desde el que diseñé el proyecto investigado. En este marco curricular era posible planificar una enseñanza basada en el modelo TGfU que abordara una representación de juegos deportivos de las familias recogidas en la clasificación de Almond (1983) y que no estuvieran ya contemplados en la programación de educación física (voleibol, baloncesto, balonmano). No obstante, mis inquietudes iniciales eran combinar estos juegos deportivos con juegos cooperativos y tradicionales, en la línea de mis experiencias de innovaciones anteriores (R. Sánchez y Pérez, 2001; R. Sánchez, 2000b). Además, me resultaba muy sugerente la aproximación a otros modelos que estaban apareciendo con fuerza en la literatura sobre pedagogía deportiva como el modelo *Sport Education* (Siendetop, 1994). En mi diario recogí estos dilemas sobre el diseño definitivo del proyecto curricular:

Estoy dudando de la estructura de la programación. He leído varios artículos sobre el modelo *Sport Education* y especialmente el que investiga una fusión con el modelo de Hellison. Me sugiere que puede ser más fructífero hacer una fusión entre el modelo TGfU y el modelo *Sport Education*. Básicamente, eliminaría juegos cooperativos y paradójicos (aunque éstos pueden aparecer como juegos modificados diseñando tríadas en juegos deportivos como el béisbol de tres equipos) y añadiría tres clases al final de cada grupo de juego con una competición donde establecerían 3 equipos, 2 de ellos se enfrentan durante una clase y el otro hace de árbitro, anotador, comentarista, y otros roles que pueden surgir en el modelo *Sport Education*. De esta forma podría profundizar más en comprensión de cada juego deportivo y las situaciones de los días de 'competición' pueden ser un buen reflejo de comprensión (arbitraje, comentarios del reportero, entrevistas a jugadores). (DPP, 24 de agosto de 2002)

Hasta la fecha nunca había impartido más de una unidad didáctica basada en el modelo TGfU a un mismo grupo, por lo que decidí realizar una primera experiencia de una programación anual en la misma optativa el curso anterior a la investigación. El objetivo principal era experimentar un número suficiente de juegos de las cuatro familias de la clasificación y materiales curriculares basados en dichos juegos para estimular y evaluar la comprensión táctica. A partir de esta primera experiencia, tomé tres decisiones que afectaron al diseño definitivo del proyecto curricular investigado.

La primera decisión estuvo relacionada con los contenidos del proyecto curricular. En concreto, descarté los juegos de blanco y diana por su escaso contenido táctico y el poco interés que había despertado en los alumnos. Además, decidí no incluir otros tipos de juegos que había barajado en un primer momento y que el currículum me permitía, como los juegos cooperativos y tradicionales, debido a la escasa profundidad con los que podría abordarlos. De este modo, el proyecto curricular abordó finalmente tres familias de juegos deportivos (cancha dividida, invasión y bate y campo), cada una de las cuales se enseñaban en un trimestre del curso escolar.

La segunda decisión fue pasar por alto las recomendaciones acerca del orden en que se presentaban los juegos al alumnado atendiendo a su complejidad táctica, es decir, en primer lugar bate y campo, luego cancha dividida, para finalizar con los juegos de invasión (Devís y Sánchez, 1996). El motivo de esta decisión fue que la experiencia piloto me permitió comprobar que las temperaturas en el tercer trimestre eran demasiado elevadas para una práctica cómoda de los juegos de invasión y probablemente, para algunos juegos de bate y campo. Por este motivo, planifiqué los juegos de cancha dividida en la última parte del curso aunque fueran los tácticamente más sencillos (Devís y Peiró, 1992), al ser lo más 'llevaderos' cuando la temperatura es elevada. Por la misma razón, decidí impartir los juegos de invasión en el segundo trimestre y comenzar el curso con los juegos de bate y campo, tal y como anoté en el diario:

Durante este mes y el pasado me he dedicado a analizar el diario del curso 2001-02 de la optativa. [...] También he enumerado un listado de decisiones a partir de la experiencia y datos del curso anterior, como dejar los juegos de cancha dividida para el último trimestre viendo lo mal que ha resultado hacer los juegos de invasión cuando más calor hacía. (DPP, 2 de agosto de 2003)

La tercera decisión fue descartar una conexión rigurosa entre el modelo *Sport Education* y el modelo TGfU. No obstante, tengo que reconocer que ha sido una propuesta de enseñanza que me proporcionó algunas ideas a la hora de conectar los aprendizajes de las clases con el ámbito del deporte. Sin embargo, lo que sí se convirtió en un nuevo marco de reflexión teórica y aplicación práctica fueron las sugerentes conexiones que encontré entre la teoría del aprendizaje situado, el modelo TGfU y la enseñanza de la educación física que comenzaban a aparecer en la literatura (Kirk y McDonald, 1998; Kirk y McPhail, 2002).

### **3.2. Objetivos, contenidos y estructura del proyecto curricular**

El proyecto curricular que a continuación se describe tiene como objetivos:

- a) Desarrollar la comprensión de los principios tácticos de los juegos deportivos de bate y campo, cancha dividida e invasión, proponiendo contextos de juego en el que puedan aplicarlos.
- b) Mejorar la toma de decisiones tácticas en situaciones reales de juego.
- c) Promover el uso contextual de los gestos técnicos específicos y desplazamientos sin móvil.
- d) Proporcionar a los participantes una experiencia satisfactoria de aprendizaje.

- e) Conectar los aprendizajes escolares con formas participación más allá de las situaciones de enseñanza.
- f) Contribuir al desarrollo profesional del profesor.

El proyecto se centra en la enseñanza de tres de juegos deportivos (béisbol, hockey y tenis) siguiendo un mismo proceso didáctico de cuatro etapas. La primera etapa consiste en una iniciación horizontal a los principios tácticos de las tres familias de juegos deportivos a las que pertenecen los tres deportes citados, es decir, bate y campo<sup>22</sup>, invasión y cancha dividida. Esta forma de iniciación pretende una introducción común para todos los juegos deportivos que conforman dichas familias basándose en las similitudes tácticas que presentan (Devís y Sánchez, 1996). Para ello, la enseñanza gira en torno a la comprensión de los principios tácticos generales de cada familia mediante juegos modificados que recogen esos aspectos tácticos más representativos sin presentar apenas exigencias técnicas (ver tabla 11).

**Tabla 11. Principios tácticos para la enseñanza en la primera etapa del proyecto.**

Familia	Principios tácticos
<b>Bate y campo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enviar el móvil a espacios libres que retrase el mayor tiempo posible la devolución del móvil.</li> <li>▪ Colocar la defensa para cubrir el mayor espacio posible o de la forma más eficaz según las reglas del juego.</li> <li>▪ Organizar una devolución rápida del móvil a un punto determinado de antemano.</li> </ul>
<b>Invasión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avanzar hacia la meta contraria ocupando espacios libres y buscando profundidad.</li> <li>▪ Evitar el avance del móvil hacia la meta propia neutralizando los espacios libres.</li> <li>▪ Conservar el balón en ataque y recuperarlo en defensa</li> </ul>
<b>Cancha dividida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lanzar el móvil a espacios alejados del oponente para impedir su devolución o que lo haga en malas condiciones para obtener ventaja.</li> <li>▪ Colocarse y apoyar para reducir espacios.</li> </ul>

La segunda etapa de la enseñanza se centra en juegos modificados pero cuyos aspectos tácticos se encuentran mucho más próximos al juego deportivo de referencia en cada uno de los trimestres (ver tabla 12). Este acercamiento progresivo al juego deportivo estándar también se realiza con la introducción paulatina de sus propios elementos técnicos pero con ciertos cambios que pretenden facilitar su ejecución y aprendizaje contextual.

<sup>22</sup> He optado por esta denominación de la familia de juegos y deportes que en inglés se recoge como *striking/fielding games* (Mitchell et al., 2003), *bat-and-ball games* (Terry, 2000; Wikipedia.org), *batting/fielding game* (Hopper, 1998), *batting games* (Mauldon y Redfern, 1969), *field games* (Ellis, 1983) o *fielding and run-scoring* (Almond, 1986b). En castellano se ha utilizado tanto juegos de bate y campo (Baroja y Sebastiani, 1996; Escartí, Pascual y Gutiérrez, 2005; Devís y Peiró, 1992; Ortí, 2004) como juegos de golpeo y fildeo (Méndez, 2003, 2011c) y bate y carrera (Méndez, 2000b). Una discusión terminológica al respecto se puede consultar en Méndez (2009a).

**Tabla 12. Principios tácticos abordados en los juegos modificados de la segunda etapa.**

<b>Juego deportivo</b>	<b>Principios tácticos</b>
<b>Béisbol</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Batear el móvil a espacios libres que retrasen el mayor tiempo posible la devolución.</li><li>▪ Colocar la defensa para cubrir el mayor espacio posible o sea más eficaz teniendo en cuenta el conjunto de la situación de juego.</li><li>▪ Organizar una devolución rápida del móvil que evite el avance de corredores por las bases o consiga su eliminación.</li><li>▪ Avanzar por las bases según la posición del móvil y el movimiento de los recogedores.</li></ul>
<b>Hockey</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Avanzar hacia la meta contraria creando una posición óptima de lanzamiento a portería.</li><li>▪ Evitar el avance del móvil hacia la meta propia, especialmente en sus inmediaciones, y protegerla de los lanzamientos del equipo contrario.</li><li>▪ Crear y aprovechar situaciones de superioridad en ataque y evitarlas en defensa.</li><li>▪ Organizar la disposición y movimientos en el espacio de juego para facilitar el control o la recuperación del móvil.</li></ul>
<b>Tenis (dobles)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Enviar el móvil a espacios alejados del oponente, la zona de interferencia o atendiendo a sus puntos débiles para impedir su devolución o que lo haga en malas condiciones para obtener ventaja.</li><li>▪ Coordinar la distribución del espacio (dos atrás, dos cerca de la red, uno cerca de la red y otra atrás) en función de la situación de juego-</li><li>▪ Elevar el móvil en situaciones comprometidas para recolocarse.</li><li>▪ Evitar obstaculizar la acción de juego del compañero.</li></ul>

La tercera etapa está protagonizada por la práctica de una versión reducida del juego deportivo de referencia, fruto de ciertas modificaciones para adaptarlo a la práctica escolar. Aún así, esta versión conserva grandes similitudes técnicas, tácticas y reglamentarias con el juego deportivo de referencia que permiten ejemplificar sus situaciones y aspectos tácticos específicos en el marco de sus demandas técnicas propias (ver tabla 13).

La última etapa se dedica a torneos internos entre los alumnos y encuentros deportivos con otros centros que tienen la intención de que los participantes demuestren la aplicación los aprendizajes realizados en situaciones reales con cierto carácter competitivo. Las reglas de esta actividad, que se celebra al final de cada trimestre, se acuerdan previamente con el profesorado y alumnado del otro centro, presentando como propuesta inicial el reglamento consensuado para el torneo interno por los alumnos y alumnas participantes en el proyecto.

**Tabla 13. Situaciones tácticas específicas de la tercera etapa de la enseñanza.**

Juego deportivo	Situaciones tácticas específicas
<b>Béisbol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bateo y devolución del móvil sin bases ocupadas.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con primera base ocupada.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con segunda base ocupada.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con tercera base ocupada.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con primera y segunda base ocupadas.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con segunda y tercera base ocupadas.</li> <li>▪ Bateo y devolución del móvil con primera y tercera base ocupadas.</li> <li>▪ Bateo y devolución con bases llenas.</li> </ul>
<b>Hockey</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defensa individual y en zona.</li> <li>▪ Ataque ante una defensa individual y en zona.</li> <li>▪ Defensa con presión en todo el campo para recuperar el móvil</li> <li>▪ Control del móvil ante una situación de presión defensiva o de ventaja en el marcador.</li> <li>▪ Contraataque y ataque con alta exigencia temporal.</li> </ul>
<b>Tenis (dobles)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Juego al servicio y al resto</li> <li>▪ Juego desde el fondo con los contrarios situados en la red.</li> <li>▪ Juego desde el fondo con un contrario cerca o en desplazamiento hacia la red.</li> <li>▪ Juego presionando cerca de la red</li> <li>▪ Defensa ante un 'globo' o 'paralelo' del contrario cuando se presiona la red.</li> </ul>

### 3.3. Las tareas de enseñanza y el material deportivo en el proyecto

El principal criterio a la hora de seleccionar los juegos modificados de la primera y la segunda etapa es, evidentemente, que el tipo de problemas tácticos que aparecen en su desarrollo correspondan con la lógica interna de la familia de juegos o el juego deportivo de referencia en cada una de ellas. Además, las posibilidades de modificación de sus elementos estructurales para resaltar sus aspectos tácticos y reducir sus exigencias técnicas son otra cuestión destacada en la planificación de los juegos del proyecto. La participación activa de los estudiantes durante los juegos, es decir, que todos tengan un rol físicamente activo en su desarrollo y con implicaciones tácticas para el resultado de su equipo, también forma parte de los criterios para la selección de los juegos. Por último, dichos juegos tienen la intención de resultar estimulantes por sus posibilidades tácticas y habilidades necesarias, así como emocionantes por el tipo de situaciones que se producen en su desarrollo, pero al mismo tiempo, seguros para la integridad física de los jugadores.

Para la primera y segunda etapa de la enseñanza, estas pautas me llevaron a seleccionar un conjunto de juegos modificados que, en algunos casos, proceden de la propia literatura sobre el modelo TGfU como el juego *balones a la caja* o *cono-relevo* (Devís y Peiró, 1992). Otros son juegos tradicionales infantiles como el juego denominado *diez pases*. También incluí situaciones reducidas de juego, muchas de ellas con modificaciones, por ejemplo, el juego de tres contra tres en hockey en el que los jugadores tienen que marcar en diferentes tipos de meta (cono rodeado de un área

circular, portería pequeña rodeada un área, línea de fondo que hay que atravesar con el móvil). Por último, otros juegos son de creación propia (*el béisbol de los relevos, okupa 5 bases, hockey de las cuatro porterías o el voleibol de las cruces*) o bien, son variantes creadas por mí o inventadas por mis alumnos de cursos anteriores. Este es el caso de una versión del juego *diez pases* en el que se lanza a una meta desde el lugar donde se recibe ese décimo pase pero suprimiendo desde ese momento la oposición de los jugadores contrarios (ver tabla 14).

**Tabla 14. Actividades de referencia de cada una de las etapas del proyecto curricular por familias de juegos deportivos.**

	Actividades	Bate y campo	Invasión	Cancha dividida
ETAPA 1	<b>Juegos modificados de introducción a la familia de juegos deportivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Balones a la caja</li> <li>▪ Todos lanzan, todos corren</li> <li>▪ Cono- relevo</li> <li>▪ Tres bases en línea</li> <li>▪ Dos bases</li> <li>▪ Tres bases</li> <li>▪ Béisbol de los relevos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diez pases y variantes.</li> <li>▪ Seis pases con meta</li> <li>▪ Los cuatro cuadrantes</li> <li>▪ Los tres campos</li> <li>▪ Dos campos</li> <li>▪ Dos canastas seguidas</li> <li>▪ Dos contra dos sin <i>stick</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uno contra uno, dos contra dos y tres contra tres lanzando y recogiendo</li> <li>▪ El voleibol de las cruces</li> <li>▪ Avanza conos</li> </ul>
ETAPA 2	<b>Juegos modificados de introducción al juego deportivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tres contra tres con dos y tres bases</li> <li>▪ Okupa cinco bases</li> <li>▪ Cuatro contra cuatro recogiendo conos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dos contra dos con <i>stick</i></li> <li>▪ Tres contra tres con diferentes metas</li> <li>▪ Dos porterías</li> <li>▪ Portería móvil</li> <li>▪ El hockey de las cuatro porterías</li> <li>▪ La portería de doble valor</li> <li>▪ Tres contra tres</li> <li>▪ Cuatro contra cuatro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tenis con bola lenta uno contra uno</li> <li>▪ Tenis con bola lenta dos contra dos.</li> <li>▪ Tenis de los cuatro campos.</li> </ul>
ETAPA 3	<b>Minideportes modificados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minibéisbol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minihockey</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tenis con pelota rápida dos contra dos y uno contra uno.</li> </ul>
ETAPA 4	<b>Torneos internos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minibéisbol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minihockey</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Torneo de dobles</li> </ul>
	<b>Actividades complementarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minibéisbol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Minihockey</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Torneo de tenis individuales y dobles</li> </ul>

En la tercera y cuarta etapa, la enseñanza se centra en una versión simplificada del juego deportivo de referencia, muy cercano a los minideportes que se suelen utilizar en el marco federativo (Coria, 1998; FIT, 1991; Martínez, 1996). Para Navarro (2002), el minideporte es un modelo que participa del concepto de juego deportivo aunque se

limita a una reducción estructural del deporte en cuestión. Los minideportes son algo totalmente distinto a los juegos modificados a pesar de que en ambos se manipulan las reglas y el equipamiento (Read y Devís, 1990). Sin embargo, si consideramos los minideportes fuera de su 'contexto' en el que buscan reproducir patrones y principios del deporte adulto (Devís y Peiró, 1992), se puede considerar como una fuente de juegos modificados por sus posibilidades de ser adaptados al espacio disponible o el número de alumnos. Incluso, puede dar cabida a las preferencias del alumnado con respecto a las modificaciones, a partir de las que se puede elaborar un reglamento propio en el que el minideporte se acerque a los verdaderos intereses de los participantes. Esta es una de las propuestas del proyecto curricular para aplicar en los torneos internos y actividades con otros centros de la cuarta etapa de la enseñanza.

A pesar de que la enseñanza gira de forma preferente en torno a los juegos modificados y minideportes, la práctica de habilidades técnicas fuera del contexto de juego resulta necesaria para lograr su adquisición contextual, tal y como se plantea en los objetivos del proyecto. En coherencia con el modelo propuesto por Bunker y Thorpe, este tipo de tareas tienen sentido cuando se comprende su uso contextual en el juego y no para dominar un gesto aislado del que se desconoce su aplicación. Por ello, las tareas técnicas se introducen a partir de la segunda etapa del proceso de forma paralela a los juegos modificados en la que los participantes comienzan a manejar los implementos específicos de los juegos deportivos de referencia.

En cuanto al material deportivo, las raquetas, *sticks* y algunos bates de béisbol son de fabricación comercial, pero que he seleccionado para favorecer su manejo y garantizar la seguridad de los alumnos. Otro material de este tipo, como las pelotas de voleibol o tenis, tienen un uso alternativo en el proyecto, por ejemplo, las primeras se utilizan en juegos de cancha dividida de lanzar y recibir o de bate y campo, como el de *balones a la caja*, mientras que las segundas sirven para jugar al béisbol de forma más segura. Por último, también se recurre a la autoconstrucción de materiales, como en el caso de las porterías de hockey que pretende elaborar con tubos de PVC y redes de pescar, o los bates de béisbol con palos de madera envueltos con gomaespuma (ver tabla 15).

Bate y campo	Invasión	Cancha dividida
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 bates de béisbol</li> <li>▪ 3 bates anchos autoconstruidos</li> <li>▪ Pelotas de tenis y voleibol</li> <li>▪ Pelotas de minibalonmano</li> <li>▪ Conos blandos y rígidos</li> <li>▪ 6 raquetas de madera autoconstruidas</li> <li>▪ 1 relevo de madera</li> <li>▪ Colchonetas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10 sticks de madera</li> <li>▪ 30 sticks de plástico</li> <li>▪ Pelotas de goma</li> <li>▪ 1 pelota de floorball</li> <li>▪ Porterías pequeñas de hockey autoconstruidas</li> <li>▪ Conos blandos y rígidos</li> <li>▪ 20 petos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 20 raquetas de tenis de iniciación</li> <li>▪ Pelotas de tenis y voleibol</li> <li>▪ Tizas</li> <li>▪ Pelotas de gomaespuma grandes y pequeñas</li> <li>▪ Conos blandos</li> <li>▪ 4 redes de voleibol</li> <li>▪ Soportes autoconstruidos y tensores de redes.</li> </ul>

**Tabla 15. Relación del material previsto.**

### **3.4. Principios de procedimiento y estrategias en la práctica**

Este proyecto curricular de enseñanza de los juegos deportivos está basado en una concepción del currículum como un proceso abierto en el que los profesores adoptamos un papel protagonista en la elaboración y desarrollo del currículum (Stenhouse, 1984). A diferencia de la visión tecnológica del currículo, en dicha perspectiva no se determinan previamente objetivos conductuales de carácter rígido e inflexible o estrategias que hay que seguir, tal y como establecen los expertos que diseñan el currículum. Cuando la enseñanza es entendida como un proceso resulta conveniente disponer de unos principios de procedimiento que actúen a modo de sugerencias sobre el cómo llevar a cabo el proyecto educativo y que deben ponerse a prueba durante su puesta en práctica (Elliot, 2000). Estos principios de procedimiento hay que entenderlos como propuestas y orientaciones flexibles y adaptables a las circunstancias de cada situación concreta, es decir, que una vez en la práctica pueden ser modificados, rechazados, completados o sustituidos. De esta forma es como se convierten en instrumentos que favorecen el protagonismo del profesorado en las decisiones, ayudándole a solucionar los problemas que surgen durante la enseñanza y evaluar sus propios proyectos curriculares (Devís y Peiró, 1992).

En coherencia con las cuestiones de mayor interés pedagógico de este proyecto, los principios de procedimiento giran en torno a la comprensión, la participación y la atención a la diversidad.

#### **▪ Aprendizaje con y para la comprensión táctica**

Este principio se centra en el desarrollo de la comprensión y el conocimiento táctico, el uso contextual de sus habilidades técnicas y su participación inteligente en situaciones de juego. Para ello, el proyecto trata de ofrecer un contexto de aprendizaje y una forma de conducir la enseñanza que sean propicios para construir aprendizajes significativos, es decir, donde puedan conectar la nueva información o experiencia con lo que ya saben o han practicado (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009; Novak y Gowin, 1988). Al mismo tiempo, este principio nos sugiere poner en práctica una enseñanza que proponga situaciones en la que los participantes tengan que asumir un papel activo y autónomo, tanto para explorar nuevas soluciones personales y creativas, comprobar la utilidad de otras ya utilizadas o transferirlas desde otros contextos de juego.

Este principio también nos invita a explorar una 'enseñanza situada' para promover la comprensión y el uso contextual de las habilidades técnicas. En concreto, nos pone ante el reto de mostrar al alumnado el modo en que se hacen las cosas en la comunidad práctica del deporte, es decir, implicarles en sus actividades más relevantes para facilitar que se vean así mismos como participantes de esa comunidad (Lave y Wenger, 1991). Los juegos modificados son las actividades esenciales de enseñanza en



el proyecto y pueden considerarse como contextos representativos de las situaciones de juego que pueden encontrarse en el ámbito del deporte. Para acercar a los estudiantes a la comunidad de práctica del deporte, esta autenticidad de los juegos modificados se refuerza en el proyecto mediante la reproducción de una de sus prácticas más características: los eventos de competición. En concreto, el proyecto incluye organizar torneos internos en las clases y encuentros deportivos con alumnado de otros centros en cada uno de los deportes que se practican.

▪ **Aprendizaje a través de la participación y para participar**

Este principio busca asegurar una participación activa del alumnado durante las clases. Esta idea de participación no se reduce únicamente al ámbito psicomotor y el tiempo de práctica real de los juegos sino que abarca otros ámbitos como el propio desarrollo y mejora del proyecto, la interacción social positiva del grupo o la construcción colectiva del conocimiento sobre los juegos, todo ello en el marco de la cooperación y el diálogo.

▪ **Aprendizaje en y de la diversidad**

Este principio está dirigido a atender a quienes su nivel de habilidad o experiencia puede provocar que sean discriminados o no tengan las mismas oportunidades en el aprendizaje que otros compañeros con más habilidad. En este sentido, las principales herramientas para abordar esta cuestión son las modificaciones en los juegos, la introducción o cambio de reglas y la adaptación de los móviles e implementos.

Estos principios generales se concretan en otros más específicos que ofrecen directrices más concretas y detalladas sobre las condiciones adecuadas en que debe desarrollarse la enseñanza. No obstante, al igual que los de carácter general, hay que entenderlos con su misma flexibilidad y posibilidad de adaptación a las características del alumnado y el contexto de la enseñanza. Evidentemente estas estrategias toman como referencia fundamental el modelo original de Bunker y Thorpe y su desarrollo posterior aunque también recogen otras ideas y propuestas de la enseñanza de los juegos deportivos desde perspectivas alternativas (Belka, 1994; Hichwa, 1998; Morris y Stielh, 1989), el aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), la metodología constructivista (Alverman, Dijon y O'Brien, 1990; Entwistle, 1988) o las implicaciones educativas del aprendizaje situado y la comunidad de aprendizaje (Coll, 2001; Herrington y Oliver, 2000)

▪ **Uso de estrategias para promover la comprensión táctica del alumnado**

Las preguntas sobre la táctica del juego durante las clases son una estrategia esencial para promover la comprensión y el conocimiento táctico durante las clases. Las

discusiones y reuniones entre los alumnos tienen ese mismo objetivo pero exigen un mayor esfuerzo de comprensión, porque las soluciones que plantean a los problemas tácticos tienen que exponerlas ante sus compañeros y para que éstas sean aceptadas, es necesario que presenten argumentos sólidos que las respalden. Estas estrategias se completan con el uso intencionado de las modificaciones de los diferentes elementos estructurales del juego como las metas, el espacio o las reglas. Una combinación equilibrada de todas estas estrategias pretende convertir a los juegos incluidos en el proyecto en verdaderas situaciones problemáticas, cuya resolución estimule la comprensión y aplicación de los principios tácticos de los juegos deportivos.

▪ **Selección y presentación de las actividades de enseñanza de forma que sean significativas y relevantes para el alumnado**

Los contenidos del programa se organizan a partir de la clasificación de los juegos deportivos basada en sus principios tácticos. Esta clasificación es una buena herramienta para que los alumnos expresen y den sentido a lo que saben sobre la táctica y uso contextual de la técnica antes de comenzar la enseñanza. Esta exploración de sus ideas previas se puede realizar pidiéndoles que relacionen los deportes que conocen con otros muy conocidos de cada uno de los grupos de la clasificación.

La clasificación también resulta muy útil para que tomen conciencia de que los elementos tácticos más relevantes de los juegos modificados, lo son también en los minideportes y los juegos deportivos estándar o de referencia. Además, la clasificación también facilita que puedan organizar y dar sentido a los nuevos aprendizajes sobre cuestiones tácticas que van adquiriendo durante las clases, así como a que establezcan relaciones con lo que ya sabían sobre los principios tácticos de los deportes (Butler y McCahan, 2005; Werner y Almond, 1990).

Estas conexiones entre lo que ya saben y lo que encuentran en los nuevos juegos que hacen en clase, se puede fortalecer durante las clases mediante intervenciones y en la forma de organizar las tareas de aprendizaje. Entre las primeras, las más frecuentes son las preguntas sobre cuestiones tácticas, las detenciones del juego para comentar o destacar algún aspecto táctico y el repaso de la información más relevante al principio de la clase o su síntesis al final de la misma. Con respecto a la forma de organizar las tareas, los juegos modificados se presentan con un criterio de progresión de su complejidad táctica que facilita conectar los nuevos aprendizajes con lo aprendido en juegos modificados anteriores y les puedan dar un sentido global. De esta forma, se facilita que resuelvan los problemas tácticos, teniendo en cuenta sus semejanzas con los encontrados con anterioridad. Por último, el uso de conceptos tácticos (espacio libre, desmarque), que tienen un sentido claro para los estudiantes y son comunes en uno o todos los grupos de juegos, resulta muy útil en la comunicación con los alumnos y entre

ellos mismos, por lo que también constituyen otra estrategia para favorecer la significatividad de los aprendizajes.

Este proyecto curricular también persigue que los participantes puedan conectar sus experiencias de aprendizaje con prácticas reales y formas periféricas de participación más allá de las clases escolares. Un primer paso para este ambicioso objetivo es resaltar durante los juegos modificados de cada trimestre que presentan problemas tácticos similares a los que aparecen en los juegos deportivos estandarizados. No obstante, esto puede quedar reducido a los límites de la escuela si no se completa con otras actividades más próximas. Para evitar esto, al final de cada trimestre, algunas clases se dedican a torneos entre los alumnos de un juego modificado pero muy similar al deporte de referencia. Además, también al final de cada trimestre se participa en encuentros extraescolares con otros centros, simulando una competición de dicho juego modificado. En estas actividades, los estudiantes reciben las premisas de que tienen que aplicar los aprendizajes adquiridos en las clases e implicarse en la confección del reglamento, la organización del evento y la reflexión posterior sobre lo acontecido.

▪ **Compromiso e implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto y participación físicamente activa en las tareas de aprendizaje.**

Los juegos modificados del proyecto pretenden que los jugadores tengan una participación físicamente activa. Este objetivo se ve favorecido porque los juegos representaban un contexto de práctica con un número reducido de jugadores donde es frecuente la interacción con el móvil y el resto de participantes. Además se juegan en un espacio de dimensiones reducidas y se facilita el manejo del móvil e implementos al reducir las exigencias técnicas y adaptar su peso, tamaño o forma. En algunos casos, estas características del juego es posible reforzarlas modificando o introduciendo reglas que favorezcan la participación colectiva o individual. Por ejemplo, obligando a que todo el equipo toque el móvil antes de marcar o permitiendo más intentos a la hora de batear. En la misma línea, se pueden modificar aspectos del juego que dificultan un desarrollo continuado (Coakley, 2008), como sucede en los juegos de bate y campo si el lanzador es del equipo contrario al bateador. En esta situación, por ejemplo, se pueden alterar los roles de forma que el lanzador fuera un jugador del mismo equipo, favoreciendo así que el juego tenga mayor continuidad, al reducirse los intentos fallidos y las discusiones.

El proyecto también trata de promover la implicación del alumnado en su puesta en práctica mediante la asignación de tareas importantes en su desarrollo. Entre ellas, se incluyen la preparación, transporte y recogida del material utilizado en las clases, por turnos de un mes y grupos de dos o tres alumnos. Otra forma de participación en coherencia con los objetivos del proyecto es el análisis o evaluación de las aportaciones

individuales al equipo, el rendimiento del propio equipo o el de otros jugadores o equipos. Esto ya forma parte de las reuniones o debates de ideas para preparar las estrategias de juego pero se puede asegurar la participación de todos con el uso de fichas con preguntas sobre dichos aspectos. Además, con algunos alumnos pueden darse situaciones propicias para asignarles el asesoramiento táctico de un equipo o la supervisión del aprendizaje y logros de sus compañeros menos competentes, incluso como tarea extraescolar, lo cual sería otra forma de desarrollar su compromiso y responsabilidad y también el compañerismo, la empatía y la cooperación.

Por último, el proyecto también deja la puerta abierta a otra forma de participación basada en sus propias aportaciones a la mejora del desarrollo del proyecto, consiguiendo al mismo tiempo un compromiso más intenso con su aprendizaje. Una forma sencilla es que los propios alumnos cambien reglas u otros componentes estructurales de los juegos para darles más emoción, continuidad, complejidad táctica, coherencia con el nivel de habilidad de los jugadores o cualquier otro aspecto que los mejorara. También existe la posibilidad que enriquezcan los propios contenidos del proyecto, ya sea adaptando los juegos que se proponen o creando otros originales que ejemplifiquen tácticamente un grupo establecido en la clasificación (Hastie, 2010).

▪ **Orientación de la competición hacia la cooperación y creación de un contexto para una interacción social positiva entre el alumnado**

Otro aspecto importante del proyecto es la orientación hacia la cooperación del carácter competitivo de los juegos deportivos. Para ello, en el proyecto se proponen situaciones de cooperación basadas en el diálogo y la toma conjunta de decisiones, por ejemplo, para realizar cambios en las reglas y otros aspectos del juego o en el diseño en equipo de las estrategias de juego. En otras ocasiones, gracias a la flexibilidad de los juegos modificados también se contempla el uso de estrategias para reducir la competitividad y enfatizar los procesos cooperativos en el juego, en vez del resultado o la victoria de unos sobre otros. Por ejemplo, entre las primeras, se puede optar por dejar que las situaciones conflictivas se resolvieran al azar, intercambiar de forma frecuente a los jugadores o evitar el sistema de rotación por eliminación, entre otras opciones. Entre las segundas, se pueden recurrir a estrategias como suprimir el tanteo, introducir un sistema de tanteo que premie las acciones de colaboración colectiva o intervenciones donde se destaquen los logros debidos a la cooperación, dejando de lado quien marque más puntos (Devís, 1995).

Acerca de esta competición inherente en los juegos deportivos, no se puede pasar por alto que no a todos los alumnos les interesan los juegos deportivos para competir sino que para muchos es una forma de relacionarse socialmente. Este interés por relacionarse con sus iguales tiene un carácter vital durante la adolescencia y debemos

prestarle gran atención porque va a resultar un factor importante en el desarrollo de las clases. En este sentido, la forma de agrupar a los alumnos durante los juegos, los torneos y las actividades extraescolares resulta determinante en su motivación, participación y aprendizaje.

Los tipos de agrupamientos que recoge el proyecto son muy variados, ya que el alumnado participa tanto en equipos con un número muy diferente de jugadores, parejas o incluso, de forma individual. No se utiliza un criterio único en cuanto al modo de agruparlos, sino que se pretende ofrecer combinaciones variadas, es decir, en algunas situaciones equipos o parejas en las que hay chicos y chicas, en otros casos sólo jugadores del mismo sexo, e igualmente sucede con los enfrentamientos. Ahora bien, en muchos casos también puede ser apropiado que los alumnos tengan oportunidades para seleccionar la forma que prefieran agruparse, sobre todo en las actividades extraescolares, pero siempre precedido de una reflexión que les permitiera tomar conciencia de los criterios que utilizan y así seleccionar el tipo de agrupamiento que más favorezca una experiencia satisfactoria de aprendizaje (R. Sánchez, 1997). En otras ocasiones, se puede optar por el agrupamiento más apropiado para favorecer su aprendizaje aunque no encaje con sus afinidades personales.

▪ **Organización y adaptación de las actividades de enseñanza para facilitar el aprendizaje del alumnado con menos habilidad o experiencia en los juegos deportivos.**

Los juegos modificados por sí mismos ya suponen un contexto favorable de aprendizaje, especialmente para aquellos alumnos y alumnas que son menos competentes o tienen menos experiencia en los juegos deportivos. Esto se debe a que las demandas técnicas han sido reducidas o sustituidas por otras habilidades más sencillas para que los jugadores puedan atender mejor a las cuestiones tácticas del juego. De esta forma, los alumnos y alumnas menos hábiles tienen más opciones para participar en el juego y demostrar su comprensión del juego, al mismo tiempo que es más difícil que lo monopolicen quienes posean un elevado dominio técnico. Un ejemplo es iniciar la enseñanza de los juegos de bate y campo lanzando con la mano o golpeando con la raqueta. Esto facilita más el aprendizaje a los menos hábiles que hacerlo bateando y que todos se den cuenta de dónde es más efectivo enviar la bola y hacerlo con más precisión, mostrando así su comprensión táctica. Cuando sea necesario introducir la técnica del bateo, los juegos modificados se pueden combinar con una práctica analítica. De esta forma, es más sencillo detectar la naturaleza de los problemas con la técnica, ofrecer un tiempo de práctica acorde a esas dificultades y valorar mejor su uso contextual cuando el jugador retorne al juego modificado.

La adaptación de los móviles e implementos también se utiliza de forma frecuente para facilitar el aprendizaje, particularmente de aquellos alumnos y alumnas que no son

muy hábiles. Así, se busca mantener una relación coherente entre el peso y tamaño de las raquetas, bates, *sticks* y pelotas que se utilizan con la talla, fuerza y habilidad de los jugadores. De esta forma, pueden manejarlos con más facilidad, lo que favorece su éxito en la participación y motivación por hacerlo, evitando que adquieran movimientos incorrectos y disfruten más de la práctica (Haywood, 1986). Por ello, los bates previstos tienen diferentes grosores o las pelotas son de diferentes tamaños y tanto las raquetas como los *sticks* poseen amplias superficies de golpeo y contacto pero un peso ligero.

En el proyecto también se pretende favorecer que los jugadores menos hábiles se sientan más seguros en sí mismos. La principal estrategia consiste que la enseñanza gire en torno a la comprensión táctica en los juegos deportivos que les permita aplicar de forma colectiva estrategias inteligentes, sugiriendo que está al alcance de todos independientemente de su habilidad. A esto se añade una organización de los juegos modificados y los espacios de forma que todos practiquen de manera simultánea, lo que, además de favorecer su participación, reducen la exhibición pública de su escasa habilidad y les ayuda a implicarse sin temor a la crítica (Thorpe, 1992b). No obstante, en caso de producirse, existe la opción de abordarlas desde un punto de vista educativo mediante debates con el apoyo de lecturas sobre la igualdad en el deporte, la tolerancia, el respeto por los demás o la aceptación de la diversidad (Devís, 1995).

La atención a las chicas en los juegos de invasión suele ser necesario debido a una socialización diferente (Lever, 1976). En este grupo de juegos suele ser más evidente una diferencia de habilidad entre chicos y chicas, lo que puede minimizarse de varias formas para que no exista discriminación o diferencias en las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, los juegos modificados incluidos en el proyecto permiten introducir reglas para que las chicas tengan más protagonismo en el juego. Por ejemplo, obligando a que los chicos pasen el balón a las chicas antes de marcar, después de recibir la pelota o si una chica está cerca del portador del balón. Otras posibles modificaciones son que las chicas pongan en juego o reciban el balón después de una parada del juego, así como limitar el desplazamiento con balón de los chicos y su posibilidad de marcar goles o anotar puntos. Esto se puede combinar con la rotación de las posiciones de juego de forma frecuente para que los chicos no dominen los puestos más atractivos, incluso que durante determinado tiempo las chicas ocupen roles ofensivos, mientras que los chicos juegan como defensas. También existe la opción de suprimir los roles más pasivos del juego o evitar que las chicas los ocupen de forma sistemática, como suele suceder con el rol de guardameta (Hoppes, 1987; Philip y Wilkerson, 1990). No obstante, estas reglas y otras similares pueden resaltar más aún las diferencias o alterar drásticamente la esencia del juego, por lo que según las circunstancias de cada momento hay valorar su puesta en práctica y el tiempo de uso.

**Tabla 16. Principios de procedimiento del proyecto de enseñanza.**

<b>PRINCIPIOS GENERALES DE PROCEDIMIENTO</b>	<b>PRINCIPIOS ESPECÍFICOS DE PROCEDIMIENTO</b>
<b>Aprendizaje con y para la comprensión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Selección y presentación de las actividades de enseñanza de forma que sean significativas y relevantes para los alumnos.</li> <li>▪ Uso de estrategias para promover la comprensión táctica del alumnado.</li> </ul>
<b>Aprendizaje a través y para la participación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compromiso e implicación del alumnado en el desarrollo del proyecto y participación físicamente activa en las tareas de aprendizaje.</li> <li>▪ Orientación de la competición de los juegos hacia la cooperación y creación de un contexto para una interacción social positiva entre los alumnos.</li> </ul>
<b>Aprendizaje en y de la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización y adaptación de las actividades de enseñanza para facilitar el aprendizaje del alumnado con menos habilidad o experiencia en los juegos deportivos.</li> </ul>

### 3.5. Evaluación del alumnado

En la evaluación se utilizan diferentes instrumentos de naturaleza cualitativa para recoger información sobre su comprensión, uso contextual de la técnica y competencia para desenvolverse en situaciones reales de juego. Dicha información se obtiene a partir de la observación de los acontecimientos durante el desarrollo de los juegos y los debates de ideas, así como de fichas escritas que incluyen principalmente preguntas y problemas relacionados con la táctica de los juegos deportivos practicados en clase y, en menor medida, sobre el uso contextual de la técnica. A pesar de la posibilidad de recurrir a otros instrumentos de carácter cuantitativo que se han elaborado específicamente para su aplicación en una enseñanza basada el modelo TGfU (Gréhaigne et al. 1997; Mitchell y Oslin, 1999a), considero que es más coherente la primera opción atendiendo al marco metodológico de la tesis y las cuestiones que guían la investigación.

La observación del desarrollo de las clases permite realizar anotaciones individualizadas sobre la forma en que juegan, su ejecución técnica, su participación en los debates, su cuidado y cumplimiento de tareas de transporte con el material deportivo o las relaciones con los compañeros, entre otras cuestiones. El tipo de observación que utilizo se basa en registros anecdóticos, es decir, descripciones de hechos que ocurren en el transcurso de las clases y que, al menos en un primer momento, parecen cargados de significado. Esta forma de observar se ha criticado por el hecho de que al tener que redactar, lo que suele exigir cierto tiempo para encontrar las palabras y expresiones adecuadas, se pierden detalles que están sucediendo en ese

momento. Además, la interpretación de los datos recogidos puede ser demasiado personal y subjetiva. Por el contrario, tienen la ventaja de que se pueden anotar hechos imprevistos y con expresiones que permiten una captación más viva e intensa de los acontecimientos. Al mismo tiempo, cabe esperar que proporcione una muestra razonablemente representativa del comportamiento y aprendizajes del alumnado en el escenario natural de la clase (Banno y Stefano, 2003; McKernan, 1999).

La información que proporcionan los registros anecdóticos se completan con las respuestas que ofrecen a los problemas de juego de las fichas de clase. Siguiendo a Devís y Peiró (2004), las fichas de clase se pueden considerar materiales curriculares para la conexión teórico-práctica y para la evaluación. El primer tipo permite conectar los conceptos teóricos con los procedimientos, lo que favorece la comprensión de dichos conceptos en la práctica y sobre la práctica. Esa conexión se establece diseñando las fichas con el objetivo de estimular la comprensión de conceptos y principios tácticos, así como la forma de usar las diferentes habilidades técnicas en el contexto de juego, mediante problemas de juego similares o basadas en los que se practican en clase o preguntas sobre la forma de utilizar los gestos técnicos. Al mismo tiempo, dicha conexión entre la teoría y la práctica se completa preparando dichos materiales de forma que también ayuden a mejorar las posibilidades tácticas y técnicas de los jugadores en la práctica, gracias a la reflexión que provoca resolver situaciones similares sobre el papel. Por otra parte, también se puede considerar materiales curriculares para la evaluación porque ayudan a recoger información sobre lo que aprenden, facilitando la toma de decisiones sobre la propia enseñanza y la calificación al final de cada trimestre.

La mayor parte del contenido de las fichas de clase son problemas de juego similares a los que se practican previamente en clase. Estas tareas consisten en describir y justificar posibles soluciones a esos problemas. Por ejemplo, una de ellas plantea cómo defender cinco tipos de metas diferentes (conos rodeados de un área circular, portería con un área pequeña, toda la línea de fondo de la cancha pero recibiendo en una zona previa antes de marcar, 2 porterías separadas 10 metros y una portería móvil) en un juego modificado de hockey, tal y como antes se ha propuesto a los alumnos resolver en la práctica. De forma parecida, en las fichas que hacen después de cada actividad complementaria con otros centros, también tienen que describir aspectos tácticos de su participación y la de su equipo, por ejemplo, la forma en que han defendido y el resultado que les ha dado. En ambos casos, el principal objetivo es estimular su comprensión mediante la reflexión acerca de sus aciertos y errores en la práctica.

Otros problemas tácticos que incluyen las fichas son situaciones de juego que tienen que resolver atendiendo a determinadas condiciones, por ejemplo, la posibilidad de realizar un único bateo para completar una carrera o un límite de tiempo para



finalizar el partido. Dichas situaciones puede que no se haya producido en el desarrollo de las clases pero seguramente tengan similitudes tácticas con otras que sí lo han hecho. Su complejidad aumenta a lo largo del trimestre, ya que pasan de basarse en situaciones tácticas de juegos modificados relativamente sencillos, por ejemplo, dos contra dos en juegos de invasión, a otras extraídas de los minideportes modificados como el *minibéisbol* o el *minihockey* (ver anexo 3). No obstante, las fichas tienen su mayor dificultad al final de cada trimestre, ya que se pide al alumnado que imagine que son entrenadores/as del equipo y tienen que preparar una estrategia de juego. Con ello, pretendo que expongan los aspectos más relevantes del conocimiento táctico aprendido durante dicho trimestre.

Algunos de los problemas de juego se acompañan de dibujos cuyo objetivo es ayudar a entender lo que se pregunta. En otros casos, los dibujos sirven para que puedan completar o ejemplificar el contenido de sus respuestas escritas, añadiendo flechas y jugadores. El videocuaderno también constituye otro recurso complementario para ayudarles a responder de forma más completa y situada, ya que utilizan las imágenes reales de lo que ha acontecido en clase o en las actividades complementarias. Por ejemplo, el uso del videocuaderno puede ayudarles a describir su actuación defensiva en un partido contra otro centro o una jugada propia durante las clases.

La calificación se realiza a partir de las citadas fuentes de información sobre su aprendizaje, es decir, sus respuestas en las fichas y mis anotaciones a partir de las observaciones de las clases. Para orientar este proceso, los criterios de evaluación de la asignatura se redactan de forma más concreta y cercana a las propuestas del enfoque de enseñanza mediante indicadores (ver tabla 17). Evidentemente, recogen la mejora de la comprensión táctica y el uso contextual como ejes de la enseñanza, pero también atienden a otros aspectos como la participación, el respeto a las reglas de los juegos, el uso de ropa deportiva, la puntualidad o el comportamiento responsable en la utilización del material deportivo. Dichos criterios se organizan en tres niveles de calificación que sirven para asignar una valoración numérica a cada alumno.

### **3.6. Desarrollo profesional y el profesor como investigador: la mejora del proyecto curricular**

Como ya he dado a entender, tanto el proyecto curricular y como la investigación en torno a él responden, ante todo, a mi inquietud de mejora y desarrollo profesional en el ámbito de la enseñanza de los juegos deportivos. En este sentido, me identifico plenamente con la idea de profesor como investigador de Stenhouse (1984) en la que los docentes no se entienden como simples intermediarios del currículum sino como profesionales que reflexionan, comprenden y comparten su práctica y el conocimiento derivado de ella. Además, esta concepción de profesor resulta muy coherente con el enfoque metodológico inaugurado por Bunker y Thorpe (1982) a la

que ha permanecido próxima debido a las influencias que recibió en sus inicios de los estudios de investigación-acción realizados en el contexto educativo británico en los años 1970 y 1980 (Almond, 1985).

**Tabla 17. Indicadores de evaluación.**

	<b>Nivel 1: Sobresaliente o Notable</b>	<b>Nivel 2: Bien o Suficiente</b>	<b>Nivel 3: Insuficiente</b>
<b>Acciones de juego</b>	Realiza con frecuencia acciones de juego donde demuestra comprensión táctica y/o uso contextual de sus habilidades.	Algunas veces realiza acciones de juego donde demuestra comprensión táctica y/o uso contextual de sus habilidades	No suele realizar acciones de juego donde demuestre comprensión táctica y/o uso contextual de sus habilidades
<b>Debates de ideas</b>	Participa en los debates y de vez en cuando hace aportaciones	Cumple con la dinámica de los debates aunque no aporte su opinión	No cumple con la dinámica de los debates de ideas.
<b>Participación en los juegos</b>	En clase tiene una participación activa en los juegos y con alta entrega física.	Se implica toda la clase en los juegos pero no siempre lo hace con intensidad.	Participa con poca implicación en los juegos
<b>Respeto de las reglas</b>	Siempre respeta las reglas	Casi siempre respeta las reglas de los juegos	Con frecuencia no respeta las reglas de los juegos.
<b>Entrega de las fichas</b>	Ha entregado todas las fichas en los plazos establecidos	Le falta una o dos fichas por entregar o ha entregado más de dos con retraso.	Le faltan más de tres fichas por entregar o han tenido retraso en muchas fichas
<b>Calificación de las fichas</b>	Consigue más de un 70% de los positivos posibles.	Consigue entre un 50 y un 70% de los positivos.	Consigue menos de un 50% de los positivos.
<b>Cuidado y transporte del material</b>	Respeto el material y cumple la tarea de transporte del material	Respeto el material y cumple con su transporte pero podría hacerlo mejor	No respeta o cuida poco el material
<b>Relaciones con los compañeros</b>	No tiene conflictos o discusiones con sus compañeros	Discute a veces con sus compañeros y/o tiene algún conflicto muy puntual	Tiene conflictos con sus compañeros o no es respetuoso con ellos.
<b>Uso de ropay calzado deportivo</b>	Siempre usa la ropa o calzado adecuados	Casi siempre usa la ropa o calzado adecuados.	Con frecuencia no usa la ropa o calzado adecuados
<b>Puntualidad</b>	Es puntual en el comienzo de la clase	Casi siempre es puntual en el comienzo de la clase.	Tiene frecuentes retrasos en el comienzo de la clase
<b>Participación en actividades</b>	Tiene una participación muy destacada en las actividades complementarias	Participa en las actividades de la forma acordada	No participa en las actividades de la forma acordada
<b>Cumplimiento de roles</b>	Cuando se le asigna otro rol (entrenador, árbitro) lo cumple de forma rigurosa	Cuando se le asigna otro rol (entrenador, árbitro) lo cumple de forma correcta	Cuando se le asigna otro rol (entrenador, árbitro) no lo cumple o no se esfuerza por hacerlo bien.

En esta concepción del profesor como investigador, el currículum es entendido como un proyecto que los propios profesores debemos construir, examinando con sentido crítico y de forma sistemática nuestra actividad de enseñanza y tomando en consideración los intereses de los estudiantes. De esta forma, es como Stenhouse (1984) considera que se pueden establecer cambios y mejoras significativas en procesos educativos concretos. Ello implica que los resultados de la investigación, las teorías educativas y cualquier otra forma de conocimiento que utilice el profesor en su enseñanza, incluido por supuesto, un modelo de enseñanza como el modelo TGfU, son propuestas e hipótesis que tienen que ser investigadas y comprobadas. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el profesional *amplio* no consisten en aplicar al pie de la letra lo que los expertos recogen en las normativas curriculares, informes de investigación o libros de texto sino transformarlos en hipótesis de acción que tienen que ser comprobadas en la práctica (Blández, 1996; Gimeno, 1983, Mata, 2007).

Un aspecto esencial de la idea de profesor como investigador es la consideración de los materiales curriculares como elementos de experimentación, es decir, materiales elaborados por el propio profesor que pueden modificarse o adaptarse a partir de la práctica y la experiencia. De esta forma, el papel del profesorado adquiere todavía mayor protagonismo, en vez de quedar reducido a la selección y aplicación de materiales elaborados por otros, pudiendo también entrar en una dinámica de reflexión y colaboración con otros profesores sobre dichos materiales que contribuye a su desarrollo profesional (Devís y Peiró, 2004).

Esta es la perspectiva que adopto en la puesta en práctica del proyecto curricular y su investigación. Con ello, aspiro a profundizar en el desarrollo práctico del enfoque de enseñanza basado en la comprensión, viviendo en primera persona los problemas y dificultades que aparecen, diseñando y experimentando materiales curriculares o reflexionando sobre el funcionamiento de que los juegos que propongo. De esta forma, espero llegar a conclusiones y recomendaciones que contribuyan a que sea un mejor profesor, mejore futuras aplicaciones del proyecto curricular investigado y pueda hacer aportaciones al enfoque de enseñanza utilizado que sean útiles para otros profesores o investigadores.



### **PARTE 3. RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL**



## **CAPÍTULO 7. LA COMPRENSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN: METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN**

### **1. Introducción**

Este capítulo describe la puesta en práctica del proyecto curricular expuesto en el capítulo anterior. En la primera parte relato las estrategias que utilicé como profesor para desarrollar la comprensión y el conocimiento táctico del alumnado, el uso contextual de sus habilidades técnicas y su participación inteligente en situaciones reales de juego. La segunda parte está dedicada a las estrategias con las que traté de estimular su participación activa en los juegos. Por último, abordo la manera que llevé a cabo el proceso de evaluación para otorgar una calificación numérica a cada estudiante al final de cada trimestre.

### **2. Estrategias para el desarrollo de la comprensión**

En coherencia con los objetivos del proyecto, al ponerlo en práctica he tratado de utilizar una variada gama de estrategias y formas de intervención para estimular la comprensión del alumnado. Una parte de ellas, como las preguntas sobre aspectos tácticos y técnicos de los juegos, la introducción de modificaciones en los mismos o los debates de ideas, se han sugerido como estrategias metodológicas del modelo TGfU desde sus inicios (Bunker y Thorpe, 1983; Devís y Peiró, 1992). Otras de las formas de intervención que he utilizado han sido más habituales en el entrenamiento táctico de los deportes de equipo como es el caso de la repetición de situaciones de juego a cámara lenta, la representación de situaciones de juego con dibujos o la detención del juego para observar o para resaltar alguna cuestión táctica, si bien, también se han sugerido en el marco de este modelo de enseñanza (Turner, 2005). Un tercer grupo de estrategias proceden de ideas propias que he ido experimentando en mis clases utilizando el modelo TGfU. Aquí se pueden incluir mi propia participación para tratar de influir en el desarrollo del juego o la propuesta de unas determinadas condiciones de juego, como un resultado adverso o un tiempo limitado de juego, ante las cuales los estudiantes deben preparar una estrategia de juego.

El uso contextual de las habilidades técnicas también traté de favorecerlo con diferentes modificaciones en los implementos y móviles que se utilizaban en los juegos. En algunos casos, modifiqué además la propia forma de ejecución de algunas de las habilidades, como es el caso del lanzamiento al bateador en los juegos de bate y campo, cambiando la relación de oposición entre éste y el lanzador por otra de cooperación. Estas modificaciones se completaron con la práctica de tareas analíticas dirigidas de forma prioritaria a mejorar la ejecución técnica.

Por último, expliqué a los alumnos numerosas cuestiones relacionadas con los aspectos técnicos y tácticos del juego con la intención de incidir sobre su comprensión y aplicación de los principios tácticos, así como el uso contextual de sus habilidades técnicas. Con estas explicaciones pretendía ayudarles a detectar la información relevante, contrastarla con sus propias ideas, entender el motivo de un error en el juego o simplemente, recordar cuestiones que ya había explicado pero que no se emplearon en suficientes ocasiones como para formar parte de sus habilidades y conocimientos sobre el juego.

### **2.1. Las preguntas**

Las preguntas fueron la estrategia más frecuente que utilicé para promover la comprensión táctica, tanto de forma verbal en el desarrollo de las clases como por escrito en las fichas. Durante las clases, realicé preguntas en diferentes momentos. Por ejemplo, en la reunión inicial, les hacía preguntas para recordar las cuestiones tácticas que habíamos practicado en clases anteriores y al final de la sesión para hacer una síntesis de lo más importante. Durante las detenciones del juego, también aprovechaba para preguntarles sobre cuestiones tácticas que previsiblemente iban a ser importantes en las siguientes jugadas. En algunas ocasiones, hice coincidir las preguntas con situaciones críticas para alguno de los equipos, lo que les resultaba muy estimulante a la hora de proponer posibles estrategias de juego, como sucedió del siguiente modo en un juego modificado de invasión:

Profesor: Ganáis de uno y tenéis que evitar que os empaten. Defensa, ¿está clara cómo sería la defensa?

Claudia: Defender aquí.

Profesor: Defender, un minuto os queda, sacáis falta desde ahí.

Gorka: Yo la toco, tú te vas hacia un lado para abrir la defensa y tú le pegas. (S15T2)

Las preguntas tuvieron diferentes destinatarios según el momento de la sesión y el tipo de juego deportivo que estaba practicando el alumnado. Así, las realicé tanto a algunos estudiantes en particular, a uno de los equipos, a un pequeño grupo o a todo el grupo a la vez. Por ejemplo, en los juegos de bate y campo, en los momentos previos al bateo, solía dirigirme al bateador/a para preguntarle hacia qué lugar convendría enviar la pelota según la situación de juego. En algunos juegos de bate e invasión, durante la parte central de la sesión, reunía a uno de los equipos para preguntarles lo que era conveniente hacer ante una situación de juego, teniendo en cuenta principalmente la puntuación de cada equipo en ese momento. En otros casos, las preguntas estaban dirigidas de forma simultánea a todo el grupo como las que realicé en las reuniones de síntesis al final de algunas clases. Una cuantificación<sup>23</sup> atendiendo a estas dos variables,

---

<sup>23</sup> Estos datos están extraídos de las 58 sesiones de clase que se pudieron grabar en vídeo de las 59 que constó finalmente el proyecto curricular, aunque ocho de ellas no tuvieron una transcripción completa porque se produjeron



es decir, el momento y a quién se dirige la pregunta, se puede consultar en la tabla 18 en cada uno de los tipos de juegos.

**Tabla 18. Preguntas del profesor en distintos momentos de la enseñanza, según tipo de juego deportivo.**

Momento de la sesión	Preguntas a un alumno/a			Preguntas a un equipo o una parte del grupo			Preguntas a todo el grupo			Total
	Bate	Invasión	Cancha	Bate	Invasión	Cancha	Bate	Invasión	Cancha	
Reunión inicial o antes de los juegos	0	0	0	3	0	1	8	2	1	15
Durante el desarrollo de los juegos (incluyendo detenciones)	15	2	3	23	44	3	0	7	0	97
Después del juego o en la reunión final	5	1	0	2	1	0	3	3	3	18
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>45</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>130</b>

Un análisis de estos datos sobre las preguntas pone al descubierto que los juegos de bate y campo e invasión concentraron casi todas las preguntas (117 de 130). La mayor parte de ellas estuvieron dirigidas a una parte de la clase (77), generalmente a uno de los equipos, aunque en el caso de los juegos de bate y campo también es destacable el número de preguntas que realicé a algunos estudiantes de forma individual (20). Por el contrario, en los juegos de cancha dividida apenas hice preguntas. Esta diferencia pudo deberse a la menor complejidad de las reglas y situaciones tácticas en los que juegos que realizaron de esta familia en comparación con los que practicaron en los trimestres de bate y campo e invasión. Además, la falta de espacio en los juegos de cancha dividida fue más problemática para la participación que en las otras dos familias, lo que me obligó a tener que estar pendiente de cuestiones organizativas y limitó mis observaciones del juego y tiempo disponible para preguntar a los estudiantes.

Estas diferencias en la cantidad de preguntas según el tipo de juego se vuelven semejanzas en las tres familias si atendemos a los momentos en los que hice las preguntas. En concreto, en los tres tipos de juegos aproveché con frecuencia las detenciones de los juegos debidas a su propia dinámica como los preparativos de un

---

interferencias en el audio, agotamiento de la batería antes de finalizar la clase o errores técnicos en la conexión del micrófono inalámbrico.

bateador o de la defensa antes de iniciar una acción de bateo, la consecución de un tanto en los juegos de invasión o los numerosos momentos que el juego se detenía en el tenis. En otras ocasiones, yo mismo pedía que se detuviera el juego para realizar las preguntas o bien, las formulé mientras estaban jugando para llamar la atención de los jugadores sobre un aspecto concreto del juego. De forma más puntual, también aproveché los descansos que tuvimos que hacer en los juegos de invasión para realizar preguntas.

En muchas ocasiones, las preguntas fueron una estrategia que utilicé de manera aislada pero también fue frecuente que las hiciera asociadas a otras que también empleé para favorecer la comprensión. Este fue el caso de los debates de ideas en los que realicé preguntas con el objetivo de dinamizarlo o de concretar los acuerdos que se habían alcanzado sobre la estrategia, como se pone de manifiesto en el siguiente diálogo:

Profesor: Vale, vamos a ver. Tal y como está el tema ya han conseguido empatar entonces la cuestión es que no consigan una base más. A ver el equipo que defiende venir aquí un momentito, equipo que defiende, Gorka, Ainara, venir para acá, Yeray, venir. [...]. Vamos pero ahora es una cuestión de táctica, ¿cómo defenderíamos para conseguir que ellos no consigan conquistar esa base?

Pablo: Hacemos una cadena.

Yeray: Seguro que la van a tirar por allí.

Profesor: Bueno, ¿hacia donde es posible que lancen?

Yeray: Por allí.

Gorka: Tienen que lanzar hacia allí seguro, ¿desde dónde van a lanzar?, ¿desde allí, van a lanzar hacia allí?

Profesor: Pues entonces, ¿dónde podríamos colocar jugadores?

Gorka: Aquí, así.

Profesor: Y la devolución, ¿cómo debería ser?, ¿hacia dónde van a lanzar ellos?

Ainara: Hacia allí.

Profesor: Entonces, ¿deberíamos de colocar jugadores allí?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Y la devolución cómo debería ser?

Beatriz: Rápida.

Profesor: Muy rápida

Beatriz: Pero que no se pase.

Profesor: [...] venga nos colocamos de esa forma. (S5T1)

También, combiné preguntas con representaciones gráficas de situaciones de juego que yo mismo hacía con tiza en el suelo de la cancha. Esto lo hice especialmente cuando no surgían jugadas con las que podía conectar los aspectos tácticos sobre los que trataba de incidir o hacía un repaso a las tácticas más relevantes de cada familia de juegos deportivos. Así sucedió en la situación en la que trataba que comprendieran la preferencia con la que hay que eliminar corredores en el béisbol según su orden de colocación en las bases:

[El profesor dibuja en el suelo un campo de béisbol y ejemplifica acciones de eliminación a los corredores según su colocación en las mismas]

Profesor: ¿queda clara la idea?, es decir, este de aquí corre sólo si lo tiene claro, más todavía en esta situación, más todavía, ¿por qué?

Gorka: Porque si no, no hace punto, tiene que hacer punto.

Profesor: Eso es, tiene que hacer punto, está muy cerca ya, este ya vale ¿cuánto?

Leandro/Gorka: '0.75', le falta una base para el punto.

Profesor: '0.75', es al último al que hay que sacrificar porque es el que más vale, además en esta situación hay otra cosa importante. Esta base está libre por lo cual este no tiene que preocuparse, si este va a correr tiene un espacio mínimo para correr, lo que tiene que tener muy claro este cuando corra es mirar a ver que ha hecho este antes, ¿eh?. No como nos ha pasado varias veces, que aquí salíamos y este todavía no había corrido, ¿queda claro? (S19T1).

Igualmente sucedió, aunque de forma más puntual, con las modificaciones en los juegos, ya que mis preguntas tenían la intención de que pensarán sobre los cambios estratégicos que podían suponer, como ocurrió cuando puse en práctica una modificación en los juegos iniciales de bate y campo en la que la devolución consistía que todos los defensores tocaran el móvil:

Profesor: ¿A alguien se le ocurre si esta modificación va a cambiar las colocaciones de la defensa?

[...]

Elena: Sí, todo el equipo alrededor de la base, por ejemplo tres o como sea y uno coge la pelota, puede ir caminando porque los tres están allí que se la pasan y... (S7T1)

Con respecto al contenido de preguntas, lo más frecuente fue que les solicitara que definieran la estrategia más eficaz en una situación de juego determinada o para conseguir el objetivo del juego, como sucedió durante el juego de los *diez pases*:

Profesor: vale acercaros un momentito, a ver, ¿cuál sería la estrategia más inteligente para conseguir hacer diez pases?

David: Acercarse, eh.... Acercarse al que tiene el balón.

Profesor: Vale, dice acercarse al balón, es decir, ¿acercarse todos al balón?

Varios: No.

David: No, acercarse uno de tu equipo y los demás alrededor. (S1T1)

En otras ocasiones, incidí mediante las preguntas en aspectos tácticos mucho más concretos como la colocación inicial que tiene que adoptar la defensa o el uso de un determinado sistema defensivo. Este último fue el caso de una situación en los juegos modificados de hockey en los que buscaba que entendieran la utilidad de la defensa individual en situaciones en las que es necesario remontar el marcador en muy poco tiempo de juego, tal y como ejemplifica el siguiente diálogo:

Profesor: ¿Cómo defendéis vosotros con tres a dos quedando cinco minutos?

Gorka: Tres atrás y dos adelante.

Daniel: Yo me quedo atrás.

Profesor: Tres atrás y dos adelante, vosotras, ¿cómo defendéis?

Claudia: Tres y dos adelante también.

Profesor: ¿También?, perdiendo de uno y quedando cinco minutos.

Claudia: No, defendemos uno a uno. (S16T2)

En fases avanzadas de la enseñanza, introduje preguntas para que los jugadores de un mismo equipo coordinaran una estrategia de juego o que reflexionaran a partir de sus errores o aciertos en el juego. El tipo de pregunta más habitual en el primer caso pretendía que explicaran o concretaran la forma en que estaban jugando y con ello, demostraran que el equipo estaba jugando con una estrategia definida en la que todos tomaban parte. En el segundo caso, aproveché situaciones de mal o buen juego, tanto colectivo como individual, para hacer preguntas que ayudaran a los jugadores a reconducir la situación, tomar conciencia de los errores o darse cuenta de los motivos por los que un equipo estaba logrando superar a otro. Un ejemplo de esta última situación se puede ejemplificar con el diálogo a raíz de mi intervención ante la desorganizada defensa individual de uno de los equipos en el hockey:

Profesor: A ver equipo, ¿qué nos está pasando en defensa?

Miguel: Que no defendemos a ninguno, más que a Beatriz.

Profesor: Que solo defendemos a Beatriz, los demás se nos van, ¿qué solución podríamos dar?

Andrea: Porque Beatriz es la que está parada.

Miguel: Uno a cada uno.

Profesor: Uno a cada uno, ¿vale? Cojo yo a David, coges tú a Gorka y coges tú a Eric.

Andrea: Y yo a Beatriz.

Profesor: Y tú a Beatriz en defensa, ¿vale?, venga. (S3T2)

**Tabla 19. Momento, objetivo y tema de las preguntas que realiza el profesor.**

<b>Cuándo preguntar</b>	<b>Para qué preguntar</b>	<b>Sobre qué preguntar</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En la reunión inicial de la clase</li> <li>▪ Durante detenciones intencionadas del juego o derivadas de su propia dinámica.</li> <li>▪ Durante las acciones de juego</li> <li>▪ En los debates de ideas</li> <li>▪ En las fichas de clase</li> <li>▪ En situaciones críticas del juego</li> <li>▪ En los descansos</li> <li>▪ En la reunión final de la clase</li> <li>▪ Durante simulaciones gráficas de situaciones de juego.</li> <li>▪ Momentos críticos del juego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reflexión sobre los errores cometidos en el juego</li> <li>▪ Concreción y toma de conciencia de la estrategia que se está utilizando</li> <li>▪ Dinamizar el debate de ideas.</li> <li>▪ Extraer conclusiones del debate de ideas</li> <li>▪ Recordatorio de la clase anterior</li> <li>▪ Síntesis de la clase</li> <li>▪ Consenso de una estrategia al finalizar el debate de ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sobre el efecto de una modificación en el juego</li> <li>▪ Sobre la estrategia más eficaz para alcanzar el objetivo del juego</li> <li>▪ Sobre la mejor estrategia en función del tanteo</li> <li>▪ Sobre errores cometidos en el juego</li> <li>▪ Sobre acciones de juego de interés táctico</li> <li>▪ Sobre la utilidad o ventajas de una estrategia o habilidad técnica</li> <li>▪ Uso contextual de las habilidades técnicas.</li> </ul>

Por último, aunque las preguntas tuvieron en su mayor parte la finalidad de estimular la comprensión de los principios tácticos, en algunas ocasiones también me ayudaron a incidir sobre la comprensión del uso de determinadas habilidades técnicas

en el contexto de juego. Este fue el caso de algunas preguntas sobre el uso contextual de los golpes en el tenis:

Profesor: A ver, otra cosa más [...], ¿Cuándo un jugador se me acerca a la red para atacarme, la opción es?

Gorka: Un 'globo'.

Profesor: ...la opción más correcta sería un globo, cuando un jugador se me va hacia un lado busco un paralelo por fuera que lo puedo hacer tanto con el golpeo normal como con el revés, ¿Cuándo un jugador se queda muy atrás? ¿Cuándo un jugador se queda muy atrás?

David: Una 'corta'.

Profesor: Bien. Una 'corta' o una 'dejada'. (S5T3)

## 2.2. Los debates de ideas

Durante las clases, propuse a los alumnos que se reunieran para discutir sobre la estrategia de juego con la intención de mejorar su comprensión táctica. En dichas reuniones, tenían que exponer, escuchar y debatir sobre las ideas propias y las de otros acerca de una posible estrategia de juego. A lo largo del curso, participaron en 25 debates de ideas, casi siempre reunidos por equipos de cinco a nueve jugadores, y tan sólo puntualmente, de forma conjunta todos los estudiantes que formaban el grupo. Todos los debates se realizaron mientras practicaban juegos de bate y campo (14) e invasión (11). Esta ausencia de debates en los juegos de cancha dividida considero que también puede deberse a los mismos motivos por los que apenas realicé preguntas, es decir, su baja complejidad táctica y una organización espacial más dispersa que me hicieron considerar que era poco productivo convocar reuniones para discutir sobre aspectos tácticos.

Otra semejanza entre los debates de ideas y las preguntas es que ambas pretendían promover la coordinación del equipo para una estrategia común de juego. Así fue en el caso del debate de ideas que mantuvieron los jugadores para establecer la colocación defensiva en la primera clase con el *minibéisbol*, tal y como se recoge en el siguiente extracto del mismo:

Profesor: Ahora sí que estuvo bien el pase. Entonces, ¿Cuál es la colocación ideal de los defensas ahora?, [...]

Gorka: Una vez saquen ellos, hay que...

Yeray: Hay que estar bien colocados. Lo que pasa que con Saray allí no había nadie, porque cuando le hicieron aquello a Joana estaba sola ahí.

Profesor: Ya os avisé yo.

Yeray: Saray tenía que estar allí.

Gorka: Una vez saquen ellos hay que hacer como dices tú pero una vez tengamos la pelota hay que estar más unidos, más unidos para...

Profesor: Más unidos, ¿qué quiere decir?, ¿unos más cerca de otros?

Gorka: Sí.

Profesor: ¿Y la colocación inicial cómo la vais hacer?

Yeray: Uno en cada base.

Leandro: Uno en cada base.

Gorka: Al lado de cada base, claro.

Profesor: ¿Uno en cada base también?

Yeray: Y uno en el centro.

Miguel: O dos mejor.

Yeray: ¡Qué va! Con que haya uno en el centro organiza todo el campo ya.

Profesor: Entonces, Yeray, ¿dices uno en el centro y pasarle primero a ese?

Gorka: Sí, porque es el mejor para pasar al defensa de la base.

Profesor: Sí porque desde el centro puedes decidir a donde pasar y tienes razón en lo que dice Miguel, ellos siempre van a pasar por aquí [punto intermedio entre base y base].

Yeray: Pero entonces harían falta más jugadores también.

Profesor: Vamos a ver, yo puedo colocar antes de que lancen y puedo recolocar una vez han lanzado. Entonces lo que dice Miguel tiene razón, si yo tengo uno en medio aquí.

Leandro: Vas a tener que descontar a cuatro por fuerza.

Profesor: Sí, cuatro en las bases y uno en el medio, son cinco, todavía te sobran dos más.

Gorka: Claro, uno aquí y otra allá.

Profesor: Pero esa colocación no tiene que ser desde el principio, puede ser una vez han lanzado, incluso el del medio no tiene porque estar desde el principio.

Gorka: Allá no va a hacer falta que esté uno en la base desde el principio porque va a correr ella misma, aquí otro porque tampoco va a estar en la base.

Profesor: Claro, ¿por qué en la base tiene sentido colocarlo de salida?

Alumnos: No.

Profesor: Claro. No te la pueden dejar cerca de la base pero si te la dejan cerca es peor para ellos.

Gorka: Uno allá, otro aquí, otro aquí, son tres, cuatro, otro en el medio cinco. Me faltan dos, otro por ahí y por ahí.

Profesor: Venga, ahora lo tenemos claro. (S7T1)

Las preguntas y los debates también coincidieron en que la mayoría de ellos tuvo lugar durante el desarrollo de los juegos, a modo de tiempos muertos. Al igual que las preguntas, propuse los debates para discutir la estrategia cuando era palpable el mal juego o errores tácticos de un equipo. Por ejemplo, cuando uno de los equipos no conseguía recuperar la pelota en juegos de invasión o estaban muy desorganizados en defensa, pedí a sus integrantes que discutieran la forma de mejorar su estrategia de juego, como ejemplifica el siguiente diálogo de un debate en una clase de hockey:

Profesor: Vale, muy bien, cada equipo se reúne, cada equipo se reúne. Los que están sin petos preparan estrategia para seguir atacando y seguir marcando goles y equipo azul venid conmigo que vamos a preparar una estrategia para recuperar la pelota, a ver, ¿cómo nos organizamos para recuperar la pelota?

Miguel: Lo que hicimos antes pero hacerlo en plan serio porque...

Profesor: Defensa individual.

Karen: Eso es lo que hicimos antes pero...

Profesor: ¿Por qué no funcionó bien?

Karen: Siempre se te despistan porque la otra persona no...

Profesor: Lo que hay que hacer es que estar más pendiente de la persona que defendemos y ya está.

Karen: Como hacían ustedes, uno en cada portería. (S11T2)

Por último, otra de las situaciones en las que propuse que debatieran fue en momentos críticos y decisivos del juego. Por ejemplo, cuando el marcador estaba

igualado a pocos segundos de finalizar el tiempo de juego en hockey, o como se ilustra a continuación, antes del último bateo de una entrada:

Profesor: A ver equipo que defiende venir aquí un momentito. Equipo que defiende, Gorka, Ainara, venir para acá, Yeray, venir. Vamos a ver tal y como está el tema no pueden llegar a esa base porque en cuanto llegue uno ya (perdéis) [...] Vamos pero ahora es una cuestión de táctica, ¿cómo defenderíamos para conseguir que ellos no consigan conquistar esa base?

Gorka: Que cómo...

Pablo: Hacemos una cadena.

Yeray: Seguro que la van a tirar por allí.

Profesor: Bueno hacia donde es posible que lancen.

Yeray: Por allí.

Gorka: Tienen que lanzar hacia allí seguro, ¿desde dónde van a lanzar?, ¿desde allí, van a lanzar hacia allí.

Profesor: Pues entonces, ¿dónde podríamos colocar jugadores?

Gorka: Aquí, así.

Profesor: Y la devolución, ¿cómo debería ser?, ¿hacia dónde van a lanzar ellos?

Ainara: Hacia allí.

Profesor: Entonces, ¿deberíamos de colocar jugadores allí?

Alumnos: Sí.

Profesor: ¿Y la devolución cómo debería ser?

Beatriz: Rápida.

Profesor: Muy rápida

Beatriz: Pero que no se pase.

Profesor: Rápida directa porque sólo tienen que correr 15 metros, venga nos colocamos de esa forma.

Gorka: Dos allí.

Yeray: Pásala bien. (S5T1)

## 2.3. Las modificaciones

### 2.3.1. Las modificaciones de los implementos, los móviles y las habilidades técnicas

Mi intención al modificar los implementos y móviles de los juegos en los primeros momentos de la enseñanza era reducir sus exigencias técnicas, de tal forma que los jugadores pudieran atender a sus demandas tácticas y llevar a la práctica sus decisiones sin las limitaciones que dichas exigencias suelen provocar en quienes tienen poca experiencia. Al mismo tiempo que facilitaban dicho aprendizaje de los aspectos tácticos de los juegos, estas modificaciones de móviles e implementos también fueron un primer paso para favorecer la adquisición contextual de los gestos técnicos. Es decir, para ayudarles a entender su uso en un contexto real de juego y que así fueran capaces de ponerlas en la práctica seleccionando la habilidad adecuada en el momento preciso, tal y como fue mi preocupación durante el desarrollo de los primeros juegos:

Creo que al estar lanzando con la mano estas primeras clases y darse cuenta de la importancia de lanzar a los espacios libres que dejan los recogedores o de lanzar raso cuando es importante que

no la cojan al vuelo, va a ayudar a que cuando empiecen a usar el bate comprendan en qué aspectos tiene que mejorar su habilidad técnica para conseguir eso mismo, porque ya saben que es lo más inteligente en el juego. (S4T1)

En la primera etapa de cada uno de los trimestres, no utilicé los implementos propios del deporte de referencia sino que la interacción con el móvil se realizaba directamente con las manos. Así, en los juegos de bate y campo, lanzaban la pelota con la mano, mientras la capturaban y enviaban al campo contrario con ambas manos en los de cancha dividida y se desplazaban corriendo con ella, en el caso de los juegos iniciales de invasión. En los juegos de cancha dividida, especialmente en los que la red estaba muy baja y los jugadores lanzaban muy fuerte la pelota, otra modificación que facilitaba la interacción con la pelota consistía en que únicamente con tocarla, y aunque se les escapara, era equivalente a su captura, pudiendo devolverla al campo contrario desde el lugar donde habían realizado el contacto. Además, los móviles que seleccioné —pelotas de tenis en los primeros juegos de bate y campo y de voleibol al principio de los otros dos trimestres—, también lo hice con la intención de facilitar que pudieran capturarlos, pasarlos o lanzarlos con facilidad.

En la segunda etapa de cada trimestre introduje los implementos específicos del juego deportivo de referencia. Únicamente en los juegos modificados de iniciación al béisbol pude introducir modificaciones para facilitar el manejo del bate, envolviendo bates de madera con gomaespuma de forma que, al ser más anchos, el bateo resultara más sencillo. En los juegos de cancha dividida e invasión, utilicé *sticks* y raquetas de fabricación comercial que no podía modificar pero que seleccioné atendiendo a su fácil manejo, especialmente por su diseño y escaso peso. Así, las raquetas eran muy ligeras, de caña corta y una amplia superficie de golpeo que también tenían en común con los *sticks*. Durante estas clases de la segunda etapa, también seleccioné los móviles con la intención de mejorar su control por parte de los jugadores y por ello utilicé pelotas de minibalonmano y tenis para batear, pelotas de espuma ligeramente más grandes que una de tenis para los primeros juegos con las raquetas, y una pelota de goma que apenas botaba para las primeras sesiones con el *stick* de hockey.

Además de los cambios en los implementos y los móviles utilizados en los juegos, añadí modificaciones en la ejecución técnica. Una de las que más utilizamos fue el ‘lanzamiento amigo’ en el que un jugador del mismo equipo es el que lanza al bateador. Evidentemente, el lanzador tenía que facilitar la acción de bateo al bateador, incluso cambiando la manera de realizar el lanzamiento, ya que no tenía que ser necesariamente como en el béisbol sino que recomendaba hacerlo de abajo hacia arriba, precisamente para facilitar que el bateador golpeará el móvil. Con la misma intención, en los juegos de cancha dividida modifiqué la forma de sacar, permitiendo realizarlo desde abajo, acercarse a la red para hacerlo y no cumplir la regla del saque en diagonal. Por último, para adaptarnos a la forma de jugar del centro escolar con el que había planificado la



actividad complementaria de hockey, también introduje, aunque con poco éxito en cuanto a su utilización, la posibilidad de detener con el pie el pase de un compañero.

En la tercera etapa del proceso, las habilidades técnicas que se practicaron en el minideporte modificado tuvieron grandes semejanzas con respecto al deporte de referencia, si bien mantuve algunas modificaciones que consideré imprescindibles para seguir estimulando su uso contextual y la comprensión táctica. Este fue el caso del ‘lanzamiento amigo’, aunque ya lanzando desde arriba. En cuanto a los móviles, en el tenis utilicé pelotas específicas de este deporte que también las consideré apropiadas, además de ser las únicas de las que disponía para el *minibéisbol*. El buen resultado en ambos casos contrastó con las dificultades que ocasionó el tipo de móvil que habíamos acordado en la actividad complementaria de hockey anteriormente comentada. En concreto, a los alumnos les resultaba muy complejo controlar la pelota de *floorball* debido a las características de la superficie de nuestra cancha. Por este motivo, tuve que adaptarlo introduciendo un trozo de cuerda en su interior para que tuviera más peso y fuera más controlable.

**Tabla 20. Modificaciones de los implementos y móviles de juego en las tres primeras etapas de la enseñanza.**

Etapa		Trimestre	Interacción con el móvil	Tipo de móvil
Primera	Sustitución del implemento por habilidades básicas	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lanzamiento con la mano</li> <li>▪ Golpeo con una raqueta</li> <li>▪ Pateo con el pie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de tenis</li> <li>▪ Pelotas de voleibol</li> </ul>
		Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pases y recepciones con ambas manos.</li> <li>▪ Avance sin bote con limitación de pasos o contacto de la defensa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de voleibol</li> </ul>
		Cancha dividida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lanzamientos y recepciones con ambas manos.</li> <li>▪ Tocar el móvil equivale a su recepción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de voleibol</li> </ul>
Segunda	Introducción del implemento específico con modificaciones	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bate de mayor grosor.</li> <li>▪ Lanzamiento amigo desde abajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de tenis</li> <li>▪ Pelotas de minibalonmano</li> </ul>
		Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Stick</i> ligero de plástico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de goma</li> </ul>
		Cancha dividida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Raquetas ligeras de cuadro amplio y caña corta.</li> <li>▪ Saque desde abajo, más cerca y sin obligación de hacerlo en diagonal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de foam ligeramente más grandes que una de tenis</li> </ul>
Tercera	Uso del implemento específico manteniendo alguna modificación	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bate de madera.</li> <li>▪ Lanzamiento amigo desde arriba</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelota de tenis</li> </ul>
		Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Stick</i> ligero de plástico</li> <li>▪ Control con el pie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelota de <i>floorball</i> con algo de peso.</li> </ul>
		Cancha dividida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Raquetas ligeras de cuadro amplio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de tenis</li> </ul>

### **2.3.2. Las modificaciones de los espacios y las metas**

Los principales objetivos al modificar los espacios de juego y las metas eran favorecer la percepción de espacios libres, la comprensión del juego en anchura y profundidad, así como facilitar la continuidad de los juegos.

En los juegos de bate y campo, para ayudar a que los jugadores localizaran los espacios libres a los que batear, suprimí el campo malo y utilizamos todo el espacio que nos permitía la instalación para batear, incluso las gradas, los jardines o el aparcamiento del instituto. De esta forma, pretendía que los bateadores encontraran más facilidades para detectar los espacios libres, al mismo tiempo que los jugadores defensores estaban obligados a distribuirse mejor para cubrir el mayor espacio posible.

En los juegos de cancha dividida, las modificaciones más habituales para facilitar la percepción de espacios afectaron al ancho y profundidad de la zona de juego. Con ello, pretendía estimular que los jugadores comprendieran las ventajas de enviar la pelota al fondo o los laterales de la cancha. Estas modificaciones del espacio las combiné en algunas ocasiones con una mayor altura de la red y una pelota lenta de juego, con lo que pretendía que los jugadores tuvieran que recurrir al envío de móviles al fondo de la cancha para anotar puntos, especialmente utilizando los golpes por encima del jugador contrario, conocidos como 'globos'.

Con la misma intención, puse en práctica en la segunda etapa de la enseñanza del hockey, un juego modificado en el que las porterías estaban situadas en las cuatro esquinas del espacio de juego. Los atacantes podían marcar en cualquier portería hasta que perdieran la posesión y el equipo contrario recuperara el rol de atacante realizando cinco pases consecutivos. Con la citada disposición de las metas lo que buscaba era que el equipo defensor fuera incapaz de atender a todas ellas, permitiendo que los atacantes sin balón tuvieran más opciones para encontrar espacios libres y los jugadores con posesión pudieran detectar con más facilidad a sus compañeros desmarcados en esos espacios libres.

En los juegos de invasión, añadí más metas para estimular la comprensión del juego en anchura y profundidad, al mismo tiempo que incidía en la percepción de los espacios libres. Para ello, propuse un juego en el que la portería central tenía más valor en puntos que dos laterales situadas en las esquinas. De este modo, pretendía que los jugadores buscaran ataques más directos hacia la portería central cuando necesitaran más puntos y que también utilizaran las porterías laterales para realizar cambios de banda del móvil con la intención de crear espacios y desorganizar a la defensa. En otros juegos utilicé como meta un espacio entre la línea de fondo y otra situada unos diez metros por delante donde tenían que recibir el móvil para anotar un tanto. De esta forma, los jugadores tendrían que desmarcarse en ese espacio para recibir el móvil,

inicialmente con la ayuda de una regla que impedía a los atacantes entrar en esa zona del espacio de juego, lo que pretendía estimular el uso de pases verticales, precisos y rápidos hacia ese espacio que era equivalente a una portería. Por último, la combinación de espacios de juego de diferente anchura tuvo el objetivo de que los estudiantes aprendieran a organizarse para avanzar hacia la meta contraria aprovechando la amplitud del espacio o estando obligados a pases verticales hacia la meta.

Por último, este tipo de modificaciones también fue útil para favorecer la continuidad del juego, de tal forma que los jugadores tuvieran más oportunidades de realizar las acciones técnicas y tácticas que trataba de enseñarles. Con esa intención, en los juegos modificados de hockey, suprimí las líneas de banda por las paredes que rodeaban la cancha para favorecer la continuidad en el juego de ataque. En los juegos de bate y campo, inventé un juego de cuatro bases dispuestas en forma de cuadrado a las que los corredores daban vueltas hasta que la defensa pudiera eliminarles, bien devolviendo en la base hacia la que estaban corriendo, o bien tocándoles con la pelota en la mano durante su carrera entre base y base. Del mismo modo, en el tenis, la combinación de una red ligeramente más alta con una mayor superficie de juego también fue una modificación que apliqué con el propósito de que el intercambio de golpes fuera mayor.

### **2.3.3. Las modificaciones en las reglas**

Con la modificación de las reglas pretendí promover que los jugadores llevaran a cabo determinadas acciones tácticas durante los juegos. En este sentido, en los juegos de invasión apliqué una regla que obligaba a realizar un 'pase y va' antes de poder marcar un tanto, precisamente para promover el aprendizaje de los desmarques en las acciones ofensivas y el pase para apoyarse en otro jugador.

En los juegos de bate y campo, también introduje otra regla que limitaba los movimientos de los defensores con la pelota con la idea de estimular la implicación de los jugadores en acciones defensivas. En concreto, en algunos juegos donde únicamente se eliminaba a los corredores tocándoles con el móvil, consideré que limitar el número de pasos que podían dar los defensores, además de facilitar las acciones de los corredores, era una buena modificación para favorecer los apoyos defensivos, obligando a incrementar el número de pases entre los defensores. También en esta familia de juegos, propuse una regla con la que pretendía favorecer que experimentaran diferentes usos contextuales del bateo. Para ello, inmediatamente después de batear, los bateadores tenían la opción de anular su bateo si el lugar al que se dirige la pelota no es el que había pretendido o perjudica sus intereses en el juego.

### **2.3.4. Las modificaciones en el sistema de puntuación**

La introducción en los juegos de otras formas de obtención de puntos también me ayudó a incidir sobre el uso contextual y los aspectos tácticos en los juegos aplicados en los tres trimestres. En los juegos de bate y campo, la posibilidad de que el equipo defensor pudiera anotar puntos si capturaba el móvil al vuelo buscaba provocar una distribución más homogénea para ocupar el espacio que defendía mientras que los atacantes evitaban enviar el móvil cerca de algún defensor. Al mismo tiempo, esta modificación tenía la intención de invitar a los jugadores a probar formas de batear en las que la pelota no saliera muy alta como el bateo raso en diferentes direcciones o un golpeo con el bate que dejara la pelota muy cerca del lugar desde donde el bateador inicia su carrera. En estos mismos juegos, también pretendí estimular la localización y aprovechamiento de los espacios libres, estableciendo diferente valor a cada una de las bases en función de su distancia con respecto al lugar de bateo. Con este planteamiento, esperaba que los bateadores que necesitaban anotar más puntos lanzaran el móvil hacia espacios libres más alejados con el fin de conseguir así más tiempo de carrera.

Otra forma alternativa de puntuación la apliqué en un juego de cancha dividida de 'dos contra dos' donde se permitía coger una pelota de voleibol con las dos manos. En concreto, después de enviar el móvil al campo contrario, los jugadores podían obtener puntos haciendo rayas con una tiza a la altura de la red o desplazando unos conos que ya estaban próximos a la malla. Con ello, pretendía que los jugadores que capturaban la pelota en el otro campo tuvieran unos segundos para devolverla con un jugador cerca de la red y el otro teniendo que defender una zona de juego con más espacios libres. Además, esta modificación también me parecía apropiada para que los jugadores tuvieran que organizarse y distribuirse el espacio en función de la aproximación a la red de uno de ellos y su retorno a la posición de partida. Con intenciones parecidas, en algunas clases en las que practicamos el tenis, propuse un sistema de puntuación adicional que consistía en anotar puntos si pisaban una marca realizada en el centro de su línea de saque después de devolver el móvil al campo contrario.

En otro juego de invasión traté de estimular las acciones de desmarque y contraataque, introduciendo un sistema de puntuación en el que para obtener puntos los jugadores tenían que tocar dos veces consecutivas los tableros de un campo de baloncesto con la exigencia de no poder desplazarse corriendo con el móvil. De esta forma, para superar al equipo adversario, consideraba que los jugadores se verían obligados, cada vez que tocaban uno de los tableros a emprender un avance rápido hacia el otro tablero con la probable ventaja de tener algún jugador por delante de la defensa.

**Tabla 21. Modificaciones utilizadas para estimular la comprensión táctica y el uso contextual de la técnica.**

	<b>Bate y campo</b>	<b>Invasión</b>	<b>Cancha dividida</b>
<b>Implementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Golpeo con raqueta</li> <li>▪ Bate ancho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sticks</i> ligeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Raquetas ligeras, cortas y de amplia superficie de golpeo.</li> </ul>
<b>Móviles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de pelotas de mini balonmano y tenis.</li> <li>▪ Cambios en el número de móviles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de goma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de goma espuma</li> </ul>
<b>Metas/redes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar la distancia entre bases.</li> <li>▪ Variar el número y posición de las bases.</li> <li>▪ Bases en circuito cerrado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Variar el número y valor de la metas.</li> <li>▪ Marcar de forma consecutiva en dos metas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar la altura de la red.</li> </ul>
<b>Reglas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Límite de tres pasos para defensores.</li> <li>▪ “No quiero” después de batear.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pase y va antes de marcar.</li> <li>▪ Limitar o determinar el número de pases antes de marcar</li> <li>▪ Limitar los movimientos del portador del balón.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saque libre, no diagonal</li> </ul>
<b>Espacios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eliminar o reducir el campo malo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Supresión fuera de banda.</li> <li>▪ Variación en la anchura del campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar o reducir el espacio de juego.</li> </ul>
<b>Sistema de puntuación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posibilidad de los defensas de anotar puntos si capturan al vuelo.</li> <li>▪ Bases con diferente valor en la puntuación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar puntos por cada pase y va.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pisar una marca en el centro de la línea de saque después de cada golpeo.</li> <li>▪ Acercar un cono a la red después de una devolución.</li> </ul>

#### **2.4. Las grabaciones en vídeo: El videocuaderno personal y las reuniones en los recreos**

Las grabaciones en vídeo fueron una técnica básica de recogida de datos para la investigación que aproveché más allá del análisis posterior de su contenido. En concreto, las grabaciones en video también sirvieron para favorecer la comprensión táctica del alumnado gracias a una perspectiva más global de su participación en los juegos así como, estimular su recuerdo en las entrevistas sobre lo que había acontecido en las clases. Para ello, cada estudiante disponía de un videocuaderno (ver anexo 16) o grabación de sus acciones de juego en las clases y actividades complementarias, a la que periódicamente yo incorporaba otras más recientes. De esta forma, los estudiantes podían visionar en su casa el contenido de las grabaciones, especialmente cuando las fichas les exigían hacerlo porque incluían preguntas que tenían que responder utilizando información que les proporcionaba las imágenes de su videocuaderno. Al

mismo tiempo, al principio de las entrevistas estas imágenes también servían para recordar y comentar lo que había acontecido durante los juegos.

Al ser la primera vez que el alumnado utilizaba sus propias imágenes de clase como material curricular, no me extrañó que en los primeros momentos les causara cierta sorpresa y vergüenza, incluso desconcierto al verse a sí mismos en las imágenes. Tras estas primeras reacciones, el videocuaderno se convirtió en un elemento más de la enseñanza, ya que los estudiantes comprobaron su utilidad a medida que lo fueron utilizando. Esto se tradujo en un alto grado de aceptación que dio pie a otras dos formas de usarlo que no había previsto inicialmente.

La primera tuvo su origen cuando un alumno me dijo que le había enseñado el contenido de su videocuaderno a su madre y ésta se había sorprendido gratamente con lo que había visto. A raíz de ello, se me ocurrió pedirles a todos que hicieran lo mismo y pidieran a sus familiares una opinión que después ellos tenían que comentar en una de las fichas de clase. De esta forma, el videocuaderno se acabó convirtiendo en un improvisado medio de comunicación con las familias que les permitía conocer de primera mano lo que sus hijos hacían durante las clases. De forma inesperada esto se convirtió en el caso de Joana en una potencial forma de su comprensión táctica al tratar de explicarles los acontecimientos que se producían durante los juegos. Así lo expresó la propia Joana:

Joana: Él [mi padre] ha visto el vídeo y todo.

Profesor: Ha visto el vídeo.

Joana: Le explico a mi padre cosas, ahora es el descanso, ahora esto.

Profesor: ¿Le explicabas cosas a tu padre?

Joana: Sí.

Profesor: Eso me interesa porque...

Joana: A mí me encanta que me vean.

Profesor: Es una forma de que los padres sepan lo que hacen sus hijos, porque yo estoy seguro que la mayoría de los padres no saben lo que hacéis aquí, yo creo que le gustaría saber lo mucho que aprendéis, ¿qué dijo del vídeo?

Joana: ¡Ay lo que hacen ustedes!, no sé qué, y yo que se me da [bien], se me da [bien].

Profesor: Qué diferente de cuando él estaba en la escuela...

[...]

Joana: Para que vea, para enseñarle el tenis porque el cambia, ¿sabes?, hay igual tenis en la televisión y te dice quita eso.

Profesor: Porque igual a lo mejor no lo entiende, te tienes que poner con él y decirle que se saca así, tiene que hacer esto, claro sino no lo entiende.

Joana: Eso es lo que a mí me gusta, ¿sabes?, también es de lo que he aprendido de clase porque al explicárselo a quien no sabe lo aprendes tú.

Profesor: Y quedas como...

Joana: Sí, como una profesora. (E6T3)

Una segunda forma de aprovechar las grabaciones de los vídeos que podía incidir en su comprensión táctica de los juegos surgió a partir de una petición de varios

alumnos de ver todos juntos y comentar los encuentros con otros centros. Como no quería cambiar la planificación de la enseñanza que había preparado, les propuse hacerlo en los recreos. La asistencia fue mayoritaria en cada uno de los recreos que lo hicimos, a pesar de que el tiempo disponible sólo nos dejaba ver la participación de una parte de la clase. Estas reuniones de los recreos no las grabé, pero los comentarios en mi diario dejaron constancia de sus aportaciones a su propia comprensión táctica:

Con el poco tiempo que teníamos he querido explicarles todos los errores que hubo en defensa y me he pasado casi todo el recreo hablando yo. De todas formas, Elena hizo un comentario muy acertado sobre la buena colocación de David todo el partido y la forma en que recuperó un montón de pelotas. También estuvo bien el comentario de Tania de que en ataque quisieron marcar demasiado pronto y que tenían que haber jugado como el equipo de Gorka, “tocando y esperando que dejaran huecos”. Tengo claro que la perspectiva que ofrece el vídeo les permite reflexionar mejor sobre cómo jugaron y seguramente tenerlo en cuenta en ocasiones futuras. (D5T3)

## 2.5. Información sobre aspectos técnicos y tácticos

A lo largo del proceso de enseñanza, proporcioné mucha información sobre aspectos tácticos en diferentes momentos y con intenciones específicas en cada uno de ellos. En los encuentros al final de clase, la información que daba al alumnado pretendía ser una síntesis de lo más importante que había pretendido enseñarles en esa sesión y un análisis de las dificultades que habían podido surgir. Sin embargo, lo más frecuente fue que diera este tipo de información al principio de cada clase a modo de repaso de lo más importante de la sesión anterior, para establecer conexiones con conceptos que ya había explicado o adelantar contenidos de esa misma clase que les facilitarían un marco de referencia sobre lo que iban a practicar. Una de estas situaciones después de una de las primeras clases del segundo trimestre se desarrolló del siguiente modo:

Profesor: Bueno, a ver repasamos un poquito lo que vimos ayer, a ver chicas, ¿repasamos lo que vimos ayer? Vamos a ver, lo más importante fue cuando un jugador de mi equipo tenía la pelota y yo tenía un defensa que me impedía recibir la pelota, lo que tenía que hacer era intentar alejarme de él para poder recibir la pelota, ¿vale?, ¿a esto le llamábamos?

Alumnos: Desmarcarse.

Profesor: Desmarque, es decir, me alejo del defensor y puedo recibir la pelota en condiciones, bien, cuando estamos jugando como ayer al juego de los *diez pases* e intentamos recibir en las mejores condiciones posibles, ¿hacia dónde tenía que ir para recibir? ¿hacia donde estuviera todo el mogollón de gente?

Alumnos: No.

Profesor: No, intentaba buscar un sitio donde no hubiera nadie para poder recibir, ¿queda claro?, eso en el béisbol, le llamábamos espacio libre, un espacio donde no hay defensores y puedo conseguir el objetivo del juego, bien, una última cosa, cuando ayer metimos las dos porterías con lo cual había una meta hacia la cual había que ir a marcar el tanto, teníamos que hacer esto mismo pero, ¿hacia dónde teníamos que hacerlo?

Gorka: Hacia adelante.

Profesor: Hacia delante, muy bien, porque nuestro objetivo era llegar a la meta contraria, acordaros que era un juego de invasión donde invadíamos el campo contrario con lo cual lo interesante sería no desmarcarse por detrás del que lleva la pelota sino buscar espacios libres por

delante del que lleva la pelota, ¿queda claro?, de esa forma conseguíamos avanzar, bien, otra cosa más, cuando el atacante con balón estaba muy marcado por un defensa y no podía pasar porque los demás estábamos muy lejos que teníamos que hacer.

Elena: Ir hacia él.

Profesor: Muy bien, intentar ayudarle, esto le llamamos apoyo, si Gorka por lo que sea está ahí cubierto por Yeray pues entonces yo me acerco para que él pueda salir y me pase la pelota a mi, ¿está claro?, a eso le llamamos apoyo. (S2T2)

Durante el propio desarrollo de los juegos, también expliqué al alumnado cuestiones relacionadas con los aspectos tácticos en tres momentos bien diferenciados: antes de las acciones de juego, durante las mismas y después de que finalizaran. Antes del juego pretendía recordar cuestiones tácticas importantes que había comentado en la reunión inicial o que ya habían surgido en juegos anteriores. Por ejemplo, cómo debían colocarse los defensores en los juegos de bate y campo o lo que tenían que hacer una vez se había bateado la pelota. En otros casos, se trató más bien de sugerencias para orientar sobre la solución al problema de juego pero sin ofrecer una en concreto. De forma mucho más puntual, corregí las intenciones de juego de los alumnos o respondí sus preguntas, dando pistas sobre la solución tácticamente más apropiada, como sucedió en las siguientes situaciones antes de batear:

Profesor: Atenta a donde no la tienes que batear.

Claudia: ¿A dónde no tengo que batear?

Profesor: No tienes que batear, Gorka y Leandro van a correr a base 4, tú vas a correr a base 1 y Daniel a base 2, con lo cual mira que sitios te quedan libres. (S12T1)

Elena: ¿A dónde tiro?

Profesor: Vamos a ver, Gorka y Leandro van a ir a correr allí

Elena: ¿La tiro allí?

Profesor: Con lo cual allí no se la tires porque les perjudicas, vosotras dos tenéis que correr a primera y Claudia y Andrea van a correr a tercera.

Elena: O sea la tiro...

Profesor: Te quedan esta zona de aquí, esta zona cerca, o arriesgarte en la canasta de allí en medio, no sé, no sé. (S12T1)

En muchas ocasiones, durante las acciones de juego, proporcioné al alumnado instrucciones precisas con las que pretendía llamar su atención sobre jugadores desmarcados del equipo contrario: insistir que se mantuvieran el emparejamiento con los atacantes en una defensa individual; orientar al equipo que tenía el móvil sobre la localización de espacios libres hacia donde dirigirse o compañeros desmarcados, así como aconsejarles que utilizaran el apoyo en otro compañero para mantener la posesión. Un ejemplo que recoge alguna de estas cuestiones es la siguiente transcripción de mis indicaciones en un juego modificado de hockey:

Profesor: Venga cada uno buscando a su marcaje, buscando a su compañero, venga sacamos de ahí, ¿quién estaba con Saray?, vale. Venga saca, ¿quién marca a Miguel?, ¿quién marca a Miguel? [...] Muy bien, muy bien, ¿quién está con Elena?, ¿quién está con Elena? (S13T2)



Después de las acciones de juego también hice comentarios y valoraciones que se convirtieron en una forma más de ofrecer información sobre cuestiones tácticas. El contenido de estas intervenciones fueron en su mayoría explicaciones sobre el motivo de los errores o los aciertos en el juego desde un punto de vista táctico, como se observa en varias ocasiones durante la siguiente descripción a partir del vídeo que anoté en mi diario:

Batea Daniel, al segundo intento le sale fuerte al fondo. Yaremi corre a la segunda base y Daniel llega hasta la primera y sigue corriendo, Yaremi al verlo venir sale hacia la tercera base. Eric recoge la bola entre la segunda y la tercera base y pasa a tercera pillando a Yaremi. Les digo que analicemos la jugada. Comento con Yaremi lo que ha hecho, le digo que era mejor que se hubiera quedado que Daniel fuera el que se arriesgara si quería hacer bases [...]. Batea Alba al segundo intento, llega hasta la primera base. Yeray completa la vuelta. Planteo si vale la pena correr tantas bases, ya que le quedaban todavía muchos bateos y un pase rápido le podría haber eliminado antes de llegar a la cuarta base [...] Batea Joana al tercer intento con el bate ancho, la bola pasa por encima del defensa de primera base y llega hasta la verja lateral a mitad de distancia entre primera y segunda base. David, defensa de segunda base, sale a por la bola y se la pasa al *pitcher* que elimina a Saray que corría hacia la cuarta base. Gorka llega a la tercera base y Joana se queda en la primera base. A Gorka le planteo que ha jugado con demasiado riesgo, que hubiera sido más seguro quedarse en la segunda base. (D17T1)

En otros casos, comenté a los estudiantes los errores que estaban cometiendo en el juego, enlazándolos con instrucciones para su inmediata aplicación, o bien respaldé las acciones tácticas que estaban haciendo de forma correcta con la intención de que siguieran utilizándolas en el juego, como sucedió en la siguiente situación:

Profesor: Muy bien, vale, venga hacemos un tiempo muerto, quince segundos, venga chicas, venimos para acá un momentito, ¿qué nos falla en ataque sobre todo?

Joana: Estamos jugando bien, ¿no?

Profesor: Pero en ataque, vamos a ver, hemos dicho dos cerca de la portería, cerca de la portería es intentar cuando vayáis por la banda, estar aquí para rematar, no te vengas aquí delante cuando la pelota está ahí porque desde aquí no puedes rematar, espera la pelota aquí pero venga muy bien y después en defensa bajad también a ayudar.

Saray: Fatal.

Profesor: Lo fácil es subir por las bandas y centrar a las que estén esperando ahí, ¿vale?, venga sacamos, venga sacamos. (S19T2)

Otras explicaciones e instrucciones estuvieron referidas a la forma de ejecutar y utilizar las habilidades técnicas en el juego. Por ejemplo, cuando en los juegos de cancha dividida introduje la raqueta, dediqué la primera parte de una clase a explicar la forma de realizar los golpes básicos en el tenis como el *drive*, la 'dejada', el 'globo' o el 'paralelo'. De forma similar lo hice con el bateo y las técnicas básicas para manejar el *stick* en hockey. Además, a lo largo de cada uno de los trimestres, hice algunas correcciones sobre la ejecución técnica y su uso contextual, si bien, la mayoría tuvieron lugar en la parte inicial de la clase. Esto fue así porque decidí concentrar, a modo de calentamiento, la práctica de las habilidades que se habían utilizado en los juegos de la sesión anterior y que volvían a ser importantes en la siguiente.

Desde un punto de vista cuantitativo, hay grandes diferencias en el número de veces que transmití sugerencias, instrucciones, comentarios o valoraciones sobre cuestiones tácticas y de uso contextual de la técnica o su ejecución, atendiendo a los citados momentos de hacerlo y al tipo de juego que se estaba enseñando. En este sentido, lo más destacable es que los juegos de bate y campo concentraron la mayor parte de la información que proporcioné sobre aspectos tácticos antes y después de las acciones de juego. En cambio, en los juegos de invasión esto sucede durante el propio desarrollo de dichas acciones (ver tabla 22 ).

**Tabla 22. Número de citas sobre técnica y táctica, según tipo de juego y momento de la clase**

<b>MOMENTO DE LA CLASE</b>	<b>NOMBRE DE LA CATEGORÍA EN EL ANÁLISIS</b>	<b>Bate y campo</b>	<b>Invasión</b>	<b>Cancha dividida</b>
<b>CONTENIDO SOBRE TÉCNICA</b>				
<b>Antes y después de los juegos y tareas técnicas</b>	Explicaciones, instrucciones y correcciones sobre aspectos técnicos	<b>54</b>	17	29
<b>Durante los juegos y tarea técnicas</b>		20	13	18
<b>CONTENIDO SOBRE TÁCTICA</b>				
<b>Antes y después de los juegos</b>	Información general sobre aspectos tácticos de los juegos	12	10	7
<b>Durante los juegos</b>	Sugerencias o instrucciones tácticas antes de una acción de juego	<b>58</b>	24	22
	Instrucciones tácticas durante una acción de juego	30	<b>229</b>	31
	Comentarios y valoraciones a partir de una acción de juego	<b>56</b>	30	30

La explicación que puede respaldar esta distribución de la información que proporcioné reside probablemente en la dinámica específica de cada familia de juegos. En los juegos de bate y campo se producen continuas detenciones tras acciones de juego muy cortas donde se realiza bateo del móvil y su devolución a una o varias bases. Además, el bateador/a que inicia una acción de juego se enfrenta casi siempre a una nueva situación de colocación de los recogedores y los corredores en las bases. Estas características del juego me facilitaron esas numerosas intervenciones antes y después de cada acción de juego y explican que fueran tan superiores en número con respecto a las que hice para dar información durante su propio desarrollo.

En cambio, la continuidad de los juegos de invasión y mis reticencias a detenerlo cuando ya se estaba jugando con cierta calidad y entrega, considero que explican que tuviera menos oportunidades para dar instrucciones con el juego detenido, ya fuera

antes o después de una acción de juego. Por ello, la gran mayoría de las intervenciones para dar instrucciones o hacer comentarios sobre cuestiones tácticas tuvieron lugar durante la ejecución de las acciones de juego, es decir, mientras uno de los equipos acosaba una portería defendida en zona, en un contraataque o en un saque de banda con mucha presión de los contrarios.

## **2.6. Otras intervenciones y estrategias para estimular la comprensión**

Mi propia participación en los juegos con intención de provocar o incidir sobre determinadas cuestiones tácticas fue otra de las formas que utilicé para promover la comprensión táctica. Bien es verdad que esta participación fue, en muchas ocasiones, para compensar el desequilibrio en el número de jugadores en uno de los equipos, sin embargo, en ciertos momentos me impliqué en el juego con la intención de ayudar al equipo que peor estaba jugando y favorecer una mejor organización táctica. Los resultados fueron casi siempre los que pretendía, tal y como recogí en el diario al escribir “me pongo a jugar con este grupo y la defensa comienza a ser más rígida y en zona” (D13T2) o “con el grupo de chicas, mi presencia ha funcionado bien, se han ido animando bastante a medida que han ido metiendo goles” (D12T2). Esta participación fue acompañada casi siempre de instrucciones y correcciones, tanto colectivas como individuales, sobre la forma de jugar que pretendía ayudarles a resolver la situación del juego, como cuando dije: “intentamos acercarnos más, no tires de tan lejos, podemos acercarnos más, venga defendemos, sigue, te apoyo detrás, te apoyo detrás” (S3T2).

Otra forma de estimular la comprensión táctica que utilicé en todos los tipos de juegos fueron las representaciones con dibujos pintados con tiza sobre el suelo de la cancha o en una colchoneta. Como ya he comentado, muchas veces la intención era utilizar esta representación simulada de situaciones de juego para realizar preguntas que les hicieran reflexionar sobre aspectos tácticos del juego. En otras ocasiones, estas simulaciones me sirvieron para sintetizar y repasar las cuestiones más importantes que habíamos practicado y deseaba afianzar de cara a una actividad complementaria, al mismo tiempo que ellos podían aclarar sus dudas. Algunas veces, también estas cuestiones supusieron recursos para ayudarles a comprender determinadas soluciones incorrectas que estaban dando a los problemas de juego. En la siguiente cita de mi diario se recoge de forma detallada una situación en la que usé esta estrategia:



Reunión con uno de los equipos durante *el béisbol de los relevos*. (S6T1)



Reunión en una clase de la tercera etapa de hockey. (S15T2)



Reunión en una clase de *minibéisbol* para explicar la estrategia sobre un dibujo en el suelo. (S14T1)



Reunión con uno de los equipos antes de empezar uno de los encuentros del torneo interno. (S19T2)



Reunión al final de clase en una sesión de la primera etapa de los juegos de invasión. (S5T2)



Reunión en el gimnasio con todo el grupo un día de lluvia para explicar la estrategia del minibéisbol con una pizarra (S16T1)

**Figura 11. Capturas de pantalla de diferentes reuniones del profesor con el alumna**

Después pinto sobre una colchoneta una representación del campo de béisbol que estamos utilizando en las clases y coloco los conos como si fueran jugadores. Les digo que vamos a repasar cuestiones que ya sabemos y otras que vamos a ver el próximo día en clase. Empiezo repasando los roles específicos de la defensa. La primera situación de juego que les planteo es una devolución con las bases vacías [...]. La tercera situación que propongo es si el bateo va al central exterior. Gorka me pregunta la distancia entre las bases. Claudia me pregunta sobre la posibilidad de adelantar a corredores. A continuación pregunto sobre las mismas situaciones anteriores pero estando la primera base ocupada por un corredor. Sugiero varias opciones, devolver a segunda base si la bola cae cerca de esa base, a tercera si cae lejos. También comento que si cortamos en segunda base, después habría que intentar pasar a cuarta base o al *pitcher* para pillar al corredor que estaba en primera base y ha pasado antes de cortar la segunda base. Repetimos las mismas situaciones pero con la primera y segunda base ocupada. Si el bateo es corto tienen claro que la mejor opción siempre es el *pitcher*, si va hacia el defensa exterior izquierdo dicen que a tercera, les advierto que el de segunda base puede llegar antes. La última situación ya es con las tres bases ocupadas. Está claro que si el bateo es corto también la mejor opción es al *pitcher* pero discutimos sobre quien tiene que ayudar detrás del *pitcher*, [...]. Se discute que hacer si la bola va hacia el exterior izquierdo [...] (D30T1)

La propuesta de determinadas situaciones de juego también fue una manera de promover la comprensión táctica del alumnado. Para ello, cada equipo elegía al azar una tarjeta que establecía una o más consignas de juego, principalmente el tiempo que quedaba por jugar y un marcador favorable a uno de los equipos. De esta forma, al inicio del juego se reúnen para preparar una estrategia de juego acorde a la situación a la que se tiene que enfrentar su equipo. El siguiente diálogo es un ejemplo de una de estas situaciones:

Profesor: Vamos a ver, (leo la tarjeta) el equipo con petos pierde un gol, quedan dos minutos, si consiguen empatar o ganar, se clasifican para semifinales, no tienen tiempos muertos ninguno de los dos equipos, saca equipo con petos.

Tania: Qué bien, a defender atrás.

Profesor: ¿Queda claro?, el equipo de petos pierde de un gol.

David: Tenemos que meter dos goles.

Profesor: Quedan dos minutos, si consiguen empatar o ganar se clasifican, es decir, con el empate os vale.

Eric: ¿A nosotros?, a los petos nos vale el empate.

Profesor: A los de petos les vale el empate. (S15T2)

A partir de esta idea inicial puse en práctica otras variantes. Una de ellas se basaba en utilizar un dado que cada equipo tiraba para saber su tanteo inicial, luego yo hacía un último lanzamiento para determinar el tiempo restante de juego. Otra variante, que denominé 'plan táctico secreto', se basaba en que uno de los equipos recibía unas consignas de juego que tenían que aplicar, mientras que el equipo contrario trataba de descubrirlas y jugar acorde a ellas. Por ejemplo, una de las consignas es que jugaran en defensa en zona en el hockey para evitar los lanzamientos a portería.

También utilicé de forma más esporádica y únicamente en el hockey, la obligación de uno de los equipos de reducir su intensidad defensiva para facilitar las acciones del equipo atacante y la detención del juego para reproducir las jugadas a cámara lenta. Un ejemplo de esta última estrategia se refleja en la siguiente situación en la que trato de explicar la forma de avanzar con la pelota en el hockey usando los desmarques y apoyos en otros jugadores del equipo:

Profesor: [Para el juego]. Bueno, vamos a ver, ¿atacáis la portería vosotras?

Alumno: Sí.

Profesor: Alba lleva la pelota, Beatriz es su compañera, tú defiendes a Beatriz y tú defiendes a Alba, por ejemplo. En esta situación, Beatriz ¿qué es lo que tiene que intentar hacer?

Alba: Desmarcarse.

Profesor: Vamos a suponer que se desmarca, Andrea, déjala que se desmarque, Andrea déjala que se desmarque, suponemos que se desmarca y recibe la pelota, ¿vale?, ¿ahora que tiene que intentar hacer Alba?

Alumno: Desmarcarse.

Profesor: Volver a desmarcarse, muy bien, cuando conseguimos eso, es decir, que primero se desmarca ella, luego ella se vuelve a desmarcar para recibir, eso es un pase y va, dos desmarques seguidos, pase y va [...], es decir, paso y voy, lo que hago cuando tengo la pelota, paso y voy para recibir. (S4T2)

## **2.7. Las tareas para mejorar la ejecución técnica**

De forma paralela a la introducción de los implementos específicos en la segunda etapa del proceso de enseñanza, el alumnado también comenzó a practicar habilidades técnicas en situaciones analíticas y formas jugadas. En el caso del bateo, organicé su práctica distribuyéndoles en cuatro roles. Así, cuatro o cinco alumnos actuaban como bateadores colocados en línea y separados tres o cuatro metros entre sí, otros tantos les lanzaban las pelotas, mientras que detrás de los bateadores se situaban varios recogedores que recibían las pelotas de otros participantes dispersos por el resto de la cancha y se las pasaban por el suelo a los lanzadores. Todos estos roles se iban alternando cada vez que los bateadores realizaban determinado número de intentos o aciertos en sus bateos.

Las tareas técnicas para mejorar el manejo del *stick* consistieron en conducción del móvil sobre las líneas de la cancha o haciendo diferentes recorridos entre conos. A medida que fueron mejorando en el control del móvil, introduje ejercicios donde había que rematar en una portería, primero sin defensas y luego con defensas que no obstaculizaban en exceso a los atacantes. Las tareas técnicas acabaron fundiéndose con los juegos modificados cuando les propuse una situación de ‘dos contra dos’ atacando y defendiendo en dos porterías situadas en los laterales de la cancha.

Para mejorar las habilidades técnicas en el tenis practicaron golpes de forma individual conmigo. En este tipo de situación les enviaba la pelota de tal forma que

tuvieran que utilizar toda la gama de golpes básicos. En los primeros momentos, me pareció una buena forma de simplificar la complejidad técnica de esta tarea, informar previamente sobre el tipo de golpeo que tenían que utilizar y más tarde, únicamente sobre mis propias intenciones y acciones en el juego, como así le expliqué a uno de los alumnos: “Tienes que intentar responder con el golpeo que mejor te venga, revés si te la cruzo para allá, normal para acá, si me voy cerca de la red me haces un ‘globo’, si estoy lejos me haces corta, ¿vale?”. (S4T3)

El alumnado practicó la mayoría de estas tareas técnicas al principio de las sesiones del primer y segundo trimestre y, en menor medida, también en el tercero. Esta práctica de las habilidades técnicas, en un momento de la sesión diferente al planteado en el modelo de Bunker y Thorpe, me hicieron dudar en varias ocasiones de si estaba aplicando de forma correcta el enfoque y si era la manera adecuada de promover el uso contextual de dichas habilidades. A raíz de ello, anoté una serie de reflexiones en mi diario con las que trataba de justificar esta forma de hacerlo.

Le estoy dando vueltas al tema del trabajo técnico durante las clases. Con el tiempo que tenemos, me fastidia cortar la clase cuando están metidos de lleno en el juego y comienzan a aparecer cuestiones tácticas interesantes. Creo que el modelo de Bunker y Thorpe, aunque la mayoría lo interpreta para hacerlo en una sesión, la idea que transmite es la de progresar de la táctica a la técnica. No creo que se tenga que establecer limitaciones temporales sino que hay que ir introduciendo la técnica a medida que tiene sentido y se puede usar en el juego. Por eso, me parece que voy a optar por trabajar el bateo cuando empiece hacer falta en el juego pero en los calentamientos, siempre teniendo en cuenta el juego que vamos hacer en esa clase y el tipo de bateo que se va a utilizar. Tengo claro que respeto la idea básica del enfoque porque cuando empiezan a practicar con el bate ya comprenden su uso contextual y lo que les falta es “sacarle filo” dominando el bateo raso, al fondo de la cancha o a los laterales. No creo que eso tenga que estar ligado por fuerza a una etapa previa y posterior de juego para que hagan la transferencia a un contexto real. Además, al tener las clases en dos días consecutivos, practicar las habilidades técnicas al principio de la segunda sesión, podría considerarse como una ‘fase técnica’ entre dos períodos de práctica de juegos modificados. (D14T1)

### **3. Las estrategias para favorecer la participación del alumnado**

El apartado anterior abordó las estrategias relacionadas con el principio de procedimiento sobre la comprensión. En este se abordan los otros dos principios de procedimiento que sirvieron para guiar el proyecto curricular investigado, es decir, el principio de aprendizaje a través de la participación y para participar y el principio de aprendizaje *en* y *de* la diversidad. Como se recoge en el proyecto curricular (ver capítulo 5), el primero pretende asegurar la participación del alumnado pero entendiéndola más allá de la implicación física en los juegos. El segundo principio se preocupa esencialmente de que los estudiantes no puedan ser discriminados por su falta de habilidad o condición física.

Las estrategias concretas relacionadas con estos principios son la selección de los juegos modificados y las modificaciones que puse en práctica durante los juegos para favorecer que el alumnado fuera protagonista de acciones de juego, interactuaran de forma frecuente con el móvil y el resto de jugadores, así como contribuir al tanteo de su equipo. En estrecha relación con este objetivo de promover la participación del alumnado en los juegos, también fue una prioridad las decisiones sobre la organización de los espacios, el uso del material deportivo y los agrupamientos. Por último, haré mención específica a cómo algunas de las estrategias anteriores también fueron de utilidad para favorecer la participación de quienes tenían menos habilidad o condición física.

### **3.1. La selección de los juegos modificados**

Uno de los criterios que utilicé para seleccionar la mayor parte de los juegos modificados fue que permitiera la participación simultánea de todos, es decir, que los estudiantes pudieran desempeñar al mismo tiempo un rol físicamente activo y con implicaciones tácticas para el resultado de su equipo. En algunos de estos juegos, los participantes se dividían en dos equipos de nueve o diez jugadores, pero a pesar del elevado número de jugadores en cada equipo, la dinámica del juego facilitaba la participación de todos. Este fue el caso de los juegos *balones a la caja* y el *béisbol de los relevos* dentro de la familia de bate y campo o del juego de los *diez pases* y todas sus variantes en el trimestre dedicado a juegos de invasión). En otros juegos de participación simultánea, los jugadores tomaban parte en equipos de pocos jugadores, en parejas, incluso de forma individual, lo que tampoco era un obstáculo para la participación simultánea si se organizaba bien el espacio disponible.

Otros juegos que también seleccioné no permitían una participación simultánea, es decir, no era posible que todo el alumnado estuviera al mismo tiempo implicado en su desarrollo. Esto era debido a la propia dinámica del juego o por la falta de espacio. En el primer caso se situaban los juegos de bate y campo en los que la pelota se bateaba o golpeaba necesariamente por turnos, lo que obligaba a los atacantes a esperar varios minutos antes de entrar en juego, como por ejemplo sucedía en el *minibéisbol*. El segundo caso correspondió únicamente a los juegos de tenis por parejas, ya que el espacio disponible solo me permitía instalar cuatro canchas que tuvieran unas dimensiones apropiadas para el aprendizaje. No obstante, estos juegos, al igual que los anteriores, tenían grandes posibilidades de modificación para facilitar la participación. De hecho, tal y como se describe en los siguientes apartados, en todos los trimestres puse en práctica modificaciones en los implementos, móviles, metas, redes, roles, reglas, sistemas de puntuación y habilidades técnicas que de una forma u otra perseguían facilitar la participación de los alumnos.



**Tabla 23. Tipo de participación en los juegos modificados según la familia y el agrupamiento.**

Participación	Agrupamiento	Familia	Juegos
<b>Simultánea</b>	2 equipos de 9 jugadores	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Balones a la caja</li> <li>▪ Todos lanzan, todos corren</li> <li>▪ Cono-relevo</li> <li>▪ Béisbol de los relevos</li> </ul>
		Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 10 pases y variantes</li> <li>▪ 4 cuadrantes</li> <li>▪ 3 campos</li> </ul>
	6 equipos de 3 jugadores	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 contra 3 en 3 bases</li> <li>▪ 3 contra 3 en 2 bases</li> </ul>
		Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 contra 3 atacando diferentes metas</li> </ul>
	4 equipos de 4/5 jugadores	Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 campos</li> <li>▪ 4 contra 4/5 contra 5 rugby-tocata</li> </ul>
	Parejas o individual	Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2 contra 2 sin stick</li> <li>▪ 2 contra 2 con stick</li> </ul>
		Cancha dividida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 contra 1-2 contra 2 lanzar y recibir</li> <li>▪ El voleibol de las cruces</li> <li>▪ Avanza conos</li> <li>▪ Tenis con pelota lenta</li> <li>▪ Tenis con pelota rápida</li> </ul>
2 equipos de 5-6 jugadores y un tercero en otra tarea técnica o situación de juego reducida	Invasión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defendiendo dos porterías</li> <li>▪ Portería móvil</li> <li>▪ El hockey de las 4 porterías en las esquinas</li> <li>▪ Defendiendo tres porterías</li> <li>▪ Minihockey 5 contra 5 con/sin situaciones imaginarias</li> </ul>	
<b>No simultánea</b>	2 equipos de 9 jugadores con esperas para batear	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 bases en línea</li> <li>▪ Las dos bases</li> <li>▪ Las 3 bases y variantes</li> <li>▪ Recogida de conos</li> <li>▪ Ocupa 5 bases</li> <li>▪ Minibéisbol</li> </ul>
	4 equipos de 4 jugadores con esperas para batear	Bate y campo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 4 contra 4 recogiendo conos</li> </ul>
	9 parejas descansando una (si asistían todos)	Cancha dividida	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tenis con bola rápida</li> <li>▪ Tenis con bola rápida (torneo)</li> </ul>

### 3.2. Las modificaciones en los juegos

La modificación de los elementos estructurales de los juegos fue la principal estrategia que utilicé para favorecer la participación, al igual que también fue muy importante para promover la comprensión táctica y el uso contextual de la técnica. De hecho, los cambios que realicé en los implementos, los móviles, los espacios y las habilidades técnicas para facilitar la participación también los hice con el objetivo de

estimular comprensión y el uso contextual de las habilidades técnicas. Algunas de las modificaciones en las reglas o el sistema de puntuación también las planifiqué pensando en esa doble utilidad, si bien no fue así en todos los casos. Por último, otro tipo de modificaciones, como el cambio de roles de juego en el bateo amigo durante los juegos de bate y campo, las apliqué pensando especialmente en la participación de los alumnos, aunque tuvieron innegables efectos positivos sobre la mejora en el uso contextual de sus habilidades técnicas.

Con respecto a la modificación de los implementos, en los primeros juegos modificados de bate y campo, la participación de los jugadores como corredores quedaba garantizada gracias a que podían lanzar el móvil con la mano o golpearlo con una raqueta. En clases posteriores, el bateo con un bate más ancho facilitó que la mayoría pudiera participar con cierto éxito desde los primeros juegos de la segunda etapa en la que empezaron a utilizar esta habilidad técnica, en especial cuando empleaban la combinación más favorable de un bate ancho y una pelota ligeramente más grande que una de tenis. En las últimas etapas de la enseñanza, propuse que en el *minibéisbol* utilizaran estas tres formas de lanzar/golpear el móvil, es decir, que realizaran dos o tres intentos con el bate y luego aseguraran su participación bien lanzando con la mano o golpeando con la raqueta.

Los implementos de hockey y el tenis no se podían modificar pero, como he comentado en el proyecto, los seleccioné cuidadosamente para que resultaran manejables y así, favorecer su participación en los juegos. En cuanto a los móviles, seguí el mismo criterio de selección pero además pude hacer alguna modificación que contribuyó a su control en el juego por parte de los alumnos. En las primeras clases de tenis me decanté por pelotas de gomaespuma ligeramente más grandes que una pelota estándar de ese deporte. En los juegos modificados de invasión y cancha dividida, donde había que lanzar y recibir con las manos, utilicé pelotas de voleibol. En el trimestre dedicado a los juegos de bate y campo, las pelotas de tenis podían ser fácilmente golpeadas por los diferentes implementos que tenía previsto para batear. Por último, las pelotas de *floorball* de plástico hueco no hacían daño en caso de golpear y pude mejorar su control introduciendo una pequeña cuerda a modo de lastre en su interior.

Del mismo modo, las modificaciones para facilitar la ejecución de las habilidades técnicas también contribuyeron a la participación. Este fue el caso del saque desde abajo en tenis o la posibilidad de coger la pelota con las dos manos en los juegos iniciales de cancha dividida. Las modificaciones en los espacios pretendían una participación más continua en los juegos. Para ello, introduje cambios como la reducción del campo malo en el *minibéisbol*, la supresión las líneas de banda en hockey o el aumento de las dimensiones de las canchas tenis cuando jugaban con bola lenta.

Las modificaciones de las metas en las tres familias de juegos tuvieron el objetivo de que los jugadores marcaran goles o consiguieran carreras con más facilidad. En este sentido, la modificación más frecuente en los juegos de bate y campo fue disminuir la distancia entre las bases, especialmente cuando les resultaba muy difícil completar carreras o conquistar la primera base. En el tenis, un mayor espacio de juego combinado con el aumento de la altura de la red en los primeros juegos modificados y el uso de una pelota de gomaespuma, permitieron que los puntos fueran más largos debido a la menor velocidad del móvil y la dificultad de rematar hacia abajo, proporcionando más posibilidades de participación gracias a la mayor continuidad del juego y la menor exigencia técnica.

En los juegos modificados de invasión, utilicé metas de amplias dimensiones como un tablero de baloncesto o porterías reglamentarias sin portero para facilitar que el mayor número posible de alumnos contribuyera al tanteo de sus equipos. En el hockey, en algunas ocasiones, formé una portería más grande poniendo juntas dos pequeñas construidas con tubos de PVC o utilizamos la línea de fondo como meta que había atravesar en contacto con el móvil. Otra modificación de las metas en hockey con la misma intención consistió en establecer un espacio de juego detrás de las porterías lo que daba mucha más continuidad a los ataques, especialmente cuando alguna de las líneas que limitaban el espacio de juego se suprimieron por los propios muros o gradas de la cancha.

La introducción de determinadas reglas en algunos juegos también fue una estrategia común con el desarrollo de la comprensión táctica y el uso contextual de la técnica, como es el caso de la limitación de los movimientos del jugador con balón en los juegos iniciales de invasión. Sin embargo, otras reglas tuvieron la intención exclusiva de promover la participación. Este fue el caso, en algunos juegos de bate y campo, de la regla en que todos los jugadores tenían que tocar la pelota como forma de devolución. Con ello, traté de asegurar la intervención de todos en situaciones de juego que podían ser fácilmente monopolizadas por los participantes más habilidosos. Esa misma regla la apliqué en algunos momentos durante el juego de los *diez pases* como condición previa para anotar un tanto.

Las modificaciones en relación al sistema de puntuación también guardaron algunas coincidencias con las que utilicé para estimular la comprensión táctica. Por ejemplo, en los juegos de bate y campo, los defensores sumaban puntos si capturaban la pelota al vuelo, en alguno de los juegos modificados de invasión pasaba lo mismo cada vez que conseguían hacer un pase y va, y en el tenis si pisaban una marca en el centro de la línea de fondo después de golpear la pelota. No obstante, puse en práctica una modificación relacionada con el sistema de puntuación que no utilicé para desarrollar la comprensión pero que, al igual que las anteriores, favorecían la participación en forma

de contribuciones al tanteo del propio equipo. En concreto, me refiero a la asignación de tareas alternativas en uno de los juegos de bate y campo a los jugadores que no batean mientras lo hacía el bateador. Un ejemplo de tarea consistió en desplazar conos entre dos líneas, tratando de hacer el mayor número posible de recorridos de ida y vuelta.

**Tabla 24. Modificaciones para favorecer la participación del alumnado, según el tipo de juego.**

Aspecto que se modifica	Bate y campo	Invasión	Cancha dividida
Implementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Golpeo con raqueta</li> <li>▪ Bate ancho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Sticks</i> ligeros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Raquetas ligeras, cortas y de amplia superficie de golpeo.</li> </ul>
Móviles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de pelotas de mini balonmano y tenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de goma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelotas de goma espuma y voleibol</li> </ul>
Metas/redes	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acortar la distancia entre bases.</li> <li>▪ Carrera no obligada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Metas grandes o numerosas.</li> <li>▪ Espacio de juego posterior a la portería.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar la altura de la red</li> </ul>
Roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bateo amigo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotación del portero</li> <li>▪ Metas sin portero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saca el jugador que tenga la pelota más cerca</li> </ul>
Reglas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo el equipo tiene que tocar el móvil antes de hacer devolución</li> <li>▪ Límite de tres pasos para defensores.</li> <li>▪ "No quiero" después de batear</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo el equipo tiene que tocar el móvil para hacer punto (10 pases).</li> <li>▪ Límite de dos pasos para el portador del balón después de ser tocado por un defensa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Limitar el número de devoluciones consecutivas de un mismo jugador.</li> </ul>
Espacios	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eliminar o reducir el campo malo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Supresión fuera de banda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canchas de grandes dimensiones.</li> </ul>
Habilidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lanzamiento con la mano o golpeo de raqueta.</li> <li>▪ Lanzamiento amigo desde abajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Control de un pase con el pie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saque desde abajo y/o sin limitación espacial.</li> <li>▪ Permitir la recepción del móvil con las manos con/sin un toque previo.</li> </ul>
Sistema de puntuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por captura del móvil al vuelo.</li> <li>▪ Por desplazamiento de conos por los atacantes que no batean</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por la realización de un pase y va.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por acercar un cono a la red después de una devolución.</li> </ul>

La modificación de roles de juego también fue otra forma específica de promover la participación. En este sentido, hasta pocas clases antes del torneo interno no incluí el rol de portero convencional en los juegos de hockey para que todos participaran de forma exclusiva como jugadores de campo. Para ello, propuse juegos con metas alternativas a una portería como conos en un área circular o porterías de escasas dimensiones distribuidas en puntos diferentes del espacio. Cuando ya se configuraron los equipos para el torneo interno y el encuentro con otro centro, les pedí a los jugadores que rotaran de forma continua a los porteros de cada equipo aunque, en algunos casos, fue

inevitable que algunos alumnos y alumnas decidieran asumir esa faceta del juego en ambas actividades. Otra modificación de este tipo fue el cambio de roles en el 'bateo amigo' en los juegos de bate y campo donde el bateador recibe un lanzamiento de un jugador de su mismo equipo. Con ello pretendía una mayor continuidad en la puesta en juego del móvil y reducir las discusiones, lo que sin duda iba a repercutir en la participación.

### 3.3. Los agrupamientos en los juegos

Los juegos del proyecto curricular obligaron a diferentes tipos de agrupamiento que fueron bastantes parecidos en los trimestres dedicados a los juegos de bate y campo e invasión. En ambas familias de juegos, comencé usando el azar como criterio para organizar los equipos. También en los dos, los alumnos se quejaron por las diferencias entre los equipos resultantes en cuanto al nivel de juego. Estas situaciones traté de resolverlas de forma rápida permitiendo cambios de jugadores entre los equipos, hasta encontrar un equilibrio satisfactorio que no perjudicara la predisposición a participar. No obstante, en algunas ocasiones, esta solución desembocó en nuevos conflictos debido a la insatisfacción de algunos alumnos por el nuevo reparto. Incluso, hasta un jugador más en uno de los equipos, un día que fueron impares, resultó motivo de quejas, como las planteadas por David:

David: Daniel, ellos tienen ventaja porque son uno más.

Profesor: Ya, es igual porque contamos el número de lanzamientos que han hecho, habéis hecho ocho lanzamientos vosotros.

David: De todas formas son uno más.

Profesor: Es igual, lo que cuenta es el número de lanzamientos.

David: Sí pero a la hora de defender están más repartidos. (S8T1)

Sin embargo, a medida que los alumnos y alumnas se fueron conociendo, la tendencia a agruparse y enfrentarse por afinidad afectiva acabó por imponerse y yo preferí que fuera así, ya que agilizaba mucho la organización del agrupamiento al no producirse quejas o discusiones como en las clases anteriores. Así anoté en mi diario una de esas situaciones de agrupamiento por afinidad personal:

Después de explicar los juegos he dicho que se distribuyan como quieran pero seis en cada campo. Me ha resultado curioso que Tania, Karen, Elena, Pablo y Miguel y detrás de todos Yaremi, se han ido corriendo hacia uno de los campos. Otro grupo lo han formado sólo chicas (Ainara, Claudia, Saray, Alba, Andrea y Joana), y el otro el resto de chicos (Gorka, Leandro, Daniel y Yeray) más Beatriz que creo que no ha tenido más remedio porque en el grupo de sus compañeras no ha tenido sitio. (D17T2)

En la tercera etapa de estos dos trimestres, volví a utilizar el azar como criterio para formar los equipos de hockey y béisbol. Esto provocó que se repitieran las quejas cuando a juicio del alumnado no se lograba un equilibrio entre los equipos. Ante estas situaciones, busqué de nuevo compensar los equipos pero también intenté hacerles ver

que el objetivo de las clases era el aprendizaje y ese tipo de disputas únicamente les restaba tiempo de participación en situaciones de práctica, tal y como sucedió en la siguiente situación:

Profesor: ¿Empezamos con los equipos de ayer?

A: Sí.

Profesor: Que estaban más o menos nivelados

[Alguien dice algo sobre el número de jugadores]

Profesor: ¿Cómo?, no tiene que haber nueve porque falta Yeray, nueve y nueve, 2, 4, 6, 8, 2, 4, 6, 8 y 10, por favor, uno que se pase al otro equipo.

Leandro: Venga yo.

Profesor: ¿Te pasas Leandro?

Claudia: No que sino está desnivelado.

Profesor: A ver, Leandro quédate, Eric que fue el que no vino ayer que se pase al otro equipo y

Elena ocupa su tercera base

Claudia: [Se queja de que se vaya Eric]

Profesor: Va, que ayer ya estábamos igualados así, [...] es que nos tiramos una hora para empezar y no vais a tener tiempo para practicar que es de lo que se trata. (S14T1)

Sin embargo, tuve que poner fin a esas discusiones entre los estudiantes volviendo a utilizar sus propias preferencias para hacer los equipos. Esta vez mediante una encuesta donde indicaban los compañeros y compañeras con los que les gustaría formar equipo. Los resultados me sirvieron para intentar formar equipos estables y cohesionados de cara a los torneos internos y las actividades complementarias con otros centros de estos dos trimestres.

Inicialmente, no fue unánime la aceptación de los dos equipos de béisbol que formé a partir estas encuestas, principalmente por las diferencias entre el número de chicos y chicas en cada uno de los equipos. Con anterioridad, ya había dejado claro que se trataba de una propuesta abierta a la discusión que se podía modificar. Por fortuna, tras la primera clase con los nuevos equipos, las reticencias iniciales se transformaron en satisfacción por la compenetración interna que se auguraba en ambos equipos. De hecho, no fue necesario realizar ningún cambio, ni durante las clases ni en las dos actividades complementarias, y tampoco se produjeron quejas ni discusiones en esta cuestión el resto del trimestre.

En el caso del hockey, el agrupamiento era peculiar debido al acuerdo con el profesor del otro centro escolar para la actividad complementaria de participar con un equipo masculino, otro femenino y un tercero de carácter mixto. Curiosamente, las preferencias que los estudiantes manifestaron en las encuestas encajaron a la perfección con el citado agrupamiento. Ahora bien, era todo un reto la forma en que debía manejar el agrupamiento para que fuera beneficioso desde el punto de vista de la participación en las clases y del aprendizaje del hockey. Para asegurar la participación con esta distribución en tres equipos, establecí una dinámica que consistía en que dos de los

equipos se enfrentaban en partidos no superiores a diez minutos. Durante ese tiempo, el tercer equipo practicaba tareas técnicas o situaciones reducidas de juego en otra parte de la cancha. El equipo que recibía dos goles en menos de ese tiempo o que ganaba dos partidos seguidos era sustituido por ese tercer equipo. En caso de que se consumieran los diez minutos sin que ningún equipo lograra los dos goles, se enfrentaba al tercer equipo aquel que menos partidos hubiera ganado. Esta dinámica de enfrentamientos no generó quejas ni discusiones, todo lo contrario, motivó a los tres equipos para tratar de ganar los dos partidos consecutivos.

En el trimestre dedicado a los juegos de cancha dividida, la evolución del agrupamiento la planteé de forma diferente teniendo en cuenta la experiencia de los dos anteriores trimestres. Los primeros juegos modificados de cancha dividida consistieron en una versión modificada del voleibol y el tenis que el alumnado practicó siempre de forma individual contra otro jugador o enfrentándose por parejas, eligiendo los mismos jugadores tanto a sus rivales como a sus compañeros. En la segunda etapa, tenían que agruparse por parejas debido al espacio y las redes disponibles, lo que propuse que hicieran según sus propias preferencias, incluso para elegir a sus rivales.

En el torneo que hicimos durante las clases entre los propios alumnos, volví a organizar los emparejamientos al azar para evitar que formaran parejas entre alumnos de baja habilidad. Además, puse la condición de que las parejas fueran mixtas en todos los casos en que fuera posible. Esta forma de agruparlos fue el caldo de cultivo de conflictos en dos de las nueve parejas y cierto descontento o quejas sutiles de alguno de los jugadores más hábiles por tener que jugar con compañeros mucho menos competentes. Sin duda, el más grave sucedió entre Beatriz y Daniel cuando éste la acusó de no implicarse en el juego lo que le llevó a negarse a seguir jugando. En cambio, mejor final tuvo el conflicto de Saray con Pablo a quien aquélla rechazó inicialmente por sentirse más compenetrada para jugar con su amiga Alba. Al mismo tiempo, el azar había unido en una pareja a David y Yeray, protagonistas en el importante conflicto del segundo trimestre, lo que no estuvo reñido con un buen resultado en el torneo. En la entrevista con Saray y Yeray hablamos de ambos agrupamientos tal y como se recoge en el siguiente extracto de la misma:

Profesor: ¿Qué tal con Pablo en el tenis de pareja?, ¿te acuerdas que tuvimos un día una pequeña discusión al principio que no te gustaba de pareja?, sin embargo después parece que la cosa mejoró, ¿no?

Saray: Pero es que al principio me dio rabia porque no me pusiste con Alba pero después me dio igual eso, fue sólo el primer día.

Profesor ¿Pero te das cuenta que lo que hiciste le pudo hacerle sentirse mal?, imagínate que te pongo con Yeray y Yeray dice. ¡jó tía que te pesa el culo!, ¿te hace sentir mal, no?

Saray: Ya, pero es que me da rabia porque... ¿sabes?

Profesor: Ya, ya sé que te habías compenetrado con Alba y que con Pablo no era lo mismo.

Saray: Quizás me da rabia eso, que venían bolas fáciles y no le daba.

Profesor: Te preocupabas demasiado por ganar, ¿no? en vez de a lo mejor animarle un poco.

Yeray: Igual que yo con David.

Profesor: Ya bueno, a eso vamos ahora, también ha tenido mérito porque ha aguantado hasta... ¿hasta que fase has llegado en el torneo?

Yeray: Todavía no nos han eliminado.

Profesor: O sea que todavía puedes llegar a la final jugando con David. (E7T3)

### **3.4. El aprovechamiento de los espacios y la gestión del material deportivo**

Como ya he comentado, una de mis principales inquietudes era desarrollar los juegos con la participación simultánea de todo el alumnado o al menos, de la mayoría de ellos. En gran parte, la selección de los juegos respondía a esta inquietud pero aún así fue necesario organizar adecuadamente los espacios y el material deportivo para asegurar este alto grado de participación.

Para los juegos de bate y campo utilicé con más frecuencia la cancha municipal exterior por sus mayores dimensiones, si bien algunas de las clases las realizamos en la cancha del centro educativo. En ambas instalaciones, adapté el espacio para favorecer la participación cómoda y simultánea de todo el grupo, especialmente en el juego que más exigencias planteaba en este sentido: el *minibéisbol*. Así, además de jugar en la propia superficie de las canchas, aprovechamos otros espacios colindantes para utilizar como zona buena de bateo, este fue el caso de las gradas o un parque próximo en el caso de la instalación municipal o el aparcamiento y el terrero de lucha canaria en el centro escolar.

La mayor parte del trimestre dedicado al hockey se desarrolló en la cancha del instituto donde organicé el espacio de tres formas diferentes para asegurar la participación de todos. La primera y menos problemática fue en la que el grupo se dividía en dos equipos y todo la superficie de la cancha era el espacio común de juego. Este fue el caso del juego de los *diez pases* o *los tres campos*. Una segunda forma de organizar el espacio consistió en establecer hasta cuatro espacios diferenciados donde se enfrentaban dos equipos de tres jugadores con un tipo de meta diferente en cada una de estos espacios. Esta última organización del espacio también garantizó esa deseada participación simultánea del grupo pero a cambio de grandes dificultades para supervisar el desarrollo de los juegos.

La tercera forma de organizar el espacio estuvo originada por los problemas de condición física de algunos estudiantes, lo que no sucedió en ninguno de los otros dos trimestres. En concreto, una parte del grupo practicaba tareas técnicas en un tercio del espacio disponible mientras que el resto de los alumnos utilizaban el resto del espacio para enfrentarse en dos equipos en juegos con mayor exigencia física, como el hockey de las cuatro porterías. Después de varios minutos, el equipo que estaba practicando las



habilidades técnicas intercambiaba su actividad con uno de los que estaban jugando. Esta organización de la clase en tres grupos de trabajo encajó a la perfección con los agrupamientos peculiares con los que teníamos que practicar en clase de cara a la actividad complementaria. Los resultados fueron muy positivos desde el punto de vista de la participación, tal y como anoté en mi diario:

Con el sistema que hemos hecho hoy, dos equipos de cinco jugadores jugando a las cuatro porterías y otro con un juego más relajado en la otra parte de la cancha, hemos estado toda la hora jugando y todos han pasado por los dos juegos, quizás esto de combinar juegos de diferente intensidad puede que sea una buena estrategia para que aguanten toda la clase a un ritmo aceptable. (D22T2)

Durante el tercer trimestre, que en su mayor parte llevamos a cabo en la cancha municipal, la organización de los espacios fue la misma en todas clases una vez comenzaron a utilizar las raquetas de tenis. En concreto, dividí toda la superficie de la cancha en cuatro espacios de juego enlazando varias redes mediante soportes que insertaba en los agujeros preparados para instalar postes de voleibol. Al practicar la modalidad de dobles, esa disposición espacial permitía participar de forma simultánea a 16 alumnos, por lo que una pareja esperaba a las rotaciones para entrar a jugar.

A medida que transcurrían las clases, el alumnado solicitaba con más frecuencia enfrentarse a compañeros de mejor nivel de juego, lo que traté de ir solventando sobre la marcha. Sin embargo, estas peticiones aumentaron tanto que acabaron por provocar que desatendiera otras tareas preferentes para mí como la práctica de habilidades técnicas, que de manera rotatoria hacía con todas las parejas, o las preguntas y comentarios sobre las cuestiones tácticas del tenis. Este fue uno de los motivos por los que implanté un sistema rotatorio por tiempo de canchas y enfrentamientos que fue bien aceptado y facilitó que esta etapa acabara siendo bastante fructífera en cuanto a la participación y el aprendizaje del tenis. Así la describí en mi diario:

Con respecto a las rotaciones lo que he hecho para que sea más justo el reparto de espacios y de paso todos se enfrenten todos, es que primero se mueven una pista a la izquierda cada cinco minutos más o menos los que juegan en la zona más cercana a la grada, la siguiente rotación es igual pero la hacen los que juegan en la zona más alejada de la grada [...] De todas formas no ha habido ninguna queja ni comentario negativo, lo único algunas parejas que cuando se acaba el tiempo establecido de cinco minutos quieren acabar el tanteo de un juego. Tampoco se quejaban los que salían, ni en los enfrentamientos he observado rechazos. No pasaba esto cuando pensaban que los emparejamientos y las asignaciones de cancha eran para toda el tiempo de clase y evitaban jugar con chicas que no le ponen muchas ganas como parece ser el caso de Beatriz. (D16T3)

En cuanto al material deportivo, la escasa cantidad de la que disponía no fue una limitación para la participación en los juegos de bate y campo, ya que se podían practicar con poco material. Por ejemplo y para el juego que más sesiones practicamos, el *minibéisbol*, era suficiente con un bate, unas cuantas pelotas y unos veinte conos pequeños para señalar las bases. Aun así, para evitar pérdidas de tiempo, insistía en que siempre hubiera bates, raquetas y pelotas de reserva cerca de la zona de bateo. En el

caso de los implementos, por si el bateador deseaba cambiarlo en función de las modificaciones que había establecido en este sentido. En el caso de las pelotas, con el objeto de que el siguiente bateador no tardara demasiado tiempo en batear si la pelota anterior se había bateado fuera.

En el segundo y en el tercer trimestre, el departamento compró material deportivo que me permitió disponer de raquetas y *sticks* para cada uno de los alumnos, lo que en principio facilitaba la participación en los juegos y las tareas técnicas. Sin embargo, los móviles utilizados en ambos trimestres y la calidad de una parte de los *sticks* resultaron una fuente de continuos problemas y dificultades, tal y como se narra en uno de los relatos del capítulo 8 al hilo de la influencia del contexto físico en el aprendizaje.

### **3.5. Las estrategias para el alumnado con menor habilidad o condición física**

La atención al alumnado con menor habilidad o condición física era una de mis preocupaciones en el proyecto curricular, en coherencia con las inquietudes educativas del modelo TGfU. Para ello, concreté una serie de estrategias didácticas dirigidas a quienes por nivel de habilidad o condición física pudieran ser discriminados o no tener las mismas oportunidades de aprendizaje y participación. Por consiguiente, muchas de las estrategias para estimular la comprensión táctica y el uso contextual de la técnica, también favorecían la participación y el aprendizaje de sus compañeros menos hábiles, sin que eso tuviera que suponer una adaptación específica o individualizada (ver tabla 25). Aún así, incorporé otras estrategias destinadas especialmente a fomentar la participación del alumnado menos hábil. En los juegos de bate y campo, este fue el caso de reglas que permitían renunciar al resultado de un bateo justo después de realizarlo o que obligaba a que todos los jugadores del equipo recogedor tocaran la pelota antes de realizar la devolución en una base.

## **4. La evaluación del alumnado**

En apartados anteriores he descrito las estrategias metodológicas que utilicé para promover la comprensión táctica, el uso contextual de las habilidades técnicas y la participación. En este apartado abordo la forma en que llevé a cabo la evaluación del alumnado. Como se relata a continuación, para otorgar la obligada calificación utilicé principalmente mis anotaciones a partir de la observación de las clases y la información que me proporcionaban las fichas que el alumnado elaboró como tarea extraescolar (ver tabla 26).

**Tabla 25. Estrategias y modificaciones para favorecer la participación de los jugadores con menor habilidad y condición física.**

Necesidades del alumnado con menos habilidad o condición física	Estrategias y modificaciones
Reducir la complejidad de la técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Uso de bates anchos, móviles más grandes y bateo amigo en bate y campo.</li> <li>▪ Regla del “no quiero” en bate y campo</li> <li>▪ Permitir el control con el pie en hockey y la recepción con las dos manos en cancha dividida</li> </ul>
Facilitar la contribución al tanteo del equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumento del tamaño de las metas en invasión</li> <li>▪ Sistemas alternativos de puntuación</li> </ul>
Favorecer la participación de todos los jugadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regla que obliga a que todos los jugadores toquen el móvil antes de una devolución en bate y campo o de anotar un tanto en invasión.</li> </ul>
Favorecer la interacción con el móvil	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espacios reducidos de juego en invasión.</li> <li>▪ Equipos con pocos jugadores en bate y campo e invasión.</li> <li>▪ Reglas que favorezcan los pases en invasión.</li> </ul>
Reducir la exigencia física de los juego	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Espacios de juego reducidos y distancias cortas entre bases.</li> <li>▪ Alternancia de los juegos de más intensidad con debates de ideas, tareas analíticas o juegos menos intensos.</li> </ul>
Intimidad en la práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participación simultánea de todo el alumnado</li> </ul>
Aprendizaje de la táctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Emparejamientos equilibrados en la defensa individual en los juegos de invasión</li> <li>▪ Reducir la intensidad de juego del equipo superior</li> </ul>

En las fichas de clase utilicé diferentes estrategias antes y después de su entrega para facilitar y motivar al alumnado a cumplir esta tarea con la mayor calidad posible. Así, cada vez que explicaba el contenido de una nueva ficha, insistía verbalmente a todo el grupo que era importante para una buena calificación que explicaran con detalle sus respuestas y acompañaran dibujos a sus explicaciones. En muchas ocasiones, utilizaba ejemplos de fichas anteriores en las que se podía comprobar respuestas que seguían las pautas que había establecido. También solía poner ejemplos de los errores más frecuentes, como explicaciones muy breves o dibujos poco clarificadores.

**Tabla 26. Fichas de clase realizadas por el alumnado en cada uno de los trimestres.**

Fichas del primer trimestre	Fichas del segundo trimestre	Fichas del tercer trimestre
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Balones a la caja</li> <li>▪ Tres bases</li> <li>▪ Tres contra tres</li> <li>▪ Béisbol de los relevos</li> <li>▪ Minibéisbol</li> <li>▪ Reflexión y autoevaluación del 1<sup>er</sup> encuentro de minibéisbol con el IES Pablo Neruda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dos contra dos</li> <li>▪ Atacando y defendiendo diferentes metas.</li> <li>▪ Autoevaluación del 2<sup>o</sup> encuentro de minibéisbol con el IES Pablo Neruda</li> <li>▪ Hockey de las 4 porterías</li> <li>▪ Autoevaluación del encuentro de hockey con el IES Sol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situaciones básicas de juego en cancha dividida</li> <li>▪ Creación de Juegos</li> </ul>

De forma paralela, a nivel individual, en las propias fichas anotaba comentarios, que además de dar a los estudiantes una información general de su evolución en la asignatura y el contenido de la propia ficha, pretendía motivarles para que mejoraran su contenido. El tipo de comentarios fue diferente según el rendimiento del alumno o alumna al que iba dirigido. A los estudiantes que ya tenían un buen contenido, mis comentarios escritos estuvieron dirigidos a retarles para que mejoraran todavía más su calidad, indicándoles que sus ideas sobre la estrategia de juego tenían que ir acompañadas de argumentos que las respaldaran. En esa línea fueron los comentarios que les hice a Elena y Gorka en una de sus fichas:

Excelente Elena, ya has alcanzando un buen nivel en las fichas... pero todavía quiero más. El sobresaliente tiene su precio y tendrás que pagarlo si lo quieres. Para ello, tienes que esforzarte en justificar con detalle los motivos de elegir una estrategia determinada. Ya no me conformo con "colocar a un defensa cerca de la portería", ahora quiero que me sepas explicar porqué esta opción es mejor que otra, qué ventajas tiene aplicarlo, qué dificultades o riesgos puede tener, etc. Con esto ya entrarías en el club de jugadores inteligentes que además de realizar jugadas de calidad (como haces en clase) son capaces de reflejar su talento y conocimiento táctico en palabras y dibujos que ponen de manifiesto que sobresalen, que son excelentes, que son inteligentes sobre la cancha y el papel. (Comentario del profesor, ficha de Elena, F1T2)

La presentación y las ideas están bien pero me empiezan a saber a poco. Tienes que tratar de profundizar más en tus explicaciones. No te puedes quedar "en mi opinión es que para defender bien hay que marcar al hombre". Tienes que añadir lo motivos que te llevan a creer eso, porqué es mejor opción que otra estrategias, porqué en ese juego funcionaría mejor, qué dificultades puede tener ponerlo en práctica, etc. El nivel que te exige es más alto del que te pedía hasta ahora, ya lo sé, pero estamos casi acabando el curso y tienes que ser capaz de transformar tus ideas y pensamiento táctico en palabras y jugadas (esto ya lo haces) pero te faltan palabras que demuestren el jugador inteligente que llevas dentro. Yo estoy para ayudarte. En clase como hasta ahora, excelente. (Comentario del profesor, ficha de Gorka, F2T2)

En el caso de los participantes con menos cualidades para los deportes de equipo y que no destacaban por el contenido de sus trabajos, mis comentarios se centraban en destacar aquello que mejor hacían en clase o en la fichas. Para algunos de ellos esto supuso un efecto positivo en su motivación y autoestima, como sucedió con Karen y Eric:

Cuando he entregado los cuadernos, Karen me ha dicho que la anotación que le he hecho [...] le sube la autoestima. También Eric me ha dicho se ha alegrado mucho de que le haya puesto que es un motor de la clase. Creo que son casos claros de que un buen refuerzo de autoestima sirve para un mejor rendimiento en el aprendizaje (D16T2)

Por último, la propia calificación de las fichas creo que también determinó gran parte de su contenido puesto que la forma de hacerlo también tuvo cierto efecto sobre la motivación del alumnado. Dicha calificación consistía en puntuarlas de uno a tres positivos basándome en la calidad de las representaciones gráficas, el contenido de las descripciones de acciones tácticas o la solidez de las justificaciones que ofrecían sobre las soluciones a los problemas tácticos. En cada una de las entregas, los dos o tres

mejores trabajos los premiaba con un 'megapositivo' como una manera de reconocer el esfuerzo realizado en su elaboración. En el caso de Karen, fue muy importante el efecto que tuvo para seguir mejorando en sus fichas:

Profesor: Bueno estábamos con el tema de las fichas, al principio me decías que no te gustaban porque no te gustaba tampoco el deporte y sin embargo después que ha pasado ahí, ¿qué cambio ha habido para que...?.

Karen: [inaudible]...las fichas, me interese más y a raíz de los dibujitos... [Le felicité en la cuarta ficha por la claridad de los dibujos que había hecho].

Profesor: Sí, es verdad que también eres de las que más ha mejorado con los dibujos igual que Eric.

Karen: Fue cuando hice los dibujitos cuando me pusiste el positivo ese, yo creo que el superpositivo me estimuló (E7T1)

No obstante, más importante que tener completas las fichas era que no se las copiaran entre ellos, pero sobre todo que me las entregaran. Para evitar lo primero, comparé de forma concienzuda todas las fichas cada vez que me las entregaban, pero tan solo en un par de ocasiones tuve que llamar la atención a algunos de los alumnos que plagiaban sus trabajos. Para conseguir lo segundo, traté de combinar la exigencia en el cumplimiento de las fechas que establecí cuando me dirigía al grupo, con cierta flexibilidad y un toque de humor para conseguir una mayor dedicación cuando lo hablaba individualmente con algunos de ellos. Así conseguí, por ejemplo, que Saray me entregara unas fichas en las que se había retrasado varias semanas:

Profesor: Tu lo que tienes que hacer el dossier [de fichas] porque sino me voy a cabrear contigo y vas a ver tú, estás viviendo de las rentas de la ficha que me hiciste en Navidad.

Saray: Qué va, si yo tengo hechas las otras.

Profesor: ¿Y dónde están?

Saray: En mi casa.

Profesor: Allí están bien, ¿están criando?, a ver si crían más fichitas pequeñas ¿o qué?

Saray: Yo las traigo, yo las traigo.

Profesor: Esta semana sin falta y el vídeo también, venga va. (S12T2)

La información que recogí por medio de las fichas, la completé con registros anecdóticos a partir de mis observaciones del desarrollo de los juegos durante las clases. Estas anotaciones eran individualizadas para cada estudiante y en especial sobre lo que veía en la clase que pudiera ser un indicador de su desarrollo de la comprensión o la mejora en el uso contextual de la técnica, aunque también otras relacionadas con el cuidado del material o el cumplimiento de tareas encomendadas. Así, dichas anotaciones solían hacer referencia a las estrategias que utilizaban en los juegos, el uso de las habilidades técnicas o su participación en los debates de ideas, como se muestra en los siguientes ejemplos:

La participación de Elena en el debate ha sido escasa aunque ha dado una idea muy buena sobre la defensa. Gorka ha cumplido muy bien su papel de entrenador, creo que su equipo se da cuenta y

por eso le atiende cuando les digo que hagan un debate de ideas. (Anotaciones del cuaderno del profesor, T1).

Yeray está soberbio con los bateos, hoy la sacado por lo menos tres veces de la cancha. (Anotaciones del cuaderno del profesor, T1).

Claudia está mejorando muchísimo con el golpeo de raqueta, le he visto dos jugadas hoy de muy buen nivel. (Anotaciones del cuaderno del profesor, T3).

El cálculo de la calificación estuvo basado en una serie de indicadores obtenidos a partir de los criterios de evaluación y su clasificación en tres niveles (sobresaliente-notable, bien-suficiente e insuficiente). Este instrumento simplificó en gran medida el proceso de calificación. Así, la decisión de una mayor o menor calificación dentro del rango de notas de ese nivel, la tomaba analizando si el alumno o alumna alcanzaba satisfactoriamente todos o, al menos, la mayor parte de los criterios que contemplaba esa categoría. En caso contrario, es decir, que no alcanzara tres o más criterios, comprobaba si sus méritos se ajustaban mejor a la categoría de calificación inferior.

## CAPÍTULO 8. LA COMPRENSIÓN Y LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

Para comprender por qué los alumnos responden (o no responden) como lo hacen, no debemos preguntarnos lo que se les enseñó, sino que comprendieron ellos de lo que se les enseñó (Shulman, 1989: 43).

### 1. Introducción

La comprensión y la participación aglutinan las inquietudes educativas del proyecto curricular investigado. La primera parte de este capítulo está dedicado a los aprendizajes del alumnado en relación a la comprensión, tomando como marco de referencia las dos formas de comprensión que he conceptualizado en el capítulo 2, es decir, la comprensión en acción y la comprensión sobre la acción. Utilizando una definición de Perkins (1999), la comprensión en acción viene a ser la capacidad para actuar de modo flexible en un juego deportivo en la que el jugador utiliza de forma inteligente su conocimiento sobre ese tipo de situaciones. La comprensión sobre la acción permanece en un plano cognitivo, es un “jugar teórico” (Solé, 2010:95) que se refiere a ser capaz de comunicar verbal o gráficamente descripciones y motivos de las acciones tácticas y técnicas.

La segunda parte del capítulo aborda la participación del alumnado. Este término puede utilizarse con una amplia gama de significados. Al hablar de participación podemos referirnos al acto de estar presente, ser miembro activo dentro de un grupo organizado de personas, tomar decisiones sobre su funcionamiento o llevar a cabo acciones conjuntamente con otros de sus miembros (Thomas, 2007). En el ámbito educativo, la participación de los estudiantes en clase también puede ser entendida con varios sentidos aunque lo habitual es relacionarla con la cantidad de diferentes tipos de intervenciones verbales durante las clases. Por ejemplo, Burchfield y Sappington (1999: 290) la definen como el “número de respuestas voluntarias no solicitadas”. Otros autores consideran que la participación exige que los estudiantes realicen y contesten preguntas, hagan comentarios y participen en las discusiones (White, 2011)). Recientes definiciones han acercado la participación en las aulas a la perspectiva de los estudiantes y sus aportaciones a la mejora de los procesos de enseñanza. Para Rudduck y Flutter (2004), el concepto de participación de los estudiantes tiene un doble sentido. Por un lado, la necesidad de tomar en serio las opiniones del alumnado sobre su experiencia en el aprendizaje y lo que ellos identifican como buenas y malas prácticas. Por otro, la obligación de encontrar formas de incluir esas opiniones en el diseño del ambiente y experiencia de aprendizaje, desde la clase al nivel institucional.

En educación física, la participación se ha considerado desde perspectivas muy diferentes. Para los investigadores del paradigma proceso-producto, la participación es una cuestión de tiempo de actividad motriz o en otros indicadores cuantitativos, como el

número de intentos o los tiempos de espera (Siendetop, 1998). Desde una perspectiva orientada a la salud se asocia la participación a intervenir en las clases con determinados niveles de intensidad física durante cierto período de tiempo (Warburton y Woods, 1996). El paradigma ecológico abrió la puerta a una perspectiva más amplia al mostrar la participación como un sistema de interacciones sociales que los estudiantes utilizan para socializarse y disfrutar en las clases (Sicilia, 2001). Otras líneas de investigación han relacionado la participación con la motivación por sentirse competente, disfrutar y divertirse en las clases, interés por las actividades o las relaciones sociales que se mantienen en el contexto de la enseñanza (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray y Faught, 2012; Carr, Weigand y Hussey, 1999; Dishman et al., 2005; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003). Desde hace poco más de una década, también se ha incrementado el interés por el alumnado que no participa debido a experiencias negativas en las clases o que son marginados en relación a su habilidad, género o condición física (Beltrán, Devís, Peiró y Brown, 2012; Brooks y Magnusson, 2006; Carlson, 1995; Ennis, 1996; Molina y Beltrán, 2007; Portman, 1995; Van Daalen, 2005).

## **2. La comprensión en acción y el uso contextual de las habilidades técnicas**

La comprensión en acción es narrada siguiendo su evolución en las cuatro etapas del proyecto. La primera etapa relata la mejora en la competencia con la práctica de juegos modificados cuyo objetivo era introducir a los principios tácticos generales de la familia de juegos deportivos. La segunda etapa hace lo propio con juegos modificados que introducen elementos técnicos y aspectos tácticos específicos del deporte de referencia. La tercera etapa narra los aprendizajes en el contexto de minideportes con gran similitud al béisbol, hockey y tenis. Por último, la cuarta etapa incide especialmente sobre los aprendizajes que los estudiantes demostraron en los torneos realizados en las clases y los encuentros deportivos que llevamos a cabo con otros centros educativos.

### **2.1. La primera etapa**

La primera etapa de cada uno de los trimestres tuvo como protagonistas a juegos modificados que pretendían ser un contexto para la comprensión de los principios tácticos comunes de cada una de las tres familias de juegos deportivos. Para facilitar este objetivo del proyecto curricular, en estos juegos iniciales no se utilizaban los implementos propios de cada juego deportivo sino que el móvil se manejaba principalmente con las manos para que los jugadores tuvieran más posibilidades de llevar a la práctica sus decisiones tácticas. Algunos juegos de bate y campo en los que se utilizaban raquetas fueron la única excepción, pero los estudiantes no encontraron dificultades con ese implemento para enviar la pelota allí donde pretendían.



De este modo, en la clase inicial de cada uno de los trimestres, los juegos modificados ya fueron escenario de acciones con las que el alumnado demostró cierto grado de comprensión de los principios tácticos básicos de cada una de las familias de juegos deportivos. Por ejemplo, en la primera sesión de invasión, con la práctica del juego de *los diez pases* y algunas variantes, muchos de los participantes que no tenían experiencia en deportes de esta familia fue capaz de comprender los principios tácticos de posesión y avance hacia la meta contraria. Los jugadores esto lo demostraron en la práctica mediante desmarques y peticiones del balón alejándose de los jugadores contrarios, así como pases hacia jugadores desmarcados y que se situaban cerca de la meta rival. También, en la primeras sesiones de cancha dividida observé acciones de juego donde los participantes pusieron en evidencia que habían “captado rápido el lanzamiento hacia espacios libres” (D1T3) (ver figura 12), lo que también sucedió en los juegos de bate y campo junto a una distribución homogénea por el espacio de juego en los recogedores (ver figura 13).

Esta comprensión en acción fue transferida y aplicada de forma inmediata por la mayor parte del alumnado a otros juegos similares que realizaron en las clases posteriores. Así, en la segunda sesión de bate y campo, muchos participantes pusieron en práctica aspectos tácticos que parecían haber comprendido con el juego de *los balones a las cajas* de la clase anterior como la citada distribución por el espacio de juego que había que defender, una devolución rápida pero con pases seguros o la colocación de un jugador en lugares donde es posible devolver la pelota. Algo parecido sucedió en la segunda clase de los juegos de invasión, pues quienes no tenían experiencias previas en este tipo de juegos realizó desmarques que ya habían sido capaces de poner en práctica durante el juego de *los diez pases* y sus variantes de la primera sesión. También detecté esta transferencia en la segunda sesión de cancha dividida donde practicaron juegos modificados de lanzamiento con la mano, lo que reflejé en mi diario escribiendo: “El nivel de juego es en conjunto mejor [que en la primera clase], todos están lanzando intencionadamente a espacios libres”. (D2T3)

Esta transferencia de los primeros aprendizajes tácticos siguió evolucionando, tanto a nivel individual como colectivo, poniendo en evidencia que estaban desarrollando una comprensión de los principios tácticos de juego. Por ejemplo, a partir de la tercera sesión de los juegos de bate y campo, la colocación inicial ocupando todo el espacio de juego o la rápida devolución del móvil hacia las bases para eliminar o evitar el avance de los corredores ya era algo ‘natural’ en la forma de jugar, lo que indicaba ese buen grado de comprensión de los principios tácticos de esta familia (ver figura 14).

De forma parecida sucedió a partir de la tercera sesión de los juegos de invasión, ya que los demarques y apoyos al portador del balón para avanzar y conservar el móvil parecían algo interiorizado por muchos de los jugadores y que se aplicaba con notable

eficacia (ver figura 15). Un ejemplo claro de esta evolución en el aprendizaje lo pude observar en un juego modificado similar al rugby en el que jugador con balón si era tocado, debía pasarlo antes de dar dos pasos, tal y como queda de manifiesto en la siguiente cita:

La progresión con respecto a la primera clase se ha visto de forma muy clara en el juego de hoy, sobre todo en el juego de los dos campos anotando punto en el tablero de baloncesto. Los pases a jugadores desmarcados eran continuos, tanto los próximos como los que estaban lejos y creo que por primera vez la gran mayoría han hecho desmarques hacia el jugador que llevaba la pelota con clara intención de recibirla y dar continuidad al juego. (D3T2)

Con el paso de las clases, se siguieron produciendo situaciones en las que el alumnado demostró la aplicación de los aspectos tácticos, pero cada vez con una mayor rapidez en la toma de decisiones. Esto dio lugar a jugadas más sobresalientes desde el punto de vista de las acciones tácticas que fueron más frecuentes en los juegos de bate y campo, seguramente por el elevado número de juegos modificados iniciales que propuse. Una de ellas tuvo lugar en el *béisbol de los relevos*, un juego de bate y campo en el que los jugadores dan vueltas a cuatro bases pasando un relevo hasta que son eliminados, como así recogí en mi diario:

Se produce una jugada espectacular [...] donde consiguen 6 bases consecutivas. Miguel comienza en la primera base lanzando fuerte a la cuarta base. Da el relevo a Pablo que corre la tercera, Gorka aparece con la bola y hace un pase raso a esa base, Pablo puede entregar antes a Tania que sale. Gorka ya ha ido a esperar en cuarta mientras alguien ha ido a por la bola. Gorka le señala la primera base porque es imposible pillarles. Eric corre a la primera con el relevo, Gorka no puede pillar la bola y Eric entrega a David, corre a la siguiente y entrega a Yaremi que sale corriendo mientras Karen coge un rebote y la lanza directa a tercera base hacia donde está corriendo Yaremi, Yera y la recibe y se lanza hacia la base pillando a Yaremi por poco. (D7T1)

## **2.2. La segunda etapa**

En los juegos modificados de la segunda etapa introduje las habilidades técnicas propias de los juegos deportivos de referencia de cada uno de los trimestres, si bien con ciertas adaptaciones iniciales para facilitar su uso contextual. A pesar de estas modificaciones para facilitar la ejecución técnica y el escaso número de jugadores en cada equipo, las primeras clases en las que empezaron a utilizar el bate, la raqueta y el *stick*, supusieron un importante contratiempo en la evolución de su aprendizaje en los aspectos tácticos más ligados al manejo de estos implementos. Esto sucedió de forma especial en los juegos de bate y campo por la dificultad de enviar el móvil hacia espacios determinados según la colocación de la defensa y los corredores en bases pero, por encima de todo, destacaron las dificultades en el control del móvil con el *stick*, tal y como reflejé en una de mis observaciones en el diario: “Está claro que hasta que no haya más control de la bola va a ser difícil un juego con más calidad [...] y que lleguen a desenvolverse bien en situaciones reales de juego” (D12T2).

En cambio, otros aspectos tácticos que no estaban tan estrechamente ligados al dominio técnico de los implementos, mantuvieron la progresión iniciada en los primeros juegos modificados y siguieron mejorando en esta segunda etapa. Esto sucedió de forma especial en los juegos de invasión, concretamente en las acciones de desmarque, la distribución sobre el terreno de juego en ataque o la organización defensiva (ver figura 16), tal y como anoté en mi diario a partir de las siguientes situaciones:

En este grupo se nota mucho la progresión, Tania, por ejemplo, ya busca desmarques cuando controla la bola y sabe colocarse para recibir del portador del balón [...] Aunque en algunos momentos se produce cierto agrupamiento en torno a la pelota, también puedo observar una distribución más homogénea por el campo de juego. (D18T2)

Tanto el juego de las dos porterías como el de la portería móvil buscaban pases al lado débil y colocación en espacios libres para atacar por otro lado. He sacado algo de jugo a la organización defensiva del equipo de Gorka, hicieron una línea de cuatro muy eficaz para defender ambas porterías. En ataque también se ven más apoyos y desmarques hacia la meta contraria. (D16T2)

No obstante, aunque fue algo generalizado, en el trimestre dedicado a los juegos de invasión los diferentes ritmos de progresión en el aprendizaje de estos aspectos tácticos estuvieron muy relacionados con las distintas experiencias previas en otros deportes de invasión. La siguiente situación es una buena muestra de ello, lo que anoté en mi diario:

El grupo de las chicas han jugado con todo el fondo como portería y con una zona previa de tiro. En este grupo se observa claramente el 'centramiento' sobre el balón, todo el grupo juega en torno a la pelota o detrás de ella, no hay búsquedas de espacios. El grupo donde los chicos son la mayoría se ve más distribuido por la zona de juego, con jugadores desmarcados pendientes de recibir. (D17T2)

Estos avances en el plano táctico de gran parte del grupo no evitaron que los juegos de esta segunda etapa perdieran cierta continuidad, dinamismo e interés por parte del alumnado debido a sus problemas en el dominio contextual de las habilidades técnicas. Esto llevó a la aparición, sobre todo en el primer y el segundo trimestre, de indicios de aburrimiento, como así reflejé en mi diario en varias ocasiones:

La clase de hoy ha reflejado el gran problema que tiene el béisbol y el *minibéisbol* cuando juegan con el bateo y es la lentitud (hemos hecho solo una entrada y media) que adquiere el juego por la cantidad de bateos fallidos que se producen. Esto creo que se ha traducido en aburrimiento, Claudia y Elena han estado pintando con tiza y los defensores de grada se sentaban, algo que hasta ahora no había pasado. (D23T1)

Discutimos un buen rato sobre la motivación con el hockey, comparándola con el béisbol. La única explicación de porqué no les gusta y les aburre es que no les sale, en concreto, la conducción de la bola con el *stick*. (D17T2)

Esta situación comenzó a cambiar en las últimas clases de esta segunda etapa cuando empezó a mejorar el dominio contextual de las habilidades técnicas, si bien esto sucedió de forma tímida y únicamente en los participantes más hábiles. En el tenis se reflejó en la mayor continuidad de los intercambios y cierta intencionalidad táctica en

los golpes. En el caso del hockey, la precisión en los pases y las recepciones junto a una mayor seguridad en el control del móvil fueron los principales indicadores de este avance en el uso contextual de las habilidades técnicas. En los juegos bateo y campo, lo fue una emergente capacidad para enviar el móvil lejos de las bases que se pretendían conquistar, tal y como aconteció en la siguiente situación de un juego modificado en el que Andrea bateó tres veces consecutivas hacia un espacio que le permitía hacer recorridos de ida y vuelta entre dos bases y seguir bateando:

En uno de los subgrupos empieza Andrea bateando algo fuerte hacia un lado. Claudia corre a por la bola, según la coge se gira para devolver a la base pero Andrea ya ha llegado. Andrea en su segundo bateo vuelve a lanzar al exterior, todavía más fuerte. Claudia vuelve a ir a por ella pero sin opciones de eliminarla. En su tercer bateo llega hasta la verja del fondo, la defensa no está atenta y no van a buscarla. Conquista la tercera base sin problemas. (D19T1)

De todas formas, como describo a continuación, no fue hasta la tercera etapa en los juegos de bate y campo e invasión cuando los jugadores lograron un uso contextual más acertado y frecuente de sus habilidades técnicas durante las acciones de juego, lo que les permitió demostrar su comprensión de los principios tácticos utilizando dichas habilidades. En cambio, en el tenis se produjo durante esta segunda etapa, ya que el tipo de pelota (gomaespuma) facilitó la precisión en el golpeo y con ello una mayor intencionalidad táctica a la hora de golpear la pelota con la raqueta (ver figura 17).

### **2.3. La tercera etapa**

La tercera etapa del proceso de enseñanza estuvo dedicada a la práctica de un minideporte con grandes similitudes a un juego deportivo de referencia en cada una de las familias. En nuestro caso, el béisbol, el hockey y el tenis. Al igual que en la etapa anterior, la falta de dominio de las habilidades técnicas siguieron creando importantes problemas a los jugadores. Evidentemente, esto siguió suponiendo una importante limitación a la hora de demostrar la comprensión de aspectos tácticos ligados al manejo de los implementos como el bateo del móvil hacia espacios determinados según la colocación de la defensa y los corredores en bases, el avance hacia la meta contraria en hockey realizando pases con otros jugadores o la devolución de la pelota en tenis hacia un espacio libre.

Una mejoría significativa en esta faceta no la observé de forma generalizada hasta las últimas clases de esta etapa, por ejemplo, cuando en los juegos de bate y campo, muchos de los estudiantes comenzaron a batear hacia lugares concretos del espacio de juego en función de los intereses tácticos de su equipo. Por lo que respecta al tenis, escribí: “la habilidad con el golpeo sigue aumentando, se ven intercambios de varios golpes con clara intencionalidad táctica” (D8T3). En cuanto al hockey, los pases precisos a jugadores desmarcados y los golpes a los espacios libres también se hicieron

más frecuentes durante el último tramo de esta etapa. Mis observaciones en el diario reflejaron así esta cuestión:

Las posesiones son todavía muy cortas, pero ya llegan muchos pases a jugadores desmarcados. No siempre son capaces de controlar la bola en una recepción, pero cada vez veo más continuidad en las jugadas. Sobre todo es el equipo de chicos el que mejor llegan hacer auténticas circulaciones cuando les defienden en zona pero los otros dos equipos también hacen cosas muy buenas con los pases como los saques verticales que hace Tania por la banda cuando se desmarca Elena o los pases por la banda cerca de la portería de Miguel. (S17T2)

Evidentemente este dominio contextual de las habilidades técnicas, junto a la comprensión y aplicación de los principios tácticos que habían ido desarrollando a lo largo de cada uno de los trimestres, llegaron a tener su reflejo en situaciones colectivas en las que comenzaron a demostrar una aceptable competencia en el juego. Así, en el *minibéisbol*, el envío del móvil a un espacio determinado, según la situación de juego o las devoluciones del móvil, los jugadores iban haciendo una correcta lectura de las acciones de los corredores, así como una implicación más activa de los recogedores, y empezaron a aparecer con más frecuencia. De la siguiente forma anoté en mi diario un ejemplo de esto observando el vídeo de una clase de esta etapa:

Le toca batear a Gorka, tiene a Alba en segunda base y a Saray en cuarta, primera y tercera no están ocupadas. Es el último por batear de su equipo y no hace falta que llegue él para ganar pero sí que llegue Alba. Gorka batea muy bien por detrás de segunda base y sale corriendo muy rápido hacia primera. La defensa está bien colocada y en esa zona estaba Miguel que tras un bote la coge y devuelve rápido al *pitcher* que es Elena y recibe a la primera. Es muy dudoso si pillan a Alba o no, lo dejamos en empate. Ha habido dos detalles muy buenos en esta jugada. Una que Gorka ha bateado a uno de los mejores sitios posibles para retrasar la devolución y otra que Leandro que estaba en cuarta viendo que no le iban a pasar a él para eliminar directamente a Alba, se ha ido detrás de Elena por si a ella se le escapaba la bola. (D37T1)

En el hockey, esta evolución en las situaciones colectivas de juego tomó la forma de defensas más organizadas, ataques que buscaban la forma tácticamente más inteligente de superarlas o simplemente, una continuidad en el juego gracias al uso contextual de habilidades técnicas como el regate y movimientos sin pelota (ver figura 18).

En cuanto al tenis, los avances en el juego se hicieron presentes en la acertada colocación de los alumnos en *dobles* y las devoluciones de la pelota con la intención de desplazar al contrario o dificultar al máximo que pueda responder con otro golpeo. Al respecto, las clases de tenis me ofrecieron diferentes situaciones que recordé para incluir en mi diario:

La colocación en dobles la he visto bien, uno presiona la red y el otro se queda atrás en la mayoría de las parejas. Tan bueno llega a ser el control que por ejemplo Saray ha intentado sacar del centro a Alba jugando uno contra uno y he podido hablar con ella cual era el lugar que le faltaba para rematar la jugada una vez la había movido a un lado. (D12T3).

Estas incipientes mejoras en la capacidad para desenvolverse en situaciones de juego me dieron la posibilidad de poder exigir a los jugadores la resolución de otras situaciones con mayor complejidad táctica. Así, en las clases de hockey llegamos a practicar el ataque a una defensa en zona, el saque de fondo ante una presión a todo el campo del equipo contrario o la organización de esa presión para recuperar la pelota en muy poco margen de tiempo. En el caso de *minibéisbol*, las situaciones más complejas desde el punto de vista táctico tuvieron lugar cuando los bateadores bateaban con todas o casi todas las bases ocupadas. En el tenis, la presión en la red en el juego de *dobles* y la respuesta a la misma también fueron ejemplos desde este tipo de situaciones que, como en los casos anteriores, fueron capaces en muchas ocasiones de resolver de forma acertada (ver figura 19).

## **2.4. Los torneos internos y las actividades complementarias**

El proceso de enseñanza en cada uno de los trimestres culminó con torneos internos en clase y encuentros deportivos con otros centros. Los torneos internos fueron un fiable anticipo de que el nivel de competencia alcanzado durante las clases les había permitido a los jugadores lograr el objetivo de desenvolverse en contextos reales de juego, a pesar de ser juegos deportivos con elevadas exigencias técnicas (ver figura 20). De la siguiente forma recogí en mi diario esta cuestión en dos de los torneos internos:

Se ha visto un buen nivel en todos los equipos [de hockey], los defensas suelen estar bastante bien colocados. En ataque, excepto en el equipo de chicos, las acciones suelen ser un poco espesas pero salen bastantes cosas. (D35T2)

Hoy hemos comenzado el torneo de tenis en la cancha municipal. Se nota ya el buen nivel medio que tienen, hay jugadas con varias devoluciones y sobre todo lo que más noto es que, a pesar de que en parejas hay poco espacios, buscan los laterales, las cortas y en menor medida los fondos para dificultar la devolución. (D18T3)

En el caso de las actividades de béisbol y hockey con otros centros, y en el de tenis con otros alumnos del propio centro, tuvieron resultados dispares que conviene analizar de forma separada. Así, a finales del primer trimestre, la primera actividad de béisbol no dejó un buen sabor de boca en la mayoría, debido a una severa derrota y el mal juego desarrollado. Bien es verdad que, debido a la lluvia, tuvimos que jugar en un espacio muy reducido de un pabellón cubierto en vez de en el campo de fútbol como se había previsto, lo que impidió poner en práctica muchas de las cosas aprendidas en las clases. También, la presencia de numerosos estudiantes del otro centro en un espacio cerrado pudo suponer una presión excesiva a la que no estaban acostumbrados. Así resumí estas cuestiones y otras cuestiones que pudieron influir en mi diario:

Creo que el ambiente que se generó al venir todos los alumnos de 4º de la ESO del otro IES les ha apabullado, les he visto más pensando en la grada que en el juego, además han fallado muchos

bateos, quizás por los nervios o la falta de un buen calentamiento bateando como solemos hacer en clase, y tampoco han tenido mucha suerte en los rebotes que daba la pelota cuando golpeaba en algún sitio del pabellón. Tácticamente, al ser tan reducido el espacio y la distancia entre bases apenas había más posibilidad que el rebote fuera cerca de la base hacia la que estaban corriendo los atacantes y cogerla a la primera para devolver al *pitcher* o en la base. En ataque la cosa no daba más que para enviarla a la grada del fondo y que los escalones retardara la devolución. (D39T1)

En cambio, la segunda actividad complementaria de béisbol, que se hizo en febrero, tuvo mejores resultados en cuanto al nivel de juego demostrado a pesar de la derrota de los dos equipos en los que se dividió el alumnado. En dicha actividad, se volvió a cometer muchos errores en las acciones en ambos equipos, lo que también dejó una sensación de insatisfacción que percibí en conversaciones informales con los participantes después de la actividad, al mismo tiempo que pude comprobar que eran conscientes de los avances y mejoras con respecto al partido anterior. Todo ello lo recogí así en mi diario:

Los míos han jugado mejor que la otra vez, si bien han fallado en bateos claves que podían haber hecho que esta vez hubiéramos ganado alguno de los partidos. En defensa, salvo algún despiste, han estado bien todos. En cuanto a los fallos en los bateos, creo que se puede achacar más a los malos lanzamientos [por un pitcher del propio equipo] que a fallos propiamente del bateador [...] también les diré que pueden estar orgullosos porque han jugado bastante bien, que hemos perdonado en las jugadas clave al no tener el acierto necesario en el bateo y ya está, no ha habido grandes fallos exceptuando algún despiste. (D21T2)

Por lo que respecta a la actividad de hockey, la mayoría de los participantes tuvieron una brillante actuación y demostraron que habían alcanzado el objetivo de desenvolverse en contextos reales de juego, a pesar de que fue el trimestre en el que más dificultades tuvieron con las habilidades técnicas. El juego desplegado por los tres equipos tuvo una calidad más que aceptable, ya que los alumnos jugaron de forma organizada y aplicando los aspectos tácticos que habíamos practicado durante las clases (ver figura 21). Por ejemplo, en relación al equipo de chicos, en mi diario anoté: “Han jugado con bastantes pases a los jugadores desmarcados y bien organizados” (D36T2).

Por último, la actividad final de tenis tuvo un cambio inesperado de participantes a última hora debido al castigo impuesto al alumnado del centro con el que tenía previsto realizarla. Ante este panorama, mi única opción fue animar a alumnos y alumnas de otros cursos de nuestro propio centro, bien que practicaban tenis de forma extraescolar o lo habían hecho en educación física como era el caso de Bachillerato ese mismo curso. Sin embargo, la falta de interés del profesor que impartía estos cursos y el ambiente vacacional que se vivía en el centro motivaron la ausencia de los alumnos que se habían inscrito para el torneo. Esto me obligó a improvisar participantes pocos minutos antes de empezar buscando alumnos por el centro, lo que evidentemente supuso una ventaja para mi alumnado, debido al mayor tiempo de práctica y conocimiento sobre el tenis. Evidentemente, esta circunstancia provocó que el buen nivel de juego demostrado en las

clases no pudiera contrastarse con rivales que pudieran ponerles en dificultades, tal y como anoté en mi diario:

En cuanto al torneo, los alumnos de la optativa demostraron una lógica superioridad, han sido finalistas en las parejas de chicas (Saray-Alba y Karen-Tania), individuales chicas (Claudia y Elena), ganador en chicos (Gorka) y en parejas chicos Gorka ganó con un alumno de 1º de bachillerato. Realmente no tiene mucho mérito, el resto apenas había hecho tenis en clase de educación física, pero habían hecho algo y su nivel de competencia era aceptable, pero está claro que los míos partían con demasiada ventaja por su reciente e intenso tiempo de práctica durante las clases y el torneo interno. (D24T3)

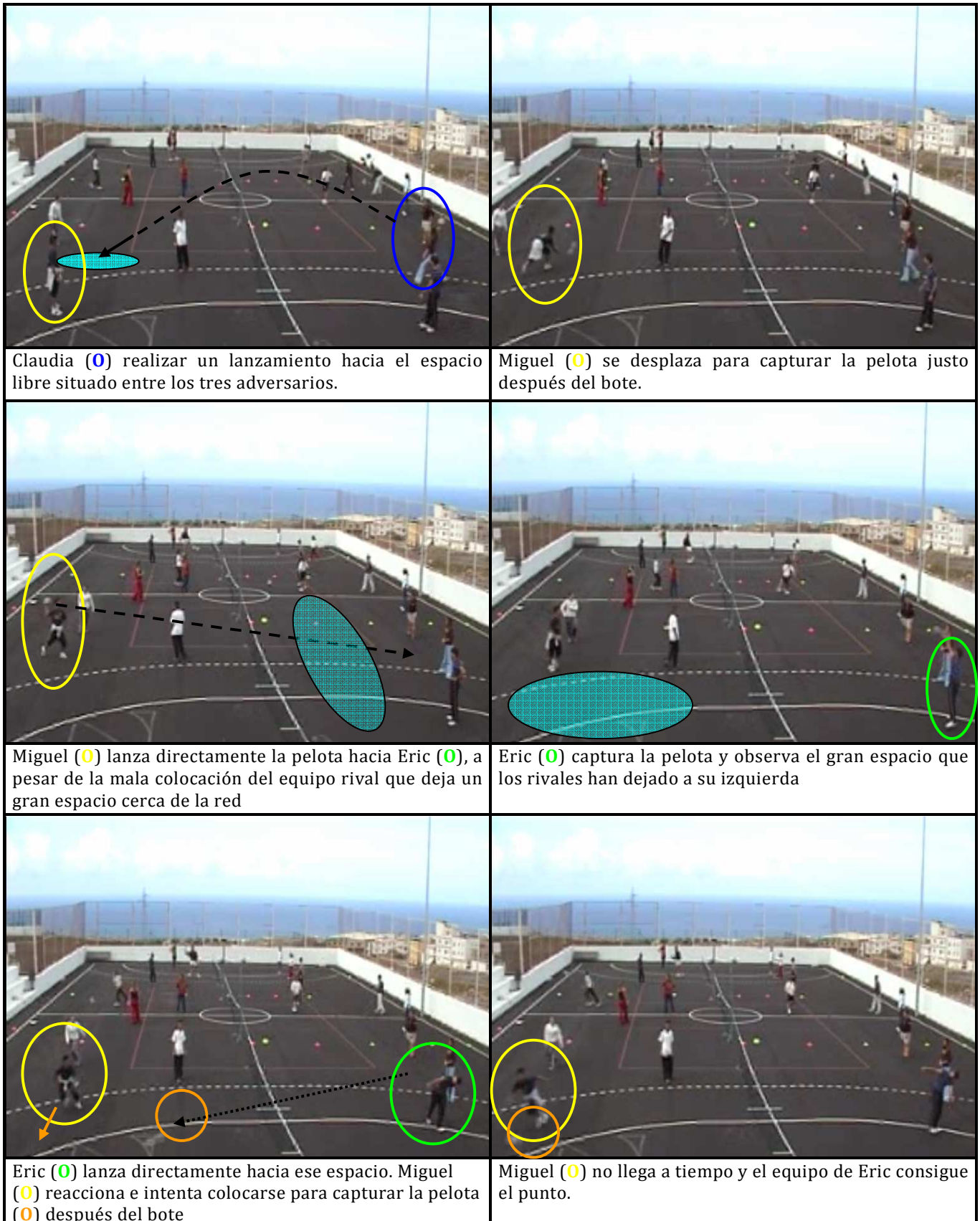
### **3. La comprensión sobre la acción del alumnado**

Los estudiantes explicaron por escrito y mediante dibujos en las fichas muchos de sus aprendizajes en relación con los principios tácticos y el uso contextual de las habilidades técnicas. A esto hay que añadir lo que contaron durante las entrevistas, en mis conversaciones con ellos durante las clases y en los intercambios verbales que tuvieron en los debates de ideas, así como en otras situaciones durante el desarrollo de los juegos. Con estos datos he tratado de describir, evidentemente con las limitaciones de la capacidad de expresión oral, escrita y gráfica de los entrevistados, la comprensión sobre la acción que desarrollaron.

A partir de una clasificación de la comprensión elaborada por Kemmis et al. (1977) y recogida más tarde por Elliot (1984), organicé toda esta información en dos grandes categorías temáticas atendiendo a si lo que contaban, escribían o dibujaban, suponía una aportación nueva y original por su parte o, por el contrario, consistía en relatar y dar significado a acontecimientos que ya habían vivido en las clases. Así, consideré que estaban demostrando una comprensión reconstructiva cuando eran capaces de reconstruir sus acciones de juego, darles sentido en su contexto específico o demostrar que habían entendido sus efectos sobre el contexto. Por otra parte, el alumnado ponía en evidencia una comprensión constructiva cuando creaban nuevos significados a partir de la información que manejaban y las propias experiencias de aprendizaje.

A continuación, organicé las producciones de carácter reconstructivo en tres categorías según su contenido. Así, la comprensión reconstructiva descriptiva recoge las descripciones escritas, verbales o gráficas de sus propias acciones en los juegos, así como los objetivos, espacio de juego, reglas, colocación de los jugadores y funcionamiento de estas actividades. En esta categoría también se incluyen explicaciones sobre conceptos y principios de juego, el uso contextual que hacían los participantes de sus habilidades técnicas, así como la forma en que llevaban a cabo una estrategia de juego. Un segundo tipo de esta comprensión, a la que he denominado 'justificativa', está formada por sus justificaciones y argumentos sobre las estrategias que pusieron en práctica durante las

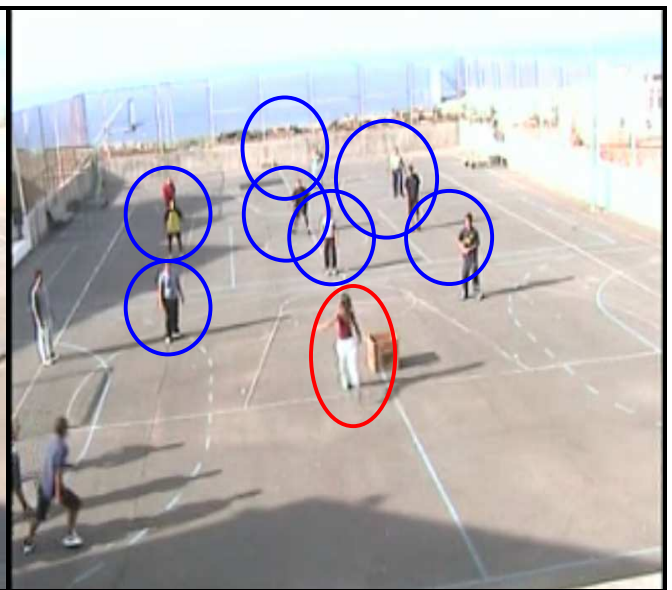




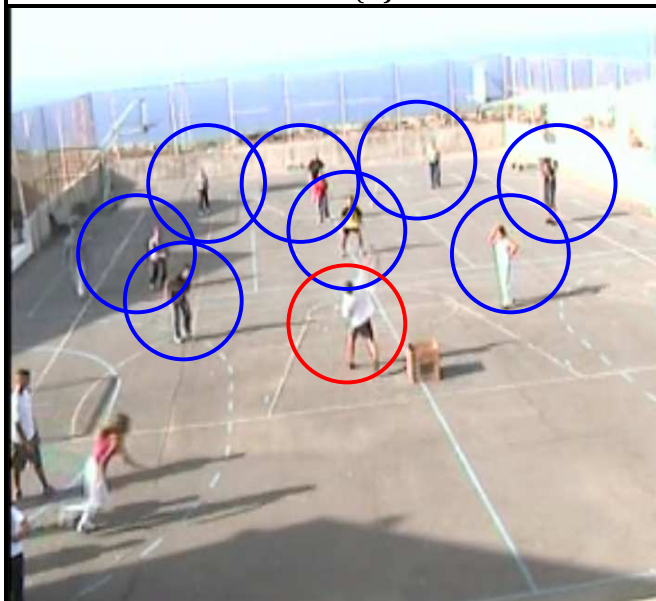
**Figura 12. Secuencia fotográfica en el juego modificado *Tres contra tres* recogiendo y lanzando balones.**



Colocación de los recogedores (0) en el juego *cono-relevo* con cuatro lanzadores (0)



Colocación de los recogedores (0) en el juego *cono-relevo* con una lanzadora (0).

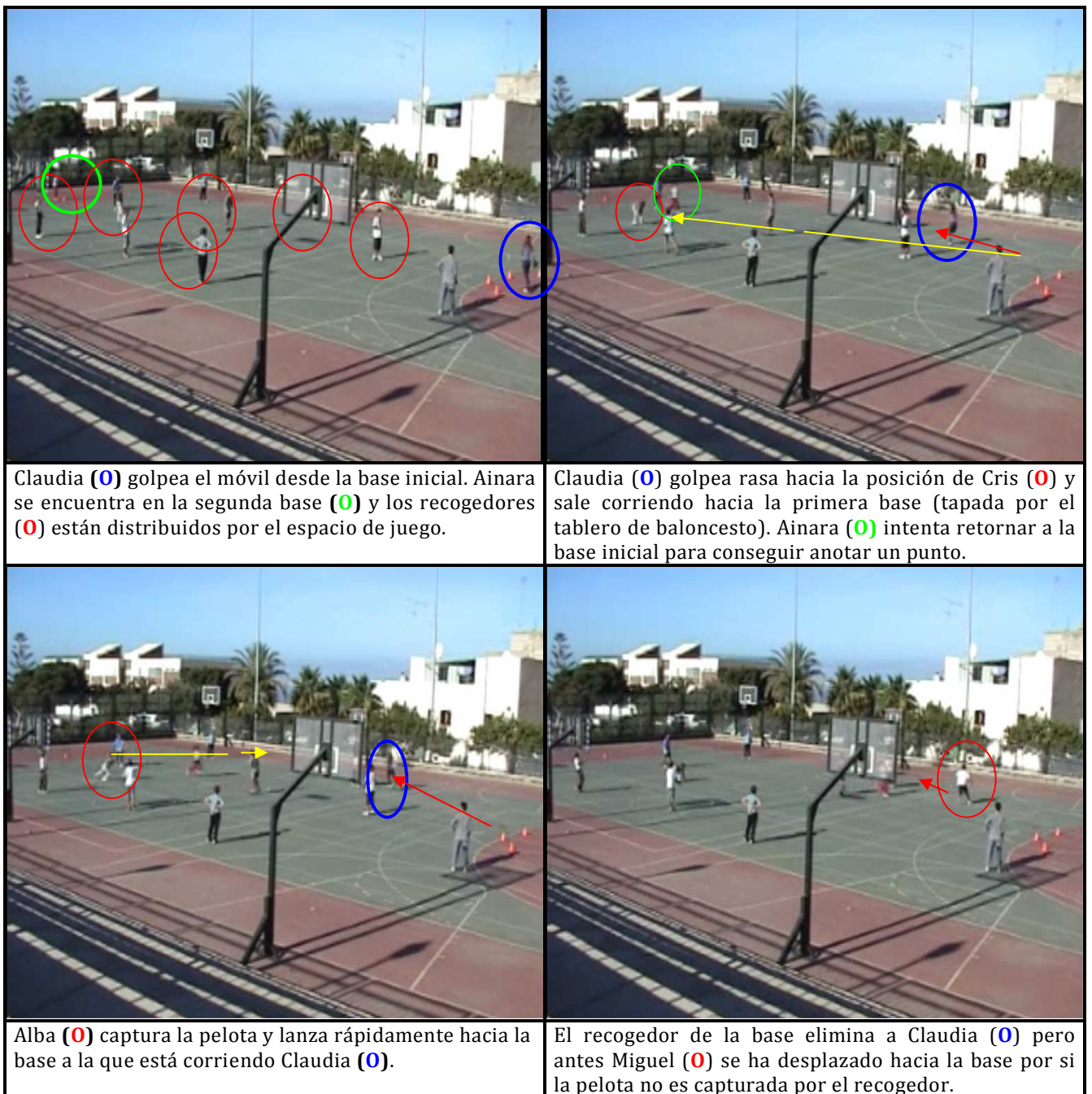


Colocación de los recogedores (0) en el juego *cono-relevo* y un lanzador (0).

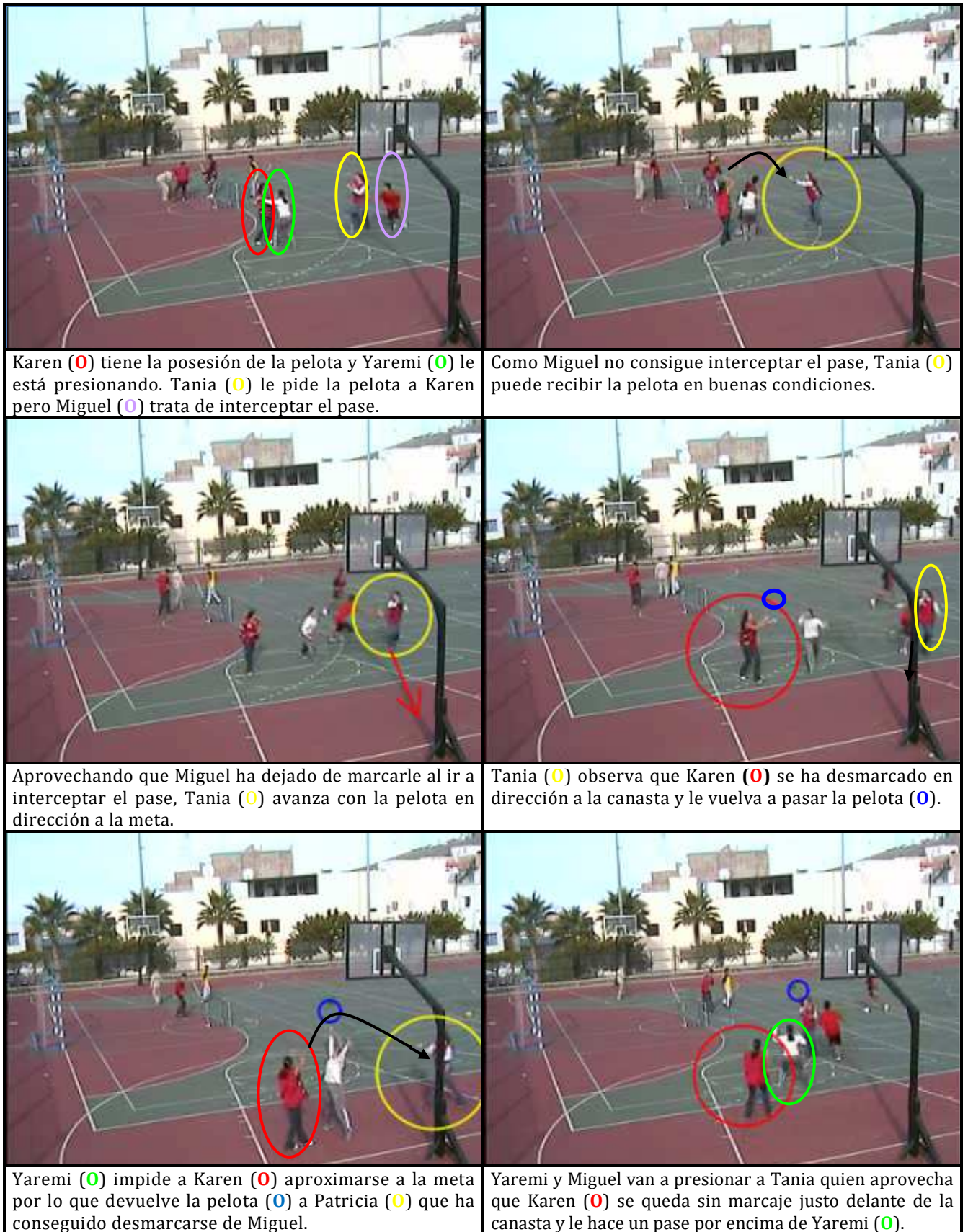


Colocación de los recogedores (0) en el juego de las *dos bases*. Jesús (0) lanza la pelota y corre a una base.

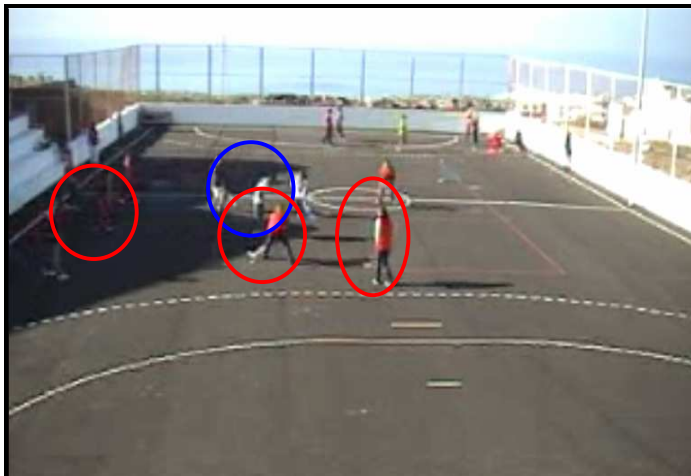
**Figura 13. Colocación de los recogedores en diferentes juegos modificados de bate y campo.**



**Figura 14. Secuencia fotográfica del juego modificado de bate y campo *Dos bases*.**



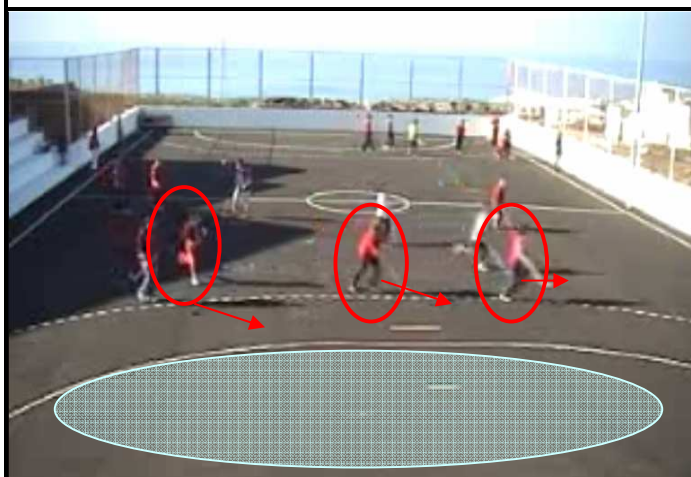
**Figura 15. Secuencia fotográfica del juego modificado de invasión *Dos canastas seguidas*.**



Gorka (0) intercepta un pase al equipo de petos (0).



Para avanzar hacia una de las metas contrarias, Gorka (0) se dirige a un espacio libre situado en la lateral del espacio de juego (0).



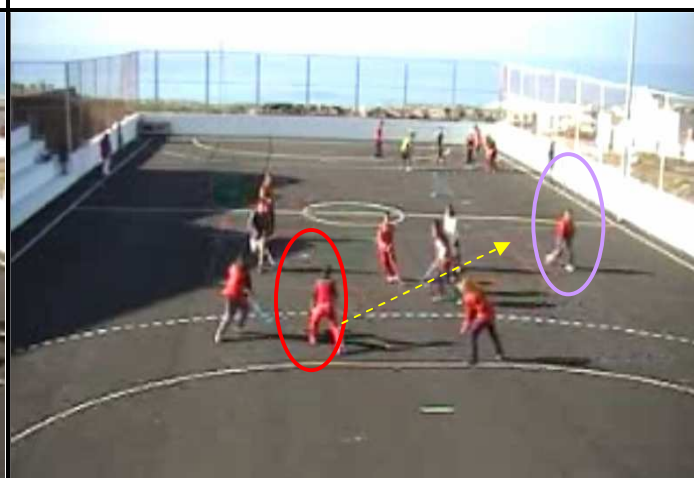
Sarai, Tania y Karen (0) retroceden e intentan impedir el avance de Gorka.



Las tres jugadoras (0) crean una línea defensiva que impide el avance de Gorka y un posible pase al compañero de equipo que le apoya (0).



Karen y Tania (0) presionan a Gorka, consiguiendo que se aleje de las proximidades de las metas y le obligan a hacer un pase a su compañero.



Sarai (0) intercepta el pase y Yaremi (0) se desmarca ante la posibilidad que Sarai le envíe la pelota.

Figura 16. Secuencia fotográfica del minideporte de invasión *Minihokey*.

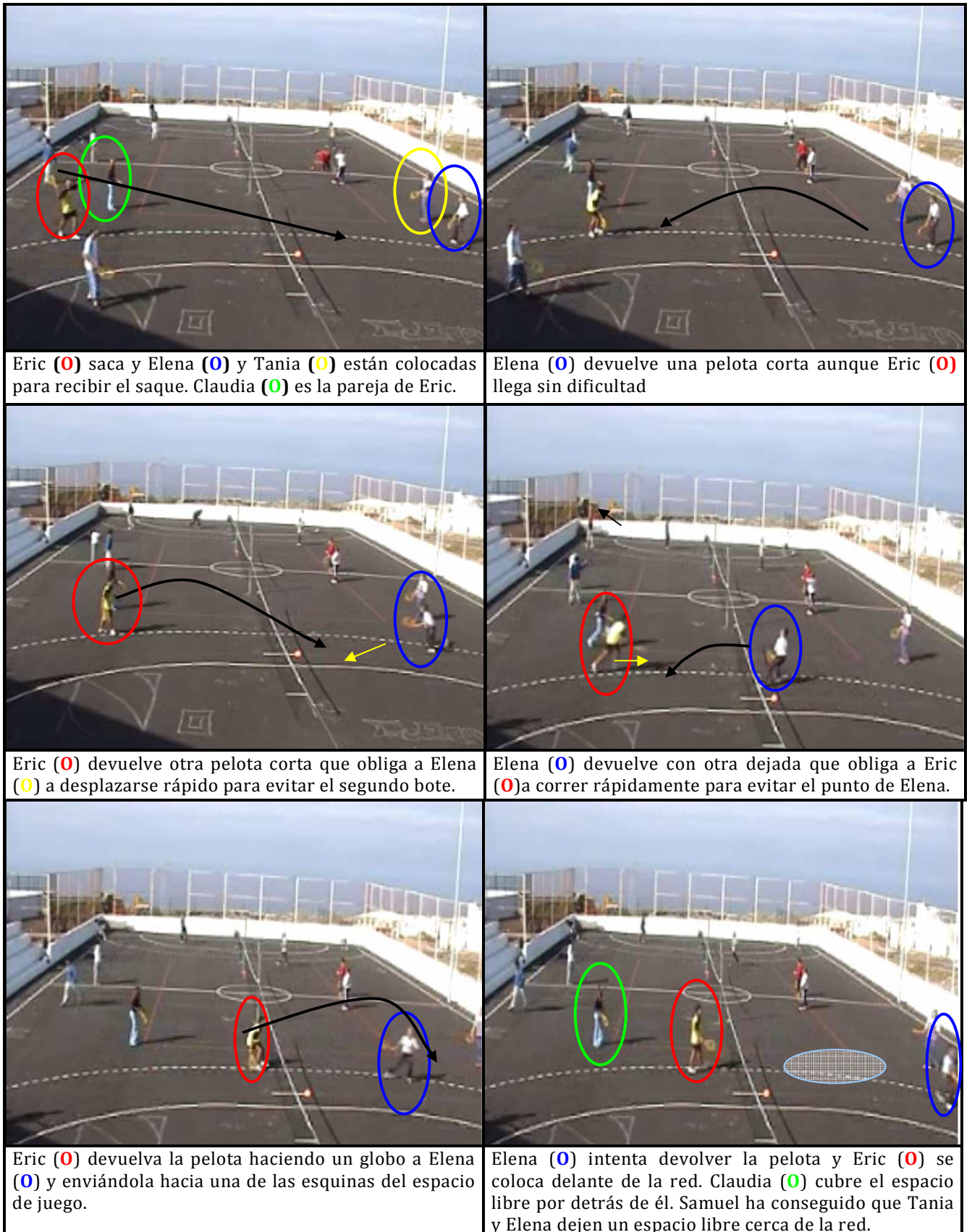
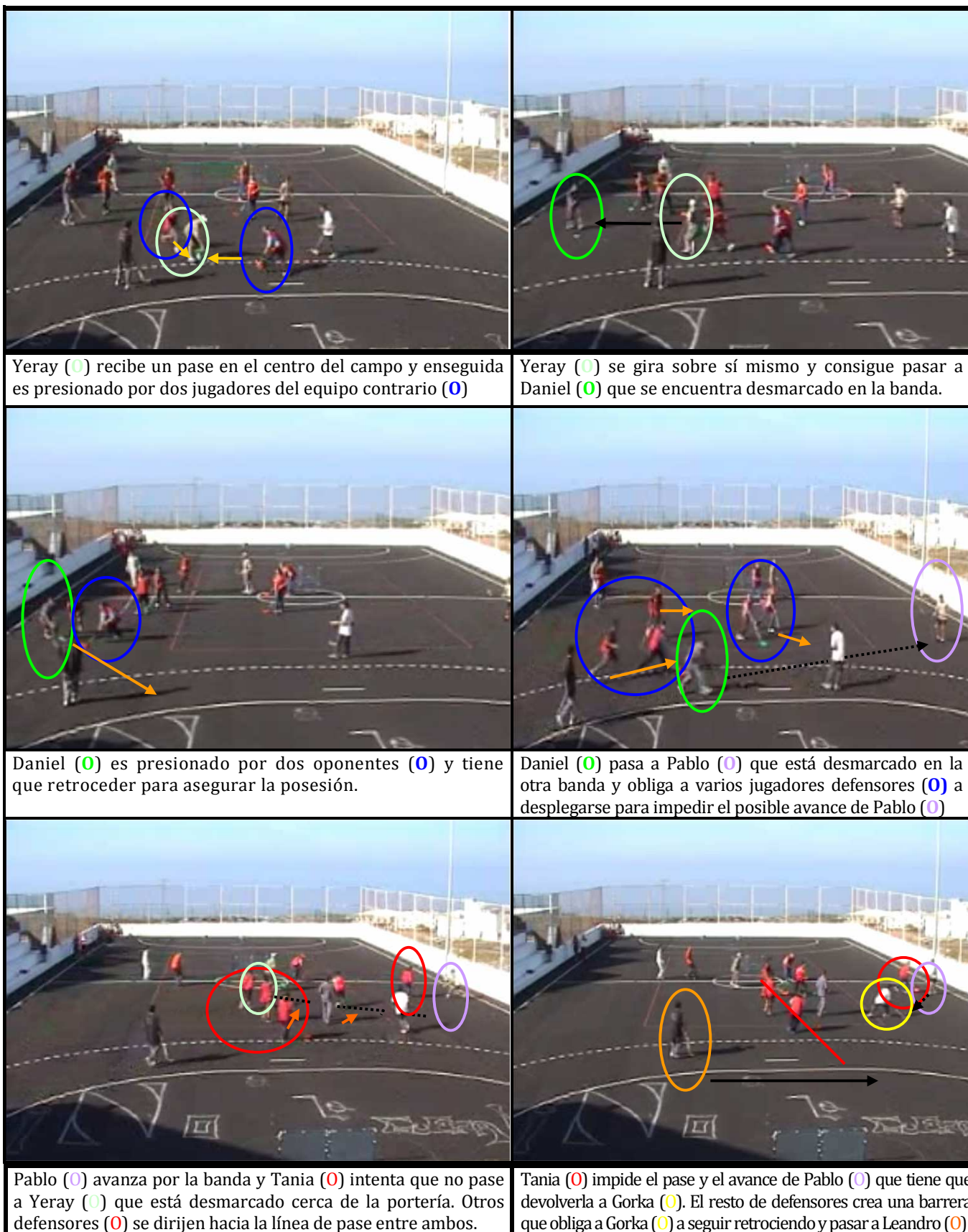


Figura 17. Secuencia fotográfica del juego modificado *Tenis uno contra uno con bola lenta*.



**Figura 18. Secuencia fotográfica del minideporte de invasión Minihokey.**



Bateo con dos bases ocupadas. Batea Miguel (O) con Elena en segunda base (O) y Yaremi en tercera base (O). (S17T1)



Ataque ante una defensa en zona. Pablo (O) tiene la pelota y delante está Beatriz (O) con tres jugadoras formando una línea defensiva. Jesús (O) está desmarcado detrás de la línea formada por las tres defensoras. (S18T2)



Presión del equipo defensor sobre la salida de la pelota. Tania (O) intenta iniciar el ataque pero se encuentra con presión de tres adversarios (O). (S18T2)



Presión sobre la red. Pablo (O) presiona la red y remata una devolución de Tania (O). (S13T3)

**Figura 19. Colocaciones de los jugadores en diferentes situaciones de juego.**



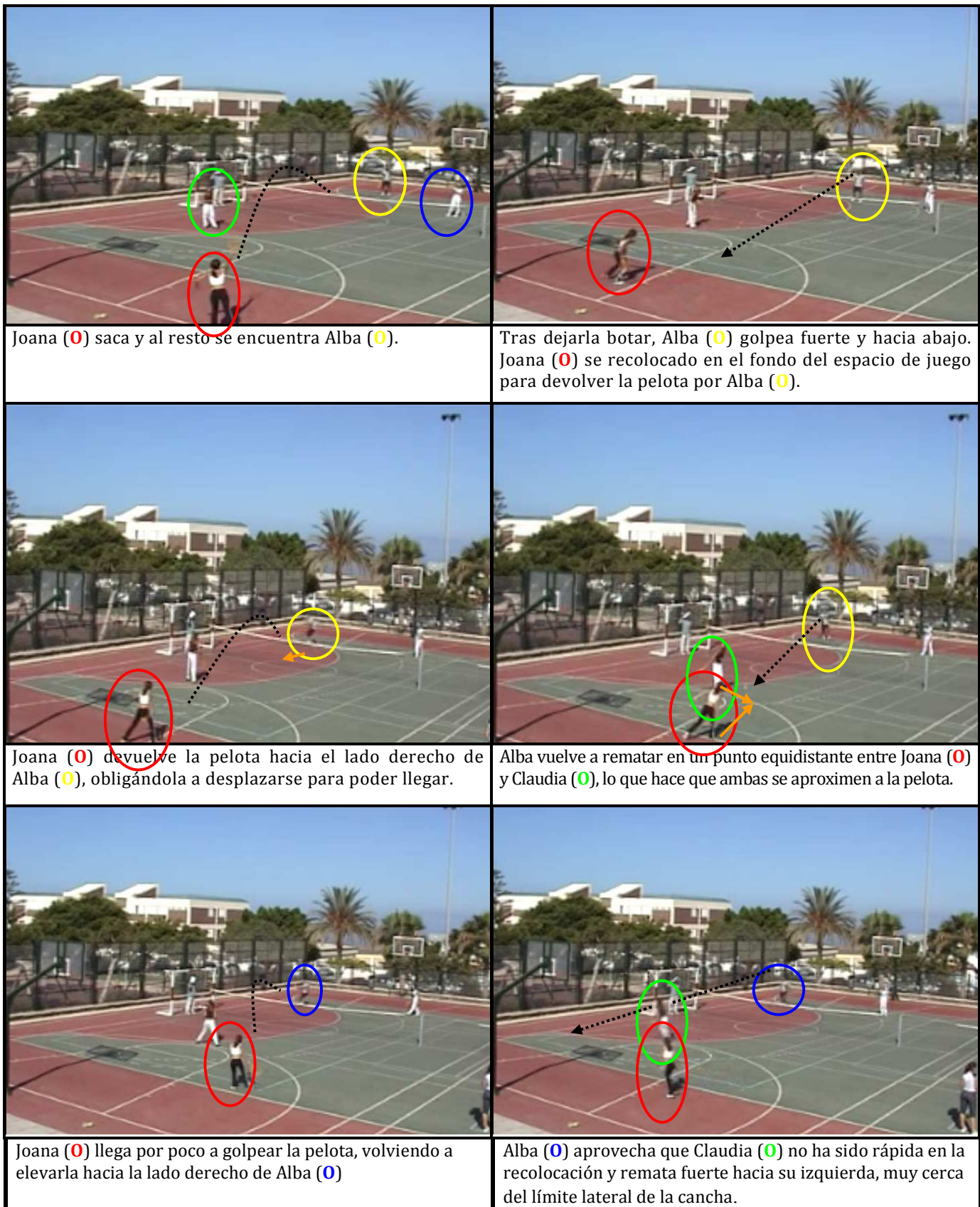
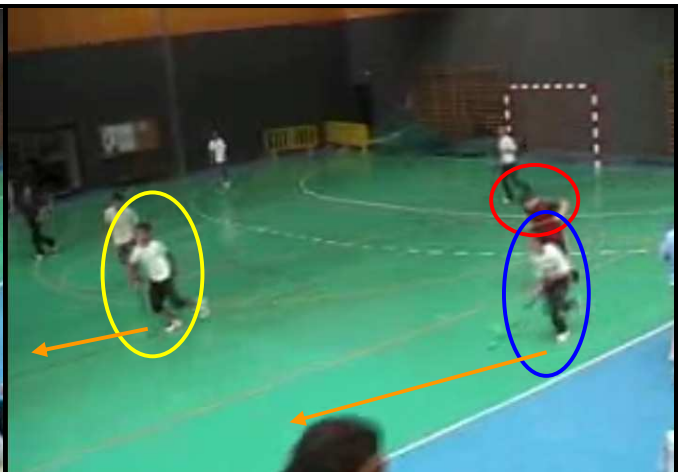


Figura 20. Secuencia fotográfica del torneo interno de tenis.



David (0) saca de portería y Elena (0) se separa del defensor (0) que está presionando el saque.



Elena (0) recibe la pelota y avanza por la banda dejando atrás al defensor (0). Miguel (0) inicia también el avance apoyando a Jeni (0) que se da cuenta de su posición.



El defensor (0) presiona a Elena desde atrás y otro defensor trata de evitar su avance. Miguel (0) mira a Elena (0) esperando su pase. Elena (0) pasa a Miguel (0) entre los defensores.



El pase de Elena (0) sobrepasa a Miguel (0) que trata de controlarlo.



Miguel (0) controla la pelota pero aparece otro defensor (0). Yaremi (0) y Elena (0) avanzan para apoyar.



Miguel (0) supera al defensor y encara la portería sin adversario.

Figura 21. Secuencia fotográfica del encuentro deportivo de *Minihockey* con otro centro escolar

clases. Por último, consideré que demostraban una comprensión reconstructiva crítico-reflexiva cuando al repasar y analizar la participación en los juegos eran capaces de detectar los errores que habían cometido y realizar valoraciones sobre su propia actuación o la de otros, es decir, emitir juicios de valor sobre el desarrollo o el resultado de una acción de juego.

**Tabla 27. Formas de demostrar la comprensión del alumnado, según distintos niveles de comprensión de los juegos deportivos.**

Niveles de <i>comprensión sobre la acción</i>		Forma en que se demuestra la comprensión
<b>Comprensión reconstructiva</b>	<b>Descriptiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripción de la colocación de los jugadores y acciones de juego individuales y colectivas.</li> <li>▪ Descripción de objetivos, reglas, espacio y dinámica de los juegos.</li> <li>▪ Explicación de conceptos y principios tácticos</li> <li>▪ Explicación del uso contextual de las habilidades técnicas</li> </ul>
	<b>Justificativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Justificación del uso contextual de las habilidades técnicas.</li> <li>▪ Justificación de una acción de juego realizada en clase.</li> </ul>
	<b>Crítico-reflexiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detección de los aciertos y errores cometidos durante una acción de juego.</li> <li>▪ Conclusiones sobre estrategias utilizadas.</li> <li>▪ Valoración y justificación de los aciertos y errores cometidos durante una acción de juego.</li> </ul>
<b>Comprensión constructiva</b>	<b>Descriptiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Instrucciones tácticas entre los alumnos antes de una acción de juego.</li> <li>▪ Propuesta de una estrategia de juego para su aplicación inminente.</li> <li>▪ Solución a problemas de juego presentados de forma gráfica y/o escrita.</li> </ul>
	<b>Justificativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Justificación de soluciones a problemas de juego presentados de forma gráfica y/o escrita.</li> </ul>
	<b>Crítico-Reflexiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nuevas soluciones, propuestas de mejora o alternativas a estrategias que ya se habían propuesto o puesto en práctica en clase.</li> <li>▪ Detección de transferencias.</li> </ul>
	<b>Creativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Invención de modificaciones.</li> <li>▪ Invención y representación gráfica de nuevos juegos.</li> </ul>

Por lo que respecta a la comprensión constructiva, los datos recogidos me llevaron a establecer cuatro categorías, las tres primeras con la misma denominación que las que establecí para la comprensión reconstructiva, es decir, 'descriptiva', 'justificativa' y 'crítico-reflexiva'. Ahora bien, en este tipo de comprensión constructiva, una comprensión descriptiva implica relatar sus planes de acción ante una situación

inminente que no han practicado con anterioridad. Este tipo de producción estratégica puede realizarse en contextos de juego con limitaciones temporales, por ejemplo, cuando ofrecen instrucciones tácticas a sus compañeros/as, responden a las preguntas del profesor sobre la estrategia justo antes de emprender una acción de juego o proponen una forma de enfrentarse a un problema táctico en los debates de ideas. Igualmente, puede darse en ausencia de limitaciones temporales como es el caso de la resolución de problemas de juego que les presenté por escrito y de forma gráfica.

La comprensión constructiva justificativa tiene lugar cuando el alumnado acompaña de justificaciones y argumentos sus planes de acción inminentes en situaciones de juego o a soluciones tácticas originales que daban a los problemas de juego de las fichas. Por último, la comprensión constructiva creativa se refleja en la invención de juegos modificados que contemplaban los principios tácticos de una familia de los juegos deportivos o de modificaciones con la intención de influir sobre su complejidad táctica. La comprensión crítico-reflexiva de naturaleza constructiva incluye las propuestas de mejora, alternativas o nuevas soluciones que daban los estudiantes a la forma en que habían jugado en las clases, ya fuera recordada tras el visionado del vídeo durante las entrevistas o mediante preguntas de reflexión en las fichas. Este tipo de comprensión también recoge las transferencias que detectaban que había hecho o podría hacer a partir de sus experiencias previas en otros deportes de la misma o diferente familia.

### **3.1. La comprensión reconstructiva descriptiva**

Probablemente, las descripciones más sencillas fueron las que escribieron en las fichas referidas a la colocación de los jugadores antes de iniciar una acción de juego o durante el propio juego. Por ejemplo, Elena explicó que la colocación de su equipo en el juego de *los balones a las cajas* había sido situado a “las personas de atrás más separadas y las de adelante más juntas” (F1T1) o Tania que en el suyo la colocación inicial fue “todos repartidos por el campo sin orden” (F1T1).

Otras descripciones algo más complejas correspondieron a las propias acciones individuales de juego, lo que los estudiantes hicieron con diferentes grados de detalle. Así, en la mayoría de estas descripciones, estos relataron únicamente acciones de juego que recordaban o acababan de hacer en las clases sin tener en cuenta otros aspectos más que la propia acción de juego que estaban realizando. Por ejemplo, Eric en una de las fichas de bate y campo escribió: “Yo tiré [móvil] lo más cerca [que pude], corrí, llegué a la base y volví corriendo por un lado de la base (F2T1). Igualmente, las entrevistas también dieron pie a estas sencillas descripciones sobre sus propias acciones durante el juego pero, en este caso, utilizando el visionado del vídeo como referencia. Al pedirle una de estas descripciones a Andrea sobre una acción de eliminación a una corredora en

un juego de bate y campo, dijo: “[lo que hago] es que me giro directamente para ir a tocarla [corredora]” (E9T1). Otros relatos fueron algo más detallados, como el que hizo Yaremi para describir una acción propia en la que incluyó el resultado de la misma: “La jugada fue que yo recibí la pelota y piqué en mi base y luego la boté hacia la siguiente y eliminamos al que corrió hacia allí y matamos dos pájaros de un tiro” (F6T1).

Las acciones de juego colectivas también fueron descritas en varias ocasiones por el alumnado. Por ejemplo, cuando Ainara explicó la forma en que su equipo devolvía los balones en el juego de las dos cajas: “Los de atrás pasaban los balones a los que estaban más cerca de la caja” (F1T1). Por su parte, Miguel narró la coordinación de una jugada con otro jugador para hacer llegar la pelota a la base en el *minibéisbol* del siguiente modo: “En esta jugada, un atacante golpeó la bola con la raqueta directamente a mis manos, y empezó a correr hacia la siguiente base, donde había un defensor. Yo se la pasé a ese defensor, y éste la cogió antes de que el atacante llegara”. (F6T1)

No obstante, las descripciones más completas de acciones de juego, y que fueron monopolio de las fichas de clase, se produjeron cuando narraron las acciones individuales de juego en combinación con la colocación de los jugadores, acciones colectivas de juego y las habilidades técnicas utilizadas. Así lo hicieron Yeray y Miguel, en una acción de juego de bate y campo y otra de invasión en la que explicaron de forma simultánea la forma en que estaba colocado su equipo y los gestos técnicos que utilizaron:

El equipo contrario defendía y estábamos jugando al juego de las tres bases. El equipo defensor estaba distribuido en el campo de la siguiente manera: un jugador en cada base, uno en cada esquina y tres alineados entre la zona de bateo y la tercera base. En esta jugada golpeé la pelota con la raqueta y cayó en el espacio que hay entre la base izquierda y el defensa 1. Comencé a correr hacia la base del centro, mientras, el defensa 1 recoge la pelota y se la pasa al defensa 2, pero se le escapa. (F6T1)

No he hecho jugadas buenas, pero si tengo que destacar alguna fue el pase y va entre Elena y yo [...]. Elena estaba en el medio del campo me pasó la pelota cuando yo estaba más adelante y cerca de la portería y casi no pude alcanzarla pero si lo hice y se la lancé de nuevo a Elena para que metiera gol, pero el tiro mío fue muy cerca de la portería y Elena no pudo meter la pelota. (F7T2)

La explicación de los objetivos, reglas y funcionamiento de los juegos fue otra forma comprensión reconstructiva descriptiva. Un ejemplo de ello fue la explicación que ofreció Joana del juego de las *tres bases* que realizamos en el primer trimestre:

Este juego consiste en batear y correr a uno de los tres conos que se encuentran colocados en el campo y en distancias desiguales, dependiendo de a que cono se dirija el jugador su puntuación será mayor o menor y se hace un regreso desde la base hasta la que el jugador haya ido en el mismo turno, la puntuación obtenida se dobla. (F6T1)

Con respecto a los principios tácticos de los juegos deportivos practicados, las explicaciones en las entrevistas sobre lo que el alumnado debía tener en cuenta antes de iniciar una acción de juego, lo que hicieron ante una determinada situación táctica o lo que consideraban más importante para desenvolverse en situaciones de juego, fueron ejemplos de su comprensión reconstructiva descriptiva sobre dichos principios. Estas explicaciones fueron más frecuentes y completas en relación con los principios tácticos ofensivos de los juegos de invasión, en concreto, sobre cómo alcanzar la meta, mantener la posesión y usar o crear los espacios libres. Por ejemplo, Alba comentó en una entrevista que la principal explicación que habría que darle a alguien que no sabe jugar a este tipo de deportes es “mirar a quien pasas y buscar las bandas” (E3T2). Elena destacó que era “la colocación cuando te van a pasar la pelota” (E1T2) y Gorka fue más extenso al decir que lo importante es que habría que explicarle cómo: “abrir espacios, jugar al hueco, ir rápido con la pelota haciendo paredes y que siempre tiene que haber uno para apoyar” (E5T2), ya que según él, la esencia del juego consiste en que un jugador “se la tiene que pasar a otro, se desmarca y viene otro, y así llegando poco a poco a la portería” (E5T2). David, como se puede comprobar en el siguiente extracto de una de sus entrevistas, también destacó aspectos tácticos muy concretos que serían necesarios indicar a un principiante pero, a diferencia de la mayoría de sus compañeros, vincula su aplicación en el contexto de juego al control del móvil y la coordinación del equipo en los pases:

Profesor: Si tuvieras que explicarle a alguien que no sabe nada de hockey qué es lo que tiene que hacer bien para jugar al hockey, ¿qué le dirías?

David: Le diría las estrategias, lo que son los desmarques.

Profesor: Dime lo que tiene que hacer bien esto, esto y esto, ¿cómo se lo resumirías?

David: Le explicaría lo de las estrategias, lo del pase y va, el desmarque, ¿sabes?, que es lo primero, todo el mundo hacia la bola y no sabe, esa parte no la sabe nadie, y luego es que tampoco se puede explicar mucho porque lo que es control de la bola...

Profesor: Pero le dirías que es importante que controle la bola, lo que sea.

David: Me parece que lo más importante es eso, controlar la bola y no jugar uno solo, sino jugar con tus compañeros y hacer bastantes pases para confundir al otro equipo. (E2T2)

También reconstruyeron en numerosas ocasiones los principios tácticos de ataque de los juegos de bate y campo con explicaciones sobre la forma en que tratarían de avanzar por las bases y retrasar la devolución de la pelota por parte del equipo defensor. Al respecto, una de las fichas les pedía que elaboraran una estrategia para un juego modificado de bate y campo (*el béisbol de los relevos*) lo que sirve para comprobar cómo reconstruyen los principios tácticos de juego que consideran esenciales en esta familia.

En las entrevistas, también los estudiantes ofrecieron explicaciones reconstructivas acerca de los principios tácticos de esta familia. Por ejemplo, Saray y Leandro comentaron la forma en que tratarían de avanzar por las bases y retrasar la

devolución de la pelota por parte del equipo defensor, como se ejemplifica en los siguientes extractos de sus entrevistas:

Profesor: ¿En qué estarías pensando antes de batear?

Saray: Yo que sé, adonde la voy a tirar.

Profesor: ¿En función de qué elegirías ese sitio?

Saray: Espacio libre.

Profesor: Muy bien, ¿y qué más?

Saray: Que yo tire a un sitio que vea que pueda correr a un sitio donde quiero correr.

Profesor: Y cuándo estás en las bases antes de que batee un compañero, ¿en qué deberías pensar?

Saray: En si el otro va a correr. (E3T1)

Profesor: Muy bien. Vamos a ver una pregunta sobre estrategia, imagínate que eres bateador en el juego del *minibéisbol*, antes de batear intenta recordar que es lo que piensas.

Leandro: Mirar las bases, las bases no, sino los compañeros, en que base están.

Profesor: Muy bien.

Leandro: Intentar sacar un bateo fuerte o colocado. (E4T1)

Del mismo modo y sobre los principios tácticos defensivos, el alumnado también dió explicaciones en las entrevistas respecto a acelerar la devolución de la pelota y eliminar a los corredores de las bases. Así, cuando en una entrevista pregunté a Yeray qué haría si la bola cae lejos y no hay ningún recogedor cerca, me respondió que: “Yo me pongo cerca de la próxima base donde vaya a correr el corredor para que la pueda pasar y eliminarlo, por si acaso” (E4T1). Para Leandro, en esta situación lo que hay que hacer es: “Mirar si (hay posibilidad) de un pase al jugador que está en el centro o si está corriendo y tienes más lejos a ese jugador, pasar a [defensor situado en] la base” (E4T1). Por último, Claudia era partidaria de “intentar cogerla al vuelo, luego mirar donde está el primer corredor” (E2T1).

También en las entrevistas y en las fichas y, puntualmente durante las clases, los estudiantes demostraron este tipo de comprensión reconstructiva cuando trataron de explicar en qué consistían determinadas acciones de juego, así como el uso contextual que hacían de sus habilidades técnicas en situaciones de juego. Por ejemplo, Claudia escribió en una de sus fichas que el desmarque “significa intentar alejarse del contrario que esté evitando que te lancen la pelota o que la pases y sirve para que el jugador que tenga la pelota pueda tirarla a su compañero ya desmarcado” (F1T2). De forma parecida, Leandro explicó el ‘pase y va’ como que “no es otra cosa que un desmarque donde un jugador con balón pasa el balón a un compañero y este mismo se desmarca para que el que tiene el balón ahora se lo devuelva” (F1T2). Con respecto a la comprensión explicativa del uso contextual de las habilidades técnicas, un buen ejemplo lo ofreció Tania cuando escribió que “el ‘globo’ [en tenis] lo podemos usar cuando el jugador contrario se nos viene a la red y hay espacio libre detrás de él” (F1T3)

Por último, las representaciones gráficas también contribuyeron a demostrar este tipo de comprensión, por ejemplo, cuando dibujaron las colocaciones de los jugadores en

el espacio de juego y alguna de las acciones que realizaron. Estos dibujos apenas aparecieron en las fichas debido al escaso número de preguntas en las que tenían que reconstruir las acciones de juego realizadas en las clases. Tan sólo en la primera ficha del juego de *balones a la caja* les pedí a los estudiantes que describieran la forma en que habían tratado de superar al equipo contrario, lo que dio pie a varias representaciones de este tipo (ver figura 22 y anexo 17). Igualmente, utilizaron dibujos para explicar la estrategia de juego aplicada en las clases, los conceptos tácticos de juego y el uso contextual de habilidades técnicas. (ver anexo 17).

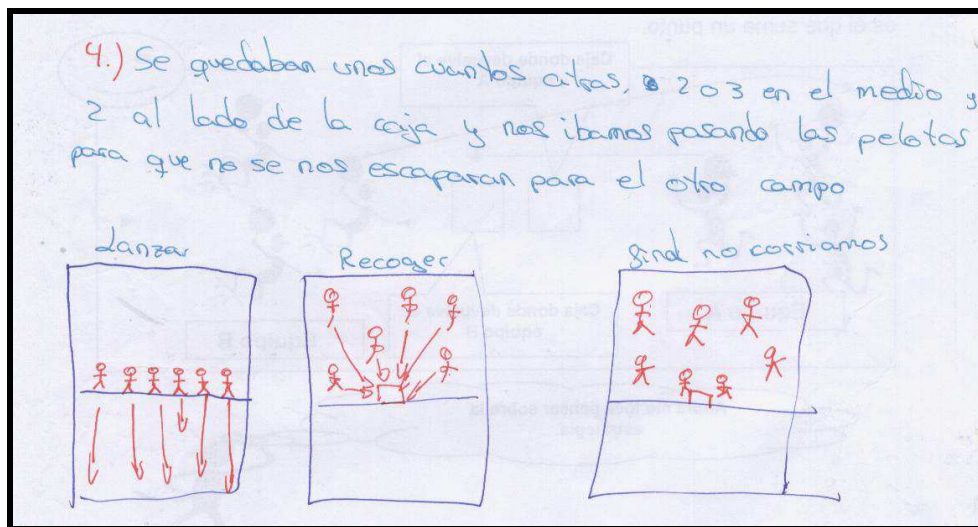


Figura 22. Extracto de la ficha Balones a las cajas (F1T1) de Beatriz.

### 3.2. La comprensión reconstructiva justificativa

El alumnado trató de explicar los motivos estratégicos que les habían llevado, bien como equipo o de forma individual, a realizar una determinada acción de juego. Estas justificaciones tácticas fueron muy diversas. Así, por ejemplo, Yaremi justificó la colocación de su equipo en un juego de bate y campo de la siguiente forma: “Para recibir las pelotas nos repartimos por todo el campo para que no haya ningún hueco” (F1T1). Por su parte, Ainara aclaró que en ese mismo juego la colocación de su equipo cambiaba en función de las acciones de los atacantes al escribir: “Antes de lanzar nos colocamos todos bien cerca de la caja y luego nos fuimos hacia atrás porque los del otro equipo tiran los balones lo más lejos de la caja posible” (F1T1). Otro tipo de justificación la ofreció Tania al priorizar una posterior devolución segura de las pelotas: “nos poníamos en fila para hacerlo mediante pases cortos y [para] no correr el riesgo de que se nos cayeran al dar pases largos” (F1T1).

Muchas de las acciones individuales que se llevaron a cabo en las clases también fueron justificadas con posterioridad en las fichas y las entrevistas. Tal y como hizo



Daniel, cuando justificó su decisión como defensa de pasar a otro compañero que disponía de más tiempo para eliminar a un corredor: “estoy defendiendo y el corredor está llegando a la base en la que estoy yo, me pasan la pelota para eliminarlo pero yo rápidamente la paso a la base del frente para que lo eliminen en la base del frente, [ya que] a mí ya no me daba tiempo” (F6T1). En los mismos juegos pero esta vez como corredor, Miguel respaldó una acción de juego en la que intentó retrasar la devolución del móvil enviándolo a una jugadora con escasa habilidad de recepción para conseguir conquistar una base, cuando escribió: “cuando tiraba siempre tiraba al lado donde estuviera un defensa que no cogiera bien la pelota para que me diera tiempo, un ejemplo fue cuando jugábamos a ir a la base y volver, yo tiré la pelota al lado derecho donde estaba una chica que no la cogía bien y como me frené en la base, la chica no la pasa y yo seguí corriendo y así hice los 6 puntos” (F2T1).

### 3.3. La comprensión reconstructiva crítico-reflexiva

La comprensión reconstructiva crítico-reflexiva se manifestó cuando los estudiantes eran capaces de detectar los aciertos o errores cometidos al reconstruir acciones de juego, llegando a realizar valoraciones al respecto y los motivos por los que sus acciones de juego se podían considerar en un sentido u otro. Un buen ejemplo de este tipo de comprensión es cuando, a raíz de mis preguntas, detectaban el origen del problema por el que no estaban jugando bien, como se puede comprobar en el siguiente diálogo después de practicar un juego de invasión:

Profesor: A ver equipo, ¿qué nos está pasando en defensa?  
Miguel: Que no defendemos a ninguno, más que a Beatriz. (S3T2)

Profesor: ¿Y en ataque [qué está pasando]?  
Yeray: Hay gente que no baja [a defender]. (S9T2)

En las entrevistas, casi todas las valoraciones estuvieron referidas a las acciones individuales de juego y se reducían, en la mayoría de las ocasiones, a opinar si habían sido correctas o incorrectas, o bien si habían tenido un riesgo innecesario o no desde un punto de vista táctico. Los siguientes extractos de entrevistas son un buen ejemplo de ello:

Profesor: Bueno creo que esta es ya la última jugada, estabas de defensa en cuarta base.  
[...]  
Profesor: Venga analiza tu jugada.  
Tania: Esa la hice mal. (E6T1)

Profesor: Bien la siguiente jugada eres defensa de primera base.  
[...]  
Profesor: Vas intentar pillar a Yaremi.  
Alba: Esos pases los hice bien. (E5T1)

Profesor: Aquí ahora eres defensa, ¿buen pase o qué?

Leandro: Un poco torcido.

Profesor: La primera jugada es muy sencilla, es el juego de las tres bases, tú bateas y corres hacia la base de la izquierda, después amagas y te vas a la del centro, coméntame la jugada a ver qué te parece a ver si ahora que la ves, has bateado se ha ido al fondo la pelota y venias hacia acá y después cambias a la otra, Eric está ahí con la pelota, sin embargo, tú vuelves, ahí es Leandro el que la coge lo que pasa es que se la cae.

Yeray: Demasiado arriesgado.

Profesor: Demasiado arriesgado ¿no?, lo ves ahora que te salió bien pero era jugar con riesgo. (E4T1)

No obstante, el verdadero carácter crítico de este tipo de comprensión lo demostraron al completar estas valoraciones sobre sus acciones de juego con justificaciones en las que ofrecían motivos y explicaciones que sustentaban estas valoraciones. Este tipo de valoraciones fueron más frecuentes con respecto a sí mismos, tanto en sus acciones individuales como en el conjunto de su participación en una actividad complementaria, porque así se lo pedí en las fichas y en las entrevistas. Tania, por ejemplo, en la ficha sobre la actividad complementaria de hockey, destacó su faceta defensiva para hacer una buena valoración de su participación: “Pues yo creo que he jugado bien porque he aportado algo en defensa, siempre se puede mejorar pero creo que no lo he hecho mal” (F7T2). Otro ejemplo de valoración de una acción individual la ofreció David cuando explicó una acción de juego que realizó en uno de los primeros juegos de bate y campo:

Como corredor la ejecución de mi jugada fue mala, ya que mi idea era hacer un lanzamiento bastante alejado de los conos, pero no tomé en cuenta las defensas. Mi idea era correr hacia el cono número 3 pero el defensa A recibió cerca la pelota impidiéndome hacer el movimiento deseado, teniendo así que correr de forma obligada al cono número 1 que era el más cercano a mí” (F7T2)

Las valoraciones y sus justificaciones fueron más extensas cuando se referían a la estrategia colectiva, especialmente en las actividades complementarias. Por ejemplo, Karen, escribió lo siguiente tras el partido de hockey: “Hemos fallado en el ataque, deberíamos haber presionado más en el otro campo, porque si los encerrábamos atrás, en su portería, se apuraban y no defendían bien” (F7T2). Por su parte, Elena, refiriéndose a la actividad final del primer trimestre comentó: “Creo que hemos jugado más mal que bien. Hemos hecho estrategias según las situaciones del juego, aunque no hemos tenido suerte. Hemos fallado mucho en las recepciones de las pelotas que se van a las bases y en algunos pases” (F7T2). En relación a la misma actividad, Andrea basó su análisis crítico en la diferencia en el espacio de juego con respecto a las clases:

No me gustó cómo jugamos con el IES [nombre centro escolar]. Sí se pudo haber elaborado una estrategia pero no lo hicimos. Yo creo que fue por lo pequeño que era donde jugamos y nosotros estábamos acostumbrados a jugar en un campo grande. Estábamos acertados en la colocación cuando éramos defensas y en el bateo algunos y me incluyo, no supimos hacerlo como en las clases normales que jugábamos muchísimo mejor y pienso que era por el campo. (F6T1)

Algunos alumnos llegaron incluso a detallar en un mismo relato sus acciones de juego, los errores cometidos, sus valoraciones y los motivos que justificaban tales valoraciones. Este fue el caso de Yaremi, comentando su participación en la actividad complementaria de hockey, y de Daniel al analizar una acción propia de juego en una clase de bate y campo:

No he hecho jugadas buenas, pero si tengo que destacar alguna es el pase y va entre Elena y yo. Lástima que la jugada salió mal. Elena estaba en el medio del campo me pasó la pelota cuando yo estaba más adelante y cerca de la portería y casi no pude alcanzarla, pero sí lo hice y se la lancé de nuevo a Elena para que metiera gol, pero el tiro mío fue muy cerca de la portería y Elena no pudo meter la pelota. El error fue mío ya que si hubiera podido lanzar más al centro estoy seguro de que Elena hubiera marcado gol. A pesar de que la jugada salió mal nos lo tomamos muy bien ya que hicimos todo lo que pudimos. (F7T2)

La colocación de mi equipo era de 4 defensas (uno en cada base), otros 4 (uno entre cada base), un defensa en el medio del campo y otros dos defensas exteriores. Creo que lo hice mal, hubiera lanzado hacia la base 4 ya que hubiera dado tiempo de parar el juego. Tirándole la pelota al defensa de entre la base 3 y 4 era muy arriesgado y tardarían más en pararlo. (F6T1)

Este tipo de comprensión reconstructiva también incluye las conclusiones a las que llegaron los estudiantes, siempre a raíz de mis preguntas, sobre las estrategias que utilizaron en las clases. En este sentido, las ventajas y aplicaciones de una determinada forma de defender o atacar fue la cuestión más frecuente, como fue el caso de lo que dijeron varios estudiantes en una entrevista acerca de la defensa individual en los juegos de invasión:

Profesor: A ver, ¿qué ventajas le veis a la defensa individual?, ¿para qué puede ser bueno?

Miguel: Para remontar.

Ainara: Para desmarcarse.

Claudia: Que sea difícil recibir.

Profesor: Que sea difícil recibir para ellos, ¿y eso que puede provocar?

Tania: Que le podemos coger la pelota más fácil. (S13T2)

Profesor: ¿qué inconvenientes tenía [la defensa individual]?

Andrea: Que te cansas mucho.

Profesor: Sin embargo, la defensa individual, ¿para cuándo podrá venir muy bien?

Pablo: Al final cuando queda poco tiempo.

Profesor: Cuando queda poco tiempo y...

Yaremi: Vamos perdiendo. (S14T2)

### 3.4. La comprensión constructiva descriptiva

El alumnado puso en evidencia su comprensión constructiva descriptiva cuando proponían soluciones estratégicas y planes de acción a los problemas que presentaban los juegos modificados practicados en las clases. Así sucedió en las situaciones en que les preguntaba de forma individual sobre sus intenciones antes de emprender una

acción de juego, como ejemplifica el siguiente diálogo con Yeray, momentos antes de que tuviera que batear en un juego de bate y campo:

Profesor: Te quedó muy complicado Yeray, porque tienes conos a los dos lados [y tienes que recoger el mayor número posible de ellos en tu lanzamiento] pero, ¿a qué lado vas a correr?, ¿dónde hay más?

Yeray: Sí, aquel lado voy a tirar.

Profesor: ¿Dónde hay más?

Yeray: Sí, ahí detrás. (S8T1)

Los estudiantes también demostraron este tipo de comprensión en los debates de ideas, si bien, en la mayor parte de ellos, tuve que preguntar e intervenir para que surgieran propuestas de actuación estratégica que tenían que ser preparadas y consensuadas con ciertas limitaciones de tiempo. El siguiente diálogo muestra un ejemplo de este tipo de comprensión cuando intentaron establecer una estrategia de juego para un juego modificado de hockey en el que había cuatro porterías pero para poder marcar en cualquiera ellas, antes tenían que realizar cinco pases consecutivos:

Profesor: Vale un momentín, nos reunimos cada equipo, nos reunimos cada equipo, venga equipo azul se reúne ahí, equipo sin petos, venga rápido Saray, ahora nos interesa seguir siendo atacantes, ¿de qué forma tenemos que jugar para seguir siéndolo? [...]. A ver, preparáis estrategia para recuperar la pelota, de qué forma tenéis que defender.

David. Tirar diagonal a la portería donde más...

[...]

Profesor: Muy bien, darles muchos espacios libres porque ellos no pueden cubrir todas las porterías, entonces, alejarnos siempre hacia las porterías que estén libres y el que tenga la pelota buscar a ese que esté desmarcado.

David: Mejor si planeamos una zona para que...

Profesor: No, si vamos todos a por una.

David: No, no, pero no todos a por una sino que decimos tiramos siempre a la que está más a la derecha.

Profesor: No, no, donde veamos que haya uno desmarcado, bola allí.

David: Pero, a ver, siempre puede haber dos porterías que estén así desmarcadas.

Profesor: Sí, sí.

David: Si tiran a aquella y nosotros estamos por aquí...

Profesor: Por eso digo que cada uno se distribuya a una portería, ¿vale?

David: OK.

Profesor: Que esté más pendiente de una portería.

Daniel: Y uno en el centro que distribuya el juego.

Profesor: Y uno en el centro que distribuya el juego, ¿vale? nos preparamos ahí para sacar, bueno a ver, ¿cómo vais a recuperar la pelota? [...]

Miguel: Cada uno defiende a uno.

Profesor: Defender cada uno a uno.

Miguel: Y cuando metan en una portería intentar que las demás porterías...

Karen: Acercarnos todos, ¿no?

Elena: Hay que dar cinco pases y ya es para nosotros, que no nos la quiten como antes, hay que apoyarse unos a otros. (S11T2)

En el marco de este tipo de comprensión constructiva, también considero que se puede incluir la propuesta de nuevas soluciones a los problemas del juego en forma de instrucciones y consejos de carácter táctico entre jugadores, aunque la mayoría

estuvieron protagonizados por los que actuaron como entrenadores en momentos puntuales. Por ejemplo, Gorka, quien asumió este rol en dos clases que estuvo lesionado, asesoró a sus compañeros sobre la colocación defensiva en los juegos de bate y campo, con instrucciones como “según quien batee sí nos ponemos en la grada o no. (S13T1) o “Elena ponte más atrás porque Yeray suele batear fuerte al fondo” (S14T1).

El mayor volumen de datos dentro de este nivel de comprensión corresponde a las soluciones que ofrecieron los estudiantes a los problemas de juego planteados en las fichas, dado que la mayor parte de ellas incluían dos o tres preguntas sobre problemas tácticos. Los más sencillos (básicamente por tener únicamente dos o tres posibles soluciones) aparecían al principio de cada trimestre, en el marco de situaciones reducidas de juego cuya explicación se ayudaba de un dibujo en el que se representaba la colocación de los jugadores y las acciones que habían realizado. En este tipo de problemas, la mayoría daban soluciones tácticamente correctas, incluso concretaban las acciones técnicas que utilizarían para resolver la situación de juego. Por ejemplo, en la primera ficha del trimestre de cancha dividida, uno de los problemas de juego consistía resolver una situación de ‘uno contra uno’ en tenis en la que un jugador (Pablo) había enviado la pelota desde las inmediaciones de la red, de tal forma que botaba cerca de la jugadora contraria (Beatriz). Para responder, los estudiantes tenían que explicar cómo y hacia dónde creían que deberían devolver la pelota en esa situación si fueran Beatriz. Por ejemplo, ante esta situación Elena defendía dos opciones: “Creo que debería hacer un ‘globo’ que llegara lo más lejos posible (dentro del campo) o un ‘paralelo’ por el lado izquierdo de Pablo” (F1T3).

Los problemas más complejos también estaban basados en los juegos modificados practicados en clase pero sus posibles soluciones eran mucho más diversas. Por ejemplo, en la ficha del juego de las *tres bases* pregunté al alumnado hacia dónde deberían lanzar la pelota para conquistar una determinada base en su lanzamiento, teniendo en cuenta una colocación de los defensores (que se explicaba gráficamente) y que éstos tenían que tocarle con la pelota para evitarlo. Sus respuestas demostraron que la mayoría comprendían que su lanzamiento debía retrasar la devolución de forma que tuvieran tiempo suficiente para conquistar la base, si bien las formas en que pretendían hacerlo fueron muy diferentes, tal y como se detalla en la tabla 28.

Al final del trimestre dedicado a los juegos de bate y campo, les propuse a los estudiantes en las fichas un problema con mayor complejidad desde el punto de vista de la comprensión constructiva. En concreto, a partir de una situación del *minibéisbol*, les preguntaba utilizando una representación gráfica con los principales elementos a tener en cuenta en el juego real (defensas, corredores, marcador), cómo organizarían una devolución de la pelota para eliminar a un corredor que se encontraba en primera base

y que, llegando a la última base, conseguía la victoria para los recogedores, sabiendo que la pelota había caído entre el defensa exterior central y el izquierdo.

**Tabla 28. Soluciones tácticas del alumnado a un problema de juego en la ficha de *las tres bases*.**

Lugar del lanzamiento de la pelota	Soluciones del alumnado
<b>Cerca del punto de bateo</b>	“Nunca lanzaría la pelota hacia detrás, lanzaría cerca de donde estoy tirando” “Cerca de la salida” “Cerca de donde lanzo” “A partir de un dibujo donde señala una dejada corta a la derecha” “Corta a un lado” “Yo dejaría la pelota delante de la caja de lanzamiento” “Tiro la pelota cerca de la base ...” “Tiro cerca” “Lanzo la pelota cerca de la base”
<b>Hacia una zona lateral</b>	“La lanzaría hacia el primer lado ...” “Lanzaría lo más pegado a las vallas o a los conos desde donde tiro” “Lanzaría hacia un lado donde estuviese una persona no muy ágil” “La tiraría para un lado”
<b>Alejada de la base a conquistar</b>	“Lanzaría hacia la parte superior izquierda o derecha” “La lanzaría lo más lejos posible de la base” “La dirección de mi tiro es la que he puesto en el dibujo (lejos de la base)” “La zona que más lejos está de la base central [que quiero conquistar]” “Lanzaría la pelota hacia detrás del lugar donde estoy cuando voy a lanzar la pelota”
<b>A un jugador poco hábil</b>	“Lanzaría hacia un lado donde estuviese una persona no muy ágil”

La mayoría de las respuestas coincidieron en que era fundamental que la pelota llegara lo antes posible al defensor de tercera base, si bien algunas respuestas fueron mucho más completas que otras. Las propuestas más sencillas se preocupaban exclusivamente por una devolución rápida para el logro del objetivo, mientras que otras tenían en cuenta además ayudas defensivas para que los pases fueran seguros, incluso unas pocas planteaban posibles alternativas en función del desarrollo de la jugada. En el primer tipo de respuesta estuvo la de Karen, al escribir que: “El defensa exterior central sería el encargado de recoger la pelota y rápidamente pasarla al defensa de la base 3 [...] y elimine o pare al corredor” (F5T1). El ejemplo más claro de la segunda la ofreció Claudia al responder que: “Le pasaría la pelota al defensa que está en la base 3 y le diría al defensa exterior izquierdo que apoyara en la base 3” (F5T1). Por último, la más completa en su solución fue Yaremi con el siguiente texto:

Los defensas estarían colocados como en el dibujo (una persona en cada base, el *pitcher* y los tres defensas exteriores), si la bola cae donde dice el dibujo movería al defensa exterior derecho o izquierdo hacia detrás de la defensa del defensa exterior central [...]. Si fuera el defensa exterior

central lanzaría la pelota por el suelo hacia el defensa dos para que este se pusiera en medio de las bases 1 y 2 y tocara al corredor para eliminarlo. Si la jugada del principio tarda y el corredor ya está llegando a la base 3 haría la misma jugada pero pasándole la pelota hacia el defensor de la base 3. La pelota la lanzaría por el suelo ya que le es menos arriesgado al defensor que la recoge que se le escape. (F5T1)

Como en el caso anterior, en muchos de los problemas de las fichas existieron coincidencias en las soluciones sugeridas por los alumnos. Sin embargo, en algunos problemas de juego, las soluciones que plantearon fueron llamativamente mucho más diversas. Esto sucedió, por ejemplo, en la ficha *Atacando y defendiendo metas en juegos de invasión* (F2T2) en la que tenían que proponer cómo atacarían y defenderían cinco tipos de metas diferentes jugando ‘tres contra tres’ al hockey, tal y como se resume en la tabla 29.

**Tabla 29: Soluciones del alumnado para defender diferentes tipos de metas en hockey agrupadas en función del número de alumnos que las propusieron.**

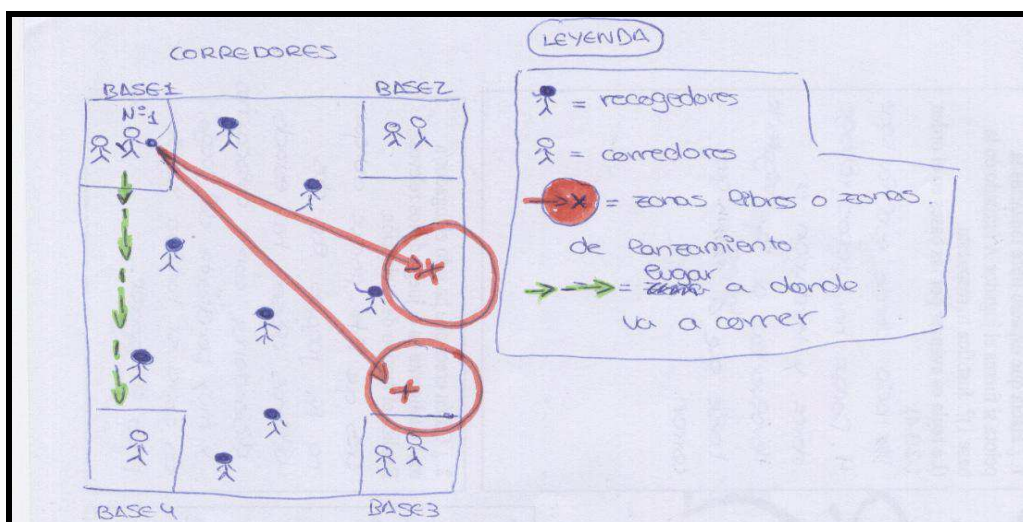
	Cinco o seis alumnos	Tres o cuatro alumnos	Uno o dos alumnos
<b>Meta 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un jugador próximo al cono y los otros dos hacen defensa individual o sin precisar (5)</li> <li>▪ Defensa individual (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Todo el equipo rodea el cono (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dos defensas defienden el cono (1)</li> <li>▪ Confusión con estrategia de ataque(1)</li> </ul>
<b>Meta 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un jugador defiende la portería y los otros dos hacen una defensa individual (6)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defensa individual (4)</li> <li>▪ Defensa zonal alrededor de la portería (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dos jugadores defienden la portería y el tercero presiona al portador (1)</li> <li>▪ Presión al portador (1)</li> </ul>
<b>Meta 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defensa individual (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Un defensa en la zona previa y dos defensas distribuidos por el espacio/sin precisar (3)</li> <li>▪ Defensa en línea (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respuesta confundida con estrategia de ataque (1)</li> <li>▪ Un defensa en movimiento en el borde de la zona previa (1)</li> <li>▪ Un defensa cerca de la pared de fondo y dos defensas defendiendo individualmente (1)</li> <li>▪ No sabe (1)</li> </ul>
<b>Meta 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una defensa de tres, dos en cada una de las porterías y un tercero en el medio (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defensa individual (3)</li> <li>▪ Un defensa en cada portería y otro individual (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dos jugadores en una portería y el tercero en otra (2)</li> <li>▪ Soluciones genéricas (2)</li> </ul>
<b>Meta 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Defensa individual (5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soluciones genéricas (3)</li> <li>▪ Mover la portería al lado contrario del ataque (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No es necesaria una defensa, todos los jugadores al ataque (1)</li> <li>▪ Confusión con estrategia de ataque (1)</li> <li>▪ Defensa en rombo (1)</li> <li>▪ Defensa en línea (1)</li> </ul>

Meta 1: Cono con un área circular. Meta 2: Portería con un área pequeña. Meta 3: Pared de fondo con una zona previa donde hay que recibir antes de marcar. Meta 4: Dos porterías separadas 10 metros. Meta 5: Porterías móviles

Otro problema táctico de las fichas, quizás más complejo que los anteriores, fue una situación en la que se les pedía que asesoraran como entrenadores a sus jugadores sobre la estrategia más adecuada en un juego modificado. En concreto, estas recomendaciones tácticas tenían que hacerlas en el *béisbol de los relevos* con unas variantes que permitían correr las bases en cualquier dirección y eliminar a los corredores tocándoles con la pelota fuera de las bases. La mayor parte ofrecieron consejos tácticamente acertados tanto para los recogedores en relación con la forma para devolver la pelota a las bases, realizar los pases o eliminar a los corredores, como para los bateadores sobre los lugares hacia donde tenían que batear. Esto se puede comprobar en las sugerencias de Karen:

Que los corredores corrieran en la dirección contraria de donde están los recogedores con la pelota. Que tiren la pelota donde haya más espacios libres. Recogedores: Repartirse bien por todo el campo dejando los mínimos espacios libres. Cuando uno coja la pelota dejársela al que este en el centro para que este pueda tocar al corredor. (F4T1)

Por último, las representaciones gráficas que ayudaron a describir las soluciones que sugirieron los estudiantes para los problemas tácticos de las fichas también fueron una forma de demostrar este tipo de comprensión. Los dibujos más sencillos de este tipo de comprensión únicamente representan los movimientos de los jugadores sobre un gráfico que se incluye en la ficha, como fue el caso de la resolución del 'dos contra dos' en juegos de invasión (ver anexo 17). No obstante, los alumnos llegaron a realizar representaciones gráficas muy completas elaboradas en su totalidad por ellos mismos. Este fue el caso de la situación de juego que tenían que resolver en la ficha del *minibéisbol* o en el hockey de las cuatro porterías. En ambos dibujos, muchos de ellos recogieron la colocación inicial y movimientos de los jugadores en el marco de un espacio de juego con sus elementos más importantes (bases, porterías, red) junto al recorrido del móvil, incluso algunos alumnos acompañaron leyendas que ayudaban a entender la estrategia o la jugada que trataban de explicar (ver figura 23 y anexo 17).





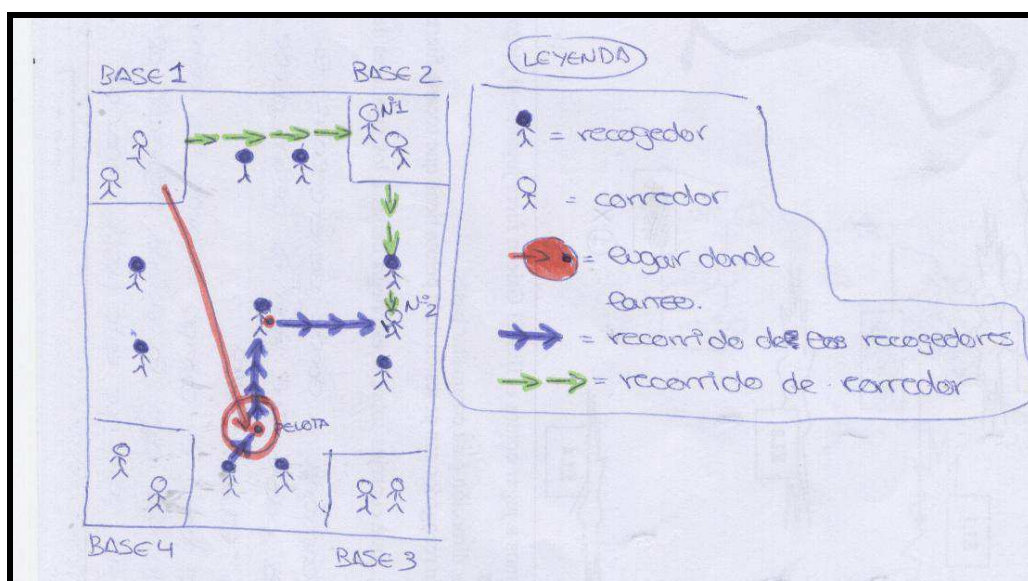


Figura 23. Extractos de la ficha Béisbol de los relevos (F4T1) de Karen.

### 3.5. La comprensión constructiva crítico-reflexiva

Este tipo de comprensión tuvo lugar principalmente durante las entrevistas, cuando los estudiantes pudieron revivir su participación en los juegos gracias a las grabaciones en vídeo. Esta forma de recuerdo estimulado facilitó que propusieran mejoras, alternativas o nuevas soluciones a la forma en que habían jugado en las clases, como puede comprobarse en los siguientes extractos de entrevistas al final del primer trimestre:

Profesor: Bien esta jugada ya es la del *minibéisbol*, bateas directo hacia Eric, te arriesgas a correr a segunda base y coméntame a ver qué te parece, bateo, la bola sale más o menos hacia donde está Tania, ¿ves que Tania tiene que salir corriendo?, es la que estaba en cuarta base, sin embargo la bola se queda, no la coge Eric y te pillan, ¿qué jugada hubiera sido mejor?

Yeray: Haberme quedado en primera base. (E4T1)

Profesor: Sigues corriendo, ¿qué se puede comentar de la jugada tanto como atacante como defensor?

Leandro: Yo me tendría que haber parado aquí.

Entrevistador: Tú hubieras arriesgado menos parándote aquí porque aquí ya era casi una carrera en el próximo bateo con lo cual y además dejabas libre las bases anteriores.

Yeray: Si yo hubiera pasado le hubieran cogido.

Profesor: [...], ¿ves ha recibido Elena aquí?, muy bien porque la pelota estaba aquí, era arriesgado correr, pero bueno también tienes que dejar sitio a la que viene detrás o sea que bien, ¿qué pasó ahí? ¿Qué pasó ahí? Gorka no corrió porque lo vio complicado y tú sí que corriste, ¿qué pasó ahí?

Leandro: Debería haber esperado.

Profesor: Deberías haber esperado porque tenías claro que si la bola va cerca del pitcher o cerca de cuarta de base, Gorka no va a correr entonces claro tú tienes también que quedarte parada (E4T1)

La detección de transferencias entre diferentes modalidades deportivas, aunque mucho más puntual que las sugerencias y nuevas soluciones propuestas, también consideré que era una forma de comprensión constructiva crítico-reflexiva, ya que igualmente elaboraban un significado nuevo de sus conocimientos y habilidades. Los estudiantes sugerían que la mayor parte de estas transferencias eran posibles desde las actividades deportivas extraescolares que practicaban a los juegos realizados en las clases. En este sentido, Leandro y Gorka demostraron ampliamente su capacidad para relacionar el fútbol que practicaban en su tiempo libre y el hockey que estaban aprendiendo en clase:

Profesor: ¿Qué cosas creéis de lo que habéis aprendido jugando al fútbol en el centro o donde sea que habéis aplicado al hockey?

Leandro: El pase y va.

Gorka: ¿Qué has dicho?

Profesor: Es decir, cosas que ya sabíais del fútbol que estáis aplicando ahora o que estáis repasando.

Leandro: Desmarque también y por ejemplo cuando jugaba a fútbol yo era defensa, entonces tenías que saber marcar, colocarte, desmarcarte, entonces aquí aunque parezca que no también te sirve

Gorka: Los pases, pase y va, desmarque, abrir espacios.

Profesor: Abrir espacios a las bandas.

Leandro: La colocación.

Profesor: ¿La colocación en zona?

Gorka: Sí, marcajes al hombre.

Profesor: Marcajes al hombre también se hacen, un poco diferentes en el fútbol.

Gorka: En el fútbol a veces no tienes que marcar al hombre pero por ejemplo donde juego yo sí, porque sí.

Profesor: Cuando entra el atacante en el área sí que se hace marcaje al hombre ¿no?

Gorka: Sí.

Profesor: Muy bien. ¿Y alguna cosa que no supierais relacionada con esto de la estrategia que digamos haya sido algo que os haya llamado la atención en el hockey?, es decir, cosas que hayamos hecho que no hayáis aprendido, que no hayáis utilizado en otros sitios, ¿ha habido alguna cosa que digas pues esto nunca lo había pensado desde este punto de vista?, alguna cosa nueva que os haya llamado la atención, alguna forma de jugar.

Gorka: No sé, ahora mismo no se me ocurre nada.

Profesor: Por ejemplo, ¿habías jugado según como esté el tanteo cambiando el tipo de defensa cambias el tipo de ataque?

Gorka: ¡Ah! claro eso sí, es según pero también se hace en el fútbol.

Profesor: ¿En el fútbol también lo hacéis?

Gorka: Sí nos dicen si vamos ganando hay que aguantar la pelota y si vamos perdiendo presionamos todo el campo.

Profesor: O sea que son ideas que ya más o menos teníais del fútbol.

Gorka: Sí. (E5T2)

Por su parte, Elena también encontró esas semejanzas tácticas entre ambos deportes, si bien establece ciertos matices a la hora de poner en práctica la defensa en zona e individual en cada uno de ellos:

Profesor: Bueno a ver alguna cosilla más que tengo por aquí, sí el tema del fútbol Elena, ¿tú crees que hay cosas que has aplicado que sabías del fútbol o que te ha facilitado?

Elena: Un montón.

Profesor: Un montón ¿no? ¿En qué cuestiones crees?

Elena: En espacios libres, en desmarques, en saber más o menos lo que va a hacer cada persona, los pases que van a dar.

Profesor: Muy bien, o sea que un poco leer digamos la situación de juego, ¿ves mucha semejanza entre el fútbol y el hockey, es decir, ves que el desmarque y el avance hacia portería es muy parecido? ¿Y crees que ha habido alguna cosita que en el fútbol no habías caído y ahora a raíz de haber practicado hockey?

Elena: Sí, lo de la defensa individual y en zona, en fútbol aunque estuviéramos perdiendo siempre tienes tu zona, a no ser que de te digan de marcar a una persona que también es importante.

Profesor: No cambiabas tanto en función del resultado sino que mantenías siempre una estructura defensiva, la adaptación al resultado no lo hacíais en el fútbol y ahora lo ves en el hockey.

Elena: Hombre, si ibas ganando te cierras atrás eso sí, pero no tanto como aquí. (E1T2)

### 3.6. La comprensión constructiva justificativa

En muchas ocasiones, el alumnado acompañaba justificaciones y argumentos a sus planes de acción, ya fueran para acciones de juego inminentes, nuevas soluciones que sugerían para resolver los problemas de juego de las fichas o a las alternativas y mejoras que proponían al ver sus propios vídeos de las clases. Al igual que en el nivel de comprensión descriptiva, la mayoría de los datos que reflejaron este tipo de comprensión fueron recogidos a partir de los problemas de juego incluidos en las fichas. Esto es lógico si se tiene en cuenta que muchos de esos problemas pedían a los alumnos, como parte del mismo, que se justificara la solución considerada.

Así, los problemas de juego más sencillos en los que tenían que seleccionar una de las soluciones sugeridas, ya aparecen numerosas y diversas justificaciones de las soluciones tácticas que proponen. Por ejemplo, en una de las primeras fichas de bate y campo tenían que seleccionar uno de los tres espacios libres propuestos en el dibujo para enviar el móvil en un juego modificado de tres contra tres, teniendo en cuenta la colocación de los defensores y la necesidad de tener tiempo suficiente para hacer un recorrido entre dos bases. Para justificar el espacio libre elegido, Ainara escribió: “[...] porque así la defensa se tendría que mover más para coger la pelota y yo tendría el tiempo suficiente de ir volver de la base 2” (F3T1). En cambio, Elena era partidaria de enviar el móvil a otro espacio diferente lo que argumentó del siguiente modo: “para que al defensor le sea más difícil cogerla y no me elimine cogiendo la pelota antes de que toque el suelo. Además, si llego a la base 2, tardarán más tiempo en tirar la pelota a la base 1 y me dará más tiempo a llegar a ésta. Es más fácil tirarla de frente que a un lado” (F3T1).

Sin embargo, todavía fue mayor el número de justificaciones y sobre todo su variedad en los problemas de carácter más abierto. Al mismo tiempo, también aparecen

algunos estudiantes que fueron capaces de ofrecer mayor número de argumentos para respaldar su solución al problema de juego. Esto sucedió en el mismo problema del juego de las *tres bases* (ver apartado 3.4 de este capítulo) en el que tenían que responder hacia dónde era mejor lanzar la pelota para poder llegar a una determinada base y solo eran eliminados por contacto de un defensa en posesión de la pelota. La mayoría del alumnado dio a entender que su intención táctica con el lanzamiento era retrasar la devolución de la pelota para ganar tiempo de carrera que le permitiera alcanzar la base. Ahora bien, casi todos ofrecieron una justificación sencilla basada en crear dificultades a los recogedores, la distancia que existía entre la colocación de los recogedores y la línea de carrera del corredor o la base a alcanzar, así como el tiempo que proporcionaba lanzar el móvil al lugar que proponían. La excepción fue David quien ofreció un conjunto de argumentos donde combinaba las justificaciones aportadas por sus compañeros (ver tabla 30).

**Tabla 30. Justificaciones tácticas del alumnado a un problema de juego en la ficha del juego de las tres bases.**

Justificación	Justificación por parte del alumnado
<b>Dificultar las acciones de los recogedores</b>	"...para que tarden más en llegar a donde estoy con la pelota". "...porque en lo que la coge y se la va a pasar al compañero que está en la base donde voy a correr yo ya estaría en la base y no me eliminarían" "...porque tengo que correr para delante, así me da más tiempo y ellos tardan más". "...para mientras se la pasan al central me dé tiempo a llegar".
<b>Por la distancia de los defensas respecto al corredor</b>	"...porque tardaban en llegar a mí". "...porque es en el sitio más lejos que les queda".
<b>Alejar la pelota de la base hacia la que corre el corredor</b>	"...para así alejar de mí la pelota lo máximo posible".
<b>Por el tiempo de carrera que proporciona al corredor</b>	"...para que me diera tiempo de correr". "...porque tengo que correr para delante, así me da más tiempo y ellos tardan más". "...así puedo correr hasta la base más lejana sin que me toquen" "...para que me dé tiempo a llegar" "Lanzo la pelota cerca de la base y así me da tiempo"
<b>Conseguir tiempo de carrera, distancia de los defensas y dificultar las acciones de los defensas</b>	"...por el motivo de que el recorrido de la pelota es largo y gano tiempo en la carrera, además la persona que estuviese ahí estaría relativamente lejos de mí y tendría que pasar o sea más tiempo que gano y suponiendo que los pases y los agarres no sean perfectos ganaría más tiempo todavía".

Como he comentado en el apartado anterior, en algunas entrevistas, los estudiantes demostraron una comprensión constructiva crítico-reflexiva cuando propusieron mejoras y alternativas a la acción de juego o la estrategia realizada durante las clases al verlas repetidas en un vídeo. Ahora bien, en algunas ocasiones las propuestas iban acompañadas de justificaciones, como es el caso de Pablo al revisar su actuación como recogedor en un juego de bate y campo:

Profesor: [En este vídeo] eres defensa central, ¿qué podías haber hecho tú ahí?

Pablo: Pasar a la base de Leandro.

Profesor: La base de Leandro, ¿aquí en cuarta base había alguien?

Pablo: No.

Profesor: Por eso es que Leandro lo que hace es ir a perseguir allí para cortar. ¿Ahí cual hubiera sido tu mejor opción?

Pablo: Ponerme al lado de Leandro.

Profesor: Ponerte al lado de Leandro, bueno vamos a volver a verlo.

Pablo: De esa forma es la mejor para intentar parar a alguien si corría.

Profesor: Bien, cambiamos de juego. Es Andrea la que ha bateado, has ido a por la bola, y la persigues, a ver comenta tú la jugada, ¿crees que era una buena opción a pesar de que tienes aquí dos defensas?

Pablo: No, si hubiera pasado (la bola) la hubieran cogido antes.

Profesor: Podría ser pero, ¿qué ventaja tenía el correr detrás de ella?

Pablo: Que era más seguro.

Profesor: Más seguro, muy bien, sí porque a lo mejor si haces un pase y se te cae, ella se puede alejar más. (E1T1)

### 3.7. La comprensión constructiva creativa

La propuesta de modificaciones en los juegos iniciales del trimestre y el análisis de su influencia sobre la táctica fueron tareas que solicité al alumnado en tres ocasiones a lo largo del curso. Una de ellas se recoge en el siguiente diálogo, en el que proponen diferentes modificaciones para uno de los juegos de bate y campo:

Profesor: ¿Se os ha ocurrido alguna modificación para el béisbol de los relevos que hicimos ayer?

Pablo: Podemos añadir una base más en el centro.

Profesor: ¿Con qué intención?

Pablo: Para que los corredores siempre tengan más opciones que la base a la que les toca correr.

Profesor: Bueno, podemos probar a ver cómo funciona.

Profesor: ¿Alguna más?

Tania: Jugar con dos pelotas.

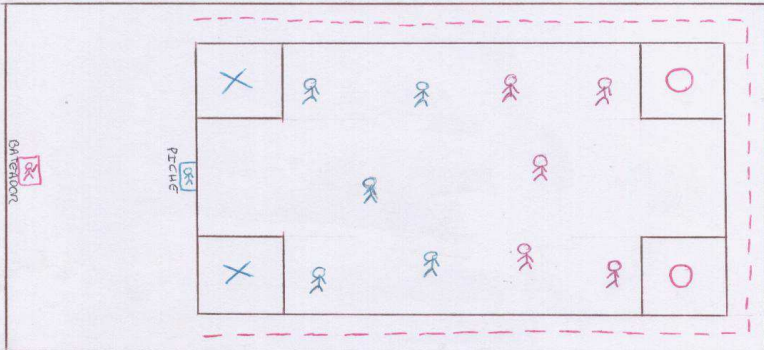
Profesor: Uy, menudo lío, pero podemos probar.

Gorka: En vez de una pelota de tenis, chutar un balón de fútbol. (S8T1)

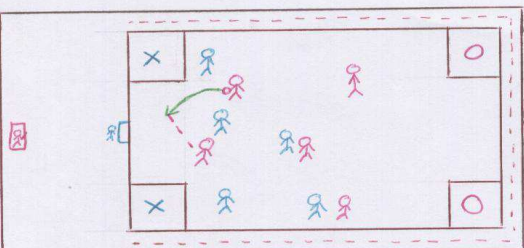
Esta tarea de proponer modificaciones fue una manera de preparar a los estudiantes para las exigencias creativas de otra más compleja que tenía previsto al final del curso. En concreto, la tarea consistía en la invención de un juego en el que pudieran aplicar los principios tácticos de uno de los tres tipos de juegos deportivos que habían aprendido. Para ello, tenían que dibujar el espacio de juego (ver figura 24), detallar el material que utilizaban, explicar sus reglas y los objetivos del juego, así como que justificar la familia a la que pertenecía y los aspectos tácticos que tenían que utilizar los equipos para alcanzar los objetivos de esta actividad (ver figuras 24).

FICHA DE CREACIÓN DE JUEGOS

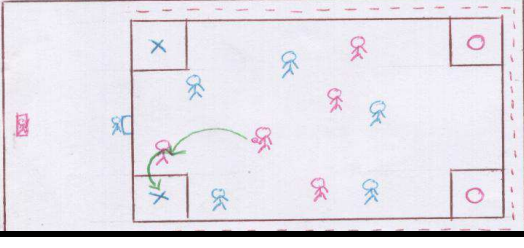
1. ¿Cómo es el campo de juego?



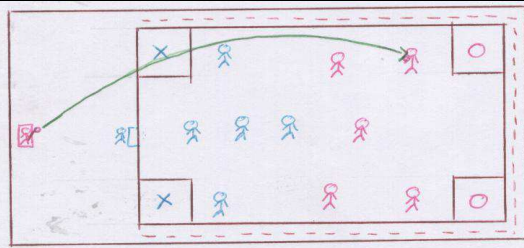
TÁCTICAS DEL JUEGO



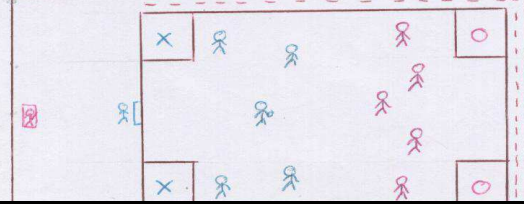
Saber desmarrarse, para que su compañero que tenga la pelota se la pueda pasar.



Posición ideal para marcar punto, cuando el defensor del equipo contrario de la base que inferior este distraído y no se da cuenta que hay un jugador contrario cerca de la base.



Batear la pelota hacia la zona donde se encuentran su equipo, evitando que caiga en jugadores contrarios.



Táctica para defender sus bases en forma de bateres, para que el equipo contrario no marque punto.

Figuras 24. Extractos de la ficha Creación de juegos (F2T3) de Yaremi.

La mayoría del alumnado se decantó por crear juegos de bate y campo similares al *minibéisbol* practicado en las clases, cuya originalidad se basaba en formas alternativas de devolución del móvil o de tareas para los corredores que sustituían a la conquista de las bases. Por ejemplo, Elena explicó así el juego que había creado:

Un jugador lanza la pelota bombeada de forma que el jugador que golpea pueda darle sin dificultades. Tras el golpeo, éste empieza a correr recogiendo conos del suelo. Los jugadores del equipo defensor, previamente colocados, han de recuperar la pelota e introducirla en una canasta (hay cuatro en las esquinas del campo de juego). Cuando lo hagan, se para el juego y se cuentan los conos que tiene el jugador atacante. Hay tres intentos por jugador y por equipo. Gana el equipo que más conos haya recogido en total. (F2T3)

En otros casos, los juegos de bate y campo recordaban a juegos infantiles en los que un jugador lanzaba el balón al aire o a un espacio determinado mientras que otros tenían que tratar de capturarlo lo antes posible. El juego inventado por Karen daba una aplicación táctica a esta dinámica de juego:

La cancha se divide en cuatro campos en dos de los cuales se colocan los dos equipos. Uno de los equipos lanza una pelota a los espacios libres (uno de los dos campos restantes) y el otro equipo tiene que ir a buscarla mientras el primer equipo tiene que llegar hasta el campo que han dejado libre. Los jugadores que no alcanzan dicho espacio antes de que el equipo contrario consiga la pelota quedan eliminados. No se puede mover nadie hasta que el equipo lance la pelota. (F2T3)

El resto del alumnado se decantó por crear juegos pertenecientes a la familia de invasión. La mayoría eran situaciones de juego reducidas de ‘tres contra tres’ o ‘cuatro contra cuatro’ en las que se combinaban diferentes reglas parecidas a las que habíamos utilizado en clase, por ejemplo, para limitar el avance al jugador portador del balón, regular el contacto entre jugadores o la forma de obtener los puntos. Así, relató Gorka el juego de invasión que inventó:

Es un cuatro contra cuatro, el equipo atacante tiene que meter la pelota en el espacio indicado en el dibujo pero sin pisar la línea marcada (área circular en una esquina del campo). Los defensores tienen que evitar que los atacantes hagan punto cogiéndola en el aire o quitándosela de las manos pero sin pisar el cuadrado marcado (área cuadrada que engloba al área circular y deja un espacio intermedio donde se colocan los defensas y del que no pueden salir). (F2T3)

Curiosamente, tres alumnos inventaron otros tantos juegos que no se podían clasificar en una única familia de juegos deportivos sino que eran juegos híbridos que combinaban elementos de dos y hasta de las tres familias. Este fue el caso de Pablo y Yaremi:

En una cancha con seis porterías en las esquinas y su posición habitual en un campo de balonmano, una cancha de tenis en el centro y dos bases a unos 10 metros de la portería. En este juego participan doce jugadores, seis por cada equipo. Un jugador es el tenista, otro hace de portero, otro de bateador y el resto son jugadores que atacan las porterías. Para que el juego empiece, uno de los jugadores lanzará la pelota de tenis para que el bateador batee. Desde el momento del primer

bateo, los tenistas empiezan a jugar. El partido de tenis es a 25 puntos. Cuando acaba el partido de tenis acaba todo el juego. Después de que el equipo atacante batee se inicia con la pelota de balonmano un ataque para marcar en la portería. El ataque acaba cuando uno de los defensas toca la pelota o se marca un gol y luego comienza atacando el otro equipo. (Pablo, F2T3)

Juegan dos equipos de seis componentes cada uno. El campo de juego es un campo de balonmano y dentro hay un campo de béisbol de forma cuadrada. Dos jugadores de un equipo se colocan de bateador y lanzador en el principio de la cancha. El bateador tiene que lanzarla a una zona lejos de los jugadores contrarios. Después el bateador tiene que conseguir dar tres vueltas al campo antes de que el equipo contrario marque punto. Cada equipo tiene dos bases, unos defienden las bases cruz y otras las bases círculos. Cuando un jugador tenga la posesión de la pelota tiene prohibido moverse mientras que sus compañeros tienen que desmarcarse e intentar acercarse a las bases del equipo contrario para tirar dentro la pelota y conseguir punto. Otra forma de marcar puntos es si el bateador da tres vueltas antes de que el equipo contrario marque punto. Cada vez que pasa esto o uno de los equipos consigue punto en la base, el juego vuelve empezar, bateando un jugador del equipo contrario. (Yaremi, F2T3).

Evidentemente, una parte fundamental de esta invención era ofrecer argumentos para respaldar que el nuevo juego pertenecía a una de las familias de juegos deportivos practicados en las clases, o más de una en el caso de los juegos híbridos. Para ello en la mayoría de los casos, ofrecieron explicaciones de los aspectos tácticos que necesitaban poner en práctica los jugadores para superar al equipo contrario, como se puede comprobar en los trabajos de Elena y Yaremi:

Es de bate y campo porque se ajusta a la táctica básica de este tipo de juegos, ya que los jugadores tienen que golpear la pelota hacia el espacio libre que más le interese para seguir recogiendo conos. En defensa tienen que cubrir los espacios libres, habiendo siempre alguien cerca de las canastas para eliminar al jugador contrario (Elena, F2T3)

[Es de invasión] porque los jugadores tendrían que saber desmarcarse cuando un compañero tenga la pelota te la pueda pasar, a la misma vez tienen que colocarse en los sitios donde resultaría ser más fácil a la base para marcar punto. La táctica del bateador (y por eso es de bate y campo) sería lanzar la pelota donde se encuentra su equipo evitando que caiga en manos del equipo contrario, además de tratar de correr lo más rápido posible. Cuando su equipo no tenga la posesión de la pelota, su táctica sería defender lo mejor posible sus bases para que el contrario no marque punto y estar pendiente a cuando se le escapó la pelota (Yaremi, ficha de creación de juegos).

#### **4. La participación del alumnado**

En los siguientes apartados describo cómo ha sido la participación del alumnado durante la puesta en práctica del proyecto curricular. Esta descripción toma como referencia tres 'contextos' que intentan mostrar la participación en un sentido amplio, es decir, presentando las diferentes formas en las que los estudiantes participaron durante el proyecto curricular. El primero de los 'contextos' es la participación en las actividades y relata el modo en que el alumnado tomó parte en el desarrollo de los juegos, las tareas técnicas y los debates de ideas. El segundo 'contexto' describe otras formas de participación en el alumnado que no formaban parte del desarrollo de los juegos y tareas técnicas, como el transporte del material o la grabación de las



actividades con otros centros. Por último, el tercer 'contexto' aborda la participación del alumnado mediante propuestas que realizaron con el objetivo de mejorar su aprendizaje o el propio proyecto curricular. Para finalizar los resultados sobre la participación dedico un apartado a las dificultades que surgieron relacionadas con esta cuestión.

#### **4.1. La participación del alumnado en las actividades**

Este apartado describe la participación del alumnado durante las diferentes actividades que se llevaron a cabo durante las clases. Sin duda, los juegos modificados y los minideportes fueron las actividades protagonistas del proyecto curricular y en las que, con gran diferencia, estuvieron mayor tiempo implicados. Las tareas destinadas también fueron importantes para el aprendizaje del alumnado pero a las que dedicaron mucho menor tiempo. Su objetivo fue mejorar la ejecución de las habilidades técnicas y estuvieron centradas en la acción de batear, la conducción del móvil con el *stick* y las diferentes formas de golpear la pelota en el tenis, como el revés o el remate. Otra actividad importante de las clases fueron los debates de ideas en las que el alumnado preparaba o mejoraba su estrategia de juego. Para completar este apartado sobre la participación del alumnado en las actividades hago referencia a aquellas situaciones en las que cooperó entre sí para facilitar su aprendizaje. Por último, dedico una especial atención a la participación de aquellos estudiantes que tuvieron dificultades para hacerlo.

##### **4.1.1. La participación del alumnado en los juegos y las tareas técnicas**

Uno de los principales objetivos del proyecto curricular era la creación de un contexto de enseñanza físicamente participativo, para lo que utilicé las estrategias que he relatado en el capítulo anterior. En el conjunto de las clases del curso, los resultados superaron con creces mis expectativas iniciales. De hecho, el porcentaje de tiempo de las clases en que los estudiantes estuvieron implicados activamente en los juegos fue muy alto y en casi todas ellas pude constatar su interés por aprovechar todo el tiempo disponible. Incluso, en varias ocasiones, decidieron que juegos que estaban siendo emocionantes acabaran con la señal sonora que determinaba los cambios de clase en el centro. En la mayor parte de las clases, la implicación del alumnado en la práctica era tan intensa que no pedían descansos, ni solían buscar formas de evitar las tareas y muchos menos se negaron a hacerlas. En una ocasión me sorprendió tanto su participación que lo recogí así en mi diario: "Desde luego lo más destacado de esta clase ha sido que no se han parado a descansar un solo momento, ni siquiera cuando lo he sugerido" (D17T2).

En las tareas técnicas también tuvieron un alto nivel de participación. En la práctica del bateo, a pesar del escaso número de bates, una buena organización para

recoger y lanzar las pelotas permitió una práctica fluida a los bateadores. En esta tarea, incluso llegaron a ser autónomos, es decir, que practicaron sin que les supervisara, mientras estaba colocando los conos que delimitaban las bases o la cámara de vídeo. Las tareas técnicas relacionadas con el hockey también fueron muy participativas, si bien no llegó a existir tanta autonomía como en el trimestre anterior y en varias ocasiones tuve que exigir más intensidad, incluso implicarme en la práctica de estas habilidades técnicas. En el tenis, la mayoría de las tareas específicamente técnicas consistieron en que yo intercambiaba golpes con los estudiantes de forma individual, con la intención de practicar las diferentes habilidades técnicas específicas.

#### **4.1.2. La participación en los debates de ideas**

En los primeros debates de ideas, mis intervenciones para dinamizar a los estudiantes tuvieron que ser tan frecuentes que más bien habría que considerarlas una sucesión de preguntas y respuestas con aclaraciones paralelas sobre cuestiones tácticas, en vez de un contexto autónomo de discusión sobre la estrategia por parte del alumnado. Además, muchos demostraron ciertas dificultades de verbalización en sus propuestas que se hicieron visibles en frases sin acabar, soluciones o justificaciones incompletas, sustitución de un gesto por la explicación verbal o formas excesivamente coloquiales para explicar la estrategia de juego. Evidentemente, estas limitaciones de los alumnos en la capacidad para contar sus intenciones tácticas me obligaron a formular nuevas preguntas para ayudarles a relatar la estrategia que consideraban adecuada y completar sus intentos por explicarla, tal y como hice en la siguiente situación:

Profesor: ¿Qué es importante para los lanzadores-corredores?

Miguel: Pues mirar...

Profesor: Tener en cuenta a qué base voy a correr [...], lo importante es que una vez he empezado a correr y paso el relevo hay que estar muy pendiente antes de decidir a qué base voy dónde está la pelota y en qué condiciones está, [...] es decir antes de decidir si vuelvo a la anterior o continuar a la siguiente hay que mirar cómo está la pelota, no me echo a correr a lo loco, bien, para los defensores, ¿qué es importante?.

Gorka: ¿Para los defensores?

Profesor: Sí.

Beatriz: Mirar donde... [Hace un gesto señalado las bases]

Profesor: Siempre uno en cada base pendiente y el resto bien distribuidos, con los pases. (S7T1)

Los problemas anteriores convivieron con otro que surgió también desde el principio de curso y que se mantuvo a lo largo del mismo. En concreto, me refiero a que casi todas las intervenciones estaban monopolizadas por unos pocos alumnos. Estos alumnos eran los que tenían más conocimiento sobre los juegos por sus experiencias previas, eran más atrevidos a la hora de hablar en público o tenían más facilidad de palabra. Por el contrario, aquellos que no intervenían, lo atribuyeron, como confesaron algunos en las entrevistas, a la vergüenza que les producía exponer ante otros, la

inseguridad sobre las ideas propias y la comentada dificultad de expresión oral para explicar la estrategia.

A pesar de estas limitaciones, a lo largo de los más de veinte debates que tuvieron lugar, la participación y la autonomía de los alumnos tuvo cierta mejoría. Muchos de los estudiantes comprobaron las contribuciones de los debates a su aprendizaje y en varias ocasiones fueron los propios alumnos quienes me pidieron tiempo para poder reunirse. No obstante, la mayoría de los momentos para hacerlo fueron marcados por mí. Además, mi intervención durante este tiempo siguió siendo más necesaria de lo deseable para que expusieran, debatieran y consensuaran una estrategia, ya que la mayoría de los argumentos para adoptarla o desecharla únicamente se hacían visibles cuando yo preguntaba al respecto, como muestran el siguiente ejemplo de una clase de *minibéisbol*:

Profesor: A ver, ¿estáis haciendo una estrategia de ataque?  
 Gorka: Claro.  
 Andrea: Yeray dice que corran primero los malos.  
 Profesor: ¿Por qué primero los malos?  
 Beatriz: Yo creo que no, porque nos eliminan los cuatro al principio y los demás no llegan a batear.  
 Profesor: Entonces mejor los más inseguros detrás, o mejor los que tienen la peor estadística de acierto.  
 Andrea: La primera yo.  
 A: De eso nada, yo.  
 Beatriz: Lo malo es que fallen los cuatro primeros y los demás nos quedemos sin...  
 Profesor: Claro, Yeray es que ese razonamiento puede ser...  
 Yeray: Cuando hay tres eliminados que tiren todos los buenos.  
 Profesor: Igual sería mejor alternar, uno más seguro y otro más inseguro. (S22T1)

Tan solo de forma puntual, los alumnos buscaron soluciones propias de forma autónoma durante el debate de ideas sin que resultara necesaria mi intervención en forma de preguntas o comentarios. Así fue como sucedió en una de las últimas clases del primer trimestre, tal y como pone en evidencia el siguiente extracto de un debate de ideas:

Elena: Entonces ahora, ¿podemos eliminar aquí y allí?  
 Gorka: Pero mira date cuenta que también allí [se puede eliminar].  
 Alba: ¿Si la pillan en el aire ellos se quedan ahí?  
 Gorka: Pero, mira, es mejor arriesgarse a que corran a la base de ahí. (S12T1)

También hay que reseñar que algunos de los debates, aunque participativos, no fueron apenas productivos en el sentido de culminar con una conclusión clara de lo que había que hacer en la vuelta al juego, definir claramente la estrategia que se había acordado o no interpretar del mismo modo lo acordado por parte de todo el equipo. En debates puntuales pude detectar que alguno de los equipos no discutía sobre las posibles mejoras en su forma de jugar sino que hablaban de otros temas. Mi habitual petición de conclusiones probablemente les ‘obligó’ a no hacerlo, si bien también sabían solventar este tipo de situaciones con lo que ya sabían sobre los aspectos tácticos. Así

anoté una de estas situaciones en mi diario: “Les reúno para que preparen una estrategia. [...] El otro equipo no discute apenas nada y cuando les pregunto salen del paso diciendo que hay que hacer desmarques y apoyos” (D29T2).

#### **4.1.3. La participación cooperativa**

A lo largo del curso, se produjeron diferentes situaciones donde los alumnos cooperaron entre ellos para favorecer su aprendizaje. Las más frecuentes fueron las ayudas que se prestaron para la práctica de habilidades técnicas, como sucedió en el tenis cuando pedí a algunos alumnos que devolvieran siempre a un determinado lugar o con una trayectoria concreta para que el jugador al que se ‘enfrentaban’ pudiera practicar un gesto técnico concreto. De forma parecida, en las tareas técnicas para mejorar el control del móvil con el *stick*, los alumnos practicaban el regate y el pase a un jugador desmarcado ante un compañero que tenía instrucciones de actuar de forma pasiva como defensor, facilitando así los primeros avances de otros alumnos en estas habilidades. Otra situación de este tipo tuvo lugar durante el aprendizaje del bateo, ya que solicité a los que no bateaban o lanzaban que recogieran y devolvieran las pelotas a los lanzadores, con el fin de que los bateadores tuvieran posibilidad de batear con más continuidad.

Otra forma de participación cooperativa en el aprendizaje estuvo relacionada con los contenidos tácticos. Estas ayudas se produjeron durante la práctica del hockey cuando solicité a uno de los equipos que redujera su intensidad defensiva para favorecer las acciones de ataque del equipo contrario. Algo parecido consistió en ‘obligar’ a uno de los equipos a jugar de una forma determinada, por ejemplo, defendiendo en zona, para que el otro equipo tuviera que utilizar determinados recursos tácticos como pases laterales rápidos para conseguir abrir huecos en una defensa en zona.

Esta cooperación entre los estudiantes traté de reforzarla pidiendo que entendieran las clases como un contexto donde el objetivo era que todos mejoraran su nivel de juego con el propósito de hacer un buen papel conjunto en las actividades complementarias. En general, este mensaje tuvo el calado suficiente para que dichas tareas cooperativas se desarrollaran con éxito, a pesar del contexto competitivo de los juegos modificados o los torneos que hicimos en las clases. Sin duda, el ejemplo más destacado se produjo cuando, en el hockey, el equipo de chicos (que destacaba por su alto espíritu competitivo) reguló, a petición mía, la intensidad de su juego defensivo para que el equipo de chicas practicara determinados aspectos tácticos de ataque, anteponiendo esta cuestión a la simple victoria en partidos de clase. Acerca de esto, reflexioné así en mi diario:

No obstante, creo que lo importante es que puedan enfrentarse equipos de niveles de juego tan diferentes y capten la idea de que estamos preparando el encuentro de Alcalá como un solo equipo. De hecho, creo que una buena señal es que a un equipo se le puede pedir que reduzca su agresividad defensiva o el juego se puede detener para comentar una situación concreta y esto permita que el equipo con menos nivel pueda mejorar su juego. (D7T2)

El asesoramiento y las instrucciones sobre cuestiones tácticas que algunos alumnos ofrecieron a sus compañeros también fue otra forma de cooperación en el aprendizaje que estos mantuvieron. Esta cooperación se produjo para cumplir el rol de entrenadores que asigné a los que estaban lesionados o que no se encontraban en condiciones de participar físicamente en los juegos. Igualmente, aunque de manera más informal, esta cooperación también se produjo entre compañeros de equipo que trataban de ayudar al jugador que estaba en una acción de juego o a punto de iniciarla.

Los resultados en el desempeño del rol de entrenador fueron dispares según el alumno o alumna que asumió esta responsabilidad, en gran parte en función de sus experiencias y conocimientos previos sobre los juegos deportivos. Así con Gorka o Elena, estudiantes ampliamente experimentados en deportes de invasión, su participación como entrenadores de uno de los equipos que participaban en los juegos de bate y campo tuvo unos excelentes resultados, tal y como recogí en mi diario: “los entrenadores han funcionado bien, mejor Gorka (que Elena) pero ambos han dado consejos de táctica a sus equipos” (D8T1). Por el contrario, cuando Ainara, cuya experiencia deportiva previa era muy escasa, asumió la misma función de entrenadora, apenas aportó algo al desarrollo de los juegos, como también anoté en mi diario: “Ainara no ha participado en el juego, le he propuesto como entrenadora pero apenas ha dicho nada a su equipo” (D12T1).

Con respecto a las ayudas entre compañeros de equipo, la mayor parte tuvo lugar durante los juegos de bate y campo, probablemente porque su desarrollo permitía ciertos momentos propicios para ello, como los instantes antes de batear en que los recogedores podían corregir su colocación y el propio bateador tenía que decidir hacia donde intentaría enviar la pelota. Algunos ejemplos de estas indicaciones tácticas son lo que Gorka le dijo a Joana antes que bateara el otro equipo: “Sube tú al pasillo que ahí vale también” (S15T1) o a Elena antes de batear: “No tires alto porque te la pueden coger al vuelo, tira bajo” (S17T1). También el sigiloso consejo que Pablo dio a Joana en voz baja: Hacía [el lugar donde está] Ainara que no hay nadie” (S7T1). También anoté este tipo de ayudas entre los jugadores en mi diario: “A Yaremi antes de lanzar le dan consejos, como antes, Yare, le dicen” (D6T1).

La participación cooperativa de los alumnos también se extendió a la organización del torneo interno de tenis y la actividad final de este trimestre donde desempeñaron los roles de jueces y recogeperlas mientras no participaban como jugadores. Mi

intención al proponerles que participaran en estas funciones era asemejar ambas actividades al desarrollo real de este tipo de competiciones. También, la de evitar las pérdidas de tiempo motivadas por discusiones entre los alumnos por las bolas dudosas o porque los jugadores no dispusieran de ellas a la hora de sacar. Ninguno de los estudiantes rechazó desempeñar estos roles, incluso varios de ellos, a iniciativa propia, solicitaron ser jueces de línea para ayudar al juez principal.

#### **4.1.4. La participación del alumnado menos hábil o con menor condición física**

La atención al alumnado con menor habilidad o condición física era una de mis preocupaciones en el proyecto curricular. Para ello, como he comentado, planifiqué una serie de estrategias didácticas dirigidas a atender a quienes su nivel de habilidad o condición física pudiera provocar que no tuvieran las mismas oportunidades de aprendizaje que sus compañeros. La mayor parte de estas estrategias cumplieron su cometido y contribuyeron al aprendizaje del alumnado menos hábil. Sin embargo, algunas situaciones concretas necesitaron de otro tipo de actuaciones que tuve que improvisar en función de los acontecimientos.

Una de estas situaciones se produjo con Beatriz en el aprendizaje del tenis. Desde el primer momento, Beatriz tuvo serios problemas para golpear con precisión la pelota a pesar de haber asistido a todas las clases. Esto provocó que se distanciara notablemente del nivel de juego que demostraban sus compañeros y lo que era más preocupante, no parecía apenas avanzar en su aprendizaje. Este problema se acentuaba al jugar en parejas porque interactuaba menos con el móvil, más aún cuando sus respectivos compañeros de juego trataban de compensar sus carencias interviniendo con más protagonismo en la mayoría de las devoluciones. Para intentar resolver sus problemas de aprendizaje, reorganicé el espacio para que pudieran practicar individualmente con Joana, una compañera que no había asistido a las primeras clases. Además, les sugerí que inicialmente se facilitaran mutuamente los golpes básicos la una a la otra y practiqué con ellas los aspectos tácticos básicos.

A pesar de esta medida, Beatriz no consiguió alcanzar una competencia aceptable en el juego. Debido a esto, algunos compañeros empezaron a rechazarla, no queriendo formar pareja con ella. Esta situación se volvió más dramática para su participación cuando tampoco quisieron jugar contra ella por el mismo motivo. En el torneo interno de tenis, a Beatriz le correspondió de pareja Daniel, uno de los chicos más competitivos del grupo. En la primera partida, Daniel abandonó el juego enfadado y enseguida me di cuenta de que era porque atribuía la pérdida de algún punto importante a la baja habilidad o esfuerzo de su pareja. A diferencia de otras situaciones, decidí no intervenir y así lo relaté y justifiqué en mi diario:

Daniel se ha enfadado y se ha negado a seguir jugando porque decía que Beatriz era una chica sin sangre. No han jugado la repesca. No le he obligado a jugar porque veía inútil ponerme a discutir con él y además seguramente pondría más en evidencia a Beatriz. (D19T3)

Otra alumna que también sufrió esa misma actitud de rechazo de una parte del grupo fue Yaremi. A diferencia de Beatriz, su falta de competencia en el juego no se debía a sus dificultades para golpear con precisión la pelota, en su caso era su sobrepeso lo que le impedía ser lo suficiente rápida para llegar a tiempo a las pelotas que le enviaban los rivales. También Yaremi se diferenció de Beatriz en que tuvo más suerte con la pareja que le correspondió en el torneo de tenis, ya que Gorka, a pesar de que era todavía más competitivo que Daniel y con un nivel de juego muy superior al de Yaremi, tuvo más tacto con ella que Daniel con Beatriz. Como Gorka dio a entender en una entrevista, siempre intentó decir de una forma correcta los errores que Yaremi tenía que corregir, casi siempre derivados de su lentitud a la hora de moverse por la cancha. Como pareja, Gorka y Yaremi, no ganaron el torneo pero llegaron a las semifinales donde perdieron con la que sería la vencedora.

Otra situación con alumnado con menor habilidad tuvo como protagonistas al equipo de chicas. En concreto, al iniciar la tercera etapa de enseñanza del hockey se puso en evidencia un nivel de juego muy inferior al que demostraban el equipo de chicos y el mixto. En gran parte, el origen de ese problema estuvo derivado del acuerdo alcanzado con el instituto con el que había previsto organizar la actividad final, es decir, participar con tres equipos: uno masculino, otro femenino y uno mixto. Bien es verdad que este agrupamiento prácticamente coincidió con las preferencias manifestadas en las encuestas, pero generaba el problema de esas diferencias en cuanto al nivel de juego. Esto fue muy palpable en los primeros enfrentamientos entre el equipo de chicos y el equipo de chicas, dadas las abundantes experiencias previas en juegos de invasión de los primeros y escasas de las segundas en ese deporte, así como por la actitud de rechazo de una parte de ellas hacia el hockey.

Esta diferencia en el nivel de juego provocó que el equipo de chicas apenas pudiera tener la posesión del móvil durante los primeros partidos de la tercera etapa. Para minimizar este desequilibrio y aumentar el tiempo posesión de las chicas, utilicé varias estrategias. La más frecuente consistió en detener el juego cuando consideraba que mis instrucciones podían ayudar al equipo de las chicas. Además, asigné al equipo masculino la portería que resultaba más fácil de atacar porque tenía una pared detrás que facilitaba la continuidad en el ataque y, en varias ocasiones, como ya he comentado, pedí al equipo de chicos que realizara una defensa menos intensa para facilitar el juego en ataque del equipo de chicas.

A pesar de estas medidas surgieron una serie de inconvenientes a los que tuve que hacer frente. Por un lado, el equipo de chicos 'tenía que controlarse', llegando a aburrirse, fruto de su superioridad y la falta de desafíos en el juego. Por otro lado, el equipo de chicas estaba desmotivado al no poder mantener la posesión del móvil, errar continuamente en los pases y no marcar apenas goles en la portería del equipo rival. Esta situación reforzó una decisión que ya había tomado consistente en enriquecer los juegos modificados de hockey con la intención de que les resultaran más motivadores. En concreto, propuse que jugaran los partidos estableciendo al azar un marcador inicial y un tiempo restante de juego. Esta propuesta no arregló los problemas comentados, al contrario, ya que el azar no siempre favorecía al equipo de chicas. Precisamente a raíz de esto, surgió la propuesta de un jugador del equipo de chicos de negociar un marcador inicial que resultara emocionante para ellos y el equipo femenino. Esta idea tuvo muy buena aceptación y la aplicamos con éxito en varias clases.

Este tipo de medidas pronto se volvieron innecesarias debido a la rápida progresión del equipo femenino. Incluso, para sorpresa de todos, un par de clases antes de la actividad complementaria, las chicas marcaron más goles que los chicos en uno de sus enfrentamientos. Esta situación avergonzó a los chicos que además, seguros de su superioridad, les habían dado una ventaja inicial de tres goles con comentarios jocosos, como se comprueba en el siguiente diálogo:

Profesor: Vale, ¿tanteo que le dais?

Eric: Tres a cero.

Gorka: Tres a cero mejor.

Profesor: Tres a cero.

Yeray: Cinco mejor porque sino..., va a ser aburrido.

Leandro: Chiquitas ganas.

Yeray: La diferencia [que hay] de los chicos a las chicas [es imposible que ganen].

Profesor: Os dan tres a cero [a favor de las chicas] y quedan seis minutos, ¿vale?, ya, vale muy bien. (S18T2)

La gran progresión en el aprendizaje que tuvo el equipo femenino durante las clases y el torneo interno se reflejaron también en la actividad complementaria de final de trimestre. El equipo de chicas fue el que más superioridad demostró con respecto al equipo del otro centro con el que se enfrentó, tal y como recogí en mi diario:

Las chicas han ganado dos a cero, creo que es donde más diferencias han existido (con respecto a los equipos del otro centro). Claudia ha marcado dos goles más por su capacidad técnica individual que por la acción colectiva del equipo. Esa ha sido la tónica aunque es verdad que también ha habido buenas jugadas. (D36T2)



## 4.2. La participación en la gestión de las clases

El alumnado también participó realizando otras tareas durante las clases que no estaban ligadas al contexto específico de los juegos, como las que he descrito en los apartados anteriores. De todas ellas, la única que fue permanente durante todo el curso consistió en que los alumnos asumieran la responsabilidad de transportar y recoger el material por turnos que cambiaban cada mes. De esta forma, además de implicarlos de forma responsable en las clases, conseguí agilizar su inicio, especialmente cuando teníamos que desplazarnos a la cancha exterior con el numeroso material que utilizamos en cada trimestre. Esta forma de colaboración resultó realmente imprescindible en las clases de tenis en la instalación municipal. El motivo es que, además del transporte y recogida de material (20 raquetas, numerosas pelotas de tenis y conos, cuatro redes, mosquetones y tensores), era necesario transportar y colocar los tubos donde se sujetaban las redes, tensar estas redes y delimitar las cuatro canchas con conos. De hecho, resultó de tal complejidad que consideré que era más apropiado que la realizara todo el grupo y no únicamente los responsables del material en esos meses.

Otras formas de cooperación que tuvieron un carácter improvisado, derivado del propio desarrollo de los acontecimientos, fueron las grabaciones en vídeo que los propios alumnos realizaron de las actividades finales de cada trimestre, la preparación de las canchas para la actividad final de tenis o la ayuda que aquellos me prestaron en la construcción de las porterías de hockey. Sobre esta última forma de participación, anoté el siguiente comentario en mi diario:

En la hora de coordinación he ido a construir las porterías, casualmente Elena, Tania, Claudia y David estaban en la puerta del gimnasio con algunos compañeros de 4º. Les he preguntado si me ayudaban con las porterías y has estado haciéndolo hasta que ha tocado el timbre, [...] incluso han sugerido que yo le dijera a su profesor de ética que se quedaban conmigo para hacer tareas de educación física, si bien creo que esto era más bien para no ir a clase de ética que no les gusta demasiado según me han contado. (D2T2).

## 4.3. La participación en la mejora del proyecto curricular

Un último tipo de participación engloba todas aquellas propuestas, sugerencias y reflexiones que, de una u otra forma, contribuyeron a mejorar el proyecto de enseñanza o lo podrían hacer en un futuro en caso de volver a ponerse en práctica. Entre ellas, la más frecuente fue la propuesta de modificaciones en los juegos. En mi opinión, la que mayor importancia tuvo en el aprendizaje estuvo relacionada con los problemas para controlar la pelota de *floorball* (hueca y de plástico) que utilizaban en el centro escolar con el que habíamos previsto la actividad final. Uno de los alumnos sugirió que se podría resolver introduciendo algún material ligero en su interior que le diera más peso, lo que me dio la idea que poner un trozo de cuerda para ese fin.

Otra de las ideas de los alumnos que también llevamos a la práctica se produjo a partir mi propuesta de establecer unas condiciones iniciales en el hockey para el tiempo restante y el tanteo. Una de las variantes de esta propuesta consistía en que cada equipo lanzaba un dado para establecer su tanteo inicial y luego yo lo lanzaba para determinar el tiempo del que disponía el equipo con menos goles para remontar ese marcador. Como el azar no siempre favorecía al equipo más débil, algunos sorteos daban como resultado una falta de desafío para el equipo de nivel de juego superior y una situación imposible de superar para el otro equipo. A raíz de una de estas situaciones, surgió la propuesta de Eric y Leandro de negociar un marcador inicial que permitiera un equilibrio emocionante para ambos equipos, tal y como se relata en el siguiente diálogo:

[Tiran los dados y sale un tanteo de cuatro a uno a favor del equipo de Eric y Leandro y un minuto de tiempo de juego]

Eric: Déjanos el uno a nosotros.

Leandro: Déjanos el uno a nosotros.

Profesor: ¿Queréis cambiar y que vayan ellos con uno y vosotros con cuatro [goles]?

Miguel: Si, sí.

Eric: A ver si remontamos.

Profesor: Vale, vosotros con uno. (S17T2)

La propuesta tuvo tan buena aceptación esa clase que decidí incorporarla en la siguiente. Así lo expliqué durante la clase:

Profesor: Vamos a ver, ayer lo que hacíamos que cada equipo tiraba un dado y según lo que salía el marcador era para un equipo y para otro, lo que pasaba que el equipo que era un poquito mejor le salía el marcador todavía mejor.

Gorka: Como ayer que nosotros dijimos...

Profesor: La idea que me disteis ayer que en vez de hacer a sorteo el tanteo, lo pactáis vosotros, por ejemplo, vais a jugar cuatro minutos, entonces mi equipo como veo que es un poquito mejor les dejo un gol de ventaja y entonces hay que adaptar la estrategia de juego a ese gol de ventaja, ¿vale?, y a ver si lo hacemos bien, si decimos defensa individual, hay que molestarse en cada uno coja a un contrario.

Claudia: ¿Y los minutos?

Profesor: Los minutos sí que lo hacemos a sorteo.

Gorka: Sí, eso sí. (S18T1)

Los alumnos también hicieron sugerencias relativas a las tareas de aprendizaje. En una de ellas, Andrea, sugirió dedicar una sesión específica al bateo dadas las carencias que estaba detectando en ese aspecto del juego, cuando exclamó: “Maestro, el próximo día yo *na* más hago bateo” (S17T1). En otra, Pablo y Elena me pidieron simplificar la tarea de aprendizaje que les había propuesto y en vez de practicar determinados golpes en tenis jugando dos contra dos, hacerlo uno contra uno, tal y como se recoge el siguiente diálogo:

Profesor: Entonces os ponéis uno para uno y vais buscando el remate, venga Yeray ponte ahí. Vale, si queréis ya podéis jugar dos contra dos, así utilizo yo las pelotas con otro grupo, os ponéis dos contra dos ahora.

Elena: ¿No es mejor uno contra uno?

Profesor: Es que no hay espacio para jugar uno contra uno todos.

Elena: Ya pero así como estamos en este campo.

Profesor: ¿Uno contra uno?, pero es que entonces cómo os aclaráis.

Elena: Nada más así a pasarla.

Profesor: Ya, ya, pero practicar con punto, 'cortas', 'globos', si no es partido no se toma en serio.

Pablo: Estamos jugando a eso, hacer 'globos' y eso.

Profesor: Pues va, si queréis seguir practicando uno contra uno va. (S4T3)

Otro tipo de propuestas estuvieron dirigidas a los propios juegos deportivos del proyecto curricular. En concreto, un grupo de alumnas planteó sustituir el hockey por otros juegos deportivos de invasión, si bien esta propuesta se debió al rechazo inicial que tenían hacia ese deporte por malas experiencias previas o una escasa percepción de su competencia. Otro caso muy diferente fue la sugerencia de Elena de introducir el *ultimate* y que justificó por sus notables diferencias en el móvil, reglas y forma de anotar tantos con respecto a otros juegos deportivos que había practicado en educación física.

No obstante, la propuesta que mayor trascendencia tuvo en el proyecto curricular fue la petición de varios estudiantes de adelantar la introducción del uso del *stick* en los juegos modificados, lo que alteraba mi planificación para ese trimestre. Dicha sugerencia estuvo basada, principalmente, en sus dificultades en el aprendizaje del bateo que algunos achacaron al haber empezado demasiado tarde su uso en el contexto de los juegos, tal y como se pone de manifiesto en el siguiente diálogo:

Elena: Pero empezamos ya con el palito.

Profesor: ¿Y tú crees que los desmarques con el palito te van a salir cuando tengas que estar pendiente de la bola y del palito si no sabes lo que tienes que hacer?

Elena: Pero ya sabemos.

Profesor: Tú sabes, yo veo que los demás no saben [interferencia], ¿le vas cogiendo el tranquilo poco a poco?, ¿entiendes?, lo que estamos viendo es la estrategia, lo que tienes que hacer.

Elena: Ah y después...

Profesor: Claro, si tú cuando juegas con el palito ya tienes que estar bastante pendiente del palito si encima no sabes lo que tienes que hacer para desmarcarte.

Elena: Porque lo del palito es lo más difícil.

Profesor: Por eso, si encima lo metemos todo a la vez, lo que estamos viendo primero es como hay que moverse y después veremos cómo hay que moverse pero con el palito, ¿ves la diferencia?

[...]

Profesor: Sí, pues nada, si es fácil pasamos al hockey ya pero claro el problema que habrá es que hay que manejar una pelota pequeña con un palito si esto no está claro corriendo simplemente con la pelota.

Tania: La otra vez cuando ya jugamos con bate...

Profesor: Sí.

Tania: No nos salía bien batear porque estuvimos poco tiempo bateando. (S4T2)

En el diálogo con el alumnado surgieron otros argumentos y yo mismo encontré alguno más para cambiar lo que había previsto en cuanto a la progresión en la enseñanza en los juegos de invasión. Todo esto me hizo reflexionar y cambiar la planificación que había previsto, como así lo reflejé en mi diario:

Creo que lo más interesante de esta sesión reside en el debate sobre empezar ya con el *stick* argumentado por su parte la dificultad técnica que les va a suponer (como dice Tania), no encontrar sentido a los juegos modificados (como dice Elena), falta de diversión (Miguel), exigencia física (Alba, entre otras), la falta de intensidad que empiezo observar en la mayoría cuando practican los juegos modificados. Todos estos factores creo que justifican sobradamente modificar mi planteamiento inicial y adentrarnos de lleno en el hockey [utilizando el *stick*]. (D16T2)

**Tabla 31. Formas de participación en la puesta en práctica del proyecto curricular.**

FORMAS DE PARTICIPACIÓN			
En el contexto de los juegos		En el contexto de la clase	Mejora del proyecto
Como jugadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acciones de juego y tareas técnicas.</li> <li>▪ Debate de ideas.</li> <li>▪ Ayuda en la práctica de tareas técnicas y desarrollo de los juegos.</li> <li>▪ Asesoramiento táctico como compañeros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transporte, recogida y colocación del material.</li> <li>▪ Construcción de material para las clases.</li> <li>▪ Preparación de las canchas para la actividad final de tenis.</li> <li>▪ Grabación en vídeo de las actividades finales de cada trimestre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Modificaciones en los juegos.</li> <li>▪ Propuesta sobre la metodología para estimular la comprensión táctica.</li> <li>▪ Sugerencias sobre las tareas del aprendizaje.</li> <li>▪ Propuesta de introducir otros deportes en el proyecto curricular.</li> <li>▪ Propuesta de adelantar la introducción del uso del <i>stick</i> en hockey.</li> </ul>
Con otros roles	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asesoramiento táctico como entrenadores.</li> <li>▪ Rol de jueces y recoge pelotas.</li> </ul>		

## 5. Dificultades para la participación

A pesar de este buen nivel de participación del alumnado, durante el desarrollo de las clases surgieron diferentes problemas y situaciones que perjudicaron en mayor o menor medida su participación en los juegos y las tareas técnicas. Sin duda, la principal dificultad estuvo relacionada con el uso contextual de los implementos específicos de los deportes incluidos en el proyecto curricular, sobre todo, el control del móvil con el *stick* y el uso del bate. Con respecto al primer implemento, los problemas guardaron mucha relación con la dificultad para encontrar un tipo de móvil que pudiera controlarse con facilidad con los *sticks* en la superficie asfaltada de la cancha. Además, la mayoría de estos *sticks* eran de plástico y tampoco eran los apropiados para ese tipo de pavimento. Esto provocó muchas situaciones, como las que comentó Saray: “pues en casi todo [he

tenido dificultades] pero en lo que más a controlar la pelota con el *stick*, yo le daba para la derecha y ella se iba para la izquierda” (F2T2).

En cuanto al bateo, los alumnos tardaron muchas clases en llegar a tener un porcentaje de acierto que permitiera cierta continuidad en el juego. Hasta ese momento, los continuos fallos a la hora de batear, no sólo limitaron la participación de los bateadores, sino que provocó una importante pérdida en el tiempo de práctica y en algunas ocasiones los estudiantes manifestaron que se aburrían debido a la larga duración de las esperas para batear. Por fortuna las modificaciones relacionadas con la habilidad técnica de batear y el rol de lanzador (ver 3.2.1., capítulo 7) minimizaron las limitaciones en la participación.

Estas dificultades en el manejo de los implementos tuvieron menos trascendencia en el tenis, debido al tipo de raquetas que utilicé y el uso de pelotas de gomaespuma durante las primeras clases, que, al ser más lentas y ligeras, permitía que los jugadores llegaran con facilidad para devolver las que enviaban sus contrincantes. Esto dio mucha continuidad al juego desde el primer momento y, sobre todo, una elevada interacción de todos los alumnos con el móvil. Como anoté en mi diario:

Todos tienen habilidad para golpear la bola al campo contrario, además creo que el jugar con las pelotas de gomaespuma ha facilitado que puedan llegar a las bolas con facilidad para devolver. [...] La bola lenta permite que haya bastantes golpes y puedan probar los diferentes tipos que he explicado con alto porcentaje de éxito. (D6T3)

El desarrollo de los juegos fue interrumpido en algunas ocasiones por cuestiones diversas como lesiones o percances de los alumnos que me obligaron a detenerlo para comprobar su gravedad. También los conflictos entre ellos, ligados o no al desarrollo del juego, supusieron detenciones momentáneas de las clases a las que ellos mismos encontraban solución de forma rápida o yo intervenía para que no se extendiera más allá de lo necesario. La única excepción destacable se produjo en el conflicto de David con dos compañeros durante el juego de hockey, enmarcado en unas tensas relaciones con gran parte del grupo. La gravedad de este conflicto y las posibles repercusiones sobre el ambiente social y afectivo de la clase me hicieron considerar oportuno dedicar gran parte de una sesión a una dinámica de grupo para tratar de solventar sus diferencias, tal y como se narra con detalle en un relato del capítulo 10 (ver apartado 4).

Otra limitación, que afectó únicamente a las clases de hockey, fue las dificultades de algunos estudiantes para aguantar la mayor parte de la clase implicados en situaciones de juego. Esta situación me hizo considerar otra forma de organizar los espacios y los agrupamientos (ver 3.4., capítulo 7). Estos problemas de condición física en el hockey se agravaron y ampliaron a más alumnos en los días de altas temperaturas, cuando las olas de calor sahariano elevaban los termómetros hasta los 30°. Por fortuna,

únicamente tuvimos una ola de calor ese curso escolar, pero coincidió con clases de hockey de una alta exigencia física. Las quejas fueron frecuentes por la alta temperatura, por ejemplo, como expresó David con tintes dramáticos: “¡Me muero de calor; estoy muriéndome, asfixiándome.” (S11T2). Esta situación limitó su participación activa en dos clases, especialmente en algunas de las chicas. En esos casos detuve varias veces la clase para que descansaran y se hidrataran.

Durante las clases también se produjeron interrupciones e interferencias que fueron protagonizadas por alumnos de otros grupos cuyo profesor había faltado, ya que era costumbre, incluso por orden del profesorado de guardia, que se sentaran en las gradas de la cancha o en unos bancos muy próximos. Esto provocaba que mis estudiantes prestaran menos atención a lo que pasaba en los juegos o les molestara, especialmente a las chicas, los comentarios, en ocasiones sexistas o groseros, que los alumnos ‘espectadores’ les hacían. En varias ocasiones, tuve que intervenir pidiendo que se fueran a otros espacios del centro.

La participación también se vio perjudicada por retrasos de los estudiantes debidos a un examen. Además de la pérdida de tiempo de práctica para quienes se retrasaban, a veces hasta la mitad de la sesión, estos sucesos afectaron también en ese sentido a todo el grupo. En dos ocasiones coincidió con salidas a la cancha exterior, lo que nos obligaba a todos, por orden del equipo directivo, a esperar a que acabaran el examen para poder salir del centro. Cuando coincidió con clases en la cancha del centro educativo, no ocasionó tanta pérdida de tiempo, aunque retrasó o impidió el agrupamiento previsto en más de una ocasión, a lo que hay que añadir que los alumnos que se incorporaban más tarde necesitaban explicaciones sobre los juegos que obligaban a que desatendiera lo que ya estaba aconteciendo en los juegos. Ninguna de las veces pude tomar medidas para paliar las consecuencias de estos retrasos, ya que en las cinco veces que sucedió, ninguno de los profesores me avisó previamente de la posible demora, ni siquiera con posterioridad hubo algún tipo de justificación o disculpa.

Otro motivo por el que también perdimos tiempo de clase, y que me molestó en mucha mayor medida que el anterior, fue debido a las peticiones de ir hablar con otro profesor. Al respecto, determinados profesores tenían la costumbre, en horas en las que no impartían clase, de pedir a sus alumnos que fueran a revisar exámenes o comentar cualquier otro asunto académico. Curiosamente, esto no se solía hacer en los recreos, ni en otras asignaturas de mayor estatus académico pero sí tenía constancia de que había pasado en la clase de educación física y en materias optativas, como era mi caso. Tampoco en ninguna ocasión recibí aviso previo del profesor y, en las pocas ocasiones que concedí permiso al alumno, nunca se produjo una explicación. Estos fueron los diálogos de dos de estas situaciones:

David: ¿Puedo ir a hablar con la maestra [de matemáticas] cinco minutos?

Profesor: En el recreo, David.

David: Me ha dicho que fuera de 10 a 11.

Profesor: ¿Te ha dicho ella que vayas?

David: Sí, sí.

Profesor: Pues venga, vete, vete. (S15T2)

Profesor: ¿Dónde está el resto de la gente?

Tania: Se fueron no sé donde.

Eric: Se fueron allí, al edificio de cocina (hablar con la orientadora).

Miguel: Maestro.

Profesor: Dime.

Miguel: ¿Puedo ir a hablar con la orientadora?

Profesor: ¿Tú también?, pues venga vete. (S15T2)





## **CAPÍTULO 9. EL PENSAMIENTO DEL ALUMNADO**

### **1. Introducción**

En la década de 1960 y 1970, los investigadores de la educación física comenzaron a ver la necesidad de ir más allá de las descripciones cuantitativas de lo que profesores y alumnos hacían en clase a las que se vinculaban prácticas eficientes de enseñanza (Devís, 1993). De entonces, surgió un creciente interés por escuchar las opiniones de los estudiantes para comprender y mejorar su participación y aprendizaje en las clases de educación física (Dyson, 2006; Lee, 1997). Con ello, comienzan a analizarse los pensamientos, creencias, actitudes, motivaciones, expectativas, preferencias y sentimientos que los estudiantes tienen sobre y hacia la educación física, en un intento por comprender mejor qué sucede durante las clases, qué lleva al alumnado a decidir si participa y en qué medida lo hace. El objetivo último de este conocimiento es orientar al profesorado sobre las estrategias que pueden favorecer su participación y compromiso en educación física

Este capítulo adopta esta perspectiva en el ámbito específico de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos. Al mismo tiempo y junto a algunos de los relatos del siguiente capítulo, trata de dar voz al verdadero protagonista de esta investigación: el alumnado. Su contenido está basado en las respuestas de los estudiantes a las preguntas de los cuestionarios, las fichas y las relacionadas con la metodología del modelo TGfU y su puesta en práctica.

### **2. El pensamiento del alumnado sobre el modelo de enseñanza**

Este apartado describe el pensamiento de los estudiantes sobre el propio modelo de enseñanza con el que aprendieron los deportes incluidos en el proyecto curricular. En concreto, en los siguientes subapartados relato las opiniones del alumnado sobre algunos de los elementos característicos del modelo TGfU como es su progresión en la enseñanza, los juegos modificados, las modificaciones y el uso de los debates y las preguntas del profesor sobre aspectos tácticos del juego. Además, he incluido lo que manifestaron en relación al videocuaderno que servía para recoger imágenes de su participación en los juegos.

#### **2.1. La progresión de la táctica a la técnica**

En la última entrevista pregunté a los estudiantes si consideraban más adecuada una enseñanza que comenzara con la táctica u otra que lo hiciera con las habilidades técnicas. Según Claudia, “de la otra manera está bien [modelo técnico] pero con la

estrategia antes, se llega a jugar mejor” (E2T3), o como dice Alba: “aprendes mejor a jugar el juego” (C1T3). Esta idea de “jugar mejor” la relacionaron con la competencia para desenvolverse en el juego. Para Joana, es una ventaja “si aprendes la estrategia primero, [porque] te ayuda a situarte en el juego y saber lo que vas a hacer” (C1T3), algo que también lo es para Miguel, porque “una vez sabes la estrategia, sabes qué hacer y donde moverte para facilitar mejor los puntos” (C1T3). Además, este “jugar mejor” también tiene que ver con el pensamiento táctico y comprensión de los principios de juego porque “ves la lógica, así como lo hemos hecho [empezando por la táctica] ves la lógica del juego, es mejor” (E8T3), dice Gorka al respecto, y “así tienes más ideas y visión de juego” (Leandro, C1T3). De hecho, la mayoría de los estudiantes (16) manifestaron estar ‘muy de acuerdo’ o ‘bastante de acuerdo’ en que aprender antes la estrategia les había facilitado comprender lo que tenía que hacer en el juego para superar al adversario (C1T3).

Otras de las ventajas para el alumnado de una enseñanza iniciada con la táctica fueron su carácter más participativo y la posibilidad de incluir a participantes con diferentes niveles de habilidad. Esto fue especialmente destacado por alumnas con baja habilidad, como era el caso de Andrea, para quien lo ideal era “primero aprender, por ejemplo, sin bateo, y la gente que no sabe jugar, se meten a jugar y [de esta forma] hemos estado aprendiendo [todos juntos]” (E9T1). Esta misma idea la expresa Alba diciendo que “hay gente que no sabe jugar y empieza de cero y gente que ya sabe pues así, de esta forma, empieza todo el mundo de cero y así tiene ventaja todo el mundo” (E9T1). Igualmente, otra alumna que tuvo problemas por su baja habilidad, como fue Beatriz, destacó la participación en el enfoque táctico porque “[en esta optativa] hemos jugado siempre todos, no nos quedamos [en la grada] porque siempre en todas las clases de gimnasia [de cursos anteriores], se quedaba más gente sentada de los que estaban haciendo baloncesto” (E9T1). En otros casos se defendía el enfoque táctico mediante una crítica a la monotonía de una enseñanza centrada en la técnica, como dijo Saray: “los juegos mejor antes porque después..., al principio sólo con el bate, bateando, bateando te aburres, y de la otra forma no te aburres” (E7T3).

Frente a estos argumentos a favor del enfoque táctico, no surgieron críticas concretas. Ahora bien, algunos estudiantes, todos ellos con un buen nivel de habilidad, se posicionaron, con algunos matices, por una enseñanza que se iniciara con la técnica frente a hacerlo con la táctica. Elena argumentó esta postura basándose en sus dificultades con las habilidades técnicas del hockey, cuando escribió que: “por lo menos en mi caso, creo que es mejor aprender primero la técnica de juego y después la estrategia porque si no, sabes donde tienes que lanzar la pelota pero no puedes hacerlo porque no controlas la técnica y eso me desespera” (C1T3). Por su parte, Miguel también era partidario de empezar con las habilidades técnicas pero “depende del alumno, si fuese un alumno que no supiera manejar el objeto con el que se fuera a jugar, le

enseñaría primero la técnica y luego la estrategia, pero para alguien que más o menos sabe manejarlo empezaría por la estrategia” (C1T3). Esta idea la ejemplifica con Beatriz porque “no sabe darle con la raqueta, entonces con ella ensayaría con la raqueta para que supiera manejarla antes que la estrategia [...] lo primero es saber manejar la raqueta” (E2T3).

En cambio, Beatriz, quien destacó por sus problemas de habilidad (ver 4.1.4, capítulo 8), no era partidaria de priorizar ninguna de las dos. Esta alumna fue la única que adoptó una postura ecléctica bien fundamentada, puesto que, para ella, los dos planteamientos son correctos y necesarios “porque para qué te sirve, por ejemplo, batear muy lejos si no sabes lo que tienes que hacer luego o al revés, para qué te sirve tanta estrategia si después no sabes batear” (E9T3).

## 2.2. Los juegos modificados

Según el alumnado, los juegos modificados fueron un contexto de aprendizaje que les resultó muy útil para desenvolverse en los juegos deportivos que practicamos en la última parte de cada trimestre. Probablemente, Joana fue quien mejor sintetizó esta idea: “Para mí aprendías un montón, por lo menos yo sí” (E6T3). En algunos casos justificaron esas opiniones, como dijo Saray: “[son útiles porque] te ayudaban a saber cómo se jugaba a cada juego [deportivo] de verdad” (E7T3), o como también dijo Beatriz gracias a que “dan una visualización de lo que hay que hacer en los juegos [deportivos de referencia]” (C1T3).

La contribución más importante a ese aprendizaje fue el desarrollo de la comprensión de los principios tácticos de las tres familias de juegos deportivos. Tanto es así, que en el cuestionario final todos los estudiantes dijeron que estaban muy de acuerdo (9) o bastante de acuerdo (10) en que los juegos modificados iniciales les habían ayudado mucho a comprender las estrategias que tenían que utilizar el resto del trimestre. En una valoración más puntual sobre un juego modificado concreto (*béisbol de los relevos*), casi todos afirmaron que aprendieron ‘mucho’ (5) o ‘bastante’ (11) sobre los principios tácticos de la familia de bate y campo cuando lo practicaron. Tania explicó dicha aportación con estas palabras: “estoy segura que si no los hubiésemos hecho [los juegos modificados], después cuando hubiéramos jugado [al béisbol, tenis y hockey] no nos habríamos enterado de nada [...], todos hubiéramos notado que faltaba algo: estrategia” (E3T2).

Otro de los argumentos que alumnado dio a favor de los juegos modificados fue el acceso progresivo a los deportes. Esta idea fue expresada por Saray, cuando dijo: “Para mí ha sido más fácil aprender a jugar así [con los juegos modificados] porque si nos hubieras metido a jugar el juego que sea de golpe y porrazo, hubiera sido mucho más

difícil” (C1T3). Otros estudiantes, como Daniel, manifestaron una idea parecida al afirmar que “ir haciendo juegos parecidos [te ayuda], te vas metiendo poco a poco dentro del juego [deportivo]” (E3T1). Esta progresión hizo más sencillo el aprendizaje, como dice Gorka: “hemos ido poco a poco [aprendiendo la táctica], si hubiéramos ido directamente al béisbol [tenis o hockey] hubiera sido muy difícil [de aprender]” (E8T1).

Otras opiniones relacionaron la práctica de los juegos modificados con una incidencia sobre el pensamiento táctico y la toma de decisiones en el juego. En este sentido, Yeray escribió: “a la hora de actuar piensas más, después de hacer estos minijuegos” (C1T3). Por su parte, Joana destacó la mejora en la rapidez de sus decisiones cuando manifestó: “[los juegos modificados] me sirvieron para pensar rápido en lo que vas a hacer” (E6T3). Otros alumnos añadieron que la transferencia de aprendizajes fue otra importante aportación de los juegos modificados a su aprendizaje. Por ejemplo, al preguntarle a Saray si estaba aplicando en juegos posteriores lo que había aprendido sobre el desmarque en un juego modificado anterior, respondió: “Yo pienso que sí [que lo estoy aplicado], porque si no fuera porque me desmarco no tocaría la pelota ni en sueños” (F2T2). También Beatriz dejó claro que estaba haciendo la transferencia de esa acción táctica cuando afirmó: “por lo menos [lo aplico] en el juego de rodar las porterías [juego modificado de las porterías móviles] marqué tres goles porque cuando me la pasaban [la pelota] iba hacia la portería y me desmarcaba” (F2T2). Por último, Pablo también justificó que realizaba esta transferencia cuando manifestó: “Creo que aplico el desmarque [que aprendí en juegos anteriores] la mayoría de las veces que juego, ya que si no lo hago es muy difícil que me la pasen [la pelota]” (F2T2).

David extendió las aportaciones de estos juegos modificados iniciales a la mejora de su capacidad para interpretar y actuar en situaciones de juego más complejas. Al respecto, dijo: “[los juegos modificados me fueron de utilidad para] reconocer mucho más las estrategias de los oponentes y poder aprovecharme de sus fallos” (C1T3). En el mismo sentido se expresó Miguel en su cuestionario final, cuando escribió: “[los juegos iniciales han tenido] mucha [utilidad], ya que ahora cuando juego [al béisbol, tenis o hockey], juego con mucha más estrategia y eso te ayuda para saber moverte y utilizar el campo de juego con más habilidad” (C1T3). Incluso, los estudiantes a quienes los juegos modificados les habían resultado de gran sencillez, por su amplia experiencia deportiva, manifestaron, como fue el caso de Elena, que tuvieron cierta utilidad para ellos, ya que “ayudaban a comprobar más bien cosas que ya sabías, que yo sabía que eran así” (E3T3).

A pesar de esta opinión favorable y generalizada con respecto a los beneficios de los juegos modificados para su aprendizaje, algunos alumnos, especialmente los más hábiles y con más experiencia previa, expresaron que hubo momentos durante su práctica en los que se aburrían. La encuesta final corroboró estas opiniones. De los alumnos que respondieron a la encuesta, ocho (42%) ‘estaban ‘muy de acuerdo’ o

'bastante de acuerdo' que los juegos modificados les habían llegado a aburrir, siete (36%) indicaron que estaban 'algo de acuerdo y únicamente cuatro (21%) no estaban 'nada de acuerdo' con esta cuestión. El principal argumento fue que los juegos modificados resultaban demasiado sencillos una vez se habían practicado cierto tiempo. Tal y como dijo Miguel: "En principio era fáciles, cuando jugabas un poco te aburrías ya" (E1T2) o Yeray: "Al principio están entretenidos pero a lo último ya... [eran aburridos]" (E7T3). No obstante, Eric matizó que el problema estaba en la falta de desafío de estos juegos, cuando manifestó: "Aburridos no, sino muy fáciles, para mí eran fáciles" (E6T3).

Otras opiniones que dieron algunas alumnas, con menos habilidad y sin apenas experiencias deportivas extraescolares, también incidieron sobre la escasa dificultad de los juegos modificados pero sin olvidar su valor en los aprendizajes adquiridos cuando los practicaron. Por ejemplo, Yaremi reconocía que "al ser juegos con técnicas no muy complicadas te aburres un poco, pero a la vez aprendes la táctica de juego" (C1T3). La misma idea trató de expresar Karen cuando explicó en el mismo cuestionario que "eran aburridos pero ahora pienso que así comprendimos mejor la estrategia" (C1T3). Este pensamiento sobre los juegos modificados y su papel en la enseñanza también apareció en las conversaciones informales con los alumnos. En una conversación que mantuve con Karen y Tania, interpreté de sus palabras que aceptaban esa ausencia de diversión por su utilidad posterior para aprender el minideporte y el poco tiempo en el que tenían que practicarlos. De esta forma lo anoté en mi diario:

Hoy no he tenido clase con la optativa pero Karen y Tania me hecho un comentario en educación física que creo que debo anotar para profundizar más adelante. En concreto me han dicho que los juegos del primer día como el de los diez pases no les gustaron y que el del segundo día ya estuvo mejor. Les he tratado de explicar que era básico y sencillo aprender el desmarque, entonces una le ha comentado a la otra: "como el de las cajas, son sólo al principio". Para mí, ha tratado de decir que son útiles pero no del todo divertidos y que hay que pasar por ellos para aprender lo suficiente para encarar los siguientes con garantías. (D25T1)

De todos modos, durante las entrevistas, algunos estudiantes matizaron que esta sencillez de los juegos modificados fue lo que facilitó una experiencia divertida, su propia participación y cierto sentimiento de competencia debido precisamente a la escasa complejidad técnica. En este sentido, Alba escribió en el cuestionario final: "[la primera etapa con juegos modificados] no me motivó mucho ya que eran juegos fáciles pero nos divertimos mucho porque todos podíamos hacer jugadas en el juego" (C1T3). Al respecto, Pablo, en la entrevista final del primer trimestre, manifestó que "eran juegos como que se me daban mejor, eran fáciles y me divertía más" (E1T3).

En las entrevistas finales, pregunté, especialmente a los alumnos más hábiles y con gran experiencia deportiva, sobre los motivos por los que en la encuesta habían indicado que los juegos modificados eran sencillos y aburridos. Sus respuestas no ofrecieron argumentos claros y sólidos, sin embargo, al revisar algunos de los juegos

que habíamos practicado, cambiaron su consideración hacia ellos. Por ejemplo, cuando le pregunté a Elena si el *béisbol de los relevos* le parecía sencillo, y me respondió: “No, sencillo, no, ese sí me gustaba porque había que darle [con la raqueta a la pelota], mientras que Miguel dijo: “¡Ah bueno!, ese no era tan aburrido” (E2T3), a pesar de que fue el juego modificado al que más clases dedicamos.

No obstante, la gran mayoría de los alumnos dejó clara su preferencia hacia los minideportes del final del trimestre, como el *minibéisbol*, con respecto a los juegos modificados que practicaron al principio de ese período. Los motivos fueron muy parecidos en todos ellos, en concreto, que a los jugadores les resultaban más complejos, más emocionantes, más divertidos y con acciones técnicas que les resultaban desafiantes. Como manifestó Elena: [los juegos modificados iniciales] eran más simples, de correr [...], en este tienes que estar pendiente de quien batea, quien corre, cómo le puedes eliminar [...] lo que es ya el bateo no [me resulta sencillo], eso me encantaba, pero los juegos de pasar la pelota y...” (E5T1).

Más allá de los principios tácticos, el alumnado también desarrolló comprensión sobre mis propios objetivos al iniciar la enseñanza con juegos modificados. Al respecto, les pregunté en una ficha si entendían el sentido de iniciarse al tenis con el juego modificado de lanzar y recibir jugando ‘dos contra dos’. Las respuestas de Elena y Claudia sirven de ejemplos contundentes para respaldar que comprendieron mis objetivos, al menos con este juego:

Me parece que intentas que aprendamos a colocarnos en el campo y a buscar espacios libres. Lo del bote es para que nos acostumbremos a que la pelota pueda botar una vez. Con este juego también aprendemos a entendernos con el compañero y a no estorbarnos. Empezamos con pelotas de voleibol porque son más fáciles de controlar. (Elena, F1T3)

Pretendes que aprendamos de la manera más fácil a ocupar espacios libres y lanzar la pelota hacia ellos en la cancha contraria y aprendamos a hablar entre nosotros para estar de acuerdo cuando va uno y cuando va el otro a recoger la pelota para no chocar. Además a darnos de que un compañero deja un espacio libre que éste tiene que cubrir y nosotros podamos cubrir ese espacio y evitar que haga punto el equipo contrario. La verdad es que este juego inicial ha dado mucho resultado porque ahora juego mucho mejor al tenis. (Claudia, F1T3)

Por el contrario, algunos estudiantes no comprendieron la conexión entre determinados juegos modificados de la primera etapa de invasión y el hockey que practicarían después. Por ejemplo, para la propia Elena, la ausencia de las exigencias técnicas del hockey la llevaban a opinar de la siguiente manera: “Es que [este juego de dos contra dos] no tiene que ver con el hockey” (S4T2). Por su parte, David también insistió en una entrevista que no entendía el sentido de los juegos modificados de iniciación a la táctica del hockey, aunque no supiera dar un motivo concreto, más allá del desagrado que le producían:

David: Habían juegos, no me acuerdo de los nombres, había juegos que no me gustaban.  
Profesor: ¿De qué tipo?  
David: Los primeros, ¿sabes?, los de con la pelota.  
Profesor: Lanzar, pases y eso.  
David: Esos, no me gustaban.  
Profesor: ¿Por qué?  
David: Porque no me gustaban, ¿sabes? porque yo no veía ningún... [sentido]  
Profesor: ¿No veías el sentido del juego?, ¿no veías que la idea era buscar el pase a los compañeros?  
David: Sí, una vez lo hacía [...], yo lo hacía pero no le veía el sentido. (E2T2)

### 2.3. Las modificaciones

El alumnado mostró sus opiniones y preferencias con respecto a las modificaciones a través de las entrevistas y las encuestas que cumplimentaron para elaborar los reglamentos de los torneos internos y las actividades complementarias (ver anexo 18). Estos datos evidencian las preferencias por las modificaciones que facilitan un equilibrio entre participación, emoción, desafío y continuidad del juego, así como las diferencias entre chicos y chicas en relación a estas modificaciones.

La preferencia por el tipo de bate y la forma de batear son un buen ejemplo de los intereses del alumnado por las modificaciones. En la encuesta para elaborar el reglamento del béisbol modificado (C4T1), ningún estudiante optó por el lanzamiento con la mano o el golpeo con la raqueta, a pesar de ser conscientes de las ventajas frente al bateo, pero como dijo Elena: “sin el bate no tendría gracia, sería muy fácil” (F3T1). De hecho, una vez comenzaron a utilizar el bate, la mayoría no quisieron volver a utilizar esas modificaciones, incluso preferían arriesgarse a un último intento con el bate en vez de asegurar el envío del móvil al espacio de juego con la mano o la raqueta. El motivo era que la seguridad de evitar la eliminación como bateador no compensaba, especialmente a los más hábiles, la pérdida de emoción de quedar fuera del juego al fallar todos los intentos de bateo. Como manifestó Daniel: “me parece divertido con el bate y es más difícil, por lo cual me interesa más” y “[prefiero el bate estrecho] porque hay más emoción, más riesgo de que te eliminen” (F3T1).

El ‘bateo amigo’ suscitó mucho más acuerdo, ya que prácticamente todos los estudiantes (16) preferían usarlo en los clases, los torneos y las actividades complementarias frente a únicamente dos de ellos que optaban por la asignación reglamentaria de los roles de lanzador y bateador del béisbol. Los principales motivos por los que preferían esta modificación fueron que bateando de esa forma se evitaban discusiones y se facilitaba la acción de batear. Por ejemplo, Yeray comentó que elegía esta modificación “porque sino habría más discusiones, porque cuando me la tira el otro [jugador del equipo contrario], imagínate que me la tira muy bombeado” (E4T1), mientras que Tania consideraba que era mejor para poder batear porque “[el lanzador

de tu equipo] te la va a tirar bien y sabe como la quieres tú” (E6T1). Esta modificación aseguraba la ausencia de conflictos, garantizando la continuidad del juego y manteniendo tensión por la posibilidad de error del bateador.

Esta búsqueda de un equilibrio entre participación, emoción y continuidad también fue evidente en otras modificaciones que se utilizaron en los juegos de bate y campo. La gran mayoría del alumnado se inclinó por la eliminación del bateador (14) cuando la pelota era capturada al vuelo por los recogedores, en vez de que también lo fueran los jugadores en las bases (4), ya que limitaría la participación de los corredores y los cambios de roles serían frecuentes. Ninguno de los estudiantes fue partidario de que no se eliminara a nadie, seguramente porque no tendría emoción alguna la captura al vuelo, ni tampoco que se eliminara a todo el equipo, pues el juego también se interrumpiría en muchas ocasiones para cambiar de roles y no tendría continuidad. De forma parecida, casi todos los alumnos fueron partidarios de disponer de tres intentos para batear frente a un número mayor (que haría menos continuo el juego) o menor (que daría pocas posibilidades de participación) o hasta que consiguiera batear (que lo haría poco emocionante porque nadie podría ser eliminado en esa acción). Igualmente las preferencias para regular el contacto de la pelota con el pie en el hockey pusieron en evidencia el interés por la continuidad del juego, ya que la mayor parte de los estudiantes se decantaba por sancionarlo únicamente cuando existía una clara intención de sacar ventaja frente a un contacto involuntario (C4T1).

En algunas de estas modificaciones como el tipo de bate, el rol del lanzador o la falta de pie en el hockey, no existieron diferencias entre las preferencias de los chicos y las chicas. En otras modificaciones, como la distancia entre las bases y los límites del campo se produjeron sustanciales diferencias en relación al género. En cuanto a la primera, los chicos se decantaron por distancias entre bases más larga (18 a 20 metros y más de 20) donde fuera más fácil eliminar corredores. En cambio, las chicas preferían una distancia corta, donde fuera más difícil eliminar corredores y tan sólo una de ellas optó por la distancia más larga. Algo similar sucedió en relación con los límites del campo de juego, ya que casi todos los chicos preferían que no existiera un límite espacial para batear la pelota, mientras que las chicas se inclinaban por implantar ese límite (C4T1).

En estos casos, los chicos basaron sus elecciones en su interés por eliminar jugadores rivales, superar situaciones desafiantes en el contexto de juego y realizar acciones de juego espectaculares. Así lo expresó Yeray en una de las entrevistas: “[prefiero que la distancia entre bases sea la máxima] para correr más, y así es más difícil, también [que no haya límites de espacio] es mejor, la puedes enviar para afuera y dar toda la vuelta” (E4T1). En cambio, las propuestas de modificación de las chicas trataban de contrarrestar las ventajas físicas de sus compañeros y asegurar su



participación. Por ejemplo, Elena manifestó en una entrevista que quería límites en el espacio de juego "porque los [chicos] del otro equipo son unos brutos y la tiran *payá* y tenemos que ir a buscarla [y eso les da ventaja]" (E5T1). Por su parte, Karen fue muy clara sobre su preferencia por una distancia escasa entre bases, cuando en la misma entrevista dijo: "[lo prefiero] para que no me eliminen tan fácilmente" (E7T1).

Las modificaciones relativas a la duración del juego en hockey y los tiempos muertos que se podían pedir durante la actividad, también pusieron en evidencia que las chicas preferían situaciones de juego con menor exigencia física con el fin de limitar la superioridad física de los chicos, mientras que éstos buscaban lo contrario. Así, la mayor parte de las chicas (6) se decantaron por períodos de tiempo cortos (5 o 10 minutos), por su parte la mayoría de los chicos preferían períodos de 20 minutos (4) o de 15 minutos (3). Igualmente, casi todas las chicas eran partidarias de cuatro tiempos muertos y los chicos lo eran de pedir únicamente dos o tres (C4T1).

#### **2.4. Los debates de ideas, las preguntas y el videocuaderno**

Los debates de ideas fueron un aspecto de la metodología que el alumnado defendió de forma mayoritaria por sus aportaciones a la comprensión y al conocimiento táctico. De hecho, en el cuestionario final, catorce (77%) estuvieron 'muy de acuerdo' o 'bastante de acuerdo' que las reuniones para discutir la estrategia durante el juego les habían ayudado a comprender mejor qué hacer para desenvolverse con éxito, mientras que ninguno de los estudiantes estuvo totalmente en desacuerdo (C1T3).

Desde la perspectiva del alumnado, los debates fueron muy útiles para tomar conciencia y corregir los errores que realizaban individualmente en el juego gracias al *feedback* de los otros jugadores del equipo, ya que "a lo mejor estabas haciendo un fallo y tú no te dabas cuenta y después ellos [compañeros de equipo] te lo decían" (Alba, E3T2). Este diálogo entre los participantes en un debate también contribuía a que el equipo estuviera más coordinado en el juego, como dijo Yeray "[el debate nos ayuda] a entendernos mejor entre nosotros" (E4T1) o dicho de otra forma "ayuda a organizar un equipo" (David, E1T1).

Con respecto a las preguntas del profesor, apenas surgieron opiniones al respecto, probablemente por la necesaria fusión entre las preguntas y el debate de ideas que tuve que realizar en muchas ocasiones (ver 2.4, capítulo 8), lo que les llevó a percibir los beneficios de este contraste de forma conjunta. Sin embargo, las fichas y especialmente las preguntas de las fichas, recibieron tanto alabanzas como críticas. Para muchos de los estudiantes, las preguntas acompañadas de dibujos fueron muy útiles para la comprensión del juego, como dijo Tania: "si lo haces con calma [la ficha] te ayuda a comprender muchas cosas porque con el dibujito y esas cosas [leyendas, flechas]"

(E6T1). También Saray resaltó esta misma idea, cuando dijo: “los dibujitos de las fichas, eso me ha ayudado un montón [...] sí, porque ves los espacios, la defensa...” (E7T3). Otros alumnos resaltaron el contenido de las preguntas, como manifestó Gorka: “Lo que más me ha gustado es que las preguntas han sido la clave, [es decir], que has ido directo a lo que es la estrategia [...] a ver si hemos comprendido el juego en realidad o no” (E8T3). De forma más puntual, Pablo destacó que le habían “ayudado a expresarse mejor [por escrito]” (E1T3) y Miguel que le servían para aplicar en la práctica lo que respondía en las fichas.

Las detenciones del juego para discutir o preguntar sobre la estrategia recibieron críticas por parte de David, ya que para él “el problema de esa forma es que perdíamos mucho tiempo en explicar las estrategias y son cosas que sin necesidad de práctica, simplemente hablando se entienden fácil porque lo de buscar espacios libres y esas cosas, con decir que tienes que buscar espacios libres ya, es más fácil, es fácil de captar” (E4T3). Una crítica más espontánea fue la de Yeray, cuando, al finalizar uno de los debates, quiso expresar que no veía utilidad a dedicar tanto tiempo a discutir sobre la estrategia, al decir: “Mucho hablar pero nada [de aplicarlo en la práctica]” (S7T1).

Por otra parte, varios estudiantes confesaron sus limitaciones a la hora de participar en los debates de ideas debido a la vergüenza que les provocaba hablar ante sus compañeros. Por ejemplo, Miguel y Claudia comentaron que este era el motivo de sus escasas intervenciones en los mismos, como se comprueba en este extracto de su entrevista:

Profesor ¿Qué tal en los debates de ideas?

Miguel: Puedo mejorar.

Profesor: Puedes mejorar, ¿por qué?

Miguel: Porque no digo cosas.

Profesor: Que no aportas cosas, ¿por qué crees que es?, ¿te resulta difícil, te da vergüenza?

Miguel: Me da un poco de vergüenza.

Claudia: A mí también.

Profesor: ¿Por qué a lo mejor no tenías confianza conmigo o con los compañeros y ahora poco a poco o qué? ¿O crees que sigues teniendo vergüenza?

Claudia: Yo sí, si me preguntas lo digo todo pero cuando me pongo delante de todo el mundo no digo nada.

Profesor: Pero, ¿por vergüenza con los compañeros o por miedo a equivocarte?

Claudia: No me sale, por vergüenza será. Casi la mayoría que no habla es por eso [por vergüenza], por ejemplo Yaremi. (E2T1)

El videocuaderno fue una de las estrategias que utilicé para estimular la comprensión y el aprendizaje. Era la primera vez que los estudiantes utilizaban un formato audiovisual como apoyo a las tareas habituales en el marco escolar, pero fueron comprobando su utilidad con el uso y expresaron una gran satisfacción por las aportaciones que revirtieron en su aprendizaje. En este sentido, los alumnos destacaron

con frecuencia que les proporcionaba una toma de conciencia de sus propias acciones de juego que no conseguían en clase, como manifestó Andrea: “[es útil porque] ver lo que hace cada uno te hace que no critiques a los demás porque tú pienses que juegas *superbien* y a lo mejor no es así, te hace aprender de tus propios fallos” (F6T1). Al mismo tiempo, la visión global del juego les ayudó a mejorar su comprensión táctica, o en sus propias palabras, “ayuda a comprender las estrategias porque en clase todo ocurre muy rápido y con el vídeo ves los movimientos de todos” (Elena, F6T1). Por último, la corrección de las habilidades técnicas también fue otra utilidad que los estudiantes encontraron en el videocuaderno. Al respecto, Gorka explicó: “bateé las dos veces pero me salió mal, y a veces no me fijo, lo que vi en la imagen, que pongo el bate aquí, no echo el bate bien atrás para coger fuerza” (E5T2).

### **3. El pensamiento del alumnado sobre la puesta en práctica del proyecto curricular**

Este apartado describe el pensamiento de los estudiantes con respecto a la puesta en práctica del proyecto curricular. Su estructura está basada en aquellos temas que fueron más relevantes para el alumnado y sobre los que más información me proporcionaron en las entrevistas y las fichas de clase. En concreto, uno de ellos fue su perspectiva sobre los aprendizajes que alcanzaron y que a su vez he dividido en dos grandes subapartados. Por un lado, la comprensión táctica y el uso contextual de las habilidades técnicas, así como la compleja relación entre ambas. Por otro lado, la percepción de competencia que alcanzaron al final de cada uno de los tres trimestres del curso. Otra temática muy recurrente en sus manifestaciones estuvo referida a las relaciones sociales entre ellos y de forma muy destacada, diferentes cuestiones relacionadas con los agrupamientos durante los juegos. Por último, sus opiniones sobre la experiencia vivida durante la puesta en práctica del proyecto curricular cierran este apartado.

#### **3.1. La comprensión y el uso contextual de las habilidades técnicas**

La comprensión de los principios tácticos fue uno de los aspectos que destacó el alumnado como resultado del proyecto curricular. En su opinión, esta comprensión mejoró su capacidad como espectador para entender los juegos deportivos. Como dijo Saray: “antes veía el tenis y no sabía lo que estaban haciendo pero ahora que lo veo, digo ¡ostras! [entiendo lo que están haciendo]” (E7T3). En la encuesta final (C1T3), prácticamente, todos afirmaron que entendían lo que hay que hacer en los juegos de bate y campo, de cancha dividida e invasión si los vieran por televisión. Otro contexto en el que consideraban que era aplicable la comprensión era el de videojuegos deportivos. Al respecto, Andrea explicó que “[jugando al tenis con la *Play* ahora] lo entendía todo,

todo lo que son las reglas y eso, eso lo entendía, mientras que antes jugaba, le daba a la pelota y ya está, y no sabía cuando era punto, ni cuando era fuera ni nada” (E9T3).

Sin embargo, lo que los estudiantes destacaron más es que el desarrollo de la comprensión había mejorado su competencia para desenvolverse en las situaciones de juego y que esto comenzó a tener lugar desde los juegos modificados iniciales. De hecho, muchos de los estudiantes consideraron los juegos modificados como una introducción adecuada para el aprendizaje de los juegos deportivos gracias a su incidencia en el pensamiento táctico, la toma de decisiones o la transferencia de aprendizajes tácticos respecto a juegos posteriores. Como manifestó Tania: “[los juegos modificados iniciales] me ayudaron a ir entendiendo el juego [deportivo] que íbamos a realizar” (C1T3).

Las situaciones de aprendizaje posteriores a los juegos modificados iniciales también contribuyeron a la mejora de la comprensión de los principios tácticos desde la perspectiva del alumnado. Esto se puede deducir de las valoraciones que los estudiantes hicieron en un cuestionario al final de la tercera etapa de los trimestres dedicados a los juegos de bate y campo e invasión sobre la percepción de propio nivel de comprensión táctica (C2T1, C1T2). En concreto, la mayoría de ellos afirmaba que comprendía lo que tenía que hacer en doce acciones y situaciones tácticas básicas de las familias de juegos deportivos. Incluso en muchas de estas situaciones, un porcentaje importante se valoró en el nivel más alto de comprensión (ver tabla 32).

**Tabla 32. Encuesta de percepción del nivel de comprensión táctica en los juegos de bate y campo e invasión (primer y segundo trimestre).**

Acciones y situaciones tácticas básicas		Niveles de comprensión <sup>24</sup>				
		A	B	C	D	E
HOCKEY	Pasar la pelota según colocación y movimientos de desmarque	1	7	7	0	0
	Cómo y hacia dónde tengo que desmarcarme para recibir la pelota	6	8	1	0	0
	Defender individualmente a un jugador contrario que lleva la pelota	9	5	1	0	0
	Defender individualmente a un jugador contrario que no tiene la pelota	4	8	3	0	0
	Defender en zona	8	6	1	0	0
	Realizar un pase y va con un compañero/a	3	9	3	0	0
BEISBOL	Batear observando únicamente la colocación defensiva	3	9	7	0	0
	Batear según la colocación defensas y jugadores en las bases	4	6	9	0	0
	Colocarme en defensa para reducir espacios libres y dificultar el bateo	9	7	3	0	0
	Pasar para eliminar a un corredor en la base hacia la que corre	8	10	1	0	0
	Pasar para eliminar a un corredor tocándole con la pelota	7	8	4	0	0
	Correr cuando estoy en una base y se realiza un bateo	15	4	0	0	0

<sup>24</sup> **Nivel A:** Comprendo bien lo que tengo que hacer y puedo hacerlo sin problemas. **Nivel B:** Comprendo lo que tengo que hacer y muchas veces puedo hacerlo bien. **Nivel C:** Comprendo lo que tengo que hacer pero no lo suelo hacer bien o tardo mucho en hacerlo. **Nivel D:** No entiendo lo que tengo que hacer y lo que hago es porque me lo dicen. **Nivel E:** No entiendo lo que tengo que hacer y nunca o casi nunca puedo hacerlo. [n=15 en la encuesta de hockey y n=17 en béisbol]

El aprendizaje de las habilidades técnicas tuvo una evolución muy diferente a la que tuvo el desarrollo de la comprensión. Los primeros juegos modificados, donde se introducían las habilidades técnicas propias de los juegos deportivos de referencia (segunda etapa de la enseñanza), provocaron que la mayor parte de los estudiantes comenzara a tener problemas para desenvolverse en las situaciones de juego. Estas dificultades se alargaron durante muchas clases, incluso aunque los implementos, los móviles y otros elementos estructurales estaban modificados para que los jugadores pudieran utilizar con cierta precisión y eficacia sus habilidades técnicas en contextos de juego propuestos.

Esta dificultad para manejar los implementos fue evidente cuando los jugadores comenzaron a batear. Según los propios alumnos, esto provocó su incapacidad para transformar las decisiones en las acciones de juego deseadas. Ello quedó en evidencia con las palabras de Ainara, cuando manifestó: “no es que me cueste ver dónde está la defensa sino que no puedo batear y decir voy a batear allí” (E8T1). Esta circunstancia se producía a pesar de tener una buena comprensión del contexto de juego, como le ocurrió a Pablo al afirmar: “Yo cuando miro a la defensa veo claro dónde hay que batear, otra cosa es que me salga [...] yo no decido donde va la pelota” (E1T1)

Las dificultades que los estudiantes encontraron con el uso contextual del bateo fueron uno de los principales factores para que, a principios del segundo trimestre, pidieran adelantar la introducción del *stick* en los juegos. Desde la perspectiva del alumnado, en el trimestre anterior, yo había tardado demasiado en introducir el uso del bate en los juegos y esto provocó que no lograran un buen dominio de la habilidad técnica de batear. Como dijo en clase Tania: “No nos salía bien batear porque estuvimos poco tiempo bateando” (S4T2). Esta cuestión del peligro de un énfasis en la táctica a costa de un sacrificio en el dominio de la técnica la abordé en las entrevistas, preguntando si les hubiera gustado empezar bateando en vez de hacerlo con el juego de *balones a la caja*. La mayoría de las respuestas reconocían que los problemas a la hora de batear guardaron relación con el menor tiempo dedicado a practicar esa habilidad técnica pero, a la vez, hubo una importante evolución en la faceta táctica del juego, como se refleja en la siguiente entrevista:

Profesor: ¿Os hubiera gustado más si hubiéramos empezando bateando en vez de empezar con un juego como *los balones a las cajas*, empezar bateando cinco o seis clases?

Ainara: Por un lado creo que ahora batearíamos mejor...

Gorka: Sí eso si es verdad.

Ainara: Pero por otro, la estrategia...

Profesor: ¿Creéis que hubierais aprendido más?

Gorka: A batear sí pero no a jugar como se juega. (E8T1)

Este y otros argumentos de los alumnos (ver 4.3., capítulo 8) me hicieron cambiar la planificación y acceder al cambio que proponían. Pese a ello, encontraron grandes

dificultades para manejar contextualmente los *sticks*, como dejó bien claro Karen en una ficha al final de ese trimestre: “Lo que más me ha costado ha sido aprender a controlar la pelota, a correr con ella y dar pases precisos” (F2T2). Por su parte, Elena también encontró problemas de la misma índole y dio a entender en una entrevista que su habilidad técnica no estaba a la altura de su capacidad para descifrar las claves del juego porque: “veía a todos [mis compañeros desmarcados] y no podía hacer nada [para pasarles con el *stick*]” (E3T3).

Estos problemas con las habilidades técnicas lastraron la competencia del alumnado en las situaciones de juego también en la tercera etapa de la enseñanza, ya que el protagonista de las clases era un minideporte con grandes similitudes al juego deportivo de referencia. Este juego también estaba modificado para adaptarlo a la práctica escolar, pero su principal característica era su similitud técnica, táctica y reglamentaria con el juego deportivo tomado como referencia, de forma que permitiera ejemplificar las situaciones de juego y los aspectos tácticos específicos en el marco de sus demandas técnicas individuales. Por ello, no era de extrañar que el alumnado siguiera encontrando limitaciones para plasmar en la práctica su pensamiento táctico. David lo expresó de forma muy clara cuando dijo: “[me siento] torpe en un montón de sentidos y más o menos yo tengo mis ideas de cómo son buenas jugadas, a veces las pienso yo a ver si salen, pero torpe a la hora de pegarle a las pelotas porque soy muy malo” (E1T1). También, Elena manifestó algo parecido con respecto a la tercera etapa del hockey en relación a todo el grupo: “creo que también [como en la etapa anterior] vemos las cosas pero no las podemos hacer porque no controlamos bien todavía el... [*stick*]” (E1T2).

Estas opiniones daban a entender que los estudiantes seguían padeciendo una discrepancia entre la comprensión táctica, que les permitía saber lo que tenían que hacer en el contexto de juego, y sus recursos técnicos para poder hacerlo. Estas opiniones del alumnado quedaron ampliamente respaldadas en dos encuestas durante esta tercera etapa, en el primer y segundo trimestre, acerca de la percepción de habilidad técnica. Los resultados mostraron la baja percepción de competencia que tenían en el uso del bate y el *stick* en el contexto de juego que tenían los estudiantes. De hecho, más de la mitad del grupo indicó que nunca o tan solo algunas veces les ejecutaban bien lanzar a portería, regatear con el *stick* o controlar un pase que viene botando, en el caso del hockey. En los juegos de bate y campo, los datos fueron parecidos en la habilidad para batear, la recepción de un pase y la captura al vuelo (ver tabla 33). Además, también percibían dificultades en aquellas acciones que combinaban una demanda perceptiva con el uso contextual de una habilidad técnica. De hecho, siete alumnos señalaron que tardaban mucho o no seleccionaban de forma adecuada el lugar hacia donde tenían que batear la pelota en juegos de bate y campo, y a nueve de ellos les

sucedía lo mismo cuando tenían compañeros en las bases. Eso mismo respondieron siete alumnos con respecto al pase en el hockey.

**Tabla 33. Encuesta de percepción de competencia en las habilidades técnicas en los juegos de bate y campo e invasión (primer y segundo trimestre).**

	Habilidad técnica	Siempre o casi siempre me sale bien	Bastantes veces me sale bien	Algunas veces me sale bien	Nunca o casi nunca me sale bien
HOCKEY	Pase a un compañero	1	8	6	0
	Control de un pase raso	2	8	5	0
	Lanzamiento a portería	1	2	6	6
	Regatear con el stick	1	3	5	6
	Control de pase botando	1	2	5	7
BEISBOL	Bateo	4	4	8	1
	Lanzamiento al bateador	2	10	4	1
	Pase a los compañeros	4	7	6	0
	Recepción de un pase	2	6	7	2
	Captura al vuelo de la pelota	3	1	5	8

[n=15 en la encuesta de hockey y n=17 en béisbol]

Sin duda, estas dificultades fueron especialmente importantes en el hockey. De hecho, en varias ocasiones, los estudiantes manifestaron que tuvieron mucho menos éxito en llevar a la práctica los acuerdos alcanzados en los debates de ideas durante la práctica del hockey que en el béisbol. El motivo con el que los alumnos justificaron esta diferencia fue la mayor complejidad táctica y técnica de aquel deporte con respecto al béisbol. Como dijo al respecto Gorka: “Quizás [en el béisbol] se entendía mejor lo que había que hacer [...]” (E5T2), y al preguntarle si pensaba que el hockey era más complicado que el béisbol, respondió: “Más complicado sí es, y tanto...” (E5T2). En otra entrevista, Beatriz explicó que las estrategias acordadas en los debates de ideas eran más fáciles de llevar a la práctica en el béisbol porque, a pesar de la dificultad del bateo, había siempre cierto margen de intencionalidad con respecto al lugar que deseaba batear, algo que parecía no tener el hockey. En concreto, sus palabras fueron: “Más fácil en béisbol [que en hockey] porque en el béisbol era decir voy a lanzar la pelota para allí y se tiraba para ese lado (E4T2).

Durante las clases, fue habitual que los alumnos expresaran pensamientos que daban a entender su baja competencia en el juego ligada al escaso dominio de las habilidades técnicas. Así, escuché, con mucha frecuencia, frases como “oye, somos más malos que...” (Joana, S11T2), “yo no le doy ni a la de tres” (Andrea, S9T1) o “soy una matada” (Saray, S9T2). Además, especialmente en el caso de las chicas, también fue frecuente que manifestaran, antes de una tarea técnica o de un juego con cierta exigencia técnica, una baja expectativa de logro, especialmente en relación a la ejecución de los gestos técnicos. Por ejemplo, en varias ocasiones escuché a Ainara y a Joana, en el momento de iniciar un ejercicio de regate con el *stick*, frases como: “Es que no me va a

salir” (S12T2). Otros alumnos hablaron más bien de una inestabilidad en la competencia que fluctuaba entre la torpeza y la habilidad de forma inexplicable. Como manifestó Gorka, al decir que: “es que un día me sale todo bien y otro día no me sale nada” (E5T2). Al igual que Pablo, cuando comentó que: “hay días que me noto hábil y días que me noto torpe” (E4T2).

En algunos casos, esta falta de habilidad se transformó en sentimientos de impotencia, inseguridad, desesperación e incapacidad, como así lo manifestó Pablo: “a veces me quedo parado, me siento como impotente cuando pasa la pelota por delante de mí” (E1T1). También, Beatriz expresó algo parecido al decir: “me desesperaba porque corría para todos lados y no cogía la pelota” (E4T2). En otros casos más puntuales, estas limitaciones técnicas, especialmente en el control de la pelota con el *stick*, también provocaron cierta desmotivación y aburrimiento, como confesaron Tania y Alba en las entrevistas, con estas palabras: “al principio [en las primeras clases de hockey] no sabíamos y nos aburríamos [...] nos aburríamos porque no sabíamos” (E3T2). Incluso Saray confesó los sentimientos de rabia e impotencia que le ocasionaron sus carencias en el dominio de las habilidades técnicas en el manejo del *stick*:

¿[Dificultades] para conseguir goles dices?, oportunidades no me han faltado pero el problema es cómo te dije arriba, el control de la pelota, eso es lo que me hace fallar porque le doy a la pelota toda entusiasmada para la portería y al final fallo, me ha pasado mogollón de veces, me da una rabia!!! (Saray, F2T2)

No obstante, otros alumnos encontraron una importante fuente de emoción en el uso de contextual de las habilidades técnicas, incluso una emoción de práctica real del juego deportivo que estaban aprendiendo. En este sentido, Yeray escribió en una de las fichas: “Esta es la parte más emocionante, cuando empezamos a usar los verdaderos utensilios de cada deporte como el bate o el *stick*” (C1T3). En otros casos, fue principalmente esa dificultad la que provocaba la diversión al utilizar los implementos específicos, tal y como puede deducirse de las palabras de Leandro, cuando escribió: “Me parece más divertido con el bate [que lanzar con la mano o golpear con la raqueta] y es más difícil, por lo cual me interesa más” (F3T1).

A pesar de las dificultades que se pusieron en evidencia con las habilidades técnicas, esta tercera etapa fue testigo de una mejoría progresiva y generalizada en cuanto al dominio contextual, sobre todo, por parte de aquellos que habían tenido más dificultades. Para Yeray no pasó desapercibida la evolución global de todo el grupo en el bateo, cuando dijo: “al principio la mayoría no sabía ni batear y ahora ya sabe y hay más estrategia y todo... [a la hora de hacerlo]” (E4T1). Por su parte, Claudia fue consciente a nivel particular de la mejoría de su habilidad para conducir la bola con el *stick* cuando, en una ficha de clase, comentó al respecto de una sus intervenciones en el juego: “con nuestras técnicas conseguimos marcar: ¡2 goles! Y los conseguí gracias a mi habilidad a la hora de regatear (que hasta yo me quedé impresionada de mi misma)” (F7T2). Ahora



bien, no todos los alumnos finalizaron esta etapa logrando dominar las habilidades técnicas y un uso contextual de ellas, especialmente en el hockey. En este sentido, se expresó Beatriz cuando comentó en la última ficha de ese trimestre: “mi mayor dificultad para mí ha sido el manejar el *stick* ya que es muy difícil y aún no sé manejarlo bien” (F2T2).

### 3.2. La competencia en situaciones de juego

En la última entrevista con los estudiantes, pocos días antes de finalizar las clases, otro de los temas sobre los que más hablamos fue del aprendizaje que habían adquirido durante el curso en relación con los deportes practicados. En general, los estudiantes dieron a entender que su aprendizaje superaba las propias expectativas de principio del curso. Como dijo Tania: “no esperaba aprender tanto” (E5T3). Más contundente al respecto fue Elena, cuando comentó: “Me he sentido realizada [...] porque aprendí tres deportes nuevos, que yo pensaba que eran muy difíciles, que necesitaría mucho tiempo para poder comprenderlos” (E3T3).

Desde la perspectiva del alumnado, esta positiva percepción de aprendizaje estaba estrechamente relacionada con la mejora de su capacidad para desenvolverse en situaciones de juego y aplicar los principios tácticos en el contexto. En este sentido, Pablo se expresó en una entrevista en los siguientes términos: “Ahora sí [que creo que soy un buen jugador de deportes de equipo] porque sé que si me meto [a jugar] no voy a ser un patoso, ¿sabes?, por lo menos puedo jugar y tengo un poco de estrategia” (E1T3). Por su parte, Claudia expresó la misma idea cuando escribió en la última ficha: “este curso he aprendido a desmarcarme y a saber cuando tengo que ir al balón o a correr [las bases] en el béisbol. Antes no sabía nada de esto ni siquiera sabía jugar al hockey ni al béisbol” (C1T3). Por último y en varias entrevistas, el alumnado destacó con frecuencia esta mejora de competencia demostrada en el contexto de juego como una de las principales aportaciones de la asignatura, tal y como se refleja en el siguiente extracto:

David: Pero [excepto en voleibol] en los demás [deportes de equipo] es que no soy bueno, no es que no me gusten, no controlo.

Profesor: ¿Pero crees que has mejorado en este año?

David: Sí, he mejorado, yo antes no cogía una pelota.

Profesor: ¿Y ahora crees que te desenvuelves bien en los deportes que hemos hecho?

David: Yo por lo menos si juego, al hockey puedo jugarlo y al béisbol. (E4T3)

En cambio, otros estudiantes mantuvieron que su evolución se había producido en mayor medida por su capacidad para comprender e interpretar situaciones de juego y resolverlas de forma inteligente, más que por el resultado práctico de sus acciones. Por ejemplo, Yaremi alertaba de su inseguridad en situaciones de juego, sin restar mérito a la mejora de su comprensión táctica y toma de decisiones, cuando escribió: “Creo que al

menos comprendo mucho mejor y con más rapidez la estrategia o movimiento que debo hacer en el momento del juego, eso no quiere decir que me salga bien. Creo que he evolucionado en la forma de hacer estrategias, ya que antes no sabía hacerlo” (C1T3) Algo similar planteó Alba, cuando dijo: “Soy más inteligente con respecto a saber lo que tengo que hacer, otra cosa es que me salga bien en la práctica” (C1T3). También David se expresó en términos parecidos, cuando en una entrevista comentó: “Sí, me ha ayudado [a ser más inteligente en el juego] porque por lo menos en el béisbol yo, ¿sabes?, yo llegué a ser inteligente jugando, ¿sabes?, otra cosa es que me saliera la jugada pero yo sabía lo que tenía que hacer, y en el hockey también” (E4T3).

A pesar de las dificultades con las habilidades técnicas, otro de los factores que los estudiantes asociaron al nivel de aprendizaje alcanzado fue precisamente la mejora en la ejecución técnica. Al respecto fue muy clara Karen, cuando dijo en la última entrevista: “[estoy muy satisfecha] porque ya he aprendido a batear, pensaba que no le iba a dar nunca” (E7T1). En un sentido parecido se expresó Ainara, cuando manifestó: “A mí [me sorprendió que] cuando empezamos a batear éramos malísimos, algunos, por ejemplo, a mí me costaba un montón y ahora [...] le cogí el *tranquillo*” (E8T1). Para Yeray, la evolución del grupo no pasó desapercibida cuando le pregunté por su aprendizaje: Sí lo mismo [que ha dicho Gorka] porque al principio la mayoría no sabía ni batear y ahora ya sabe y hay más estrategia y todo” (E4T1).

La competencia para desenvolverse en situaciones de juego también se reflejó en los torneos internos y las actividades complementarias que llevamos a cabo en la última de etapa de la enseñanza en cada uno de los trimestres. Por ejemplo, en la actividad complementaria de hockey con otro centro, la mayor parte de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que habían demostrado un buen nivel de juego colectivo. Al respecto, David reflejó esta conclusión general en su ficha de reflexión sobre esa actividad, cuando escribió: “Creo que se jugó muy bien en general, se notaba que en todas las clases hemos estado practicando y que el nivel al final es bueno” (F7T2) En el mismo documento pero con algo más de detalle, Claudia y Yaremi daban a entender la misma idea:

En la defensa mi equipo ha jugado como en las clases, es decir, defendiendo en línea y una que se quedara atrás defendiendo junto a la portería. Aunque no llegaban mucho a nuestra portería las del otro equipo porque casi siempre las parábamos y les quitábamos el balón. En el ataque jugamos mucho mejor que en las clases, porque nos ayudamos unas a otras con el desmarque y el apoyo. (Claudia, F7T2)

Yaremi: “Respecto a mi equipo (Miguel, Elena, Tania, Karen, Pablo y David) creo que hemos jugado bien a pesar de que perdimos. En ataque hemos tenido varias oportunidades para meter goles y también la mayoría de lanzamientos de la pelota entre nosotros nos salía bien. Como defensas creo que estuvimos más o menos ya que el equipo contrario era muy rápido y sus componentes eran más grandes que nosotros por lo menos de mí, [...]. Respecto a los equipos de chicas estuvo muy bien como defensas y como atacantes puesto que ganaron y tenían ganas de ganar. El equipo de chicos como siempre estuvo muy bien sobre todo como atacantes ya que sus pases entre ellos eran buenos y metieron tres goles. (Yaremi, F7T2)

Muchos de los estudiantes tuvieron un especial sentimiento de satisfacción personal por el nivel de competencia exhibido en el encuentro deportivo con el otro centro educativo, como puso en evidencia el buen resultado en el marcador de dos de los tres equipos y la calidad del juego demostrada. Así lo comentó Gorka, cuando escribió: “En mi parte estoy muy satisfecho de cómo he jugado porque en la parte de arriba me movía muy bien y eso hizo poder meter los goles” (F7T2). Por su parte, Claudia, en la ficha posterior a la actividad, se expresó en el mismo sentido y de forma más extensa:

Bueno aunque me quedé realmente satisfecha con todos los momentos del partido, debo admitir que nunca olvidaré mi primer gol, porque ni yo misma me podía creer que lo había marcado, porque pensaba que no lo iba a poder hacer y no puedo explicar la jugada porque no sé cómo fue, pero me quedé impresionada y satisfecha. ¡Ah! también destacaría todas las veces que pude regatear a varias jugadoras del equipo contrario. (Claudia, F7T2)

Estos mismos sentimientos de satisfacción y de percepción de competencia a raíz de la actividad de hockey también los manifestaron en sus comentarios mientras vimos el vídeo de los partidos durante las entrevistas, tal y como se comprueba en los siguientes diálogos de algunas alumnas:

Saray: ¡Ay qué guapo! Mira yo, mira yo, (risas).

Tania: Qué cara de emoción.

Alba: Qué partidazo, nos salimos, colega, podrías llevarnos a [centro de Secundaria] para lucirnos allí.

Saray: Tío, jugamos muy bien, ¿no jugamos bien?

Profesor: Muy bien.

Saray: Hombre, es que, es que...

Alba: Es que aquí jugamos mejor que cuando entrenábamos en la clase. [...] Y Claudia el gol que marcó.

Saray: ¡Qué *guay*!

[...]

Tania: ¡Pedazo de pase!, en primer plano ahí.

[...]

Tania: Fallamos un par de ellos que..., clarísimas.

Saray: Pero después las chicas nos salimos, colega. (E3T2)

No obstante, unos pocos alumnos fueron más críticos con su actuación en estas actividades y no tuvieron una percepción de competencia tan positiva como la de sus compañeros. Por ejemplo, Yaremi se expresó en los siguientes términos al respecto: “No estoy muy contenta con mi aportación ya que me cansaba mucho y prácticamente no aporté casi nada. No sé si es porque no se me da muy bien el hockey” (F7T2). Sobre la misma actividad, Pablo también se mostraba descontento con sus intervenciones cuando escribió en la ficha de reflexión posterior a la actividad: “En el partido yo no creo que haya jugado muy bien. No estoy satisfecho con mi actuación porque no marqué ningún gol ni hice ninguna jugada bonita” (F7T2).

Una de las actividades que realizamos con alumnado de otro centro también fue un partido de béisbol al final del primer trimestre. En este caso, fue prácticamente unánime que no se había logrado jugar a buen nivel, al menos como el demostrado durante las clases. Bien es verdad, que las condiciones en que jugamos distaron mucho de las que habíamos tenido durante la enseñanza. A pesar de estas posibles justificaciones, la mayoría fue consciente de su mal juego y numerosos errores, tanto en la organización defensiva como a la hora de batear y eliminar corredores. Así, lo explicaron Daniel, Yaremi y Elena en la ficha de reflexión posterior a la actividad final del trimestre dedicado a los juegos de bate y campo:

Yo creo que sí se ha podido jugar un poco más y crear mucho más peligro. En el ataque hemos estado bien o regular pero en la defensa nos hemos pifiado. Se ha jugado a peor nivel que en las clases. Yo creo que se ha debido a la falta de espacio. (Daniel, F6T1)

[...] No hemos podido hacer muchas estrategias ya que había mucho ruido (debido a las personas que habían) y estábamos un poco nerviosos, al menos yo. Creo que hemos estado más acertados en las carreras, ya que hemos sabido cuando tenemos que pararnos y cuando no. Donde hemos fallado más veces ha sido en los bateos debido a la gente que había y los nervios, y también hemos fallado muchas veces por lo menos yo en la recogida de pelotas puesto que el recinto era muy pequeño y la pelota rebotaba mucho más. En mi opinión creo que habíamos jugado mejor en las clases [...]. (Yaremi, F6T1)

Creo que hemos jugados más mal que bien. Hemos hecho estrategias según las situaciones del juego, aunque no hemos tenido suerte. Hemos fallado mucho en las recepciones de las pelotas que se van a las bases y en algunos pases. En las clases jugamos muchísimo mejor, quizá porque había mucha gente del otro instituto y estábamos nerviosos. (Elena, F6T1)

Debido a los problemas organizativos de esta actividad, ambos profesores decidimos repetirla en el mes de febrero. La segunda actividad tuvo mejores resultados en cuanto al nivel de juego demostrado a pesar de perdieron los dos equipos. En sus fichas, la mayoría de los estudiantes reconoció que el bateo había sido el talón de Aquiles pero también eran conscientes de los avances y mejoras con respecto al partido anterior. Así fueron los comentarios de Alba y Saray en sus fichas:

Mi equipo ha jugado bastante bien comparado con el primer partido que se hizo. Se ha estado muy acertado en la defensa, hemos fallado más el bateo. Mi equipo ha defendido mejor, desde mi punto de vista porque hemos estado más compenetrados y centrados. (Alba, F7T1)

En lo que acertamos fue en cogerlas al vuelo y pasarla rápido al *pitcher* y en lo que más fallamos fue en batear. Esta vez jugamos mejor que la otra, está claro, pero tampoco fue una maravilla. En el bateo hemos bajado un montón y me incluyo en la lista. (Saray, F7T1)

### 3.3. El clima social

El alumnado opinó que durante el curso escolar hubo un buen clima social debido a la cohesión del grupo y la escasa relevancia de los conflictos. Esto fue así a pesar de que las expectativas iniciales de muchos de los estudiantes, que no auguraban que las relaciones interpersonales posteriores fuesen tan satisfactorias. Un buen ejemplo son las palabras de Saray, cuando manifestó: “La relación entre compañeros para mí ha sido muy buena, yo pensaba que iba a ser peor, porque había gente con la que no me llevaba, sin embargo ahora me llevo *superbien*” (C1T3). Igualmente, Karen tampoco era muy optimista porque “al principio había muchos grupos y no todos nos llevábamos bien [pero al final] nos llevamos [bien] todos con todos” (C1T3).

De todas formas, muchos estudiantes reconocieron la existencia de conflictos y roces entre ellos, si bien casi todos ellos tuvieron lugar en el contexto de los juegos y no fueron más allá. Al respecto, Yaremi comentó: “El ambiente ha sido bueno, excepto momentos de pequeñas broncas pero sin importancia” (C1T3). Para Miguel se debieron a comportamientos insolidarios o antideportivos de compañeros muy concretos, como explicó en una entrevista al decir: “Con una o dos personas [la relación] ha sido mala, una porque no sabe perder y cuando pierde se pone cabreado y dice que has hecho trampa y otra porque nunca ayuda a recoger o a poner material, encima de ser el encargado tienen que hacérselo los demás” (C1T3). Tampoco faltó quien se sorprendió de que en algunos momentos no hubiera más conflictos en las clases, como fue el caso de Alba, quien dijo que “para ser [el hockey] un juego así [de competitivo], no hay piques en serio [...], en lúdicos [forma en que denominan la asignatura] para los juegos [tan competitivos] que son, veo poco pique” (E8T3).

A pesar de esta positiva percepción en cuanto al clima social, nadie olvidó, ni siquiera en las entrevistas finales, el importante conflicto personal durante las primeras clases de hockey entre tres alumnos y en el que, por diferentes motivos, casi todo el grupo estaba implicado o tomaba partido en él. Esta situación alteró la planificación de las propias clases para dedicar una de ellas a una dinámica de grupo que ayudara a mejorar las tensas relaciones que se habían producido a raíz del conflicto (ver apartado 4, capítulo 10). Por fortuna, esta dinámica mejoró la situación, como dijo uno de los implicados al final del curso: “Sí, después de eso, hay respeto entre nosotros, ¿sabes?, [la relación] mejoró bastante [...] no nos hablamos pero nada de picarnos, nunca se repitió” (David, E4T3).

A pesar del conflicto entre los tres alumnos, los estudiantes percibieron que un buen clima social en las clases que relacionaron con la cohesión del grupo. De hecho, en la encuesta final, doce alumnos (66%) respondieron que estaban ‘bastante de acuerdo’ y cuatro (22%) ‘muy de acuerdo’ en que en clase había existido compañerismo por encima de todo. Esta cohesión se vio favorecida por la naturaleza social de la asignatura, como

dijo Pablo, “[en esta clase] puedes estar con los chicos hablando y eso porque es la clase que más estás con los compañeros, no tienes que estar sentado y callado” (E4T2), aludiendo a la separación física que existe en la organización formal de las aulas.

La cohesión se puso en evidencia en los comportamientos de apoyo durante las clases y, especialmente, en las actividades con otros centros. Como dijo Alba: “siempre había alguna palabra de apoyo y ánimo que te hacía esforzarte y te animaba” (F7T2). También, Yaremi destacó la importancia de estos comportamientos dentro de los equipos al afirmar que “ha existido mucho compañerismo en mi equipo ya que siempre nos apoyábamos entre nosotros a pesar de que alguna jugada saliera mal y cuando a alguien la pasaba algo, nos preocupábamos por darle ánimo” (F7T2).

Sin duda, la cohesión del grupo guardó una estrecha relación con la mejora de las relaciones afectivas entre los estudiantes. Al respecto, muchos alumnos manifestaron que los mejores recuerdos que se llevaban de la asignatura eran las nuevas amistades, el fortalecimiento de los lazos afectivos con los compañeros que ya conocían y la recuperación de relaciones personales con otros con los que habían tenido discrepancias y desavenencias en el pasado. Un ejemplo de esto fueron las palabras de Tania, cuando dijo: “Tendré un buen recuerdo de la optativa, sí, que ha habido mucha amistad y he hecho amigos, con Elena, con Pablo, con Karen y con gente que no conocía como Yaremi” (E5T3). Por su parte, Claudia manifestó: “[me llevo un buen recuerdo de la optativa] por los amigos, porque yo conocía a Saray y Pablo pero no me trataba y ahora me llevo *superbien*” (E2T3). Por último, Andrea contó en una entrevista cómo había mejorado su relación con compañeros con los que antes no mantenía una buena relación, al decir: “Había gente que la avasallábamos y ahora nos llevamos bien, con Gorka nos metíamos un montón y ahora nos llevamos bien” (E9T3).

Al hilo de estas cuestiones, los estudiantes también explicaron su satisfacción por el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo, cooperar y comunicarse con los demás. Para Elena, en esta optativa “aprendes a colaborar con los compañeros, [aprendes] compañerismo” (E3T3). Beatriz relaciona este aprendizaje con respecto a la cooperación con su comprensión del concepto de equipo, cuando dice: “he aprendido qué es un equipo y que todos los que juegan son igual de importantes y que las cosas [en los deportes de equipo] no las puede hacer uno sólo”. (C1T3). Eric, que reconoce la vergüenza que le produce porque tiene una fisura palatina que le provoca un habla especial, considera que esta asignatura “habla con ellos [compañeros] de otra manera [...] porque al jugar así, te enseña a hablar con la gente más” (C1T3)

Al igual que Eric, otros alumnos y alumnas también encontraron diferencias entre la asignatura optativa y otras materias con respecto a su incidencia en la cooperación y el trabajo en equipo, incluso con la educación física. Sobre esto, David era de la opinión

que “[en esta optativa] trabajamos en grupo [...] en las otras materias eres tú y te lo curras tú” (E4T4). Claudia lo expresaba diciendo: “en las demás asignaturas es todo individual, individual, individual, a veces un grupo de tres o cuatro personas pero aquí es todos juntos porque sino...” (E2T3). Para Tania fueron las experiencias de juego en equipo lo que estimuló la cooperación, pues para ella: “en lúdicos [a diferencia de educación física], como somos equipos y somos de diferentes clases, jugamos en equipo, nos compenentramos, es diferente” (E6T1). En todo caso, resaltaron la importancia de aprender a colaborar, como dijo David: “sí, sí, hay que saber trabajar en grupo porque eso es para el futuro” (E4T4)

Las actividades complementarias fueron especialmente importantes en la cohesión del grupo y fue algo en lo que coincidieron con unanimidad. Por ejemplo, Saray comentó que le habían permitido: “darse cuenta de lo que es apoyarse unos a los otros, darse ánimos, o sea el compañerismo” (F6T1), algo que antes nunca le había pasado por lo que para ella “era una sensación muy rara” (F6T1). David destacó la compenetración que había tenido su equipo, cuando dijo: “Algo que me gustó del partido fue la unión que teníamos los de nuestro equipo y al ver el otro, me di cuenta de la diferencia de comportamiento [cohesionado] que nos distinguía de ellos” (F6T1). También Claudia se expresó en su sentido parecido, cuando manifestó: “En mi equipo ha existido mucho compañerismo porque nos ayudábamos unas a otras y porque cuando alguna estaba cansada nos turnábamos y podíamos jugar todas y sin pelearnos” (F7T2). Por último, Leandro observó en la actividad de hockey que, a pesar de participar en tres equipos diferentes, habían acabado siendo un grupo unido porque “todos en verdad nos apoyamos [...] en el partido de hockey, allí nos animaban las chicas y luego cuando pasó lo de Claudia [lesión] fuimos todos a ver lo que le pasó” (F7T2).

### **3.4. Los agrupamientos**

Al inicio de los trimestres de bate y campo e invasión utilicé el azar para formar los equipos. Sin embargo, debido a las discusiones que generaba este agrupamiento aleatorio, acabé utilizando las preferencias afectivas como criterio para agrupar a los estudiantes (ver 3.3., capítulo 7). De este modo, los agrupamientos en las clases no generaron conflictos y tampoco cuando organicé los equipos mediante cuestionarios para el torneo interno y las actividades complementarias (ver C5T1 y C2T2). Según el alumnado, estos agrupamientos fueron determinantes en la satisfacción y la cohesión del grupo. Al respecto, casi todos los alumnos estuvieron ‘muy de acuerdo’ (11) o ‘bastante de acuerdo’ (4) en que la manera de hacer los equipos hizo que se sintieran a gusto durante las clases; casi idénticos fueron los resultados cuando la pregunta hizo referencia a las actividades complementarias con otros centros (C1T3). Sobre esto, Tania explicó que “[el ambiente en clase había sido bueno] porque nos hemos agrupado

siempre por afinidad y eso ha evitado malestar entre nosotros, exceptuando algún caso especial” (C1T3).

Los estudiantes también destacaron la estabilidad de los equipos, o las parejas en el caso del tenis, durante cierto número de clases, como otro factor que favoreció sus relaciones sociales. Por ejemplo, Saray manifestó que su relación con determinadas compañeras había sido mejor de lo que esperaba gracias a las experiencias compartidas en los diferentes agrupamientos en los que había participado, es decir, “por [todo] el grupo, por el grupo de béisbol, por el equipo de hockey de chicas” (E7T3). De igual modo, otros alumnos mencionaron la influencia de formar parte de equipos en la evolución social del grupo, ya que “al principio había muchos grupitos y no todos nos llevábamos bien, pero ahora, [...] por la mezcla en los partidos y clases nos llevamos todos con todos” (Karen, C1T3).

Una de las posibles consecuencias negativas de un agrupamiento estable podrían ser las rencillas y enfrentamientos entre los equipos. Sin embargo, esto no sucedió en el trimestre dedicado a los juegos de bate y campo en el que formaron dos equipos estables durante gran parte de las sesiones. Como dijo Miguel: “Éramos el mismo equipo, aunque estuviéramos separados [en dos equipos], era como si estuviéramos todos juntos” (E1T2). Ahora bien, el agrupamiento de la parte final del trimestre de invasión en tres equipos (uno de chicos, otro de chicas y tercero mixto) fue el caldo de cultivo de críticas entre algunos de los chicos y las chicas. Por ejemplo, Gorka (equipo masculino) criticó al equipo de chicas porque “lo que pasa [en los partidos contra el equipo de las chicas], que, por ejemplo, ayer metimos un gol temprano y ya todo el partido si ven que no pueden, se dejan ir” (E5T2). Para Elena, jugadora del equipo mixto, el problema era que “algunas de ellas son muy vagas y a la mínima ya... [dejan de esforzarse]” (E1T2). En cambio, Leandro, compañero de equipo de Gorka reconoció el mérito del equipo de chicas matizando que “hay veces que le han puesto ganas y han jugado a buen nivel”.

Por su parte, Claudia, jugadora del equipo de chicas, contestaba de forma muy clara la opinión de Gorka y otros jugadores del equipo de chicos diciendo: “A lo mejor les jode que seamos un equipo de chicas y les metamos goles” (E6T2). Pese a las críticas que se hicieron, otras jugadoras del equipo de Claudia detectaron una incidencia positiva en su aprendizaje al agruparse de esta forma porque, como dijo Beatriz: “[le veo ventajas] porque después de jugar contra los chicos, allí en Alcalá [actividad complementaria] jugamos mejor” (E4T2).

A diferencia de los agrupamientos anteriores, realicé un sorteo con el fin de formar las parejas de tenis para el torneo interno y la actividad complementaria. El resultado provocó cierto descontento en las parejas mixtas por las diferencias de habilidad entre



ellos. El caso más conflictivo fue el de Daniel y Beatriz, ya que en la primera sesión del torneo, Daniel se enfadó y no quiso jugar porque a su pareja Beatriz “le hacía falta un camión de sangre” (E8T3), en referencia a su bajo rendimiento e implicación en el juego. Por su parte, Beatriz se justificó en la entrevista diciendo: ¿Qué quieres? si no sé [jugar], le doy [a la pelota] y no me salía” (E9T3). También Saray le desagradó tener que jugar con Pablo aunque siguió participando en el torneo, como ella misma justificó después: “es que al principio me dio rabia porque no me pusiste con Alba [su pareja habitual en las primeras clases de tenis] pero después me dio igual eso, fue sólo el primer día [...] pero es que me da rabia porque... ¿sabes? [...] quizás me da rabia eso, que venían bolas fáciles y no le daba” (E7T3). Gorka disimuló mejor su desencanto por formar pareja con Yaremi, una de las menos hábiles del grupo, aunque para él “tampoco le pone ganas” (E8T3) intentó ser correcto y no enfadarse con ella.

Las discusiones y los problemas relatadas, cuando utilizamos el azar como criterio de agrupamiento (ver 3.3.), seguramente influyeron en la preferencia de los estudiantes por una forma de hacer los equipos basada en sus preferencias personales. Además, el alumnado era de la opinión que así se beneficiaba la convivencia e incluso, el rendimiento en el juego. Según Claudia, hay que “hacer los equipos con la gente que nos sintamos a gusto y no hubiera broncas” (C2T2). Para Yaremi: “[lo importante en los agrupamiento es] que los equipos sean equilibrados y que todos los jugadores sean compañeros, que se lleven bien, ya que esto en el juego influye mucho, puesto que si hay compañerismo se pueden pasar la pelota entre ellos y ser un buen equipo” (C2T2).

No obstante, algunos estudiantes pensaban que siempre existía el riesgo de formar equipos desequilibrados o de que hubiera conflictos en el proceso sino era el profesor el que hacía los equipos, como dijo Saray: [mejor] que los hagas tú [profesor] porque así no hay tantas peleas [...] y conoces mejor el nivel [de juego]” (C2T2). En cambio, las opiniones de los alumnos eran unánimes a la hora de rechazar otros criterios como el azar, el nivel de juego o que dos capitanes eligieran a los jugadores de sus equipos. Por ejemplo, Yaremi consideraba que el uso de capitanes pone en evidencia a los menos hábiles porque “primero elegirían a los buenos y después a los malos y si estamos en una clase todos somos buenos, me imagino yo” (E7T1).

Esta mayoritaria preferencia por agruparse en función de sus amistades contrastó con las diferencias de criterios que emplearon chicos y chicas a la hora de elegir compañeros de equipo. Las chicas basaron con más frecuencia sus elecciones en función de la amistad pero atendiendo también a las posibilidades de compenetración, entendimiento y cooperación, incluso sin tener en cuenta su nivel de competencia. Al respecto, Saray comentó: “[me gusta formar equipo] con los que mejor me entendía, elegir a Claudia o a Andrea como que no, soy distinta a ellas” (E3T1). Por su parte Tania también manifestó: “Por los jugadores no me llevé, porque a Gorka y Leandro que son

los mejores, creo que no los elegí, [elegí] con los que estaba a gusto” (E6T1). Y Karen concretó que las acciones de pase en los juegos de invasión eran un buen indicador, porque ella eligió a “los que más pasaban [...] cuando jugábamos, los que más les pasaba la pelota y los que me pasaban” (E5T3).

Otras alumnas también comentaron su preferencia por jugadores que animen y aconsejen tras cometer un error en el juego, evitando formar equipo o pareja con aquellos que se enfadan cuando eso sucede o sean extremadamente competitivos. Este es el caso de Beatriz, quien prefiere formar equipo o pareja con alguien “que no le importe ganar [por encima de todo] porque es que si no está todo el día no sé qué, no sé cuantos” (E9T3). En este sentido, Gorka y Eric representaron dos polos opuestos en relación con lo que sus compañeras apreciaban como una pareja deseable para practicar un deporte. Karen comparaba así ambos alumnos: “Con las chicas, [Eric] dejaba jugar, les ayudaba, te equivocabas y él te animaba, no como Gorka que te equivocabas y te echaba la bronca, Eric no te dice nada” (E5T3). Por su parte, Tania también prefería la actitud de Eric porque ella prefiere “que [tu pareja] te diga cuando se puede hacer una cosa para jugar mejor [como hace Eric], que te ayude” (E5T3).

En cambio, los chicos y algunas chicas con buen nivel de habilidad eligieron a sus compañeros de equipo en función de su competencia en el juego, dejando en un segundo plano la relación personal. Por ejemplo, cuando pregunté a Yeray los criterios que aplicaba me dijo: “[que sean] buenos jugadores y se mira también un poco la parte de amigo” (E4T1). En cambio, Leandro era más claro al afirmar que: “[elegí] a Gorka, hace años lo conocía, me llevaba bien, este año me llevé mal y ahora no me llevo bien del todo, pero lo elegí [porque es buen jugador]” (E4T1).

### **3.5. La experiencia del alumnado**

Muchos de los estudiantes expresaron que la asignatura y las clases habían sido una experiencia satisfactoria y atractiva. Por ejemplo, en la entrevista final, Gorka dijo: “estoy seguro que ha sido la [asignatura] más *chachi* que he tenido en mi vida” (E8T3). Para David, cuyas conflictivas relaciones sociales durante el curso pudieron repercutir negativamente en su experiencia afectiva, fue de la opinión que “de todas maneras la asignatura está guapa” (E4T3). También Saray reconoció que la asignatura le resultaba muy atractiva cuando escribió: “estoy deseando que llegue la tercera hora de los lunes y martes para ir a lúdicos” (C1T3).

En los cuestionarios, las fichas y las entrevistas, los estudiantes hablaron sobre diferentes aspectos de la asignatura que contribuyeron a que resultara tan atractiva para ellos. El más mencionado y que lo diferenciaba del resto de materias, fue una equilibrada combinación entre aprendizaje y diversión durante las clases. De hecho, en

el cuestionario final todos los alumnos, excepto uno, estuvieron ‘muy de acuerdo’ o ‘bastante de acuerdo’ en que se habían divertido y aprendido al mismo tiempo. Así lo expresó Yaremi en una de las fichas: “Las diferencias [con otras materias] serían que en esta optativa te diviertes muchísimo más, además que a la vez que estás aprendiendo” (C1T3). También Tania, a modo de recomendación para futuros alumnos, respaldó estas opiniones cuando en el cuestionario final respondió: Sí [que recomendaría esta optativa a otros alumnos del centro], le diría que te lo pasas muy bien, aprendes muchas cosas, sobre todo de inteligencia en el juego y que te diviertes un montón” (C1T3).

La novedad de los contenidos impartidos guardó una estrecha relación con la diversión. Andrea destacó esta relación, así como la posibilidad de dejar de lado otros deportes que se habían convertido en hegemónicos en educación física, cuando manifestó: “Claro [que es divertida], porque es distinto, aquí siempre los juegos que hay son fútbol, baloncesto y eso” y que “siempre jugar a voleibol, siempre jugar a fútbol y ahora llegar [y hacer algo diferente], la hace muy divertida” (E9T1). De forma parecida, David dio a entender la misma idea en una entrevista: “El juego en sí [es lo que destacaría] porque está *guay*, divertido, ¿sabes?, no es lo típico que se suele hacer”. Por último, Gorka habló en estos términos cuando le pregunté el motivo de haberse divertido dijo: “porque es algo diferente, algo que quieres aprender” (E8T1).

De los tres deportes incluidos en el proyecto curricular, sin duda, el béisbol fue el que despertó más interés y atracción en el alumnado. Esto fue muy evidente cuando después de las clases del primer trimestre, algunos estudiantes pidieron continuar practicando el *minibéisbol*. El motivo de esta especial atracción no la concretaron de una forma clara, pero algunos estudiantes dieron a entender que fue la novedad, como dijo Daniel “[me gusta] porque esto antes nunca lo habíamos hecho” (E3T1). De hecho, únicamente un alumno lo había practicado en el contexto escolar y cuatro de manera informal y puntual con sus amigos. No obstante, otros alumnos apuntaban a la tensión y emoción que se produce al inicio de cada jugada, por ejemplo, Saray aludió a la situación de “me la cogen o no me la cogen [después de batear]” (E3T1). Para Elena esto no pasaba en los juegos de invasión “porque [...] eran más simples, de correr con un palo [*stick*], en este [*minibéisbol*] tienes que estar pendiente de quien batea, quien corre, cómo le puedes eliminar” (E1T2).

Otro de los alicientes que el alumnado destacó de la asignatura fue la participación en los encuentros deportivos con otros centros al final de cada trimestre, tanto por ser el objetivo de referencia del aprendizaje como por la propia experiencia vivida en las actividades. Con respecto a lo primero, Beatriz dijo que una de las cosas que más le gustaba de la asignatura era que “pones en práctica contra otros centros lo que has hecho en el trimestre [...] te motiva mucho el saber que estás practicando para intentar ganarles o jugar lo mejor posible” (C1T3). Igualmente, Ainara pensaba que en estas

actividades “podemos demostrar lo que nosotros hacemos” (E8T1), o como dijo Elena: “ponemos a prueba lo aprendido” (F6T1). Mientras que para David: “Los partidos con otros centros fueron lo mejor de la optativa porque jugamos en una situación real en la cual teníamos que demostrar lo aprendido” (C1T3).

Esta percepción tan positiva de las actividades complementarias también estuvo ligada a determinadas aportaciones y beneficios para los estudiantes, algo que resaltaron especialmente las chicas porque les supuso todo un estímulo de superación que repercutió positivamente en su confianza y seguridad en sí mismas. Como dijo Claudia: “me he sentido muy satisfecha por todo, porque hemos demostrado que podemos superarnos a nosotras mismas” (F7T2). Elena se expresó en términos parecidos, cuando manifestó: “Esta experiencia me ha aportado más seguridad en mi misma aunque hayamos perdido” (F6T1).

Los estudiantes también destacaron dos actividades extraescolares de carácter voluntario, y no planificada inicialmente, que realizamos en días festivos con el fin de preparar la actividad complementaria de béisbol. Con respecto a la primera anoté en mi diario que fue “un éxito, han venido 14 de 19” (D34T1). La voluntariedad y organización informal es muy probable que estuvieran detrás del interés que despertaron en el alumnado. Sobre esto escribí en mi diario: “parece que la clave está en quedar entre nosotros, eso les da una sensación de independencia con respecto a las actividades oficiales del centro que les motiva de forma especial” (D36T1). Al respecto, David comentó: “porque lo normal en una actividad extraescolar es haber sacado permisos [autorizaciones paternas] y eso, suele pasar que vamos a salir o algo y del 100%, el 90% no vienen, ¿sabes?, pero ese día vinimos todos ¿sabes? que es como que nos gusta [hacerlo así], ¿sabes?, que si no nos gustara no iríamos” (E1T1). A Pablo lo que más le gustó del primer trimestre fue “lo que hicimos el último día, venir el viernes [festivo] [porque] no hubo complicaciones, jugamos entre nosotros, todos asistimos, hubo compañerismo” (E1T1).

## **CAPÍTULO 10. UNA VISIÓN NARRATIVA DEL APRENDIZAJE SITUADO: RELATOS A PIE DE CANCHA**

El mundo [...] se construye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él (Potter, 1998:130).

### **1. Introducción**

Como ya he comentado en el capítulo 5, he optado por presentar una parte de los resultados de esta investigación en forma de relatos. El uso de relatos no es nuevo en la investigación cualitativa, pero desde hace un par de décadas se ha profundizado en los estilos narrativos para elegir formas de representación que lleguen mejor a los lectores y lectoras y representen más convenientemente determinados resultados, tipos de investigación o convertirse en unas formas de indagación (Brackenridge, 1999; Clough, 1999; Finley y Finley, 1999; F. Sánchez, 2008; Sparkes, 1996). No en vano, el relato se ha defendido como un enfoque específico con su propia credibilidad y legitimidad para comprender, expresar y construir conocimiento sobre las experiencias de las personas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Como mantiene Bolívar (2002b:3): “Contar las propias vivencias y “leer” dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación”. Así vista, la utilización de la narrativa en la investigación se entiende como una particular reconstrucción de la experiencia por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido.

En mi caso, el encuentro con los relatos fue fruto del intento por superar dos retos narrativos que surgieron en los primeros borradores. El primero de ellos fue cómo dar verdadera voz a los protagonistas de la investigación, es decir, al alumnado y su profesor. En este sentido, encontré en los relatos una poderosa herramienta narrativa para explicar la experiencia humana en el marco de un contexto vital. De hecho, al escribirlos se pretende compartir con los lectores experiencias propias o ajenas con la intención de que den significado a la perspectiva de los protagonistas de esa historia y lo que han vivido (Hornillo y Sarasola, 2003; Sparkes, 2003).

El segundo de los retos fue encontrar la forma de explicar el carácter situado de las experiencias y aprendizajes del alumnado. En la literatura reciente sobre enseñanza deportiva se ha defendido con gran entusiasmo que el aprendizaje situado proporciona un marco conceptual para pensar sobre el aprendizaje (Kirk y Kinchin, 2003; Kirk y MacPhail, 2002; Kirk y McDonald, 1998). De hecho, desde esta perspectiva teórica se han llevado a cabo diferentes investigaciones que han ayudado a analizar el aprendizaje de un modo más holístico, contextual e interactivo con la intención de mejorar la forma

en que se enseña la educación física escolar (Kirk, Brooker y Braiuka, 2009; MacPhail et al., 2008; Rovegno et al., 2001b).

En esta búsqueda de recursos narrativos para explicar los resultados de mi investigación, los relatos surgieron como un sugerente instrumento con el que explicar el carácter situado del aprendizaje. Esto era debido a que la investigación narrativa no aborda únicamente las experiencias individuales, sino que también enfatiza el contexto social, cultural e histórico en el que tienen lugar esas experiencias, incluyendo cómo se forma la identidad, cómo se comparte y expresa. En otras palabras, para comprender las experiencias personales mediante la narrativa es necesario que estén enmarcadas en el entorno que envuelve a sus protagonistas, es decir, que estén *situadas* en su contexto social, cultural e histórico (Miyahara, 2010). Además, dichos relatos adoptan diferentes perspectivas, formatos y estilos narrativos, al mismo tiempo que entrecruzan acontecimientos comunes que sirven de eje para narrar la compleja red de relaciones que se producen entre sus protagonistas, la actividad de enseñanza y las diferentes dimensiones del contexto en el que se desarrolló.

Por lo tanto, con los relatos que se narran en los siguientes apartados, pretendo describir el aprendizaje del alumnado desde la perspectiva situada. El primer relato recoge la descripción de un observador externo imaginario de una de las sesiones iniciales de los juegos de invasión. El segundo relato recoge mi propia versión sobre los problemas y dificultades a los que tuve que enfrentarme durante el curso escolar en relación con las instalaciones deportivas y el material deportivo. El tercero se centra en las conflictivas relaciones de un alumno con algunos de sus compañeros, sus propias perspectivas al respecto y la mía desempeñando un complejo rol de profesor-mediador-investigador. El cuarto relato aborda el pensamiento de los participantes sobre las modificaciones de los juegos y los propios juegos modificados en el marco de una conversación ficticia pero construida a partir de sus verdaderas opiniones al respecto. El último de los relatos está construido a partir de extractos de un diario de clase de una alumna imaginaria que pretende representar los pensamientos que tuvieron algunas chicas, a raíz de las experiencias acontecidas en el desarrollo de las clases.

## **2. Relato sobre la comprensión en un juego modificado: el punto de vista de observador externo**

Cuando llegué a las instalaciones deportivas, el alumnado estaba sentado en la grada escuchando al profesor que les estaba explicando que hoy iniciaban una segunda unidad del curso centrada en juegos y deportes de invasión. A continuación, les preguntó si conocían juegos o deportes que se pudieran incluir dentro de este grupo. Algunos estudiantes levantaron la mano y dijeron los más habituales, es decir, el fútbol, el baloncesto y el balonmano. Otros también comentaron el hockey y el rugby. Después,

el profesor les comentó que iban a seguir un proceso similar al del primer trimestre, comenzando con juegos que incidían sobre los aspectos tácticos para luego ir introduciendo los elementos técnicos del hockey que iba a ser el deporte de referencia en este trimestre. También les dijo que hoy comenzarían con un juego llamado de *los diez pases* que iría modificando para que pudieran entender mejor los principios tácticos básicos de los juegos y deportes de invasión, como el avance hacia la meta contraria o la conservación del móvil.

Una vez el profesor repartió petos a la mitad del grupo, les explicó que el objetivo era realizar diez pases consecutivos sin que el equipo contrario tocara la pelota o cayera al suelo, ya que en esos casos el número de pases comenzaba de nuevo a contarse desde cero. Además, el profesor dejó claro que las reglas eran que el portador de la pelota no podía desplazarse con ella y se consideraba falta arrebatársela de las manos o golpear a otro jugador.

En las primeras jugadas, observé que varios jugadores destacaban por encima de los demás, eran sin duda los que tenían experiencias previas en deportes de invasión. Era muy notorio cómo se separaban del resto del grupo para dar y recibir pases. De todas formas, muchos de ellos eran pases largos e imprecisos cuando se hacían con otro jugador aventajado. Los demás corrían de un lado a otro, pero rara vez llegaban a recibir la pelota y, cuando lo hacían, estaban tan rodeados por otros jugadores que no podían recibir o pasar la pelota. El equipo que trataba de recuperar la pelota no realizaba marcajes a los jugadores sin balón, sino que se aglutinaba en torno al jugador contrario que la tenía en posesión y buscaba desesperadamente a quien pasársela. Evidentemente, con esa forma de jugar les costaba mucho llegar a dar 10 pases seguidos porque continuamente la pelota era interceptada por el equipo contrario, caía al suelo o ambas cosas pasaban de forma consecutiva.

Tras cuatro partidos muy disputados, el profesor detuvo el juego y reunió a los participantes. Les preguntó qué estrategia consideraban que era la más inteligente para conseguir hacer los 10 pases sin que la pelota se cayera al suelo o la recuperara el equipo rival. Aunque la primera respuesta de un alumno fue acercarse al balón para recibirlo, con nuevas preguntas del profesor apareció la importancia del desmarque, el apoyo al jugador que tiene la pelota y evitar pases muy largos o que el equipo que los está realizando consiga tener jugadores sin marcaje en espacios próximos al portador del balón. Así fue el diálogo que mantuvieron:

Profesor: [...] ocho, nueve, diez, vale, ganaron rojos, vale acercaros un momentito, a ver, ¿cuál sería la estrategia más inteligente para conseguir hacer diez pases?

David: Acercarse, eh.... Acercarse al que tiene el balón.

Profesor: Vale, dice acercarse al balón, es decir, ¿acercarse todos al balón?

Varios: No.

David: No, acercarse uno de tu equipo y los demás alrededor.

[...] bueno, vamos a ver, estrategia para este juego.

Leandro: Lo que estaba haciendo yo.

Profesor: A ver, ¿qué estabas haciendo?

Andrea: Quedarse con uno del otro, uno con cada uno.

Leandro: ¿Y cuándo tiene el balón tu equipo?

Profesor: Vamos a empezar cuando tiene el balón tu equipo, cuando eres atacante, ¿qué tiene que hacer tu equipo para conseguir recibir balones?

Gorka: Desmarcarse.

Profesor: Desmarcarse, muy bien, ¿qué es exactamente desmarcarse?

Claudia: Ir a algún espacio libre donde no hay nadie.

Profesor: Muy bien, es decir, va a un sitio donde no hay nadie y aquí pide la pelota, ¿vale?, eso sería lo más fácil para conseguir recibir la pelota, bien, como defensores, ¿que tendríamos que intentar hacer?

Gorka: Cada uno con uno.

[...]

Profesor: Bien, cada uno con uno pero con el objetivo de que nadie quedara suelto en un espacio libre donde pudiera recibir la pelota, anticiparse a su pase para que no reciba e intentar recuperar la pelota para seguir pasando a jugadores de nuestro equipo. ¿Queda claro? (S1T2)

Tras la reanudación del juego, comencé a ver que los jugadores del equipo que tenía la pelota tomaron conciencia de su papel en el juego, tratando de ofrecerse para mantener su posesión y acercarse al objetivo de dar diez pases. No obstante, la mayoría de los jugadores se quedaba en gestos y llamadas en voz alta que no se acompañaban de los desplazamientos necesarios para separarse de los defensores, eso sí, exceptuando a los que ya dominaban algún deporte de invasión, aunque lo hacían a tanta distancia que muchos pases se quedaban cortos. Al mismo tiempo, los jugadores que trataban de recuperar la pelota se fueron volviendo más agresivos mediante la presión simultánea de varios jugadores al portador de la pelota.

El profesor detuvo de nuevo el juego y explicó a sus estudiantes que tenían que jugar con una nueva regla: los puntos se conseguían cuando todos los jugadores de un equipo recibían y daban un pase sin que la tocara el equipo contrario. Probablemente, con esta modificación trataba de evitar que los jugadores que tenían experiencias previas en deportes de invasión acabaran por monopolizar el juego impidiendo la participación de sus compañeros con menos experiencia. La consecuencia principal de este cambio fue el notable aumento de la pérdida de balones cuando quedaban pocos jugadores porque no habían practicado deportes de invasión con anterioridad. Además, el equipo contrario parecía darse cuenta que ese era el gran punto débil de su rival y cuando eran determinadas jugadoras las que quedaban por recibir la pelota, les impedían hacerlo realizando una defensa individual sobre ellas, a veces incluso con varios defensores al mismo tiempo.

Esto contrastó con la frecuencia y claridad con la que otros jugadores comenzaron a desmarcarse en espacios alejados del gran grupo, porque les permitía recibir la pelota con gran facilidad y pasarla a otros compañeros en la misma situación. No obstante, tarde o temprano llegaba de nuevo el turno de quienes seguían sin buscar espacios



libres y estaban fuertemente marcados por sus rivales, siendo incapaces de hacer desplazamientos para separarse de ellos. Esta situación provocaba que ningún equipo consiguiera su objetivo, por lo que profesor no tardó de nuevo en detener el juego para analizar con el alumnado las dificultades que estaban encontrando para completar los pases entre los jugadores.

Una vez reunidos, el profesor les preguntó qué ocurría en el equipo sin petos. Un alumno relató las dificultades de algunas jugadoras para recibir la pelota. El profesor preguntó a Sandra cómo arreglar esta situación, precisamente una de las que tenía ese problema. Esta alumna respondió que ella estaba intentando alejarse de sus marcadores pero que le resultaba imposible por la cantidad de oponentes que la rodeaban. Un compañero de su equipo le sugirió que tratara de alejarse en todo momento de los jugadores del otro equipo, pero que tratara de acercarse a quien tenía la pelota cuando viera que ningún rival pudiera anticiparse a la recepción de un pase.

Tras esta pausa, se produjo una mejoría muy destacada en la actuación de ambos equipos, ya que comenzaron a realizar pases continuos entre jugadores de un mismo equipo gracias a que se desmarcaban con más soltura hacia espacios libres alejados de los contrarios. Incluso Karen pudo desmarcarse cuando volvió a encontrarse en la misma situación de ser la última jugadora de su equipo que faltaba por recibir, aproximándose al portador del balón y con ello obtener un punto para su equipo.

En las siguientes jugadas, los pases a jugadores desmarcados hacían desplazarse al grupo y a la pelota por toda la cancha. La posesión del móvil se obtenía por imprecisiones en la recepción más que por errores en los pases debido, sobre todo, a que muchos jugadores se arriesgaban a realizar pases a gran distancia a jugadores que se habían separado con claridad de los defensores. Las acciones para recuperar la pelota no evolucionaron de forma tan visible como las estrategias que buscaban conservarla y los jugadores seguían limitándose a presionar a quien recibía la pelota si el adversario no pasaba rápido la pelota y alguna que otra anticipación que servía para recuperar la posesión.

Una nueva modificación del juego de *los diez pases* que propuso el profesor consistía en colocar dos porterías separadas unos treinta metros, hacia donde los jugadores debían lanzar al recibir el décimo pase desde el mismo lugar que lo recibían y sin ninguna oposición del otro equipo. La forma de jugar de ambos equipos fue realizar pases y desmarques hacia la portería en la que tenían que anotar, aunque en muchas ocasiones el último pase se recibía muy alejado de la portería. Entonces el profesor reunió a ambos equipos por separado para que establecieran una estrategia que les permitiera hacer puntos en este nuevo juego. Con preguntas del profesor, los dos equipos concluyeron que era importante avanzar en profundidad realizando

desmarques en dirección a la meta contraria y evitar los pases hacia atrás. Así fueron las preguntas y respuestas en este caso:

Profesor: A ver, ¿cómo conseguimos que el décimo pase caiga cerca de la portería?

Varios alumnos: Acercándonos hacia allá.

Profesor: Es decir, avanzando hacia delante.

Varios alumnos: Claro, claro.

Profesor: Es decir, no haciendo pases hacia atrás aquí porque si no, no avanzamos.

Gorka: Yo fui a sorprender con Eric [por eso ataqué en vertical].

Beatriz: La pelota, la coges, vas para adelante y allí la vas pasando.

Gorka: Pero no puedes correr.

Profesor: Habíamos visto en el juego anterior que había que alejarse de los defensores para recibir, ahora sabemos eso.

[...]

Profesor: [...] entonces a ver, los desmarques ahora, ¿cómo tendríamos que intentar hacerlos?

Gorka: Hacia delante. (S1T2)

El juego se reanudó con numerosos pases verticales que facilitaban el avance hacia la portería contraria. Sin embargo, una organización defensiva en una incipiente zona en las proximidades de la portería impedía que los equipos alcanzaran los diez pases. En esta dinámica se produjo una situación en la que un jugador con posesión de la pelota únicamente tenía la opción de un pase largo para avanzar con ella. El profesor aprovechó, sin parar el juego, para focalizar la atención de los participantes, para insistir sobre la importancia de disponer jugadores próximos con los que asegurar la posesión y avance de la pelota. También, observé que algunos jugadores comenzaron a darse cuenta de que era conveniente evitar pases demasiados largos en su avance hacia la meta contraria y que estos comenzaron a corregir a sus compañeros de equipo cuando lo hacían y en más de una ocasión escuché cómo se decían entre ellos cosas similares a “corto, corto, no hagas pases largos que la perdemos” o “no pases tan largo que siempre nos la quitan” (S1T2).

Una última modificación que introdujo el profesor fue reducir a seis el número de pases que podían dar antes de lanzar a portería. Esto provocó que los ataques se volvieran más verticales y llegaran hasta las inmediaciones de la portería contraria, incluso en dos ocasiones pude observar cómo un jugador desmarcado recibió justo al lado de ella el sexto pase. Evidentemente esto lo lograban gracias a que se desmarcaban hacia la meta contraria y buscaban espacios libres en las proximidades de ella. Cuando faltaban pocos minutos para acabar la clase, el profesor reunió de nuevo a los jugadores y comentó la rápida evolución que habían tenido en su juego desde el punto de vista táctico, ya que de unas primeras partidas en las que todos se amontonaban alrededor de la pelota habían pasado a utilizar desmarques, aprovechar espacios libres, anticiparse a los pases entre jugadores contrarios o apoyar al jugador que tiene la pelota, todo ello dando muestras de comprensión de principios tácticos de los deportes de invasión.

### **3. La preocupación docente por el material y las instalaciones: un relato del profesor**

Desde que comencé a enseñar deportes de equipo en educación física, una de mis principales inquietudes ha sido la participación activa en situaciones de juego donde los jugadores tuvieran que tomar continuas decisiones sobre cómo superar al adversario. Con el tiempo, he ido comprobando la estrecha relación que existe entre esta aspiración como profesor y el aprovechamiento de los espacios y el material deportivo que tengo a mi disposición para llevar a cabo mi trabajo.

La puesta en práctica del proyecto curricular investigado en esta tesis no fue una excepción, más bien diría que fue una confirmación desde la experiencia de que el contexto físico y material es un factor determinante en el aprendizaje, al menos en la forma que suelo plantear mis clases de enseñanza deportiva. De hecho, durante la investigación, tuve que tomar continuas decisiones sobre las instalaciones y lidiar con diferentes problemas relacionados con los implementos y los móviles que se manejaban en los contenidos del proyecto curricular.

La cancha deportiva donde impartí gran parte de las clases se había construido a principios de 1980, al mismo tiempo que la parte antigua del centro escolar. Durante ese tiempo, no se había realizado ninguna reforma en la instalación, de hecho conservaba el asfaltado original y unas obsoletas porterías de hierro cuyos soportes posteriores estaban tan oxidados que incluso se deshacían fácilmente con la mano. Sus dimensiones, aunque reglamentarias, daban la sensación a simple vista de quedarse pequeña para el numeroso alumnado que formaba los grupos. A esta sensación ayudaba que el lateral y uno de los fondos estaban cerrados por un muro de poco más de un metro, el resto estaba delimitado por un graderío de cuatro escalones. Además, ambas estructuras apenas guardaban un metro de distancia con respecto a las líneas que marcaban el campo de balonmano. El muro y una verja situada sobre él, de unos cuatro metros de altura, separaban la cancha de un barranco de gran profundidad.

Las primeras clases del curso sobre juegos modificados de bate y campo las realizamos en esta cancha. No tardó en quedarse pequeña para ese tipo de juegos, a pesar de que podíamos aprovechar espacios colindantes como jardines, un pequeño patio sobre las gradas o un pasillo que accedía al gimnasio. Pero lo más problemático era que las pelotas de tenis —principales móviles de este trimestre—, podían atravesar con suma facilidad la verja, lo que hacía muy complicada su recuperación, dada la dificultad para encontrarlas en el barranco sin que corriera riesgo mi integridad física. Por estos motivos, decidí que era mejor utilizar la cancha municipal cuyas dimensiones eran muy superiores (50x30 m), a pesar de que perdíamos varios minutos en desplazarnos y el alumnado tenía que ser muy puntual porque el equipo directivo no permitía salidas individuales posteriores a las del conjunto del grupo.

No obstante, a pesar de que el tamaño era mucho mayor y una valla situada en el lateral y uno de los fondos no dejaba pasar las pelotas de tenis, surgió de nuevo el problema de las pérdidas de pelotas cuando los participantes comenzaron a batear con fuerza. Esto sucedía porque llegó un momento en que las pelotas pasaban por encima de la valla y llegaban hasta la carretera, cuya pendiente las hacía perderse calle abajo. El resto del entorno de la cancha estaba rodeado por edificios y batear en otra dirección hacía todavía más irrecuperable las pelotas. Con el tiempo, los alumnos tuvieron que aprender que, tras batear fuerte por encima de la valla, había que salir corriendo a buscar la pelota.

En la segunda mitad del trimestre, cuando la motivación por los juegos de bate y campo era palpable en cada clase y la competencia en el juego del alumnado comenzaba a dar lugar a emocionantes situaciones de juego, se produjo una circunstancia inesperada que estuvo a punto de obligarnos a finalizar el trimestre en la cancha del centro. El motivo fue una normativa de reciente aparición que regulaba las actividades extraescolares y complementarias en Canarias y que no permitía salir con alumnado fuera del centro para clases lectivas concretas. Por fortuna, pude *sortear* este inconveniente, tal y como anoté en mi diario:

La mala noticia ha sido lo que me ha dicho Luisa sobre las salidas del centro para usar la instalación municipal. En el curso sobre temas legales del profesorado hizo la consulta y se lo han puesto complicado, por lo visto toda la responsabilidad es mía en caso de que pase algo. El regate legal que voy a tener que hacer es pedir al Consejo Escolar la consideración de actividad complementaria para las optativas en todas las clases que utilicemos una instalación externa y esto es posible porque son menos de 20 alumnos y según la normativa de actividades extraescolares es posible salir con un solo profesor, lo que no va a poder ser son las salidas con los grupos de educación física, ya que son más numerosos. (D25T1)

En el segundo trimestre, mi intención era también utilizar principalmente la cancha municipal. En los juegos de invasión, esta decisión no estaba basada en las dimensiones de la cancha del centro educativo sino en el pésimo estado del pavimento, una capa asfáltica muy deteriorada que provocaba abrasiones y heridas cuando alguien se caía, además de dificultar en gran medida el deslizamiento de la pelota. Sin embargo, durante el período navideño se asfaltó de forma inesperada, probablemente para subsanar la imposibilidad de fijar las porterías correctamente al suelo pues, al principio del curso, había sido el motivo de un accidente que causó graves lesiones a un alumno. Este 'regalo navideño' para la seguridad y el control de la pelota por parte de los jugadores, junto a la posibilidad de disponer de unos minutos más de clase, al no tener que desplazarnos fuera del centro, me hicieron optar por la cancha del centro para la mayoría de las clases del segundo trimestre.

Sin embargo, en este segundo trimestre, surgió otro problema relacionado con los implementos que utilizamos a partir de la quinta sesión, es decir: los *sticks* de hockey.

Casi la mitad de los *sticks* eran de madera y permitían un buen control del móvil pero estaban tan deteriorados por los años de uso que no era rara la clase en la que alguno acababa por partirse. El resto de los *sticks* eran de plástico y nuevos pero no facilitaban el control de la pelota a pesar del reciente asfaltado de la cancha. A veces esto llegaba a desesperar a los alumnos, como dijo Eric “[el *stick*] se dobla todo, no puedo regatear ni hacer nada” (S12T2).

Al no haber suficientes *sticks* de madera para todo el grupo, una parte tenía los *sticks* de plástico. Esto provocó que algunos jugadores, generalmente los chicos que mejor jugaban, comenzaran a sentirse propietarios de los primeros y dejaran los *sticks* de plástico a los compañeros que peor jugaban al hockey, en su mayoría chicas. Ante esta situación, no dudé en intervenir para obligar al uso compartido de todos los *sticks* dentro de cada uno de los equipos. Para ello repartí el mismo número de madera a cada uno de los equipos y así podía supervisar mejor que todos hacían uso de ellos, al mismo tiempo que obligaba a que internamente tuvieran que negociar su uso. Así, se lo expresé a los alumnos en una de las ocasiones:

Profesor: Vamos a ver, lo bueno sería que durante la clase os cambiarais *sticks*, que los de madera se los dejen a los de plástico y viceversa, ¿vale?, que no juegue Ainara todo el rato con plástico y tú tampoco, vais cambiando con ellas también (S13T2).

No obstante, estos problemas con el control de móvil también estuvieron relacionados con el tipo de pelotas que utilizamos en un primer momento, en concreto, pelotas de goma y de *floorball*. Las primeras botaban muy poco y eran relativamente lentas. El alumnado tenía grandes dificultades con ellas en los lanzamientos y pases para que no se quedara frenada en el asfalto, sobre todo, con los *sticks* de plástico. Las segundas, al ser huecas y de plástico, botaban mucho, lo que convertía en todo un reto la recepción de un pase. Además, su escaso peso hacía que los participantes tuvieran muy poca precisión en los lanzamientos a portería. A propuesta de uno de los alumnos, encontré una solución introduciendo trozos de cuerda en el interior de la pelota de *floorball*, lo que le daba el peso suficiente para que no botara en exceso y pudiera ser golpeada con el *stick* con cierta precisión. Esta modificación en el móvil supuso un factor importante para superar las dificultades que tuvieron los alumnos en el manejo del *stick* durante gran parte de la segunda etapa de los juegos de invasión.

En el tercer trimestre, mi intención era impartir las clases de iniciación al tenis en una nueva cancha de amplias dimensiones que se había estado construyendo desde el principio de curso. Sin embargo, los continuos retrasos en su inauguración, por los motivos más variados y cuestiones burocráticas, una vez finalizada, me obligaron a tener de nuevo que cambiar mis planes. Así recogí en mi diario esos motivos que nos obligaron a posponer el uso de esa nueva cancha:

Hoy he vuelto hablar con Remedios (directora) para ver si sabe algo de la nueva cancha. Le he comentado que es una pena que ya esté acabada y no podamos usarla por problemas burocráticos. Me dice que el constructor todavía no le ha entregado las llaves. Hacemos un repaso de todos los problemas que desde diciembre hasta abril ha tenido su construcción, como para ahora que lleve dos meses acabada sin poder usarse. Nos reímos recordando cuando el viento tiró el muro a los dos días de acabarlo, luego cuando volvieron a tirarlo porque se les había quedado dentro la máquina asfáltadora y no cabía por el espacio que habían dejado para la puerta. Tampoco nos olvidamos de cuando volvieron a tirar una parte de ese mismo muro porque la puerta metálica que habían hecho era más grande que el hueco que dejaron para la misma. (D32T2)

Ante esta situación, me tuve que enfrentar a la misma decisión que en el primer trimestre y evitar el uso de la instalación del centro educativo por el doble problema que ya tenía para los juegos de bate y campo. Es decir, un espacio insuficiente para una práctica simultánea de todo el alumnado y la pérdida de pelotas en el barranco próximo. Por ello, tras unas primeras clases, en las que experimenté estos problemas, decidí que el resto del trimestre utilizaríamos la cancha municipal, a pesar de la necesidad de transportar raquetas y pelotas para todos y montar las canchas de tenis, es decir, redes, soportes, tensores y numerosos conos para delimitarlas. Así narré esta decisión en mi diario:

Seguimos con las pelotas de tenis [en la cancha del instituto] y con el gran problema de que van muchas al barranco. Menos mal que varios alumnos han traído, hoy hemos comenzado la clase con veinte pelotas. Se han caído once al barranco y he recuperado cinco, claro que metiéndome entre zarzas y telarañas. La cancha del instituto es muy pequeña para jugar con las pelotas de tenis y vamos a perder todas las bolas en unas pocas sesiones [...] Creo que voy a tratar de volver a dar clase en el polideportivo municipal, me hará falta comprar tubos y poner ganchos en la pared. (D12T3)

El primer problema con el que me encontré en la cancha municipal fue la dificultad de delimitar con precisión los diferentes espacios de juego, a pesar de que disponía de gran cantidad de conos que traté de aprovechar las numerosas líneas de campos de juego de varios deportes que se entrecruzaban en toda la superficie de la cancha municipal. De hecho, el comienzo de las primeras clases se convirtió en todo un proceso negociador sobre los espacios, tal y como se ejemplifica en el siguiente diálogo de uno de esos momentos:

Profesor: Toma Gorka, marcaros el campo vosotros, toma márcate por lo menos las esquinas y el vuestro sería toda la red, hasta aquí, vale hasta la raya blanca esta, toma marca, ¿la veis?, y la vuestra sería la más sencilla.

Eric: Hasta lo blanco.

Profesor: ¿Hasta lo blanco queréis?

Yeray: No, lo blanco de delante.

Profesor: Ah, lo blanco de delante.

Eric: Hasta aquí.

Profesor: Vale, vale.

Gorka: ¿Desde dónde es?

Profesor: Desde los conos, ¿o preferís desde el palo para que sea más claro?

Tania: Da igual.

Profesor: Pues entonces vosotros entonces hasta el palo, tenéis más cancha, Karen, mueve esta línea de conos hasta allí, vosotros hasta el palo.

Saray: ¿Por qué ellos están en todo el campo y ellos están compartiendo?

Profesor: Entonces, ¿qué hacemos, partir ese en dos?

Saray: Claro.

Alba: Si no hay más espacio.

Profesor: Es que entonces quedaría muy pequeño, ellos están cogiendo este y la mitad del otro, ¿sabes?, no te creas que tienen tanto porque ellos tienen más o menos la red que es más o menos lo que tienen ellos.

Alba: Mira pero queda un cacho ahí.

Profesor: Ya, ya, ahora vamos a mover un poco esa red. (S10T3)

Estos esfuerzos por delimitar claramente los espacios para jugar al tenis no impidieron cierta desorientación de los jugadores durante la práctica. Tampoco ayudaba en este sentido las diferentes dimensiones de las canchas de juego resultantes de adaptarnos a las características de la cancha, principalmente el equipamiento fijo de la instalación (6 canastas y dos porterías), si bien era una ventaja desde el punto de vista de las modificaciones del espacio, ya que podíamos alternar espacios de juegos más estrechos y largos con otros más anchos y cortos. No obstante, la peor consecuencia de esa ausencia de una delimitación precisa de las canchas de tenis fue las continuas discusiones sobre las pelotas dudosas respecto a haber caído dentro o fuera del espacio de juego, ya que reducía en gran medida el tiempo de participación en los juegos. Así transcurrió una de estas situaciones:

Joana: Fue fuera.

Yeray: ¿Cómo que fuera?, si cayó dentro del campo.

Profesor: Yeray, lo que diga el juez va.

Yeray: Si ha caído ahí y campo está aquí.

Joana: Pues se repite.

Yeray: No se repite.

Joana: Daniel, ¿el campo es hasta aquí?

Profesor: Eso lo tenéis que decir vosotros al principio, ¿estáis jugando con el campo hasta el fondo o no?

Yeray: Primero dicen que no es hasta el fondo, luego que sí. (S17T3)

A medida que avanzaban las clases, los jugadores comenzaron a habituarse a la distribución de los espacios que habíamos establecido y a marcarlos rigurosamente con conos. Sin embargo, surgió otro problema con los espacios relacionado con su uso equitativo, ya que algunos de los alumnos, generalmente los más aventajados, se apropiaban de las dos canchas de mayores dimensiones y donde el espacio era más fácil de delimitar. Este problema se agravaba cuando asistían todos a la clase porque una de las parejas se quedaba sin cancha para practicar y tenían que hacer turnos, casi siempre para practicar en los espacios menos codiciados, es decir, las canchas más pequeñas y con porterías en uno de los laterales. En un primer momento, traté de solucionarlo pidiendo que cambiaran de campo cuando alcanzaran un determinado tanteo. Al comprobar que esto no funcionaba, decidí implantar un sistema rotatorio en razón del

tiempo en todas las canchas. Esta rotación, además de facilitar que todos tuvieran el mismo tiempo de práctica, también permitía que probaran diferentes acciones tácticas y técnicas en canchas de diferentes dimensiones. Así fue el diálogo en una de las primeras rotaciones:

Profesor: A ver vamos hacer rotaciones para que podamos entrar todos, ¿vale?, en un par de minutos lo que hacemos es que se mueven todos de pista, aquellos pasan allí y la primera pareja de ellos descansa, ¿vale?, espera no cambies de campo, ahora cambiáis de pista.

A: Pero es cambiar de campo.

Profesor: No, que sino no va a funcionar el sistema de rotación, hazme caso. Vale, cambiamos todos de pista a la pista de la izquierda, todos excepto vosotros que pasáis aquella pista de allí, venga nos movemos todos a la pista de la izquierda, excepto Karen y Eric que descansa y entran Saray y Alba, ¿vale?, contra vosotros, todos a la pista de la izquierda.

[...]

Daniel: ¿Cuántos minutos, maestro?:

Profesor: Más o menos cada cinco minutos vamos a ir cambiando de pista, tú entraras ahora contra Daniel y Miguel porque los que están en la pista que estabais vosotros descansaran siempre.

Eric: ¿Yo descansaré también?

Profesor: No, tú ya no vuelves a descansar, descansarán siempre los que jueguen en aquella pista y cuando llegues otra vez, en caso de que llegues, empezarán a descansar los de la otra pista, ¿entiendes?.(S10T3)

#### **4. El relato de un conflicto: algo más que un golpe con el *stick***

El curso se desarrolló en el marco de una buena convivencia entre el alumnado. Sus opiniones al finalizarlo no dejaron lugar a dudas de que sus mejores recuerdos eran el compañerismo que había existido y el reforzamiento de las relaciones sociales entre muchos de los alumnos. Esta también fue una opinión que reflejé en mi diario cuando anoté las frecuentes situaciones que representaron el ambiente de cordialidad y cooperación que predominó durante las clases y en las actividades complementarias con otros centros.

No obstante, conflictos hubo, si bien casi todos estuvieron ligados al propio desarrollo de juego y no tuvieron mayor trascendencia, ya que los estudiantes los arreglaban por sí mismos o, a lo sumo, yo intervenía para tratar de encontrar una solución rápida y satisfactoria. Estos conflictos se originaron por motivos muy diferentes y, curiosamente, se produjeron con más frecuencia en los trimestres dedicados a los juegos de cancha dividida y bate y campo que en el que practicaron los juegos de invasión. Por ejemplo en el tenis, en su mayoría fueron debidas a las dudas de si una bola había botado o no dentro de los límites del campo de juego. De forma similar, en el béisbol, los conflictos más habituales se produjeron a raíz de discusiones sobre si la pelota se había devuelto en la base antes de que llegara el corredor.

Ahora bien, durante el segundo trimestre se produjo un importante conflicto entre tres alumnos aunque, en cierto modo, estaba implicado gran parte del grupo. El



protagonista principal de dicho conflicto fue David, un alumno que ya había tenido algún que otro desencuentro con sus compañeros en cursos anteriores y éstos habían manifestado un claro rechazo hacia él desde el principio de curso. De hecho, en las entrevistas algunos estudiantes dejaron caer que no deseaban que estuvieran en su mismo equipo y nadie le escogió en las encuestas para que formara parte del suyo.

Por lo que conocía de la vida social de David en el centro escolar y diferentes comentarios que había escuchado de los propios alumnos, me daba la sensación de que muchos de ellos consideraban que se daba aires de superioridad por tener su círculo de amistades con chicos y chicas de Bachillerato. En cambio, algunos de sus compañeros justificaban la mala relación personal con David por sus frecuentes intervenciones para dar opiniones y proponer soluciones a los problemas tácticos de los juegos o preguntar cuestiones que no entendía. Así lo expresó Beatriz en una entrevista: “[Discutimos con David] porque siempre está taladrando, no se calla [...] los demás no podemos decir nada [en las clases] cuando está él” (E2T1). Otros compañeros iban más allá al manifestar que era el propio David quien no deseaba integrarse y relacionarse en el grupo, desechando que existieran cuestiones personales de por medio, tal y como comentaron Claudia y Andrea en la siguiente entrevista:

Profesor: ¿Qué pensáis del problema que hubo con David?, que un día el comentó que estaba muy descontento en clase porque decía que había como grupitos, bueno lo dijo él, estuvo bien porque lo dijo claramente.

Claudia: Sí pero es que le pasa en todo.

Profesor: Le pasa en todo y ¿por qué crees que es?

Claudia: No sé, porque yo que sé, a lo mejor él se siente que es así pero nosotros no tenemos nada contra él.

Andrea: Yo no me llevo con él pero contra él no tengo nada.

Claudia: A veces se exalta pero por boberías porque después no le gusta que tú... [inaudible].

Profesor: Ya, es una cuestión más de su forma de ser.

Claudia: Sí.

Profesor: Que lo ve así.

Andrea: En contra de él no es, ¿sabes?, que no se lleva bien como nos llevamos nosotros porque aquí todos nos llevamos bien.

[...]

Claudia: Pero es que él no se integra con nosotros, no sé.

Andrea: Es diferente, o se cree diferente él, yo que sé. (E6T2)

Por su parte, David también confesó que las desavenencias con muchos de sus compañeros ya estaban latentes antes de comenzar el curso y se extendían más allá de las clases de la asignatura optativa. Además, me expresó su incomodidad dentro del grupo y cómo esa problemática relación le había perjudicado en el aprendizaje al no poder establecer relaciones sociales satisfactorias con sus compañeros. Así narró su perspectiva de esta situación en la última entrevista:

David: Porque es que realmente es porque con ningún equipo me encontraba a gusto, con unos me encontraba más a gusto que con otros pero realmente con ninguno [me encontraba a gusto].

Profesor: O sea, digamos que no había gente dentro del grupo con la que te encontraras a gusto, que desde el principio... [estabas incómodo].

David: Había gente en el grupo como Yaremi, Elena, que estaba con ellos porque era con lo que más podía estar pero tampoco estaba a gusto porque, porque yo sé que ellos tampoco estaban a gusto.

Profesor: Una cosa importante, ¿tú crees que esas relaciones que tenías con la gente ha podido influirte en la motivación que tú has tenido para aprender?

David: Claro porque si no estoy a gusto no voy a trabajar.

Profesor: ¿Crees que a lo mejor en otro grupo de gente donde tuvieras mejores amistades o mejor relación te hubieras encontrado mucho más a gusto y hubieras conseguido aprender más en los diferentes deportes?

David: Sí, sí, seguro. (E4T3)

Al mismo tiempo, David reconoció en una entrevista sus dificultades para trabajar en equipo derivadas de su carácter individualista, lo que podría ayudar a entender sus problemas para desenvolverse en situaciones colectivas como los juegos deportivos de equipo. Incluso él mismo no descartó que ese factor hubiera podido influir en sus relaciones con el grupo. Así lo expresó durante la citada entrevista:

Profesor: ¿Te consideras una buena persona para jugar en equipo?

David: No.

Profesor: ¿Por qué?

David: Porque yo siempre, yo, a la hora de trabajar yo lo prefiero hacerlo solo porque no sé trabajar en equipo, en deportes no sé cómo será pero por lo menos cuando son trabajos de clase y eso. [...] Si lo hago yo, yo sé cómo va a quedar y si es un trabajo o lo que sea, ya no me gusta trabajar en grupo.

Profesor: ¿Crees que esa forma de ser no puede haber influido en las relaciones o en los conflictos que ha habido en la optativa durante todo el año?

David: Podría, pero yo creo que no porque...

[...]

Profesor: Cuando te digo si te consideras bueno para trabajar en equipo, me refiero aunque no seas un buen jugador de béisbol, por ejemplo, pero un buen jugador también se puede caracterizar por animar a sus compañeros cuando fallan, aceptar las críticas cuando ha fallado él, en ese sentido quiero decir, que a lo mejor...

David: Yo no animo, ¿sabes?, no animo pero también paso de lo que me digan.

Profesor: ¿Y crees que eso no influye en la forma que los demás te consideran?

David: No sé porque yo a ti si no te animo pero tampoco te digo que lo haces mal, simplemente pasaría desapercibido.

Profesor: ¿Crees que el animar a un compañero cuando se está hablando de un deporte de equipo es una cuestión importante y que a lo mejor el hecho de no hacerlo, también puede provocar que tus compañeros te vean como un bicho raro o como alguien que no es bueno para el equipo, por eso a lo mejor después no te eligen?

David: Puede... (E4T3)

Sea cual fuere el motivo de estas distantes y tensas relaciones entre David y casi todo el grupo, un roce en una de las clases de hockey durante el juego provocó un intercambio de insultos entre él y dos de sus compañeros. Esto afectó a David de tal forma que abandonó la clase muy enfadado, como así relaté en mi diario:

[...] lo más destacable de la clase ha sido el enfado de David, en ese momento yo estaba repartiendo los cuadernos al equipo que estaba descansando, de repente ha venido muy enfadado diciendo que no quería jugar. En ese momento no ha querido aclararme qué había pasado aunque me olía que había tenido algún roce con Gorka o Yeray. (D24T2)

Como en esa clase no pude hablar con él, al día siguiente lo busqué por el centro para que habláramos en privado, dándome a conocer de primera mano su perspectiva acerca de lo que había sucedido, lo que también anoté en mi diario junto a unas reflexiones al respecto:

[Al día siguiente], en educación física se ha soltado la lengua y ha empezado a decir que en la optativa había grupitos, que uno de esos grupitos era el de los *guays* y que le marginaban sin darle ninguna explicación al respecto, que los consideraba unos inmaduros y pensaba que en la optativa todos somos un equipo y que había algunos que no se comportaban con el como si fuera un compañero. Esta situación ya la veía venir desde que hice el sociograma y las entrevistas del trimestre anterior porque David es rechazado por bastantes miembros del grupo. Con los juegos de invasión ha estallado ese conflicto que permanecía disimulado bajo la pacífica estructura del bate y campo. La cuestión ahora es cómo actuar para resolver la situación de conflicto que se ha creado. (D24T2)

Para resolver el conflicto, consideré que lo más apropiado era proponer a David que expusiera ante el grupo lo que pensaba y lo que sentía para que, a su vez, los demás hicieran lo mismo y entre todos fuéramos capaces de encontrar una solución. Así fue como se desarrolló esta situación:

Profesor: Bueno vamos a ver, otra cosa que no tiene nada que ver con el hockey o sí que tiene algo que ver, el otro día un compañero del curso se fue algo mosqueado porque hubo algunas rencillas entre vosotros y después estuve hablando con él, con David, él quiere comentar cómo se siente en clase para que los demás lo sepamos, [...] ¿vale?, comenta un poco David lo que hablamos el otro día y que la gente esté un poco enterada, si alguien quiere decir algo que lo diga y ya está porque hay que tener en cuenta que aunque en clase juguemos a juegos de enfrentamiento por encima de todo somos un equipo y cuando vamos allí aunque hagamos dos o tres equipos diferentes, somos todos un equipo y que un compañero se sienta mal en clase, también nos tiene que afectar los demás, y hay que buscar soluciones entre todos, entonces, David, te cedo la palabra.

David: Yo lo único que comento es que aquí hay, ¿sabes?, se supone que esto es una optativa donde no trabajamos en unidades, por personas, sino todos en conjunto y no hay ningún tipo de compañerismo, están ya los grupos de amigos, de no amigos, de vamos a picar a aquel, vamos a picar a aquel, me parece una actitud inmadura por parte de muchos de vosotros, vale, sobre todo en una optativa, sobre todo en un partido donde estamos jugando con otros centros que se supone que vamos a ganar y que sacan todas las cosas, que no sé qué coño tienen que ver para, simplemente por picar y para molestar, entonces lo que quiero decir es explíquenme qué problema tienen conmigo y se soluciona, ¿qué problema tienen conmigo?, ¿les molesta acaso mi tendencia?, con nadie de aquí quiero nada, con nadie de aquí quiero nada y cuando hablan del niñato este, si hablamos de niñatos el menos niñato de todos soy yo porque he pasado por más cosas que vosotros y me he tenido que aguantar a todo vosotros más un montón de gente, así que si pasa algo díganlo, díganlo, en la optativa yo me siento superincómodo por vuestra actitud así que verán, no sé.

Profesor: Muy bien, David ha expresado su opinión, si alguien más.

Tania: Eso de las actividades es verdad.

Profesor: Vamos a ver, está claro que en un grupo siempre va a ver gente que es más amigo, lo que pasa que siempre hay un punto que no se debe sobrepasar la falta de respeto al compañero o...

Tania: A mi me puede no caer bien alguien de aquí, pero a mi me cae bien todo el mundo, no me importa hacer equipo con cualquiera.

Profesor: Habla más en las clases, más que a la hora de hacer los equipos, si alguien al hilo de esto quiere comentar algo más.

Gorka: Si te he molestado alguna y me tengo que disculpar, me disculpo.

Profesor: Gorka reconoce que alguna vez ha podido hacer algo que te haya sentado mal y se disculpa, ¿alguien más quiere comentar alguna cosa?

Yeray: ¿Por qué me miras?

Profesor: No, te miro a ti igual que miro al resto [risas].

David: Yo simplemente estoy pidiendo un respeto para mí, para mi vida y lo que yo...

Profesor: Yo le pedí a David que expresara lo que él sentía y evitara dirigirse a nadie en concreto, se siente mal por lo que sea y lo ha expresado y bueno ahora todos tenemos que tener en cuenta eso y que a lo mejor los compañeros también se sienten mal y hay que decirlo porque no hay que callarse las cosas, aquí de lo que se trata es de estar todos a gusto y de aprender lo máximo posible, pero aprender es necesario estar a gusto, ¿vale?, dejamos el tema ese zanjado y bueno, lo mismo, si alguien por el motivo que sea, igual que David me ha comentado que sentía mal, se siente mal, viene, me lo comenta. (S14T2)

Tras esta conversación entre ellos, comencé a comprender que había algo más detrás de este conflicto. Sus palabras hacia el grupo: “¿Les molesta acaso mi tendencia? o “pido respeto para mí, para mi vida y lo que yo... [soy]” me hicieron darme cuenta que el rechazo a David por parte de algunos compañeros debido a su orientación sexual, hasta entonces desconocida por mí, podía tener una influencia importante en el conflicto con sus dos compañeros mientras jugaban al hockey, probablemente a raíz de comentarios homófobos de estos.

No obstante, se produjo un giro importante en la relación entre David y el resto del grupo a partir de la dinámica que propuse a raíz de su desencuentro con Yeray y Gorka. Así lo confirmaron las entrevistas de sus compañeros y, sobre todo, la del propio David:

Profesor: En clase, en general, ¿cómo te has sentido?, ¿cómo crees que han sido tus sentimientos si tuvieras que resumirlos?

David: Al principio estaba incomodo [...] Pero luego bien y ahora al final estoy, yo he notado un cambio bastante grande desde el día que empezamos el curso.

Profesor: ¿A qué crees que se puede haber debido?

David: A la conversación que tuvimos abajo.

Profesor: ¿Hubo un antes y un después?

David: Sí, sí, además yo hablé ese día, ¿sabes?, y al día siguiente me olvidé de lo que había dicho, intenté empezar de cero a ver si se podía [...]

David: [...] yo creo que lo que solucionó fue el que yo les parara las patas ahí un poco y desde ese día [que hicimos la dinámica de grupo] lo que son Gorka [uno de los alumnos con los que tuvo el principal conflicto] y esos se nota bastante.

Yo: Cuando dices parar las patas, ¿te refieres a exponerlo en el grupo, a decir claramente lo que está pasando?

David: Sí, después de eso, hay respeto entre nosotros, ¿sabes? [...] (E4T3)

Un claro ejemplo de esta mejoría se produjo en la actividad final de ese trimestre en el que precisamente se había producido ese conflicto durante la práctica del hockey en clase. Del siguiente modo lo explicó David en la entrevista que tuvimos al final de ese segundo trimestre:

Profesor: ¿Qué es lo que destacarías de este trimestre?, cosas que te han llamado la atención, cosas que se te queden a ti como recuerdo.

David: Sobre todo el partido.

Profesor: El partido es lo que más te ha gustado, y no ibas con muchas ganas porque me acuerdo que me dijiste ay no quiero ir, ay que no quiero ir.

David: Elena y Joana me habían dicho que fuera, que fuera, fui y me lo pasé muy bien, pero, ¿sabes? hicimos muy buen partido, [hemos mejorado] un montón, encima, ¿sabes? en el partido hablé con un montón, con Andrea, con gente que desde que habíamos empezado el curso no habíamos hablado, con Andrea que no nos habíamos dirigido palabra nunca.

Profesor: Curiosamente es una actividad fuera del centro has tenido más relación con tus compañeros que en las propias clases.

David: Y en esa [de hockey] porque también en las [actividades] del béisbol no pasó. (E2T2)

Además, en esta actividad demostró un buen rendimiento en el juego, en especial en la faceta defensiva, que estuvo muy ligado a una mejor actitud y motivación hacia la práctica del hockey. Sin duda, todo ello estuvo conectado con la mejora de sus relaciones sociales dentro del grupo. Ese cambió que percibí en él se lo reconocí cuando lo entrevisté del siguiente modo:

Como defensa ayudaste muchísimo, por ejemplo, Karen cuando sacaba la bola, siempre te desmarcabas hacia la banda para que pudiera pasarla bien, cortaste muchísimas bolas en defensa [...] y sobre todo que estabas en retaguardia, ayudaste mucho a frenar contraataques, porque ahí nos hubiera caído más de un gol [...] creo que en defensa fuiste el más destacado, Elena y los otros se centraron mucho más en ataque, sin embargo en defensa tú y Karen fuisteis lo que asumisteis la responsabilidad [...] se notaba que estabas muy motivado por hacerlo bien. (E2T2)

En el torneo de tenis del tercer trimestre, al sortear el emparejamiento, se produjo una prueba de fuego inesperada para la solución que parecía haber tenido el conflicto del trimestre anterior, ya que a David le tocó formar pareja con Yeray, uno de los compañeros con el que tuvo el enfrentamiento en el trimestre anterior. A pesar de cierto desinterés que demostró David en el tenis y algún que otro comentario inapropiado de Yeray sobre su rendimiento en el juego, se compenetraron lo suficiente como para llegar a la final de dicho torneo. David explicaba así su experiencia en el torneo siendo pareja de Yeray: “Me he tenido que morder la lengua más de una vez y el calor me ha quitado las ganas de jugar [todo] este trimestre pero creo, ¿sabes?, que [en el torneo] casi no hemos discutido, nos hemos dedicado a jugar lo mejor que podíamos porque aquello que pasó ya está olvidado, al menos por parte mía” (E4T3).

## 5. ¿Qué pensamos de las modificaciones?: conversaciones con el alumnado

Profesor: ¿Qué os parecieron los cambios que hicimos al principio de los juegos de bate y campo para enviar la pelota al campo de juego, es decir, cuando se podía lanzar con la mano o golpear con una raqueta?

Elena: A mí me gustó, creo que así era fácil jugar, todos lo podíamos hacer sin problemas, era simplemente una cuestión de fuerza a la hora de lanzar más que de puntería.

Yaremi: Sí eso estuvo bien, al tirar con la mano es que puedes calcular más bien donde quieres que caiga y si te falta fuerza con la raqueta puedes tirarla más fuerte.

Profesor: Sin embargo, después parece que os dejó de gustar...

Gorka: Ya es que lo más emocionante del juego era batear, yo prefería que me eliminaran intentando batear que lanzar con la mano el último lanzamiento como nos dijiste.

Yaremi: Pero el bateo era muy difícil hay que tener mucha visualización en la pelota ya que el palo es muy fino, también tienes que fijarte cuando vas a mover el bate ya que si lo mueves y no le das a la pelota, pierdes un intento.

Profesor: Por eso precisamente me pareció oportuno dar una última oportunidad con la mano o la raqueta y así que todo el mundo pudiera correr, estaba viendo muchos fallos en el bateo y eso hacía el juego muy lento, así dejabais de practicar otros aspectos del juego que también son importante.

Saray: Bueno, en clase tiene un pase, pero en la actividad con el otro instituto..., no sé,

Profesor: Si ya me lo dejasteis claro en la encuesta, ninguno quería esa modificación en el partido con el otro centro y en clase cuando lo dije me lo volvisteis a decir, por eso al final opté porque cada uno decidiera lo que considerara mejor.

Claudia: Yo en clase sí que lo hice alguna vez.

Saray: Sí, pero en el partido ya se iban a reír de nuestro bate gordo [en referencia a los que envolví con gomaespuma para facilitar el aprendizaje del bateo y con el que podía hacer el segundo intento], como para lanzar con la raqueta, ni te cuento con la mano, les ganamos pero porque de la risa no podrían batear...

Profesor: Sí, Saray, a lo mejor, pero por no hacerlo casi nadie consiguió dar la vuelta, se fallaba mucho a la hora de batear y eso os impedía correr, el juego se hizo muy aburrido.

Elena: Ya profe, pero estamos en un partido de verdad, y el bateo es la esencia del béisbol, sin el bate no tendría gracia, no sería béisbol.

Miguel: Claro, es que jugar al béisbol es eso, no es jugar con un bate grueso o con la raqueta sino con un bate de verdad.

Profesor: Sí tenéis razón, mi objetivo es que lleguéis a dominar el deporte de la forma lo más parecida a como se juega realmente pero hay que hacerlo poco a poco, haciendo cambios en la forma de jugar que os permita participar, divertirlos, tener sensaciones de que jugáis bien o que podéis llegar a hacerlo. Pero vuestra opinión trato de tenerla en cuenta, por eso al final dejé libertad para que cada uno decidiera lo que creía que era mejor.

Gorka: Lo que creo que sí fue un acierto fue lo del lanzador, al principio nos liamos un montón, no sabíamos mucho de béisbol pero de verlo en el cine sabes que un momento clave del juego es cuando te la lanza un jugador cachas del equipo contrario con cara de mala leche.

Profesor: Sí, es verdad, fue un acierto, en la encuesta casi todos me dijisteis que preferíais jugar así.

Gorka: Es que con uno del mismo equipo no se discute, con uno del otro equipo se discute y se pierde el tiempo, con el de tu equipo no discutes ni nada

Leandro: También es que hay más coordinación entre los dos y bateas mejor, no es lo mismo que te la lance uno que sabes que te la va a lanzar bombeado que uno que sabes que la va a lanzar bien.

Profesor: Claro y ambas cosas al final lo que consiguen es que tengáis más tiempo para practicar, y no solo el bateo porque al batearse más veces también practica la defensa y los corredores, para llegar a dominar el juego tenemos que practicar en todas las situaciones que tienen lugar en un partido de verdad, imaginaros que para jugar al fútbol solo practicáramos penaltis o saques de esquina...

Elena: Ahora entiendo un poco mejor lo de los cambios que hacías en el juego, la verdad es que muchas veces me liaba un poco pero ahora veo que nos han ayudado bastante.

Profesor: Sí, Elena, no te creas que no me he planteado que con tanto cambio puede que a veces en vez de ayudaros a comprender mejor la táctica del juego, os estaba creando confusión, esto lo vi muy claro, cuando sin explicaros nada antes os dije que utilizarais el lanzamiento amigo. Me acuerdo también que David me dijo en clase que estaba alterando el "béisbol normal" cuando os dije que no hacía poner un *catcher* detrás del bateador.

David: Claro, profe, yo es que en Venezuela siempre jugaba así, es que yo estaba pensando en ese béisbol. Cuando cambiaste que lanzara uno del mismo equipo o que no hubiera *catcher* al principio me sorprendió, me parecía una forma rara de jugar pero acabé entendiendo porqué era y la verdad es que creo que fueron muy útiles, pudimos jugar mucho más, en Venezuela solo bateaban los que sabían, a los demás nos ponían a recoger, así siempre estábamos jugando aunque fuera de defensas. Lo que no entendía fue cuando cambiaste la regla de que no era obligatorio avanzar después de que el bateador empezara a correr a primera base.

Profesor: Mi intención, como con casi todos los cambios en los juegos, era favorecer vuestra participación y comprensión táctica del juego. Al quitar esa regla buscaba reducir el número de eliminados y enriquecer tácticamente las decisiones de los corredores, ya que de esa forma tenían que emprender siempre la carrera analizando la colocación de los defensas, el punto de caída de la pelota y los compañeros situados en las bases, en vez de hacerlo forzados por la ocupación de las bases previas por sus compañeros de equipo. La parte negativa de esta regla la pude comprobar cuando la pusimos en práctica y fue que si el bateador hace un buen bateo pero sus compañeros en las bases no corren, probablemente éste fuera eliminado porque tenía que correr hasta

la primera que estuviera libre. Esto fue lo que te pasó a ti y a raíz de la discusión que tuvimos por lo que pasó me di cuenta que esta modificación añadía más problemas de los que solventaba, por lo que decidí no volver a utilizarla. Tenéis que tener en cuenta que esto de las modificaciones también hay que experimentarlo para ver si funcionan, y a veces como en este caso, no salen como uno espera...

## **6. El diario de Sandra: el relato de una alumna**

Hoy hemos empezado las clases del segundo trimestre en la optativa. Roberto nos ha explicado que hasta Semana Santa vamos a hacer juegos de invadir o algo parecido. El primer juego que hemos hecho se llamaba de los 10 pases y en principio parecía sencillo, había que hacer 10 pases seguidos sin que el otro equipo te la quitara. Lo malo ha sido que los equipos los ha hecho el profe sorteando quien iba con petos y quien no. Me ha tocado con Gorka, Eric y Leandro que justamente son los que mejor juegan al fútbol y por lo que ha dicho puede que vayan un poco sobrados porque lo que vamos hacer se parece mucho a ese deporte. La cuestión es que no he tocado bola en las primeras jugadas, los chicos se alejaban del mogollón para hacerse pases fáciles y los demás, especialmente yo, nos quedamos con cara de bobos y corriendo de un lado sin conseguir acercarnos a la pelota. La cosa ha cambiado un poco cuando el profe ha puesto la regla de que la tienen que tocar todos para poder hacer el punto, pero no a mejor como parecía en un principio...

El juego se complicó bastante. Gorka pidió que sacara nuestro equipo, la verdad es que hubiera preferido que sacara el otro así mientras defendía que es más sencillo, podría ir viendo qué era lo que había que hacer. Eso de pasarse la pelota sin poder correr con la pelota no lo veía nada claro. Los chicos que saben jugar el fútbol tenían las ideas más claras, Eric se adelantó unos metros y le pidió a Gorka que le pasara. Los demás también comenzaron a separarse y pedir la pelota. Yo iba de un sitio a otro pero no encontraba la forma de que vieran que estaba 'disponible'. Al final pasó lo que tenía que pasar, me dejaron a mí la última para recibir el pase y como todo el equipo contrario lo sabía, se me echaron todos encima y todavía era más complicado que me pasaran.

Para mí fue aliviante cuando un jugador del otro equipo cortó un pase que venía hacia mí pero poco dura la alegría en la casa del pobre: Gorka corta el primer pase que hacen ellos. Como estaba muy cerca de él por pura casualidad y se le estaban echando encima varios del equipo contrario, me pasó a mí la pelota, ¡vaya faena! al principio nadie estaba pendiente de mí, me imagino que no me considerarían una amenaza para su casillero de goles encajados precisamente, pero de repente parece que me volví el centro del mundo. En ese momento me quedé bloqueada, no sabía qué hacer, los defensas me rodeaban por todos los lados, ¿hacia dónde paso la pelota para que no nos la quiten? Roberto no hacía más que decirme que buscara a los desmarcados pero el equipo contrario me parecía una red meticulosamente extendida que no dejaba huecos y



que además era capaz de estirarse y envolverme, haciendo invisibles a todos mis compañeros. Oía las voces de mis compañeros gritando: “pasa, pasa” pero lo que conseguían era que los defensas se movieran más rápido de un lado a otro con lo que todavía me hacían sentir más insegura y nerviosa.

Como no sabía qué hacer, pensé que lo mejor era deshacerme de la culpable de que todo el mundo estuviera pendiente de mí, es decir, de la puñetera pelota. Así que la lancé lo más fuerte que pude con la mala suerte que se la envié directa hacia dónde estaba Miguel que encima la cogió sin que se le cayera al suelo. Las reprimendas de mi equipo por haberla pasado a un jugador contrario no tardaron en aparecer: “tienes que mirar antes de pasar”, me dijo Leandro. La cuestión es que yo miraba pero ver, lo que se dice ver, no veía a quién pasar. Menos mal que desde ese momento pasé de nuevo a ser un florero en el juego, todos salieron corriendo detrás de Miguel y yo ya no era de interés para nadie.

Después de varias partidas, Roberto propuso algo que hicimos varias veces en el primer trimestre, reunirnos para discutir la estrategia. La idea está bien porque se supone que así nos ponemos de acuerdo en lo que hay que hacer pero qué palo me da, sólo pensar que tengo que hablar delante de todos se me revuelven las tripas y se me nublan las ideas. El profesor nos dijo que discutiéramos cómo había que jugar para conseguir que el décimo pase se recibiera cerca de la portería contraria. A mí me parecía que al ser una portería tan pequeña, lo mejor sería poner a un jugador cerca y pasarle cuando nos queden pocos pases. Sin embargo, Gorka que sabe un montón porque juega al fútbol, decía que lo mejor era desmarcarse continuamente en dirección a la portería para los defensas tuvieran que separarse y así no podrían impedir que nos acercáramos. Claro, él no piensa que eso implica correr un huevo y que no todos tenemos el aguante que él tiene. Sea como sea, aunque yo tenía muy claro que mi idea era buena y lógica, no me atreví a contradecirle, siempre parece tan seguro que todo lo que dice que seguramente su idea sea la mejor, si me equivocaba igual se ríen todos de mí, soy de las que peor juega, la que menos corre, ¿por qué voy a tener las mejoras ideas en la estrategia?

Al final de clase, el profesor preguntó cuál era la clave del juego para anotar tantos en la portería contraria. Gorka, como ya había dicho en la reunión, contestó correctamente diciendo que lo importante era desmarcarse en dirección hacia la meta del otro equipo. Roberto le dio la razón y comentó que hay que ayudar a los jugadores que reciben la pelota para que tenga opciones de pase, esto es, colocarse cerca de ellos para que puedan pasarla. Recalcó que esto será clave en todos los juegos de invasión que vamos a seguir practicando porque en esencia se trata de avanzar hacia la meta contraria, manteniendo la posesión de la pelota. También dijo que ahora podemos pasar con las manos lo que nos permite cierta precisión a la hora de hacerlo, pero que luego con el *stick* no será tan fácil por eso espera que estas ideas ya estén claras y eso facilite

aplicarlas. A mí no sé cómo me irá con el *stick*, creo que por lo menos con estos juegos me ha quedado claro lo que ha dicho el profe y Gorka, no sé si podría aplicarlo en un juego pero ahora entiendo lo que hay que hacer para marcar goles en la portería contraria (Diario de Sandra, 13 de enero de 2003).

Hoy empezamos a jugar al hockey, bueno a juegos en los que se utiliza el palo ese que Roberto quiere que le llamemos 'stick'. He acabado muerta, la posición es incómoda, siempre agachada, es peor que cuando mi madre me hace barrer los sábados por la mañana. Ya no me gustó cuando lo hicimos en el colegio, ahora que sé que van a ser muchas clases, menos todavía, y encima haremos como en otros trimestres de jugar contra otros institutos. Mañana se lo voy a decir a Roberto, a ver si cambia a otro deporte en el que no haya que correr tanto y doblar tanto la espalda (Diario de Sandra, 27 de enero de 2003).

He discutido con el profe, le he dicho lo que pensaba, que el hockey es una mierda y bastante agotador, no ya porque haya que correr mucho sino encima vas agachado gran parte del tiempo. Creo que se ha molestado un poco, luego nos ha reunido a todos. Estoy segura de que casi todos también piensan como yo pero no se atreven a decírselo, por la nota seguramente. Nos ha soltado un rollo sobre lo importante que es practicar para que algo te llegue a gustar, yo pensaba que es el mismo cuento que me dice mi novio para acostarse conmigo. Luego nos ha puesto el ejemplo de Karen del primer trimestre, de cómo cuando llegó a controlar un poco fue cuando empezó a gustarle. A mí me parece que a Karen al principio lo del béisbol le resbalaba más que otra cosa y el día del partido hizo el bateo de su vida, llegó a una base y ¡hala, que el béisbol va a ser su pasión! Gorka, que es un poco pelota, ha dicho que hay que hacer lo que diga el profesor y entre eso que todos han buscado excusas de que el otro día se encontraban mal y hacía calor, al final nos ha convencido de que sigamos probando el hockey unas clases más (Diario de Sandra, 28 de enero de 2003).

En la clase de hoy hemos tenido un pequeño follón por culpa de los sticks. Resulta que algunos como Yeray y Gorka siempre se pillan los de madera y a mí y unas cuantas más nos pasamos la clase con los de plástico. La cosa ya es complicada como para encima que se te doble el stick cada vez que quieres pasar o regatear, lo que no sucede con los de madera. Por eso me parece injusto que las que peor jugamos también tengamos que practicar con los peores sticks. Yo me desespero, ya me parece difícil entender lo que hay que hacer y ver dónde están colocados los compañeros a los que tengo que pasar como para encima que no haya manera de controlar la pelotita. Menos mal que el profe se ha dado cuenta de la *jeta* que tenían algunos de los chicos y ha obligado a cambiar cada poco el tipo de stick. A mi equipo le asignó dos de madera que teníamos que ir cambiando. Yo tuve uno como diez minutos y vaya diferencia, hasta marqué un gol desde lejos y regateé a uno de los chicos del otro equipo. El reparto de los sticks no fue muy equilibrado porque los chicos siguieron con ellos bastante más tiempo

que Claudia o yo, pero bueno por lo menos hemos podido catarlos... (Diario de Sandra, 10 de febrero de 2003).

Vaya calor que ha hecho hoy, parecía que estuviéramos en un horno sobrecalentado. Lo peor no ha sido eso, sino que hemos seguido con el hockey. A los 3 minutos estaba ya cocida y asfixiada, me caían gotas de sudor hasta de las orejas. Menos mal que no era la única, Claudia, Andrea y Beatriz también andaban arrastrándose con un palo en las manos como yo. Tuvimos que pedir a Roberto que nos dejara descansar y fue comprensivo viendo el panorama. Roberto intentó aprovechar el descanso para que hiciéramos una reunión de estrategia como las que hacemos durante los partidos pero el calor era tan insoportable que no teníamos ganas de nada (Diario de Sandra, 25 de febrero de 2003).

Ayer en clase ha pasado lo que tenía que pasar, Yeray y Gorka han tenido bronca con David, es decir, las 'estrellas' de la clase se pelean con el 'estrellado' del grupo. La verdad es que casi nadie lo tragamos, no sé si porque va de listo cuando Roberto pregunta o por los aires de superioridad que se da por juntarse en los recreos con los de Bachillerato. La cuestión es que en medio del partido, algo le han dicho que David se ha enfadado y se ha largado. No quedaba mucho de clase pero todo ese tiempo, Yeray y Gorka han pasado de jugar en serio y se han dedicado a criticar a David. Esto me ha permitido recibir la pelota y dar más pases que de costumbre. Además, al irse David, el equipo contrario tenía un jugador menos y eso creo que me ha hecho más fácil que pudiera estar varias veces a punto de marca un gol. No es que me gusten que se peleen pero me ha venido bien para tener más protagonismo que de costumbre en el partido (Diario de Sandra, 12 de marzo de 2003).

Roberto ha dicho hoy que volvemos a hacer los equipos como hicimos en el primer trimestre poco antes de la actividad contra el otro instituto, es decir, como nosotras hayamos puesta en la encuesta. Yo he elegí a Claudia, Andrea y Tania y con ellas tres más Joana y Beatriz, es como ha quedado mi equipo. Ya sé que no son las mejores pero no son nada brutos jugando como los chicos y, sobre todo, te pasan la pelota y no estás toda la clase discutiendo. Incluso te animan si te sale mal, no son como el *picao* de Gorka que siempre quiere ganar y si tu fallas, la culpa de perder es tuya.

En la clase de hoy hemos jugado contra el equipo de los chicos y nos han dado un buen repaso. De todas formas, sigo prefiriendo mi equipo aunque no seamos tan buenas como ellos, creo que nos vamos compenetrando, nos falta ser más rápidas en el ataque y colocarnos mejor en la defensa. Roberto nos lo ha dicho varias veces. Yo corro mucho arriba y abajo, me la suelen pasar cuando estoy desmarcada, es verdad que muchas la pierdo o me la quitan pero hago lo que puedo, y lo voy a seguir intentando, en mi equipo no me echan la bronca cuando algo me sale mal, como pasa en el de los chicos, al pobre Leandro lo tienen frito, parece que cuando no marcan la culpa es siempre para él.

Es una suerte estar en este equipo, creo que voy a aprender más y acabar jugando mejor que en cualquiera de los otros dos porque aquí somos más amigas y nos llevamos mejor. En el equipo de los chicos, Gorka y Yeray juegan muy bien, pero se llevan a matar, creo que se tienen envidia uno del otro y que los dos quieren ser los mejores de la clase (Diario de Sandra, 25 de marzo de 2003).

Hoy hemos estado jugando en clase un torneo con los equipos que vamos a participar en la actividad contra el IES de Alcalá. Para mi equipo, el de chicas, ha sido un día especial, hemos ganado por primera vez a los chicos. Sin duda, ha sido el partido en el que mejor he jugado, ni yo misma me creía los tres pases que me salieron, uno de ellos a la Vero que la vi al lado de la portería, me fijé que Leandro tenía las piernas muy separadas, y como dicen los chicos “le hice un caño para ponerse sotana”, encima la Vero va y según le llega, la enchufa y mete gol. Para colmo, cuando casi estaba acabando la clase Claudia me pasó cuando estaba sola y no demasiado lejos de la portería, así que como pensé que tenía tiempo para golpear la bola sin que ningún defensa se me pusiera delante, le di con todas mis ganas y Yeray se la comió enterita, ¡vaya golazo! El profe que lo vio, vino a felicitarme, bueno nos felicitó a todas por el buen nivel que habíamos alcanzado. Creo que hemos llegado a jugar tan bien porque somos muy buenas amigas, casi nunca hemos discutido y cuando hay algún fallo nos lo decimos sin que le moleste a nadie, es decir, al revés que los chicos que se pasan la clase gritándose unos a otros y discutiendo por tonterías (Diario de Sandra, 8 de abril de 2003).

Hoy hemos ido a jugar contra los del IES Alcalá. El equipo mixto ha perdido de uno, los chicos han ganado con facilidad y nosotras hemos hecho un partidazo, hemos jugado *superbien*. Claudia nada más empezar metió un gol regateando a tres jugadoras y a la portera. Luego en defensa hemos estado muy organizados, parecíamos una auténtica muralla que se movía cerrando todos los huecos. En ataque, hemos hecho pases muy rápidos y hemos aplicado lo que Roberto nos insistió en clase de desmarcados hacia y cerca de la portería contraria.

Nunca había tenido unos sentimientos parecidos, nuestros compañeros animando en la grada, el público gritando, nosotros jugando que parecíamos profesionales, el marcador igual que los que se ven en televisión, en fin, me ha encantado. Ha sido una experiencia inolvidable. En la entrevista que seguro que nos hará Roberto porque ya nos lo dijo que después de esta actividad tendríamos que hablar con él para revisar cómo ha ido el trimestre, tendré que reconocerle que me ha acabado gustando, que ahora que controlo es otra cosa, me sigo cansando un montón pero ya no corro tanto, me fijo en cómo están colocados y puedo pasar con precisión allí donde veo un compañero solo. Además, me coordino bien con mis compañeras y ya sabemos lo que va a hacer la otra antes de hacerlo, que casi siempre son desmarques para avanzar o mantener la pelota en nuestro poder (Diario de Sandra, 11 de abril de 2003).

## **CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN**

### **1. Introducción**

El aprendizaje situado se ha sugerido como un marco conceptual para pensar acerca del aprendizaje (Kirk y Kinchin, 2003; Kirk y MacDonald, 1998). En esta teoría, el interés de los investigadores se focaliza sobre los individuos cuando se desenvuelven en contextos socioculturales y el impacto que tiene la actividad (tareas de enseñanza) y el contexto físico, social y cultural en los significados, acciones y aprendizaje de los estudiantes (Rovegno, 2006). Sin duda, este enfoque puede ser más fructífero si se intenta comprender el pensamiento del alumnado, considerando que este tiene la capacidad para expresar las barreras o los alicientes de su participación (ver por ej. Bernstein, Phillips y Silverman, 2011). De este modo, se pueden fortalecer los lazos que los estudiantes tienen con las diferentes modalidades de actividades físicas (J.L. Hernández y Curiel, 2007) y llegar a convertirse en agentes de cambio en la mejora del currículum (Cook-Sather, 2002; Enright y O'Sullivan, 2010; Fiset, 2012; Oliver, Hamzeh, y McCaughy, 2009).

### **2. Lo que saben (o no) es importante para organizar la enseñanza**

En el ámbito de la educación física, se ha puesto en evidencia que los estudiantes llegan a las aulas con conocimientos sobre los deportes de equipo que han ido construyendo de forma autónoma como espectadores o practicantes y que les proporcionan posibles explicaciones acerca de cómo hay que desenvolverse en ellos, aunque en ocasiones sean incompletas o erróneas (Griffin et al., 2001; Placek et al., 2001a; Placek, Griffin y Dodds, 2001b; D. Sánchez et al., 2011). Desde la teoría del aprendizaje situado, Kirk y Macphail (2002) mantienen que las ideas previas de los estudiantes merecen una seria consideración por parte del profesorado, ya que ese 'equipaje' inicial que traen a las clases de educación física va a influir en el sentido que proporcionen a las tareas. En este caso, el sentido que den a los juegos modificados o las situaciones de aprendizaje técnico que el profesor les propone (Dodds, Griffin y Placek, 2001; Brooker et al., 2000).

Algunos de los alumnos que participaron en el proyecto curricular tenían más conocimientos que el resto sobre la táctica de deportes de invasión porque practicaban fútbol como deporte extraescolar desde una edad temprana. Por ejemplo, Leandro y Gorka dijeron que en las clases de hockey estaban aplicando lo que sabían del fútbol con respecto al pase y va, los desmarques, la apertura de espacios a las bandas, la colocación en zona, el marcaje individual u otras estrategias generales en función del tanteo como refleja el comentario: "si vamos ganando hay que aguantar la pelota y si vamos perdiendo presionamos todo el campo" (EST2). Estos conocimientos pudieron

transferirlos con facilidad a los juegos modificados de iniciación a la familia de deportes de invasión, como se puso de manifiesto desde el primer momento cuando se separaban del grupo para dar y recibir pases.

En ese mismo juego, otros alumnos, como fue el caso de varias chicas, que no habían tenido apenas experiencias en deportes de invasión, encontraron grandes dificultades para participar, incluso en los juegos modificados más sencillos. En la iniciación con juegos modificados, diferentes trabajos han observado mayor tiempo de posesión y contactos con el balón, más movimientos hacia espacios libres y un mayor número lanzamientos a portería en los chicos que en las chicas, en muchos casos próximas a un rol de jugadora-espectadora, lo que se atribuye en gran parte a una falta de experiencias previas (M. D. Gutiérrez y García, 2012; Nevett et al., 2001b; Richard et al., 1998; Turvey y Laws, 1988). Los juegos modificados pueden facilitar la participación de las chicas o en general, del alumnado con menos conocimiento y experiencia, ya que como han comprobado Van Acker, Da Costa, De Bourdeaudhuij, Cardon y Haerens (2010), bajo determinadas circunstancias, los juegos modificados tienen el potencial coeducativo que se les atribuye, al menos desde el punto de vista de la implicación física.

La investigación ha puesto de manifiesto la importancia de que el profesorado analice la heterogeneidad de conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes para mejorar la calidad de su enseñanza, especialmente de cara al diseño de tareas de aprendizaje (Griffin y Placek, 2001; Placek et al., 2001a). La diversidad del alumnado puede ser una fuente de conflicto o dificultad para su participación, bien porque no dispone de habilidades para hacerlo o las tiene a un nivel superior al resto (Crance, Trohle y Saury, 2012). Estas situaciones no resultan fáciles de gestionar para el profesorado (Azzarito y Solomon, 2005) y merecen una seria consideración desde el modelo TGfU, ya que la coeducación, la igualdad de oportunidades y la integración del alumnado con menos habilidad afectan a la propia 'línea de flotación' de este modelo de enseñanza (Devís y Peiró, 1992).

La diversidad de experiencias y conocimientos previos del alumnado en los deportes de invasión contrastó con la homogeneidad en la familia de bate y campo. Tan solo un alumno había practicado béisbol en su educación física escolar, y solo cuatro se percibían capaces de desenvolverse con soltura en partidos informales con sus amigos (C1T1). Por lo tanto, este deporte fue una novedad para la mayoría de los estudiantes, lo que permitió un punto de partida similar en cuanto al conocimiento del béisbol y una importante incidencia sobre su interés y motivación. Así se puso de manifiesto en frases como la de Gorka: “[el contenido de esta asignatura] es algo diferente, algo que quieres aprender” (E8T1), o de Daniel: “[me motiva] porque esto antes nunca lo habíamos hecho” (E3T1). Las diferencias entre lo que sucedió en los juegos de bate y campo con respecto a los de invasión muestran el interés didáctico de los conocimientos previos.

En la práctica, nos lleva a reflexionar sobre las ventajas de introducir nuevas actividades deportivas en las clases frente a los inconvenientes de perpetuar determinados deportes en el currículum en las que los estudiantes tienen unas experiencias previas muy diversas.

Precisamente, una de las quejas más frecuentes de los estudiantes es la falta de originalidad del profesorado a la hora de seleccionar los contenidos (Rikard y Banville, 2006). Esta falta de variedad también puede afectar a los deportes colectivos, ya que para una parte del alumnado repetir año tras año los mismos deportes les resulta aburrido, y no les supone un desafío ni perciben mejora en sus habilidades (Fox y Biddle, 1988; Rice 1988). Por el contrario, si el contenido es novedoso es más probable que despierte el interés o sea percibido como desafiante, lo que repercute positivamente en la actitud y la participación del alumnado (Chen, Darst y Pangrazi, 2001; Dismore y Bailey, 2011).

Esto puede explicar en parte la buena aceptación que tuvieron en general los contenidos del proyecto curricular, ya que los deportes enseñados supusieron para el alumnado una alternativa a un currículum protagonizado de forma casi hegemónica por actividades como el fútbol, baloncesto y voleibol, algo que parece ser la tendencia más habitual en el contexto español (Robles, 2005; Ureña, Alarcón y Ureña, 2009; Zabala, Viciano y Lozano, 2002). Al mismo tiempo, esta novedad en los contenidos favoreció, especialmente en el béisbol y el tenis, que hubiera un punto de partida similar en cuanto a habilidades y conocimientos sobre estos deportes, tal y como refleja esta cita: “de esta forma empieza todo el mundo de cero y así tiene ventaja todo el mundo” (Alba, E9T1).

Por lo tanto, la elección de contenidos novedosos en el marco del modelo TGfU puede favorecer la motivación y reducir la complejidad para el profesorado de gestionar la diversidad en el aula. Esta cuestión pone de manifiesto el aprovechamiento que se puede hacer de la clasificación de Almond (1986) para renovar el currículum, ejemplificando las diferentes familias de juegos deportivos con deportes que resulten *desconocidos* para el alumnado (por ejemplo, Butler et al., 2007; Cramer, 2011; Heidorn y Weaver, 2011; Méndez, 2003; Oh, Bullard y Hovater, 2011). Las posibilidades aumentan si el propio profesorado inventa nuevos deportes que también posean los problemas tácticos de referencia de las diferentes familias (Bendicho, 2007; Butler y Hopper, 2011; Evenhart y Evenhart, 2010; Miña, 2003; Todorovich y et al., 2008). Por otra parte, la creación de nuevos juegos por parte de los alumnos con la misma condición favorece la comprensión táctica de dichos juegos y la participación activa en la construcción del currículum (Almond, 1983a; Hansen, 2010; Hastie, 2010; Hastie y André, 2012).

### 3. La competencia en el juego, con permiso de las habilidades técnicas

Tras la etapa inicial con juegos modificados, la introducción de los implementos específicos de cada uno de los deportes supuso un importante contratiempo en su camino hacia la competencia en el juego. De hecho, la dificultad para batear hacia los espacios libres o pasar a jugadores desmarcados con el *stick* eran explicados con frases como “miro a la defensa y veo claro dónde hay que batear, otra cosa es que me salga [...] yo no decido donde va la pelota” (E4T2) o “vemos las cosas pero no las podemos hacer porque no controlamos [el *stick*]” (Elena, E1T2). Estas opiniones de los alumnos y otros datos recogidos (C1T2) apuntan a que estas dificultades se debieron más a la falta de habilidad en el manejo de los implementos que a limitaciones en la comprensión del juego o una incorrecta toma de decisiones. Como dijo Elena: “Lo que más me ha costado ha sido aprender a controlar la pelota, a correr con ella y dar pases precisos” (F2T2). La investigación también ha constatado que en las acciones con implementos como el hockey o el badminton, los jugadores necesitan un mínimo control del móvil para aplicar la táctica con cierta precisión (French et al., 1996b; Turner y Martinek, 1992).

Con una enseñanza basada en el modelo TGfU se pueden mejorar las habilidades técnicas. Esto se ha comprobado mediante pruebas específicas fuera del contexto de juego como dentro de él (Lawton, 1989; Turner y Martinek, 1992; Turner, 1996; Mitchell et al., 1995; Griffin et al., 1995; French et al., 1996a). No obstante, en la mayoría de estudios la mejora no es relevante (Mitchell et al., 1995; Griffin et al., 1995), si bien en otros sucede lo contrario (Harrinson et al., 1994). Algunos trabajos detectaron una mejoría destacada únicamente en aspectos técnicos concretos, como el control de la pelota practicando un juego modificado de invasión (Turner y Martinek, 1992), la precisión y recepción de pases en hockey (Mitchell et al. 1995; Nevett et al. 2001a) o la volea en tenis (McPherson y French, 1991). McPherson y French (1991) concluyeron que la mejora técnica es generalizada cuando la enseñanza incide específicamente en ello.

Por lo tanto, la investigación respalda cierta mejora en la ejecución y uso contextual de las habilidades técnicas, ahora bien, parece que se necesita tiempo para ello. Turner y Martinek (1999) son los únicos que han constatado mejores resultados en la faceta técnica de una enseñanza basada en el modelo TGfU con respecto al modelo técnico, pero fue tras 15 sesiones de práctica del hockey. Por lo tanto, no es descabellado plantear que el alumnado que aprende con un enfoque de enseñanza donde la mayor parte del tiempo se dedica a practicar en contextos de juego, necesite una *travesía del desierto* en relación con las habilidades técnicas. En otras palabras, el dominio contextual de estas habilidades requiere mucho más tiempo de práctica que el aprendizaje de otros aspectos del juego.



Esta fase puede resultar frustrante no solo en el sentido de la mencionada incapacidad debido a que “vemos las cosas pero no las podemos hacer”, sino precisamente porque los avances en el plano de la percepción, toma de decisiones y comprensión del juego les ‘hacen sentir’ unas posibilidades superiores a la que realmente pueden llevar a la práctica. En esta investigación, la incapacidad de ejecutar adecuadamente las habilidades técnicas en el contexto de juego provocó una percepción negativa de la competencia del alumnado y otras reacciones como aburrimiento o desesperación. Estas reacciones negativas de los estudiantes cuando no tuvieron la habilidad suficiente para desenvolverse en situaciones de juego también fueron detectadas en otro estudio (Fry et al., 2010). Esto nos lleva al complejo debate de cómo integrar la técnica y la táctica en la enseñanza para favorecer el aprendizaje.

#### **4. Entonces, ¿cuándo batear si algunos ya saben y encima piensan que es la esencia del béisbol?**

Desde una perspectiva situada se defiende una concepción holística donde los procesos cognitivos, perceptivos y motrices aparezcan integrados en los contextos de aprendizaje (Kirk y MacPhail, 2002). De esta forma, se espera desarrollar un conocimiento táctico que dé soporte al uso de las habilidades técnicas en el contexto de juego para lograr la capacidad de desenvolverse en las situaciones problemáticas de los juegos deportivos (Brooker et al., 2000). Para ello, el modelo TGfU propone alternar situaciones de cierta complejidad táctica pero que tienen escasa dificultad técnica, como es el caso de los juegos modificados, con una práctica analítica de las habilidades cuando surge la necesidad de perfeccionarlas (Griffin et al., 1997). Sin embargo, esto resulta una pauta muy abierta para el profesorado, pues resulta complejo determinar el momento en que ‘surge la necesidad’ y los diferentes momentos en que puede producirse esa necesidad según las experiencias previas y el número de alumnos. Además, los docentes se encuentran con otra dificultad en relación a las habilidades técnicas al intentar que se produzca una transferencia entre una situación analítica de práctica y su aplicación contextual en una situación de juego.

Con respecto a esta transferencia, en la actualidad no existen investigaciones sobre el modelo TGfU que puedan respaldar esa aplicación inmediata en un juego modificado del dominio técnico adquirido en una situación analítica. Tampoco la hay en cuanto a la sustitución de una habilidad técnica compleja por otra que permita un mayor control del móvil (por ejemplo, cambiar el uso del *stick* por el manejo con la mano) mejore el aprendizaje en el contexto deportivo reglamentado (Holt et al., 2006; McMorris, 1998), aunque se ha comprobado que adaptar el implemento a las características del aprendizaje puede repercutir positivamente en el aprendizaje (Farrow y Reid, 2010). Otros trabajos apuntan a que la mayor demanda técnica de juegos reducidos y simplificados puede

tener una incidencia positiva sobre la mejora de esta faceta del juego que luego se transfiera a situaciones más complejas (Clemente, Couceiro, Martins y Mendes 2012; Coldwells y Hare, 1994; Aguiar, Botelho, Lago, Maças y Sampaio, 2012).

En el proyecto curricular, yo mismo reconsideré el ciclo trifásico ‘juego-técnica-juego’ que se propone en la literatura (Griffin et al., 1997), lo que me hizo dudar si el modo en que lo hacía era la manera adecuada de ensamblar el dominio contextual de las habilidades técnicas y la comprensión táctica. Uno de los motivos es que me daba la sensación de que detenía la clase “cuando están metidos de lleno en el juego y comienzan a aparecer cuestiones tácticas interesantes” (D14T1). Otro de mis argumentos fue que interpretaba que la técnica debía introducirla “a medida que tiene sentido y se puede usar en el juego” (D14T1). Es decir, que proponía “practicar con el bate [cuando] ya comprenden su uso contextual y lo que falta es *sacarle filo* dominando el bateo raso, al fondo de la cancha o los laterales” (D14T1). En otras palabras, ponía en duda que la práctica de las habilidades técnicas tuviera que “estar ligada por fuerza a una etapa previa y posterior de juego para que hagan la transferencia a un contexto real” (D14T1). De esta forma, la práctica de habilidades técnicas se concentró la mayor parte de las ocasiones al principio de la segunda clase de la semana, lo que me pareció en parte seguir siendo fiel al modelo original porque “al tener las clases en dos días consecutivos, practicar las habilidades técnicas al principio de la segunda sesión, podría considerarse como una *fase técnica* entre dos períodos de práctica de juegos modificados” (D14T1).

No obstante, la decisión del momento de practicar las habilidades técnicas no puede estar basada exclusivamente en la intuición aunque detrás haya una amplia experiencia en la aplicación del modelo TGfU. La pauta “cuando surge la necesidad” alude a que las experiencias deportivas previas y el nivel de aprendizaje actual tienen mucho que decir en esa cuestión. Ahora bien, en el caso anterior de Gorka, Leandro y las chicas con pocas experiencias en los deportes de invasión, nos presenta el problema de que, siguiendo las orientaciones del modelo, mientras los primeros ya tienen la ‘necesidad’ de perfeccionar sus habilidades técnicas, para las segundas lo que resulta ‘necesario’ es avanzar en su comprensión del juego. Por lo tanto, pueden ser muchos y muy diferentes los momentos en que “surge la necesidad” de introducir o practicar las habilidades técnicas.

Durante el segundo trimestre, fue el alumnado el que manifestó que ya “había surgido la necesidad”. En concreto, varios estudiantes pidieron adelantar la introducción del uso del *stick* en los juegos modificados con respecto a la planificación que yo tenía prevista. Esta sugerencia estuvo basada en varios argumentos como “no encontrar sentido a los juegos modificados [sin el *stick*]” (D16T2) o la falta de diversión. Sin embargo, el que me pareció más convincente fue que “lo del *palito* es lo más difícil”

(Elena, S4T2) y “la otra vez cuando ya jugamos con bate, no nos salía bien batear porque estuvimos poco tiempo bateado” (Tania, S4T2), aludiendo a las dificultades que habían tenido con el bateo por haber empezado demasiado tarde a practicarlo en el contexto de juego. Todo esto, unido a que había empezado a detectar una disminución en la intensidad del esfuerzo en las clases previas a su propuesta, “justifican sobradamente modificar mi planteamiento inicial y adentrarnos de lleno en el hockey utilizando el *stick*” (D16T2), como anoté en mi diario. Sin embargo, lo más relevante es que los estudiantes ‘alzaron su voz’ para influir en su aprendizaje de las habilidades técnicas, demostrando interés y compromiso por el contenido y las tareas escolares. Carpenter (2010) también detectó que el alumnado estaba más motivado cuando eran conscientes de la necesidad de mejorar su dominio técnico para seguir avanzando en su aprendizaje del deporte.

Además de tener en cuenta la perspectiva del alumnado, la enseñanza de las habilidades técnicas se puede analizar desde la dimensión social y cultural (Kirk y MacPhail, 2002). En este sentido, se ha comprobado que para aquellos alumnos cuyos conocimientos previos sobre baloncesto se habían construido a partir de retransmisiones de televisión, cualquier modificación del juego reglamentado en las clases de educación física era fuente de desacuerdo e insatisfacción (Kirk et al., 2000). Por lo tanto, el papel que tengan las habilidades técnicas en la emisión de encuentros deportivos, los anuncios publicitarios de deportistas de élite o en competiciones de gran trascendencia social puede convertirse en un nuevo elemento de investigación y reflexión para la enseñanza de los juegos deportivos en el marco de la teoría del aprendizaje situado (R. Sánchez, 2003). Esto resulta más relevante al conocer que un tercio de los escolares en nuestro país ven retransmisiones deportivas por televisión y que la frecuencia con la que este tipo de acontecimientos forman parte de las conversaciones familiares los convierten en “referentes permanentes” para ellos (Velázquez, Castejón, García, Hernández, López y Maldonado, 2001: 543).

En una de las fichas, las palabras de Elena: “[batear] es la esencia del béisbol, sin el bate [...] no sería béisbol” (F3T1) fue el argumento para rechazar la modificación de golpear con la raqueta la pelota o lanzarla con la mano en los juegos modificados de bate y campo. Como casi todos, Elena no había practicado béisbol ni otros deportes de la misma familia con anterioridad. Por lo tanto, es muy probable que la idea del béisbol que había recibido del contexto social y cultural, seguramente de las películas sobre este deporte, le transmita que sin esa habilidad técnica no se practica el “béisbol normal” (S9T1). Así fue como lo denominó David, el único que lo había practicado, a raíz de su confusión cuando no incluyó el rol de *catcher* en versión simplificada del béisbol que practicamos. Esto refleja la importancia de recoger la perspectiva del alumnado en la enseñanza, en especial las relaciones que establece entre las tareas, los aprendizajes y el entorno social, cultural e

institucional, como sugieren Kirk y McPhail (2002), 'también' en relación con la enseñanza de las habilidades técnicas.

### **5. La comprensión de la acción: lo que se dice, escribe y dibuja**

El aprendizaje de los juegos deportivos exige que los jugadores adquieran un conocimiento que les capacite para tomar decisiones en el momento adecuado y llevarlas a la práctica de forma eficiente en el desarrollo de situaciones de juego (Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 2001). Una de las grandes preocupaciones en el ámbito de la investigación sobre pedagogía del deporte ha sido determinar el papel que tiene el conocimiento en este aprendizaje y cómo se desarrolla. En las últimas dos décadas, diferentes líneas de investigación han tratado de arrojar luz sobre esta cuestión comparando modelos de enseñanza y jugadores expertos con novatos, así como profundizando en el conocimiento de dominio específico de los jugadores (McPherson, 1999; Dodds et al., 2001).

En el ámbito de la investigación sobre el modelo TGfU también está surgiendo el interés por acceder al conocimiento de los estudiantes acercándose a ese proceso de una manera ecológica y respetuosa con la forma en que tiene lugar en el contexto de la clase (Chang, Wallian, Nachon y Gréhaigne, 2006; Wallian y Chang, 2007). Esta línea de investigación está recurriendo principalmente a las producciones verbales del alumnado a partir de sus acciones de juego, especialmente lo que relata y explica a partir de interacciones verbales con otros compañeros sobre cómo interpreta éste la situación de juego y la forma en que tiene que actuar en función de las circunstancias (Darnis, Lafont y Menaut, 2005; Gréhaigne, 2007; Zghibi, Salí, Bennour, Guinoubi, Guerchi y Hamdi, 2013). Sin embargo, menos atención se ha prestado a las producciones escritas y gráficas elaboradas en la propia dinámica escolar, a pesar de que son más sencillas de obtener. En el ámbito del modelo TGfU, únicamente Chen y Light (2006) y Light (2007), al igual que MacPhail et al. (2008) en el *Sport Education*, han utilizado los dibujos de estudiantes como datos de investigación y lo hacen para profundizar en su experiencia afectiva.

Teóricamente, estos trabajos se aproximan al aprendizaje situado y al constructivismo social porque entienden que los procesos cognitivos de pensamiento en acción son situados al depender en gran medida del contexto y su reconstrucción por parte del sujeto. Por lo tanto, conciben el conocimiento como el producto de una interacción constante entre la actividad cognitiva del jugador, la realidad y otras personas con las que interactúa en ese mismo contexto (Darnis et al., 2005). En dicha interacción, el alumnado construye su conocimiento encajando sus experiencias previas con las nuevas "mientras dialogan con el contexto" (Wallian et al., 2003:116).

En esta tesis, he tratado de describir la comprensión sobre la acción de los participantes o el conocimiento al que dan sentido. Es decir, el esfuerzo se dirige a la capacidad de explicar lo que hacen y que suele girar en torno a diferentes aspectos del juego, como el análisis de cómo se ha jugado, lo que hay que hacer para superar al otro equipo, los motivos por los que hay que hacerlo así o las dificultades que ello conlleva. Con este propósito, he recogido un amplio volumen de datos acerca de las producciones escritas, verbales y gráficas del alumnado a partir de diferentes instrumentos y contextos situados en el propio proceso de la enseñanza, como las fichas de clase, las preguntas, los debates de ideas, los diálogos de las clases o las entrevistas usando como referencia las imágenes del videocuaderno del alumno grabadas durante las clases.

El modelo TGfU propone a los jugadores que ofrezcan soluciones a los problemas de juego que se les proponen. Por ello, ha resultado coherente describir el conjunto de los datos recogidos que están relacionados con dos formas de conocimiento sobre el juego. Por un lado, el conocimiento que se reproduce, es decir, aquel que es reconstruido y pone en evidencia una comprensión porque se le da sentido en un contexto de juego. Por otro, el que se produce, esto es, el que se genera de forma original creando nuevos significados a partir de la información disponible y las propias experiencias de aprendizaje. Para ello, se ha confirmado como una referencia válida las clasificaciones de Kemmis et al. (1977) y Elliot (1984) en las que hacían esa distinción entre producciones que indican una comprensión reconstructiva de las que son de naturaleza constructiva.

La posterior organización de ambos tipos de producciones en siete niveles permite ofrecer una descripción panorámica de la variedad de manifestaciones que puede tener la comprensión sobre la acción a partir de lo que los estudiantes verbalizaron, escribieron o dibujaron a lo largo de las clases durante un curso escolar. Estos niveles recogen, presentados de un modo categorial, los diferentes tipos de conocimiento que se han distinguido dentro del dominio cognitivo de los deportistas, es decir, el conocimiento declarativo, procedimental, estratégico, metacognitivo y condicional. Sin embargo, las producciones que recogí de mi alumnado se alejan de un conocimiento táctico abstracto, extraído en pruebas de lápiz o situaciones descontextualizadas, para acercarse a una medida auténtica de un aprendizaje holístico, donde el discurso y la acción se encuentran ligados y son interdependientes (Brooker et al., 2000; Light y Fawns, 2003). En otras palabras, la metodología cualitativa del estudio me permitió acceder al conocimiento *natural* que los estudiantes desarrollaron y aplicaron en el contexto auténtico de la enseñanza, sin mediar instrumentos intermedios que lo alejen de lo realmente piensan, dicen y hacen en las clases.

A partir de los datos recogidos, se puede sustentar que el alumnado, a raíz de su participación en el proyecto curricular, desarrolló y puso en evidencia una comprensión

sobre los juegos deportivos, mayoritariamente de sus aspectos tácticos, a través de diferentes tipos de producciones verbales, escritas y gráficas. Así, los estudiantes fueron capaces de realizar desde simples descripciones de sus acciones en el juego hasta representar gráficamente soluciones originales a problemas que se les presentaban, al mismo tiempo que pudieron justificar las estrategias que consideraron mejores, dibujar la colocación de un equipo en el espacio de juego, explicar principios de juego o inventar nuevos juegos que respondían a una de las familias de juegos deportivos incluidas en el proyecto curricular.

Estos resultados parecen coincidir con otras investigaciones sobre el aprendizaje en una enseñanza basada en el modelo TGfU, en las cuales también se encontraron evidencias de que los participantes desarrollaron comprensión y conocimiento táctico que podían comunicar a otros. Entre estos trabajos destaca la investigación de Turner et al. (2001) que, tras 15 sesiones de iniciación al hockey utilizando ese modelo de enseñanza con alumnos de 11 a 13 años, comprobaron que al ser entrevistados, eran capaces de dar explicaciones sobre cómo jugar al hockey, reflejando su comprensión de los principios tácticos y reglas de acción planteados por Gréhaigne, Godbout y Bouthier (1999). También Wallian et al. (2003) recogieron descripciones, propuestas y argumentos de estudiantes de 11 y 12 años a partir del visionado de situaciones de juego, antes y después de una enseñanza basada en el ciclo juego-debate-juego, tras la que se produjo un incremento en la resolución justificada de problemas de juego y soluciones alternativas a la acciones que presentaba el vídeo. Por lo tanto, existe respaldo de que aprender con el modelo TGfU mejora el conocimiento táctico y la capacidad para explicarlo, tal y como sugieren nuestros resultados.

Otras investigaciones que también refuerzan esta cuestión son las que se han centrado en lo que dicen los escolares durante los debates de ideas, lo que se ha considerado como una forma de acceder a producciones verbales representativas de su pensamiento durante las acciones de juego (Nachon et al., 2001; Mahut et al., 2003; Wallian et al., 2003). Estos trabajos han encontrado una evolución en la calidad de estas producciones a medida que avanzaba la enseñanza. De hecho, el análisis cualitativo de los datos mostró que dicha verbalización fue mejorando durante las clases, disminuyendo la necesidad de gestos o acciones no verbales que la sustituyeran. Además, los jugadores fueron capaces de establecer reglas de acción para desenvolverse en situaciones de juego y el contenido de los debates evolucionó en complejidad de las cuestiones tácticas abordadas (Mahut et al., 2003; Zerai, Rezig y Zhigbi, 2008; Zghibi, Zerai y Rezig, 2009).

La evolución en las producciones verbales no ha sido objetivo de esta investigación. Sin embargo, al describir su contenido he podido constatar una destacada mejora en las producciones escritas y gráficas. Así, las breves descripciones

reconstructivas de acciones individuales de juego de las primeras fichas fueron dejando paso a producciones más extensas, complejas y detalladas con las que los estudiantes valoraban sus propias acciones de juego, ofrecían argumentos a una solución original ante un problema de juego o justificaban la pertenencia de un juego inventado por ellos a una de las familias de juegos deportivos. En cierto modo y en nuestros resultados, se refleja una evolución que Gréhaigne (2008) sugiere en producciones relacionadas con la comprensión del juego. En concreto, considera que los alumnos progresan en cuatro etapas aunque no siempre lo hacen cumpliendo el mismo orden. La primera consiste en ser capaz de recoger e interpretar datos numéricos sobre sus acciones de juego. A continuación, los jugadores desarrollan la capacidad para describir dichas acciones y explicar su resultado. Por último, son capaces de analizarlas y llegar a formular hipótesis y reglas de acción a partir de ellas.

La importancia de estas producciones es que favorecen la construcción de un conocimiento que repercute positivamente sobre el rendimiento del alumnado en el juego (Zerai et al., 2008). De hecho, Wright y Forrest (2007) han sugerido que los alumnos deberían desarrollar un lenguaje para hablar sobre lo que ocurre en el juego, lo que sucede, por ejemplo, cuando el profesor estimula los intercambios verbales en discusiones, ya que pueden mejorar, no solo el conocimiento de la tarea, sino su propio rendimiento en ella. Los estudios experimentales apuntan en esta dirección, ya que el rendimiento en el juego de quienes han practicado realizando frecuentes intercambios verbales ha sido superior al de aquellos que no los realizaron (Darnis et al., 2005; Gréhaigne, 2007). Una enseñanza basada en el modelo TGfU permite desarrollar un lenguaje y comprensión mucho más sofisticado que una enseñanza técnica, lo que se explica por las oportunidades de pensamiento crítico y construcción de nuevo conocimiento que estimulan las situaciones de juego y la interacción con otros jugadores (S. Gray y Sproule, 2011; Gréhaigne, 2007). Los datos recogidos reconocen el potencial en ese sentido de materiales curriculares que elaboré como las fichas de clase o los videocuadernos en la forma en que los diseñé y utilicé.

## **6. La comprensión que se demuestra (o no) también depende del contexto**

Evaluar la comprensión de los estudiantes es uno de los retos *innatos* del modelo TGfU. La perspectiva más asentada en la investigación utiliza instrumentos basados en indicadores para cuantificar el rendimiento de los jugadores en el contexto de juego, principalmente el GPAI y STAPS (Arias y Castejón, 2012). Aunque se han sugerido limitaciones en esos instrumentos (Memmert y Harvey, 2008), el rendimiento en el juego se considera un fiable indicador de la comprensión táctica, ya que se ha comprobado que los jugadores que son más hábiles en el juego obtienen mejores resultados en pruebas de comprensión diseñadas al efecto (Blomqvist, 2001). Estos

mismos instrumentos se proponen para las clases de educación física como una forma de evaluación auténtica del conocimiento en acción caracterizada por su fidelidad al contexto donde se utiliza el conocimiento aprendido (Light y Georgakis, 2008). No obstante, se han reconocido ciertas dificultades para su aplicación (Méndez, 2011a) y podría ser necesaria una profunda revisión a tenor de recientes trabajos que han comprobado que la medición del rendimiento ofensivo debe tener en cuenta la calidad en la interacción del oponente para obtener un resultado válido (Tenga, Kanstad, Ronglan y Bahr, 2009).

En el proyecto curricular investigado, he optado por una segunda perspectiva de evaluación muy poco desarrollada, basada en anotaciones cualitativas sobre lo que acontece en el juego y las producciones del alumnado, especialmente las de carácter escrito. Con anterioridad ya he planteado que estas producciones sirvieron para demostrar la comprensión táctica que habían desarrollado. Ahora la discusión se centra en la importancia que tiene la forma en que los estudiantes perciben la tarea o situación de evaluación en la que se demuestra (o no) la comprensión táctica, así como en la relación entre dicha comprensión y el rendimiento en situaciones de juego.

El caso de Yaremi es representativo de los alumnos que difícilmente llegarán a demostrar un rendimiento satisfactorio mediante instrumentos de medición como el GPAI. Sin embargo, no por ello, dejan de desarrollar una comprensión táctica fruto de su participación, la cual les motiva para seguir haciéndolo. También Yaremi sirve para ejemplificar que lo que los estudiantes escriben, dicen o dibujan puede guardar relación con su percepción de las tareas y situaciones que el profesor usa para promover y evaluar la comprensión táctica (Luyten, Lowyck y Tuerlinckx, 2001).

Yaremi era una chica con sobrepeso y falta de habilidad que le impedían destacar en los juegos y su timidez era un obstáculo para aportar ideas en las reuniones de estrategia o para responder a mis preguntas ante su equipo, o menos aún delante de toda la clase. Sin embargo, el contenido de sus fichas dio muestras de un alto nivel de comprensión de la táctica de los juegos practicados en clase que no se correspondía con ese sigiloso paso por los juegos y los debates de ideas. Esta discrepancia entre su comprensión sobre la acción y su competencia a la hora desenvolverse en los juegos ya se ha recogido en la literatura porque algunos individuos investigados, como le ocurría a Yaremi, parecen saber qué hacer, pero no son capaces de exhibir una buena decisión y ejecución por falta de habilidad, presión, ansiedad o tiempo (Chen y Light, 2006; Turner y Martinek, 1992; Rink, French y Graham, 1996b). También Kirk et al. (2009), desde una perspectiva situada, describieron un incidente crítico donde algunos alumnos disponían de cierto conocimiento teórico sobre las estrategias que su profesora pretendía que aplicaran en la práctica. Sin embargo, la situación de juego posterior se caracterizó por “pases largos e imprecisos y poco trabajo en equipo” (p. 353). En otras palabras, el



conocimiento sobre el papel no se transforma siempre en acciones prácticas que resuelven con éxito las situaciones de juego (Rovegno et al., 2001b).

Por otra parte, la calidad del contenido de las fichas de Yaremi estaba basada en una esforzada dedicación que la distinguía de la mayor parte de sus compañeros. Durante el curso, me planteé la posibilidad que este tipo de tareas podría ayudar al alumnado menos hábil a demostrar una comprensión ‘oculta’ que es incapaz de llevar a la práctica. Esto haría que el alumnado las interpretaran como una forma de compensar esa falta de habilidad que les permite demostrar su discurso sobre cómo llevaría a cabo acciones exitosas en el contexto de los juegos. Luego en la literatura, comprobé que alumnos poco hábiles e interesados en las clases sintieron que habían podido compensar su falta de habilidad mediante su implicación cognitiva y su contribución al desarrollo colectivo de la táctica (Light, 2002a). Las reuniones de equipos les hicieron sentir que “sus opiniones eran valiosas” (p.293) lo que tuvo una repercusión positiva en su disfrute y satisfacción. La propia Yaremi llegó a decir en una entrevista “[este año, a diferencia de otros] comprendo más los juegos y entonces me gustan más” (E3T3). Este beneficio de la implicación cognitiva del alumnado, también está respaldado por Chen y Darts (2001) cuyos resultados mostraron que la demanda cognitiva de una tarea de aprendizaje que conlleve una exigencia física puede ser un factor clave para generar interés en dicha tarea.

Una situación casi inversa a la de Yaremi, fue la de David. Su activa participación en los debates de ideas, sus frecuentes intervenciones para aportar sugerencias sobre estrategia y las numerosas preguntas que hacía al respecto en clase, auguraban que sus explicaciones escritas y representaciones gráficas sobre aspectos tácticos de los juegos serían de una gran riqueza y demostrarían un alto nivel de comprensión. Además, tenía un aceptable nivel de habilidad que le llevó a realizar un buen papel en la actividad final de hockey, a pesar de que apenas había practicado deportes de invasión. Nada más lejos de la realidad, ya que en varias ocasiones tuve que llamarle la atención por la escasa calidad de sus fichas. David justificó estos resultados refiriéndose al poco sentido que encontraba a las “tareas de gimnasia para casa” (S7T1) como el mismo las denominó. Seguramente para David, las fichas eran lo que Bereiter (1990) denomina *módulos de tarea escolar* y buscaba cumplir la tarea con el mínimo esfuerzo, en vez de tratar de desarrollar la comprensión que con ella se pretendía. Como otros compañeros habían expresado: “si haces [la ficha] con calma, te ayuda a comprender muchas cosas” (Tania, E6T1).

Por lo tanto, como ponen evidencia estos dos ejemplos, la interpretación que los participantes hagan de las tareas y situaciones propuestas puede determinar la calidad de la comprensión sobre la acción que demuestren en ellas. Esto invita al profesorado a tener en cuenta que lo que recogemos (o no) sobre la comprensión, depende de cómo

los estudiantes interpreten la tarea o situación que les proponemos y la influencia que el contexto pueda tener. Si las fichas de clase son tareas en las que 'hay que cumplir' o los debates de ideas suponen un escenario incómodo para expresarse, probablemente no pondrán en evidencia el mismo grado de comprensión que se produce cuando la implicación cognitiva es fuente de motivación, satisfacción y percepción de competencia. Como ya avanzara Kirk (1983), al inicio del desarrollo del modelo TGfU, aunque la comprensión se demuestra mediante la *performance inteligente* de los participantes no dejan de ser 'actos de cognición'. Así lo demuestran otros estudios empíricos posteriores en los que se pone en evidencia la existencia de estudiantes que comprenden lo que hacen en teoría pero no son capaces de hacerlo en la práctica de los juegos modificados (Devís, 1996). No por ello, su evaluación deja de ser posible y valiosa.

## 7. ¿Preparamos la estrategia entre todos?

Uno de los principios de la teoría del aprendizaje situado es que el conocimiento está socialmente distribuido (Lave y Wenger, 1991; Resnick, Levine y Teasley, 1991; Salomón, 1993). Esto significa que el conocimiento no reside exclusivamente en las operaciones mentales de las personas, sino que está distribuido entre la mente, el cuerpo, la acción y los escenarios sociales y culturales donde se manifiestan (Lave, 1988). Los deportes de equipo son un buen ejemplo de situaciones en las que el conocimiento no se concentra exclusivamente en los procesos cognitivos de los jugadores. En este caso, "la actividad conjunta de varias mentes y cuerpos que persiguen el mismo objetivo" es también fuente de conocimiento, junto a los implementos que se utilizan o el entorno donde se desarrollan (Duranti, 2003:57). ). Nuestra investigación ha sido escenario de este tipo de situaciones en las que se comparte el conocimiento, especialmente dinamizadas por una metodología que trataba de promover ese conocimiento compartido.

La 'cognición del equipo' es un tema que lleva tiempo investigándose en diferentes ámbitos profesionales donde la coordinación entre sus miembros resulta esencial, como sucede por ejemplo en la aviación civil y militar. Recientemente, el punto de mira se ha trasladado a los equipos deportivos (Blickensderfer, Reynolds, Salas y Cannon-Bowers, 2010; Lausic, Tennenbaum, Eccles, Jeong y Johnson, 2009; Poizat, Bourbousson, Saury y S`eve, 2009; Bourbousson, Poizat, Saury y S`eve, 2010, 2011). En todos esos contextos, los investigadores se enfrentan al reto de determinar en qué consiste ese conocimiento 'esparcido' entre los miembros de un equipo y cómo y cuándo la comparten. Además, otra de las inquietudes es averiguar en qué medida ese conocimiento compartido contribuye a mejorar la coordinación dentro de un equipo y con ello, su rendimiento (Bourbousson, Poizat, Saury y S`eve, 2012).

De los trabajos en el contexto deportivo se ha concluido que los conocimientos individuales de los jugadores están ligados al rendimiento del equipo. Esto es así gracias a diferentes formas de comunicación y coordinación que favorecen la existencia de una comprensión compartida entre todos los jugadores que sirve para guiar la acción. Dicho de otro modo, lo que saben y comprenden los jugadores sobre el juego llega a transformarse en un saber colectivo que permite una coordinación más eficaz entre los miembros de un equipo porque “se anticipan y predicen eventos futuros de la misma forma” (Bourbousson et al. 2012). En este sentido, resulta lógico que los equipos que mejor se comuniquen para coordinar sus acciones de juego e intenciones tácticas tengan un rendimiento superior a otros que no desarrollen esa compenetración. En otras palabras, el éxito en un deporte de equipo está determinado por la efectividad en la comunicación entre los jugadores (Kirk et al., 2000).

En nuestro estudio, no hemos tratado de analizar el efecto del conocimiento compartido en el rendimiento de los jugadores o el aprendizaje del alumnado. Ahora bien, los datos recogidos reflejan que los estudiantes compartieron su conocimiento táctico individual en diferentes momentos con la intención de corregir sus errores como equipo o aplicar una táctica colectiva más eficaz. Uno de las más relevantes fueron los debates de ideas. Estas situaciones se han definido como una “negociación conversacional a propósito de lo que hay que hacer para tener éxito juntos” (Gréhaigne y Deriaz, 2007:162). En el contexto deportivo, los debates o reuniones para discutir la estrategia se pueden considerar como uno de los pocos momentos donde el conocimiento se comparte de forma plena (*complete sharedness*) porque todos los jugadores se concentran en ese tiempo en una misma cuestión (Bourbousson et al. 2012).

Estos debates pueden ser considerados una forma de construcción social de conocimiento a través de una “conversación exploratoria”, lo que Mercer (2000) define como un modo de comunicación en la que los participantes colaboran para alcanzar consensos presentando y escuchando argumentos y contraargumentos. Al mismo tiempo, no es difícil encontrar conexiones con el razonamiento colaborativo (Clark et al., 2003) y el pensamiento crítico (McBride, 1992). Sea como fuere, en el ámbito educativo, las discusiones entre estudiantes en grupos reducidos se han respaldado porque favorecen la comprensión y el recuerdo de lo aprendido, proporcionan oportunidades de participación, incrementan la autonomía de los participantes y permiten que sus ideas o puntos de vista sean escuchadas y valoradas (Brookfield y Preskill, 2012; Chinn, O’Donnell y Links, 2000; Evans, 1996; Nussbaum, 2002a; Schwarz, Neuman, Biezuner, 2000; Van Blanksteins, Murphy y Sotter 2009).

En educación física es reciente el interés por analizar los intercambios verbales de los estudiantes durante los debates de ideas. Con ello, se pretende entender la co-

construcción del conocimiento en ese contexto y como contribuye a la puesta en práctica de una acción colectiva (Darnis et al., 2005; Zerai et al. 2008; Zhgibi et al., 2013). En general, se ha observado que los equipos que mantienen discusiones sobre la estrategia alcanzan un nivel de juego superior al de aquellos que no han interactuado verbalmente (Zerai et al., 2008). Sin embargo, existe un amplio vacío con respecto a los entresijos de la participación del alumnado en esas situaciones. Las reuniones de los equipos durante el proyecto curricular para mejorar su estrategia de juego puso en evidencia la complejidad que esconde la participación de los estudiantes en estos contextos.

Una de las críticas que ha recibido el modelo TGfU se ha dirigido al énfasis en la comprensión y las limitaciones que puede provocar en una experiencia gratificante de juego (Flintoff, 1994). Los debates son una de las formas más exigentes de implicación cognitiva en este enfoque, muy alejado de lo que suele ser habitual en las clases de educación física. Por este motivo no es extraño que aparezcan rechazos y resistencias en el alumnado. Las discusiones entre estudiantes pueden producir estados de tensión, en muchas ocasiones por ver amenazada su imagen social dentro del grupo. Esto suele provocar conductas para poner fin al debate, inicio de conversaciones no académicas, rechazo a las ayudas del profesorado, incluso comportamientos agresivos (Gréhaigne, 2007; Nussbaum, 2005). Como mantiene Nussbaum (2005:21) la discusión supone “un contrato implícito de comunicación” entre los participantes de gran fragilidad.

Por fortuna, durante la investigación no detecté ese tipo de comportamientos. Más bien al contrario, ya que los estudiantes mostraron una buena disponibilidad para reunirse a discutir sobre su estrategia de juego. De hecho, desde la primera entrevista defendieron la utilidad de los debates para tomar conciencia y corregir los errores, así como mejorar la coordinación del equipo, especialmente gracias al feedback de los compañeros. Como dijo Elena: “las dudas que tenías no las dejabas pasar [...], las preguntabas y se te aclaraban” (E5T1). Además, la encuesta final corroboró esta opinión sobre las aportaciones de los debates, ya que doce de los estudiantes afirmaron estar ‘muy de acuerdo’ o ‘bastante de acuerdo’ en que les habían ayudado a comprender los principios tácticos.

No obstante, a pesar de la buena consideración de los debates por parte de los estudiantes, la participación fue una cuestión problemática debido a las excesivas intervenciones de unos pocos alumnos y la ausencia de propuestas por parte del resto (ver 3.1.2., capítulo 8). Esto comenzó a hacerse visible tras los primeros debates para discutir sobre la estrategia. De hecho, pocas clases después de iniciar el curso anoté en mi diario: “En las reuniones me voy dando cuenta de que aportan siempre los mismos” (D8T1), al detectar que algunos alumnos monopolizaban las intervenciones. Este ‘monopolio verbal’ por parte de algunos estudiantes contrastó con la presencia silenciosa de otros cuya buena disposición para reunirse no estaba a la par de formular

propuestas, argumentar contra las ajenas o respaldar verbalmente las que consideraran adecuadas. Esta participación desigual fue una constante durante el curso escolar y estuvo relacionada con diferentes factores personales, contextuales, sociales y culturales, tal y como han apuntado Remedios, Clarke y Hawthorne (2008).

Algunas opiniones, como la de Gorka o Yeray, solían ser bien aceptadas y rara vez discutidas (ver apartado 2.2, capítulo 7). Sus experiencias deportivas previas y la competencia motriz demostrada en las clases les daban gran credibilidad ante el grupo, mostrando un estatus académico que respaldaba sus aportaciones en los debates. Al igual que ellos, David también fue un participante muy activo en las reuniones para discutir la estrategia, si bien más por su facilidad para expresarse verbalmente que por sus méritos sobre la cancha. Sin embargo, sus palabras no eran bien acogidas, daba igual que fuera una buena estrategia lo que sugería, el desinterés o la desaprobación eran las respuestas más habituales de sus compañeros, cuando no el enfrentamiento verbal. Este rechazo al discurso de David y su excesivo protagonismo en los debates lo expresó Claudia de la siguiente forma: “Con David siempre [hay problemas] [...] porque siempre está taladrando, no calla [...] los demás no podemos decir nada cuando está él” (E2T1). Es difícil obviar que esta crítica pudo guardar una estrecha conexión con las malas relaciones entre David y gran parte del grupo (ver apartado 3, capítulo 10).

En otras materias, se ha comprobado que la intención del profesorado cuando pretende que los debates se conviertan en un contexto democrático contrasta con una realidad de jerarquías de poder y desigualdades en la participación (Evans, 1996). Las relaciones de poder y las diferencias de estatus dentro del grupo condicionan lo que los estudiantes dicen, quienes hablan y quienes son escuchados al hacerlo (Evans, Alvermann y Anders, 1998; Hinchman y Young, 1997; Phelps y Weaver, 1999; L. W. Clarke, 2006). La diferente aceptación de las palabras de Tato, Carlos y David ponen en evidencia que el estatus y la consideración dentro del grupo puede determinar qué ideas son bien recibidas y respetadas sin apenas discusión, como mantiene Ellsworth (1989). Al mismo tiempo, esa situación refleja la presión que puede ejercer el grupo para que determinados estudiantes no hablen o sean breves en su discurso, al mostrar desinterés, desaprobación o un desacuerdo agresivo (Fassinger, 1995).

Otro asunto que merece ser debatido son las causas por las que los alumnos se retraían a la hora de participar en la preparación conjunta de la estrategia. Esto puede hacerse desde la experiencia de Eric, un alumno incluido en un programa para estudiantes con problemas de aprendizaje y cuya situación era muy diferente a la de David, Gorka, Yeray. A Eric le gustaba mucho el deporte y se implicaba con gran intensidad y entusiasmo en las clases, además sus compañeros le apreciaban por su carácter afable y ser un buen jugador de equipo. Sin embargo, Eric evitaba hablar en público por su problema de resonancia nasal debido a una fisura palatina. Como él

mismo expresó: “en clase normal yo no hablo mucho [...] a mí me da vergüenza [hablar] así solo delante de todos” (E6T3). Otros estudiantes también confesaron que sentían una insuperable vergüenza debido a la inseguridad de exponer sus ideas frente a otros. Con estas palabras lo explicó Claudia: “si me preguntas lo digo todo pero cuando me pongo delante de todo el mundo no digo nada [...]. No me sale [hablar en el debate], por vergüenza será, casi la mayoría que no habla es por eso” (E2T1). Algunos alumnos que trataron de superar ese sentimiento tuvieron ciertas dificultades para explicar verbalmente sus propuestas (ver 2.4., capítulo 8), bien por la ansiedad de hablar en público, el desconocimiento de un lenguaje apropiado para hacerlo o ambos factores a la vez.

Diferentes estudios han constatado que este tipo de estudiantes ‘silenciosos’ o introvertidos representan alrededor de un tercio del alumnado (M. G. Jones y Gerig, 1994) aunque en otros casos se ha llegado a encontrar hasta un 60% (Remedios et al., 2008). Además del ‘monopolio verbal’ que ejercen algunos participantes basado en su mayor estatus, se ha detectado que algunos estudiantes evitan o no desean intervenir verbalmente en las clases debido a su forma de ser, conocimientos y capacidades limitadas, o condicionantes del contexto que les rodea (Remedios et al., 2008). Por ejemplo, Fassinger (1995) ha destacado como motivos el desconocimiento de la materia y el miedo a parecer ininteligible ante los demás. Otros autores han sugerido que es debido a la carencia de habilidades para discutir, un carácter tímido, la presión que provoca una escasa disponibilidad de tiempo y las expectativas que genera el profesor a favor o en contra de determinados estudiantes (Townsend, 1998; M.J. Jones y Gerig, 1994; Nussbaum, 2002a)

Estos estudiantes que no intervienen verbalmente en las discusiones suelen etiquetarse como fracasados, pasivos, indiferentes o poco capacitados, más aún en el marco de una metodología constructivista en la que el buen estudiante es aquel que es ‘activo’ (Reda, 2009). Sin embargo, no siempre la participación verbal es un indicador fiable del aprendizaje y estar callado en un debate no implica estar ajeno al contenido que el profesorado quiere enseñar (Moust, Schmidt, De Volder, Belien, y De Grave, 1987). En nuestro estudio, Yaremi fue un buen ejemplo, ya que su sigilosa participación en los debates contrastó con la calidad de sus respuestas acerca de la estrategia de juego en las fichas de clase.

Al comparar a estudiantes introvertidos con otros que tienen más facilidad para hablar en público se han encontrado diferencias que invitan a repensar el valor del silencio y la escucha en los debates de ideas. Según M.J. Jones y Gerig (1994), el alumnado introvertido concibe el diálogo en clase como una forma de escuchar, pensar y aprender de otros (Tobin, 1988). Este fue el caso de Tania quien al preguntarle por su participación en los debates manifestó: “Más bien escucho, si se me ocurre algo lo digo,

pero prefiero escuchar a los que saben más que yo porque así aprendo” (E6T1). En cambio, para los más extrovertidos las discusiones son una forma de ganar reconocimiento ante el grupo (Tobin, 1988). Además, estos estudiantes tienden a mantener un diálogo más agresivo y conflictivo en las discusiones para imponer sus ideas, mientras que el alumnado introvertido prefiere una interacción verbal co-constructiva para encontrar soluciones sin necesidad de desbaratar las aportaciones de otros (Nussbaum, 2002b). Evidentemente, si el debate discurre del modo que marcan los estudiantes más extrovertidos, los alumnos introvertidos se mantendrán al margen porque no suelen desear asumir riesgos que puedan ponerles en evidencia delante de otros (Nussbaum, 2002b).

Por lo tanto, en un debate de ideas es posible que la estrategia no sea elaborada entre todos los participantes aunque la pretensión del profesorado sea esa y la estrategia metodológica esté pensada para ello. El contexto social puede determinar qué discursos son mejor aceptados y valorados, independientemente de su contenido, y las características personales influir en quien lo protagoniza. Esto saca a la luz la complejidad de los debates de ideas, más aún cuando se pretende que sean “ambientes en los que se tenga en cuenta la voz de todos los estudiantes, y lo que es más importante, proporcionen las mismas oportunidades para expresarla” (Wilcox, Williams y Reutzel, 1997: 350). En ese marco, el modo de intervención del profesorado pasa por saber distinguir cuándo los estudiantes son silenciados y cuando eligen ser silenciosos (Remedios, 2008).

## **8. Jugamos en equipo pero mejor con mis amigas**

Uno de los principales intereses de los adolescentes es iniciar y mantener amistad con sus iguales y sentirse aceptados por ellos (Cotterell, 2013). En el ámbito escolar y en la educación física, se ha identificado que una de las metas sociales de los estudiantes es el deseo de relaciones positivas con sus compañeros de clase (Moreno, González y Sicilia, 2007; Urdan y Maerh, 1995). Cuando es así, la experiencia escolar, las aspiraciones y resultados académicos, las actitudes hacia la escuela y el desarrollo de la identidad sexual se ven favorecidas (Gorard y See, 2011; Johnson, 1981). Las relaciones resultan más satisfactorias cuando conducen a la cohesión del grupo, es decir, la tendencia a permanecer unidos para el logro de objetivos y las necesidades afectivas de sus miembros (Carron, Brawley, y Widmeyer, 1998). Aunque ha sido escasamente investigado, se sugiere que el tipo y dinámica de tareas que propone el modelo TGfU estimulan una forma de interacción social que puede promover la cohesión entre los participantes (Light, 2002b).

Durante el curso escolar se produjo un importante incidente crítico de naturaleza social (ver apartado 3, capítulo 10) y otros pequeños conflictos derivados del juego o

aspectos organizativos de la clase. Pese a ello, la percepción de los estudiantes fue que durante las clases hubo un buen clima social gracias especialmente a la cohesión afectiva que se fue generando entre ellos. Estos vínculos sociales tomaron la forma de nuevas amistades, el fortalecimiento de lazos afectivos con compañeros que ya conocían y la recuperación de relaciones personales con otros que habían tenido conflictos en el pasado. En resumen, se produjo una evolución social que Karen describió con estas palabras: “al principio había muchos grupos y no todos nos llevábamos bien [pero al final] no llevamos [bien] todos con todos” (C1T3). También hubo otros indicadores de esta cohesión como fueron los ánimos durante el juego, los consejos altruistas y la frecuente interacción verbal entre los participantes.

Por lo tanto, el aprendizaje del alumnado contó casi siempre con el ‘viento a favor’ de este clima social y vínculos afectivos que se establecieron y fortalecieron durante las clases. Se ha constatado que las relaciones de amistad y la cohesión grupal favorecen el aprendizaje y la participación en educación física y otros contextos de práctica deportiva al influir positivamente sobre el disfrute, la motivación, las expectativas, la comunicación, la seguridad y el compromiso con las tareas, entre otros aspectos (Carron, Bray y Eys, 2002; Christensen, Schmidt, Budtz-Jorgensen y Avlund, 2006; Duncan, 1993). Light (2003b) puso en evidencia que el modelo TGfU puede promover las relaciones sociales gracias a la forma en que inciden en los aspectos tácticos. También Tolley (2009) comprobó la mejora de las relaciones sociales y la propia participación en los juegos modificados a raíz de la implicación del alumnado en la modificación de reglas, materiales y espacios de juego. En otra investigación sobre la aplicación de este modelo de enseñanza, el alumnado consideró que las clases eran divertidas y satisfactorias debido a las relaciones de amistad entre ellos (Bradley, 2004).

En opinión de los estudiantes de este estudio, el carácter estable de los equipos en determinados momentos de la enseñanza contribuyó a favorecer la cohesión dentro del grupo. Como dijo Tania: “[con equipos estables] nos compenetrarnos” (E3T2). Esta cohesión fue especial durante las actividades complementarias, como manifestó David: “por la unión que teníamos los de nuestro equipo” (F7T2). Esta cohesión fue más intensa dentro de cada equipo pero no afectó a los vínculos con el resto de compañeros, en palabras de Leandro: “estamos más unidos dentro de los tres equipos [pero] sigue habiendo compañerismo [entre todos]” (E5T2). Un buen ejemplo fueron los comportamientos de apoyo y cuidado en dichas actividades, como relató el propio Leandro: “todos en verdad nos apoyamos [aunque estemos en equipos diferentes] [...] en el partido de hockey, allí nos animaban las chicas y luego cuando pasó lo de Claudia [lesión] fuimos todos a ver lo que le pasó” (E5T2).

En otras investigaciones también han constatado que la formación de equipos estables para participar en eventos competitivos con fines educativos resulta muy



atractivo para los estudiantes porque les permite cooperar y trabajar en equipo, disponer de oportunidades para desarrollar habilidades sociales, mejorar la cohesión grupal y proporcionar un sentido de pertenencia al equipo (Alexander y Luckman, 2001; Bennet y Hastie, 1997; Carlson, 1995; Carlson y Hastie, 1997; Graves y Townsend, 2000; Hastie, 1998). Aunque es una estrategia propia del *Sport Education*, también ha dado resultados positivos cuando se ha aplicado en el modelo TGfU (Bradley, 2004) o en un modelo híbrido de ambos (Chouinard, 2007).

Además de la estabilidad, el criterio de formación de los equipos resulta un factor clave, no solo para promover la cohesión grupal sino para la propia experiencia personal y social del alumnado, su motivación y logro académico (Kutnick, Blatchford y Baines, 2005). Este proceso puede ser traumático cuando pone en evidencia a los menos hábiles (Evans, 1989) por lo que es uno de los aspectos que deberían formar parte de la planificación de la enseñanza. Uno de los principales interrogantes para el profesorado es si permitir que el alumnado elija a sus compañeros de equipo. Sobre esto la literatura es ambigua, ya que se mantiene que cuando es así se crean o refuerzan jerarquías de estatus (Kagan y Kagan, 1994), se forman grupos homogéneos por parte de los más capaces que dejan de lado a los que lo son menos (Slavin, 1990), las tareas son más productivas y satisfactorias que hacerlas con desconocidos (Azmitia y Montgomery, 1993) o resulta indiferente trabajar con amigos o con los que no lo son (Berndt, Perry y Miller, 1988).

En la mayor parte de las clases y actividades, opté por agrupar al alumnado atendiendo a sus preferencias afectivas. Esta manera de hacer los equipos fue la preferida por ellos frente al azar, el nivel de juego o el sistema de capitanes. Además, este agrupamiento favoreció la compenetración de los equipos y el clima social. Así lo indicaron las palabras de Tania cuando dijo: “[el ambiente de clase ha sido bueno] porque nos hemos agrupado [casi] siempre por afinidad y eso ha evitado malestar entre nosotros” (C1T3). En la encuesta final, la mayoría fue de la opinión que la forma de hacer los agrupamientos en las clases, los torneos internos y las actividades complementarias favorecieron que se sintieran a gusto en la asignatura. Bradley (2004) concluyó que la participación reflexiva del alumnado, en el proceso de formación de los equipos donde asumen el rol de capitán de forma rotatoria, contribuye a un ambiente más confortable en una enseñanza con el modelo TGfU. En relación con esto, se ha recogido la opinión de estudiantes sobre lo que perjudica al disfrute no poder elegir a sus compañeros de equipo (S. Gray y Sproule, 2009).

En general, el alumnado también coincidió en la preferencia por agrupamientos mixtos. Sin embargo, Claudia, una de las dos alumnas que los rechazó, advirtió que en los deportes de invasión esta forma de agrupamiento era problemática porque “los chicos son unos brutos [...] y nos podrían dar” (C2T2). Tampoco en la literatura aparece

un acuerdo unánime en este tema. Algunos trabajos apuntan a que los estudiantes se inclinan por ambientes mixtos por resultar más beneficioso para ellos (Hill y Clevon, 2005; Tanehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg 1994). En cambio, otros han recogido que prefieren estar separados por sexo porque tienen más oportunidades de práctica, cooperan más y juegan mejor a deportes colectivos e individuales (Treanor, Graber, Housner y Weigand, 1998). No obstante, esta preferencia puede estar mediatizada por el tipo de deporte y nivel de habilidad de los participantes. Por ejemplo, Williams y Bedward (2002) comprobaron que eran las chicas más competentes en deportes de invasión las que aceptaban jugar en equipos mixtos porque suponía un desafío competitivo para ellas al que deseaban enfrentarse.

La coincidencia de chicos y chicas con respecto a preferir agrupamientos mixtos contrastó con las diferencias en cuanto a los criterios para elegir compañeros de equipo. Mientras las chicas basaron con más frecuencia sus elecciones en la amistad o las posibilidades de entendimiento, compenetración y cooperación, incluso sin tener en cuenta el nivel de habilidad, los chicos daban prioridad a esta última elección. Por lo tanto, las chicas se decantan más por “hacer los equipos con la gente que nos sintamos a gusto” (Claudia, C2T2). Mientras que los chicos preferían jugadores competentes, incluso aunque no haya una buena relación personal, como hizo Leandro con Gorka, lo que justificó diciendo que: “aunque ahora no me llevo bien del todo pero lo elegí [porque es un buen jugador]” (E1T3). No obstante, puede ser que el nivel de habilidad, al igual que en la composición de los equipos, tenga gran influencia en esta cuestión como fue el caso de Pablo quien eligió a los compañeros basándose en la “confianza aunque no jueguen bien” (E1T3), al contrario de lo que hizo Elena al guiarse por el nivel de juego.

La cohesión grupal y las relaciones afectivas tienen una destacada influencia sobre el rendimiento y la satisfacción de los grupos en diferentes contextos (Carron y Challadurai, 1981; Mullen y Cooper, 1994; Pescosolido y Saavedra, 2012). Desde este punto de vista, los datos de nuestra investigación sugieren que atender a las opiniones del alumnado para formar los equipos puede contribuir a su satisfacción en las tareas, lo que junto a la estabilidad de dichos agrupamientos y una amplia ‘temporada’ de situaciones de juego, puede favorecer su aprendizaje y competencia en estas situaciones, tal y como ya apuntó Hastie (1998), en el contexto del *Sport Education*.

Por lo tanto, aunque puedan resultar útiles el uso de estrategias variadas de agrupamientos en la educación física para que sean clases flexibles, heterogéneas y acordes a las tareas que se proponen (Chambers, 1988; Gabbei, 2004; Fletcher, 2008), atender a las necesidades y preferencias afectivas del alumnado en los agrupamientos puede contribuir al éxito en las aplicaciones prácticas del modelo TGfU. Como mantienen Rudduck, Chaplain y Wallace (1996), el profesorado debería reconocer que

los estudiantes tienen una capacidad bastante sofisticada para formar grupos de trabajo y una visión amplia del potencial social y académico de las amistades. Por ello, consideran que se debería hacer uso de este conocimiento de los alumnos porque nadie mejor que ellos pueden determinar con quien trabajan bien y con quien no, tal y como se ha realizado en nuestra investigación.

## 9. Rendimiento situado

Desde el punto de vista del aprendizaje situado, dominar un juego deportivo implica desarrollar un pensamiento táctico, la capacidad para tomar decisiones en el contexto de juego y la habilidad para ejecutarlas con precisión mediante determinados gestos técnicos. De hecho, al revisar el modelo de Bunker y Thorpe, desde esta perspectiva, sugieren que el profesorado entienda el desarrollo de la habilidad en el juego (*skill development*) como el uso simultáneo, fluido y consistente en una situación real de juego de las capacidades tácticas, técnicas y perceptivas del jugador/a. De esta forma, se puede hablar de un rendimiento situado (*situated performance*) en el contexto de los juegos deportivos (Kirk y McPhail, 2002).

En el camino hacia este rendimiento situado, el alumnado que participó en el proyecto curricular tuvo grandes dificultades para manejar contextualmente los implementos específicos de juego. Este problema no tuvo tanta trascendencia en otras facetas del juego cuya ejecución no era tan dependiente del manejo del bate, el *stick* o la raqueta. Así, las acciones de desmarque en el hockey o los movimientos defensivos en los juegos de bate y campo no encontraron ese obstáculo en el aprendizaje y mejoraron de forma más rápida. Diferentes trabajos han constado esta mejora de las acciones ‘fuera del balón’ con una enseñanza basada en el modelo TGfU. Nevett et al. (2001a) observaron que la principal mejora táctica tras doce sesiones con juegos modificados de invasión se produjo en los movimientos de desmarque, especialmente en el alumnado menos hábil. Lee y Ward (2009) comprobaron la mejora del apoyo al jugador con balón en una versión simplificada del rugby tras practicar juegos modificados ‘cuatro contra cuatro’ con independencia del nivel de habilidad. Harvey et al. (2010) constataron la mejora de las acciones defensivas a jugadores sin balón en dos equipos escolares de fútbol, si bien hay que tener en cuenta que la enseñanza incidió especialmente en ese aspecto del juego.

A medida que se acercó el final de cada uno de los trimestres, la mayor parte de los alumnos fueron capaces de alcanzar cierto grado de dominio en el manejo del *stick*, el bate y la raqueta. De tal forma que muchos de ellos llegaron a desenvolverse de forma competente en las situaciones problemáticas de los tres juegos deportivos incluidos en el proyecto curricular. Por ejemplo, en el deporte que más dificultades tuvieron, dos

clases antes de la actividad final, anoté en mi diario: “las chicas cada vez juegan mejor, les resisten los ataques a los chicos [equipo de]. Les falta aprovechar los avances por la banda y estar más finas en el remate delante de la portería. Los chicos [equipo] realizan un buen ataque abriendo a las bandas y el equipo mixto anda equilibrado entre una gran Tania defensiva y una tenaz Elena en ataque” (D34T2). En esta actividad tuvieron un juego colectivo de gran calidad caracterizado por “bastantes pases a jugadores desmarcados y [estar] bien organizados” (D36T2). Por lo tanto, desde mi perspectiva como profesor, los estudiantes alcanzaron el objetivo de desenvolverse de forma competente en situaciones de juego en las tres familias de juegos deportivos.

El alumnado también fue consciente de los cambios en su competencia en situaciones de juego. Durante los tres trimestres, especialmente en el primero y en el segundo, la percepción de competencia de muchos de ellos sufrió severas ‘crisis’ que provocaron sentimientos de impotencia, inseguridad y hasta desesperación, especialmente debido a las citadas dificultades en el manejo de los implementos. No obstante, al final de cada uno de ellos, la mayor parte se percibió competente tanto en el manejo de los implementos como a la hora de desenvolverse en situaciones de juego. Esta evolución en la percepción de competencia fue muy bien expresada por Gorka cuando dijo: “cuando empezamos a batear éramos malísimos [...] a mí me costaba un montón y ahora [...] le cogí el *tranquillo*” (E8T1) Igualmente, las palabras de Elena: “me he sentido realizada [...] porque aprendí tres deportes nuevos que pensaba que eran muy difíciles” (E3T3) también son una buena muestra de que los alumnos percibieron que habían logrado un buen dominio en estos deportes. Esta percepción del aprendizaje con el modelo TGfU también se ha encontrado en otros estudios realizados con escolares. En concreto, en la toma de decisiones durante el juego con y sin móvil, el uso contextual de las habilidades técnicas, la comprensión táctica o la capacidad para reconocer las propias fortalezas y debilidades en el juego (Carpenter, 2010; S. Gray y Sproule, 2011; Fry et al., 2010; Haneishi y Griffin, 2011; Tjeerdsma et al., 1996).

En esta investigación he tratado de constatar el aprendizaje y la competencia mediante una descripción densa en la línea de los estudios basados en una perspectiva situada (Kirk et al., 2003; Nevett et al., 2001a), y contrastarla con la propia percepción de los participantes. Aunque parten desde posiciones metodológicas muy distantes, se puede considerar que los resultados obtenidos son similares a la investigación que establece indicadores objetivos para medir el rendimiento en el contexto de juego, ya que también ha encontrado una mejora del rendimiento en situaciones de juego cuando se enseña utilizando el modelo TGfU (Harvey y Jarret, 2013; Kirk, 2005b; Oslin y Mitchell, 2006). No obstante, en ambos tipos de investigación se recomienda cautela con los resultados, en el primer caso por la escasez de estudios y las limitaciones para generalizarlos, y en el segundo debido a su corta duración, la variedad de diseños y modalidades deportivas investigadas, así como la dificultad de medir la competencia en

situaciones de juego, entre otras cuestiones (Holt et al., 2002; Hopper, 2002; Turner y Martinek, 1999).

### **10. Ahora que le cogí el *tranquillo*, me gusta más**

Uno de los objetivos del proyecto curricular investigado era conectar los aprendizajes conseguidos en las clases con formas de participación de la comunidad de práctica del deporte (Kirk y Macdonald, 1998). La teoría del aprendizaje situado sostiene que la participación en una comunidad de práctica es inicialmente periférica porque no se dispone de los conocimientos y habilidades necesarios para participar de forma plena. Esta participación se consigue con el aprendizaje y éste pasa por formas de participación e implicación activa en las prácticas sociales de la comunidad que llevan a adquirir comprensión y responsabilidades, fruto de esa participación (Lave y Wenger, 1991).

Desde esta perspectiva teórica, se sugiere que el aprendizaje en las escuelas debería ser promovido a través de experiencias que favorezcan una identidad de participación y lleven a un compromiso con una comunidad de práctica, en vez de hacerlo mediante una transmisión del conocimiento que los estudiantes encajan de forma pasiva. En otras palabras, para estimular el aprendizaje, el alumnado debe tener a su alcance formas de participación que proporcionen acceso al modo en que se hacen las cosas en el mundo real. Es decir, actividades auténticas y culturalmente relevantes para ellos, y que al mismo tiempo les permita construir una imagen de sí mismos como participantes (Lave y Wenger, 1991). Por lo tanto, en el ámbito de la educación física, esta teoría nos invita a replantear la forma de enseñar los juegos deportivos, sugiriendo que se centre la atención en capacitar al alumnado para que sean participantes legítimos de la comunidad de práctica del deporte y desarrollen una identidad como tales (Culver y Trudel, 2008; Kirk y Kinchin, 2003; Kirk y Macdonald, 1995).

El proyecto curricular investigado ha pretendido que los estudiantes logren ser participantes más legítimos de la comunidad de práctica del deporte, mejorando su competencia en tres juegos deportivos pertenecientes a tres familias distintas. Sin embargo, aunque dicha competencia está considerada un factor clave en la transición de los programas escolares a los contextos deportivos (Payne, Shay y Eime, 2009), el reto de acercar al alumnado a la comunidad de práctica no es una simple cuestión de capacitarles para que puedan desenvolverse en los juegos deportivos. Un desafío todavía mayor para el profesorado es que además tengan una experiencia satisfactoria de aprendizaje. Esto es, una vivencia con una respuesta emocional positiva que se refleje en sentimientos y percepciones de disfrute, placer y diversión que favorezca una disposición para continuar la práctica más allá de las clases de educación física (R.

Sánchez, 1997). Esto resulta más relevante al comprobar que las experiencias negativas en educación física durante la adolescencia son uno de los principales factores que determinan la participación en actividades físicas y deportivas (Allender, Cowburn y Foster, 2006). De hecho, es preocupante el volumen de estudios que constatan la insatisfacción, frustración o desinterés ante las clases de educación física de determinados colectivos, especialmente de las chicas y quienes disponen de menos habilidad (Beltrán et al., 2012; Brooks y Magnusson, 2006; Carlson, 1995; Devís, Beltrán y Peiró, 2013; Ennis, 1996; Molina y Beltrán, 2007; Mulvihill, Rivers y Aggleton, 2000; Oliver y Hamez, 2010; Portman, 1995; Thompson, Humbert y Mirwald, 2003; Van Daalen, 2005).

En el caso de las chicas, la literatura apunta a que son menos activas que los chicos en las clases, les gusta menos participar en deportes colectivos que a ellos y cuando lo hacen en el contexto extraescolar, abandonan antes la práctica deportiva (Dwyer, Allison, Goldenberg, Fein, Yoshida y Boutilier, 2006; Rees et al., 2006; Yungblut, Schinke y McGannon, 2012). En algunos casos, sus actitudes negativas hacia la educación física proceden de un sentimiento de incompetencia (Cairney et al., 2012) aunque también de la agresividad y dominación de los chicos (Beltrán et al., 2012) o el contraste entre sus preferencias actividades recreativas y los deportes competitivos ofertados en los programas escolares (Deem y Gilroy, 1998).

Este panorama tan poco alentador en cuanto a la participación de las chicas en deportes de equipo en educación física concede un valor especial al cambio de actitud de Sandra (que representa a varias alumnas en el relato de ficción, ver apartado 6, capítulo 10) hacia el hockey. Este cambio se puede considerar como un ejemplo del potencial de modelo TGfU en el ámbito afectivo y para el acercamiento a la comunidad del deporte (Pope, 2005; Light, 2003b). Sandra consideraba el hockey una actividad despreciable (“una mierda y bastante agotador”) en su diario, reflejando lo que Claudia había dicho en clase con las mismas palabras (S6T2). Esto representa el rechazo inicial de un grupo de alumnas que apenas habían tenido experiencias en deportes de invasión. En el diario se recoge su evolución del ‘odio a la competencia’ que Andrea reflejó con las siguientes palabras en el cuestionario final: “A mí al principio no me gustaba el hockey, pero me arrepiento de haber dicho eso porque me lo pasé muy bien [...] me gustó todo” (F7T2). Otra *Sandra*, habló sobre esto de la siguiente forma:

Debo admitir que el profesor tenía razón con respecto a que cuando le cogiera el *tranquillo*, me gustaría el hockey tanto como el voley [deporte que practicaba]. Pues tenía razón, porque no es mi deporte favorito pero sí uno de los que más me gustan y me gustaría volver a repetirlo [...] porque ha sido una experiencia maravillosa. (Claudia, F7T2)

Chen y Light (2006) describieron una evolución parecida a nuestras *Sandras*. En su caso, ocho alumnos considerados con poca habilidad para el deporte pasaron del

rechazo al cricket y el béisbol a un entusiasmo por practicarlo a raíz de nueve clases aprendiendo estos deportes con un enfoque de *Games Sense*. También observaron que algunas chicas que detestaban el cricket a principios de la unidad acabaron siendo espectadoras de retransmisiones de este deporte por televisión. Precisamente esta fue otra forma de acercamiento a la comunidad del deporte que pude detectar, ya que, para algunas alumnas, el deporte comenzó a resultar atractivo como espectadoras, algo que no lo había sido hasta la fecha. Por ejemplo, Saray manifestó: “antes veía el tenis [por la tele] y no sabía lo que estaban haciendo pero ahora que lo veo, digo ¡ostras! [lo entiendo]” (E7T3). También cuando Joana dijo: “[la principal aportación de la asignatura ha sido] interesarme por los deportes cuando por la tele daban un partido y ponerme a verlo cuando antes no lo hacía” (C1T3) es otra cita que sugiere que el proyecto curricular estimuló de esta forma su acercamiento a la comunidad de práctica del deporte.

Otra manera de acercar la comunidad de deporte al alumnado fue reproduciendo durante las clases una de sus prácticas más características: los eventos de competición. En los torneos internos y las actividades con otros centros elaboré los reglamentos a partir de sus preferencias (ver anexo 18) y los propios alumnos arbitran, llevaban el tanteo o controlaban el cuadro de competición (tenis) cuando no participaban como jugadores. Estas actividades les situaron ante el ambiente y tensión propia de una *competición* deportiva, pero además resultaron un contexto donde pudieron demostrar sus avances en el aprendizaje. Sobre la actividad de hockey, David concluyó en una ficha: “se jugó muy bien en general, se notaba que en todas las clases hemos estado practicando y que el nivel final es bueno” (F7T2). Esta mejora fue especialmente satisfactoria para las chicas, como expresó Claudia: “me he sentido muy satisfecha por todo, porque hemos demostrado [en la actividad complementaria] que podemos superarnos a nosotras mismas” (F7T2). Opiniones similares se encuentran en otros estudios en que se recoge la participación de estudiantes en actividades extraescolares de final de curso (p. ej. Kinchin et al., 2009).

## **11. Dame un bate de verdad que lo que quiero es hacer un *home run***

En general, las modificaciones que propuse al alumnado fueron bien aceptadas porque consideraron que eran una buena estrategia para mejorar su aprendizaje y facilitar la participación. Estas modificaciones fueron más numerosas y relevantes en los juegos modificados iniciales y afectaron a los implementos, móviles, metas, reglas, espacios y sistema de puntuación. En opinión del alumnado, los juegos les ayudaron a descifrar las claves tácticas de los problemas de juego, mejorar la rapidez y acierto en su toma de decisiones, comprender y aplicar los principios tácticos, así como transferir los aprendizajes a juegos posteriores. De hecho, al final del curso, prácticamente todos (18)

estuvieron ‘muy de acuerdo’ o ‘bastante de acuerdo’ en que los juegos modificados iniciales les habían ayudado mucho a comprender las estrategias que tenían que utilizar el resto del trimestre.

Diferentes trabajos también respaldan que los juegos modificados favorecen el aprendizaje y permiten practicar los problemas tácticos que aparecen en los deportes reglamentados (Serra et al., 2011). En el ámbito del modelo TGfU se ha demostrado que mejoran la toma de decisiones en la ejecución de pases y la transferencia al deporte estándar u otros juegos similares con más jugadores (Contreras et al., 2004; Holt et al., 2006; Nevett et al., 2001a). La investigación sobre el uso de juegos reducidos (*small sided games*) en el entrenamiento de jugadores jóvenes sugiere que reducir el tamaño del espacio del juego o el número de jugadores, así como el cambio en determinadas reglas afectan a la frecuencia con que se realizan los gestos técnicos y pueden incidir positivamente en el rendimiento (Almeida et al., 2012; Clemente et al., 2012; S. Jones y Drust, 2007; Katis y Kellis, 2009; Kelly y Drust, 2009; Casamichana y Castellano, 2010). En situaciones reducidas como el ‘dos contra uno’, se ha comprobado que la modificación de variables espacios-temporales tiene una potente influencia sobre las decisiones y las acciones de los jugadores (Correia, Araújo, Duarte, Travassos, Passos y Davids, 2011).

Además de favorecer su aprendizaje, los alumnos también destacaron que la baja dificultad de los juegos modificados facilitó la participación, diversión y percepción de competencia. Según uno de los estudiantes: “eran juegos fáciles pero nos divertíamos mucho porque todos podíamos hacer jugadas en el juego” (Alba, C1T3). Esta misma idea la expresó Pablo cuando manifestó: “eran juegos como que se me daban mejor, eran fáciles y me divertía más” (E1T3). Por lo tanto, para algunos alumnos, los juegos modificados favorecieron una experiencia satisfactoria de iniciación deportiva, lo que también se ha detectado en programas deportivos para niños y adolescentes con versiones modificadas de deportes estándar (Green, Yiannakis, y Melnick, 2001; Martens, Rivkin y Bump, 1984; Mazenco y Gross, 1991; Traill y Clough, 1993). Además, se ha comprobado que la modificación de los implementos, móviles y equipamientos puede mejorar la participación y percepción de competencia, así como disminuir la probabilidad de lesiones porque resultan más proporcionales a la talla y fuerza de jugadores jóvenes (Chase, Ewing, Lirgg y George, 1994; Farrow y Reid, 2010; M.T. Gutiérrez y Parejo, 2009; Hammond y Smith, 2006; Ward y Groppe, 1980). Igualmente, se ha demostrado el número de contactos con el balón es superior en versiones modificadas (‘3 contra 3’) de minideportes (‘5 contra 5’) (McCormick, Hannon, Newton, Shultz, Millar y Young, 2012; Pinar, Cárdenas, Alarcón, Escobar y Torre, 2009). Por el contrario, Whelan (2011) no encontró diferencias en el disfrute y la competencia percibida de jugadores adolescentes de fútbol gaélico al comparar versiones modificadas de este deporte con su formato oficial.



El alumnado pudo manifestar sus preferencias en relación con las modificaciones en los juegos, principalmente con motivo de elaboración del reglamento para los deportes modificados de los torneos en clase y actividades con otros centros al final de cada trimestre. El conjunto de los datos puso en evidencia que las modificaciones eran aceptadas o rechazadas según su incidencia en la participación, emoción, desafío y continuidad del juego. Por ejemplo, tuvo buena aceptación que un jugador del mismo equipo lanzara al bateador, porque de esa forma se reducían las interrupciones del juego al haber menos discusiones ya que “[el lanzador de tu equipo] te la va a tirar bien” (Tania, E6T1). En cambio, muchos rechazaron usar un bate modificado porque, como dijo Daniel: “[con el estándar hay] “más emoción, más riesgo de que te eliminen” (E3T1). Este resultado está próximo a la defensa que hacen Butler y Robson (2013) de que los estudiantes al inventar juegos manipulando sus características son capaces de encontrar un equilibrio adecuado entre el desafío y el bienestar al practicarlo.

Durante las clases, también surgieron oportunidades para adaptar los juegos en función de las preferencias de los jugadores. La más relevante surgió, sin duda, a raíz de las diferencias en el hockey una vez habíamos establecido los tres equipos (masculino, femenino y mixto) para la actividad con otro centro. La superioridad del equipo de chicos en las primeras clases provocó que los juegos no fueran emocionantes ni disputados, especialmente cuando propuse establecer unas condiciones iniciales de tanteo y tiempo restante que por azar muchas veces perjudicaban al equipo inferior. En una de estas situaciones, Eric y Leandro pidieron el tanteo más desfavorable del siguiente modo: “Déjanos el uno a nosotros [y cuatro a las chicas], a ver si remontamos” (S17T2). Esta propuesta dio pie a que propusiera en las clases siguientes un pacto inicial en el tanteo que ellos negociaban con el objetivo de que el juego fuera emocionante y disputado para ambos equipos.

Este tipo de situaciones y los resultados de sus preferencias en las encuestas encajan con diversos estudios dirigidos a conocer y comprender los factores de una experiencia satisfactoria en la práctica de juegos deportivos. En este sentido, la participación activa y decisiva en el juego parece ser una de las cuestiones clave, ya sea en forma de acciones de tanteo, contribuciones determinantes en el resultado, desempeño de roles protagonistas o intervenciones originales y espectaculares que demuestren habilidades ante otros (Coakley, 2008; Harris, 1984; Wankel y Kreisel, 1985; Wessinger, 1994). Al mismo tiempo, las situaciones desafiantes que conllevan emoción, igualdad y disputa en el resultado son otro ingrediente esencial para el disfrute de los jugadores, incluso más que la propia victoria (Coakley, 1998; Wessinger, 1994). Recientemente, Burton, O’Connell, Gillham y Hammermeister (2011) han detectado la preferencia en jugadores de *flag-football* por tanteos elevados y disputados en juegos con mucha acción.

A pesar de la buena aceptación de la mayor parte de las modificaciones, se produjeron varios aspectos problemáticos relacionados con los juegos modificados y las modificaciones. Uno de ellos fue que la mayor parte de los estudiantes, especialmente los jugadores más hábiles y con más experiencias previas, manifestaron que algunos juegos modificados les habían llegado a aburrir, principalmente por su sencillez y falta de desafío. En la encuesta final, tan solo cuatro indicaron que los juegos modificados no les habían llegado a aburrir o desmotivar. Bien es verdad, que algunos reconocieron que esta sencillez, debida a la baja complejidad técnica, permitía a su vez incidir sobre el aprendizaje de los aspectos tácticos, como bien expresó Yaremi de la siguiente forma: “al ser juegos con técnicas no muy complicadas te aburres un poco, pero a la vez aprendes la táctica del juego” (C1T3). Mandigo et al. (2002) sugieren que modificar los juegos puede favorecer la diversión y disfrute de los participantes pero al mismo tiempo es necesario mantener cierto desafío en las habilidades.

Esta opinión de los participantes pone en evidencia la dificultad que encontré para ajustar la complejidad en los juegos modificados iniciales, de manera que todo el alumnado encontrara cierto desafío personal al enfrentarse a los problemas tácticos que se les presentaba. El nivel adecuado de dificultad de la tarea se considera un factor situacional dentro de la teoría motivacional del interés (Chen y Darts, 2001). Igualmente, desde la teoría de metas de logro, es importante que el alumno tenga un reto que superar en la tarea porque es la mejor constancia que puede tener de que ha mejorado. De esta forma se estimula un clima de orientación hacia el dominio de la tarea, lo que resulta muy beneficioso para el aprendizaje porque favorece la satisfacción, las actitudes positivas y la motivación intrínseca (Cervelló y Santos-Rosa, 2007; Peiró, 1999). Kirk y MacPhail (2002), en su revisión del modelo original, sugieren que esta relación entre el juego modificado y las capacidades iniciales de los aprendices tienen que ser consideradas por el profesorado, aunque hay que reconocer que resulta uno de los aspectos más complejos del modelo TGfU, dada la diversidad de habilidades y experiencias previas del alumnado.

El segundo de los aspectos problemáticos fue el rechazo y confusión que generaron algunas modificaciones al entrar en conflicto con las ideas y experiencias previas de algunos alumnos sobre cómo son y cómo se practican los deportes incluidos en el proyecto curricular. Por ejemplo, algunos alumnos argumentaron que no tenía sentido suprimir o modificar el bate porque al béisbol se juega “con un bate de verdad” (Miguel, E2T1). Del mismo modo, David, el único con experiencias previas en béisbol, se sintió confundido cuando alteré el “béisbol normal” (S9T1) al no incluir el rol de *catcher* en la versión simplificada del béisbol que practicamos. Esto mismo expresaron las jugadoras de fútbol escolar entrevistadas por Haneishi y Griffin (2011) debido a las modificaciones que realizó su entrenador en los juegos que practicaron. Igualmente, Burton et al.

(2011) relataron esta misma situación al investigar los efectos de los cambios de reglas sobre la experiencia de los jugadores en una versión modificada del fútbol americano. En su caso, una regla que permitía más tiempo al pasador fue rechazada hasta que los investigadores explicaron su sentido. Cuando los jugadores entendieron que esa modificación incrementaba la acción y la posibilidad anotar y disminuía la dureza del juego cambiaron su disposición a aplicarla. Los investigadores sugieren que explicar y justificar las modificaciones puede ser determinante para su aceptación y aplicación efectiva en investigaciones como la que llevaron a cabo. Esto se puede extrapolar a los contextos de enseñanza y entrenamiento con juegos modificados donde se altera el formato estándar del deporte (Haneishi y Griffin, 2011).

En algunos casos, el rechazo de las modificaciones se basó en el perjuicio que podía tener con respecto a sus intereses en los juegos. Por ejemplo, las preferencias a la hora de modificar el bate hicieron visible que algunos alumnos priorizaron las situaciones emocionantes y jugadas espectaculares por encima de la participación o la continuidad del juego. Así, en un primer momento fue bien aceptado lanzar con la mano o golpear con la raqueta porque “puedes calcular más bien dónde quieres que caiga” (Yaremi, F3T1), es decir, por la precisión a la hora de enviar el móvil al espacio de juego. Sin embargo, después de varias clases utilizando el bate, cuando propuse de nuevo esas modificaciones cuando se fallaban los tres intentos, muchos rechazaron esta propuesta y optaron por hacer el último intento con el bate como dijo Eric: “porque hay más emoción y [...] puedo llegar más lejos” (Daniel, E3T1).

No obstante, el aspecto más problemático en relación con las modificaciones fue las diferentes preferencias que manifestaron chicos y chicas en algunas de ellas. La mayor parte de los chicos basaron sus preferencias en aprovechar su mayor velocidad, su interés por superar situaciones desafiantes y realizar acciones de juego espectaculares. En cambio, las chicas se decantaban por modificaciones que hicieran el juego menos exigente desde el punto de vista físico para contrarrestar las ventajas de sus compañeros, aseguraran su participación y disminuyeran el riesgo de daño físico. Estas diferencias fueron evidentes en sus preferencias relacionadas con las distancias entre las bases y los límites especiales hasta donde batear. Así, en los juegos de bate y campo los chicos preferían la distancia más larga entre bases y que el campo no tuviera límites para que fuera más sencillo eliminar corredores y porque “así es más difícil [...] la puedes enviar para afuera y dar toda la vuelta” (Yeray, E4T1). Por el contrario, las chicas preferían una distancia corta entre bases, como dijo Karen (E7T1): “para que no me eliminen fácilmente” y la existencia de un límite para batear “porque los [chicos] son unos brutos y la tiran *payá*” (Elena, E5T1).

Estos resultados apuntan a que a los chicos y las chicas prefieren cambiar los juegos de forma distinta porque obtienen disfrute de aspectos diferentes del juego. Esta

cuestión ha sido detectada por Chiocca y Verscheure (2008) en alumnos de educación física. Mientras las chicas afirmaron que les gustaba el voleibol por el esfuerzo cooperativo de mantener la continuidad del juego, la principal motivación para los chicos era la oportunidad de anotar puntos. Otra situación en que se han observado estas diferencias entre chicos y chicas ha sido cuando a ellas se les ha dado la oportunidad de crear sus propios juegos, lo que puso en evidencia que se alejaban de los tipos de juegos dominantes en los programas escolares e inventaban otros que tenían un carácter más cooperativo que competitivo, con el objetivo de una amplia participación sin riesgo para la integridad física. Pese a ello, los juegos inventados por las chicas incidían en aspectos básicos evaluados en los criterios de evaluación como la mejora de la habilidad o la implicación física, como han indicado también Oliver et al. (2009).

Al mismo tiempo, estas preferencias pueden interpretarse desde el punto de vista del perjuicio que algunas modificaciones pueden ocasionar en la participación de las chicas, al cambiar el juego de forma que el mayor rendimiento físico o habilidad de los chicos limite aún más dicha participación. Incluso las modificaciones con intenciones de promover la participación de los chicos y las chicas puede resultar un 'arma de doble filo'. Por ejemplo, la regla de que todos tienen que recibir la pelota para marcar un punto en el juego de los *diez pases* (ver apartado 2, capítulo 10), trastocó completamente la continuidad del juego y puso en evidencia la incompetencia de quienes quedaban en último lugar para recibir la pelota, casi siempre chicas con pocas experiencias en deportes de invasión. En su diario, Sandra narró esta situación dando a entender que la modificación que la 'obligaba' a recibir la pelota, sacó a relucir su incapacidad para detectar a los jugadores desmarcados. Además, explicó que fue una situación estresante y desagradable por la presión de sus compañeros para intervenir en el juego y las críticas posteriores por su mala actuación (ver apartado 6, capítulo 10). Algo parecido es descrito por Soler (2009), lo que le da pie a sugerir que este tipo de reglas únicamente "maquillan la imagen exterior del juego" (p.36), sin entrar a fondo en las causas de la menor participación de las chicas.

Se ha documentado que las chicas y quienes tienen menos habilidad encuentran serias barreras para participar y aprender en educación física (Coakley y White, 1992; Deem y Gilroy, 1998; Williams y Bedward, 2000, 2009). Las modificaciones que se proponen en los juegos modificados no deberían convertirse en una más de estas barreras, más aún cuando eso se hace para promover la participación. El profesorado debería reflexionar y analizar las consecuencias que pueden tener las modificaciones que se proponen para evitar rechazos o consecuencias negativas en función del género, la habilidad o la condición física (R. Sánchez, Devís y Navarro, 2011). Aunque esto puede ser especialmente relevante en los juegos y deportes de invasión, ya que se han considerado más problemáticos en cuanto a la participación de las chicas (Curnow y Macdonald, 1995; Fagrell, Larsson y Redelius, 2012; D. Gutiérrez y García-López, 2012;

Devís, 1996; Kahan, 2008; Soler, 2009), los datos recogidos apuntan a que determinadas modificaciones en la familia de bate y campo también podrían perjudicar la experiencia y el aprendizaje, tanto de ellas, como del alumnado con escasa habilidad o poca condición física.

## **12. Las dificultades en la enseñanza y la investigación con el modelo TGfU: ¿Oportunidades para el desarrollo profesional?**

Esta investigación surgió por mi inquietud de desarrollo profesional en la enseñanza de los juegos deportivos utilizando el modelo TGfU. Para satisfacer esta cuestión elaboré un proyecto curricular que ha sido el eje de la investigación y en el que he adoptado un rol de profesor próximo a la idea de Stenhouse de profesional *amplio* que busca reflexionar, comprender y compartir su práctica y el conocimiento derivado de ella. Según Stenhouse (1984), los profesores pueden mejorar como profesionales si entienden el currículum como una construcción propia cuya aplicación hay que examinar de forma crítica y sistemática, tomando en seria consideración la perspectiva de los estudiantes. En otras palabras, el desarrollo profesional del profesorado tiene lugar gracias a una actitud permanente de indagación sobre su propia práctica, de planteamiento de cuestiones y la búsqueda de soluciones para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Marcelo, 2009). Como dice Tinning (1992:52), para los profesionales *amplios* “su propia práctica es una fuente continua de preguntas y de renovación profesional”.

El principio esencial del modelo de desarrollo profesional de Stenhouse se fundamenta en que cuando el profesorado investiga en su contexto de trabajo lo hace para mejorar su enseñanza y crear su propio conocimiento profesional, en vez de consumir el que otros expertos producen. Esto se logra mediante de investigación de su propia práctica y utilizando instrumentos a su alcance como la observación, las entrevistas o el análisis de los documentos producidos por los estudiantes. De esta forma, el profesorado aprende lo que acontece en su aula a partir de un tema de interés, como en mi caso estableció la pregunta: ¿Cómo es el desarrollo de un proyecto curricular basado en el modelo TGfU en la Educación Secundaria? y otras que derivaron de ella (ver apartado 2, capítulo 5). Esto implica que la investigación se haga inseparable de la práctica educativa, como dice Sabarch (2006:88): “el investigador educa y el educador investiga”, es decir, que se torna una tarea compartida “como la del guía de viajes que muestra, orienta y posibilita el descubrimiento de mundos nuevos, al mismo tiempo que él los descubre y redescubre”.

El modelo TGfU nació ligado a una preocupación por el desarrollo profesional del profesorado de educación física y próximo a las ideas de Stenhouse (ver apartado 2, capítulo 2). En concreto, Almond (1986c) ha defendido las posibilidades de este modelo

de enseñanza para promover la reflexión del profesorado sobre su práctica al considerar que este modelo propone sugerentes situaciones para investigar, debatir y reflexionar en grupos de profesores. Ahora bien, la investigación sobre el aprendizaje y la aplicación del modelo, por parte del profesorado y estudiantes en prácticas, también ha puesto en evidencia ciertas dificultades y limitaciones para que lo incorporen en su práctica docente (M. Díaz, 2010; Li y Cruz, 2008). En este sentido, se ha comprobado que el uso de este modelo de enseñanza requiere que el profesorado tenga un amplio conocimiento específico sobre los deportes enseñados, y del que no siempre se dispone (Almond, 1986a; Hastie and Curtner-Smith, 2006; McNeill et al., 2004). A su vez, esto limita a los docentes en su capacidad de análisis y observación de situaciones de juego, de plantear preguntas acordes a las situaciones tácticas surgidas, proporcionar feedback de naturaleza táctica y de diseñar y modificar juegos que incidan sobre los principios tácticos (Howard, 2005; Chandler, 1996; Gubacs y Olsen, 2010). Todo esto, unido al miedo a perder el control del grupo, suelen provocar sentimientos de incertidumbre e inseguridad (Butler, 1996; Gubacs, 2004; M. Díaz, 2005, Devís, 1996).

Para superar o minimizar estos problemas se ha sugerido la puesta en práctica de unidades didácticas ya elaboradas en las primeras experiencias (M. Díaz, 2010), el diseño colaborativo de materiales curriculares para guiar la enseñanza (C. González et al., 2008; Monjas, 2006), la formación previa a través de cursos específicos sobre el modelo TGfU (Devís, 1996), la inclusión del modelo TGfU en la formación inicial de los docentes (Light y Tan, 2004), la combinación de lecturas con prácticas de enseñanza (Light y Georgakis, 2005) o la tutorización por parte de profesorado más experto (Wright et al., 2004). Forrest y Webb (2007) han planteado la idea de progresar en la enseñanza utilizando el mismo juego modificado al que se le añaden nuevas reglas para incidir sobre diferentes aspectos tácticos. En mi caso, ya disponía de una amplia experiencia con el modelo TGfU. Pese a ello, dada la extensión y variedad de contenidos a las que aspiraba en el proyecto curricular investigado, consideré necesario llevar a cabo una experiencia piloto el curso anterior a la investigación (ver apartado 3.1., capítulo 6).

También se ha detectado que a medida que se domina el modelo de enseñanza las preocupaciones iniciales se transforman en sentimientos de satisfacción al comprobar que se incide en el ámbito afectivo, cognitivo, social y motriz del alumnado (M. Díaz, 2010, Light, 2002a; Monjas, 2006). Estas sensaciones ya las tuve con mis primeras experiencias utilizando el modelo TGfU (ver 2.2., capítulo 6). Pese a ello, el proyecto curricular era todo un desafío profesional debido a la necesidad de una planificación a largo plazo, la inclusión de varias familias de juegos deportivos, la extensa dedicación a cada una de ellas y la adaptación a unos recursos espaciales y materiales limitados. Precisamente, estas dificultades previstas y otras que pudieran surgir durante la puesta en práctica convertían este proyecto curricular, como dice Bredeson (2002:663), en un

escenario de “oportunidades de aprendizaje” para promover capacidades creativas y reflexivas que mejoraran mi práctica educativa.

A lo largo de los siguientes apartados discutiré en relación a mi desarrollo profesional en el marco del proyecto curricular y su investigación, en concreto, sobre los aprendizajes o cambios que han transformado mi conocimiento sobre el modelo TGfU en prácticas que van a favorecer el aprendizaje o desarrollo personal de mis futuros estudiantes. Según Fullan (1982), este aprendizaje puede producirse en tres niveles: a) el uso de nuevos recursos o materiales; b) la incorporación de nuevos procedimientos en la práctica; y c) el cambio o reafirmación de creencias, concepciones y valores. Sparkes (1990) considera que un cambio ‘profundo’ es extremadamente complejo y tiene que producirse en los tres niveles. En relación al modelo TGfU, mis experiencias de enseñanza anteriores ya operaron en estos niveles en mayor o menor medida (ver 2.2., capítulo 6). Sin embargo, el proyecto curricular, su puesta en práctica y la investigación en torno a ella supusieron un intenso estímulo sobre los dos últimos.

### **12.1. La planificación de la progresión de los juegos modificados**

La planificación es un momento esencial del proceso educativo porque determina lo que es probable o posible que suceda en el aula, ejerciendo una influencia significativa sobre la actuación del profesor y sobre los aspectos que éste considerará más importantes (Barrios, 2004). Sin embargo, el estudio de Kneer (1986, cit. por Siendetop, 1998) puso en evidencia la poca importancia que el profesorado de educación física le concede, ya que más de la mitad (55%) consideran que la planificación es innecesaria y solo un tercio afirman diseñarla antes de la enseñanza. Bien es verdad que las prescripciones administrativas suelen convertir la programación en un “ladrillo de aturdimiento y ansiedad”, muy alejado de un ideal “encuentro de posibilidades creativas” (John, 2006: 483). Además, hay que reconocer que la dosis de predicción que exige una buena planificación no la convierte en una tarea sencilla. M. Díaz et al. (2010) han encontrado que los profesores consideran muy difícil preparar una planificación siguiendo el modelo TGfU. En gran parte, los docentes lo atribuyen a las numerosas incertidumbres que les preocupan antes de aplicar el modelo, como no saber qué y cómo va a responder el alumnado a las preguntas, o si disponen del conocimiento específico del deporte para promover la implicación cognitiva del alumnado y guiar sus aprendizajes tácticos.

En la planificación del proyecto curricular, mi principal inquietud era disponer de un número suficiente de juegos modificados que ‘funcionaran’, es decir, que presentaran demandas tácticas similares a los deportes que pretendía enseñar, se pudieran modificar, fueran participativos y con situaciones emocionantes (ver 3.3., capítulo 6). De

hecho, una de mis principales intenciones al llevar a cabo la experiencia piloto, del curso anterior a la investigación, fue 'revisar' algunos juegos modificados que había utilizado en cursos anteriores y otros de nueva creación que necesitaban ser 'matizados' en una puesta en práctica con alumnado (ver 3.1., capítulo 6).

Esta forma de planificar partiendo de las actividades de aprendizaje parece que es habitual en este proceso de decisiones iniciales del profesorado, poniendo en entredicho el modelo tradicional de Tyler que propone partir de los objetivos para diseñar la enseñanza (Marcelo, 1986). Algunas investigaciones clásicas en la materia comprobaron que los profesores suelen empezar planificando con actividades que consideran que tienen valor pedagógico para luego articular los objetivos que las justifiquen (A.I. Pérez y Gimeno, 1988). En el caso de la educación física no es muy diferente, ya que "los profesores se centran en lo que hacen los estudiantes en el gimnasio más que en los objetivos" (Placek, cit. por Tinning, 1992:106). En el modelo TGfU sucede algo similar, ya que los juegos modificados son las "actividades marco" y reclaman una atención inicial en el diseño que realizan los docentes para encauzar el proceso de enseñanza (Devís, 1996:116). Además, al igual que me sucedió a mí, parece que en planificaciones a largo plazo surge "el miedo a quedarse sin juegos", lo que no solo lleva a tomarlos como punto de partida de la planificación sino a preparar mayor número de juegos modificados de los que luego son necesarios (Devís, 1996: 116).

La siguiente decisión en la planificación de la enseñanza fue el orden en que presentaba los contenidos y los juegos modificados al alumnado. En la práctica, se ha observado que es una cuestión compleja que provoca inseguridad y preocupación en el profesorado (Devís, 1996). Los autores que han abordado esta cuestión en el TGfU proponen introducir las tareas atendiendo a su complejidad táctica como criterio esencial. Esta progresión puede establecerse partiendo de juegos modificados que permitan una enseñanza horizontal, es decir, basada en los elementos comunes de una misma familia de juegos deportivos y que evolucione hacia un deporte específico o enseñanza vertical. Al mismo tiempo, se sugiere respetar la complejidad táctica de las familias aunque se advierte que no es necesario una progresión lineal que se inicie con juegos de blanco y diana y finalice con los de invasión, ya que los juegos modificados más complejos de bate y campo pueden serlo más que muchos de invasión (Devís y Sánchez, 1996). Otras propuestas han seguido el mismo criterio pero han organizado la progresión en niveles de complejidad táctica centrándose en la naturaleza del problema táctico a resolver (Griffin et al., 1997; Mitchell et al., 2003).

En mi caso, las decisiones sobre la progresión de las actividades y contenidos estuvieron referidas al orden en que se enseñaban las tres familias de juegos deportivos abordadas en el proyecto curricular, las etapas en que se organizaba su enseñanza y la secuencia de juegos en cada uno de ellos. Con respecto a la primera cuestión, no atendí a



la complejidad de las familias de juegos deportivos sino que consideré más importante atender a las características climáticas del contexto dada la experiencia del curso anterior. Por ello, planifiqué los juegos de cancha dividida para el último trimestre “viendo lo mal que ha resultado hacer los juegos de invasión cuando más calor hacía” (DPP, 24 de agosto). Con esta decisión prioricé las sensaciones de bienestar del alumnado en las clases, necesariamente al aire libre, para favorecer su participación y aprendizaje en los juegos modificados. Al respecto, se ha comprobado que la temperatura ambiental guarda relación con el logro académico de los estudiantes, los niveles de actividad física en las clases de educación física, incluso los hábitos de ejercicio físico (Chow, McKenzie y Louis, 2008; Tucker y Gilliland, 2007).

La planificación en cuatro etapas de la progresión de enseñanza en cada familia fue otras de las decisiones claves en esta fase preactiva (ver apartado 3.2., capítulo 6). Esta progresión es similar a la que recogen Devís y Sánchez (1996) si bien, en el proyecto curricular completé esa propuesta con una fase intermedia de transición utilizando juegos modificados con proximidad contextual al minideporte, aunque manteniendo ciertas adaptaciones para facilitar la ejecución de las habilidades técnicas. Otro cambio consistió en completar la enseñanza con una cuarta etapa de ‘aplicación’ en la que los aprendizajes se demuestran en competiciones internas entre el alumnado o con estudiantes de otros centros educativos, inspirada en el modelo *Sport Education* y el aprendizaje situado (Kirk y Macdonald, 1998; Siendetop, 1994). Aunque la planificación expuesta se orienta hacia el deporte reglamentado e incluye la competición como un aspecto sustancial de la enseñanza, en la práctica trata de mantenerse próxima a las aportaciones que orientan los juegos deportivos hacia la cooperación en el marco de un diseño flexible y abierto que priorice la participación, el logro y la satisfacción para todo el alumnado (Devís, 1996; R. Sánchez, 1997).

La última decisión relacionada con la progresión en la enseñanza fue cómo ordenar los propios juegos modificados de la primera y segunda etapa. Aunque tengo que reconocer cierto carácter intuitivo a la hora de establecer el orden de los juegos modificados, a medida que avanza la enseñanza se hacen más complejos desde el punto de vista perceptivo y decisional debido a cambios en algunos de sus elementos estructurales como las reglas, las metas o el espacio de juego. Por ejemplo, en los primeros juegos de bate y campo, los recogedores tienen que devolver la pelota lo antes posible en un punto único determinado de antemano, mientras que en los juegos más avanzados tienen que seleccionar el lugar más apropiado entre varios posibles según la situación de juego. Al contrario de lo que pueda parecer lógico, no realicé una progresión en el número de jugadores, es decir, juegos con pocos jugadores en primer lugar para luego continuar con otros con más participantes en cada equipo. Al igual que los profesores del estudio de Devís (1996), planifiqué la progresión de enseñanza sin tener en cuenta este criterio e intercalé juegos de pocos participantes con otros de

equipos numerosos. Como plantea Navarro (2002), la dificultad de una situación en los juegos proviene más de la demanda táctica sobre el jugador respecto a su rol y el de sus compañeros que de la circunstancia de que haya más o menos jugadores.

## **12.2. Diseño y experimentación de materiales curriculares**

En el proyecto curricular elaboré fichas de clase basadas en problemas de juego parecidos a los practicados en las clases con los juegos modificados con el propósito de promover y evaluar la comprensión táctica del alumnado. La elección y utilización de estos u otros tipos de materiales curriculares constituyen decisiones básicas para lograr la coherencia de la actuación docente (Ballesta, 1995). Además, los materiales curriculares pueden contribuir al desarrollo profesional del profesorado cuando son entendidos como elementos de experimentación, es decir, cuando se pretenden adaptar a las necesidades específicas del contexto, se mejoran o completan tras su aplicación y sirven para estimular la reflexión de quien los usa (Ledesma, 1997; Devís et al., 2001; Devís y Peiró, 2004).

La elaboración propia de materiales curriculares para usar con el alumnado no es algo habitual en el profesorado de educación física, más preocupado por diseñar materiales dirigidos a la planificación y el control o adaptar y modificar los que publican las editoriales (Molina, Peiró y Devís, 2004). Esta situación conlleva el riesgo de desconectar la teoría de la práctica, además de una pérdida de autonomía profesional (Devís y Peiró, 2004). Precisamente, la elaboración de las fichas de clase para el alumnado supuso en mi caso una potente estrategia para conectar los conceptos teóricos (principios y conceptos tácticos) con los procedimientos (resolución práctica de los problemas tácticos de los juegos modificados), lo que estimuló la comprensión de los primeros y favoreció el logro de los segundos.

En mi opinión, una de las claves fue diseñarlas pensando que no eran exclusivamente tareas para ‘comprobar’ la comprensión de los estudiantes, sino también para promoverla. Al respecto, la mayoría de los estudiantes estuvieron ‘muy de acuerdo’ (10) o ‘bastante de acuerdo’ (4) en que las fichas les ayudaron a comprender los principios tácticos, como dijo Tania: “si [la ficha] la haces con calma te ayuda a comprender muchas cosas” (E6T1). Este énfasis en el ámbito cognitivo fue claramente expresado por Gorka cuando afirmó: “[las fichas me han ayudado] un montón, los juegos los haces pero después pasas de todo, en las fichas te comes el coco” (E8T3). Probablemente, este resultado fue fruto de mi esfuerzo por preparar preguntas dirigidas a los principios tácticos que intentaba que los estudiantes aplicaran en los juegos modificados, representar gráficamente los problemas de juego de forma que favorecieran la comprensión y conectar lo que pasaba en clase con el contenido de las

fichas. Por ejemplo, Saray resaltó que la utilidad de las fichas para ella tuvieron mucho que ver con las representaciones gráficas utilizadas para explicar los problemas de juego, cuando afirmó: “Los dibujitos de las fichas, eso me ha ayudado un montón [...], sí, [los dibujos de] los espacios, la defensa...” (E7T3).

### 12.3. El conocimiento del profesor sobre las modificaciones

La modificación de los juegos es uno de los principios de actuación en el uso del modelo TGfU que contribuye a estimular la comprensión táctica y la participación del alumnado (Devís y Peiró, 1992). Esta capacidad para cambiar los juegos se puede considerar una habilidad procedimental que forma parte del desarrollo profesional del profesorado (Devís, 1996). De hecho, constituye un verdadero ‘procedimiento’ que puede ser aprendido, pues pone en relación la estructura interna del juego con la tarea que se aprende (Navarro, 2002). Por ello, se puede considerar que forma parte del conocimiento del contenido pedagógico, es decir, de “esa especial amalgama de contenido y pedagogía que es únicamente competencia de los profesores, su propia forma de comprensión profesional” (Shulman, 1987:8). Su importancia reside en que permite a los docentes adaptar el contenido y el conocimiento a las habilidades e intereses de los estudiantes (Amade-Escot, 2000).

Desde la primera comprobación de las reacciones de los docentes al enfoque llevadas a cabo Bunker y Thorpe (1986) se ha puesto en evidencia que la modificación de los juegos son “píldoras difíciles de digerir para el profesorado” (O’Leary, 2012:35). Esta dificultad para manipular el equipamiento, las reglas y otros elementos de los juegos de forma que incidan en su complejidad táctica puede estar relacionada con la falta de conocimiento deportivo específico del profesorado (McNeill, Michael, Fry, Wright, Tan y Rossi, 2008). Para minimizar estas dificultades, una buena opción a la que yo he recurrido es consultar la ‘didáctica de la práctica’, es decir, los escritos profesionales centrados en las competencias y las costumbres de la práctica docente (Poussin, 2009). En el caso de las modificaciones en los juegos se han publicado pautas sobre cómo llevarlas a cabo (Ellis, 1986; Howarth y Bailey, 2009; Launder, 2001; Prusak, y Darst, 2000), experiencias sobre su utilización (Gorecki, 2004; Rauschenbach, 1996; Stevens y Collier, 2001; Turner, 2001) y los efectos de los cambios introducidos, tanto en juegos motores (Morris y Stielh, 1989; Navarro, 2002), en una familia de juegos deportivos (Méndez, 1999, 2003) y en deportes concretos (Damas y Julián, 2002). Otro tipo de literatura que puede ser útil, aunque todavía es muy escasa, son los recientes trabajos que han investigado el efecto de las modificaciones sobre el aprendizaje y aceptación de los participantes (Almeida et al., 2012; Arias et al., 2011a, 2011b; Arias, Argudo y Alonso, 2012; Kahan, 2008; R. Sánchez et al., 2011).

El conocimiento profesional “deseable” tiene su origen en el saber científico, las creencias (ver siguiente apartado), la experiencia cotidiana y las interacciones entre estas tres dimensiones epistemológicas (Porlán, Azcárate, Martín, Martín y Riverto, 1996). El conocimiento teórico que los profesores recibimos sobre las modificaciones de publicaciones como las que he citado, necesitan ser contrastados en la práctica del aula para poder hacerlo propio y aproximar la teoría y la práctica (Zabalza, cit. por Granda y Canto, 1997:1). Antes y después de eso pasarán por el filtro de las creencias que el profesorado tenga al respecto. En mi caso, el proceso de ‘comprobar’ las modificaciones la práctica tuvo lugar en numerosas ocasiones durante el proyecto curricular (ver tablas 20 y 21). En algunos casos, lo hice para comprobar que una modificación es *jugable* y valiosa desde el punto de vista de los objetivos de enseñanza. En otros, para darme cuenta de que una modificación no funcionaba en la práctica o cumplía con los objetivos que perseguía al introducirla en un juego.

El ‘lanzamiento amigo’ fue de una las modificaciones más utilizadas durante el primer trimestre del proyecto curricular. En esencia, consiste en modificar el rol del lanzador o *pitcher* asignándolo a un jugador del mismo equipo que el bateador (Brunard, 2005; Hippert y Charlot, 2001), un cambio en la forma de práctica institucionalizada que está presente en versiones tradicionales como el juego de *la teca* (Dugas, 2004). De esta forma, se establece una relación cooperativa para facilitar el uso contextual del bateo y demostrar un mayor grado de comprensión de los principios tácticos ofensivos de la familia de bate y campo, sin alterar de forma sustancial la dinámica del juego del *minibéisbol*. La observación de las numerosas situaciones en las que utilizamos esta modificación me permitieron comprobar que el porcentaje de bolas bateadas era muy superior al que se producía cuando el lanzador era del equipo contrario. Es verdad que al principio algunos alumnos tuvieron dificultad para realizar un lanzamiento que facilitara batear, ya que por intuición lo hacían con una trayectoria elíptica y poca velocidad en vez de lanzar de forma más rectilínea la pelota. No obstante, a medida que mejoraron el lanzamiento, también mejoró la intencionalidad táctica del bateador y se hizo más frecuente enviar la pelota al lugar más adecuado según la situación de juego. Como anoté en mi diario: “Hay algunos que ya dominan el bateo hacia los lados y eso resulta una buena opción con la segunda y tercera bases ocupadas” (D19T2).

La perspectiva de los estudiantes también contribuyó a mejorar mi conocimiento práctico sobre las modificaciones, lo que respalda su papel como agentes de mejora del currículum (Fisette, 2012; Oliver et al., 2009) y el aprovechamiento de sus pensamientos para mejorar su aprendizaje (por ej., Postlethwaite y Haggarty, 2002). Sus opiniones sobre el ‘lanzamiento amigo’, al igual que en otras modificaciones, me ayudaron a conocer sus efectos para el aprendizaje del alumnado. Este fue el caso de la mayoritaria aceptación de esa modificación (16 de los alumnos la preferían frente a la forma reglamentada, C4T1), principalmente porque mejoraba su percepción de

competencia y el acierto de los bateadores en esta habilidad técnica tan compleja. Del mismo modo, sus opiniones en las entrevistas respaldando su uso, porque evitaba discusiones y pérdidas de tiempo, me hicieron ver su utilidad en la convivencia y el aprovechamiento de la escasa duración de las sesiones. Como dijo Gorka: “porque con uno del mismo equipo no se discute [si te lanza mal o no bateas], con uno del otro equipo se discute y se pierde el tiempo” (E8T1).

El uso de modificaciones que no lograron los objetivos de comprensión o aprendizaje previstos también contribuyó a mejorar mi conocimiento. El caso más representativo fue una modificación que se me ocurrió para mejorar la falta de movimientos defensivos de los recogedores en los primeros juegos de bate y campo. Una de estas situaciones la anoté así en mi diario: “cuando Daniel estaba defendiendo una base y salió a buscar una bola a 10 metros, Saray debía haber ocupado su lugar para que no tuviera que volver con la pelota y poder hacer un pase rápido a un jugador próximo a la base” (D10T1). La frecuencia de este comportamiento me llevó a diseñar una modificación para ‘obligar’ a los recogedores a moverse del espacio defensivo asignado al inicio del juego que consistía en prohibir su movimiento cuando tuvieran la posesión de la pelota, siendo éste el único momento y forma en que podrían eliminar al corredor. Por lo tanto, para eliminar al corredor tendrían que desplazarse continuamente recibiendo el pase cerca de él. Otro cambio importante fue suprimir el recorrido entre bases para los corredores por el objetivo de recoger conos por todo el espacio de juego. Sin embargo, estas modificaciones no funcionaron como esperaba, como reflexioné en mi diario: “ha sido erróneo plantear estas modificaciones [...], una defensa tan numerosa probablemente ‘diluya’ la responsabilidad defensiva o simplemente cueste más de percibir la necesidad de realizar movimientos defensivos para ocupar otros espacios o acercarse al corredor” (D13T1). La conclusión a la que llegué es que mejorar ese tipo de acciones era más conveniente en juegos modificados con pocos jugadores desempeñando estos roles defensivos.

Por lo tanto, las modificaciones forman parte de las exigencias de conocimiento del profesorado que aplica el modelo TGfU. Sin embargo, no resulta sencillo para los docentes llegar a dominar este procedimiento, a pesar de las referencias que puede aportar la bibliografía acerca del tema. La experimentación de las modificaciones en la práctica es la mejor estrategia para desarrollar este conocimiento práctico del profesorado. Este tipo de conocimiento está basado en la experiencia y orientado a la acción, como dice Zabalza (1991, cit. por Granda y Canto, 1997:1): “es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica”. Por lo tanto, al igual que los materiales curriculares, también las modificaciones pueden ser consideradas como elementos de experimentación que contribuyen al desarrollo profesional del profesorado.

#### **12.4. ¿Cambiaron mis creencias respecto al modelo TGfU?**

El tercer nivel de desarrollo profesional que establece Fullan está referido a los cambios, modificaciones o incorporaciones en las creencias, concepciones, ideas y valores del profesorado. Dentro de estas representaciones mentales, las creencias han tenido una especial atención por su papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, dan sentido y orientan sus prácticas (Pajares, 1992). Las creencias sobre la enseñanza se basan esencialmente en el sentido común y proceden, en su mayor parte, de la observación y vivencias como estudiantes en otras etapas de la vida. Como dicen Latorre y Blanco (2007:153), los profesores “hacen lo que han visto hacer y creen lo que han visto que otros creen”. Bien es verdad, que estas creencias no están bien estructuradas cuando se inicia el ejercicio de la profesión docente pero sí que son lo suficientemente poderosas para definir y determinar lo que uno hace cuando enseña (Sola, 1999). En otras palabras, las creencias de los profesores aluden a comprensiones, supuestos o proposiciones que se consideran ciertas y desde ellas se orientan las acciones, se respaldan los juicios y toman las decisiones (Prieto, 2008).

Mis primeras creencias sobre la enseñanza de los juegos deportivos probablemente comenzaron a forjarse en las frustrantes experiencias escolares que tuve durante la etapa escolar. Luego, en una breve etapa como monitor de baloncesto infantil, ‘hice lo que había visto hacer’ y esto me permitió ser consciente de que ‘algo’ no funcionaba en la metodología que utilizaba. Un seminario sobre el modelo TGfU en el primer año de la licenciatura supuso un importante cambio en la forma de entender la enseñanza de los juegos deportivos. Como los profesores en prácticas del estudio de Light y Butler (2005:247), ese seminario me había hecho descubrir “algo personal y profesionalmente significativo”, y que al igual que en su caso me generó la convicción de que era de “sentido común” utilizarlo en la práctica docente.

Otros trabajos también han relatado que una formación inicial o permanente sobre el modelo TGfU puede promover la creencia de que es un enfoque de enseñanza viable en la práctica y coherente con los objetivos de la educación (Devís, 1996). De todas las experiencias personales que se describen en estos estudios me identifiqué plenamente con la de Duke [seudónimo], cuya atracción hacia el modelo TGfU guardó una estrecha relación con su historia de vida en relación a la enseñanza deportiva en la etapa escolar. Como explican Light y Tan (2004: 325): “Duke sintió que si a él se le hubiera enseñado [en la educación física escolar] mediante un enfoque centrado en el juego, podría haber sido mejor jugador”.

A partir de la experiencia formativa del seminario, comencé a creer, es decir, a “tener por verosímil o probable” (Casares, 1999:232), que el modelo TGfU era una forma adecuada para que el alumnado llegara a ser competente en los juegos deportivos,

disfrutara de experiencias satisfactorias en el proceso y éste supusiera un contexto de desarrollo personal y social (ver apartado 1, capítulo 5). Al igual que Duke, comencé a ver el modelo “como un forma de que los estudiantes fueran competentes en los deportes de equipo y consiguieran un sentido de logro en el deporte” (Light y Tan, 2004: 325). Las creencias y las visiones personales son uno de los factores más relevantes en el desarrollo profesional del profesorado de educación física (Bechtel y O’Sullivan, 2007; Wang y Ha, 2008). Ahora bien, no existe evidencia suficiente para afirmar si las creencias cambian simultáneamente o después de cambiar las prácticas, o si preceden a los cambios que hace el profesorado en su enseñanza. De hecho, los modelos explicativos más utilizados sitúan estas representaciones mentales en diferentes momentos del proceso de cambio (D. Clarke y Hollingsworth, 2002; Fullan, 1982; Guskey, 2002).

En mi caso, no me cabe duda que mi historia personal como estudiante y monitor de baloncesto, me predispuso a que una breve actividad formativa durante la formación inicial para ser profesor de educación física constituyera una “experiencia que realmente me abrió los ojos” (Light y Tan, 2001:325). Por este motivo, mi convicción de que el modelo TGfU era una opción de “sentido común” para la enseñanza de los juegos deportivos en educación física se cimentó antes de llevarla a la práctica. Años después como profesor, unas satisfactorias experiencias iniciales reforzaron muchas de mis concepciones iniciales sobre este modelo de enseñanza (ver apartado 2.2., capítulo 6).

Como ya he relatado, mi inquietud por seguir profundizado en el modelo TGfU me llevaron a iniciar una investigación basada en un proyecto curricular que desarrollaba este enfoque a lo largo de un curso escolar. Por lo tanto, el proyecto curricular y su investigación nacen por una preocupación en mi desarrollo profesional. Esta iniciativa está muy próxima a los cambios de ‘abajo-arriba’ cuya investigación ha puesto en evidencia su efecto no solo a la hora de mejorar la metodología de enseñanza o introducir nuevos materiales, sino también de cambiar las creencias y las concepciones del profesorado (Cothran y Ennis, 2001; Patton y Griffin, 2008). Estas creencias se consideran un factor determinante en los procesos de cambio puestos en marcha, porque influyen en su disposición para llevarlos a cabo. Los docentes que poseen una sólida creencia sobre la eficacia de una innovación hacen cambios más sustanciales en sus programas y tienen mayor disposición a asumir más riesgos al hacerlo (Bechtel y O’Sullivan, 2007). No me cabe duda que así fue en mi caso con el proyecto curricular investigado.

Como he comentado en apartados anteriores, el proyecto curricular contribuyó a mi desarrollo profesional gracias a la mejora en diferentes aspectos de la enseñanza, como la planificación o la modificación de los juegos. Pero también de que el proyecto incidió en un nivel superior de formación al reforzar mis creencias previas sobre el

modelo TGfU. En concreto, considero que el proyecto curricular y su investigación han servido para reafirmar mi convicción de que el modelo TGfU es especialmente apropiado en la enseñanza de la educación física por favorecer la participación, la interacción social la integración de chicos y chicas en las mismas actividades y el aprendizaje del alumnado con menos habilidad. Además, esta experiencia de enseñanza también ha fortalecido mi creencia de que el modelo TGfU es una forma de enseñanza deportiva que promueve la capacidad para desenvolverse en situaciones de juego y la percepción de competencia, en mucha mayor medida que un planteamiento centrado en la técnica. A esto hay que añadir que el proyecto curricular ha respaldado la suposición de la que partía de que es posible incidir y evaluar la comprensión táctica, entendiéndola en el sentido amplio que he utilizado en capítulos anteriores (ver apartado 2, capítulo 1). Por último, esta experiencia confirmó mi intuición de la importancia de los espacios y recursos materiales al poner en práctica el enfoque (ver relato, McNeill, 2004).

### **12.5. La investigación como aprendizaje**

La investigación del profesorado sobre su propia práctica constituye una de las estrategias más reconocidas y difundidas para el desarrollo profesional, por lo que se defiende que debería formar parte integral del trabajo de los docentes (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Elliot, 1989; Hammersley, 2006; Hemsley-Brown y Sharp, 2004; Stenhouse, 1984; Zeichner, 2003). Sin embargo, la realidad muestra el escaso porcentaje de profesores de Educación Primaria y Secundaria implicados en procesos de investigación (Oliva, 2005). Al respecto, diferentes estudios han tratado de determinar y reflexionar sobre los factores que inhiben a los docentes de enseñanzas no universitarias a convertirse en investigadores de su propia práctica (Blakemore, 2012; Gavidia, Matarredona, Peña y Más, 2004; J. Gray y Campbell-Evans, 2002; Zeichner y Noffke, 2001; Oliva, 2011, 2012; Sancho y Hernández, 2004).

Los principales problemas o limitaciones que se han detectado pueden clasificarse en dos grandes grupos, atendiendo al momento en el que surgen. Por un lado, los problemas referidos a la “inmersión” (Oliva, 2011:41), es decir, aquellas dificultades previas a la investigación que condicionan, restringen o inhiben a las decisiones de los docentes para implicarse en ese tipo de procesos. Estos problemas suelen estar relacionados con la formación e identidad profesional del profesorado y los factores estructurales del contexto de la enseñanza, como la organización escolar o la legislación educativa. Por otro lado, se sitúan los problemas del “manos a la obra” (Oliva, 2012:240); esto es: las dificultades intrínsecas que surgen una vez que el profesorado decide implicarse en tareas de investigación. Las dificultades suelen situarse en la definición del objeto de la investigación, el uso de los instrumentos para recoger los



datos, la escritura de los resultados o las tensiones derivadas del desempeño simultáneo de los roles de profesor e investigador (Atkinson, 1994; Oliva, 2012).

Como discutiré a continuación, mi desarrollo como investigador no solo se produjo por la lectura de bibliografía sobre el tema o la asistencia en cursos de formación sobre el tema, sino especialmente al enfrentarme a muchas de estas adversidades que surgieron antes y después de la investigación del proyecto curricular. De forma concreta, voy a centrarme en la escasa disponibilidad de tiempo para investigar que ofrece la organización escolar, así como en las dificultades metodológicas y la escritura de las diferentes partes de esta tesis.

La organización escolar suele ser una importante limitación para que el profesorado se implique en tareas de investigación en las aulas (Santos, 1987). En varias ocasiones se ha planteado la contradicción que existe entre la referencia a una concepción de profesionalidad basada en la investigación en el discurso institucional (por ej. la LOGSE) y una realidad de estructuras y procedimientos organizativos, administrativos y legislativos que establecen unas condiciones laborales para el profesorado que impiden que esa concepción sea llevada a la práctica (Hancock, 1997). En este sentido, uno de los aspectos que se han considerado más perjudiciales es la organización del tiempo del profesorado, tanto es así que, según Sancho y Hernández (2004), no solo dificulta que los docentes puedan dedicarse a investigar sobre su práctica, sino que limita en gran medida la posibilidad de reflexionar y planificar la mejora de su propio trabajo. Incluso Hancock (1997:89) llega a plantear que las condiciones de trabajo de los profesores “van en contra de cualquier actividad que no sea el trabajo con los estudiantes en el aula”.

Evidentemente, la situación ideal para un investigador cualitativo es poder revisar y reflexionar sobre los datos recogidos antes de que al día siguiente se vuelva a recoger más información. Esto difícilmente pueden permitirlo las tareas cotidianas de un profesor de Secundaria. El día a día de un profesor tiene un “horizonte masificado”, como denomina Hancock (1997:88) a la amplia agenda de tareas y obligaciones a la que se enfrenta el profesorado. De hecho, la falta de tiempo es uno de los motivos que han planteado los profesores para no implicarse en proyectos de investigación sobre su propia práctica (Burns y Haydn, 2002), y uno de los principales motivos de las tensiones entre el rol de profesor e investigador cuando deciden hacerlo (Atkinson, 1994). Tal y como plantea Costes (1997:4) en su investigación: “¿podríamos hacer esto si además tuviéramos más cursos [que el investigado] y cumplir con las tareas corrientes de un docente?”. Esta cuestión me resultó muy significativa cuando decidí posponer el análisis (incluso la revisión en profundidad de los datos recogidos), hasta después de finalizar el trabajo de campo debido a la imposibilidad de atender mis obligaciones como docente y las demandas del rol de investigador (ver apartado 3.2, capítulo 5).

Mis modestas experiencias como profesor que investiga su práctica mediante un diario ya me hicieron ser consciente de esa limitación de tiempo pero, a la vez, también de lo que puede mejorar la calidad de las anotaciones si se hacen justo después de haber finalizado la sesión. Por ello, ante la imposibilidad de disponer de una situación ideal para la investigación, al menos tenía la aspiración de contar con tiempo para escribir en mi diario justo después de cada sesión de clase. Esto me llevó a solicitar a la dirección del centro no impartir docencia después de las sesiones en las que pretendía poner en práctica el proyecto curricular. En el resultado positivo de esa solicitud fue clave el hecho de que ya disponía de dos cargos con cierto peso organizativo como la jefatura de departamento y la coordinación de un programa de educación compensatoria. En otras palabras, era un investigador *insider*, pero además tenía un estatus que no puedo ocultar que fue buscado de forma intencionada con el trasfondo de esta investigación. Esta situación de privilegio de 'estar dentro' tiene, entre otras ventajas, que permite conocer la política y jerarquía formal pero también "cómo funciona realmente" (Unluer, 2012), lo que, sin duda, favoreció que obtuviera ese tiempo tan valioso para mejorar la recogida de datos.

Otras barreras para que los profesores investiguemos nuestra propia práctica son las carencias formativas en habilidades necesarias para investigar, principalmente en aspectos metodológicos (Oliva, 2012). Para mí uno de los retos más complejos de esta investigación ha sido el uso de las técnicas de recogida de información, más aún cuando la escasa disponibilidad de tiempo, que ya he mencionado, me impedía comprobar y reflexionar si las estaba utilizando correctamente o no. Bien es verdad que tenía experiencias previas con el diario del profesor y con las entrevistas al alumnado (R. Sánchez, 2000a) y por supuesto, con materiales curriculares para promover y evaluar la comprensión táctica del alumnado (R. Sánchez, 1996). Ahora bien, eso no impidió repetir algunos errores y cometer otros nuevos, lo que ha sido el eje de mis 'confesiones' en el capítulo dedicado a la metodología de esta investigación, pero también ha sido fuente de aprendizajes que, sin duda, me servirán en similares proyectos futuros (ver apartado 2.2., capítulo 5). Probablemente, esta forma de 'aprender en contexto' sea la más efectiva y el modo de favorecerlo es una cuestión pendiente de investigar, a tenor de lo poco que se conoce sobre el tema, incluso en programas de investigación y desarrollo profesional del profesorado ampliamente consolidados y respaldados institucionalmente (Zeichner, 2003).

La escritura es otra de las tareas más desafiantes en investigaciones que producen documentos tan amplios, como es el caso de una tesis doctoral (Casanave y Hubbard, 1992; Castelló, Bañales y Vega, 2011; San Miguel y Nelson, 2007). La dificultad de dominar la 'escritura académica' es tal que se ha sugerido una atención específica en la educación superior (G. Hernández, 2009). En mi caso, ninguna otra tarea de este trabajo me ha exigido más dedicación que escribir los diferentes capítulos que lo componen, ni

me ha provocado más sentimientos de soledad, frustración o ansiedad. El motivo puede ser que partía con escasas habilidades narrativas. Tampoco fue de gran ayuda el vacío existente al respecto en la literatura sobre metodología cualitativa ya que, como critican Hammersley y Atkinson (1983), pocos autores explican con cierta profundidad este aspecto fundamental en toda investigación cualitativa. Quienes lo hacen, proponen más bien una serie de 'pasos a seguir' (Taylor y Bogdan, 1986; Tójar, 2006) que en poco me ayudaron en el intento de transformar los datos en un texto cuyos futuros lectores pudieran leer con fluidez y despertando su interés en el contenido. Seguramente, como suele decirse, el mejor camino para aprender a escribir sea escribir.

Desde que empecé a redactar el marco teórico fui consciente de mi lentitud al escribir y concluir apartados y capítulos. Como ya he comentado, no partía con un dominio de este tipo de narración que hubiera facilitado enormemente este proceso. Sin embargo, con el transcurso de las páginas y los apartados me di cuenta que este problema estaba ligado al perfil 'helicóptero' que me caracterizaba como escritor. Este tipo de escritor busca, en primer lugar, concretar el panorama global del texto, algo así como la perspectiva que puede ofrecer volar sobre un amplio territorio en un helicóptero, es decir, tener una imagen general de cómo es y dónde están sus límites, pero sin conocer con detalle aspectos concretos como las plantas que hay a ras de suelo (Castelló, 2007). Esta forma de escribir exige al escritor tener una idea clara del contenido sobre lo va a escribir y de la forma en que se va a organizar, lo que lleva con frecuencia a bloqueos, lectura de una amplia bibliografía e infinidad de esquemas que proporcionen orientaciones sobre qué escribir.

Por fortuna, con el paso de las páginas escritas, fui 'flexibilizando' mi perfil y dándome cuenta que no es necesaria una planificación tan detallada antes de empezar a escribir y que mucho de lo que se escribe no es útil para el texto actual, pero puede ser 'repescado' para otros posteriores. Incluso, llegué a 'coquetear' con otros perfiles de escritor como el 'buzo' que se sumerge rápidamente en la redacción del texto sin pensar en su estructura o el escritor 'puzzle' que 'corta y pega' escritos sueltos que quedaron olvidados para crear uno nuevo que responde a lo quiere contar (Castelló, 2007).

Otra de las dificultades que tuve que superar al escribir esta tesis fue ser capaz de hacerlo utilizando 'estilos' tan diferentes como los que se utilizan para la revisión de la literatura, la explicación de un proyecto de enseñanza o la presentación de resultados. Ahora bien, precisamente este capítulo de discusión ha sido el que me ha parecido más complejo de escribir. El objetivo de una discusión consiste en ir más allá de los datos obtenidos en la investigación, para tratar de probar y argumentar su interés y pertinencia en el marco de la problemática investigada. Esta parte del texto de un informe de investigación es el que suele presentar más dificultades a los investigadores noveles por dos motivos principales. Por un lado, el dominio del "juego de

argumentación y contraargumentación” no resulta sencillo (Camps, 1995:51). Por otro, la habilidad para lograr una línea argumental que permita relacionar los datos y su evaluación es compleja, al igual que el uso de otros trabajos para el apoyo de los propios argumentos (Miras y Solé, 2007)

Por lo tanto, esta investigación ha contribuido a mi desarrollo como investigador al mejorar habilidades como las que discutido y otras que no he abordado para no extenderme en exceso. No obstante, esta experiencia investigadora me ha hecho mejorar más allá del dominio de técnicas metodológicas o estilos de escritura académicamente aceptados. Como concluye Zeichner (2003), cuando el profesorado investiga, bajo ciertas condiciones, evoluciona hacia una enseñanza más centrada en el estudiante; con ello el profesorado demuestra su convencimiento de la importancia de escuchar a su alumnado, así como su disposición a usar lo que han aprendido para mejorar la enseñanza. Además, ese mismo autor afirma que los docentes que investigan desarrollan un entusiasmo renovado por la enseñanza y la importancia de su trabajo para la sociedad, junto al hábito y la capacidad de analizar y reflexionar en profundidad sobre su enseñanza. Por último, Zeichner (2003) pone en evidencia la relación entre la investigación de los profesores y la mejora en la actitud, conducta y aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, el desarrollo profesional que he tenido en el proceso de enseñanza que ha sido el eje de esta tesis, y la propia investigación desarrollada, me hacen sentirme plenamente identificado con esas afirmaciones.

## **PARTE 4. CONCLUSIONES**



## **CAPÍTULO 12. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO**

### **1. Introducción**

Este capítulo se inicia con las conclusiones a las que he llegado tras analizar los datos recogidos, presentar los resultados de ese análisis y discutirlos en relación a la literatura sobre los diferentes temas que han surgido de los datos. Estas conclusiones toman como referencia las preguntas iniciales que guiaron la investigación (ver capítulo 5) y para exponerlo utilicé la misma estructura con la que organicé esas cuestiones, es decir: 1) El enfoque de enseñanza y su puesta en práctica, 2) La experiencia, el pensamiento y el aprendizaje del alumnado y 3) El profesor-investigador. La siguiente parte del capítulo aborda las limitaciones de esta investigación, en concreto, las dificultades de generalización propia de los estudios de caso cualitativos, los propios contenidos curriculares del proyecto investigado y los sesgos de tipo metodológico. Por último, el capítulo se cierra con propuestas de futuro a modo de sugerencias de continuidad para investigadores que tengan inquietudes similares a las que tuve yo cuando inicié esta investigación.

### **2. Conclusiones**

#### **2.1. El enfoque de enseñanza y su puesta en práctica**

1. Los juegos modificados y la metodología utilizada favorecieron la comprensión de los principios tácticos por parte del alumnado.
2. Las modificaciones facilitaron la participación de los estudiantes, pero se puso en evidencia que algunas pueden ser perjudiciales para el alumnado con escasas experiencias previas o menor nivel de habilidad y condición física.
3. El agrupamiento por afinidad afectiva y la formación de equipos/parejas estables durante gran parte de cada uno de los trimestres favoreció la cohesión del grupo y la puesta en práctica del enfoque de enseñanza.
4. La puesta en práctica del proyecto curricular estuvo condicionada por diferentes factores como la disponibilidad de recursos materiales e instalaciones apropiadas, las relaciones sociales entre el alumnado y sus experiencias e ideas previas.

## **2. 2. La experiencia, el pensamiento y el aprendizaje del alumnado**

1. El alumnado alcanzó un buen nivel de competencia en los deportes practicados, gracias a la mejora de su comprensión táctica, la toma de decisiones y el uso contextual de sus habilidades técnicas. No obstante, la mayor parte de los estudiantes necesitaron un elevado número de sesiones para llegar a desenvolverse en situaciones de juego utilizando los implementos específicos de cada deporte.
2. El alumnado puso en evidencia el desarrollo de su comprensión táctica con una participación inteligente en los juegos, pero también a través de producciones verbales, escritas y gráficas que se pudieron recoger en sus dibujos y explicaciones en las fichas, sus respuestas y conversaciones en las clases o la invención de juegos modificados.
3. La evaluación del alumnado puso en evidencia la discrepancia entre lo que son capaces de hacer en la práctica y la comprensión que demuestran en correspondencia con los principios tácticos mediante producciones escritas y gráficas.
4. El desarrollo de la comprensión y la mejora de la competencia en situaciones de juego hicieron atractivo el deporte para algunos alumnos y alumnas que no lo era. Esto se reflejó en el interés del alumnado por practicar en las clases y participar en encuentros con otros centros.
5. La experiencia del alumnado fue satisfactoria en el conjunto del curso escolar. Los factores que favorecieron esta satisfacción de los estudiantes fueron, principalmente, el fortalecimiento de las relaciones personales, la percepción de competencia en la práctica de los juegos deportivos que aprendieron, así como la participación y diversión en los juegos y las actividades fuera del centro. Además, el alumnado destacó que la novedad de los contenidos impartidos también influyó en ese mismo sentido.
6. La metodología y la progresión en la enseñanza del modelo fueron bien aceptados por el alumnado, ya que consideró que favorecieron su aprendizaje y participación. Sin embargo, algunos estudiantes manifestaron resistencias (vergüenza hablar en público) durante los debates de ideas y su desacuerdo con respecto a relegar las habilidades técnicas hasta después de cierto desarrollo de la comprensión táctica.
7. Los juegos modificados y las modificaciones fueron bien acogidas por los estudiantes porque, según ellos, facilitaron su aprendizaje y participación. No



obstante, algunos estudiantes criticaron los juegos modificados iniciales por su sencillez y falta de desafío. Algunas modificaciones también fueron problemáticas desde la perspectiva del alumnado por el rechazo o confusión que provocaron, debido a la discrepancia con sus ideas y experiencias previas. Además, se puso en evidencia que los chicos y chicas prefieren modificar los juegos de forma diferente, atendiendo a su nivel de habilidad y condición física.

8. La principal dificultad que tuvo el alumnado en su aprendizaje fue el manejo de los implementos específicos de cada uno de los deportes (especialmente el bate y el *stick*). La introducción de implementos, tras la etapa inicial con juegos modificados, supuso un importante desafío que para muchos tuvo momentos de frustración al no poder aplicar los conocimientos tácticos que ya tenían.
9. El alumnado demostró que puede participar más allá de su intervención en los juegos y contribuir a la mejora del proyecto curricular y su puesta en práctica. En este sentido, los estudiantes ayudaron en cuestiones organizativas de la clase, cooperaron con otros compañeros en tareas de aprendizaje o desempeñaron otros roles como el de entrenador o árbitro. Además, algunos alumnos realizaron propuestas dirigidas a mejorar su aprendizaje y participación. Por último, también fueron capaces de expresar opiniones y preferencias relacionadas con la puesta en práctica del proyecto curricular y la metodología de enseñanza utilizada.

### **2. 3. El profesor-investigador**

1. La puesta en práctica del proyecto curricular estimuló la reflexión del profesor sobre la aplicación del modelo TGfU en educación física, la gestión de los agrupamientos, el uso de materiales didácticos y curriculares, la influencia de las características de las instalaciones y la integración del aprendizaje técnico y táctico.
2. El profesor pudo combinar una amplia gama de estrategias dirigidas a favorecer la comprensión y participación del alumnado.
3. El modelo de enseñanza proporcionó al profesor un marco adecuado para explorar el uso de nuevas estrategias para desarrollar la comprensión táctica, como el videocuaderno o las fichas de problemas tácticos. Este también fue el caso de estrategias para favorecer el aprendizaje y la motivación del

alumnado, como las actividades deportivas extraescolares o las modificaciones de diferentes aspectos de los juegos.

4. El profesor encontró dificultades para atender la diversidad del alumnado, principalmente por sus diferentes conocimientos y experiencias previas, organizar los agrupamientos en los juegos, proponer juegos modificados iniciales que fueran desafiantes, establecer el momento adecuado para introducir las habilidades técnicas, asegurar la participación de todos en los juegos e intervenir con preguntas en los juegos de cancha dividida.
5. El profesor constató un desarrollo profesional en el marco del proyecto curricular y su investigación, gracias a la incorporación y mejora de nuevas habilidades en su práctica docente como la planificación de la enseñanza, el diseño y uso de materiales curriculares y el manejo de las modificaciones de los juegos. Además, el proyecto curricular sirvió para reafirmar sus creencias en relación a las virtudes del modelo en el ámbito de la educación física escolar. Por último, como investigador ha sido capaz de recoger abundante información mediante diferentes técnicas de recogida de datos. No obstante, la escritura ha sido la tarea más compleja, probablemente, por el tipo de metodología utilizada, el volumen de datos recogidos y la combinación de estilos de escritura que respondieran a la formalidad de este tipo de estudios, al mismo tiempo que contribuyeran a exponer la perspectiva de los estudiantes.
6. El desempeño simultáneo de los roles de profesor e investigador resultó complejo por la falta de tiempo para atender adecuadamente a las tareas de ambos. La consecuencia más destacada fue la imposibilidad de revisar en profundidad los datos recogidos durante el curso escolar de la investigación y tener que postergar su transcripción y análisis hasta una vez finalizado el trabajo de campo.

### **3. Limitaciones**

#### **3.1. Generalización de los resultados**

Diferentes estrategias y características del estudio han contribuido a su rigor y calidad como la estancia prolongada en el campo o la triangulación de técnicas de recogida de datos. No obstante, no se puede obviar que este tipo de investigación es difícilmente generalizable, ya que su falta de representatividad impide que los resultados puedan ser extrapolados a otras situaciones o personas.

Por otra parte, como se detalla en el capítulo 6, la asignatura que elegí para llevar a cabo el estudio fue una optativa de 4º de la ESO. Sus ventajas para investigar el modelo TGfU, especialmente por los contenidos que aborda, fueron uno de los principales motivos que me llevaron a decidir que fuera el contexto curricular en el que desarrollar la investigación. Ahora bien, precisamente al ser una materia optativa presenta importantes diferencias con respecto a la educación física, como un número inferior de estudiantes o la voluntariedad con la que la eligen. Esta cuestión hace todavía más particular y específico el estudio, lo que contribuye a sus limitaciones a la hora de generalizar los resultados.

### **3.2. Ausencia de un observador externo**

Durante la investigación no pude contar con un grupo de profesores o investigadores que colaborara conmigo durante el trabajo de campo, lo que hubiera sido de gran ayuda para superar muchos de los problemas técnicos y organizativos que surgieron durante la investigación. Esta limitación estuvo estrechamente relacionada con el lugar donde llevé a cabo la investigación. La lejanía de núcleos de población importantes era un obstáculo complejo de salvar a la hora de encontrar profesores o investigadores interesados en colaborar. Esta carencia traté de solventarla buscando que un compañero/a crítico ‘observara’ las clases a través de las grabaciones en video para aportar su perspectiva. Incluso llegué a entrevistarme con una persona a la que había convencido para ello. Sin embargo, la complejidad de tener que enviarle los vídeos de las sesiones por correo y el volumen de trabajo que le implicaba provocaron que ambos desistiéramos de su participación.

### **3.3. Contenidos del proyecto curricular**

Los contenidos incluidos en el proyecto curricular también pueden ser considerados una limitación del estudio. La selección de deportes con habilidades muy complejas que requieren mucha práctica para su dominio contextual pudo mediatizar los resultados, a tenor de la relevancia que adquirió en el proceso de aprendizaje y las dificultades del alumnado con el uso de los implementos específicos. Por otra parte, al ser deportes poco conocidos y practicados por los estudiantes han permitido estudiar una situación de enseñanza con escasa influencia de los conocimientos y experiencias previas.

### **3.4. Recogida y análisis de los datos**

La grabación de las clases con la cámara de video fue el origen de diferentes limitaciones que repercutieron sobre la cantidad y calidad de los datos recogidos. En mi opinión, la más importante fue que para la grabación del sonido utilicé un micrófono inalámbrico que únicamente grababa mi voz o la de estudiantes que se encontraban cerca de mí. Otras limitaciones también de naturaleza tecnológica fue que muchas ocasiones la cámara no pudo captar todo el espacio de juego, se produjeron interferencias en el receptor de sonido o las baterías se agotaron antes de finalizar la clase (ver capítulo 5, 2.2.4.).

En cuanto al análisis, al contrario de lo que suele recomendar la literatura, comencé a ordenar y organizar los datos una vez había finalizado el trabajo de campo. Esta decisión tuve que tomarla debido a que el conjunto de las tareas docentes e investigadoras, es decir, la elaboración del diario, la visualización de los videos, la preparación de las clases, la corrección de las fichas y las tareas organizativas de las actividades complementarias, entre muchas otras, consumieron prácticamente todo mi tiempo y energía durante el tiempo que duró el trabajo de campo. Tanto fue así, que ni siquiera pude iniciar la transcripción de las entrevistas o el diario mientras estaba realizando el trabajo de campo y me tuve que conformar con escuchar o releer algunas partes para preparar las entrevistas y cuestionarios. De todas formas, el gran volumen de datos recogidos hubiera hecho imposible un análisis de los datos con cierto rigor durante ese año de la estancia en el contexto de la investigación, más aún cuando no contaba con ayuda para la monótona tarea de la transcripción de los datos a un formato digital. Ese análisis me hubiera permitido orientar la recogida de información a los temas que luego detecté como relevantes o darme cuenta de los errores que cometí en las entrevistas (ver apartado 2.2.2., capítulo 5).

## **4. Propuestas de futuro**

Para finalizar esta tesis, expongo una serie de propuestas y recomendaciones que pueden servir de referencia para otros investigadores que deseen desarrollar su trabajo en el ámbito del modelo TGfU:

1. Replicar el estudio con un investigador que no sea profesor de los alumnos que protagonizan la investigación y explorar otros contextos diferentes al de la educación física escolar como el deporte base o las actividades extraescolares.

El desempeño simultáneo de los roles de profesor e investigador trae consigo dificultades debido a las limitaciones de tiempo para atender las demandas de cada uno de ellos. Además, no se puede obviar que la coincidencia de ser profesor e investigador al mismo tiempo puede suponer una 'mirada' diferente de las personas y los

acontecimientos, así como una influencia sobre lo que es ‘visible’ y no lo es (ver apartado 2.2.1., capítulo 5). Al mismo tiempo, la puesta en práctica del proyecto curricular en el marco de una enseñanza instucionalizada de la educación física impone una serie de condicionantes en su desarrollo, como una evaluación académica, unos límites de tiempo y unas formas de actuar de los estudiantes propias de estos contextos. Por todos estos motivos, otros estudios que ‘separen’ ambos roles y se apliquen en otros ámbitos pueden enriquecer el conocimiento sobre modelo TGfU.

2. Combinar los datos del estudio con análisis observacional del rendimiento de los jugadores de los juegos.

Los datos recogidos en la investigación han sido mayoritariamente cualitativos. Esto ha provocado limitaciones a la hora de explicar y evaluar el aprendizaje desarrollado por los estudiantes. Un análisis observacional del rendimiento técnico y táctico de los jugadores y un análisis cualitativo de datos, como el realizado, pueden completarse y respaldarse mutuamente, ofreciendo una descripción más completa de los aprendizajes. Con esta combinación, “las palabras, los dibujos y la narrativa pueden ayuda a dar significado a los números” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004:21), es decir, los resultados del rendimiento en el juego puede ser entendidos con mayor profundidad ‘escuchando’ los pensamientos de los jugadores.

3. Realizar el estudio con otros deportes en los que no se utilicen implementos.

Una de las limitaciones que he expuesto en el apartado anterior hace referencia a los deportes incluidos en el proyecto curricular investigado, ya que seleccioné (como alternativa a los que ya estaban en la programación de educación física y para los que disponía de un mínimo de recursos materiales y espaciales) deportes de cierta complejidad técnica al tener que golpear o pasar el móvil utilizando un implemento. Esto fue un factor determinante en el desarrollo de la enseñanza y la percepción de competencia del alumnado. La elección de otros deportes en los que esta relación con el móvil no esté mediatizada por implementos específicos, como puede ser el caso del *ultimate*, el *kickball* o el voleibol, podría servir para comparar y establecer la influencia de la complejidad técnica en la enseñanza del modelo TGfU.

4. Incorporar en estudios similares la grabación específica de las conversaciones de los estudiantes.

Otra de las limitaciones de la investigación tuvo su origen en que la grabación de los diálogos se hizo utilizando un micrófono que únicamente portaba el profesor. Esto provocó que la mayor parte de los datos recogidos de esta forma sean sus palabras y, en menor medida, las conversaciones o comentarios que realizaron estudiantes que estaban a corta distancia de él. La tecnología actual ya permite una recogida más ambiciosa de estos datos y sugiero que la grabación combinada de la comunicación

verbal del profesor y el alumnado puede proporcionar una perspectiva más amplia de lo que 'realmente se dice', lo que al fin y al cabo ayudará a describir lo que 'realmente se piensa'.

5. Seguir profundizando en las aportaciones a la mejora del TGfU que se pueden hacer desde el pensamiento del alumnado.

En esta investigación he tratado de considerar a los estudiantes como 'agentes de cambio para la mejora del currículum'. La sensación que me queda tras este intento es que el modelo TGfU todavía puede 'aprender' mucho de las ideas y opiniones de los estudiantes. En este un camino en el que apenas hemos dado los primeros pasos con este estudio y otros de reciente aparición (Fry et al., 2010; S. Gray y Sproule, 2011). Los hallazgos encontrados hasta ahora son el mejor respaldo para continuar avanzando en esta línea de mejora del modelo TGfU.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. T. (2005). Modelos de enseñanza de fútbol. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (1), 9. Recuperado el 2 de febrero de 2009, de:  
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/930/b15347989.mht?sequence=1>
- Abad, M. T., Giménez, F. J., Robles, J. y Rodríguez, J. M. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolistas en la provincia de Huelva. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (20), 21-25. Recuperado el 17 de enero de 2013, de:  
[http://www.retos.org/numero\\_20/RETOS%2020%2021-25.pdf](http://www.retos.org/numero_20/RETOS%2020%2021-25.pdf)
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V. y Sampaio, J. (2012). A Review on the Effects of Soccer Small-Sided Games. *Journal of Human Kinetics*, 33, 103-113. Recuperado el 1 de febrero de 2013, de:  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3588672/>
- Águila, C. (2000) "Los deportes de invasión dentro de los contenidos de la educación Física en Primaria". *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5(22). Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de:  
<http://www.efdeportes.com/efd22/depcol.htm>
- Alarcón, F.; Cárdenas, D.; Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación Educativa*, 13(23), 101-128.
- Alderman, R.B. y Wood, N.L. (1976). An analysis of incentive motivation in young Canadian athletes. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 1, 169-175.
- Alexa, A. y Zuell, C. (1999). *A review of software for text analysis*. Mannheim: ZUMA.
- Alexander, K. y Luckman, J. (2001). Australian Teachers Perceptions and Uses of the Sport Education Curriculum Model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Alexander, K. y Penney, D. (2005). Teaching under the influence: Feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301.
- Allender, S., Cowburn, G. y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.

- 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*, 28(3), 9-13.
- Almeida, C. H., Ferreira, A. P. y Volossovitch, A. (2012). Manipulating Task Constraints in Small-Sided Soccer Games: Performance Analysis and Practical Implications. *Open Sports Sciences Journal*, 5, 174-180.
- Almond, L. (1983a). Games making. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 32-35.
- Almond, L. (1983b). Teaching games through Action Research. En *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on Teaching Team Sport* (pp. 177-188). Roma: CONI, Scuola dello Sport.
- Almond, L. (1984). Athletics: A changing perspective. *The British Journal of Physical Education*, 15(3), 102-103.
- Almond, L. (1986a). Asking teachers to research. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching*. (pp. 35-44). Loughborough: University of Technology.
- Almond L. (1986b). Reflecting on themes: a games classification. En R. Thorpe, D., Bunker, D. y Almond, L. (Eds), *Rethinking Games Teaching* (pp. 71-72).
- Almond, L. (1986c). Research-based teaching in games. En Evans, J. (Ed.), *Physical education, sport and schooling: studies in the sociology of physical education*. (pp. 155-165). London: Falmer Press.
- Almond, L. (1987). Rethinking athletics. *Physical Education Review*. 10(1), 17-20.
- Almond, L. (1989). An alternative perspective for track and field athletes. *New Zealand Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 22(4), 17-19.
- Almond, L. (1997). Reflective on practice: A changing research role. *Quest*, 49, 394-402.
- Almond, L. (2001). Reflecting on the development of TGFU. Conferencia inaugural. 1<sup>st</sup> *International Conference Teaching Games for Understanding*. Documento no publicado, 1-4 de agosto de 2001. Plymouth, USA.
- Almond, L. (2012). *Theoretical principles that informed the origins of TGfU*. Documento no publicado. Loughborough: University of Technology.
- Almond, L. y Thorpe, R. (1988). Asking teachers to research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(3), 221-227.



- Almond, L. y Waring, M. (1992). Aproximación reflexiva al aprendizaje de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. (pp.223-234). Barcelona: Inde.
- Alonso, J.A. (2011). *I Curso de Técnico deportivo elemental*. Federación de Pelota de Región de Murcia. Recuperado el 22 de diciembre de 2012, de:  
<http://es.scribd.com/doc/54768402/Temario-de-Didactica-de-la-especialidad>
- Álvarez, R. (2007). *Metodología específica en deportes de equipo*. Plan de formación del profesorado de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Facultad de Educación, Universidad de La Laguna (Tenerife), del 10 al 14 de septiembre.
- Alverman, D.E.; Dillon, D.R. y O'Brien, D.V. (1990). *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.
- Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 78-101.
- American Anthropological Association (1983). *Code of ethics of American Anthropological Association*, 7 páginas. Recuperado el 23 de agosto de 2006, de:  
<http://www.aaanet.org/committees/ethics/ethcode.htm>
- American Educational Research Association (1992). Ethical standards of the American Educational Research Association. *Educational Researcher*, 21(7), 23-26.
- American Nurses Association (2001). *Code of ethic for nurses with interpretative statement*, 14 páginas. Recuperado el 23 de agosto de 2006, de:  
<http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/EthicsStandards/CodeofEthicsforNurses/Code-of-Ethics.aspx>
- Amicale École Normale Supérieure d'Éducation Physique et Sportive (1965). Des colloques de Vichy 1964-1965. *Éducation physique et sport*, 78, 19-73.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational researcher*, 25(4), 5-11.
- Anderson, J.R., Reder, L.M. y Simon, H.A. (2001). Educación: El constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81, 89-128.
- Anguera, M.T. (1987). *Investigación cualitativa*. Madrid: MEC.

- Antúnez, S. (2000). *El proyecto educativo de centro* (9ª edición). Barcelona: Graó.
- Arafeh, S. y McLaughlin, M. (2002). *Legal and Ethical Issues in the Use of Video in Education Research*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.  
Recuperado el 26 de marzo de 2013, de: <http://nces.ed.gov/pubs2002/200201.pdf>
- Arbogast, G. y Lavay, B. (1987). Combining Students with Different Ability Levels in Games and Sports. *Physical Educator*, 44(1), 255-60.
- Aparicio, J.J. y Moneo, M.R. (2005). Constructivism, the So-Called Semantic Learning Theories, and Situated Cognition versus the Psychological Learning Theories. *The Spanish Journal of Psychology*, 8(2), 180-198.
- Arias, J. L., Argudo, F. M. y Alonso, J. I. (2011a). Las reglas como variables didácticas. Ejemplo en baloncesto de formación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(43), 491-512.
- Arias, J. L., Argudo, F. M. y Alonso, J. I. (2011b). Review of rule modification in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10(1), 1-8.
- Arias J. L., Argudo, F. M. y Alonso, J. I. (2012). ¿Influye la modificación del balón en las distancias de tiro en minibásquet masculino? *Revista Movimiento Humano*, 3, 19-26.
- Arias, J. L. y Castejón, F. J. (2012). Review of the instruments most frequently employed to assess tactics in physical education and youth sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 381-391.
- Armstrong, S. (1988). Games for Understanding. Breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24 (3), 22-28.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Arroyo, J. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 32, 107-140. Recuperado el 8 de abril de 2013, de: [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)
- Asquith, A. (1989). Teaching games for understanding. En A. Williams (Ed.) *Issues in physical education for the primary years*. (pp. 76-90). London: The Falmer Press.
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational Action Research*, 2(3), 383-401.

- Australian Sports Commission (1999). *Games Sense cards*. Canberra: ASC.
- Australian Sports Commission (2010). *Playing for life*. Canberra: ASC.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (2009). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª edición). México: Trillas.
- Avelar, B. (2008). *Los modelos comprensivos de enseñanza del deporte. El Teaching Games for Understanding: Su aplicación a los deportes de combate* (Disertación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados). Programa de doctorado Educació Física y esport: Didáctica y desenvolupament professional (2006-2008). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Rovira y Virgili y Universitat de Girona.
- Avelar, B. y Figueiredo, A. (2009). La iniciación a los deportes de combate: Interpretación de la estructura del fenómeno lúdico luctatorio. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(3), 44-57.
- Azmitia, M. y Montgomery, R. (1993) 'Friendship, trans-active dialogues, and the development of scientific reasoning'. *Social Development*, 2, 202-21.
- Azzarito, L. y Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25-47.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. y Education, B. P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Ballesta J. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 5, 29-45.
- Banno, B. y Stefano, A. (2003). De la observación científica a la observación pedagógica. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 28. Recuperado el 16 de marzo de 2005, de: <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-04.htm>
- Barab, S. A. y Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. En D. Jonassen y S. M. Land. (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 25-56). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Barab, S. A. y Kirshner, D. (2001). Guest Editors' Introduction. Rethinking methodology in the learning sciences *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 5-15.
- Barbero, J. I. (1989). La educación física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas*, 2, 30-34.
- Baroja, V. y Sebastiani, E. (1996). *Unidades didácticas para Secundaria IV: Jugar, jugar, jugar*. Barcelona: Inde.
- Barrett, K. R. y Collie, S. (1996). Children learning lacrosse from teachers learning to teach it: the discovery of pedagogical content knowledge by observing children's movement. *Research quarterly for exercise and sport*, 67(3), 297.
- Barrios, M. E. (2004). El contraste entre la planificación de clases y la enseñanza interactiva en la intervención docente autónoma de futuros maestros de inglés durante las Prácticas de Enseñanza. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2, 31-55.
- Basit, T. N. (2010). *Conducting research in educational contexts*. London: Continuum.
- Baxter, P. y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Bedford, A. (1990). Teaching strategies and invasion games. *Bulletin of Physical Education*, 26(2), 31-34.
- Bechtel, P. A. y O'Sullivan, M. (2007). Enhancers and inhibitors of teacher change among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(3), 221-235.
- Behar, J. y Ribas, C. (1993). Sesgos del observador y de la observación. En M<sup>a</sup> Teresa Anguera (Comp.). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol. 2. Fundamentación*. Barcelona: PPU.
- Belka, D.E. (1994). *Teaching children games. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Belka, D. E. (2004). Assessing participación using the game performance profile substituting developmental for tradicional games in Elementary Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(4), 7-10.
- Bell, B. (2005). *Learning in science. The Waikato research*. Londres: Routledge-Falmer.
- Beltrán, V., Devís, J., Peiró, C. y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth and Society*, 44(1), 3-27.
- Bendicho, J. (2007). El Colpbol: un nuevo deporte. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7(25), 93-103.
- Bennett, S., Harper, B. y Hedberg, J. (2001). Designing real-life cases to support authentic design activities. En G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught y T. Petrovic (Eds.), *Meeting at the Crossroads. Proceedings of the 18th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 73-81). Melbourne: Biomedical Multimedia Unit, University of Melbourne.
- Bennett, G. y Hastie, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(1), 39-44.
- Bereiter, C. (1990). Aspects of an educational learning theory. *Review of Educational Research*, 60, 603-624
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1996). Rethinking learning. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.). *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 485-513). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Berkowitz, R.J. (1996). From skills to tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(4), 44-45.
- Berndt, T. J., Perry, T. B. y Miller, K. E. (1988). Friends' and classmates' interaction on tasks. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 506-513.
- Bernstein, E., Phillips, S. R. y Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 69-83.
- Biddle, B. J. y Anderson, D. S. (1989). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. C. (Ed). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 93-184). Barcelona: Paidós. MEC

- Blackborough, E.; Schropfer, J.; Lake, B. y Jeffery, N. (2010). *Invasion Games. Delivering the National Curriculum Objectives for Physical Education through Rugby Union. Rugby curriculum for schools. Key Stage 3 (Year 7)*. Rugby Football Foundation.  
Recuperado el 20 de abril de 2009, de:  
<http://www.rfu.com/ManagingRugby/ManagingSchoolsRugby/SecondarySchools/TeachingAndLearning/~media/Files/2010/ManagingRugby/Schools/KS3 Year7 PE intro and Rationale.ashx>
- Blakemore, H. (2012). Emergent teacher-researchers: A reflection on the challenges faced when conducting research in the English classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(2), 59-69.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, M. (1999). La metodología comprensiva para la enseñanza del deporte en el currículum del maestro especialista de educación física. *Ensayos*, 14, 107-124.  
Recuperado el 21 de agosto de 2010, de:  
[http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista14/14\\_9.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista14/14_9.pdf)
- Blickensderfer, E. L., Reynolds, R., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2010). Shared expectations and implicit coordination in tennis doubles teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 486-499.
- Bliss, J. (1995). Piaget and after: the case of learning. *Studies in Science Education*, 25, 139-172.
- Bliss, J., Monk, M. y Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research*. London: Croom Helm.
- Blomqvist, M. (2001). *Game understanding and game performance in badminton: development and validation of assessment instruments and their application to games teaching and coaching*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13487>
- Blomqvist, M., Luhtanen, P. y Laakso, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *European journal of physical education*, 6, 139-155.
- Board of Studies New South Wales (2003). *Personal Development, Health and Physical Education (PDHPE) Years 7-10 Syllabus*. Sydney: Board of Studies. Recuperado el 22 de marzo de 2009, de:  
[http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus\\_hsc/syllabus2000\\_listp.html#pdhpe](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/syllabus_hsc/syllabus2000_listp.html#pdhpe)

- Board of Studies New South Wales (2007). *Personal Development, Health and Physical Education (PDHPE) K-6 Syllabus*. Sydney: Board of Studies. Recuperado el 22 de marzo de 2009, de:  
[http://k6.boardofstudies.nsw.edu.au/files/pdhpe/k6\\_pdhpe\\_syl.pdf](http://k6.boardofstudies.nsw.edu.au/files/pdhpe/k6_pdhpe_syl.pdf)
- Bolívar, A. (2002a). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171 (675), 559-578.
- Bolívar, A. (2002b). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 14 de mayo de 2011, de:  
<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, K. (1983). An introduction to netball. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 27-31.
- Botella, L y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & S`eve, C. (2010). Team coordination in basketball: description of the cognitive connections between teammates. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 150-166.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & S`eve, C. (2011). Description of dynamic shared knowledge: an exploratory study during a competitive team sports interaction. *Ergonomics*, 54, 120-138.
- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., & Sève, C. (2012). Temporal aspects of team cognition: a case study on concerns sharing within basketball. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(2), 224-241.
- Bourdieu, P. (1984) *Questions de sociologie*. París: Minuit
- Boutmans, J. (1983). Comparative effectiveness of two methods of teaching team sports in secondary schools. *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on Teaching Team Sport* (pp. 239-247). Roma: CONI, Scuola dello Sport.
- Brackenridge, C. (1999). Managing myself. *International Review of the Sociology of Sport*, 34(4), 399-410
- Bradley, E. A. (2004). *Games for understanding: A constructivist curriculum that promotes gender empowerment* (Tesis de master). Master of Arts. Maryland: University of

Maryland. Recuperado el 12 de agosto de 2012, de:  
<http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/1435>

- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K. and Williams, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. En D. Nix and R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Breed, R. y Spittle, M. (2011). *Developing Game Sense through tactical Learning: A resource for teachers and coaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brierley, J. (1987). Athletics for understanding. *Bulletin of Physical Education*. 23, 3, 14-16.
- Brooker, R. y Abbott, R.A. (2001). Developing intelligent performers in sport: Should coaches be making more sense of game sense? *Journal of Sport Pedagogy*, 7(2), 67-83.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiuka, S. y Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-26.
- Brookfield, S. D. y Preskill, S. (2012). *Discussion as a way of teaching: Tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass
- Brooks, F. y Magnusson, J. (2007). Physical activity as leisure: the meaning of physical activity for the health and well-being of adolescent women. *Health care for women international*, 28(1), 69-87.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly (Ed), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Brown, S. y Hopper. T. (2006). Can all students in PE get an 'A'? Game performance assessment by peers as a critical component of student learning. *Physical and Health Education*, 72(1), 14-21.
- Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



- Brunard, R. (2005). Rendre le baseball scolaire «dynamique». *EPS: Revue Education Physique et Sport*, 312, 21-25.
- Bullen, F. y Karri, V. (2002). Design and construction of a Formula SAE racecar in a teaching and research framework. In A. Goody, J. Herrington y M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, Volume 25* (pp. 74-82). Jamison, ACT: HERDSA.
- Bunker, D. (1983). Taking an understanding approach to the teaching of cricket: An example of a fielding game. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 20-26.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, 5-8.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (Eds.) (1983). Games teaching revisited. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1).
- Bunker, D. and Thorpe, R., (1986a). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. Thorpe, D. Bunker and L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Bunker, D., Hardy, C., Smith, B. y Almond, L. (1994). *Primary Physical Education. Implementing the National Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burchfield, C. M. y Sappington, J. (1999). Participation in classroom discussion. *Teaching of Psychology*, 26(4), 290-291.
- Burns, B. y Haydn, T. (2002). Engaging teachers in research: inspiration versus the daily grind. *Pedagogy, Culture & Society*, 10(2), 301-321.
- Burton, D., O'Connell, K., Gillham, A. D. y Hammermeister, J. (2011). More Cheers and Fewer Tears: Examining the Impact of Competitive Engineering on Scoring and Attrition in Youth Flag Football. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(2), 219-228.
- Butler, J. (1993). *Teacher change in sport education* (Tesis Doctoral). Boston: University of Boston. Dissertation Abstracts International, 54 02A, UMI n° 9318198.
- Butler, J. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(9), 17-20.
- Butler, J. (1997). How would Socrates teach games? A constructivist approach to teaching games. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 68(9), 42-47.

- Butler, J. (2002). Teaching games for understanding: A holistic alternative in games education. En B. Lombardo, T. Cararvella-Nadeau, K. Castagno y V. Mancini (Eds.), *Sport in the twenty-first century: Alternatives for the new millenium* (pp.39-58). Boston: Pearson Education.
- Butler, J. y Griffin, L. (2010). *More teaching games for understanding: Moving globally*. Champaing, IL: Human Kinetics.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B., Nastasi, R. y Robson, C. (2003a). Reflections and projections. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*. (pp. 213-222). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Butler, J., Griffin, L., Lombardo, B. y Nastasi, R. (2003b). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An international perspective*. Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Butler, J. y Hopper, T. (2011). Inventing Net/Wall Games for all Students. *Active Healthy Magazine*, 18(3/4), 5-9.
- Butler, J. y McCahan. (2005). Teaching games for understanding as a curriculum model. En L. Griffin y J. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 33-54). Windsor: Human Kinetics.
- Butler, J., Oslin, J., Mitchell, S. y Griffin, L. (2008). The way forward for TGFU: Filling the chasm between theory and practice. *Physical and Health Education*, 74(2), 6-12.
- Butler, J. y Robson, C. (2013) Enabling constraints. Co-creating situating learning in inventing games. Ovens, A., Hopper, T., y Butler, J. (Eds.), *Complexity Thinking in Physical Education: Reframing Curriculum, Pedagogy, and Research* (pp.107-120). London: Routledge.
- Butler, J.; Sullivan, S.; McGinley, S. y Vranjes, M. (2008). A danish longball: A novel game to introduce the batting/fielding games category. *Physical and Health Education*, 73(3), 29-33
- Caicedo, J.C. (2008). Modelos alternativos de entrenamiento en el fútbol escolar. *Reddeporte, Revista digital*, 2(21). Recuperado el 3 de agosto de 2010, de: <http://www.reddeporte.com>
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. y Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a

longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26).

Calvo, R.M. (2011). Nuevo enfoque de enseñanza del voleibol en la educación física escolar. *Móvete, Revista profesional da actividade física e o deporte*, 4, 26-28. Recuperado el 3 de agosto de 2010, de:

<http://www.colefgalicia.com/contenidos/images/Movete/m%F3vete04.pdf#page=28>

Camejo, A.J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Entelequia*, 1, 47-54. Recuperado el 30 de marzo de 2006, de:

<http://www.eumed.net/entelequia/pdf/e01a04.pdf>

Camerino, O. (1999). *Fichero de juegos deportivos recreativos*. Barcelona: Inde.

Campanario, J. M. (1999). La ciencia que no enseñamos. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), 397-410.

Campanario, J.M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.

Campanario, J.M. y Otero, J.C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultad de aprendizaje: Las pautas de pensamientos, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), 155-169.

Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1967). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51-64.

Cañadas, M., García, J. y Parejo, I. (2009). El baloncesto como contenido curricular en enseñanza secundaria. Propuesta para su enseñanza bajo un modelo comprensivo. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 2(4), 66-75. Centro del Profesorado Cuevas-Olula. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de:

<http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL VOL 2 N 4 ART 7.pdf>

Cañadas, M. y Ibáñez, S.J. (2010). La planificación de los contenidos de entrenamiento de baloncesto en equipos de iniciación. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 6 (1), 49-65. Recuperado el 14 de agosto de 2010, de:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/865/86513101004.pdf>

Capel, S. (2000) Approaches to teaching games. En S. Capel y S. Piotrowski (Eds.). *Issues in Physical Education* (pp. 81-98). Londres: Routledge.

- Capel, S. y Piotrowski, S. (Eds.) (2000). *Issues in Physical Education*. London: Routledge-Falmer.
- Caravita, S. y Hallden, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4 (1), 89-111.
- Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- Cárdenas, D. (2006). El proceso de formación táctica en el baloncesto desde la perspectiva constructivista [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista Digital*, 94. Recuperado el 12 de abril de 2006, de: <http://www.fededeportes.com/efd94/balonces.htm>.
- Carlson, T. B. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-77.
- Carlson, T. B. y Hastie, P. A. (1997). The student social system within sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 176-195.
- Carpenter, E.J. (2010). *The tactical games model sport experience: An examination of student motivation and game performance during an ultimate frisbee unit* (Tesis doctoral). Massachusetts: University of Massachusetts. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: [http://scholarworks.umass.edu/open\\_access\\_dissertations/240/](http://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/240/)
- Carr, S., Weigand, D. A. y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5 (1), 28-50.
- Carrascosa, J. (2005a). El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(2), 183-208.
- Carrascosa, J. (2005b) El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (parte II). *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(3), 388-402.
- Carrascosa, (2006). El problema de las concepciones alternativas (parte III). Utilización didáctica de los errores conceptuales que aparecen en cómics, prensa, novelas y libros de texto. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(1), 77-88.
- Carrascosa, J. y Gil, D. (1985). La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 3(2), 113-120.

- Carron, A. V., Bray, S. R. y Eys, M. A. (2002). Team cohesion and team success in sport. *Journal of Sports Sciences*, 20(2), 119-126.
- Carron, A. V., Brawley, L. R. y Widmeyer, W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. En J.L. Duda (Ed.). *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-229). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Carron, A.V. y Chelladurai, P. (1981). Cohesiveness as a factor in sport performance. *International Review of Sport Sociology*, 16(2), 21-41.
- Casamichana, D. y Castellano, J. (2010). Time-motion, heart rate, perceptual and motor behaviour demands in small-sides soccer games: Effects of pitch size. *Journal of Sports Sciences*, 28(14), 1615-1623.
- Casanave, C. P. y Hubbard, P. (1992). The writing assignments and writing problems of doctoral students: Faculty perceptions, pedagogical issues, and needed research. *English for Specific Purposes*, 11(1), 33-49.
- Casares, J. (Dir.) (1999). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Castarlenas, J.L. y Molina, J.P. (Coords.) (2001) *El judo en la educación física escolar. Unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Castejón, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F. y López, V. (2003a). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: Modelos, tendencias y propuestas. En F.J. Castejon (coord). *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 19-34) Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Castejon, F.J., Giménez, F.J., Jiménez, F. y López, V. (2003b). *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejon, 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.
- Castejón, F.J. (Coord.) (2010). *Deporte y enseñanza comprensiva*. Wanceulen. Sevilla.
- 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. Recuperado el 4 de abril de 2011, de:  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artanalisis200.htm>

- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp.47-82). Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas, *Pro-Posições*, 22(1), 97-114.
- Castro, R. y López, I. (2004). La iniciación deportiva en educación primaria: enseñanza de los deportes de cooperación-oposición de participación simultánea y espacio compartido. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes* 10(77). Recuperado el 14 de marzo de 2009, de: <http://www.efdeportes.com/efd77/inic.htm>
- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. (2007). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 51-70.
- Chadwick, C.B. (2001). La psicología del aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 31(4), 111-126. Recuperado el 5 de octubre de 2004, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031405.pdf>
- Chandler, T. (1996). Teaching Games for Understanding: Reflections and further questions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(4), 49-51.
- Chandler, T. y Mitchell, S. (1990). Reflections on "models of games education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(6), 19-21.
- Chang, C.W., Wallian, N., Nachon, M. y Gréhaigne, J.F. (2006). Pratiques langagieres et stratégies d'action: vers un approche sémio-constructiviste du basketball à Taiwan. *Staps: revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 72, 63-78
- Chase, M. A., Ewing, M. E., Lirgg, C. D. y George, T. R. (1994). The effects of equipment modification on children's self-efficacy and basketball shooting performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 159-159.
- Chambers, R. L. (1988). Legal and Practical Issues for Grouping Students in Physical Education Classes. *Physical Educator*, 45(4), 180-86.
- Chen, A. y Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: A function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150-164.
- Chen, A., Darst, P. W. y Pangrazi, R. P. (2001). An examination of situational interest and its sources. *British Journal of Educational Psychology*, 71(3), 383-400.

- 
- Chiocca, C.M. y Verscheure, I. (2008). Implicative networks of student's representations of physical activities. *Statistical Implicative Analysis. Studies in Computational Intelligence*, 127, 119-130.
- Chiou, E. y Yang, M.T. (2007). An Investigation of Teaching Games for Understanding Model Comparing with Technique Approach Model. *Journal of Taiwan Sport Pedagogy*, 2(1), 36-59. Abstract recuperado el 15 de marzo de 2010, de:
- Christensen, M.K., Laursen, D. N. y Sørensen, J. K. (2011). Situated learning in youth elite football: a Danish case study among talented male under-18 football players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 163-178.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18, 165-176
- Christensen, U., Schmidt, L., Budtz-Jørgensen, E. y Avlund, K. (2006). Group cohesion and social support in exercise classes: Results from a Danish intervention study. *Health education & behavior*, 33(5), 677-689.
- Chen, A. y Darst, P. W. (2001). Situational interest in physical education: a function of learning task design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 150.
- Chen, S. y Light, R. (2006). 'I thought I'd hate cricket but I love it!': Year six students' responses to Games Sense. *Change: Transformations in Education*, 9(1), 49-58.
- Cheung, W.Y y Liu, Y.K.. (2005, diciembre). Teaching games for understanding. An alternative approach to teach *Tae Kwon Do* [Comunicación]. *3<sup>rd</sup> International Conference Teaching Games for Understanding*, 14-17 de diciembre. Hong-kong Institute of Education. A Abstract recuperado el 17 de agosto de 2009, de: <http://repository.ied.edu.hk/dspace/handle/2260.2/2438>
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The structure of discourse in collaborative learning. *Journal of Experimental Education*, 69, 77-97.
- Chouinard, A. D. (2007). *A Teacher's Interpretation and Application of Two Contemporary Models of Sport and Games Education: An Ecological Perspective* (Tesis de grado). Master of Arts. Kent, OH: Kent State University. Recuperado el 16 de abril de 2002, de: <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Chouinard%20Andrew.pdf?kent1176128177>
- Chow, B. C., McKenzie, T. L. y Louie, L. (2008). Children's physical activity and environmental influences during elementary school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 27(1), 38-50.

- Chow, J.Y., Davids, K. W., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I. y Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1987): "Teachers' personal knowledge: What counts as personal in the studies of the personal", *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, A. M., Anderson, R. C., Kuo, L. J., Kim, I. H., Archodidou, A., y Nguyen-Jahiel, K. (2003). Collaborative reasoning: Expanding ways for children to talk and think in school. *Educational Psychology Review*, 15(2), 181-198.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth, *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Clarke, L. W. (2006). Power through voicing others: Girls' positioning of boys in literature circle discussions. *Journal of literacy research*, 38(1), 53-79.
- Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F. M. y Mendes, R. (2012). The usefulness of small-sided games on soccer training. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(1), 93-102.
- Clennet, A. y Brooker, R (2007). Teaching Health & Physical Education in contemporary Australian school education: Rethinking teachers curriculum and pedagogical work. En P. L. Jeffery (Ed.), *AARE 2006 International Education Research Conference*. Adelaide, Australia. Recuperado el 25 de marzo de 2008, de: <http://www.aare.edu.au/06pap/bro06797.pdf>
- Clough, P. (1999). Crise of schooling and the "Crisis of Representation": The story of Rob. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 428-448.
- Coakley, J. J. (2008). *Sport in society: Issues and controversies* (10ª edición). Boston, MA: Irwin/McGraw-Hill.
- Coakley, J. J. y White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
- Cobern, W.W. (1993). Contextual constructivism. The impact of culture on the learning and teaching of science. En K. G. Tobin (Ed.). *The practice of constructivism in science education* (pp. 51-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Cochran-Smith M. y Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990). Anchored instruction and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19(5), 2-10



- Cohen, L. Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coldwells, A. y Hare, M. E. (1994). The transfer of skill from short tennis to lawn tennis. *Ergonomics*, 37(1), 17-21.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: El punto de vista del Forum Universal de las Culturas. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001.  
Recuperado 14 de mayo de 2007, de:  
[https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf?](https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf?)
- Coll, C. y Martí, E. (1992). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp. 121-139). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collier, C.S. (2004). Assessing participation using the game performance profile. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(4), 16-20.
- Collier, C. S. (2005). Integrating tactical games and Sport Education models. En L.L. Griffin y J. Butler (Eds), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (pp. 137-148). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Collier J. y Collier, M. (1986). *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*. Albuquerque: University of New Mexico Press
- Collier, C.S. y LaVine, M.E. (2003). Potential of net/wall games in elementary physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(3), 28-30.
- Collier, C. y Oslin, J. (2003). Teaching and assessing striking/fielding games. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. An International Perspective* (pp. 29-40). Reston: National Association for Sport and Physical Education.

- Collins, A., Brown, J. S. y Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator*, 6(11), 38-46.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. R. (2003). Comparación de modelos de enseñanza de los juegos deportivos: estado actual de la investigación. *Actas del II Congreso Internacional "Andalucía Tierra del Deporte" (vol. II)* (pp. 423-435). Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 423-435.
- Contreras, O. R.; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O. R., García, L.M. y Ruíz, L.M. (2003). Transfer of procedural knowledge from invasión games to hockey [Abstract]. *Comunicación presentada en la 2ª Conferencia Internacional: Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, 11-14 de diciembre. The University of Melbourne, Australia.
- Contreras, O. R., García, L. M., Gutiérrez, D., Valle, M. S. D. y Aceña, R. M. (2007). *Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista*. Barcelona: Paidotribo.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.
- Cooper, A. (1990a). The development of games skills in the primary school: part 2. The development of skill in games-like contexts. *Primary Physical Education Focus*, 3(1), 8.
- Cooper, A. (1990b). The development of games skills in the primary school: parte 3. Game progressions for the junior age range. *Primary Physical Education Focus*, 4(1), 7-8.
- Cooper, A. (1991). The development of games skills in the primary school: part 4. Invading territory game progressions. *Primary Physical Education Focus*, 1(2), 6-7.
- Coria, R. (1998). *Prebeisbol*. Real Federación Española de Béisbol y Softbol. Madrid: MEC.
- Correa, U.C. y Da Silva, A.S. (2004). Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão. *Motriz*, 10 (2), 79-88.
- Correia, V., Araújo, D., Duarte, R., Travassos, B., Passos, P. y Davids, K. (2011). Changes in practice task constraints shape decision-making behaviours of team games players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(3), 244-249.

- Costes, A. (1997). El profesor de educación física como investigador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-4.
- Cothran, D.J. y Ennis, C.D. (2001). "Nobody said nothing about learning stuff": Students, teachers, and curricular change. *Journal of Classroom Interaction*, 36, 1-5.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Cotton, K. (2001). Classroom questioning. *School Improvement Research Series (SIRS)*. Recuperado el 24 de Julio de 2009, de: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu5.html>
- Coyne, I. (1998). Researching children: some methodological and ethical considerations. *Journal of Clinical Nursing*, 7, 409-416.
- Cramer, S. J. (2011). Using the Tactical Games Approach when Teaching Rugby and Tchoukball. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(2), 18-22.
- Crance, M. C., Trohel, J. y Saury, J. (2012). The experience of a highly skilled student during handball lessons in physical education: a relevant pointer to the gap between school and sports contexts of practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 103-115.
- Crespo, M. y Sanz, D. (Dir.) (2010). *Máster en entrenamiento, enseñanza y gestión del tenis*. Valencia: Valencian Internacional University. Real Federación Española de Tenis.
- Cubero, R. (1988). Los marcos conceptuales de los alumnos como esquemas de conocimiento. Una interpretación cognitiva. *Investigación en la escuela*, 4, 3-11.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.
- Culver, D. y Trudel, P. (2008). Clarifying the concept of communities of practice in sport. *International journal of sports science and coaching*, 3(1), 1-10.
- Cunningham, D. J. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. *Educational Technology*, (31) 5, 13-17.
- Curiel, A. Y Martínez, D. (2008). Los modelos de enseñanza deportiva. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 65. Recuperado 2 de marzo de 2010, de: [http://www.efydep.com.ar/deportes/modelos\\_ens.htm](http://www.efydep.com.ar/deportes/modelos_ens.htm)
- Curnow, J. y MacDonald, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in an upper primary school. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 9-11.

- Curriculum Planning and Development Division (1999). *Revised physical education syllabus for Primary, Secondary & pre-university levels*. Singapore: Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education.
- Curriculum Planning and Development Division (2005). *Physical Education Syllabus. Primary, Secondary and Pre-university*. Curriculum Planning & Development Division. [publicación electrónica] Singapur: Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education. Recuperado el 3 de septiembre de 2009, de: <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/aesthetics-health-and-moral-education/files/physical-education.pdf>
- Curry, C., y Light, R. (2007). Addressing the NSW Quality Teaching Framework in physical education: Is Game Sense the Answer? En R. Light (Ed.) *Proceedings of Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. University of Sydney, 14-15 de diciembre de 2006, vol. 1, 7-19. Recuperado el 8 de mayo de 2009, de: [http://www.prolearn.edsw.usyd.edu.au/proceedings\\_resources/index.shtml](http://www.prolearn.edsw.usyd.edu.au/proceedings_resources/index.shtml)
- Curtner-Smith, M. (1996). Using games invention with elementary children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(3), 33-37.
- Curtner-Smith, M. (2004). A Hybrid Sport Education-Games for Understanding Striking/Fielding Unit for Upper Elementary Pupils. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 7-16.
- Damas, J.S. y Julián, J.A. (2003). *La enseñanza del voleibol en las escuelas deportivas de voleibol*. Madrid: Gymnos.
- Daniels, H. (2005). *Vygostky and pedagogy* (2ª edición). London: Routledge Falmer.
- Darling-Hammond, L., Einbender, L., Frelow, F. y Ley-King, J. (1993). *Authentic assessment in practice: A collection of portfolios, performance tasks, exhibitions, and documentation*. New York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L. y Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instructional team sport setting. *European journal of psychology of education*, 20(2), 171-184.
- David, M., Edwards, R. y Alldred, P. (2001). Children and School-Based Research: 'Informed Consent' or 'Educated Consent'? *British Educational Research Journal*, 27(3), 347-365.
- Deem, R. y Gilroy, S. (1998). Physical Activity, Lifelong Learning and Empowerment. Situating Sport in Women's Leisure. *Sport, Education and Society*, 3(1), 89-104.

- De la Vega, R. (2003). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 15 de enero de 2012, de: <http://tdx.cesca.cat/handle/10803/49953>
- De la Vega, R.; Del Valle, S.; Maldonado, A. y Moreno, A. (2008). Una nueva herramienta para la comprensión táctica del fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 130-145. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista30/arttactica72.htm>
- Del Carmen, L. y Zabala, I. (1992). *Guía para la elaboración del proyecto educativo de centro*. Barcelona: Graó.
- Deleplace, R. (1979). *Rugby de movement, rugby total*. Paris: EPS.
- Del Marie, S. and Sales, G. C. (1991). Cooperative learning in computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 39(2), 70-79.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.
- Del Valle, S. García, M.J. y De la Vega, R. (2011). Método comprensivo vertical en el aprendizaje del voleibol. Un ejemplo práctico en Secundaria. *Revista Pedagógica de Educación Física ADAL*, 22, 13-21. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de: [http://www.apefadal.es/pdf/revista\\_22\\_digital.pdf](http://www.apefadal.es/pdf/revista_22_digital.pdf)
- deMunk, V.C. y Sobo, E. (1998). *Using methods in field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Den Duyn, N. (1997). *Games Sense. Developing thinking players*. Camberra: Australian Sports Comision.
- Dennen, V. P. (2003). Cognitive apprenticeship in educational practice: research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technolog* (pp. 813-828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Inc. Recuperado el 4 de abril de 2006, de: <http://www.aect.org/edtech/ed1/31.pdf>
- Denzin, N.K. (1978). *The research act* (2ª edición). Chicago: Aldine.
- Department of Education and Communities (s.f.). *Rethinking the teaching of games and sports* [en línea]. New South Wales Government. Recuperado el 6 de mayo de 2008, de: [http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/secondary/pdhpe/pdhpe7\\_10/physical\\_activity/games.htm](http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/secondary/pdhpe/pdhpe7_10/physical_activity/games.htm)

- Deriaz, D., Poussin, B. y Gréhaigne, J. F. (1998). Sports collectifs: Le débat d'idées. *EPS: Revue education physique et sport*, 273, 80-82.
- De Souza, A.; Mitchell, S. (2010). TGfU as a Coaching Methodology. En J. Butler y L. Griffin (Eds.), *More Teaching Games for Understanding, Theory Research and Practice* (pp. 187-208). Champaign: Human Kinetics.
- Devís, J. (1990a). Renovación pedagógica de la educación física: hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 4, 5-7.
- Devís, J. (1990b). Renovación pedagógica de la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos II. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 5, 13-16.
- Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. En J. I. Barbero (Coord.), *Investigación alternativa en educación física. II Encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva* (pp. 31-72). Málaga: Unisport Andalucía. Junta de Andalucía.
- Devís, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa* (Tesis doctoral). Valencia: Universidad de Valencia.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y curricular. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. (1997). La enseñanza de los juegos deportivos: el Modelo Comprensivo. *Actas de las III Jornadas de Intercambio de Experiencias Docentes en Educación Física*. (pp. 195-199). Granada: AMEFA.
- Devís, J. (2006). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En L. F. Brito Soto, L. E. Palacios, C. Martínez y R. Tinoco (Comps.), *Educación Física I. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria* (pp. 65-76). México, D.F: Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 14 de marzo de 2003, de: [http://www2.sep.pdf.gob.mx/info\\_dgef/archivos/secundaria/AntologiaEducacionFisical.pdf#page=65](http://www2.sep.pdf.gob.mx/info_dgef/archivos/secundaria/AntologiaEducacionFisical.pdf#page=65)
- Devís, J., Beltrán, V. J., y Peiró, C. (2013). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*. DOI:10.1080/13573322.2012.754753

- Devis, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devis, J. y Peiró, C. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 335-350). Barcelona: Inde.
- Devis, J. Peiró, C., Molina, P., Villamón, J., Antolín, L. y Roda, F. (2001). Los materiales impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimiento*, 7(15), 119-136. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1153/115318170010.pdf>
- Devis, J. y Peiró, C. (2004) Los materiales curriculares en educación física. En A. Fraile (Coord.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 63-94). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Devis, J. y Peiró, C. (2007) La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. En R. Arboleda (Ed.), *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices* (pp. 105-129), Medellín: Funámbulos.
- Devis, J. y Sánchez, R. (1996) La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (Comps.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 159-184). Murcia: Universidad de Murcia.
- DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New Ideas in Psychology*, 18(2), 187-213.
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado el 14 de marzo de 2005, de:  
<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw-Hill.
- Díaz, M. (2005). *Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado el 14 de febrero de 2011, de:  
<http://hdl.handle.net/10803/106680>
- Díaz, M. (2008). Unidad didáctica para la iniciación al baloncesto en la etapa secundaria desde una concepción constructivista del aprendizaje, *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13(119). Recuperado 13 de julio de 2010, de:  
<http://www.efdeportes.com/efd119/unidad-didactica-para-la-iniciacion-al-baloncesto.htm>

- Díaz, M. (2010). Los cambios en el pensamiento y conducta del profesorado. Evolución al utilizar un planteamiento comprensivo para la iniciación a los deportes colectivos en el ámbito escolar. En F. J. Castejón (Coord.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 87-113). Sevilla: Wanceullen.
- Díaz, M., Hernández, J. L. y Castejón, F.J. (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). *La comprensión en educación física. Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de educación física*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado el 26 de agosto de 2009, de: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentosdescarga/capacitacion/la\\_comprension\\_en\\_educacion\\_fisica.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/documentos/documentosdescarga/capacitacion/la_comprension_en_educacion_fisica.pdf)
- Dishman, R.K., Motl, R. W., Saunders, R., Felton, G., Ward, D. S., Dowda, M. y Pate, R. R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine Science Sports Exercice*, 37(3), 478-487.
- Dismore, H. y Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.
- Dodds, P., Griffin, L. L. y Placek, J. H. (2001). A selected review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 301-313.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. En J. P. Lantolf y G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 93-56). Norwood, NJ: Ablex. Recuperado el 8 de noviembre de 2005, de: <http://www.iwu.edu/~cisabell/courses/spanish410/donato.pdf>
- Doolittle, S. (1994). A dynamic approach to teaching games in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(4), 57-62.
- Doolittle, S. (1995a). Teaching children to understand games. En R. Clemens (Ed.). *Games and great ideas: A guide for elementary physical educators and classroom teachers* (pp. 20-25). Westport, CT: Greenfield.
- Doolittle, S. (1995b). Teaching net games to low skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(7), 18-23.



- Doolittle, S. y Girard, K.T. (1991). A dynamic approach to teaching games in elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(2), 57-62.
- Dorsch, F. (1985). *Diccionario de Psicología* (5ª edición). Herder: Barcelona.
- Driver, R. (1986). Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 3-15.
- Dugas, E. (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS: des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 5-17.
- Duit, R. (1996). The constructivist view in science education. What it has to offer and what should not be expected from it. *Investigações em ensino de ciências*, 1(1), 40-75. Recuperado el 2 de mayo de 2006, de: <http://www.ifufrgs.br/public/ensino/N1/3artigo.htm>
- Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 64(3), 314.
- Duncan, R. M. (1995). Piaget and Vygotsky revisited: Dialogue or assimilation? *Developmental Review*, 15(4), 458-472.
- Durán, C. y Lasierra, A. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte.*, 7, 91-128.
- Duranti, A. (2003). *Antropología lingüística*. Madrid: Akal.
- Dwyer, J. J. M., Allison, K. R., Goldenberg, E. R., Fein, A. J., Yoshida, K. K. y Boutilier, M. A. (2006). Adolescent girls' perceived barriers to participation in physical activity. *Adolescence*, 41, 75-89.
- Dyson, B. (2005). Integrating Cooperative Learning and the Tactical Games Models: Focusing on social interaction and decision making. En L. Griffin y J. Butler (Eds). *Teaching Games for Understanding Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, 149-168.
- Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *Handbook of physical education* (pp 326-346). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dyson, B. (2008). Un modelo híbrido de instrucción en educación física: integrando los modelos del aprendizaje cooperativo y de los juegos tácticos. En C. Velázquez (Coord.),

*Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 105-114). Barcelona: Inde.

Dyson, B.; Griffin, L.L. y Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.

Edwards, R. y Miller, K. (2007). Putting the context into learning Pedagogy. *Culture and Society*, 15(3), 263-274.

Eisner, E. (1997): The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher* 26(6), 4-10.

Electronic Sport Education Program (2005). *New didactics in teaching invasion games with applications to basketball and team handball*. [CD-ROM]. Macromedia, Inc

Elliot, J. (1984). *Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: Una revisión de la investigación hecha por profesores con referencia especial a sus implicaciones políticas* (pp. 67-90). Documento no publicado. Seminario de Investigación-Acción. Málaga: Subdirección de Formación del Profesorado.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ª edición). Madrid: Morata.

Elliott, J. (1989). Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 81-101.

Elliott, J. y Ebbutt, D. (Eds) (1985). *Issues in Teaching for Understanding*. Cambridge, UK: Schools Council/Longmans.

Elliot, J. y Ebbutt, D. (1986). *Case studies in Teaching for Understanding*. Cambridge, UK: Cambridge Institute of Education.

Ellis, M. (1983). Similarities and differences in games: a system for classification. En *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on Teaching Team Sport* (pp. 137-142). Roma: CONI, Scuola dello Sport.

Ellis, M. (1986). Modification of games. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 75-77). Loughborough: University of Technology.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 297-324.

Emiliozzi, V., Renati, C., Viñes, N., Mazucci, M.B., Onnini, S.S. y Toledo, J.F. (2011). En busca del buen jugador: entre saber jugar y saber el juego: una propuesta de intervención para su constitución. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 111-121.

- Ennis, C. D. (1996). Students' Experiences in Sport-Based Physical Education: More Than Apologies are Necessary. *Quest*, 48(4), 453-456.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Ennis, C. D. (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119-130.
- Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J., Owens, L., Swason, L. y Hopsiker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.
- Ennis, C. D., Cothram, D. J. y Loftus, S. J. (1997): "The influence of teachers' educational beliefs on their knowledge organization", *Journal of Research and Development Education*, 30, 73-86.
- Enright, E. y O'Sullivan, M. (2010). 'Carving a new order of experience' with young people in physical education: Participatory action research as a pedagogy of possibility. En M. O'Sullivan and A. MacPhail (Eds.). *Young people's voices in physical education and sport* (pp. 163-185). London: Routledge.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Entwistle, N.J. y Hounsell, D.J. (Comps.) (1975). *How students learn*. Universidad de Lancaster: Institute for Post-Compulsory Education.
- Ertmer, P.A. y Newby, T.J. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo; una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño instruccional. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-62.
- Escartí, A, Pascual, M. y Gutiérrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Grao.
- Escuela Normal de Zacatecas "Manuel Ávila Camacho" (2002). *Iniciación deportiva. Programa y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura de Educación Física. Programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Plan de Estudios 2002. Recuperado el 12 de febrero de 2010, de: [http://normalavilacamacho.edu.mx/doc\\_pdf/planes\\_programas/lef/3\\_semestre/inic\\_dep.pdf](http://normalavilacamacho.edu.mx/doc_pdf/planes_programas/lef/3_semestre/inic_dep.pdf)

- Evans, J. R. (1989). *Children at play: Life in the school playground*. Deakin: Deakin University Press.
- Evans, K. S. (1996). Creating spaces of equity? The role of positioning in peer-led literature discussions. *Language Arts*, 73, 194-201.
- Evans, J. y Clarke, G. (1988). Changing the face of physical education. En J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education & recreation* (pp. 125-143). London: Falmer.
- Evans, J. y Roberts, G.C. (1987). Physical competence and the development of peer relations. *Quest*, 39, 23-35.
- Evans, K. S., Alvermann, D. y Anders, P. L. (1997). Literature discussion groups: An examination of gender roles. *Literacy Research and Instruction*, 37(2), 107-122.
- Everhart, B. y Everhart, K. (2010). Using Cylinder Ball to Emphasize Tactics and Critical Thinking in Territorial Sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 12-15.
- Fagrell, B., Larsson, H., y Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118.
- Farrow, D. y Reid, M. (2010). The effect of equipment scaling on the skill acquisition of beginning tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 28(7), 723-732.
- Fassinger, P. A. (1995). Understanding classroom interaction: Students' and professors' contributions to students' silence. *The Journal of Higher Education*, 66(1), 82-96.
- Federación Internacional de Tenis (1991). *Mini-tenis. Desarrollo de la base*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Feldman, A. (1995). A tale of two "isms": Constructivism in practice. *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, 22-25 de abril, San Francisco. Recuperado el 15 de diciembre de 2004, de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED383569.pdf>
- Ferguson, C. y McMillan, K. (2006). *Teaching Games for Understanding*. Auckland: New Zealand Cricket. Recuperado el 12 de septiembre de 2010, de: <http://www.aucklandcricket.co.nz/Uploads/Coaching/Teaching Games for Understanding - NZC Resource.pdf>

- Fernández-Río, J. y Martínez, G. (2008). Desarrollamos las competencias básicas a través del béisbol en la escuela. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 13 (123). Recuperado el 14 de noviembre de 2010, de:  
<http://www.efdeportes.com/efd123/competencias-basicas-a-traves-del-beisbol-en-la-escuela.htm>
- Fernández-Río, J. y Méndez, A. (2008). Nexos de unión entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comprensiva (TGFU) para la iniciación deportiva escolar, o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, Ávila, 30 de junio a 3 julio. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de:  
<http://educacionfisicacooperativa.org/course/view.php?id=9>
- Finley, S. y Finley, M. (1999). Sp'ange: A research store. *Qualitative Inquiry*, 5(3), 313-337.
- Fisette, J. L. (2012). 'Are you listening?': Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203.
- Fisette, J. y Mitchell, S. (2010). Frameworks for diagnosing student performance problems in striking/fielding and target games. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(8), 43-56.
- Fletcher, T. (2008). Grouping students by ability in physical education: The good, the bad, and the options. *Physical & Health Education Journal*, 74(3): 6-10.
- Fleming, S. (1994). Understanding "understanding": Making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17(2), 90-96.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación cualitativa. En S. Klave, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-15). Madrid: Morata.
- Flintoff, A. (1990). Physical education, equal opportunities and the nacional curriculum: crisis of challenge. *Physical Education Review*, 13(2), 85-100.
- Flórez, R. (1993). Constructivismo pedagógico y enseñanza por procesos. En R. Florez, *Hacia una pedagogía del conocimiento* (pp. 233-253). Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. Recuperado el 12 de abril de 2013, de:  
<http://qix.sagepub.com/content/12/2/219.short>
- Font, V. (2001). Processos mental versus competencia. *Biaix*, 19, 33-36.

- Font, V. (2007). Comprensión y contexto: una mirada desde la didáctica de las matemáticas. *La Gaceta de la RSME*, 10(2), 419-434.
- Forrest, G., Pearson, P. y Webb, P. (2006). Teaching games for understanding (TGfU): A model for pre service teachers. En R. Brooker (Ed.), *ICHPER 1<sup>st</sup> Oceania Congress* (pp. 1-10). Upper Hutt, Wellintong, New Zealand: Upper Hunt. Recuperado el 25 de septiembre de 2008, de:  
[http://www.penz.org.nz/downloads/IchperConf/FOR06014\\_final.pdf](http://www.penz.org.nz/downloads/IchperConf/FOR06014_final.pdf)
- Forrest, G. J., Webb, P. y Pearson, P. (2007). Games for understanding in pre service teacher education: a 'game for outcome' approach for enhanced understanding of games. En R. Light (Eds.), *2006 Proceedings for the Asia Pacific Conference of Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 32-44). Sydney: University of Sydney.
- Fox, K. y Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education. *The British journal of physical education*, 19(2), 79-82.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su campo profesional*. Salamanca: Amarú.
- French, K. y Thomas, J. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- French, K.E. Werner, P.H. y Rink, J.E. (1996a). Effects of a 3-Week Unit of Tactical, Skill, or Combined Instruction on Badminton Performance of Ninth-Grade Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 418-438.
- French, K.E., Werner, P.H. y Taylor, K. (1996b). Effects of a 6-Week Unit of Tactical, Skill, or Combined Instruction on Badminton Performance of Ninth-Grade Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 439-463.
- 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.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Furió, C.J. (1996). Las concepciones alternativas del alumnado en ciencias: dos décadas de investigación. Resultados y tendencias. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 7, 7-17.
- Gabbei, R. (2004). Achieving Balance: Secondary Physical Education Gender-Grouping Options. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 33.

- Gabrielle, T.E. y Maxwell, T. (1995). Direct versus Indirect Methods of Squash Intruction, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-63.
- Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión curricular del centro educativo*. Madrid: Síntesis-ICE. UAB.
- Gálvez, A. y Miralles, R.M. (1999). Jocs modificats. Ampliació de mira. *Guix: Elements d'Acció Educativa*, 251, 73-77.
- Gal-Petitfaux, N. y Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme «action située »: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive, *STAPS*, 55, 79-100. Recuperado el 2 de enero de 2007, de:  
<http://www.cairn.info/revue-staps-2001-2-page-79.htm>
- García, J.A. (2001): *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano* (Tesis doctoral). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- García, J.A. (1992). Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen II*. (pp.81-92). Madrid: Alianza Psicología.
- García, J. A. y Ruiz, L.M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de psicología del deporte*, 12(1), 55-66.
- García, L. y Muñoz, D. (2006). La enseñanza del tenis basada en el juego. Cáparra: Revista de innovación y experiencias educativas de los Centros de Profesores y Recursos de la provincia de Cáceres, 5, 108-111. Recuperado el 8 de marzo de 2011, de:  
<http://www.doredin.mec.es/documentos/00920083003109.pdf>
- García, L.M. (2001a). Hacia una clasificación actualizada y unificada de los modelos alternativos de enseñanza en la iniciación deportiva. *Docencia e Investigación*, 26 (11), 31-42.
- García, L.M. (2001b). El enfoque de enseñanza del modelo horizontal estructural en la iniciación deportiva. *Docencia e Investigación*, 26 (11), 43-56.
- García, L.M. (2008). *La enseñanza de los deportes. Tendencias metodológicas actuales*. Programa de doctorado Educación Física: Nuevas Perspectivas. Universidad de Castilla-La Mancha.

- García, L.M. y Gutiérrez, D. (Coords.) (2009). *Encuentro de Expertos en Iniciación Deportiva*. Escuela de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha, del 23 al 25 de abril.
- García, S., Rodríguez, A., y Garzón, A. (2011). Conceptualización de inteligencia táctica en fútbol: Consideraciones para el desarrollo de un instrumento de evaluación en campo desde las funciones ejecutivas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 11(1), 69-78. Recuperado el 23 de abril de 2013, de: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/121371>
- Gaskin, C.J. y Martin, A.J. (2001). Developing games sense. *The New Zealand Coach*, 9(3), 26-28.
- Gavidia, V., Matarredona, J. S., Peña, A. V. y Más, C. F. (2004). Algunas consideraciones sobre la incidencia de la investigación educativa en la enseñanza de las ciencias. *Investigación en la Escuela*, 52, 103-109.
- Gee, B. (2008). *Teaching Games for Understanding in Physical Education Curriculum: How the Use of Games Affects Student Motivation* [Tesina]. Master of Science. Oregon: University of Oregon.
- Geelan, D.R. (1997). Epistemological anarchy and the many forms of constructivism. *Science & Education*, 6(1-2), 15-28
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American Political Science Review*, 98(2), 341-354. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: <http://people.ucalgary.ca/~nmstuewe/CaseStudy/pdf/whatisacastudy.pdf>
- Gil Pérez, D. (1994). 10 años de investigación en didáctica de las ciencias: Realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 154-169.
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Gil Pérez, D.; Carrascosa, J.; Furió, C. y Martínez-Torregrosa, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: ICE. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Giménez, F.J. (2010). La enseñanza del deporte. En F.J. Castejón (Coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 63-85). Sevilla: Wanceulen.
- Gimeno, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-75.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (4ª edición). Madrid: Morata.



- Ginsburg, H. (1981). Piaget and education: The contribution and limits of genetic epistemology. En I. E. Sigel, D. Brodzinsky y R. M. Golinkoff, (Eds.), *New Directions in Piagetian Theory and Research* (pp. 315-332). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, Publishers
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 28, 7-22.
- Giordan, A. y de Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Diada.
- Glaserfeld, E. v. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: Falmer Press.
- Glaserfeld, E. v. (2001). El constructivismo radical y la enseñanza. *Perspectivas*, 31 (2), 171-184.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Gomm, R.; Martyn Hammersley, M. y Foster, P. (Eds.) (2000). *Case study method: Key issues, key text*. London : Sage Publications
- González, C., Cecchini, J.A., Fernández-Rio, J. y Méndez, A. (2008). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 36 (1), 27-38.
- González, E. (1996). El aprendizaje de los juegos deportivos. En J.A. Moreno y P.L Rodríguez (Dirs.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 185-204). Murcia: Universidad de Murcia.
- González, M.D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120. Recuperado el 7 de marzo de 2011, de:  
<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/736/611>
- González, S., Contreras, O. R., Gil, P. y Pastor, J. C. (2008). Propuesta de formación permanente del profesorado de Educación Física basada en una experiencia didáctica de investigación-acción sobre deportes de invasión. *Perfiles Educativos*, 30(121), 97-125. Recuperado el 13 de agosto de 2010, de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13212030005>
- Good, R. (1993). The many forms of constructivism. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(9), 1015.

- Gorard, S. y See, B. H. (2011). How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*, 37(4), 671-690.
- Gorecki, J.J. (2004). Over-the-line: An alternative striking/fielding game for understanding. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(4), 21-24.
- Graça, A. (2004). O modelo de competencia nos jogos de invasão. En F. Tavares (Ed.), *Estudos 6. Actas do II Seminário Estudos Universitários em Basquetebol* [abstract]. Porto: FCDEF-UP. Recuperado el 19 de marzo de 2010, de: <http://www.esep.ugent.be/>
- Graça, A. y Mesquita, I. (2009). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências Desportivas*, 7(3), 401-421.
- Graça, A. y Oliveira, J. (1995). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Graça, A. y Pinto, D. (2005). Modelo de competência nos jogos de invasão aplicado ao ensino do basquetebol. En R.M. Santos, S.J. Ibáñez y L.M. Sautu (Eds.), *III Congreso Ibérico de Baloncesto Vitoria- Gasteiz* [CD-ROM], 1,2 y 3 de diciembre de 2005: Propuestas para un baloncesto de calidad (pp 45-56). Vitoria: Avafiep-Fiepzaleak, 2005.
- Granda, J. y Cantó, A. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-7.
- Graves, M. A. y Townsend, J. S. (2000). Applying the sport education curriculum model to dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(8), 50-54.
- Gray, J. y Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1), 4.
- Gray, S. y Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
- Green, S. K. y Gredler, M.E. (2002). A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31(1), 53-70.
- Green, B. C., Yiannakis, A. y Melnick, M. J. (2001). Action Research in Youth Soccer: Assessing the Acceptability of an Alternative Program. En A. Yiannakis and M. Melnick (Eds.), *Contemporary Issues in Sociology of Sport* (pp. 79-90). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

- Greeno, J. G. (1997). Response: On claims that answer the wrong questions. *Educational Researcher*, 26, 5-17.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. y Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15-46). New York: Macmillan.
- Gréhaigne, J.F. (1996). Les regles d'action : Un support pour les apprentissages. *Education Physique et Sport*, 265, 71-73.
- Gréhaigne, J.F. (Ed.) (2007). *Configurations du jeu: Débat d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*. Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J. F. (2008). A Dialectic Approach of some Concepts in the Learning of Invasion Games. En H.P. Brandl-Bredenbeck (Coord.), *Bewegung, Spiel und Sport in Kindheit und Jugend – eine europäische Perspektive* (78-91). Aachen: Meyer & Meyer.
- Gréhaigne J. F. y Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. En J. F. Gréhaigne (Coord.), *Configurations du jeu. Débat d'idées & apprentissage du football et des sports Collectifs* (pp. 111-122). Besançon: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.F. y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- Gréhaigne, J.F. y Godbout, P. (1998). Formative assessment in team sports in a tactical approach context. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (1), 46-51.
- Gréhaigne, J.F. Godbout, P. y Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Gréhaigne, J.F.; Godbout, P. y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53(1), 59-76.
- Gréhaigne, J.F. y Guillon, R. (1991). Du bon usage des regles d'action. *Echanges et Controverses*, 4, 43-66.
- Gréhaigne, J.F., Richard, J.F. y Griffin, L.L. (2004). *Teaching and learning team sports and games*. New York: Routledge Falmer.
- Gréhaigne, J.F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 255-270.

- Gréhaigne J.F., Zerai Z. y Caty, D. (2009). Prototypic Configurations of Play in Handball in Physical Education: A Strategy to Promote Student Understanding in Team Sports. En T. Hopper, J. Butler y B. Store (Eds.). *TGfU...Simply Good Pedagogy: Understanding a complex challenge* (pp. 61-72). Ottawa: PHE Canada.
- Greig, A. y Taylor, J. (1999). *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.
- Griffin, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, L., Brooker, R. y Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 213-224.
- Griffin, L.L., Dodds, P., Placek, J.H. y Tremino, F. (2001). Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 324-340.
- Griffin, L., Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L.; Oslin, J.L. y Mitchell, S.A. (1995). Analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (suppl.), A-64.
- Griffin, L.L. y Placek, J.H (Eds.) (2001). The understanding and development of learners' domain-specific knowledge [Monográfico]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4).
- Griffin, L. y Sheeny, D.A. (2004) Using the tactical games model to develop problem-solvers in physical education. En J. Wright, D. MacDonald y L. Burrows (Eds.), *Critical inquiry and problem solving in physical education: Working with students in schools* (pp. 33-48). Londres: Loutledge.
- Griffin, M., Busch, C., Willians, E. y Davies, N. (s.f). *Flag Rugby for Physical Educators*. USA Rugby. Recuperado el 10 de noviembre de 2010, de:  
[http://www.rugbyny.org/files/file/teachers/PE\\_Section\\_1.pdf](http://www.rugbyny.org/files/file/teachers/PE_Section_1.pdf)
- Grimshaw, A. (1982). Sound-Image Data Records for Research on Social Interaction: Some Questions Answered. *Sociological Methods and Research*, 11 (2), 121-144.
- Guash, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: CIS.

- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Akal: Madrid.
- Gubacs, K. (1999). Action research on a tactical approach to teaching a preservice tennis class. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), supl. 82.
- Gubacs, K. (2004). Organized chaos: implementing an invasion games unit. *Strategies*, 18(1), 21-25.
- Gubacs, K. y Olsen, E.B. (2010). Implementing a Tactical Games Approach with Sport Education. A Chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3), 36-42.
- Guerrero, L. M. (2001). La entrevista en el método cualitativo [en línea]. Universidad de Chile. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de:  
<http://www.facso.uchile.cl/investigacion/genetica/cg04.htm>
- Gulikers, J., Bastiaens, Th. y Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52, 67-85.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez, D. y García, L. M. (2012). Gender differences in the game behaviour in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 289-301.
- Gutiérrez, M. T. y Parejo, I. (2009). Influencia del tamaño del balón y la altura de la canasta en la eficacia del lanzamiento en categoría pre-infantil (11-12 años) femenina. *e-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 5(3), 137-146.
- Haldford, G.S. (1989). Reflections on 25 years of Piagetan cognitive development psychology, 1963-1988. *Human Development*, 32(6), 325-357.
- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hammond, J. y Smith, C. (2006). Low compression tennis balls and skill development. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 575-581.

- Hemsley-Brown, J.V. y Sharp, C. (2004). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-470.
- Hancock, R. (1997). Why are class teachers reluctant to become researchers? *Journal of In-Service Education*, 23(1), 85-99.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. y Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641-653.
- Haneishi, K. y Griffin, L. (2011). Players' Perception on Games Approach in Coaching. En Moving people, moving forward: *Proceedings AIESEP 2011 International Conference*, 22-25 June 2011. Limerick, IR: University of Limerick/ International Association for Physical Education in Higher Education /AIESEP. Recuperado el 12 de enero de 2013, de: <http://www2.ul.ie/pdf/366247653.pdf>
- Hansen, K. (2010). Adelante Ball: A Student-Developed Activity Designed to Increase Motivation and Participation. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 23(3), 1-40.
- Hansen, J. G. y Liu, J. (2005). Guiding principles for effective peer response. *ELT Journal*, 59(1), 31-38. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, de: <http://teachingcomp.pbworks.com/f/Hansen+and+Liu.pdf>
- Harden, J., Scott, S., Backet-Milburn, K. y Jackson, S. (2000). 'Can't Talk, Won't Talk?: Methodological Issues in Researching Children'. *Sociological Research Online*, 5(2). Recuperado el 12 de junio de 2012, de: <http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>
- Hardy, C. y Mawer, M. (1999). *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer Press.
- Hare, M.K. y Graber, K.C. (2000). Student misconceptions during two invasions game units in Physical Education: A qualitative investigation of student thought processing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 55-77.
- Harré, R. y Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage.
- Harris, J. C. (1984). Interpreting youth baseball: Players' understandings of fun and excitement, danger, and boredom. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(4), 379-382.
- Harrison, J.M; Preece, L.A; Blackmore, C.L; Richards, R.P; Wilkinson, C. y Fellingham, G.W. (1999). Effects of two instructional models-skill teaching and mastery learning-non skill

development, knowledge, self-efficacy, and game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (1), 34-57.

Harrison, J.M.; Blakemore, C.L.; Richards, R.P.; Oliver, J.; Wilkinson, C. y Fellingham, G. (2004). The effects of two instructional models –tactical and skill teaching- on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *The Physical Educator*, 61(4), 186-199.

Harvey, S. (2004). A study of u19 college soccer players improvement in game performance using the game performance assessment instrument. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds), *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 11-25), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20-%20harvey.pdf>

Harvey, S. (2006). *Effects of Teaching Games for Understanding on game performance and understanding in middle school physical education* (Tesis doctoral). Oregon: Universidad del Estado de Oregon. Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de: <http://ir.library.oregonstate.edu/jspui/handle/1957/3010>

Harvey, S., Cushion, C. y Massa-González, A. (2010a). Learning a new method: Teaching Games for Understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.

Harvey, S., Cushion, C. y Wegis, H.M. (2010b). Teaching games for understanding in American high-school soccer: a quantitative data analysis using the game performance assessment instrument. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 29-54.

Harvey, S. y Jarrett, K. (2013). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI:10.1080/17408989.2012.754005

Hassandra, M., Goudas, M. y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223.

Hastie, P. A. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 157-171.

Hastie, P. (2003). Teaching sport in physical education. En S. J. Silvermann y C.D. Ennis (Eds.) *Student learning in physical education* (2ª edición) (pp. 227-240). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Hastie, P. A. (2010). *Student-Designed Games: Strategies for Promoting Creativity, Cooperation, and Skill Development*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hastie, P. A. y André, M. H. (2012). Game appreciation through student designed games and game equipment. *International Journal of Play*, 1(2), 165-183.
- Hastie, P. A. y Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education in teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hastrup, K. (1992). Writing ethnography: state of the art. En J. Okely y H. Callaway (Eds) *Anthropology and Autobiography* (ASA Monographs 27). London: Routledge.
- Haywood, K.M. (1986). Modification in youth sport: A rationale and some examples in youth basketball. En Weiss, M. y Gould, D. (Eds.). *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*, vol. 10 (pp. 179-185). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heidorn, B. y Weaver, R. G. (2011). The Ultimate Unit in Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(1), 1-48.
- Hellinson, D. R. y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros, ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40.
- Hernández, J.L. (2011). El enfoque comprensivo de la enseñanza deportiva [monográfico]. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37.
- Hernández, J. L. y Curiel, D. A. (2007). *La educación física, los estilos de vida y los adolescentes: Cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan*. Barcelona: Graó.
- Herrington, J. y Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. Recuperado el 23 de diciembre de 2012, de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09523980701491666>
- Herrington, J. y Oliver, R. (1999). Using Situated Learning and Multimedia To Investigate Higher-Order Thinking. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 8(4), 401-421.
- Herrington, J. y Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.



- Herrington, J., Oliver, R. y Herrington, A. (2007). Authentic learning on the Web: Guidelines for course design. En B. H. Khan (Ed.), *Flexible learning in an information society* (pp. 26-35). Hershey, PA: Information Science Publishing. Recuperado el 13 de diciembre de 2009, de: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=edupapers>
- Herrington, J.; Oliver, R. y Reeves, T. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Hewson, P.W. y Beeth, M.E. (1995). Enseñanza para un cambio conceptual: Ejemplos de fuerza y movimiento. *Enseñanza de las Ciencias*, 13, 25-35.
- Hichwa, J. (1998). *Right fielders are people too. An inclusive approach to teaching middle school physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175-193.
- Hiebert, J. y Wearne, D. (1996). Instruction, understanding and skill in multidigit addition and subtraction. *Cognition and Instruction*, 14, 251-283.
- Hill, G. y Cleven, B. (2005). A comparison of 9<sup>th</sup> grade male and female physical education activities preferences and support for coeducational groupings. *Physical Educator*, 62(4), 187-197.
- Hinchman, K. A. y Young, J. P. (2001). Speaking but not being heard: Two adolescents negotiate classroom talk about text. *Journal of Literacy Research*, 33(2), 243-268.
- Hippert, P. y Charlot, B. (2001). Base-ball: Un sport collectif spécifique. *EPS: Revue Education Physique et Sport*, 288, 37-41.
- Hiram, A. y Valdés, R. (2004). Métodos de estudio das habilidades tácticas (4): abordagem comparativa entre modelos de ensino técnico e tático. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10(75). Recuperado el 2 de marzo de 2005, de: <http://www.efdeportes.com/efd75/tatica.htm>
- Hogan, D.M. (1999). Implication of Vygostky theory for peer learning. En A.M. O'Donnell y A. King (Eds.). *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 39-59). Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass.
- Holt, N., Streat, B. y Garcia, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-167.

- Holt, J. E., Ward, P. y Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 101- 118.
- Honda, S. (2009a). An examination of a tactical learning model in kendo for introduction courses. *Archives of Budo*, 5, 103-110.
- Honda, S. (2009b). Teaching Kendo for understanding: an attempt to implement a tactical approach into the teaching of a Japanese martial art in the PE curriculum of a Japanese secondary school [abstract]. *Bulletin of Fukuoka University of Education. Part 5, Art, Health and Physical Education, and Home Economics* 58, 119-130. Recuperado el 10 de marzo de 2010, de: <http://libopa.fukuoka-edu.ac.jp/dspace/handle/10780/867>
- Hopper, T. (1997a). Learning to respond: Supervising novice physical educators in an action research project. *Sports. Education and Society*, 2(2), 163-180.
- Hopper, T. (1997b). Introduction to the action research process. Action research and supervising student-teachers. *Runner*, 34(3), 30-32
- Hopper, T. (1997c). Description of an action research project: Seeking effective teaching of games. *Runner*, 35(1), 22-25
- Hopper, T. (1997d). Results from an action research process. *Runner*, 35(2), 36-40.
- Hopper, T. (1997e). Final results from the action research process. *Runner*, 35(3) 29-35.
- Hopper, T. (1998). Teaching games for understanding using progressive principles of play. *CAHPER Journal*, 64(3), 4-7.
- Hopper, T. (2001). What is a Teaching Games for Understanding approach to games teaching and what's wrong with teaching skills? Tactic-to-skill games teaching. Recuperado el 20 de junio de 2003, de: <http://www.educ.uvic.ca/Faculty/thopper/>.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48.
- Hopper, T. (2003). Four Rs for tactical awareness: Applying game performance assesment in net/wall games. *Journal of Teaching Elementary Physical Education*, 14(2), 16-21.
- Hopper, T. (2007). Teaching tennis with assessment for/as learning. *Physical and Health Education*, 73(3), 22-28.
- Hopper, T. y Bell, R. (2001). A tactical framework for teaching games: Teaching strategic understanding and tactical awareness. *Physical and Health Education*, 66(4), 14-19.

- Hopper, T.; Butler, J. y Storey, B. (Eds) (2009). *TGFU...simply good pedagogy. Understanding a complex challenge*. Ottawa: Physical and Health Education Canada.
- Hopper, T., Sanford, K. y Clarke, A. (2009). Game-as-teacher and game-play: Complex learning in TGfU and Videogames. En T. Hopper, J. Butler y B. Storey (Eds.), *TGFU...Simply Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge* (pp. 201-212). Ottawa: Physical Health Education Canada.
- Hoppes, S. (1987). Playing together. Values and arrangements of coed sports. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 10, 65-67.
- Hornillo, E. y Sarasola, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historia de vida. *Porturalia*, 3, 373-382.
- Howarth, K. (2001). Space, the final frontier; Space as a key concept in the teaching of invasion games. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(1), 8-11.
- Howarth, K. (2005). Introducing the Teaching Games for Understanding Model in Teacher Education Programs. En L.L. Griffin y J.I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research and Practice* (91-106). Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- Howarth, K. y Bailey, J. (2009). Game Shaping. A Tool for teachers. *Strategies*, 22(3), 14-19.
- Howarth, K., Fiset, J., Sweeney, M. y Griffin, L. (2010). Unpacking tactical problems in invasion games: Integrating movement concepts into games education. En J. Butler y L. Griffin (Eds.). *More teaching games for understanding: Moving globally* (pp.245-256). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Howarth, K. y Walkuski, J. (2003). Teaching tactical concepts with preservice teachers. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport* (pp. 127-138). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Huball, H. (2003). Problem-based learning enhancing games for understanding in a youth soccer academy program. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds), *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 34-43), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20%20hubball.pdf>
- Huball, H.; Lambert, J. y Hayes, S. (2007). Theory to Practice: Using the Games for Understanding Approach in the Teaching of Invasion Games. *Physical and Health Education*, 73(3), 14-20.

- Hunt, L., Kershaw, L. y Seddon, J. (2002). Authentic transitions: The Click Around ECU online transition to university program. En A. Goody, J. Herrington, y M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, Volume 25* (pp. 338-353). Jamison, ACT: HERDSA.
- Hushman, G. (2011). Tapu-ae: A dynamic game requiring minimal equipment and maximum participation. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 20-22.
- International Floorball Federation (s.f). *Floorball Youth Start Up Kit*. Recuperado 14 de abril de 2008, de: <http://www.floorball.org/Materiaalit/Floorball%20Youth%20Start%20Up%20Kit.pdf>
- International Tennis Federation (s.f). *Manual de Play Tennis*. Recuperado el 14 de noviembre de 2008, de: [http://www.tennisplayandstay.com/downloads/International Tennis Federation Spanish.dnl](http://www.tennisplayandstay.com/downloads/International%20Tennis%20Federation%20Spanish.dnl)
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXIV, 3-4.
- Jackson, S. (1982). Teaching for understanding in invasion games. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 27-28.
- Jackson, S. (1986). Teaching for understanding in games – A working curriculum 11-16. *Bulletin of Physical Education*, 22(2), 27-30.
- Jacobs, J. K., Kawanaka, T. y Stigler, J. W. (1999). Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research*, 31(8), 717-724.
- James, A. (2001) Ethnography in the study of children and childhood. En Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. y Lofland, L. (2001) (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 246-257). London: SAGE Publications.
- Jaramillo, J.A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricular. *Education*, 117(1), 133-140.
- Jiménez, F.J. (1994). Análisis y tratamiento didáctico de las actividades deportivas de cooperación-oposición. En S. Romero (coord.) *Didáctica de la Educación Física: diseños curriculares de primaria* (pp. 207-212). Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez, F.J. (2003). Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: Las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación-oposición. En F.J. Castejon

(coord.). *La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 55-86). Sevilla: Wanceulen.

Jiménez, F.J. (2011). Análisis estructural de las situaciones de enseñanza en los deportes colectivos. *Acción motriz*, 6, 39-57.

Johnson, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. y Holubec. E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

Jones, C. y Farrow, D. (1999). The transfer of strategic knowledge: A test of the games classification curriculum model. *Bulletin of Physical Education*, 9, 41-45.

Jones, D. (1982). Teaching for understanding in tennis. *Bulletin of Physical Education*, 18, 29-31.

Jones, M. G. y Gerig, T. M. (1994). Silent sixth-grade students: Characteristics, achievement, and teacher expectations. *The Elementary School Journal*, 95, 169-182.

Jones, R., Marshall, S. y Peters, D.M. (2010). Can we play a game now? The intrinsic benefits of TGfU. *European Journal of Physical & Health Education*, 4(2), 57-63.

Jones, S. y Drust, B. (2007). Physiological and technical demands of 4 v 4 and 8 v 8 in elite youth soccer players. *Kinesiology*, 2, 150-156.

John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498.

Kagan, S., y Kagan, M. (1994). The structural approach: Six keys to cooperative learning. En S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp. 115-133). Westport, CT: Greenwood.

Kahan, D. (2008). Modifying Flag Football for Gender Equitable Engagement in Secondary Schools. *Physical Educator*, 65(2), 100-112.

Karasa, I. (2002). Distributed cognition and educational practice. *Journal of Interaction Learning Research*, 22. Recuperado el 12 de agosto de 2004, de: [www.questia.com](http://www.questia.com)

- Katis, A. y Kellis, E. (2009). Effects of small-sided games on physical conditioning and performance in young soccer players. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 374-380
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), artículo 43. Recuperado el 12 de mayo de 2007, de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999>
- Kelly, D. M. y Drust, B. (2009). The effect of pitch dimensions on heart rate responses and technical demands of small-sided soccer games in elite players. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(4), 475-479.
- Kelsay, K. L. (1991). When experience is the best teacher: The teacher as researcher. *Action in Teacher Education*, 13(1), 14-21.
- Kemmis, S. Atkins, R. y Wright, E. (1997). How do students learn? Working papers on computer assisted learning (documento no publicado). University of East Anglia: Centre for Applied Research in Education.
- Kickbusch, K. (1996). *Teaching for understanding: educating students for performance*. Recuperado el 29 de abril de 2004, de: [www.weac.org/resource/june96/under.htm](http://www.weac.org/resource/june96/under.htm)
- Kidman, L. (2001). *Developing decision makers: An empowerment approach to coaching*. Christchurch, New Zealand: Innovative Print Communications.
- Kidman, L. (2005). *Athlete-centred Coaching: Developing inspired and inspiring people*. Christchurch, New Zealand: Innovative Print Communications.
- Kirk, D. (1983). Theoretical guidelines for 'Teaching for Understanding. *Bulletin of Physical Education*, 9, 41-45.
- Kirk, D. (1989). Teaching games for understanding: An innovation in the games curriculum. *The Australian Council for Health, Physical Education and Recreation National Journal*, 126, 25-27.
- Kirk, D. (2005a). Future prospects for Teaching Games for Understanding. En L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research and practice*. (pp. 213-227). Champaign, IL: Human Kinetics
- Kirk, D. (2005b). Model-Based Teaching and Assessment in Physical Education: The Tactical Games Model. En K. Green, K., y K. Hardman (Eds.), *Physical Education: Essential Issues* (128-142). London: Sage.

- Kirk, D., Brooker, R. y Braiuka, S. (2003). Enseñanza de los juegos para la comprensión: perspectiva situada en el aprendizaje de los estudiantes. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2, 154-164.
- Kirk, D., Brooker, R. y Braiuka, S. (2009). Aprendizaje situado en una unidad de enseñanza de baloncesto. En L. Martínez y R. Gómez (Coord.), *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo la enseñanza* (pp.341-367). La Plata, Argentina: Miño Dávila editores.
- Kirk, D. y Kinchin, G.D. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-236.
- Kirk, D. y Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2000). *The Game Sense approach: rationale, description and a brief overview of research*. Leicestershire: Institute of Youth Sport.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Konza, D. (1998). Ethical Issues in Qualitative Research: What Would You Do? 1998 Conference Papers. Adelaide, AUS: The Australian Association for Research in Education. Recuperado el 1 de mayo de 2006, de:  
<http://www.aare.edu.au/98pap/kon98027.htm>
- Kozub, F.M. y Kozub, M.L. (2004). Teaching Combative Sports through Tactics: The Tactical Games Approach Can Enhance the Teaching of Some Martial Arts by Emphasizing Their Similarities to One Another and to Wrestling. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(8), 16-20.
- Kuehl-Kitchen, J.M. (2005). *Pre-service teachers' experiences in planning, implement and assessing the tactical (TGFU) model* (Tesis doctoral). Tallase, Florida: Florida State University. Recuperado 14 de noviembre, de:  
<http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-04112005-151118/>
- Kutnick, P., Blatchford, P. y Baines, E. (2005). Grouping of pupils in secondary school classrooms: possible links between pedagogy and learning. *Social psychology of education*, 8(4), 349-374.
- Lacasa, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Barbara Rogoff. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 25-47.

- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165 -187. Recuperado el 16 de enero de 2009, de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>)
- Land, S. y Hannafin, M y Oliver, K. (2012). Student-centered learning environments. En Jonassen, D. y Land, S. (Eds), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 3-25). New York: Routledge.
- Lara, J.M. y Sánchez, J.M. (2007). *Nuevos enfoques de enseñanza en la iniciación deportiva*. Plan provincial de formación del profesorado de Albacete. CEP de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha y Consejería de Educación del Gobierno de Castilla-La Mancha, del 8 febrero al 29 de marzo.
- Latorre, F. J. y Blanco, M. J (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 32(17), 147-170.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice. The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign. Illinois: Human Kinetics.
- Lausic, D., Tennenbaum, G., Eccles, D., Jeong, A., & Johnson, T. (2009). Intrateam communication and performance in doubles tennis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 281-290.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lawton, J. (1989). A comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education*, 52(1), 35-38.
- Lawton, J. y Werner, P. (1989). A program of badminton/net games wich emphasize tactical awareness. *The Physical Educator*, 46(2), 99-106.
- Ledesma, N. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 28, 1-4.
- Lee, A.M. (1997). Contributions of research on student thinking in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 262-277.



- Lee, M. A. y Ward, P. (2009). Generalization of tactics in tag rugby from practice to games in middle school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 189-207.
- Lever, J. (1976). Sex differences in the games children play. *Social Problems*, 23, 478-487.
- Levine, J.M., Resnick, L.B. y Teasley, S.D. (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washintong, DC: American Psychology Association.
- Lewis, A. y Lindsay, G. (Eds.) (2000). *Researching children's perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- Lewis, A. y Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research*. London: Sage.
- Li, C. y Cruz, A. (2008). Pre-service PE teachers' occupational socialization experiences on teaching games for understanding. *New Horizons in Education*, 56(3), 20-30.
- Light, R. (2002a). The social nature of games: Pre-service primary teachers' first experiences of TGfU. *European Physical Education Review*, 8(3), 286-304.
- Light, R. (2002b). Engaging the body in learning: Promoting cognition in games through TGFU. *ACHPER Health Lifestyles Journal*, 49(2), 23-26.
- Light, R. (2003a). Developing thinking players in Rugby Union: The Games Sense approach to coaching. *Japan Journal of Sport Coaching* 2(2). Recuperado el 13 de marzo de 2005, de: [http://www.taiiku.tsukuba.ac.jp/sc/2\\_1E/03/index.html](http://www.taiiku.tsukuba.ac.jp/sc/2_1E/03/index.html)
- Light, R. (2003b). The joy of learning: emotion and learning in games throught TGFU. *Journal of Physical Education New Zealand*, 36(1), 93-108.
- Light, R. (2003c). "No room for heroes": Australian, pre-service teachers' responses to TGfU. In L. Griffin, J. Butler, R. Nastasi, y B. Lombardo (Eds). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An International Perspective* (pp.67-78). Oxon Hill, MD: National Association for Sport and Physical Education.
- Light, R. (2003d). A snap shot of preservice and beginning teachers' experiences of implementing TGFU. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds), *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 44-51), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20%20light.pdf>
- Light, R. (2004). Australian coaches' experiences of Game Sense: Opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-132.

- Light, R. (Ed) (2005a). An international perspective on Teaching Games for Understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3).
- Light, R. (2005b). Making sense of the chaos: Games Sense coaching in Australia. In L. Griffin y J. Butler (Eds), *Examining a Teaching Games for Understanding Model* (169-181). Champaign IL: Human Kinetics.
- Light, R. (2006a). Game Sense: Innovation or just good coaching? R. Light y C. Pope (Eds.) The games approach to coaching. *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1), 8-19.
- Light, R. (Ed) (2006b). *Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, 14-15 de diciembre de 2006. Sydney: Universidad de Sydney. Recuperado el 8 de octubre de 2009, de: <http://www.proflern.edsw.usyd.edu.au/resources/papers/Proceedings TGfU 06 AsiaPacificSport.pdf>
- Light, R. (2006c). Situated learning in an Australian surf club. *Sport, Education, and Society*, 11(2), 155-172.
- Light, R. (2007). Accessing the inner world of children: The use of student drawings in research on children's experiences of Game Sense. En R. Light (Ed.). *Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, (pp. 72-83). Recuperado el 17 de noviembre de 2008, de: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/papers/Proceedings TGfU 06 AsiaPacificSport.pdf](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/Proceedings TGfU 06 AsiaPacificSport.pdf)
- Light, R. (2008) Complex Learning Theory. Its Epistemology and Its Assumptions About Learning: Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (1), pp.21-37.
- Light, R. y Butler, J. (2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 241- 254.
- Light, R. y Fawns, R. (2001). The thinking body: Constructivist approaches to games teaching in physical education. *Melbourne Studies in Education*, 43(2), 69-88.
- Light, R. y Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- Light, R. y Georgakis, S. (2005a). Integrating theory and practice in Teacher Education: The impact of a games sense unit on female pre-service primary teachers attitudes towards teaching physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, 38(1), 67-83.

- 
- Light, R. y Georgakis, S. (2005b). A question of pedagogy? Female pre-service teachers' responses o a Game Sense unit in an Australian university. *Journal of Physical Education New Zealand*, 38(2). 260-266.
- Light, R y Georgakis, S. (2006). Can Game Sense make a difference? Australian pre-service primary school teachers' responses to Game Sense pedagogy in two teacher training education programs. En P.L. Jeffery (Ed.), *AARE Education Research. Creative Dissent: Constructive Solutions*, 27 de noviembre a 1 de diciembre. Parramatta: Australian Association for Education in Research. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de: <http://www.aare.edu.au/05pap/geo05240.pdf>
- Light, R. y Georgakis, S. (2008). Invasion Games in Physical Education: Assessing Knowledge-in-Action in using the Team Sport Assessment Procedure. En T. Loughland (Ed.), *Proceedings of the Authentic Assessment Practices for Student Learning Conference* (pp. 35-50), 16-17 August, 2007. Sydney: University of Sydney. Recuperado el 14 de noviembre de 2009, de: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/papers/Proceedings\\_AAP4SL\\_07.pdf#page=35c](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/Proceedings_AAP4SL_07.pdf#page=35c)
- Light, R. y Pope, C. (Eds.) (2006). The games approach to coaching. *Journal of Physical Education New Zealand*, 39 (1).
- Light, R., Swabey, K. y Brooker, R. (Eds.), (2004). *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. 11-14 de diciembre, 2003, Melbourne, Victoria: Universidad de Melbourne. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de: [www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings.htm](http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings.htm)
- Light, R. y Tan, S. (2004). Early career teachers' experiences of implementing TGfU/GCA in Australia and Singapore. En M. K. Chin, L. D. Hensley, P. Cote y S. H. Chen (Eds.), *Proceedings of International Conference for Physical Educators 2004 (ICPE2004): Global Perspectives in the Integration of Physical Activity, Sports, Dance, and Excercise Science in Physical Education: From Theory to Practice* (pp. 321-330), 4-10 de julio de 2004. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education. Recuperado el 16 de marzo de 2010, de: [http://libdr1.ied.edu.hk/pubdata/img00/arch00/link/archive/1/3/4479\\_image.pdf](http://libdr1.ied.edu.hk/pubdata/img00/arch00/link/archive/1/3/4479_image.pdf)
- Light, R. y Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGFU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Liu, Y.K. (1994). Innovation of games teaching. *Journal of Primary Education*, 4, 43-48.
- Liu, Y.K. (1996). An alternative approach to games teaching in the training of physical education teachers. *Physical Education, Recreation & Sports (PERS) Review*, 2, 10-14.
-

- Liu, Y.K. (1997). Games teaching: changed or unchanged? *Educational Research Journal*, 12, 30-35.
- Liu, Y.K. (1998). *The implementation of a cognitive teaching approach to Games in Hong-Kong* (Tesis doctoral). Loughborough: University of Loughborough. Recuperado el 17 de noviembre de 2011, de: <https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/handle/2134/6872>
- Liu, Y. K. (2002). *Games Teaching: Teaching Games for Understanding*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Liu, Y.K. (2003). Teaching games for understanding: implementation in Hong-Kong context. *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 53-61), 11-14th December, 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 6 de agosto de 2005, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20%20liu.pdf>
- Liu, Y.K. (2010). Asian-Pacific perspectives on analyzing TGfU. En J.I. Butler, y L.L. Griffing (Eds.). *More Teaching Games for Understanding: Moving globally* (pp. 15-30). Champaign IL: Human Kinetics.
- Liu, R. C., Li. C. y Cruz, A. (Eds.) (2006). *Teaching Games for Understanding in the Asia Pacific Region*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Liu, Y.K. y Thorpe, R. D. (1997). The introduction of a cognitive approach to games teaching in Hong Kong. En J. J. Walkuski, S. C. Wright y S. K. S. Tan (Eds.), *Proceedings of AIESEP Singapore 1997 World Conference on Teaching, Coaching and Fitness Needs in Physical Education and the Sports Sciences* (pp. 125-130). Singapore: Nanyang Technological University.
- Liu, Y.K., Yang, J.Z. y Chin, M.K. (1998). A New Direction of Games Teaching – Theory and Development of Teaching Games for Understanding. *China Journal of School Physical Education*. 3, 28-29.
- Lledó, E. y Huertas, F. (2012). Perfil del técnico de fútbol en escuelas de clubes de primera división en la Comunitat Valenciana. *Apunts: Educación física y deportes*, 108, 35-45.
- Lomax, H. y Casey, N. (1998). Recording social life: Reflexivity and video methodology. *Sociological Research Online*, 3(2). Recuperado el 4 de febrero de 2002, de: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html>
- Lombardi, M. (2007). Authentic learning for the 21st Century: An overview. *EDUCAUSE Learning Initiative*. Recuperado el 25 de agosto de 2009, de: <http://connect.educause.edu/library/abstract/AuthenticLearningfor/39343>

- Lombardi, G. y Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Argentina: Papers.
- López, A. (2006). Adaptación de juegos y deportes a la edad y contexto de los participantes: los juegos motores modificados. En Secretaría General Técnica (Ed.). *Juego y deporte en el ámbito escolar: Aspectos curriculares y actuaciones prácticas* (109-129). Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación.
- López, A. (2007). La iniciación deportiva en la enseñanza primaria: los juegos modificados. *Ensayos*, 22, 127-154. Recuperado el 13 de septiembre de 2010, de: [http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista22/22\\_6.pdf](http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/pdf/revista22/22_6.pdf)
- López, E. (1998). *La observación participante*. Madrid: UNED.
- López, V. (2005-2007). *Iniciación deportiva: modelos de enseñanza y tendencias en la investigación*. Programa de doctorado Educación Física y Deporte: Didáctica y Desarrollo Profesional. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- López, V. (2008). L'ensenyament de l'esport en edad escolar: nous models. Cátedra d'Esport i Educació Física de la Universitat de Girona. En V. López Ros y J. Sargalat (Eds.), *L'esport en edad escolar* (pp. 17-34). Girona: Universitat de Girona.
- López, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Revista Movimiento Humano*, (1), 59-74.
- López, V. (s.f.). Enseñanza comprensiva del deporte y constructivismo: Consideraciones sobre las supuestas bases constructivistas de la ECD. Documento no publicado. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de: <http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=BHi/QKaH1Ho%3D&tabid=8590&language=ca-ES>
- López, V. y Castejón, F.J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 68, 5-9.
- López, V. y Castejón, F.J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (II). *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 68, 12-16.
- López, V. y Castejón, F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica en los deportes en edad escolar. *Apunts*, 79, 40-48.
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido *Papers: Revista de Sociología*, 62, 97-131. Recuperado el 3 de febrero de 2005, de: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25601/25435>

- Lunce, L.M. (2006). Simulations: Bringing the benefits of situated learning to the traditional classroom. *Journal of Applied Educational Technology*, 3(1), 37-45. Recuperado el 26 de marzo de 2013, de:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.93.8969&rep=rep1&type=pdf>
- Lund, J. y Tannehill, D. (2010). *Standards-Based Curriculum Development in Physical Education*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Publishers.
- Luyten, L., Lowyck, J. y Tuerlinckx, F. (2001). Task perception as a mediating variable: A contribution to the validation of instructional knowledge. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 203-223.
- Lyle, J. (2003). Stimulated recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal*, 29(6), 861-878.
- MacPhail, A., Kirk, D. y Griffin, L. (2008). Throwing and Catching as Relational Skills in Game Play: Situated Learning in a Modified Game Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Mahon, A., Glendinning, C., Clarke, K. y Craig, G. (1996). Researching children: Methods and ethics. *Children and Society*, 10 (2), 145-154.
- Mahut, N., Chevalier, G., Mahut, B. y Gréhaigne, J.F. (2003). The construction of student tactical knowledge in badminton. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo, y R. Nastasi (Eds.). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. An International Perspective* (pp. 139-154). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Mandigo, J. L. (2003). Using problem based learning to enhance tactical awareness in target games. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo, y R. Natasi (Eds.). *Teaching games for Understanding in physical education and sport: An international perspective* (15-28). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Mandigo, J. L. y Anderson, A. T. (2003). Net/wall games: Part I. Using pedagogical principles in net/wall games to enhance teaching effectiveness. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(1), 8-11.
- Mandigo, J., Butler, J. y Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A Canadian perspective. *The Physical and Health Education*, 73(2), 14-20.
- Mandigo, J. I., Holt, N. L. y Mandigo, J. (2000). The inclusion of optimal challenge in teaching games for understanding. *Physical and Health Education Journal*, 66(3), 14-21.

- 
- Mandigo J.L. y Sheppard J. (2002) Learning Speedball through a Tactical Approach. OPHEA Kids' Health Conference. Ontario. Documento no publicado. Recuperado el 23 de noviembre de 2011, de:  
<http://spartan.ac.brocku.ca/~jmandigo/gameliteracy/speedball.pdf>
- Mandigo L. y Sheppard, J. (2003). Children's affective experiences in TGFU game environments. Comunicación presentada a la 2ª Conferencia Internacional: *Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, 11-14 de diciembre. AIESEP. Universidad de Melbourne. Australia. Recuperado el 12 de junio de 2012, de:  
<http://spartan.ac.brocku.ca/~jmandigo/gameliteracy/affectivemelbourne.pdf>
- Marcelo, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 4-5, 31-48.
- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70.
- Marín, N. (1999). Delimitando el campo de aplicación del cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 80-92.
- Marín, N. (2003). Visión constructivista dinámica para la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 21(nº especial), 43-55.
- Marín, N., Solano, I. y Jiménez, E. (1999) "Tirando del hilo de la madeja constructivista". *Enseñanza de las Ciencias* 17, 479-492.
- Manrique, J.C. y Monreal I.M (Coords.) (2010). *La iniciación deportiva en educación física: propuestas y experiencias basadas en el modelo comprensivo*. Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Segovia. Universidad de Valladolid. Segovia, del 19 de enero al 10 de febrero.
- Marker, J. (Ed.) (2007). Teaching games for understanding [monográfico]. *Physical and Health Education*, 73(3).
- Martens, R., Rivkin, F. y Bump, L. A. (1984). A field study of traditional and non-traditional children's baseball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(4), 351-355.
- Martín, A.J. y Gaskin, C.J. (2004). An Integrated Physical Education Model. *Journal of Physical Education New Zealand*, 39(1), 61-69.
- Martín, A.J. y Gaskin, C.J. (2003). An integrated approach to coaching athletes. *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp.62-69). 11-14 de diciembre, 2003, Melbourne, Victoria: Universidad de Melbourne. Recuperado el 4 de agosto de 2008, de:
-

<http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20%20martin.pdf>

- Martínez, A. (1999). Constructivismo radical. Marco teórico de la investigación y enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 493-502.
- Martínez, A. (2003) *Método y modelo para el apoyo computacional a la evaluación en CSCL* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado el 29 de abril de 2009, de: [http://www.infor.uva.es/~amartine/research/phd/tesis\\_amartine.pdf](http://www.infor.uva.es/~amartine/research/phd/tesis_amartine.pdf)
- Martínez, C. (1996). *Hockey*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia,
- Martínez, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- Martos, D. (2004). *Els significats de l'actividad física al poliesportiu d'una presó: una etnografia* (Tesis doctoral). Universitat de Valencia. Recuperado el 14 de abril de 2009, de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/9708>
- Mata, A. (2007). *La Investigación-Acción para la Formación Continua de Educadoras y Educadores*. Universidad de Costa Rica: Editorial INIE.
- Matthews, P.S.C. (1997). Problems with Piagetan constructivism. *Science & Education*, 6, 105-199.
- Mattsson, P. (2001). *Tactical awareness of the strategic/playing conditions in golf*. [Tesina de Grado]. Estocolmo: Academia Deportiva de Estocolmo. Recuperado el 14 de abril de 2013, de: [http://sgf2.golf.se/pdf/idrott/exam2\\_01.pdf](http://sgf2.golf.se/pdf/idrott/exam2_01.pdf)
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2ª edición). London: Sage.
- Mauldon, E. y Layson, J. (1965). *Teaching Gymnastics*. London: MacDonald y Evans.
- Mauldon, E. y Redfern, H.B. (1969). *Games teaching. A new approach for the primary school*. London: MacDonald and Evans.
- Maxwell, T. (2003). Progression for net/wall game development: A volleyball example. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(2), 10-14.
- Maynard, I. (1991). An understanding approach to the teaching of rugby union. *British Journal of Physical Education*, 22(1), 11-17.



- Mazenco, C. y Gross, J. B. (1991) A comparative study of the traditional children's game of softball vs the modified rules of T-ball. *New Zealand Journal of Health Physical Education and Recreation*, 24(4), 18-25.
- McBride, R. E. (1992). Critical Thinking--An Overview with Implications for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 112-25.
- McBride, R.E. y Xiang, P. (2004). Thoughtful decision making in physical education: A modest proposal. *Quest*, 56, 337-354.
- McCormick, B. T., Hannon, J. C., Newton, M., Shultz, B., Miller, N. y Young, W. (2012). Comparison of Physical Activity in Small-Sided Basketball Games versus Full-Sided Games. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7(4), 689-698.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33(3), 39-45.
- McMath, R.J. (2010). *Inquiring into Teaching Games for Understanding: How Models Based Teaching and Assessment Can Inform Practice* (Tesis de Master). Masters of Arts. University of Victoria. Recuperado el 16 de septiembre de 2012, de: <http://dspace.library.uvic.ca:8080/bitstream/handle/1828/3005/Completed%20Thesis%20Aug%203110.pdf?sequence=1>
- McMillan, K. Brooke, N. Watkins, J.; Reid, A. y Atsle, A. (s.f.). *Cricket. Game understanding*. New Zealand: New Zealand Cricket. Recuperado el 12 de abril de 2013, de: <http://www.blackcaps.co.nz/uploadGallery/Cricket%20%20Game%20Understanding.pdf>
- McMorris, T. (1988). Comparison of effectiveness of two methods of teaching passing and support in football. *Actas del Congreso Mundial Humanismo y Nuevas Tecnologías en la Educación Física y el Deporte* (pp. 229-232). Madrid: AIESEP/MEC/INEF.
- McNamee (1992). La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Una revisión crítica. En J. Devís y C. Peiró (Comps.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 237-250). Barcelona: Inde.
- McNeill, M. y Fry, J. (2003). Teaching net/wall games in elementary schools. *Journal of Teaching Elementary Physical Education*, 14(1), 16-20.
- McNeill, M.C., Fry, J.M., Wright, S.C., Tan, W.K., Tan, K.S. y Schempp, P.G. (2004). In the local context: Singaporean challenges to teaching games on practicum. *Sport, Education and Society*, 9, 3-32.

- McNeill, M.C., Michael, C., Fry, J.M., Wright, S.C., Tan, C.W.K. y Rossi, T. (2008). Structuring time and questioning to achieve tactical awareness in games lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(3), 231-249.
- McPherson, S.L. (1999). Expert-novice differences in performance skills and problem representations of youth and adults during tennis competition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 233-251.
- McPherson, S. y French, K. (1991). Changes in cognitive strategy and motor skill in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 26-41.
- McPherson, S. y Thomas, J. (1989). Relation of knowledge and performance in boys tennis: Age and expertise. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 190-211.
- Meca, D. S. (1996). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alderabán.
- Memmert, D. y Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 220-240.
- Memmert, D. y König, S. (2007). Teaching Games in Elementary Schools. *International journal of physical education*, 2, 54-66.
- Méndez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 11(6). Recuperado el 12 de diciembre de 2002, de: <http://www.efdeportes.com/efd11a/jtact.htm>
- Méndez, A. (1999a) Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 4(16). Recuperado el 12 de mayo de 2002, de: <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm.htm>
- Méndez, A. (1999b) Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*, 4(13). Recuperado el 12 de diciembre de 2002, de: <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>
- Méndez, A. (2000a). Diseño e intencionalidad de los juegos de cancha dividida y muro. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 5(18). Recuperado el 12 de octubre de 2002, de: <http://www.efdeportes.com/efd18a/juegosm.htm>

- Méndez, A. (2000b). Fundamentos para la elaboración de juegos modificados de bate y carrera. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 5(23). Recuperado el 12 de octubre de 2002, de: <http://www.efdeportes.com/efd23b/bateyc.htm>
- Méndez, A. (2001). El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 3, 110-122.
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Méndez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Inde. Barcelona.
- Méndez, A. (2005). Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69.
- Méndez, A. (2006a) Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la autoconstrucción de materiales. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 20, 101-112.
- Méndez, A. (2006b). El *ultimate* con materiales de desecho desde un enfoque comprensivo estructural. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 21, 102-118.
- Méndez, A. (2009a). La enseñanza de los juegos de golpeo y fildeo en el contexto escolar a partir de material reciclado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 105-118.
- Méndez, A. (2009b). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceullen.
- Méndez, A. (2010a). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. En C. Velásquez y A. Fraile (Comps.), *Actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* [CD-Rom], 30 de junio al 3 de julio de 2010. Valladolid: La Peonza.
- Méndez, A. (2010b). Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. En C. Velásquez (Coord.), *Aprendizaje Cooperativo en Educación Física*. (pp. 119-148). Barcelona: Inde.
- Méndez, A. (2010c). Los juegos deportivos de blanco móvil: Propuesta de categorización desde un enfoque comprensivo, inclusivo y creativo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 41-46.

- Méndez, A. (2011a). La evaluación desde la perspectiva comprensiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 42-54.
- Méndez, A. (2011b). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Sevilla: Wanceullen.
- Méndez, A. (2011c). El proceso de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Agora para la educación física y el deporte*, 13(1), 55-85. Recuperado el 14 de febrero de 2013, de: [http://www5.uva.es/agora/revista/13\\_1/agora13\\_1d\\_mendez](http://www5.uva.es/agora/revista/13_1/agora13_1d_mendez)
- Méndez, A. (2011d). Unidad didáctica sobre ringo con material autoconstruido. Combinado los modelos de Educación Deportiva, cooperativo y táctico. En A. Méndez (Ed), *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 95-124). Sevilla: Wanceullen.
- Méndez, A. y Fernández-Rio, F.J. (Coords.) (2008). *Nuevas tendencias en iniciación deportiva escolar*. LXVIII Cursos de Verano. Universidad de Oviedo, 7 al 11 de julio.
- Méndez, A. y Fernández-Rio, F.J. (Coords.) (2009). *Modelos alternativos de enseñanza deportiva: aplicación al voleibol, fútbol, atletismo, bádminton y béisbol*. LVIX Cursos de Verano. Universidad de Oviedo, 6 al 10 julio.
- Méndez, A., Valero, A. y Casey, A. (2010). What are we being told about how to teach games? A threedimensional analysis of comparative research into different instructional studies in Physical Education and School Sports. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 18(6), 37-56.
- Mercer, N. (2000). *Word & Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge
- Merriam, S. B. (1991). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. En G. Tani, J.O. Bento y R. Peterson (Coords.), *Pedagogia do esporte* (pp. 327-344). Río de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Mesquita, I.; Graça, A.; Gomes, A.R. y Cruz, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 469-492.

- Mesquita, I.; Marques, F.R. y Graça, A. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz*, 15(4), 944-954. Recuperado el 10 de noviembre de 2011, de: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/download/2562/2687>
- Metzler, M. W. (1990). Teaching in competitive games—not just playin'around. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(8), 57-61.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park: Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Materiales para la Reforma. Programación: Infantil y Primaria*. Madrid.
- Miña, M. T. (2003). Un nuevo juego: el Bijbol. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, (60), 18. Recuperado el 1 de mayo de 2013, de: <http://www.efdeportes.com/efd60/bijbol.htm>
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Barcelona: Graó.
- Mitchell, S. (1996). Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(2), 30-33.
- Mitchell, S. (2000). A Framework and Sample Games for “Go Through-Go To” Games in Elementary Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education*, 11 (3), 8-11.
- Mitchell, S. (Ed.) (2003a). Teaching net/wall games through tactical models: Part I. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(1).
- Mitchell, S. (Ed.) (2003b). Teaching net/wall games through tactical models: Part II. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(2).
- Mitchell, S. (2005). Teaching and Learning Games Using TGfU at the Elementary Level. En L. Griffin y J. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding Theory, Research and Practice* (pp. 55-70). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S. y Collier, C. (2009). Observing and diagnosing student performance problems in games teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(6), 46-50.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in Elementary and Secondary Physical Education. *The Physical Educator*, 51 (1), 21-27.

- Mitchell, S., Griffin, L. y Oslin, J. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (supl.), A-65.
- Mitchell, S.A.; Griffin, L.L. y Oslin, J.L. (1997). Teaching invasion games: A comparison of two instructional approaches. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 3(2), 56-69.
- Mitchell, S.A. y Oslin, J.L. (1999a). Authentic assessment in games teaching. The Game Performance Assessment Instrument. NASPE Assessment Series. Reston, VA: NASPE.
- Mitchell, S. y Oslin, J. (1999b). An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education*, 4, 162-172.
- Mitchell, S.A. y Oslin, J.L. (2005). Teaching games for understanding. En J. Lund y D. Tanehill (Eds), *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 271-298). Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Mitchell, S. y Oslin, J. (2007). Ecological Task Analysis in Games Teaching: The Tactical Games Model. En W. Davis y G. Broadhead (Eds.). *An Ecological approach to human movement: Linking theory, research and practice* (pp. 161-178). Champaign, IL. Human Kinetics.
- Mitchell, S.A.; Oslin, J.L. y Griffin, L.L. (2003). *Sport Foundations for elementary physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mitchell, S.A.; Oslin, J.L. y Griffin, L.L. (2005). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Miyahara, M. (2010). Researching identity and language learning: A narrative approach. *Language Research Bulletin*, 25. Recuperado el 23 de agosto de 2012, de: <http://web.icu.ac.jp/lrb/docs/MiyaharaLRB25%5D.pdf>
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 19, 165-190.
- Molina, J. P., Peiró, C. y Devís, J. (2004). Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en Educación Física: implicaciones para la formación del profesorado. *Movimento. Revista da Escola de Educação Física*, 10(1), 41-70.
- Molina, J.P. y Villamón, M. (2001). La enseñanza de los deportes de lucha: el modelo integrado. En V. Mazón, D., Sarabia, F.J. Canales. y F. Ruiz (Coords.), *Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la educación física y el deporte escolar en el nuevo*

*milenio. IV Congreso de la educación física y el deporte escolar* (pp. 128-134). Del 13 al 16 de septiembre de 2001. Santander: ADEF.

Monereo, C. (2003). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.

Monjas, R. (Coord.) (2006). *La iniciación deportiva en la escuela*. Buenos Aires: Miño-Dávila.

Monjas, R. (2008). Análisis y evolución de una propuesta de enseñanza deportiva en la formación inicial del profesorado de educación física a través de la evaluación del alumnado (Tesis doctoral) [CD-Rom]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Montero, A. (2010). *Didáctica del baloncesto*. Barcelona: Paidotribo.

Montgomery, K. (2002) Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching, *College Teaching*, 50, 34–39. Recuperado el 21 de julio de 2006, de: <http://heldref-publications.metapress.com/index/x6135807436gu52h.pdf>

Morales, R. (2010). *Hacia una enseñanza comprensiva, lúdica e integradora del béisbol escolar*. Sevilla: Wanceullen.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13. 145-157. Recuperado el 14 de abril de 2013, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>

Morell, F. y Morell, X. (2002). *Pati, jocs, currículum i educació física*. Palma: Escola de Formació de Mitjans Didàctics-STEi.

Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. En J. Campos, S. Llana y R. Aranda (Coords.). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y deportiva* (pp. 581-587). Valencia: FCAFE Universitat de València.

Moreno, F. J., Oña, A. y Martínez, M. (1998). La anticipación en el deporte y su entrenamiento a través de pre-índices. *Revista de Psicología del Deporte*, 7(2), 205-239.

Moreno, J.A. (1995). Descubrimiento del waterpolo a través del juego. *Comunicaciones Técnicas*, 6, 45-50. Recuperado el 2 de julio de 2007, de: <http://www.um.es/univefd/wateju.pdf>

Moreno, J. A. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Barcelona: Inde.

Moreno, J.A. (2002). Método acuático comprensivo. 7º Congreso de Actividades Acuáticas y Gestión Deportiva, 13-27, Barcelona: SEAE. Recuperado el 15 de mayo de 2008, de: <http://www.um.es/univefd/mac.pdf>

- Moreno, J. A. y Gutiérrez, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 52, 16-24. Recuperado el 15 de mayo de 2008, de:  
<http://www.um.es/univefd/espectro.pdf>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. y Sicilia, Á. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y modificación de conducta*, 33(149), 5.
- Moreno, J.A., Rodríguez, P.L. y Miñano, F. (1998). Utilización del juego para descubrir el patinaje en línea, *Áskesis*, 2. Recuperado el 15 de mayo de 2008, de:  
<http://www.um.es/univefd/patines.pdf>
- Moreno, P. (2007). Propuesta metodológica para la enseñanza de habilidades deportivas en deportes colectivos en la ESO. En F.J. Ruíz Gálvez y N. Mendoza (coords.), *Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida* (pp.71-102). Aulas de Verano. MEC.
- Moreno, R. y Morcillo, J.A. (2001). Aprender a entender el juego: el modelo comprensivo en el entrenamiento del fútbol. *Training Fútbol*, 67, 24-41.
- Moreno, R. y Morcillo, J.A. (2004). La enseñanza del fútbol en las escuelas deportivas de iniciación: propuesta didáctica para el desarrollo del deporte escolar. Madrid: Gymnos.
- Morris, G.S.D. (1976). *How to change the games children play*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Co.
- Morris, G.S. y Stiehl, J. (1989). *Changing Kids' Games*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morrow, V. y M. Richards (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children and Society*, 10, 90-105.
- Moust, J., Schmidt H., De Volder, M., Belien, J. y De Grave, W. (1987). Effects of verbal participation in small group discussion. En J. Richardson y W. Eysenck (Eds.), *Student learning: research in education and cognitive psychology* (pp. 147-154). Milton Keynes: Society for Research in Higher Education/Open University Press.
- Moy, B. y Renshaw, I. (2009). How current pedagogy methods in games teaching in the UK, Australia and the US have been shaped by historical, socio cultural, environmental and political constraints. En Cuddihy, T.F. y Brymer, E. (Eds.), *Proceedings of the 26th ACHPER International Conference: Creating Active Futures* (pp 95-106), 8-10 de Julio de 2009, Brisbane, Queensland: School of Human Movement Studies, Queensland University of Technology.



- Moya, A. y Campanario, J. M. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 17(2), 179-192.
- Muhr, T. (2004). *Atlas.ti User's and reference guide*. Berlin: Scientific Software Development.
- Muhr, T. y Friese, S. (2004). *User's manual for Atlas.ti 5.0* (2ª edición). Berlin: Scientific Software Development
- Munari, A. (1994). Jean Piaget. *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24(1-2), 315-332.
- Mulvihill, C., Rivers, K. y Aggleton, P. (2000). Views of young people towards physical activity: determinants and barriers to involvement. *Health Education*, 100(5), 190-199.
- Mullen, B. y Cooper, C. (1994). The relation between group cohesiveness and performance: An integration. *The Psychological Bulletin*, 115, 210-227.
- Muñoz, J. (2007-08). *Iniciación Deportiva: Deportes Colectivos I*. Plan de estudios de la titulación de maestro especialista en educación física. Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti* [publicación electrónica]. Recuperado el 23 de marzo de 2013, de:  
[www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf](http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf)
- Murrie, D.W. (1988). Athletics for Understanding. *Bulletin of Physical Education*, 24, 2, 24-26.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M. y Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball. *7th Annual Congress of the European College of Sport Sciences* [CD-ROM], 24-28 de julio. Athens: Pashalidis Medical Publisher/European College of Sports Science.
- Nachon, M., Mahut, N., Mahut, B. y Gréhaigne, J.F. (2001). Student's construction of strategies in table tennis: Design of the expectation horizon within debate of ideas. En K.N. Chin y H. Jwo (Eds.), *AIESEP Taiwan 2001 International Conference Proceedings: In Exchange and Development of Sport Culture in East and West* (pp. 114-120). Taiwan: National Council on Physical Fitness and Sports, Ministry of Education, National Taiwan Normal University.

- Nadeu, L. (2001). *La validation d'un outil de mesure de la performance au hockey sur glace en situation réelle de match* (Tesis doctoral). Québec: Université Laval. Recuperado el 17 de marzo de 2007, de:  
<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/files/65bf76fb5b7d4458455d730195272d9/19567.html>
- Napper, G. (1994). Equity must be elementary in gymnasium. *Strategies*, 8, 23-26.
- National Center for Education Statistics (1999). *The TIMSS videotape Classroom Study: methods and findings from an Exploratory Research Project on eight-grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 99-074. Recuperado el 17 de abril de 2006, de: <http://nces.ed.gov/pubs99/1999074.pdf>
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar*. Barcelona: Inde.
- Nevett, M.; Rovezgo, I.; Babiarz, M. y McCaughtry, N. (2001a). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lessons unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 352-369.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Barbiaz, M. (2001b). Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Newmann, F., Secada, W. y Wehlage, G. (1995). *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards and scoring*. Alexandria, VA: ASCD.
- Newton, D.P. (2000). *Teaching for understanding. What it is and how do it*. London: Routledge.
- Newton, D.P. y Newton, L.D. (1999). Knowing what counts as understanding in different disciplines: some 10-year-old children's conceptions. *Educational Studies*, 25(1), 35-54.
- Niaz, M., Abd-el-khalick, F., Benarroch, A., Cardellini, L., Laburú. C.E., Marín, N., Montes, L.A., Nola, R., Orlik, Y., Scharman, L.C., Tsai, C. y Tsaparis, G. (2003). Constructivism: Defense or a continual critical appraisal. A response to Gil-Pérez *et al.* *Science Education*, 12, 787-797.
- Nickerson, R. S. (1985). Understanding understanding. *American Journal of Education*, 93(1), 201-239.
- Novak, J.D. (1977). An Alternative to Piagetian Psychology for Science and Mathematics Education. *Science Education*, 61, 453-477.

- Novak, J.D. (1988). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, 213-223.
- Novak, J.D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender a aprender. La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.
- Novak, J.D. (1995). El uso de las herramientas metacognitivas para facilitar el aprendizaje significativo y la construcción de conocimiento. *Estudios de Pedagogía y Psicología*, 7, 161-182.
- Novak, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Nussbaum, M.N. (2002a). Appropriate appropriation: Functionality of student arguments and support requests during small-group classroom discussions. *Journal of Literacy Research*, 34(4), 501-544.
- Nussbaum, E. M. (2002b). How introverts versus extraverts approach small-group argumentative discussions. *The Elementary School Journal*, 102, 183-197.
- Nussbaum, E. M. (2005). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico. En Barragán et al. *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 19-28). Barcelona: Graó.
- Oh, H. J., Bullard, S. y Hovatter, R. (2011). Speedminton: Using the Tactical Games Model in Secondary Physical Education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(1), 1-48.
- O'Leary, N. (2008) Teaching Games for Understanding (TGfU) in Learning to 'Outwit Opponents': The relationship between Principles of Play and Practical Skills. *Physical Education Matters*, 3(4), 18-20.
- O'Leary, N. (2012). *The influence of occupational socialization on Physical Education teachers' interpretation and delivery of Teaching Games for Understanding* (Tesis doctoral). Bath, UK: Universidad de Bath. Recuperado el 15 de marzo de 2013 de: <http://opus.bath.ac.uk/35304/>
- Oliva, J. M. (2005). Sobre el estado actual de la revista Enseñanza de las Ciencias y algunas propuestas de futuro. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(1), 123-132.
- Oliva, J. M. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de educación secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema

de la inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 41-53

- Oliva, J. M. (2012). Dificultades para la implicación del profesorado de Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (II): el problema del "manos a la obra". *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 241-251.
- Oliver, K. L., Hamzeh, M. y McCaughtry, N. (2009). Girly girls can play games/Las niñas pueden jugar también: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 90-110.
- Oliver, K. L. y Hamzeh, M. (2010). The boys won't let us play: Fifth-grade mestizas challenge physical activity discourse at school. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 38-51.
- Olsen, E. B., Caram, C. y Griffin, M. (2011). Teaching youth rugby: Instructional strategies and models that work. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 8-12.
- Orden de 27 de abril de 2001, por la que se establece el marco para determinar Centros Educativos de Atención Preferente y se regula la compensación educativa frente a desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales.* Boletín Oficial de Canarias. Número 58. Gobierno de Canarias, 11 de mayo de 2001.
- Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona: Inde.
- Ortiz, R. (2010, abril). *Contextos de aprendizaje* [publicación electrónica]. Recuperado el 6 de febrero de 2012, de: <http://www.fimpes.org.mx/phocadownload/Premios/2Ensayo2010.pdf>
- Oslin, J.L. (2009). Integrating instructional models in physical education. Ponencia presentada en el *Encuentro de Expertos en Iniciación Deportiva*. Escuela de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha, del 23 al 25 de abril.
- Oslin, J. y Mitchell, S. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. En D. Kirk; D. MacDonald y M. O'Sullivan (Eds), *The Handbook of Physical Education* (pp. 626-651). London: Sage.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin, L. L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Pagnano-Richardson, K. y Henninger, M. L. (2010). Using game play scenarios to go beyond the traditional written test. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(2), 15-18.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Pascual, C., Tarín, S., Ruiz, P., Leal, J., Beltrán, A., Calatayud, M. y García Muñoz, C. (2005). Integración del programa de responsabilidad personal y social en las clases de educación física. En A. Escartí (Coord.), C. Pascual y M. Gutiérrez, *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte* (pp.61-99). Barcelona: Graó.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, K., Griffin, L. L., Sheehy, D., Arnold, R., Gallo, A. M., Richardson, K. y James, A. (2005). Navigating the mentoring process in a research-based teacher development project: A situated learning perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(4), 302-325.
- Payne, W., Shaw, M. y Eime, R. (2009). Why don't children transfer from school-based sports programs to participate in community sports clubs? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, S77-S78.
- Pearson, P. y Webb, P. (2008) Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding. Play to Educate. *1st Asia Pacific Sport in Education Conference: Ngunyawaiendi Yerthoappendi Play to Educate*, 21 de enero. Sturt Campus, Adelaide: Flinders University. Recuperado el 6 de enero de 2010, de: [http://sydney.edu.au/education\\_social\\_work/professional\\_learning/resources/papers/Proceedings\\_TGfU\\_06\\_AsiaPacificSport.pdf](http://sydney.edu.au/education_social_work/professional_learning/resources/papers/Proceedings_TGfU_06_AsiaPacificSport.pdf)
- Peiró, C. (1999) La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas de clase. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.

- Pérez, A. I. y Gimeno, J. (1988). El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 42, 37-64.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, V. (2004). La comprensión de la paradoja: los juegos de redes ambivalentes como propuesta para la educación deportiva. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 15, 83-95.
- Pérez, V.; Devís-Devís, J.; Smith, B. y Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17 (1), 11-38.
- Perkins, D.N. (1993). Teaching for understanding. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 17(3), 28-35.
- Perkins, D.N. (1999a). The many facets of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-16.
- Perkins, D.N. (1999b) ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (Comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 69-94). Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D.N. (2003). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D.N. y Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding. An integrative model for science, math, and programming. *Review of Educational Research*, 58, 303-326.
- Pescosolido A.T. y Saavedra R. (2012). Cohesion and Sports Teams: A Review. *Small Group Research*, 43 (6), 744-758.
- Phelps, S. y Weaver, D. (1999). Public and personal voices in adolescents' classroom talk. *Journal of Literacy Research*, 31(3), 321-354.
- Philip, J.A. y Wilkerson, J.D. (1990). *Teaching team sports: A coeducational approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Phillips, D.C. (1997). How, why, what, when and where: Perspectives on constructivism in psychology and education. *Issues in Education*, 3(2), 151-194.

- Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. París: Denoël.
- Piaget, J. (1972). Fondements scientifiques pour l'éducation de demain. *Perspectives: Revue Trimestrielle de l'Éducation*, 2(1), 13-30.
- Pigott, B. (1982). A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 17-22
- Piltz, W. (2002). Developing competent and confidence game players using "Play Practice" methodology [comunicación]. *22nd Biennial National ACHPER Conference. Interaction for Healthy Solutions*, 3-6 de julio. Launceston: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation. Recuperado el 16 de julio de 2008, de: <http://fulltext.ausport.gov.au/fulltext/2002/achper/Piltz.pdf>
- Pill, S. (2007). *Play with purpose*. Australian Council for Health, Physical Education and Recreation.
- Pinar, L.M. (2000). El voleibol desde el juego modificado. En A. Berzal (org.), *III Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física* (pp. 101-115). Valencia: CEFIRE.
- Pinar, M.I., Cárdenas, D., Alarcon, F., Escobar, L. y Torre, E. (2009). Participation of mini-basketball players during small-sided competitions. *Revista de Psicologia del Deporte*, 18, 445-449.
- Pinheiro, M.(2006). *Análise do desempenho no jogo 2x2 em crianças e jovens dos 13-15 anos, no âmbito do projecto Gira-Volei* [disertación]. Porto: Universidad do Porto. Recuperado el 14 de febrero de 2013, de: [http://sigarra.up.pt/ant/fadeup/teses\\_posgrad.tese?p\\_alu\\_numero=031102054](http://sigarra.up.pt/ant/fadeup/teses_posgrad.tese?p_alu_numero=031102054)
- Pirie, S. (1996). *Classroom video-recording: When, why and how does it offer a valuable data source for qualitative research?* Educational Resources Information Centre. Recuperado el 14 de julio de 2006, de: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/14/c5/28.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/c5/28.pdf)
- Placek, J.H., Griffin, L.L. y Doods, P. (2001a). Fifth/sixth grade students' views of "Bunching up". A study of alternative conceptions in soccer. *Journal of Sport Pedagogy*, 7 (2), 24-42.
- Placek, J.H., Griffin, L.L. y Dodds, P. (2001b). Middle school students' conceptions of fitness: The long road to healthy lifestyle. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 314-323.

- Poizat, G., Bourbousson, J., Saury, J., & S`eve, C. (2009). Analysis of contextual information sharing during table tennis matches: An empirical study on coordination in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 465-487.
- Ponce, F. (2007a) Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*, 11(106). Recuperado el 6 de mayo de 2010 de: <http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm>
- Ponce, F. (2007b). Modelos de intervención didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes. *Lecturas: Educación Física y Deporte. Revista Digital*, 12(112). Recuperado el 6 de mayo de 2010, de: <http://www.efdeportes.com/efd112/modelos-de-intervencion-didactica-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-los-deportes.htm>
- Pope, C.C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGFU model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Popkewitz, T.S. (1988). *Paradigma e ideología de la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Diada.
- Portman, P. A. (1995). Who Is Having Fun in Physical Education Classes? Experiences of Sixth-Grade Students in Elementary and Middle Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 445-53.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. y Gertzog, W.A. (1982). Accomodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of conceptual change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Postlethwaite, K. y Haggarty, L. (1998). Towards effective and transferable learning in secondary school: the development of an approach based on mastery learning. *British educational research journal*, 24(3), 333-353.
- Poussin, B. (2009). Observation didactique d'un maître en formation lors d'une séquence d'enseignement innovante en jeux sportifs collectifs. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 18, 85-106.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, I (1996). No todo lo que reluce es oro ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-140.



- Pozo, J. L. y Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas. ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.
- Pratt, N. (2011). *Basketball tactics using VELs. Level 3: Health and Physical Education Interpersonal Development Personal Learning Thinking*. Recuperado el 6 de julio de 2012, de: <http://www.peprogram.com.au/images/basketball-unit-using-game-sense-sample.pdf>
- Prawat, R.S. y Floden, R.E. (1994). Philosophical perspectives on views of learning. *Educational Psychologist*, 29 (1), 37-48.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Pritchard, T. y McCollum, S. (2010). The Sport Education Tactical Model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 80(9), 31-38.
- Prosser, J. (1998). *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. London: Falmer Press.
- Prusak, K. y Darst, P. W. (2000). Teaching strategies and game modifications to promote maximum participation in middle school physical education. *Teaching Elementary Physical Education*, 11 (3), 18-23.
- Puig, J.M. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Qualifications and Authority Curriculum (2000a). *Stages 1 y 2: Units 1-4 invasion games, units 1-2 striking and fielding games, units 1-2 net/wall games*. Recuperado el 6 de agosto de 2009, de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100612050234/http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/phe/?view=get>
- Qualifications and Authority Curriculum (2000b). *Stages 3 y 4. Units 5-15, invasion games, striking and fielding games, net and wall games. Development, intermediate and advanced levels*. Recuperado el 6 de agosto de 2009, de: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100612050234/http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/Secondary\\_PE/?view=get](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100612050234/http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes2/Secondary_PE/?view=get)
- Quay, J. (2002). The importance of context to learning: physical education and outdoor education seeing eye to eye. En R. Brooker (Ed.). *Conference Papers of the 23rd Biennial National/International ACHPER Conference: Interactive Health and Physical Education*. Launceston, AUS: University of Tasmania. Recuperado el 21 de agosto de 2007, de: <http://fulltext.ausport.gov.au/fulltext/2002/achper/Quay.pdf>

- Queensland Curriculum School Council (1999). *Health and Physical Education. Years 1 to 10*. Queensland.: The Office of Queensland Curriculum School Council. Recuperado el 30 de abril de 2006, de: [www.qsa.qld.edu.au](http://www.qsa.qld.edu.au)
- Queensland School Curriculum Council (1999). *Who's playing the game*. Years 1 to 10 sourcebook module. Level 5 & 6. Health and Physical Education. Queensland. Recuperado el 23 de junio de 2007, de: [www.qsa.qld.edu.au/downloads/early\\_middle/kla\\_hpe\\_sbm\\_510.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/early_middle/kla_hpe_sbm_510.pdf)
- Queensland School Curriculum Council (2000a). *Skills and strategies for soccer*. Years 1 to 10 sourcebook module. Level 5. Health and Physical Education. Queensland. Recuperado el 2 de mayo de 2007, de: [www.qsa.qld.edu.au/downloads/early\\_middle/kla\\_hpe\\_sbm\\_508.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/early_middle/kla_hpe_sbm_508.pdf)
- Queensland School Curriculum Council (2000b). *Softball*. Years 1 to 10 sourcebook module. Level 5. Health and Physical Education. Queensland. Recuperado el 2 de mayo de 2007, de: [www.qsa.qld.edu.au/downloads/early\\_middle/kla\\_hpe\\_sbm\\_509.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/early_middle/kla_hpe_sbm_509.pdf)
- Queensland School Curriculum Council (2000c). *Fair Play: Basketball*. Years 1 to 10 sourcebook module. Level 4. Health and Physical Education. Queensland. Recuperado el 2 de mayo de 2007, de: [www.qsa.qld.edu.au/downloads/early\\_middle/kla\\_hpe\\_sbm\\_403.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/early_middle/kla_hpe_sbm_403.pdf)
- Railsback, J. (2002). *Project-Based Instruction: Creating Excitement for Learning. Planning & Program Development*. Northwest Regional Educational Laboratory. Recuperado el 3 de marzo de 2005, de: [http://educationnorthwest.org/webfm\\_send/460](http://educationnorthwest.org/webfm_send/460)
- Randall, L. y Radford, K. (2003). Introducing basic tactics wall and net games. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(1), 16-20.
- Rauschenbach, J. (1996). Charge; and catch coop. Two games for teaching game playing strategy. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(5), 22-25.
- Read, B. (1989). Artisans, players and gods': A reflection on the teaching of games. *Physical Education Review*, 12(2), 134-137.
- Read, B. (1992). El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 209-222). Barcelona: Inde.
- Read, B. y Devís, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. *Apunts*, 22, 51-56.
- Reda, M. M. (2009). *Between speaking and silence: A study of quiet students*. New York: State University of New York Press.

- Rees, R., Kavanagh, J., Harden, A., Shepherd, J., Brunton, G., Oliver, S. y Okaley, A. (2006). Young people and physical activity: A systematic review matching their views to effective interventions. *Health Education Research*, 21, 806-825.
- Reeves, T.C., Herrington, J. y Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. En A. Goody, J. Herrington y M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and Development in Higher Education, Volume 25* (pp. 562-567). Jamison, ACT: HERDSA.
- Remedios, L., Clarke, D. y Hawthorne, L. (2008). The silent participant in small group collaborative learning contexts. *Active Learning in Higher Education*, 9(3), 201-216.
- Resnick, L. B. (1987). Learning in school and Building and measuring professionalism out. *Educational Researcher*, 16(9) 13-20.
- Resnick, L.B., Levine, J. y Behrend, S.D. (Eds.) (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Resolución de 17 de agosto de 1998, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo de determinadas optativas para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. Boletín Oficial de Canarias. Número 104. Gobierno de Canarias, 17 de agosto de 1998.
- Rice, P. L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health, *Physical Educator*, 45, 94-99.
- Rice, M., Owies, D., Campbell, A., Snow, R., Owen, N. y Holt, D. (1999). V-Lab: A virtual laboratory for teaching introductory concepts and methods of physical fitness and function. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(2), 188-206.
- Richard, J.F. (1998). *La mesure et l'évaluation de la performance en jeux et sports collectifs: la participation des élèves du primaire dans une perspective d'évaluation authentique* (Tesis Doctoral). Quebec: Universidad de Laval. Recuperado el 2 de marzo de 2006, de: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26090.pdf>
- Richard, J.F., Godbout, P. y Gréhaigne, J.F. (1998). The establishment of team sport performance norms for grade 5 to 8 students. *Avante*, 4(2), 1-19.
- Richard, J.F., Godbout, P. y Gréhaigne, J.F. (2000). Students precision and reability of team sport performance. *Research Quarterly for Exercice and Sport*, 71(1), 85-91.
- Richard, J.-F., Godbout, P. y Griffin, L. (2002). Assessing game performance: an introduction to the Team-Sport Assessment Procedure. *Health and Physical Education Journal*, 68(1), 12-18.

- Richard, J.F., Godbout, P. y Picard, Y. (2000). La validation d'une procedure d'évaluation en sports collectifs. *Mesure et Évaluation en Education*, 23(1), 43-67.
- Richard, J.F., Godbout, P., Tousignant, M. y Gréhaigne, J.-F. (1999). The try-out of a team-sport assessment procedure in elementary and junior high school PE classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (3), 336-356.
- Richard, J.F. y Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. En L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research and practice* (pp. 19-32). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Richards, T.J. y Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 445-462). Londres: Sage.
- Rikard, G.L. y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Rink, J. E. (Ed.) (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games [monográfico]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4).
- Rink, J.E., French, K.E. y Tjeerdsma, B.L. (1996a). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 399-417
- Rink, J.E., French, K.E. y Graham, K.C. (1996b). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 490-502.
- Rink, J., French, K. E. y Werner, P. (1991) Tactical awareness as the focus for ninth grade badminton. En M.A. Jones (Ed.), *Collaboration between researchers and practitioners in physical education: an international dialogue*. Higher Education World Congress. Atlanta, Ga: International Association for Physical Education (AIESEP). International Association for Physical Education in Higher Education (NAPEHE).
- Rivadeneira, M.L. y Sicilia, A. (2004). *La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en Primaria. Unidades didácticas para Primaria*. Barcelona: Inde.
- Robles, J. (2005). El deporte en las clases de Educación física en la ESO de la provincia de Huelva. *Revista digital Wanceulen*, 1, 201-207.
- Robles, J.; Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Abad, M.T. (2011). Metodología utilizada en la enseñanza de los contenidos deportivos durante la E.S.O. *Revista Internacional de*

*Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(41), 35-57. Recuperado el 21 de febrero 2013, de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista41/artmetodologia201.htm>

Rodríguez, C. (2002). Modelos de Enseñanza Deportiva: el Modelo Comprensivo y los Deportes Individuales. *Actas del II Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar Deporte y Municipio. Num. 2.* (pp. 463-472). Dos Hermanas (Sevilla). Ayuntamiento de Dos Hermanas.

Rodríguez, D. y García, J.M. (2009). Los juegos de cancha dividida como recurso metodológico en las primeras etapas de enseñanza del voleibol. *Red: Revista de Entrenamiento Deportivo*, 23(1), 15-18.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, J.J. (2010). La iniciación deportiva en el contexto escolar: análisis de los modelos de enseñanza. *Lecturas: E. F. y Deportes. Revista Digital*, 14(142). Recuperado el 11 de enero de 2011, de: <http://www.efdeportes.com/efd142/la-iniciacion-deportiva-en-el-contexto-escolar.htm>

Rodrigo, M<sup>a</sup>.J. y Cubero, P. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. *Conciencia Social*, 2, 25-44.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Romero, S. (2000). *Formación deportiva: Nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rønholt, H. (2002a). Situated Learning in a Physical Education Class. A Case Study on Participation in a P.E. lesson. En K. Dietrich (Ed.) *Socialisation and the Social Change. In Movement Culture and Sport* (pp. 144-172). Copenhagen: Institute of Sport Sciences. University of Copenhagen.

Rønholt, H. (2002b). It's Only the Sissies: Analysis of Teaching and Learning Processes in Physical Education: A Contribution to the Hidden Curriculum. *Sport, Education and Society*, 7(1), 25-36.

Rosenstein, B. (2002). Video Use in Social Science Research and Program Evaluation. *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (3), art.2. Recuperado el 6 de mayo de 2005, de: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>

Rossi, T. (2003). Linking games for understanding with dynamic systems of skill acquisition: Old milk in new bottles or have we really got a new research agenda in physical

- education and sport. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. An Internacional Perspective* (pp. 169-179). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Rossi, T., Fry, J., McNeill, M. y Tan, C. (2007). The Games Concept Approach (GCA) as a mandated practice: views of Singaporean teachers. *Sport, Education and Society*, 12(1), 93-111.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269-279.
- Rovegno, I. (2006). Situated perspectives on learning. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (pp. 262-274). London: Sage.
- Rovegno, I., Nevett, M. y Babiarz, M. (2001a). Learning and teaching invasion-games tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 341-351.
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S. y Babiarz, M. (2001b). 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.
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (Eds.) (1996). *School improvement: what can pupils tell us?* London: David Fulton.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum.
- Ruiz, A. (2004). Planificación integral de contenidos en categoría infantil desde un modelo comprensivo del aprendizaje. *Training fútbol: Revista Técnica Profesional*, 103, 34-43.
- Ruíz, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos Editorial.
- Ruiz, L.M. y Arruza, J. (2005) *El proceso de toma de decisiones en el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Rusell, E.M. (2010). *Mindful physical education: Factors that facilitate physical educators' implementation of Teaching Games for Understanding into their teaching practice* (Tesis de Master). Master of Arts. Vancouver: University of British Columbia. Vancouver. Recuperado el 19 de noviembre de 2011, de: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/28257>

- Russell, R. (1996). Understanding invasion games. *Primary Physical Education Focus*, 1(6), 21-23.
- Sarbach, A. J. (2006). ¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica narrativa y de investigación (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado el 11 de julio de 2013, de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/1352>
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Sainz, P.; Llopis, L. y Ortega, E. (2005). *Metodología global para el entrenamiento del portero de fútbol*. Sevilla: Wanceulen.
- Sainz, P. Ortega, E. y Llopis, L. (2011). Metodología del entrenamiento. El proceso de enseñanza aprendizaje bajo un modelo comprensivo. En A. Wanceullen, M. Valenzuela, A. Wanceullen y J.F. Wanceullen (Eds.). *Fútbol formativo: aspectos metodológicos*. Sevilla: Wanceullen.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Sánchez, D., García, L.M., Del Valle, S. y Solera, I. (2011). Spanish primary school students' knowledge of invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), 251-264.
- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, F. (2008). El diablo de la ficción. Cuento etnográfico. *Revista de Antropología Social*, 17, 249-272.
- Sánchez, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, 9(30), 345-357.
- Sánchez, M. (2007). La enseñanza de los deportes de cooperación-oposición en Secundaria: De los juegos adaptados al deporte reglado. En N. Mendoza (coord.). *Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida* (pp. 127-144). Aulas de Verano. Instituto Superior de Formación del Profesorado Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez, R. (1996). *Comprensión y enseñanza de los juegos deportivos: Una evaluación cualitativa en el modelo comprensivo basada en los diarios de clase* (Documento no publicado). Programa de Formación del Profesorado. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sánchez, R. (1997). Juegos deportivos y experiencia satisfactoria: Sugerencias para la Educación Física basada en la participación, la igualdad y la comprensión. En S. Camarero, V. Tella y J.J. Mundina (Comps.), *La actividad deportiva en el ámbito escolar* (pp. 187-224). Valencia: Promolibro.
- Sánchez, R. (1998). La Enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Aportaciones a la Educación Física. En A. García, F. Ruíz y A.J. Casimiro (Coords.) *Actas del II Congreso Internacional La Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 67-70), 10-13 de septiembre. Almería: Universidad de Almería. Instituto Andaluz del Deporte.
- Sánchez, R. (2000a). *Desarrollo de un programa extraescolar de actividades en la naturaleza orientado a la ética ambiental: un estudio de caso*. Memoria de Investigación para obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Lleida: Programa de Doctorado del INEFC-Universitat de Lleida 1998-2000.
- Sánchez, R. (2000b). Del duelo a la paradoja: una propuesta de enseñanza de los juegos tradicionales infantiles basada en la comunicación motriz. En A. Berzal (org.) *III Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física* (pp. 173-190). Valencia: CEFIRE.
- Sánchez, R. (2000c). Pensando la cooperación: Una propuesta de enseñanza de los juegos cooperativos orientada a la estrategia y la participación. En A. Berzal (org.) *III Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física* (pp. 133-144). Valencia: CEFIRE.
- Sánchez, R. (2003). El modelo comprensivo y la enseñanza de las habilidades técnicas: ¿Dónde es necesario el debate? *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesor* [CD-ROM], 18-20 de septiembre, Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Sánchez, R. (Coord.) (2008). *Metodología específica en deportes de equipo*. Plan de formación del profesorado de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. Campus de Tafira. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, del 4 al 9 de septiembre.
- Sánchez, R. (2011). La enseñanza del voleibol por niveles de complejidad táctica mediante el enfoque comprensivo. En A. Méndez (coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 153-192). Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sánchez, R. y Costales, J.M. (2003). *Memoria para la evaluación del proyecto como Centro de Atención Preferente. Documento para el debate y reflexión del profesorado*. Documento no publicado. Adeje, TF: IES Adeje.



- Sánchez, R. y Devís, J. (1995). Modelos contemporáneos de enseñanza alternativa de los juegos deportivos en España. *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives. Actas del II Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación, volumen I*, (pp. 95-108). Lleida: INEFC Lleida.
- Sánchez, R., Devís, J. y Navarro, V. (2011). Los juegos y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 37, 20-30.
- Sánchez, R. y Pérez, V. (2001). El aprendizaje de la cooperación en la educación física: Una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica de los juegos cooperativos [Comunicación]. I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas [CD-ROM], 13-16 de julio. Medina del Campo: La Peonza publicaciones.
- Sánchez, R. y Pérez, V. (2002). El aprendizaje a través de los juegos cooperativos. En J.A. Moreno (Coord.). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. H. (2004). ¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educación*, 34, 39-51.
- Sandoval, C. (1996). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Recuperado el 23 de noviembre de 2003, de:  
[http://www.icfes.gov.co/cont/s\\_fom/pub/libros/ser\\_inv\\_soc/modulo4.pdf](http://www.icfes.gov.co/cont/s_fom/pub/libros/ser_inv_soc/modulo4.pdf)
- Sanger, M.J. y Greenbowe, T.J. (1997). Common student misconceptions in electrochemistry: Galvanic, electrolytic, and concentration cells. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 377-398.
- San Miguel, C. y Nelson, C. D. (2007). Key writing challenges of practice-based doctorates. *Journal of English for Academic Purposes*, 6(1), 71-86.
- Sanmuga, J. y Khana, G.L. (2012). Effect of a TGfU approach or a technical model n mini game performance, speed, accuracy and cardiovascular fitness among Indian international junior hockey players. Abstracts (Documento no publicado). *5ft International Conference Teaching Games for Understanding*, 14-16 de Julio. Loughborough: University of Loughborough.
- Santos, M. A. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2, 3-14.
- Sanz, D. y Julián, J.A. (2009). Metodología de la iniciación al tenis. Propuesta de la RFET para la introducción del tenis en la escuela. *E-Coach*, 6, 15-22.

- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. En D. Keating y C. Hertzman (Eds.). *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Scholz, R. W. y Tietje, O. (2001). *Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge*. Thousand Oaks, CF: SAGE Publications
- Schropfer, J.; Blackborough, E.; Lake, B. y Jeffery, N. (2010). *Invasion Games. Delivering the National Curriculum Objectives for Physical Education through Rugby Union. Rugby curriculum for schools. Key Stage 3 (Year 7, 8 and 9)*. Rugby Football Foundation.  
Recuperado el 16 de agosto de 2012, de:  
[http://www.rfu.com/ManagingRugby/ManagingSchoolsRugby/SecondarySchools/~/\\_media/Files/2011/ManagingRugby/SchoolsRugby/Rationale.ashx](http://www.rfu.com/ManagingRugby/ManagingSchoolsRugby/SecondarySchools/~/_media/Files/2011/ManagingRugby/SchoolsRugby/Rationale.ashx)
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two wrongs may make a right: If they argue together! *Cognition & Instruction*, 18, 461-494.
- Scott, J. (2000). Authentic assessment tools. En R. L. Custer (Ed.), J. W. Schell, B. McAlister, J. Scott y M. Hoepfl. *Using authentic assessment in vocational education*. (pp. 40-55). Recuperado el 14 de mayo de 2006, de:  
<http://www.calproonline.org/eric/docs/custer/custer5.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). La perspectiva alternativa de los juegos deportivos: el modelo comprensivo [videocinta]. *Transformar a las escuelas normales. Educación Física a debate*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2003). Iniciación deportiva y juegos modificados, en Entrevista al Dr. José Devís Devís, 1ª y 2ª partes [Videocinta]. *Transformar a las escuelas normales. Educación Física a debate*. México.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Educación Física*. México. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de: [http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion\\_Fisica/Documentos\\_2011-2012/Reforma\\_Educa/Secundaria%202006/Fundamentacion%20Curricular.pdf](http://www.sepbcs.gob.mx/Educacion_Fisica/Documentos_2011-2012/Reforma_Educa/Secundaria%202006/Fundamentacion%20Curricular.pdf)
- Senge, P. (1994). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Serra, J., García, L.M. y Sánchez-Mora, D. (2011). El juego modificado, recurso metodológico en la iniciación al fútbol. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y*

*Recreación*, 20, 37-42. Recuperado el 14 de enero de 2013, de: [http://www.retos.org/numero\\_20/RETOS%2020%2037-42.pdf](http://www.retos.org/numero_20/RETOS%2020%2037-42.pdf)

Sharan, S. (1994). *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CO: Greenwood Press.

Sheppard, J. (2007). Ready, aim, target games. *Physical and Health Education Journal*, 73(3), 34-37.

Sheppard, J. y Mandigo, J.L. (2003). Understanding games by playing games: An illustrative example of Canada's PlaySport program. Comunicación presentada a la 2ª Conferencia Internacional: *Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, 11-14 de diciembre. AIESEP. Universidad de Melbourne. Australia. Recuperado el 1 de junio de 2012, de: <http://spartan.ac.brocku.ca/~jmandigo/gameliteracy/playsporthandout.pdf>

Sheppard, J. y Mandigo, J.L. (2009). PlaySport: Teaching Life for Understanding through games. En T. Hopper, J. Butler y B. Storey (Eds.). *TGFU...simply good pedagogy. Understanding a complex challenge* (pp.73-85). Ottawa: Physical and Health Education Canada.

Shoon, K.J. (1995). The origin and extent of alternative conceptions in the earth and space sciences: A survey of pre-service elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 7(2), 27-46.

Shrum, W. y Duque, R. (2005). Digital Video as Research Practice: Methodology for the Millennium. *Journal of Research Practice*, 1(1), art. M4. Recuperado el 26 de febrero de 2007, de: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/6/11>

Shulman, L.E. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós Educador/MEC.

Sicilia, A. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceullen.

Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la educación física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.

Sicilia, A. (2004). Las retóricas de la investigación: Dilemas narrativos en el proceso de redacción de una tesis doctoral. En A. Sicilia y J.M. Fernández Balboa (Coords.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 61-79). Sevilla: Wanceullen Editorial Deportiva.

- Siendetop, D. (1994). *Sport Education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siendetop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde
- Sigel, I.E., Brodzinsky, D.M. y Golinkoff, R.M. (1981). *New directions in piagetan theory and practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, C. (2004). Batter's choice: lessons for teaching tactics in a modified striking/fielding game. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(5), 16-19.
- Singley, M. K. y Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Harvard: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Slade, D. (2003). Theory to practice: Stick2Hockey. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds). *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 82-90), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 2 de febrero de 2007, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS%20-%20slade.pdf>
- Slade, D. (2005). *Attack and Defence in Team Games: A TGFU (Teaching Games for Understanding) Approach*. Palmerston North, New Zealand: Stick2hockey Publishing Limited.
- Slade, D. (2010). *Transforming play. Teaching tactics and game sense*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sleap, M. (1984). *Mini-Sport*. London: Heineman.
- Smith, M.D. (1991). Utilizing the Games for Understanding Model at Elementary School level. *The Physical Educator*, 48(4), 184-187.
- Solá, J. (2010). *Inteligencia táctica. Entenderla y entrenarla*. Barcelona: Inde.
- Sola, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 661-683.

- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 23-43.
- Solomon, J. (1988). Una perspectiva social en los esquemas conceptuales. *Investigación en la Escuela*, 5, 17-20.
- Spackman, L. (1983a). Guidelines for practice in the teaching games. *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on Teaching Team Sport* (pp. 209-214). Roma: CONI, Scuola dello Sport.
- Spackman, L. (1983b). "Invasion games: An instructional strategy." *British Journal of Physical Education*, 14(4): 98-99.
- Spackman, L. (1983c). *Teaching games for understanding*. Cheltenham, England: The College of St. Paul and St. Mary.
- Spackman, L., Booth, K. y Doolittle, S. (1983) Towards guidelines for thinking about games. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 39-40.
- Sparkes, A. (1996). A fatal flaw: A narrative of the fragile body-self. *Qualitative Inquiry*, 2(4), 463-494.
- Sparkes, A. (1990). *Curriculum change and physical education: towards a micropolitical understanding*. Victoria: Deakin University.
- Sparkes, A. (2002) *Telling Tales in Sport & Physical Activity: A Qualitative Journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 51-60.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno y S.M. Pulido (Eds.), *Educación cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín: Funámbulos.
- Standal, O. y Jespersen, E. (2008). Peers as resources for learning: A situated learning approach to adapted physical activity in rehabilitation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 208-227.
- Steffe, L. P. y Gale, J. E. (Eds.) (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

- Stevens, P. y Collier, C. (2001). Shooting hoops. WallTar as an alternative. *Teaching Elementary Physical Education*, 12(1), 17-19.
- Stoddart, P. (1985). Teaching games for understanding: The practicalities of developing new courses in schools. *Bulletin of Physical Education*, 21(2), 29-34.
- Stork, S. (2004a) (Ed.). Teaching striking/fielding games through tactical models: Part I *Teaching Elementary Physical Education*, 15(3).
- Stork, S. (2004b) (Ed.). Teaching striking/fielding games through tactical models: Part II. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(4).
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques* (2ª edición). Newbury Parck, CA: Sage.
- Strean, W. (2003). Strategic control factors: A tool for teaching net/wall games. *Teaching Elementary Physical Education*, 14(3), 7-9.
- Sullivan, E. y Swabey, K. (2003). Comparing assessment of preservice teaching practices using traditional and TGFU instructional models: Data from Australia and the United States. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport* (pp. 99-112). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Swabey, K.J. y Sullivan, E.C. (2003). Comparing assessment of preservice teaching practices using traditional and TGfU instructional models: Data from Australia and the United States. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An International Perspective* (pp. 99-112). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Sweeney, M., Everitt, A. y Carifio, J. (2003). Teaching games for understanding: A paradigm shift undergraduate students. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.). *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport: An International Perspective* (pp. 113-122). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Swinney, G. (Ed.) (2004) Teaching Games for Understanding/Games Sense. What's about all it? Hitting the same. *The Official Newsletter of the England and Wales Cricket Board Coach Education Department*, 14, 10-11. Recuperado el 3 de marzo de 2006, de: <http://static.ecb.co.uk/files/hitting-the-seam-issue-14-page-10-419.pdf>

- Tallir, I., Musch, E., Lenoir, M., y Valcke, M. (2003). Assessment of game play in basketball. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds), *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 91-99), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 2 de mayo de 2007, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings.htm>.
- Tanehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K. y Rosenberg, D. (1994). Attitudes towards physical education: Their impact on how physical education teachers make sense of their work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 406-420.
- Tapia, M.N (2001). *La solidaridad como pedagogía. El aprendizaje-servicio en la escuela*. Buenos Aires: Ciudad Nueva. Recuperado el 25 de septiembre de 2007, de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/115/biblio/75Que-es-el-aprendizaje-servicio.pdf>
- Tavares, F. (1997). El procesamiento de la información. En A. Graça y J. Olivera (coords.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp. 35-48). Barcelona: Paidotribo
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teijeiro, V. y Martínez, P.I. (2006). Aspectos metodológicos de la iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. *Apunts*, 83, 35-42.
- Tenga, A., Kanstad, D., Ronglan, L. T. y Bahr, R. (2009). Developing a new method for team match performance analysis in professional soccer and testing its reliability. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 9(1), 8-25.
- Teodorescu, L (1977). *Théorie et méthodologie des jeux sportifs*. Paris: Les Éditeurs Français Réunis.
- Terry, D. (2000). The Seventeenth Century Game of Cricket: A Reconstruction of the Game. *Sports Historian*, 20(1), 33-43.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis and software tools*. Bristol: The Falmer Press.
- Tezanos, A. (1995). Otra vuelta de tuerca: las relaciones entre constructivismo y enseñanza. *Enfoques Pedagógicos*. 3(3), 13-24.
- Tezanos, A. (2001). Constructivismo: un largo y dificultoso camino desde la investigación al aula de clase. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 29-41.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning* [publicación electrónica]. San Rafael, CA: Autodesk Foundation. Recuperado el 2 de agosto de 2012, de: [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)

- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199-218.
- Thomas, N. y O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with young children. *Children and Society*, 12, 336-348.
- Thompson, A. M., Humbert, M. L. y Mirwald, R. L. (2003). A longitudinal study of the impact of childhood and adolescent physical activity experiences on adult physical activity perceptions and behaviours. *Qualitative Health Research*, 13, 358-377.
- Thorpe, R. (1987). An "understanding approach" to the teaching of tennis. *Health and Physical Education Project Newsletter*, 11, 6-8.
- Thorpe, R. (1990). New directions in games teaching. En N. Armstrong (Ed.), *Physical Education Association of Great Britain and Northern Ireland, New directions in physical education* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Thorpe, R. (1992a). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Comps.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 185-207). Barcelona: Inde.
- Thorpe, R. (1992b). The psychological factors underpinning the "teaching for understanding games" movement. En T. Williams, L. Almond y A. Sparkes (Eds.), *Sport and physical activity: Moving toward excellence. Proceedings of the AIESEP World Convention, Loughbough, UK* (pp. 209-218). London: E & FN Spon.
- Thorpe, R. (1993a). Putting theory into practice: a sport example. En M. Lee (Ed.) *Coaching children in sport: principles and practice*. (pp. 273-286). London: E & FN Spon.
- Thorpe, R. (1993b). Selecting the right targets. En M. Lee (Ed.) *Coaching children in sports: principles and practice*. (pp. 145-160). London: E & FN Spon.
- Thorpe, R. (1995a). Coaching children. *Sports Coach*, 18(1), 21-24.
- Thorpe, R. (1995b). Telling people how to do things, does not always help them learn. *Aussie Sport Action*, (6)2, 18-19.
- Thorpe, R. y 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. y Bunker, D. (1983). A new approach to the teaching of games in physical education. *L'insegnamento dei giochi sportivi, International AIESEP Congress on*



*Teaching Team Sport* (pp. 185-197). Roma: CONI, Scuola dello Sport.

Thorpe, R. y Bunker, D. (1986). Landmarks on our way to “teaching for understanding”. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Coords.), *Rethinking games teaching*. (pp. 5-6). Loughborough, UK: University of Technology of Loughborough.

Thorpe, R. y Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). London: Kogan Page.

Thorpe, R. y Bunker, D. (1997). A changing focus in games teaching. En L. Almond (Ed.), *Physical education in schools*. (pp. 52-80). London: Kogan Page.

Thorpe, R. D., Bunker, D. J. y Almond, L. (1986a). A change in the focus of teaching games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings, Vol. 6*. (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.

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

Tinning, R. (1992). *Educación física, la escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València

Tinoco, R.; Leyva, R. Neri, F.; Bringas, E.; Rodríguez, M. y Bautista, D. (2007). *Educación Física II. Guía de trabajo. Segundo Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. Secretaría de Educación Pública. México. Recuperado el 24 de mayo de 2008, de: [http://www2.sepdf.gob.mx/info\\_dgef/archivos/educacion\\_fisica\\_guia\\_trabajo\\_2.pdf](http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgef/archivos/educacion_fisica_guia_trabajo_2.pdf)

Tjeerdsma, B.L., Rink, J.E. y Graham, K.C. (1996). Students perceptions, values, and beliefs prior, during and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 464-476.

Tobin, K. (1988). Target student involvement in high school science. *International Journal of Science Education*, 10(3), 317-330.

Tobin, K. (1993). *The practice of constructivism in science education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tod, A., Allmark P. y Nicolson P. (2002). The ethics of research with children. *Nurse Researcher*, 10(2), 7-19.

Todorovich, J., Fox, J., Ryan, S. y Todorovich, S. (2008). Argoball: A Dynamic-Rules Game for Teaching Striking-and-Fielding Game Tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 79(5), 26-32.

- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toledo, B., Arriasecg, I. y Santos, G. (1997). Análisis de la transición de la física clásica a la relativista desde la perspectiva del "cambio conceptual". *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 15(1), 79-90.
- Tolley, C. B. (2009). The role of trust and care in the implementation of a social constructivist currículum in Physical Education (Tesis de master). Master of Arts. Faculty of the Graduate School of the College Park, MD: University of Maryland. Recuperado el 25 de mayo de 2012, de: <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9247>
- Torelli, P. (2005) (Coord.). *Have a game*. Cricket Australia. Australia Sport Commission. Recuperado el 17 de septiembre de 2009, de: <http://www.qldcricket.com.au/images/Coach%20Education/CA%20Have%20A%20Game%20resource.pdf>
- Torres, J. (1986). El diario escolar. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 142, 52-55.
- Townsend, J. (1998). Silent voices: What happens to quiet students during classroom discussions? *English Journal*, 87(2), 72-80.
- Trail, R. y Clough, J. (1993). Aussie Sport. A Comprehensive Modified Sport Program for Children: An Evaluation. Columbus, OH: ERIC Educational Resources Information Center (ERIC Identifier: ED366565).
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L. y Wiegand, R. (1998). Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 43-56.
- Tucker, P. y Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: a systematic review. *Public Health*, 121(12), 909-922.
- Turner, A.P. (1996). Teaching for understanding: myth or reality. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(4), 46-48.
- Turner, A. P. (2001). Touch rugby: A tactical twist. *Teaching Elementary Physical Education*, 12 (1), 12-16.
- Turner, A.P. (2004). Teaching striking/fielding concepts in cricket. *Teaching Elementary Physical Education*, 15(4), 10-14.

- Turner, A.P. (2005). Teaching and learning games at the secondary level. En L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research and practice*. (pp. 71-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Turner, A.P., Allison, P.C. y Pissanos, P.W. (2001). Constructing a concept of skillfulness in invasion games within a games for understanding context. *European Journal of Physical Education*, 6, 38-54.
- Turner, A.P. y Martinek, T.J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique focus) and game-centered (tactical focus) approach. *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Turner, A.P. y Martinek, J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.
- Turner A.P. y Martinek, T.J. (1999). An investigation into Teaching Games for Understanding: Effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (3), 286-296.
- Turvey, J. y Laws, C. (1988). Are girls losing out? The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Unluer, S. (2012). Being an Insider Researcher while Conducting Case Study Research. *Qualitative Report*, 17, 58, 1-14.
- Urdan, T. C. y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-243.
- Ureña, N., Alarcón, F. y Ureña, F. (2009). La realidad de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria: cómo planifican e intervienen los profesores de Murcia. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 9-15.
- Usabiaga, O., y Martos, D. (2012). La tradición lúdica en el currículum educativo. Los juegos y deportes de pelota en Educación Física: una propuesta comprensiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 107, 35-44.
- Valero, A. (2005). Anàlisis del canvis produïts en la metodologia de la iniciació esportiva. *Apunts: Educació Física i Esports*, 79, 56-67.
- Valero, A. (2006). Iniciación al deporte del atletismo: del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. *Kronos*, 9, 34-44.
- Valles, M.S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.

- Van Acker, R., Da Costa, F. C., De Bourdeaudhuij, I., Cardon, G. y Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159-173.
- Van Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H., van der Vleuten, C. P. y Schmidt, H. G. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instructional Science*, 39(2), 189-204.
- Van Daalen, C. (2005). Girls' experiences in physical education: competition, evaluation and degradation. *The Journal of School Nursing*, 21(2), 115-121.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vande Broek, G., Boen, F., Claessens, M., Feys, J. y Ceux, T. (2011). Comparison of three instructional approaches to enhance tactical knowledge in volleyball among university students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 375-392.
- Vanek, M. y Cratty, B.J. (1970). *Psychology and the superior athlete*. New York: Mc Millan.
- Velázquez, R.; Castejón, F.J.; García, M.; Hernández, J.L.; López, C. y Maldonado, A. (2001). Representaciones sobre el deporte y la práctica deportiva de los niños, niñas y adolescentes de la comunidad de Madrid. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 535-548). Murcia: Universidad de Murcia.
- Viciano, J., Zabala, M., y Lozano, L. (2001). Análisis de los aspectos generales de la intervención docente en la enseñanza de los deportes en la E.S.O. En J. F. Campos, S. Llana y R. Aranda (Coords.). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte, II Congreso de Ciencias de la Actividad física y el Deporte* (611-624). Valencia: Universidad de Valencia.
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2005). *The right moves. Level 5: Health and Physical Education, Interpersonal Development, Personal Learning, The Arts, Communication, Thinking Processes*. Victorian Essentials Learning Standard. Simple Unit. Victoria, Australia. Recuperado el 14 de diciembre de 2007, de: <http://vels.vcaa.vic.edu.au/support/units/theright/therightmovesrevised.pdf>
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2009). *Badminton tactics and strategies. Level 5 - Health And Physical Education, Thinking Processes*. Victorian Essentials Learning Standard. Sample Unit. Victoria, Australia. Recuperado el 3 de abril de 2007, de: <http://vels.vcaa.vic.edu.au/support/units/badminton/badmintontacticsandstrategies.pdf>

- Vigo, A. (2005). Caridad, sospecha y verdad. La idea de la racionalidad en la hermenéutica filosófica contemporánea. *Teología y Vida*, 46(1-2), 254 - 277.
- Villamón, M.; Molina, J. P.; Valenciano, J. (2006). La enseñanza de las habilidades de lucha en el contexto extracurricular. En Patronato Municipal de Deportes (Ed), *Universidad Deportiva de Verano Palencia 2006* (pp. 73-106). Palencia: Ayuntamiento de Palencia.
- Villar, F. (2003). *Nuevas perspectivas socioculturales en el estudio del desarrollo. Capítulo 9. Proyecto docente*. Departamento de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado el 14 de abril de 2006, de: [http://personales.ya.com/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_09\\_nuevos\\_culturales.pdf](http://personales.ya.com/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_09_nuevos_culturales.pdf)
- Wade, A. (1967). *The F.A. guide to training and coaching*. London: Heinemann.
- Wade, A. (1982). What's the Game Them? *The Bulletin of Physical Education*, 18(1), 45-46.
- Wallian, N. y Chang, C. W. (2007). Language, thinking and action: towards a semio-constructivist approach in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 289-311.
- Wallian, N.; Chang, C.W.; Nachon, M.; Couty, B. y Gréhaigne, J.F (2003). Student action reading and meaning attribution: Towards a model interpretation register in game play. En R. Light, K. Swabey y R. Brooker (Eds), *Proceedings of the 2nd International Conference: Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 106-109), 11-14 de diciembre de 2003, Melbourne, Victoria: University of Melbourne. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, de: <http://www.conferences.unimelb.edu.au/sport/proceedings/PROCEEDINGS.pdf>
- Wang, C. y Ha, A. (2008). The teacher development in physical education: A review of the literature. *Asian Social Science*, 4, 3-18.
- Wankel, L. M. y Kreisel, P. S. J. (1985). Factors underlying enjoyment of youth sports: Sport and age group comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51-64.
- Wankel, L. M. y Berger, B. G. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 167-182.
- Warburton, P. y Woods, J. (1996). Observation of children's physical activity levels during primary school physical education lessons. *European Journal of Physical Education*, 1(1-2), 56-65.
- Ward, G. y Griggs, G. (2011). Principles of Play: a proposed framework towards a holistic overview of games in primary physical education. *Education 3-13*, 39(5), 499-516.

- Waring, M. y Almond, L. (1995). Game-centred games. A revolutionary or evolutionary alternative for games teaching? *European Physical Education Review*, 1(1), 55-66.
- Webb, L. (2003). Teaching invasion games for understanding: Games Sense in field hockey. En J. Butler, L. Griffin, B. Lombardo y R. Nastasi (Eds.), *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport. An International Perspective*. (pp. 53-64). Reston: National Association for Sport and Physical Education.
- Webb, P.I.; Pearson, P.J. y Forrest, G.J. (2009). Expanding the teaching games for understanding concept to include sport education in physical education program (SEPEP). Research online (pp. 424-432). Wollongong, NSW: University of Wollongong. Recuperado el 27 de octubre de 2011, de: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=edupapers>
- Wein, H. (1991). *Hockey*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol (CEDIF).
- Wein, H. (2012). *Contraatacar con inteligencia (desarrollar la inteligencia en el juego ofensivo)* [libro electrónico]. Easy Sports-Software CB/Sportakademie24.
- Weiss, M. y Duncan, S. (1992). The relation between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weitzman E. A. y Miles M. B. (1995) *Computer programs for Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks: Sage.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (2003). *Themes and ideas: Communities of practice* [publicación electrónica]. Recuperado el 23 de agosto de 2001, de: <http://www.ewenger.com/ewthemes.html>
- Werner, P. (1989). Teaching games. A tactical perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(3), 97-101.
- Werner, P. y Almond, L. (1989). [Rethinking track and field as sport in public schools](#). *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(4), 65-70.
- Werner, P. y Almond, L. (1990). Models of games education, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 23-27.

- Werner, P., Thorpe, R. y Bunker, D. (1996). Evolution of a model. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wessinger, N. P. (1994). "I hit a home run!" The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46(4), 425-439.
- Whelan, M. (2011). *Effect of altering the number of players, the dimensions of the playing area and the playing rules on the number of selected technical skills performed, possession characteristics, physiological responses and levels of enjoyment and perceived competence during gaelic football in prepubescent and adolescent boys* (Tesis doctoral). Dublin: Dublin City University. Recuperado el 13 de enero de 2013, de: <http://doras.dcu.ie/16672/>
- White, J. W. (2011). Resistance to Classroom Participation: Minority Students, Academic Discourse, Cultural Conflicts, and Issues of Representation in Whole Class Discussions. *Journal of Language, Identity & Education*, 10(4), 250-265.
- White, R. y Gustone, R. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.
- Wilcox, B., Williams, L., & Reutzell, D. R. (1997). Effects of task roles on participation and productivity in the intermediate grades. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 344-351.
- Wilén, W. (1991). *Questioning skills, for teachers. What research says to the teacher*. West Haven, CT: National Education Association Professional Library.
- Wilén, W. y Clegg A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and research in social education*, 14(2), 153-61.
- Williams, A., Bedward, J. (2000). An inclusive national curriculum? The experience of adolescent girls. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 4-18.
- Williams, A. y Bedward, J. (2002). Understanding girls' experience of physical education: relational analysis and situated learning. En D. Penney (Ed.), *Gender and physical education: contemporary issues and future directions* (pp. 146-160). London: Routledge.
- Williamson, T. (1982). A critical look at the games curriculum. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 23-26.
- Wilson, G.E. (2002). A framework for teaching tactical game knowledge. *Journal of Physical*

*Education, Recreation and Dance*, 73(1), 21-26.

- Wittrock, M.C. (1997). *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wolfson, L. y Willinsky, J. (1998). What service learning can learn from situated learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 22-31. Recuperado el 7 de enero de 2013, de: <http://educ.ubc.ca/faculty/ctg/research/service.htm>
- Worthington, E. (1974). *Learning and teaching soccer skills*. California: Lepus Books.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Woodside, A. G. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Wright, J. y Forrest, G. (2007). A social semiotic analysis of knowledge construction and games centred approaches to teaching. *Physical Education and Pedagogy*, 12 (3), 273-287.
- Wright, S., McNeill, M. y Butler, J.I. (2004). The Role That Socialization Can Play in Promoting Teaching Games for Understanding: Making the Tactical Approach to Games Teaching an Integral Part of PETE Programs Will Broaden Preservice Students' Knowledge and Promote Use of the Approach in Physical Education Curricula. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 46-50.
- Wright, S., McNeill, M., Fry, J., Tan, S. y Tan, C. (2006). Implications of Student Teachers': Implementation of a curricular innovation. *Journal of Teaching of Physical Education*, 25(3), 310-328.
- Wright S., McNeill M., Fry J. y Wang J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 61-82.
- Yañez, J. (2008). La iniciación a los deportes de raqueta: una propuesta comprensiva desde el badminton. *Revista Pedagógica Adal*, 17, 26-32. Recuperado el 24 de febrero de 2013, de: [http://www.apefadal.es/pdf/revistaadal\\_17\\_digital.pdf](http://www.apefadal.es/pdf/revistaadal_17_digital.pdf)
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational Technology Research and Development*, 41(1), 43-58.



- Yungblut, H. E., Schinke, R. J. y McGannon, K. R. (2012). Views of adolescent female youth on physical activity during early adolescence. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 39-50.
- Zabala, M., Viciano, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de ESO. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 48, 12.  
Recuperado el 15 de febrero de 2013, de: <http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>
- Zabalza, L.M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.
- Zeichner, K. y Nofke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Org.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 298-330) (4ª edición). Washington: Aera.
- Zerai, Z., Rezig, M. y Zhigbi, M. (2008). Débats d'idées et apprentissage chez les filles en sport collectif. *e-Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique et sportive*, 13, 78-93. Recuperado el 17 de febrero de 2013, de:  
<http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal13/6%20Zerai%20Z%20eI%2013.pdf>
- Zghibi, M., Zerai, Z. y Rezig, M. (2009). Verbalization's direct effects on action's strategies and decision makings among pupils at a football cycle. *Journal of research about the intervention on physical and sportive education*, 16, 118-140.
- Zghibi, M., Salí, H., Bennour, N., Guinoubi, C., Guerchi, M. y Hamdi, M. (2013). The Pupil's Discourse and Action Projects: The Case of Third Year High School Pupils in Tunisia. *Creative Education*, 4(3), 165-171.



**ANEXOS**

## ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA FAMILIA

Estimados padres:

Durante el presente curso escolar, su hijo/a ha elegido cursar la asignatura optativa de “Actividades lúdico-recreativas” en 4º de la ESO. Desde hace tiempo, vengo trabajando en mis clases sobre un enfoque innovador de enseñanza de los deportes de equipo (*Teaching Games for Understanding*) y es el que voy a utilizar para desarrollar los contenidos de esa asignatura. Además, en este curso, mi intención es llevar a cabo una investigación que espero sirva para elaborar mi tesis doctoral sobre aplicación de esta metodología en la Enseñanza Secundaria. Para llevar a cabo este estudio necesito recoger datos mediante la grabación en video de las clases, cuestionarios y entrevistas al alumnado. Toda esta información será anónima en caso de ser publicada.

Por este motivo, solicito su consentimiento para que su hijo/a participe en la investigación. Para cualquier aclaración puede ponerse en contacto conmigo durante las visitas de padres establecidas en el calendario del centro.

D./Dña \_\_\_\_\_

como padre/madre/tutor del alumno/a \_\_\_\_\_

autorizo que mi hijo/a participe en la investigación y sea grabado, entrevistado y encuestado durante su desarrollo.

Firmo la presente autorización, en \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_ de 2002

## ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ALUMNADO

Estimado alumno/a:

Durante el presente curso escolar, has elegido cursar la asignatura optativa de “Actividades lúdico-recreativas” en 4º de la ESO. En esta asignatura, voy a utilizar un enfoque innovador de enseñanza de los deportes de equipo (*Teaching Games for Understanding*). Además, en este curso, mi intención es llevar a cabo una investigación que espero sirva para elaborar mi tesis doctoral sobre aplicación de esta metodología en la Enseñanza Secundaria. Para llevar a cabo este estudio necesito grabarte en video durante las clases, hacerte entrevistas en cada uno de los trimestres y que cumplimentes varios cuestionarios durante el curso. Toda esta información será anónima en caso de ser publicada.


Por este motivo, solicito tu consentimiento para que pueda llevar a cabo esta investigación. Para cualquier aclaración puedes hablar conmigo durante las clases o en los recreos.

\_\_\_\_\_ ,  
alumno/a de la optativa “Actividades lúdico-recreativas” de 4º de la ESO doy mi consentimiento para ser grabado durante las clases y actividades extraescolares que se organicen en el marco de esta asignatura. Además, doy mi consentimiento para que el profesor me entreviste y pregunte de forma escrita aquellos datos que puedan ser útiles en su investigación.

Firmo la presente autorización, en \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

de \_\_\_\_\_ de 2002

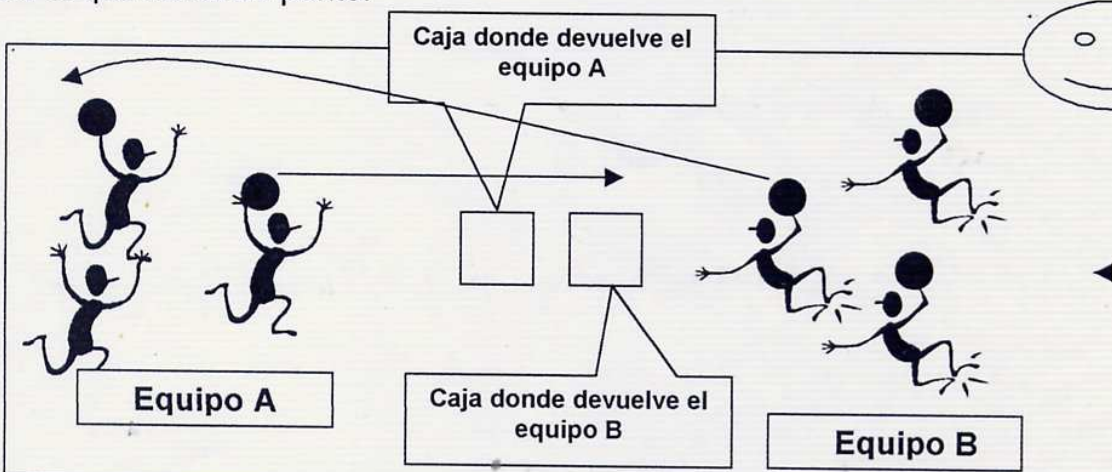
**ANEXO 3. FICHAS DE CLASE**

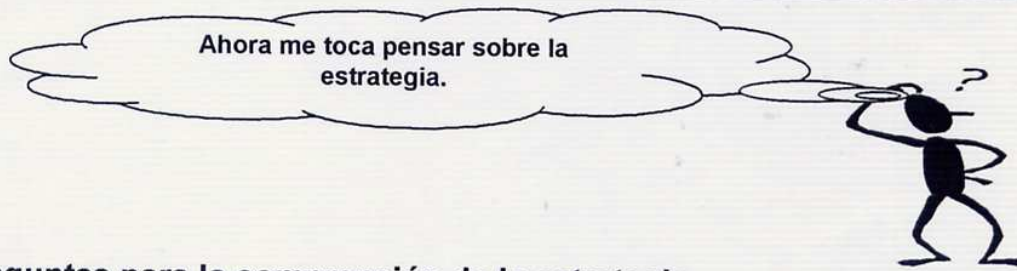


**JUEGO DE BALONES A LAS CAJAS.  
JUEGOS DE BATE Y CAMPO  
Optativa de Actividades Lúdicas**

**Descripción del juego:**

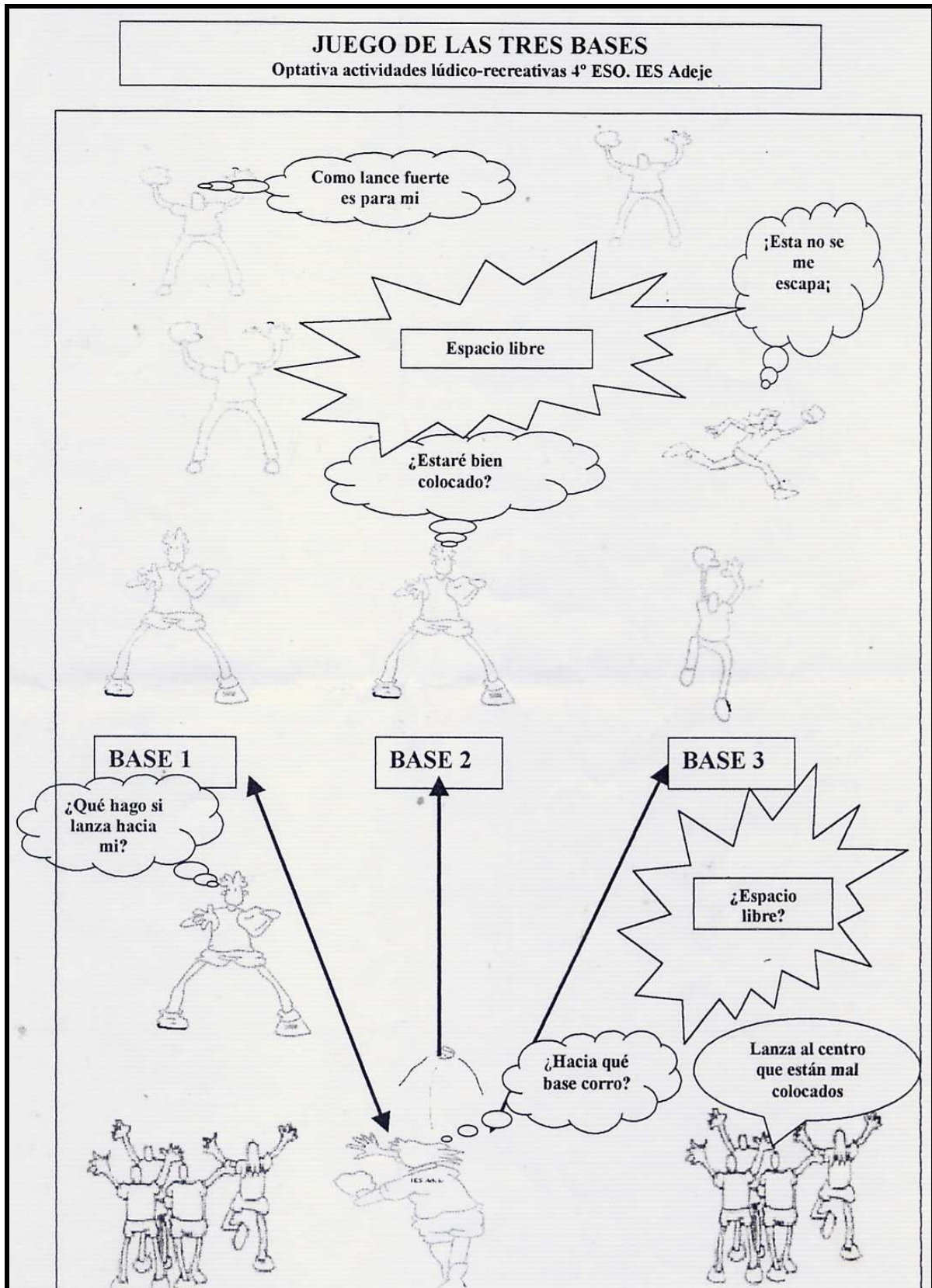
Se colocan dos cajas en la zona central de la pista. Detrás de cada caja se sitúa cada uno de los equipos. Cada equipo dispone de varios balones que debe lanzar al campo contrario de forma simultánea. El equipo que antes consiga devolver en la caja todos los balones que le han lanzado es el que suma un punto.





**Preguntas para la comprensión de la estrategia:**

1. ¿Cómo se ha colocado tu equipo antes de lanzar y recibir las pelotas?.
2. ¿Habéis cambiado la colocación a lo largo del juego?. Explica el motivo.
3. ¿Hacia dónde lanzabas tu pelota?. Explica el motivo.
4. ¿Cómo habéis organizado la devolución de las pelotas a la caja?.



**JUEGO DE LAS TRES BASES. JUEGOS DE BATE Y CAMPO**  
**Optativa de actividades lúdicas 4º**

**Descripción del juego:**

Nos dividimos en dos equipos, un equipo de recogedores y otro de lanzadores. El equipo de lanzadores tiene que conseguir puntos conquistando bases. Para ello cada jugador va lanzando la pelota al campo de los recogedores y salen corriendo hacia una de las tres bases. Los recogedores tienen que impedir que el jugador que ha lanzado conquiste la base devolviendo la pelota a un punto determinado.

A lo largo del juego vamos introducir las siguientes modificaciones:

- a) En el tanteo:
  1. El objetivo es conseguir más puntos que el otro equipo.
  2. El objetivo es sumar 7 puntos.
  
- b) Conquista de la base:
  1. Para conquistar la base sólo es necesario llegar hasta el cono.
  2. Para conquistar la base es necesario llegar hasta el cono y volver al punto de partida aunque el corredor tiene la posibilidad de detenerse en la base y hacer el recorrido de vuelta cuando lance el siguiente compañero.
  
- c) Eliminación de corredores:
  1. Para eliminar al corredor hay que devolver la pelota en la base hacia a la que está corriendo y dejarla antes de que llegue.
  2. Para eliminar al corredor hay que tocarle con la pelota cuando se encuentre fuera de la base (corriendo hacia ella o volviendo al punto de lanzamiento).

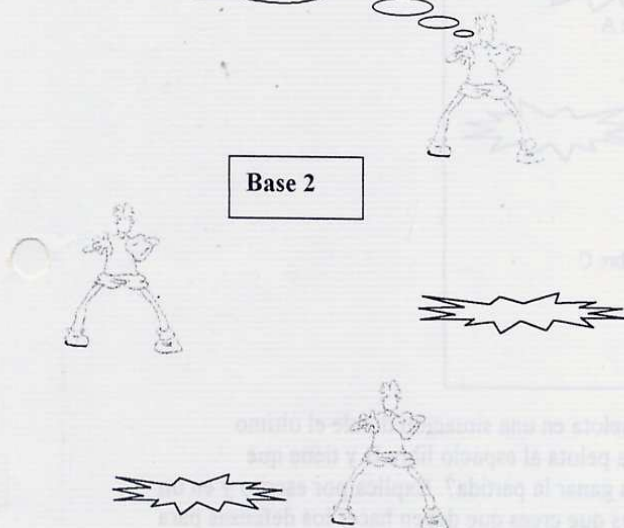
**Preguntas para la comprensión de la estrategia:**

1. ¿Cómo colocarías a la defensa en las siguientes condiciones?:
  - El objetivo es conseguir más puntos que el otro equipo.
  - Los lanzadores sólo deben llegar hasta la base para conquistarla.
  - Para eliminar a los corredores hay que devolver la pelota en la base hacia la que están corriendo.Haz un dibujo y explica los motivos de la colocación que consideres más adecuada.
  
2. ¿Hacia dónde lanzarías la pelota si quieres conquistar la base central (sólo recorrido de ida) y para eliminarte tienen que tocarte con la pelota?. Haz un dibujo y explica el motivo.



**JUEGO DE TRES CONTRA TRES.  
OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICO-RECREATIVAS.  
JUEGOS DE BATE Y CAMPO**

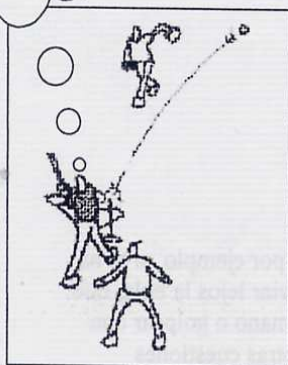
¿Hacia dónde bateará?



Base 2

Si la mando a ese espacio libre seguro que hago dos carreras

Base 1



**Explicación del juego de “Tres contra tres”.**

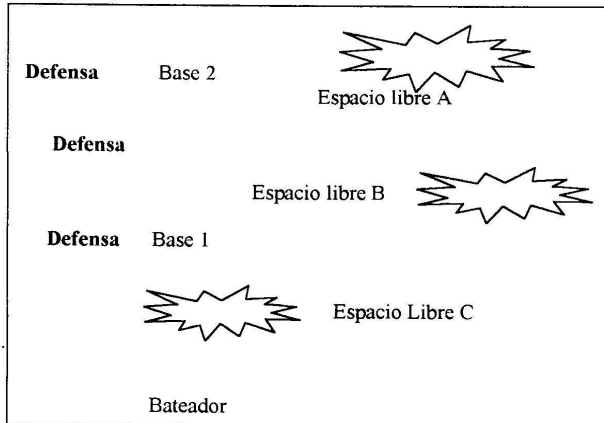
En este juego se enfrentan dos equipos de tres jugadores cada uno. En el equipo que batea un jugador es el que realiza el lanzamiento, otro el que bate y el tercero se coloca detrás del bateador por si no la batea.

Cada jugador que batea tiene que conseguir el mayor número posible de recorridos de ida y vuelta entre los conos. Para ello dispone de tres intentos para batear. Se considera realizado un intento cuando el bateador mueve el bate con la intención de golpear la pelota.

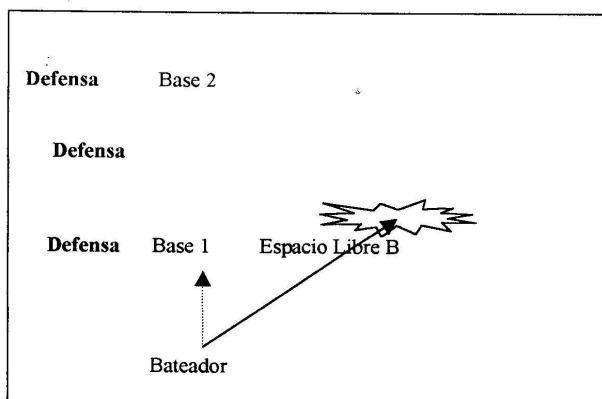
El equipo defensor tiene que intentar eliminarlo devolviendo la pelota en la base hacia la que está corriendo o que haga las menos carreras posibles devolviendo en la otra base. Si los defensores capturan la pelota sin que ésta toque el suelo el bateador pierde los lanzamientos restantes y otro jugador/a pasa a batear.

**Preguntas para la comprensión de la estrategia. Juego de tres contra tres.**

1. ¿ Hacia qué espacio intentarías batear la pelota tal y como están colocados los defensas si tienes que hacer un recorrido de ida hasta la base 2 y volver a la base 1? Justifica tu respuesta.



2. ¿ Cómo realizarías la devolución de la pelota en una situación donde el último bateador del equipo contrario ha lanzado la pelota al espacio libre B y tiene que conseguir un recorrido de ida y vuelta para ganar la partida?. Explica por escrito y en un dibujo (por detrás) los movimientos y pases que crees que deben hacer los defensas para que el bateador no conquiste la base.



3. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la técnica de batear?. Explica, por ejemplo, si te ha parecido difícil, si ya la habías practicado antes, si has llegado a enviar lejos la bola, qué ventajas e inconvenientes le encuentras con respecto a lanzar con la mano o golpear con la raqueta, si te parece más divertido el juego con bateo o sin él, y otras cuestiones relacionadas con tu aprendizaje de esta técnica.

4. ¿Qué cualidades ha de tener para ti un buen jugador de equipo?. Si es posible utiliza ejemplos sucedidos durante las clases de bate y campo.

**EL BEISBOL DE LOS RELEVO!**  
 Juegos de Bate y Campo

**Descripción del juego:**

Los jugadores se dividen dos equipos. El equipo de corredores que hace los relevos entre bases y el equipo de recogedores que intenta eliminarlos. El equipo de corredores se distribuyen entre todas las bases (2-3 jugadores por base). El juego comienza cuando un jugador de la base de salida lanza o golpea la pelota con una raqueta. Dicho jugador tiene que salir corriendo hacia la siguiente base para dar el relevo (entregando el testigo) a un compañero/a de esa base y así sucesivamente hasta que el un corredor con el relevo es eliminado.

**Variantes del juego:**

- a) Eliminar a los corredores devolviendo la pelota en la base hacia la que están corriendo (el jugador se quedaría en la base anterior).
- b) Eliminar a los corredores tocándole cuando un recogedor está en posesión de la pelota.
- a) Correr las bases en un sentido preestablecido (por ejemplo, en el sentido contrario a las agujas del reloj).
- b) Correr las bases sin seguir orden establecido, es decir, desde cada base se puede volver a la anterior o seguir a la siguiente.

### EL JUEGO DE LOS RELEVOS Juegos de Bate y campo

¿Hacia qué espacio libre (EL) lanzo la pelota?

1. ¿Hacia qué espacio libre lanzarías la pelota si fueras el jugador A (situado en la base 1)? Justifica tu respuesta. (La regla es avanzar por las bases en el orden 1-2-3-4)

3. Imagínate que el partido que vamos a jugar contra el IES El Galeón fuera jugando al juego de los relevos con las siguientes reglas:
  - a) Se puede correr en cualquier dirección para conquistar bases.
  - b) Para eliminar al corredor, un recogedor con posesión de la pelota tiene que tocarle fuera de las bases.

Si fueras el entrenador del equipo, ¿qué consejos sobre la estrategia darías a los jugadores de tu equipo?

2. ¿Quién crees que ha sido el jugador/a más inteligente en el juego de los relevos? Explica el motivo de tu elección.

**EL MINIBEISBOL. JUEGOS DE BATE Y CAMPO.  
OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS.**

**Reglas del juego:**

Los jugadores se dividen en dos equipos, uno batea y otro tiene evitar que el equipo bateador realice carreras. Se consigue una carrera cuando después de batear un jugador atacante consigue pasar por las 4 bases sin ser eliminado.

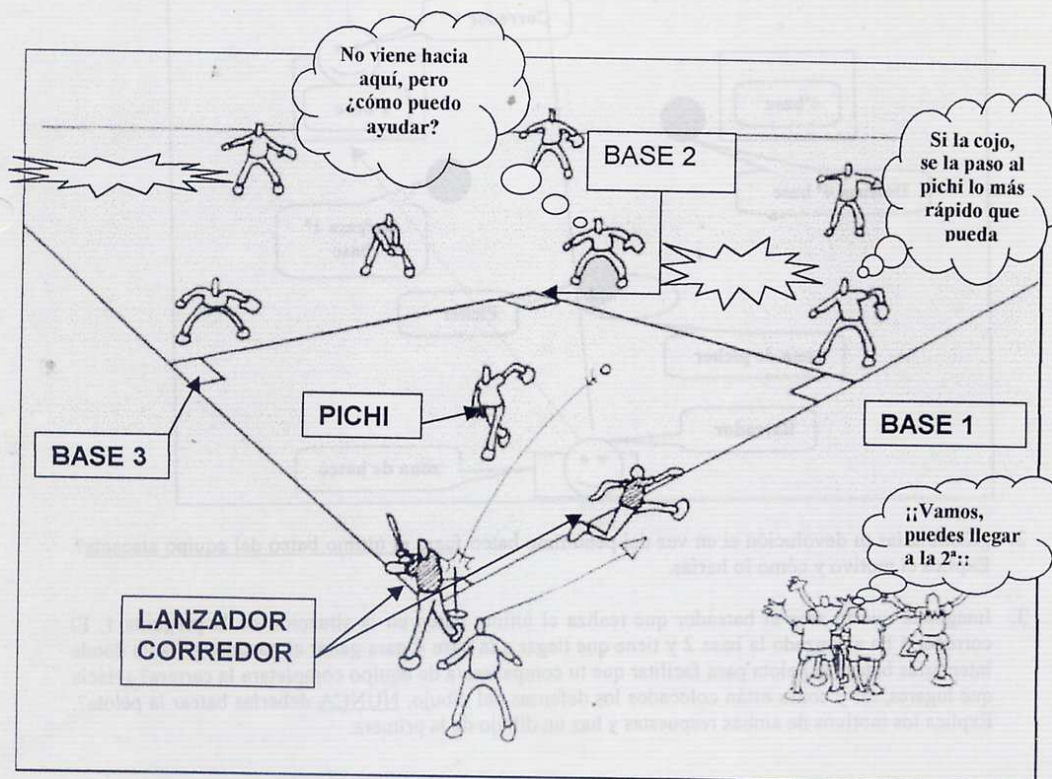
Un jugador atacante puede ser eliminado de 4 formas distintas:

- Devolviendo la pelota en la base hacia la que está corriendo.
- Capturando al vuelo su bateo sin que la pelota caiga al suelo.
- Tocándole con la pelota cuando está fuera de las bases.
- Devolviendo al picher cuando está en la zona de picher y el corredor/es está fuera de las bases.

Las formas de eliminación pueden realizarse en la misma jugada y permitir la eliminación de dos, tres o cuatro corredores.

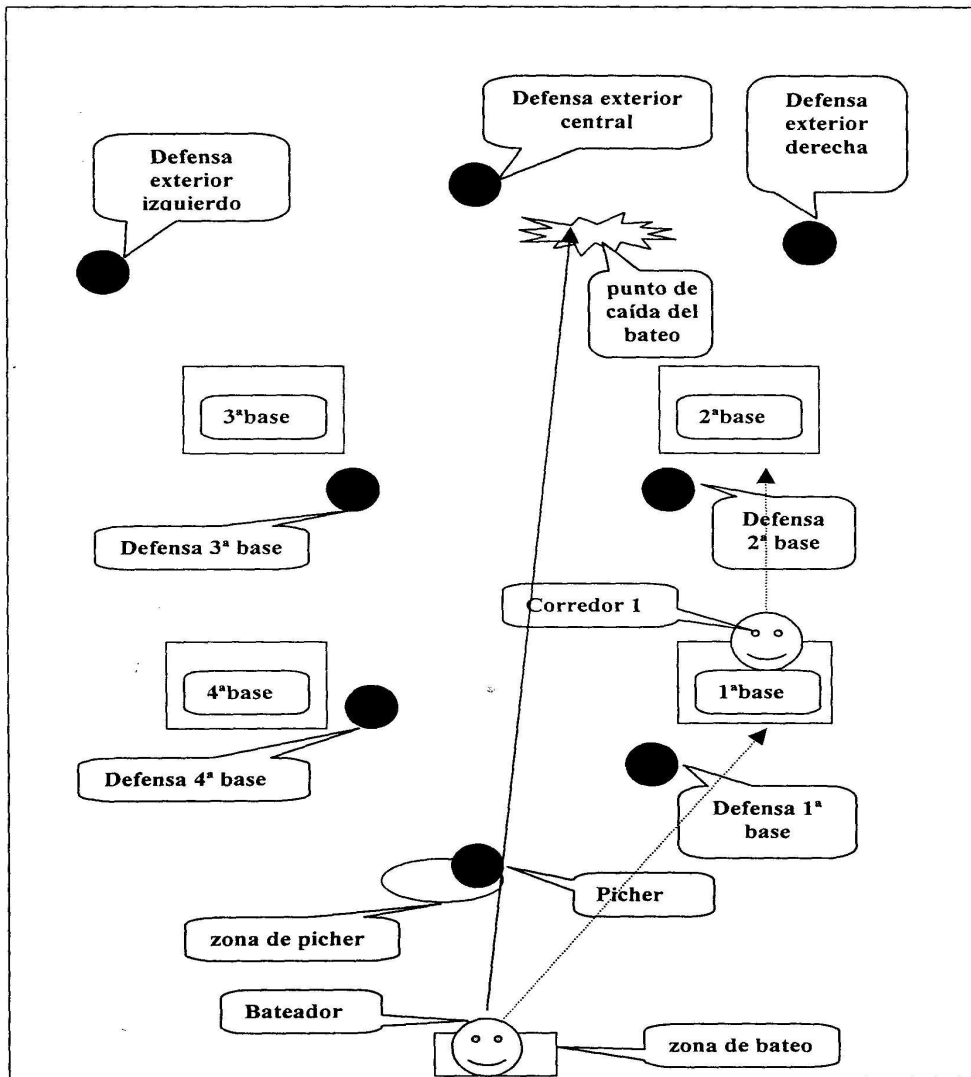
La devolución en una base hacia la que no está corriendo ningún atacante no elimina jugadores pero convierte esa base en "base cortada" y ningún corredor podrá llegar hasta ella, como máximo a la base anterior.

Los corredores no están obligados a correr después de un bateo pero no pueden coincidir dos corredores en la misma base, en ese caso queda fuera uno de ellos (el último que llegue o el que provoque el "bloqueo", según como acordamos).



**Preguntas para la comprensión de la estrategia:**

1. Explica cómo defenderías (cómo moverías a tus defensas para recibir la bola, a quién moverías para hacer ayudas defensivas, a quién pasarías la pelota, cómo eliminarías al corredor) en la siguiente situación. Ten en cuenta que el objetivo de tu equipo es que el corredor 1 no llegue a base 4 porque ganarían el partido y es importante que en este bateo no alcance 3ª base porque todavía les queda otro más. Explica el motivo de tu forma de devolución.



2. ¿Cambiarías tu devolución si en vez del penúltimo bateo fuera el último bateo del equipo atacante? Explica el motivo y cómo lo harías.
3. Imagínate que tú eres el bateador que realiza el último bateo en la situación de la pregunta 1. El corredor 1 ha alcanzado la base 2 y tiene que llegar a la base 4 para ganar el partido. ¿Hacia dónde intentarías batear la pelota para facilitar que tu compañero/a de equipo completara la carrera? ¿Hacia qué lugares, tal y como están colocados los defensas del dibujo, NUNCA deberías batear la pelota?. Explica los motivos de ambas respuestas y haz un dibujo de la primera.



**TRABAJO FINAL DEL PRIMER TRIMESTRE:  
AUTOEVALUACIÓN DEL VÍDEO PERSONAL Y DEL  
PARTIDO DE BEISBOL CONTRA EL IES ADEJE 2.**

**OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS. 4º ESO.**

**OBJETIVOS DEL TRABAJO:** Este trabajo tiene el principal objetivo de que te des cuenta de todo lo que has aprendido durante el primer trimestre. Para ello, a partir del vídeo del trimestre se te plantean preguntas relacionadas con tu actuación en clase, especialmente desde el punto de vista de la estrategia. También, este trabajo pretende que expreses tus opiniones acerca de la actividad extraescolar contra IES Adeje 2 que hemos llevado a cabo e invitarte a que analices cómo la has vivido y si ha servido para aplicar lo que has aprendido durante el trimestre. La intención de estas preguntas es tratar de mejorar en el futuro estas actividades con otros centros a partir de tus opiniones.

1. Selecciona una jugada de tu vídeo donde participes como atacante (batedor/a y/o corredor/a) y otra como defensa. **Realiza un comentario de cada una de esas jugadas.** Puedes seguir este guión de preguntas añadiendo aquellas otras cuestiones que consideres importantes desde el punto de vista de la estrategia. Recuerda que los dibujos pueden completar algunas de las respuestas.

- ¿Cómo era la colocación de tu equipo o del contrario?
- ¿Cómo realizaste la jugada? ¿En qué te fijaste para tomar las decisiones?
- ¿Qué decisiones tomaste?, ¿crees que acertaste o te equivocaste? ¿por qué motivos?
- ¿Qué intentaron hacer los contrarios en la jugada? ¿te diste cuenta de todo durante la jugada o ahora con el vídeo ves otras cosas que en aquel momento no pudiste ver?
- ¿Cuál fue el resultado de la jugada?. Ahora que ves la jugada desde otra perspectiva, ¿Cambiarías algo de lo que hiciste o crees que salió de la mejor forma posible?

2. Haz un **breve comentario de la actuación de tu equipo** en el partido con el IES Adeje2. Puedes seguir el siguiente guión de preguntas añadiendo otras cuestiones que consideres destacables. Recuerda que los dibujos pueden completar algunas de las respuestas.

- ¿Qué tal crees que ha jugado tu equipo?
- ¿Se ha sabido/podido elaborar una estrategia según las diferentes situaciones de juego (marcador en contra, marcador a favor, bases llenas, batea un buen bateador, etc)? ¿A qué crees que se ha debido?
- ¿Dónde crees que habéis estado más acertados y dónde se ha fallado más? ¿A qué crees que se ha debido? ¿Crees que se ha jugado mejor o peor que en las clases? ¿A qué crees que se ha debido?

3. La siguiente parte del trabajo consiste en **contar cómo ha sido tu experiencia en el partido** de beisbol contra el IES Adeje2. Puedes utilizar el siguiente guión de preguntas y como en los apartados anteriores añadir otras cuestiones que consideras destacables.

- ¿Cómo te sentías antes del partido? ¿A qué crees que se debía?
- ¿Cómo te lo has pasado durante el partido? ¿Por qué?
- ¿Ha existido compañerismo dentro de tu equipo? ¿y con el otro el resto de compañeros de la optativa que no estaban en tu equipo? ¿ha habido deportividad y compañerismo con los jugadores del IES Adeje2?. Comenta ejemplos concretos tanto en caso afirmativo como negativo.
- ¿Ha habido discusiones por reglas o en situaciones de juego que eran dudosas? ¿por qué crees que ha sido?.
- ¿Qué es lo que más te ha gustado de experiencia de jugar contra otro centro? ¿Y lo que menos?
- ¿Qué cosas crees que te ha aportado esta experiencia (en cualquier sentido)?

4. La última parte del trabajo son preguntas relacionadas con la forma de utilizar el vídeo para aprender y evaluar los contenidos de la asignatura. Por favor responde con la mayor sinceridad posible para poder tomar las decisiones más acertadas que te ayuden a aprender más y mejor.

- ¿Has enseñando a tus familiares o amigos este vídeo o el de tus jugadas de clase? ¿Qué opinan?
- ¿Y a ti qué te parece utilizar este “cuaderno visual” como material trabajar los contenidos de clase?.
- ¿Te ayuda a comprender mejor las estrategias o crees que con las actividades de clase ya es suficiente?.
- ¿Te motiva más el uso del vídeo para aprender, comprender y evaluar la estrategia? ¿por qué motivos?.
- ¿Qué te ha parecido la entrevista que hemos tenido tú y yo para comentar tus jugadas con el vídeo? ¿Cómo te has sentido (cómodo/a, nervioso/a, cortado/a, etc.? ¿A qué crees que se ha debido (es la primera vez que lo haces, es novedoso trabajar con vídeo para ti, etc)? ¿Te gustaría repetirlo en el segundo trimestre con un vídeo de las clases de juegos de invasión y hockey?. En caso afirmativo, ¿prefieres individual, en pareja o grupos de tres?.

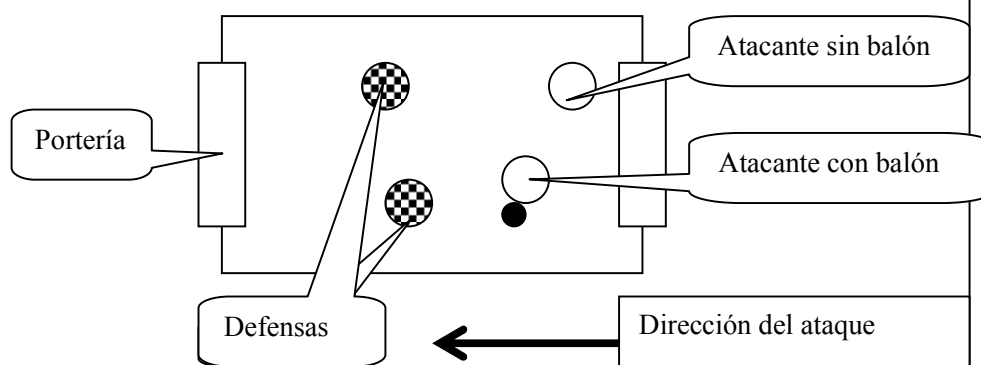
Fecha de entrega: **Lunes, 13 de enero de 2003**, primera clase de optativa después de vacaciones de Navidad, (creo que es tiempo suficiente, de todas maneras prefiero que me pidas unos días más y lo hagas más completo). La primera ficha del segundo trimestre la entregaré el 21 de enero.



**DOS CONTRA DOS. JUEGOS DE INVASIÓN.  
OPTATIVA DE ACTIVIDADES DE LÚDICAS. 4º ESO.**

**Descripción del juego:**

- Se establecen dos metas donde hay que marcar puntos con la pelota (por ejemplo, encestar o meter en la portería).
- Cada equipo de dos jugadores tiene que marcar puntos en la meta contraria y evitar que le marquen en la propia.
- Los jugadores pueden correr con el balón por el terreno de juego, excepto cuando son tocados por un defensa que son pueden hacerlo durante dos pasos e inmediatamente pasar o soltar la pelota. En caso de que un jugador dé más de dos pasos la posesión de la pelota pasa al equipo contrario.
- Un jugador puede tirar a la meta para conseguir punto únicamente si no ha sido tocado por un defensa después de recibir la pelota.



**Preguntas para la comprensión de la estrategia:**

1. Explica con tus palabras qué son y para qué sirven el desmarque y el “pase y va”. Haz un dibujo que complete la explicación.



**OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS. 4º ESO.**  
**JUEGOS DE INVASIÓN. HOCKEY**  
**Ficha 2: Atacando y defendiendo diferentes metas.**

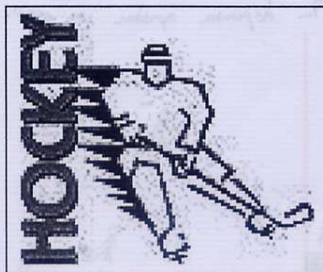
**Descripción:**

En las últimas clases hemos jugado partidos de hockey de 3 contra 3, 4 contra 4 y 5 contra 5 utilizando diferentes tipos de porterías o metas:

- Conos rodeados de un área circular que no se puede pisar.
- Porterías con área pequeña que no se puede pisar.
- La pared de fondo con una zona previa donde hay que recibir para poder marcar.
- Dos porterías separadas unos 10 metros.
- Una portería móvil que desplaza un jugador del equipo atacante o un defensor.

**Preguntas para la comprensión:**

1. Explica en cada uno de los tipos de metas o porterías qué forma de defensa crees que es más eficaz, es decir, describe tanto con dibujos como con palabras como colocarías a los jugadores/as de tu equipo y qué movimientos defensivos tendrían que hacer para defender mejor la portería o porterías. Señala al principio qué símbolos vas a utilizar para los jugadores defensores, jugador atacante con balón y jugadores atacantes sin balón.
2. En caso de que en situaciones de juego donde la portería sea:
  - La pared de fondo con una zona previa donde hay que recibir para poder marcar.
  - Dos porterías separadas unos 10 metros,te defiendan de forma individual, es decir, cada defensa realice un marcaje a un jugador de tu equipo (atacante), ¿qué estrategia de ataque crees que sería más efectiva?. Explica por separado cada uno de las situaciones con dibujos y por escrito dónde deberían colocarse los jugadores de tu equipo cuando atacan y qué movimientos deberían realizar para marcar tanto.



3. Explica cuáles han sido tus dificultades en las primeras clases de hockey.

4. ¿Crees que estás aplicando el desmarque que practicamos con los juegos de las primeras clases del trimestre en los partidos de hockey? ¿Te está sirviendo para conseguir goles?. Explica los motivos en ambas respuestas.



**FICHA DE REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN  
SOBRE EL SEGUNDO PARTIDO DE BEISBOL  
CONTRA EL IES ADEJE 2. OPTATIVA DE  
ACTIVIDADES LÚDICAS. 4º ESO.**

**Fecha de entrega INAPLAZABLE: lunes, 10 de marzo.**

Las siguientes preguntas tienen la intención de que analices tu actuación y la de tu equipo en el partido de béisbol contra Adeje 2 que jugamos el pasado lunes. Responde con sinceridad y de la forma más completa posible.

1. ¿Qué tal crees que ha jugado tu equipo?
2. ¿Dónde crees que se ha estado más acertado y dónde se ha fallado?
3. ¿Qué diferencias has visto en tu equipo y la forma que ha jugado con respecto al partido del mes de diciembre?
4. ¿Te has sentido satisfecho/a de como habéis jugado? Explica los motivos.
5. ¿Ha existido compañerismo dentro de tu equipo? ¿Y con los jugadores del otro centro?.
6. ¿Ha habido discusiones? ¿A qué se debían (reglas o situaciones de juego que eran dudosas, por batear, etc.)? ¿Cómo crees que ha sido tu comportamiento y la de tus compañeros/as de equipo en estas discusiones?
7. ¿Crees que tú y tus compañeros/as de equipo habéis jugado con deportividad?
8. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad? ¿Y lo que menos?
9. ¿Cuántas veces más o menos has bateado durante los partidos? ¿Qué valoración haces de tus bateos? ¿Te has quedado satisfecho/a de tus bateos? Explica el motivo.
10. ¿De qué posición has jugado en defensa? ¿Qué valoración haces de tu actuación como defensa? ¿Crees que has tenido algún fallo importante? ¿Has realizado alguna jugada de la que te sientas especialmente satisfecho/a? Explica el motivo y brevemente la jugada.
11. ¿Crees que vale la pena repetir la experiencia con el IES Adeje 2 en el tercer trimestre con las actividades de tenis y frontón? Justifica tu respuesta.

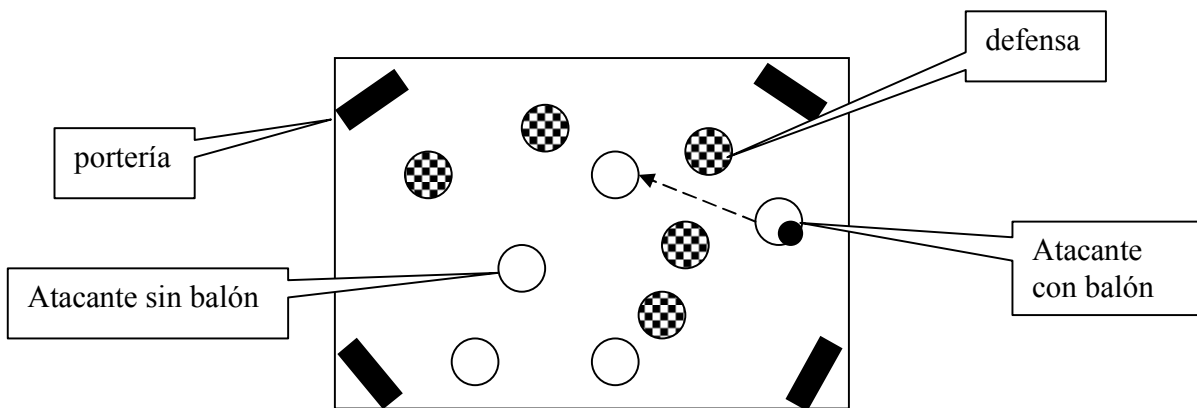
**ACUÉRDATE DE TRAERME EL VÍDEO PARA QUE TE VAYA GRABANDO TUS IMÁGENES DEL SEGUNDO TRIMESTRE.**

## OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS. 4º ESO.

### Ficha: El hockey de las cuatro porterías.

#### Descripción del juego:

En un campo de juego en forma de cuadrado se coloca una portería en cada una de las esquinas. Tras realizar un saque entre dos, el equipo que primero toque la pelota fuera del círculo se convierte en atacante. Este equipo tiene que intentar marcar el mayor número posible de goles en las porterías con la única regla de que no puede marcar dos veces seguidas en la misma. El equipo defensor debe evitar que el equipo atacante marque goles y al mismo tiempo, tratar de convertirse en atacante. Esto lo puede conseguir recuperando la pelota y realizando cinco pases consecutivos sin que el equipo contrario llegue a tocar la bola.



#### Preguntas para la comprensión de la estrategia:

1. ¿Cómo crees que hay que **organizar** la defensa en este juego para que sea lo más efectiva posible (evitar goles + recuperar la pelota para convertirse en atacante)? Justifica los motivos con el mayor detalle posible y dibuja alguna situación de juego que sirva de ejemplo.
2. ¿Cómo crees que hay que **organizar** el ataque para que sea lo más efectivo posible (marcar goles + evitar perder la posesión de la pelota)? Explica los motivos de forma detallada y dibuja una situación de juego que sirva de ejemplo.

¡Ojo!: Cuando hablamos de organizar nos referimos a **una colocación determinada** que si bien puede ir variando según transcurra el juego, nos sirve de referencia a todo el equipo, por ejemplo, si decimos que mi equipo se coloca en línea a 10 metros de la portería, quiere decir que la defensa que consideramos más eficaz es que intentemos mantener una línea entre todos los defensas por delante de la portería ( a modo de barrera).

También dentro de organizar tenemos que hablar **de unos movimientos de los jugadores** donde puede suceder lo mismo que en la colocación, puede que no siempre los hagamos pero es una referencia para el equipo. Por ejemplo, en la colocación en línea puedo decir que los movimientos son sólo laterales para cerrar el avance del contrario. Evidentemente si los contrarios superan la línea habrá que cambiar esos movimientos pero si creo que es la defensa más efectiva será la organización que trataré de establecer siempre que pueda.

El ejemplo lo puedo representar así, una línea defensiva que





Hockey sobre patines en línea

**FICHA DE REFLEXIÓN Y AUTOEVALUACIÓN  
DEL PARTIDO DE HOCHEY CONTRA EL IES  
ALCALÁ. OPTATIVA DE ACTIVIDADES  
LÚDICAS. 4º ESO.**

**Fecha de entrega INAPLAZABLE: lunes, 21 de abril.**

Las siguientes preguntas tienen la intención de que analices tu actuación y la de tu equipo en el partido de hockey contra el I.E.S. Alcalá. Responde con sinceridad y de la forma más completa posible utilizando las imágenes de tu videocuaderno.

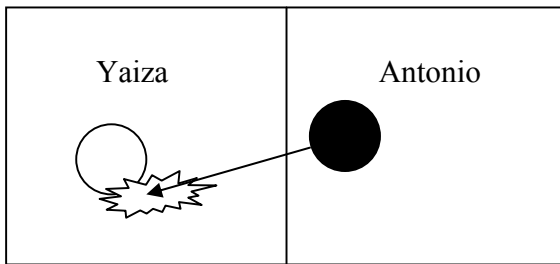
12. ¿Qué tal crees que ha jugado tu equipo (diferencia entre ataque y defensa)?
13. ¿Dónde crees que se ha estado más acertado y dónde se ha fallado?
14. ¿Te has sentido satisfecho/a de como habéis jugado? Explica los motivos.
15. ¿Ha existido compañerismo dentro de tu equipo? ¿Y con los jugadores del otro centro?.
16. ¿Ha habido discusiones? ¿A qué se debían (reglas o situaciones de juego que eran dudosas, por salir a jugar, etc.)? ¿Cómo crees que ha sido tu comportamiento y la de tus compañeros/as de equipo en estas discusiones?
17. ¿Crees que tú y tus compañeros/as de equipo habéis jugado con deportividad?
18. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad? ¿Y lo que menos?
19. ¿Qué valoración haces de tus aportaciones al equipo? ¿Te has quedado satisfecho/a ?. Explica el motivo.
20. ¿Has realizado alguna jugada de la que te sientas especialmente satisfecho/a? Explica el motivo y brevemente la jugada.
21. ¿Qué diferencias destacarías (sobre cualquier aspecto) entre los partidos de béisbol con el I.E.S. Adeje 2 y este partido?



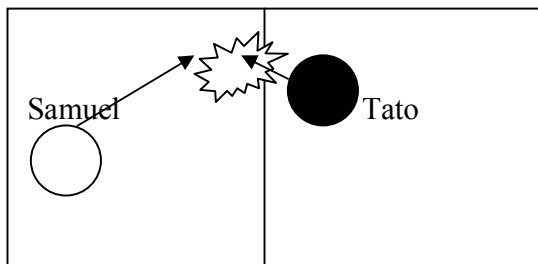
**FICHA 1. JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA: TENIS. TERCER TRIMESTRE.  
OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICO RECREATIVAS. 4º ESO.**

1. Resuelve las siguientes situaciones de juego. Explicando el motivo de tu respuesta

**TENIS UNO CONTRA UNO**

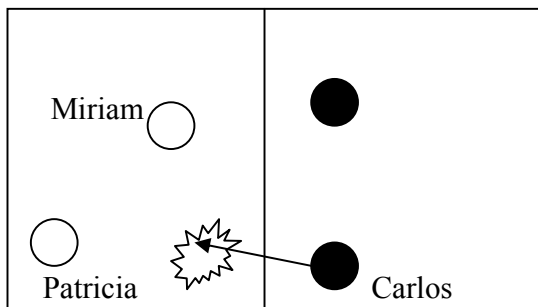


Antonio ha golpeado la bola, botando cerca de Yaiza, tal y como indica el dibujo ¿cómo y hacia dónde crees que debería devolver la bola?

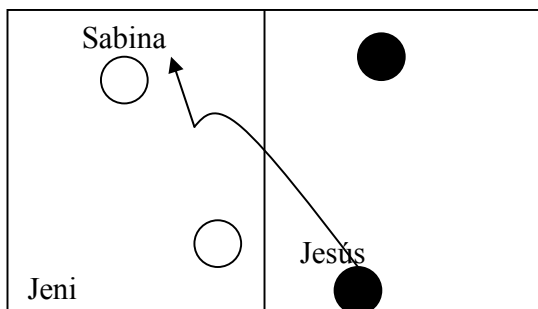


Tato ha dejado una bola corta en el punto donde señala la flecha, Samuel corre hacia ese lugar ¿cómo y hacia dónde debería devolver la bola?

**TENIS DOS CONTRA DOS**



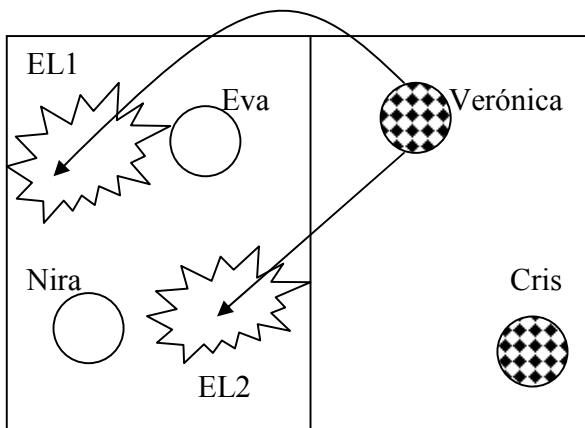
Carlos hace una dejada en el punto donde señala el dibujo. ¿Qué jugador crees que debe ir a por la bola (Patricia o Miriam)? ¿Hacia tendría que devolverla para hacer una buena jugada?



Sabina ha tenido que salir de los límites de la cancha para devolver una bola de Jesús, ¿qué debería hacer Jeni?

**FICHA 1. JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA: TENIS. TERCER TRIMESTRE.  
OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICO RECREATIVAS. 4º ESO.**

**JUEGO DE LANZAR Y RECIBIR  
DOS CONTRA DOS**



En el juego de lanzar y recibir que hicimos las primeras clases, Verónica se encuentra en la siguiente situación: su compañera Cris está en la esquina de la cancha y sus rivales, Nira y Eva está colocadas donde indica el dibujo. ¿Hacia dónde crees que debe lanzar: al espacio libre 1 detrás de Eva o al espacio libre delante de Nira? Explica el motivo

Respuesta:

2. En los primeros juegos lanzando y recibiendo y al tenis con pelota de espuma hemos dicho que el mejor lugar para colocarse es la zona central. ¿Crees que el tipo de pelota (espuma o dura) puede cambiar este lugar?. ¿Qué ventajas tiene ocupar ese lugar? ¿De qué formas podemos buscar que el jugador contrario no esté situado en esa zona central?

3. Si me hacen un globo cuando estoy muy cerca de la red, ¿Qué soluciones tengo para no perder el punto?

4. ¿Qué crees que pretendo que aprendas con el juego inicial de dos contra dos lanzando el balón de voleibol y pudiendo cogerla para recibirla? Explícalo de la forma más detallada posible.

**FICHA DE CREACIÓN DE JUEGOS CON LA TÁCTICA DE BATE Y CAMPO, CANCHA DIVIDIDA E INVASIÓN. TERCER TRIMESTRE. OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICO RECREATIVAS. 4º ESO.**

INVENTA UN JUEGO DE BATE Y CAMPO, CANCHA DIVIDIDA O INVASIÓN DONDE LOS JUGADORES TENGAN QUE UTILIZAR ALGUNAS DE LAS ESTRATEGIAS DE CADA TIPO DE JUEGOS QUE HEMOS VISTO A LO LARGO DEL CURSO.

**TÁCTICA BASICA DE LOS JUEGOS DE BATE Y CAMPO**

- ❑ Batear a espacios libres que retrasen al máximo la devolución.
- ❑ Colocación defensiva para cubrir el mayor espacio posible o sea más eficaz según situación de juego.

Organización para una devolución rápida donde evite avance o elimine contrarios



**TÁCTICA BÁSICA DE LOS JUEGOS DE INVASIÓN**

- ❑ Avanzar hacia la meta contraria ocupando espacios libres, desmarcándose y buscando profundidad.
- ❑ Evitar el avance hacia la meta propia neutralizando espacios libres.



**TÁCTICA BÁSICA DE LOS JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA**

- ❑ Lanzamiento del móvil a espacios alejados del oponente para impedir su devolución o lo haga en malas condiciones y se pueda obtener ventaja.
- ❑ Colocación para reducir espacios y mejorar la efectividad en la devolución.





**FICHA DE CREACIÓN DE JUEGOS CON LA TÁCTICA DE BATE Y CAMPO, CANCHA DIVIDIDA E INVASIÓN. TERCER TRIMESTRE. OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICO RECREATIVAS. 4º ESO.**

¿Cómo es el campo de juego? Dibújalo por detrás.

¿Qué material se utiliza?

¿Cómo son las reglas?

¿Qué tienen que hacer los jugadores?

¿Qué tipo de juego es (bate y campo, cancha dividida o invasión)? ¿Por qué?

¿Qué aspectos tácticos necesitan utilizar los jugadores para superar al equipo contrario?  
Explícalo con dibujos por detrás.

#### **ANEXO 4. CUESTIONARIO INICIAL**

Este cuestionario pretende recoger información sobre diferentes aspectos relacionados con tu experiencia y conocimientos sobre los juegos deportivos (deportes de equipo y deportes de raqueta). Con esta información podré planificar mejor los contenidos para esta asignatura y con ello aprenderás muchas más cosas. Por eso es importante que contestes con la mayor sinceridad y precisión posible. Además es anónima y no tiene ninguna influencia sobre la evaluación. Pregúntame si tienes alguna duda.

Rodea con un círculo la opción que quieras contestar.

##### 1. Datos personales

Edad: 14 15 16 17

Sexo: chico chica

Lugar de nacimiento:

Años en el centro: 0 1 2 3 4

2. Señala las opciones que consideres más apropiadas atendiendo a las experiencias que has tenido en educación física aprendiendo o practicando juegos deportivos:

- a) Creo que he aprendido bastante.
- b) Creo que he aprendido algunas cosas.
- c) Creo que he aprendido poco.
- d) Creo que no he aprendido nada.

- a) Los recuerdos que tengo es que en general ha sido bastante divertido.
- b) Los recuerdos que tengo es que algunas veces han estado bien y otras no tanto.
- c) Los recuerdos que tengo es que solía ser aburrido.
- d) Los recuerdos que tengo es de una experiencia donde lo he pasado mal.

3. Indica los juegos deportivos que te han enseñado en educación física en el colegio o en el instituto:

Voleibol Fútbol Baloncesto Balonmano Hockey Tenis Rugby

Ping-pong Badminton Otros: \_\_\_\_\_

4. Indica la importancia que crees tus profesores de educación física del colegio o el instituto han prestado a los siguientes aspectos a la hora de enseñarte los juegos deportivos que has indicado en la pregunta anterior.

Técnica	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Táctica (Estrategia).	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Reglamento	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Respeto a las reglas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Respeto a los contrarios	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Otros:	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Otros:	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha

5. Si organizamos un torneo deportivo entre clases en el instituto:

- No participaría porque \_\_\_\_\_
- Participaría en algún deporte que sea buen jugador/a (por ejemplo: \_\_\_\_\_)
- Participaría en cualquier deporte que antes me hayan enseñado en clase de educación física.
- Participaría en cualquier deporte aunque no me lo enseñen en educación física o no sea un buen jugador/a

6. Si participaras en ese torneo entre clases, ¿qué importancia le darías a las siguientes cuestiones?:

Ganar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Pasarlo bien	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Hacer nuevos amigos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Mostrar a mis amigos que soy buen jugador/a	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Mejorar mi habilidad en ese deporte	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Otro:	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha
Otro:	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucha

7. ¿Practicas en la actualidad alguna actividad deportiva fuera del instituto?:

Sí No

7.1. En caso afirmativo, indica cuales: \_\_\_\_\_

7.2. ¿Con qué frecuencia (días a la semana y duración aproximada)? \_\_\_\_\_

**7.3. ¿Cuál es el motivo o motivos por el que practicas dicha actividad?:**

- a) Para prepararme para competir.
- b) Para conocer nuevos amigos/as.
- c) Para mejorar o mantener mi salud.
- d) Para encontrarme más a gusto con mi cuerpo (más delgada, más fuerte, etc.).
- e) Otro motivo: \_\_\_\_\_

7.4. ¿Has practicado fuera del instituto o el colegio alguna actividad deportiva que hayas abandonado?

Sí No

7.5. ¿Cuál/es?: \_\_\_\_\_

7.6. ¿Durante cuánto tiempo?: \_\_\_\_\_

7.7. ¿Por qué dejaste de practicarlo/s?: \_\_\_\_\_

---

8. ¿Sueles ver deporte en televisión? Sí No

8.1. Indica cuales \_\_\_\_\_

8.2. ¿Con qué frecuencia (días a la semana y tiempo aproximado cada día)?: \_\_\_\_\_

**9. En tus conversaciones con tus amigos/as o familiares ¿sueles hablar de deporte?:**

- a) Sí, casi todos los días.
- b) Alguna vez.
- c) No suelo hablar de deporte con mis amigos o familiares.
- d) Otra: \_\_\_\_\_

9.1. En caso de que hayas contestado la opción a) o b), ¿sobre qué temas en concreto sueles hablar (por ejemplo, fichajes, resultados de los partidos, etc.):

**10. Indica la importancia que ha tenido para ti lo que has aprendido sobre deportes de equipo y raqueta en educación física en las siguientes situaciones**

	Ninguna	Poca	Algo	Bastante	Mucha
Participar en competiciones federadas					
Poder jugar partidos informales con mis amigos					
Comprender mejor los deportes que hacen en TV					
Aficionarme a algún deporte como espectador					
Aficionarme a algún deporte como practicante					
Otros:					

11. ¿Qué importancia crees que deberían tener los deportes de equipo en Educación Física?:

- a) Ninguna      b) Poca      c) Alguna      d) Mucha      e) Bastante

**11.1. Señala el motivo/s de tu respuesta:**

---



---



---

**12. ¿Qué deportes te gustan más?:**

---



---

**12.1. ¿Por qué?:**

---



---

**13. Señala tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados**

(1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= algo de acuerdo, 4= muy de acuerdo, 5= bastante de acuerdo).

A la hora de aprender y practicar juegos deportivos en educación física me gusta más cuando jugamos juntos chicos y chicas.	1	2	3	4	5
Los deportes de equipo como el fútbol o el baloncesto son deportes para chicos.	1	2	3	4	5
El deporte tiene que ser el contenido más importante en educación física.	1	2	3	4	5
Cuando organizamos un torneo de fútbol dentro del instituto es mejor hacer una liga para chicos y otra para chicas	1	2	3	4	5
Cuando organizamos un torneo de baloncesto dentro del instituto es mejor hacer una liga para chicos y otra para chicas	1	2	3	4	5
Las chicas pueden ser tan buenas jugadoras de deportes de equipo como los chicos	1	2	3	4	5
Cuando organizamos un torneo de voleibol en el instituto es mejor hacer una liga para chicos y otra para chicas.	1	2	3	4	5

**14. ¿Qué importancia crees que han tenido en nuestro país los siguientes acontecimientos?:**  
 (1=ninguna importancia, 2=poca importancia, 3=alguna importancia, 4=bastante importancia, 5=muchísima importancia)

El auto del juez Garzón para ilegalizar HB	1	2	3	4	5
El partido de la Selección Española contra Corea en el Mundial	1	2	3	4	5
El conflicto de la isla de Perejil entre Marruecos y España.	1	2	3	4	5
El Festival de Eurovisión	1	2	3	4	5
El fichaje de Ronaldo por el Real Madrid.	1	2	3	4	5
La huelga general del 20 de junio	1	2	3	4	5

15. Señala la información (gracias a la TV, amigos, prensa, etc.) que tienes o has tenido de los siguientes acontecimientos :

(1= ninguna información, 2= poca información, 3= alguna información, 4=bastante información, 5= mucha información).

El auto del juez Garzón para ilegalizar HB	1	2	3	4	5
El partido de la Selección Española contra Corea en el Mundial	1	2	3	4	5
El conflicto de la isla de Perejil entre Marruecos y España.	1	2	3	4	5
El Festival de Eurovisión	1	2	3	4	5
El fichaje de Ronaldo por el Real Madrid.	1	2	3	4	5
La última huelga general	1	2	3	4	5

**16. Señala el interés que te han despertado los siguientes acontecimientos:**

(1=ningún interés, 2=poco interés, 3=algún interés, 4=bastante interés, 5=mucho interés).

El auto del juez Garzón para ilegalizar HB	1	2	3	4	5
El partido de la Selección Española contra Corea en el Mundial	1	2	3	4	5
El conflicto de la isla de Perejil entre Marruecos y España.	1	2	3	4	5
El Festival de Eurovisión	1	2	3	4	5
El fichaje de Ronaldo por el Real Madrid.	1	2	3	4	5
La última huelga general	1	2	3	4	5

17. Probablemente lo que sabes sobre deportes de equipo lo has aprendido en diferentes sitios. A continuación trata de puntuar lo que te han aportado las opciones que se recogen en el siguiente cuadro:

(1=no me ha aportado nada, 2=me ha aportado poco, 3=me ha aportado algo, 4=me ha aportado bastante, 5=me ha aportado mucho)

La educación física del colegio o el instituto	1	2	3	4	5
Las escuelas deportivas municipales	1	2	3	4	5
Un club deportivo federado	1	2	3	4	5
Mis amigos	1	2	3	4	5
Mis padres y hermanos	1	2	3	4	5
La televisión	1	2	3	4	5

19. En la siguiente tabla se señalan 4 deportes. Escribe debajo de cada uno otros deportes que consideres que guardan semejanzas en la forma de conseguir los objetivos del juego o las estrategias que utilizan los jugadores.

GOLF	VOLEIBOL	FUTBOL	BEISBOL

**18. Señala qué nivel consideras que tienes en la siguiente lista de juegos deportivos y otros que quieras añadir:**

(1=no he jugado nunca y no sé nada, 2=Conozco algo porque he visto jugar (TV, amigos) pero no sé jugar, 3=He jugado algo pero no me considero buen jugador, 4=Me desenvuelvo bien jugando con mis amigos o compañeros, 5= Soy un buen jugador, podría jugar competiciones)

Fútbol	1	2	3	4	5
Baloncesto	1	2	3	4	5
Béisbol	1	2	3	4	5
Tenis	1	2	3	4	5
Squash	1	2	3	4	5
Balonmano	1	2	3	4	5
Voleibol	1	2	3	4	5
Badminton	1	2	3	4	5
Hockey	1	2	3	4	5
Otro:	1	2	3	4	5

## **ANEXO 5. ENCUESTA PARA LA ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE MINIBÉISBOL**

ENCUESTA PARA ESTABLECER LAS REGLAS DEL JUEGO DE BATE Y CAMPO DEL PRIMER ENCUENTRO DE OPTATIVAS DE EDUCACIÓN FÍSICA IES LOS OLIVOS-IES EL GALEÓN. 17-18 DE DICIEMBRE DE 2002

CAMPO DE FUTBOL MUNICIPAL DE ADEJE

1. ¿De qué forma prefieres que se golpee o lance la pelota?:
  - a) Con una raqueta.
  - b) Con un bate estrecho
  - c) Con un bate ancho
  - d) Con el pie.
  - e) Con la mano.
  - f) Que cada jugador/a elija la forma que quiera.
  - g) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
  
2. ¿Qué prefieres que suceda cuando la pelota es capturada en el aire después de haberla lanzado o golpeado el jugador atacante?:
  - a) Se elimina a todo el equipo.
  - b) Se elimina sólo al lanzador.
  - c) Se elimina a los jugadores en bases y al lanzador.
  - d) No se elimina a nadie y el jugador vuelve a lanzar/ batear.
  - e) No se elimina a nadie y se le descuenta un intento al lanzador-bateador.
  - f) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
  
3. ¿Cómo prefieres que se eliminen a los jugadores que corren las bases?:
  - a) Devolviendo en la base hacia la que están corriendo.
  - b) Devolviendo en la base hacia la que están corriendo o pasándola a un jugador determinado.
  - c) Tocando al corredor un defensor que tenga la posesión de la pelota.
  - d) Devolviendo la pelota a un punto establecido de antemano, por ejemplo, el lugar de lanzamiento.
  - e) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
  
4. ¿Cuántos intentos prefieres que tenga el bateador en caso de que se utilice el bate o la raqueta para golpear la pelota?:
  - a) Un intento.
  - b) Dos intentos.
  - c) Tres intentos.
  - d) Hasta que golpee la bola.
  - e) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_



5. ¿Quién prefieres que lance la bola en caso de se utilice el bate para golpear la pelota?:
- Un jugador del equipo contrario.
  - Un jugador del mismo equipo.
  - Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
6. ¿Qué tamaño de pelota prefieres?:
- Pelota de tenis.
  - Pelota de mini-balonmano.
  - Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
7. ¿Qué distancia prefieres entre las bases?:
- Corta para que sea difícil eliminar corredores (12 metros).
  - Media (18-20 metros, el ancho de un campo de balonmano).
  - Larga para que sea más fácil eliminar corredores (22-25 metros, un poco más de media pista de balonmano).
8. ¿Quieres que el campo de juego tenga un límite hasta el cual se pueda golpear o batear la pelota y si sobrepasa ese límite el lanzamiento queda anulado?
- Sí pero el bateador no pierde uno de sus lanzamientos.
  - Sí y el bateador pierde uno de sus lanzamientos.
  - No, prefiero que no exista límites de espacio para golpear/batear la pelota.
  - Propongo otra opción: \_\_\_\_\_
9. ¿Te gustaría añadir otras reglas o modificaciones al juego que no esté incluida en las preguntas anteriores? En caso afirmativo explícalas.
10. Cada uno de los grupos se dividirá en dos equipos de 8-10 jugadores, ¿Cómo prefieres que se hagan los equipos?:
- Al azar.
  - Nombrar dos capitanes/as y que cada uno/a elija los jugadores de su equipo.
  - Que el profesor haga dos equipos equilibrados para que ambos hagan un buen papel.
  - Que el profesor haga dos equipos, uno con los mejores jugadores/as y otro con el resto.
  - Hacer un equipo de chicas y otro de chicos.
  - Propongo otra opción: \_\_\_\_\_

11. ¿Qué prefieres que hagan los profesores durante los partidos?:

- a) Que nos puedan aconsejar sobre la forma de jugar y actúen de árbitros.
- b) Que actúen sólo de árbitros.
- c) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_

12. ¿Quién prefieres que se encargue del arbitraje?:

- a) Que cada equipo ponga dos o tres árbitros elegidos entre los compañeros que no juegan ese partido.
- b) Que los profesores arbitren y decidan entre ellos en las situaciones dudosas.
- c) Propongo otra opción: \_\_\_\_\_

---

## ANEXO 6. ENCUESTA PARA LA ELABORACIÓN DEL REGLAMENTO DE HOCKEY

La siguiente encuesta es para recoger vuestras preferencias con respecto a la forma de jugar al hockey. Los datos recogidos servirán para elaborar un reglamento que utilizaremos en el torneo y en la actividad complementaria con otro centro educativo, previo consenso con su profesor/a.

1. ¿Cuántos jugadores/as prefieres que jueguen en cada equipo?:
  - a) Tres.
  - b) Cuatro.
  - c) Cinco.
  - d) Seis.
  - e) Otra opción: \_\_\_\_\_
  
2. ¿Qué forma de campo de juego prefieres?:
  - a) Próxima a un cuadrado, con mucha anchura que permita avanzar fácilmente a los atacantes y que la distancia entre ambas porterías no sea mayor de 20 metros (ancho de la cancha, como en los juegos de las primeras clases de hockey).
  - b) En forma rectangular, con una distancia superior a 30 metros entre ambas porterías y una anchura de unos 20 metros.
  - c) Otra opción: \_\_\_\_\_
  
3. ¿Qué preferencias tienes en relación al portero?:
  - a) Que no haya portero.
  - b) Que haya portero y que no pueda salir de un área pequeña situada delante de la portería.
  - c) Que haya portero y pueda jugar por todo el campo.
  - d) Otra opción: \_\_\_\_\_
  
4. ¿Qué reglas prefieres que tenga el portero (en caso de que lo haya) a la hora de parar?:
  - a) Que el portero pueda parar las pelotas sólo con el *stick*.
  - b) Que el portero pueda parar las pelotas con todo su cuerpo, incluidas las manos.
  - c) Que el portero pueda parar con cualquier parte del cuerpo excepto con las manos que deben agarrar el *stick*.
  - d) Otra opción: \_\_\_\_\_
  
5. ¿Qué tipo de límites exteriores prefieres en el campo de juego?:
  - a) Líneas.
  - b) Siempre que se posible una pared donde pueda rebotar la pelota.
  - c) Otra opción: \_\_\_\_\_
  
6. ¿Qué tipo de pelota prefieres?:
  - a) Pelota de tenis.
  - b) Pelota de goma que bote poco.
  - c) Pelota hueca de plástico.
  - d) Otra opción: \_\_\_\_\_

7. ¿Qué tipo de *stick* prefieres?:
- a) De madera.
  - b) De plástico.
8. ¿Dónde prefieres que estén situadas las porterías?:
- a) Sobre la línea de fondo (como en fútbol o balonmano).
  - b) Unos tres metros por delante de la línea de fondo para que se pueda jugar por detrás de la portería (como en hockey sobre hielo)
  - c) Otra opción: \_\_\_\_\_
9. ¿Cómo prefieres que se regule cuando la pelota toca el pie de un jugador/a?:
- a) Que se pite falta siempre y se saque desde el punto donde se cometió con dos metros de distancia con respecto a los defensores.
  - b) Que se pite falta únicamente cuando se obtiene una ventaja clara de que la pelota haya tocado el pie del jugador/a aunque se haya tocado de forma involuntaria.
  - c) Que se pite falta únicamente cuando claramente ha existido intención de jugar con el pie para obtener ventaja.
  - d) Que nunca se pite falta cuando la pelota toque el pie de un jugador/a sea de forma voluntaria o involuntaria.
  - e) Otra opción: \_\_\_\_\_
10. ¿Cómo prefieres que se regule el contacto entre jugadores y/o *sticks* (elige una entre a) y b) y otra entre c) y d) o contesta otras opciones en e)?:
- a) El defensor no puede tocar con ninguna parte de su cuerpo al atacante con pelota.
  - b) El defensor puede tocar con el cuerpo al atacante con balón pero no se considera falta si no se produce un desplazamiento claro del atacante que proporcione ventaja al defensor.
  - c) El defensor no puede tocar la caña del *stick* (desde la parte superior del *stick* hasta unos pocos centímetros donde inicia la curva de su extremo inferior) del atacante con balón con su propio *stick*, pudiendo hacerlo en el saliente inferior.
  - d) El defensor puede golpear únicamente desde el agarre de la mano situada más abajo hasta el extremo inferior.
  - e) Otras opciones: \_\_\_\_\_
11. ¿De dónde prefieres que se saque después de marcar un tanto?:
- a) Desde la línea de fondo sin esperar a que el equipo que ha marcado regrese a su campo (como en baloncesto).
  - b) Desde la línea de fondo esperando a que el equipo contrario regrese a su campo.
  - c) Desde el centro del campo cuando el equipo contrario ya esté situado en su campo (como en fútbol).
  - d) Otra opción: \_\_\_\_\_
12. ¿Qué duración prefieres que tengan los partidos contra otros centros?:
- a) Dos tiempos de 20 minutos.
  - b) Cuatro tiempos de 10 minutos.

- 
- c) Dos tiempos de 15 minutos.  
d) Cuatro tiempos de 5 minutos.  
e) Otra Opción: \_\_\_\_\_
13. ¿Cuántos tiempos muertos para discutir sobre la estrategia de juegos prefieres que haya en cada partido?:
- a) Que cada equipo pueda pedir dos tiempos muertos en cada partido.  
b) Que cada equipo pueda pedir tres tiempos muertos en cada partido.  
c) Un tiempo muerto en cada período si el partido tiene cuatro (opción 12b y 12d).  
d) Otra opción: \_\_\_\_\_
14. ¿Cómo prefieres que se saque para iniciar el partido o un descanso?:
- a) Realizando un saque neutral entre dos jugadores, uno de cada equipo, dejando caer la pelota entre su *sticks*, colocados de forma paralela a unos 15 cms.  
b) Sorteando qué equipo saca y haciéndolo desde el medio del campo.  
c) Igual que la anterior pero sacando desde su propia portería.  
d) Desde la línea de fondo con todo el equipo colocado detrás de ella y el contrario situado en su campo, golpear la bola hacia ellos y cuando traspase el medio campo comenzar a correr para evitar que avance lo menos posible (parecido al rugby).  
e) Otra opción: \_\_\_\_\_
15. ¿Cuándo consideras que se debe pitar un penalti? (puedes señalar más de una):
- a) Cuando se comete una falta de pie (según se acuerde a partir de pregunta 8) cerca de la portería.  
b) Cuando el portero para la pelota de forma no reglamentaria (a partir de los resultados de la pregunta 4).  
c) Cuando un defensa empuja a un jugador atacante cerca de la portería.  
d) La a) y la c) pero en cualquier parte del campo.  
e) Otra opción: \_\_\_\_\_
16. ¿Cómo prefieres que se lancen los penaltis?:
- a) Lanzando desde el centro del campo a portería vacía.  
b) Jugando uno contra uno entre un jugador atacante con pelota que sale corriendo desde unos 15 metros de la portería y el portero que se puede mover una vez el atacante ha iniciado la carrera.  
c) Lanzado desde 6 metros con la pelota parada y el portero en la portería sin poder moverse antes de que el atacante golpee la pelota.  
d) Otra opción: \_\_\_\_\_
17. ¿Qué preferencias tienes con respecto a los tiempos muertos para discutir y mejorar la estrategia?:
- a) Que no haya.  
b) Que cada equipo pueda pedir uno por partido.  
c) Que cada equipo pueda pedir dos por partido.  
d) Otra opción: \_\_\_\_\_
-

## ANEXO 7. ENCUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE HOCKEY

### ENCUESTA PARA FORMACIÓN DE EQUIPOS DE HOCKEY

En el triangular que jugaremos contra el I.E.S. Alcalá y el I.E.S. Tamaimo ya hemos acordado que cada centro hará tres equipos de 5 jugadores (y al menos dos suplentes): uno masculino, otro femenino y otro mixto.

La siguiente encuesta es para que expreses en qué equipo quieres jugar y qué compañeros/as prefieres que jueguen en tu equipo.

1. Prefiero jugar al hockey contra otros centros en:

- a) Un equipo mixto.
- b) Un equipo sólo de chicos.
- c) Un equipo sólo de chicas.
- d) (para chicas): Me da igual jugar en un equipo mixto o donde todas seamos chicas.
- e) (para chicos): Me da igual jugar en un equipo mixto o donde todos seamos chicos.

2. En los partidos de hockey que vamos hacer en clase prefiero jugar en:

- a) Un equipo mixto.
- b) Un equipo sólo de chicos.
- c) Un equipo sólo de chicas.
- d) (para chicas): Me da igual jugar en un equipo mixto o donde todas seamos chicas.
- e) (para chicos): Me da igual jugar en un equipo mixto o donde todos seamos chicos.

3. En los partidos contra otros centros me gustaría compartir equipo con:  
(¡ojo! tiene que estar relacionada con la respuesta a la pregunta 1).

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

4. ¿Qué sugerencias propones a la hora de hacer los equipos para jugar con otros centros?

## ANEXO 8. ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN Y EL USO CONTEXTUAL DE LAS HABILIDADES TÉCNICAS EN LOS JUEGOS DE BATE Y CAMPO

<b>Habilidades técnicas</b>	<b>Siempre o casi siempre me sale bien</b>	<b>Bastante veces me sale bien</b>	<b>Algunas veces me sale bien</b>	<b>Nunca o casi nunca me sale bien</b>
Bateo				
Lanzamiento al bateador				
Pase a los compañeros				
Recepción de un pase				
Captura al vuelo de la pelota				

<b>Acción de juego</b>	<b>Comprendo bien lo que tengo y puedo hacerlo sin problemas</b>	<b>Comprendo bien lo que tengo que hacer y muchas veces puedo hacerlo bien</b>	<b>Comprendo lo que tengo que hacer pero no me suele salir bien</b>	<b>No entiendo bien lo que tengo que hacer y lo que hago es porque me lo dicen los compañeros</b>	<b>No entiendo lo que tengo que hacer y nunca o casi nunca puedo hacerlo</b>
Batear observando únicamente la colocación defensiva					
Batear según la colocación defensas y jugadores en las bases					
Colocarme en defensa para reducir espacios libres y dificultar el bateo					
Pasar para eliminar a un corredor en la base hacia la que corre					
Pasar para eliminar a un corredor tocándole con la pelota					
Correr cuando estoy en una base y se realiza un bateo					

**ANEXO 9. ENCUESTA PARA EVALUAR EL JUEGO MODIFICADOS EL BÉISBOL DE LOS RELEVOS Y LA PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE Y PARYTICIPACIÓN**

<b>La dificultad de las estrategias ha sido</b>	muy baja	baja	media	alta	muy alta
<b>Mi esfuerzo ha sido</b>	muy bajo	bajo	medio	alto	muy alto
<b>El compañerismo en clase ha sido</b>	muy poco	poco	aceptable	bastante	mucho
<b>Me he divertido</b>	muy poco	poco	algo	bastante	mucho
<b>La dificultad de las reglas ha sido</b>	muy baja	baja	media	alta	muy alta
<b>Mi habilidad en el juego ha sido</b>	muy baja	baja	media	alta	muy alta
<b>He aprendido sobre estrategias de bate y campo</b>	muy poco	poco	algo	bastante	mucho



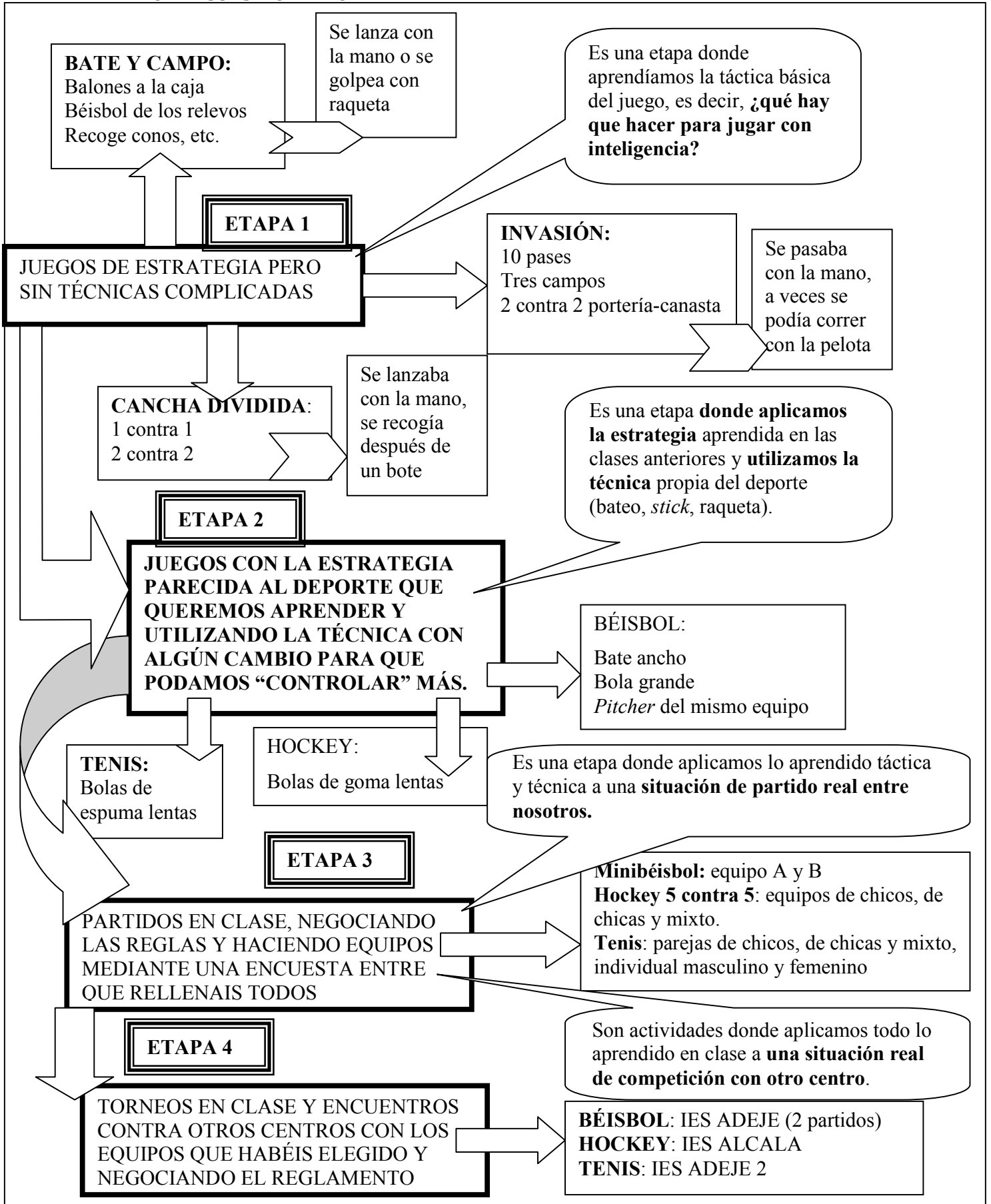
## ANEXO 10. ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL USO CONTEXTUAL DE LAS HABILIDADES TÉCNICAS Y LA COMPRENSIÓN EN HOCKEY

Marca la casilla correspondiente atendiendo a cómo te percibes en las clases:

	<b>Siempre o casi siempre me sale bien</b>	<b>Bastante veces me sale bien</b>	<b>Algunas veces me sale bien</b>	<b>Nunca o casi nunca me sale bien</b>
Pase a un compañero				
Control de un pase raso				
Lanzamiento a portería				
Regatear con el <i>stick</i>				
Control de un pase botando				

	<b>Comprendo bien lo que tengo y puedo hacerlo sin problemas</b>	<b>Comprendo bien lo que tengo que hacer y muchas veces puedo hacerlo bien</b>	<b>Comprendo lo que tengo que hacer pero no me suele salir bien</b>	<b>No entiendo bien lo que tengo que hacer y lo que hago es porque me lo dicen los compañeros</b>	<b>No entiendo lo que tengo que hacer y nunca o casi nunca puedo hacerlo</b>
Saber a quién tengo que pasar según su colocación y los movimientos de desmarque que haga					
Saber cómo y hacia dónde tengo que desmarcarme para recibir la pelota					
Defender individualmente a un jugador contrario que lleva la pelota					
Defender individualmente a un jugador contrario que no tiene la pelota					
Defender en zona					
Realizar un pase y va con un compañero					

### ANEXO 11. CUESTIONARIO FINAL



**¿Para qué es este cuestionario?:**

Esta encuesta tiene varios objetivos:

1. Conocer tu opinión sobre el desarrollo de la optativa.
2. Contribuir a la mejora de la asignatura para cursos posteriores
3. Tomar conciencia de lo que has aprendido

**¿Qué tienes que hacer antes de empezar a cumplimentarla?:**

1. Antes de iniciar esta encuesta sobre la optativa de Actividades Lúdicas es importante que observes el cuadro anterior donde está resumido el proceso que hemos seguido en cada uno de los trimestres. Verás que se pueden establecer **cuatro etapas** bien diferenciadas por las cosas que hacemos en cada una de ellas.
2. Poner tu nombre al principio. No es anónimo porque puede que comentemos tus respuestas en la entrevista que nos queda por hacer.

**POR FAVOR, CONTESTA CON LA MAYOR SINCERIDAD Y DETALLE POSIBLES. ES UNA INFORMACIÓN PARA MI INVESTIGACIÓN Y MEJOR MI FORMA DE ENSEÑAR ESTA ASIGNATURA. MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

**1. Indica tu grado de acuerdo con las siguientes ideas que han salido durante las entrevistas:**

	Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Algo de acuerdo	Nada de acuerdo
Los primeros juegos (etapa 1) de cada trimestre me parecían aburridos porque eran muy sencillos.				
Los primeros juegos (etapa 1) de cada trimestre me ayudaron mucho a comprender la estrategia que utilizaba en el resto del trimestre.				
La actividad con otros centros me ha motivado mucho para esforzarme en esta optativa.				
Lo más difícil de cada trimestre era cuando empezábamos a utilizar el bate, la raqueta y el <i>stick</i> , ya que no podíamos hacer lo que sabíamos que era más adecuado.				
La forma de hacer los equipos para practicar en clase ha facilitado que me encuentre a gusto.				
En una optativa de Educación Física no deberíamos hacer fichas sobre las actividades que hacemos en clase.				
En clase ha existido compañerismo por encima de todo				
Creo que aprender antes la técnica (bateo, golpes con raqueta, manejo del <i>stick</i> ) de cada deporte en vez de la estrategia me hubiera permitido llegar a dominar antes cada uno de los deportes.				
Algunas veces no me he sentido a gusto en clase por culpa de que no soy bueno/a jugando a los deportes de equipo				
Las reuniones para discutir la estrategia me han ayudado a comprender mejor qué hacer en el juego.				
Creo que aprender antes la estrategia me ha facilitado comprender qué tengo que hacer en el juego y cómo utilizar las técnicas de cada deporte, por ejemplo saber hacia dónde tengo que intentar batear.				
La forma de hacer los equipos para participar en los encuentros con otros centros ha facilitado que me encuentre más a gusto en esa actividad y en clase.				
Ahora entiendo bien lo que hay que hacer en los juegos de bate y campo, cancha dividida e invasión cuando los vea por la tele porque me he dado cuenta de lo que tienen en común todos los deportes que pertenecen a esos tipos de juegos				
Las fichas me han ayudado a repasar y comprender mejor lo que hemos hecho en las clases.				
Durante las clases me he divertido y aprendido al mismo tiempo.				
Todo lo que he aprendido creo que apenas tendrá utilidad para mí en el futuro.				
En próximos cursos me gustaría participar en las actividades con otros centros que se organicen desde la optativa				
Creo que en esta optativa el profesor ha tratado de enseñarme a ser un jugador/a inteligente en los deportes de equipo				

**2. Contesta las siguientes cuestiones:**

- a) En algunas entrevistas me ha dado a la impresión que no quedaba claro el sentido de los primeros juegos de cada trimestre. Después de haberlos practicado al comienzo de cada uno de los tres trimestres y en tres deportes diferentes ¿qué utilidad crees que han tenido para ti?
- b) Si un amigo o amiga quiere cursar el año que viene esta optativa, ¿se la recomendarías? ¿qué le dirías sobre lo que se hace?
- c) ¿Qué diferencias encuentras entre esta optativa y el resto de materias (en cualquier aspecto)?
- d) Si tú fueras el profesor/a de la optativa, ¿qué opción elegirías: la que hemos hecho de empezar aprendiendo la estrategia o empezar por la técnica de cada deporte y luego aprender la estrategia? Justifica las ventajas que le ves a la opción que elijas.
- e) ¿Crees que ahora eres un jugador/a más inteligente en los juegos de equipo? Intenta explicar el motivo.
- f) ¿Cómo crees que ha sido el ambiente y la relación entre los compañeros? ¿A qué crees que se ha debido?
- g) A continuación indica qué destacarías (te ha gustado más, te ha parecido más interesante, te ha motivado más, etc) de cada una de las etapas (mira el cuadro resumen del proceso para recordar cada una de ellas).

De la etapa 1 destacaría:

De la etapa 2 destacaría:

De la etapa 3 destacaría:

De la etapa 4 destacaría:

- h) ¿Qué crees que te ha aportado esta optativa (puedes referirte a cualquier aspecto)?
- i) ¿Estás interesado/a que el año que viene te avise para participar en las actividades de béisbol, tenis o hockey de la optativa con los alumnos que la cursen el próximo año en el IES Adeje o en otros centros? Sí No. En caso afirmativo, indica forma de contacto (correo electrónico, móvil, dirección).
- j) ¿Estás interesado/a que el próximo curso organicemos (en sábado o festivo) un encuentro de ex alumnos de la optativa 2002 para realizar alguna de las actividades deportivas que hemos realizado? Sí No

**3. Señala qué nivel consideras que tienes ahora en cada uno de los juegos deportivos de la siguiente tabla de juegos deportivos:**

(1=no he jugado nunca y no sé nada, 2=Conozco algo porque he visto jugar (TV, amigos) pero no sé jugar, 3=He jugado algo pero no me considero buen jugador, 4=Me desenvuelvo bien jugando con mis amigos o compañeros, 5= Soy un buen jugador, podría jugar competiciones)

Fútbol	1	2	3	4	5
Baloncesto	1	2	3	4	5
Béisbol	1	2	3	4	5
Tenis	1	2	3	4	5
Squash	1	2	3	4	5
Balonmano	1	2	3	4	5
Voleibol	1	2	3	4	5
Badminton	1	2	3	4	5
Hockey	1	2	3	4	5

**4. ¿Crees que los deportes que hemos aprendido durante el curso te han ayudado a mejorar en otros de la misma familia? Indica en cuáles y explica el motivo.**

---

## ANEXO 12. EJEMPLOS DE LAS PRIMERAS CONCLUSIONES EN ALGUNAS DE LAS CATEGORÍAS MÁS RELEVANTES<sup>25</sup>

### 001 Convivencia y relaciones sociales en clase:

Varios alumnos (Leandro con Gorka, Saray con Beatriz, Andrea y Claudia, Joana con Claudia y su pareja de tenis, David con el grupo, Tania, Andrea, Eric) **tienen una mejora de sus relaciones sociales y comunicación con los demás. Muchos consideran que una de las principales aportaciones ha sido el compañerismo.**

Existe **consenso sobre el buen ambiente que ha generado en la optativa** y que puede estar relacionado con el trabajar en equipo durante las actividades, agruparse por afinidad, las actividades complementarias y un conocimiento previo entre ellos. También parece claro en sus opiniones la escasa relevancia de los conflictos. No obstante, hubo uno importante que se puede estudiar como un momento crítico en la convivencia del grupo pero que se resolvió a tiempo y de forma adecuada. Otros conflictos de menor trascendencia se han debido a las dudas en determinadas acciones de juego, reparto de los recursos materiales, increpar o negarse a formar pareja a un compañero por su falta de entrega o el incumplimiento de las tareas de montaje de las redes.

Es manifiesto cierto **rechazo por parte de algunos a los jugadores excesivamente competitivos.**

**La mayoría consideran que ha existido compañerismo en las clases por encima de todo: 3 (18.75%) muy de acuerdo, 11 (68.75%) bastante de acuerdo, 1 algo de acuerdo y 1 nada de acuerdo** (resultados del cuestionario final C1T3).

**Subtemas:** Mejora de las relaciones sociales, mejora de la comunicación entre compañeros, alumnos con escasas relaciones sociales, trabajo en equipo, colaboración y apoyo entre compañeros, Interacción social, compañerismo, agrupamiento por afinidad, papel de las AC en la convivencia y las relaciones sociales, cohesión grupal, conflicto de Manuel con varios compañeros, buen ambiente social en las clases, escasa relevancia de la mayoría de los conflictos, protestas y discusiones en acciones de juego o aplicación de reglas, conflictos entre alumnos, rechazo a los alumnos excesivamente competitivos, evolución de la conciencia de equipo, relación, agrupamientos y enfrentamiento en los juegos entre chicos y chicas, relación entre el tipo de juego y la conflictividad.

### 002 Convivencia y relaciones sociales en las actividades complementarias:

Es prácticamente unánime la opinión sobre la actividades complementaria en Alcalá en el sentido que se desarrollan en **un marco de compañerismo dentro de los equipos y con los jugadores de otros centros**, deportividad y ausencia de conflictos. Además, **sirvieron para mejorar relaciones sociales.** Sin embargo, las actividades con Adeje 2 sí que parece que **prevaleció una rivalidad exagerada** que llevó (o fue ocasionada) por conflictos con las reglas. (Hay que

---

<sup>25</sup> Respeto el texto y el formato tal y como lo elaboré de cara a su uso en la redacción de los resultados.

recordar que el profesor del otro centro no les facilitó el reglamento que habíamos acordado y aquí pudo residir una de las claves.). Esta problemática no se demuestra en el número de citas de las fichas y las entrevistas pero es probable que en los videos aparezca con más frecuencia.

**Subtemas:**

Opiniones positivas (compañerismo y apoyo dentro del equipo, ausencia de conflictos o discusiones, deportividad, cohesión grupal, aumento de las relaciones sociales, compañerismo con otros centros, Opiniones negativa (rivalidad exagerada con IES Adeje 2, conflictos por las reglas con el IES Adeje 2, Mal comportamiento en las actividades.

**003 Opiniones y preferencias de los alumnos sobre los contenidos, juegos y etapas del proceso de enseñanza**

Los **juegos de bate y campo** han sido lo que mejor aceptación han tenido entre el alumnado. Parece que las claves están en la novedad (son poco conocidos en Canarias y no tienen experiencias previas) para ellos y la diferencia con respecto a los deportes que se suelen enseñar en educación física. Otras características positivas que les atribuyen: son participativos y divertidos. En este y el resto de deportes del programa, manifiestan una **preferencia por los juegos deportivos frente a los juegos modificados iniciales**, a los que consideran aburridos en muchos casos por su sencillez, si bien defienden su utilidad en el aprendizaje y comprensión de la táctica.

En cuanto al **hockey** hay varios chicos que manifiestan que les gusta. Por el contrario, varias chicas lo rechazan inicialmente pero al adquirir competencia en el juego llegan a disfrutar de la participación de las clases y actividades complementarias. Algo parecido le pasa a Karen con el béisbol y a Joana con el tenis, si bien esta última no manifiesta ese rechazo inicial tan fuerte como Andrea, Beatriz, Alba y Claudia con el hockey.

Del **tenis**, he recogido pocos datos, sólo Leandro parece preferirlo frente al hockey y al béisbol. En la **etapa 2** no hay opinión mayoritaria clara, sin embargo en **la 3 y la 4**, se manifiesta la motivación y la diversión como aspectos clave y la satisfactoria experiencia que supuso para ellos participar en las actividades complementarias.

Las citas del diario del profesor ejemplifican el problema de los juegos modificados iniciales. También el rechazo inicial de algunas chicas al hockey y la forma en que gestioné ese problema animando a que se debatiera en clase.

**Subtemas:**

*Juegos de bate y campo:* Atractivos por novedosos, motivantes por lo diferente a lo habitual en EF, Preferencia por el juego predeportivo (más emoción, diversión y complejidad) frente a los juegos modificados iniciales (muy sencillos), participativos, divertidos, otras opiniones positivas, Preferencia frente a otros deportes del programa

Hockey: Aspectos que no gustan, Preferencias frente a otros deportes del programa, Evolución de rechazo inicial a competencia y disfrute.

Tenis: Opiniones positivas, Evolución del disfrute por aumento de competencia.



Etapa 1: Juegos modificados aburridos por sencillos, ayuda en el aprendizaje táctico, divertidos, Posible problemática.

Etapa 2: Diversidad de opiniones

Etapa 3: Motivación y diversión.

Etapa 4: Las actividades complementarias lo que más ha gustado. Actividad voluntaria.

#### 004 Fichas de clase

Para los alumnos, las principales ventajas de las fichas es que **ayudan a comprender la estrategia de los juegos y repasar o fijar los aprendizajes**. Esto guarda relación con su aplicación en las clases y/o que el aprendizaje de las clases sirva para realizarlas. También mencionan más puntualmente la ayuda a la expresión escrita y la incidencia sobre los procesos cognitivos (relacionado con la comprensión). Para el profesor, la comunicación con los alumnos es la principal ventaja (además claro está de la intención con la que se hacen que son las dos que más han dicho los alumnos). No obstante, hay alumnos que las califican de pesadas e inútiles, les provocan una mayor acumulación de tareas extraescolares, las rechazan porque no les gusta dibujar o escribir. En general, no se han percibido como difíciles.

Hay dos categorías (diseño y gestión) que no analizo aquí porque puede formar parte de otras categorías, por ejemplo, tareas del profesor.

#### **Sobre la utilidad de las fichas para la comprensión de la táctica existe un claro acuerdo.**

Cuando se les preguntó si les habían ayudado a comprender mejor de qué iban los juegos 10 (62.5%) estaban muy de acuerdo, 4 (25%) muy de acuerdo, 1 algo de acuerdo y sólo 1 nada de acuerdo (6.25%). Estos resultados fueron prácticamente idénticos cuando se les preguntó si les habían ayudado a repasar y comprender mejor lo que habían hecho en clase (9 muy de acuerdo, 5 bastante de acuerdo, 1 algo de acuerdo y 1 nada de acuerdo). (Resultados del cuestionario final, C1T3)

**Subtemas:** Aportaciones y aspectos positivos (Ayuda a comprender la estrategia de juego, Incidencia sobre la reflexión táctica, Tiene aplicación posterior en clase o viceversa, Sirve para fijar y repasar aprendizajes, Motivación y refuerzo positivo, Mejora de la expresión escrita, Contribuye a la comunicación con los alumnos, Elevada aportación personal y de opinión.

Aspectos negativos: Rechazo por “pesadas” o ineficaces, Contribuye a la acumulación de tareas extraescolares, se mezclan ideas, olvidos y retrasos en la entrega, dibujar y escribir.

Otras opiniones: Percepción de dificultad

Preparación y diseño por el profesor

Gestión y corrección

#### 005 Debates de ideas

Desde la perspectiva del alumnado, el debate de ideas tiene una serie de **ventajas** entre las que destaca la toma de conciencia de errores y organizar/coordinar el equipo para las siguientes acciones de juego. Algunos manifiestan que es **una dificultad** para llevarlo a cabo la vergüenza que les produce hablar en público. A pesar de esto la **opinión es muy favorable** y no se le asocia el problema de cortar el ritmo del juego. Las citas del diario del profesor recogen varias situaciones de discusión sobre estrategia de juego y más puntualmente otras ventajas como su

carácter participativo, la posibilidad de que lo dinamicen alumnos lesionados o que puede ser una tarea apropiada para los descansos cuando la condición física es baja o la intensidad del juego muy alta. Desde el punto de vista de los inconvenientes el diario del profesor aporta dos nuevas cuestiones: la dificultad en muchos debates para sacar conclusiones y el riesgo de que determinados alumnos los monopolicen. El diario también aporta datos sobre la aplicación de lo que se dice en el debate, en dos en sentido positivo y uno en sentido negativo

**Las reuniones para discutir la estrategia han ayudado a comprender mejor qué hacer en el juego, ya que 6 (37.5%) están muy de acuerdo, 6 bastante de acuerdo y 4 algo de acuerdo.** (Resultados del cuestionario final C1T3)

**Subtemas:**

Ventajas: Toma de conciencia de errores, pregunta y consulta de dudas, Coordinación del equipo y organización del juego, Conocer la opinión de los demás, Aprendizaje y repaso de los aprendizajes, Comprensión del juego, No excluyente, Aprovechamiento de los descansos, Participación de alumnos lesionados.

Dificultades: Vergüenza, Complejidad del juego, Monopolizado por algunos alumnos, Dificultad para sacar conclusiones, Planteamiento de estrategias incorrectas

Aplicación de lo debatido en los juegos

Opiniones

Decisiones y pensamientos del profesor sobre el debate de ideas

**006 Modificaciones de los juegos**

Las modificaciones se hacen para desarrollar la comprensión (aumentando la complejidad táctica, estimulando acciones tácticas determinadas o facilitando la percepción de aspectos tácticos importantes de los juegos) y aumentar la participación. La primera intención tiene citas que describen que esto pasa, la segunda no tiene tantas. No obstante, son cuestiones importantes para observar en los videos.

Otra cuestión interesante es la contradicción que puede existir entre las modificaciones y las ideas previas de los alumnos, como ya se plantea en la literatura sobre TGfU. También en el diario encontramos citas que insinúan dificultades al aplicar determinadas modificaciones

**Subtemas:** Efecto sobre la estrategia de juego, Efectos sobre la participación, Modificaciones realizadas, Contradicciones con las ideas previas de los alumnos, Propuestas de los alumnos, Opiniones de los alumnos, Problemas con la aplicación de modificación, Intenciones del profesor con las modificaciones.

Preferencias de los alumnos en las modificaciones:

La gran mayoría (16) prefiere que le lance la pelota uno de su mismo equipo y el motivo que suele dar es que es para evitar discusiones.

La gran mayoría (15) prefieren que haya tres intentos para batear, solo 3 prefieren que sea hasta que se batee. Y 1 que haya 5 intentos. (Cuestionario N3T1)

Qué prefieres que suceda cuando la pelota es capturada en el aire después de haberla lanzado o golpeado el jugador atacante? **Que elimine solo al lanzador (15) y a todos (4)** (Cuestionario N3T1)

¿Cómo prefieres que se eliminen a los jugadores que corren las bases? **8 optan por las formas y 6 por combinar dos de ellas, solo 5 optan por únicamente eliminar en bases y 2 pasando a un pitcher.** (Cuestionario N3T1).

Hay preferencia por utilizar el bateo en vez de la raqueta o la mano a pesar de que son conscientes de los inconvenientes que tiene.

### 007 Videocuaterno

Para los alumnos **las principales ventajas del videocuaterno es la corrección de errores y la ayuda para comprender la estrategia.** También se puede considerar una ventaja las posibilidades que ofrece para informar a la familia de lo que se hace en clase. Tanto la motivación como las reacciones a las grabaciones parecen ser muy favorables a su uso, no obstante hay excepciones que conviene tener en cuenta (indiferencia de alguno, gesto de Yaremi, complejo físico de Saray)

**Subtemas:** Corrección de errores, Comprensión de estrategia, Información a las familias de lo que se hace en clase, Motivación, Opiniones sobre su uso, reacciones a la grabación en video, uso didáctico y gestión

### 008 Preguntas sobre táctica del profesor

COMENTARIO: Pendiente de un análisis del tipo de preguntas. La mayoría tienen respuesta o consecuencias en el juego, si bien hay varias que muestran la diferencia entre lo que se dice y lo que se pretende o pretendía hacer en el juego.

### 009 Información sobre técnica y táctica dada por el profesor

Con las citas del diario queda claro que **el profesor proporciona mucha información sobre cuestiones tácticas en diferentes momentos** (previa a las acciones, durante las acciones y después de las mismas) **y de diferentes formas** (simulaciones con conos, dibujos en el suelo, ejemplificaciones de acciones reales, instrucción directa, sugerencia de opciones de juego, incluso preguntas). En cambio, **la información sobre técnica es mucho más escasa** y se basa en una información verbal a los alumnos, habrá que ver si hay algo más de cantidad y de formas de hacerlo en las transcripciones de los videos.

Por el momento no realizo un análisis más exhaustivo de las anteriores subcategorías, puede ser mejor esperar a la fusión con el video y la transcripciones.

**Subtemas:** Explicación a partir de una simulación de juego, explicación de aspectos técnicos, explicación de una familia de juego deportivo, información sobre aspectos tácticos de los juegos,

instrucciones tácticas durante una acción de juego, comentarios sobre cuestiones tácticas a partir de una acción de juego.

### **010 Aprendizaje de la técnica y su uso contextual**

#### Aprendizaje del bateo:

Parece claro que batear con intención táctica les supone un reto de gran complejidad técnica. En algunos casos se llega a dominar el bateo hasta ese punto pero no es generalizado en el grupo. El profesor detecta que con la práctica van mejorando los aciertos en el juego y su uso contextual aunque destacan la irregularidad en los aciertos y la dificultad para su uso contextual. El profesor relaciona la falta de acierto en el bateo con un enlentecimiento del juego que puede llevar al aburrimiento de los alumnos o la pérdida considerable de tiempo de práctica. El profesor trata de paliar ese problema con modificaciones iniciales en el bate, pelota, forma de lanzamiento y otros que en los juegos modificados donde se utiliza parece dar buen resultado.

#### Recepciones en bate y campo:

También las recepciones suponen un problema de habilidad, hay muchas citas y escenas donde “no se recibe bien” o “se escapa”. Andrea, por ejemplo, en los primeros momentos se quejaba diciendo que las pelotas eran muy pequeñas y que era conveniente cambiarlas. El profesor aprovecha estos problemas para introducir práctica analítica. También este caso, el profesor detecta cierta mejoría a medida que transcurren las clases, por ejemplo cuando dice “los pases que se escapan da la impresión de que son menos” (diario del profesor, 456)

#### Lanzamientos al bateador:

En menor medida que las habilidades anteriores pero también ha tenido su complejidad. El profesor introdujo una modificación desde el principio que permaneció todo el trimestre, incluso en las actividades complementarias: el lanzamiento amigo. Con respecto a esta modificación dicen preferirlo porque evita discusiones aunque reconocen que también tiene su complejidad.

#### Manejo del stick y control de la bola:

Ha sido el gran reto técnico del segundo trimestre. Lo más destacado por los alumnos se refiere al control de la bola, a enviarla allí donde quieren. En menor medida, la posición de conducción del móvil en hockey ha sido una dificultad para ellos. Esta falta de dominio en el manejo del *stick* pudo ser el detonante de uno de los momentos críticos del programa: el rechazo de un grupo de alumnas a aprender hockey. El profesor trató de convencerlas diciendo que al mejorar su habilidad disfrutarían del juego, como así reconocen en las entrevistas finales.

El material ha sido otro problema en esta habilidad porque no se contaba con los *sticks* apropiados al tipo de suelo de la cancha donde se impartían las clases.

Como en el resto de habilidades, también se manifestó una mejoría progresiva a medida que avanzaron las clases.

La evolución del dominio técnico de los alumnos creo que se puede representar en 4 fases donde se pueden ejemplificar citas y escenas para cada uno de los contenidos del programa. Una primera fase está representada por las dificultades iniciales que encuentran. La segunda por los efectos de las modificaciones y la propia práctica en el dominio de las habilidades técnicas. La tercera por el dominio alcanzado y la cuarta por su aplicación en contextos reales. Esto se puede representar en una tabla de doble entrada (fases-contenidos). Quizás una quinta fila podrían ser los pensamientos sobre las habilidades en cada uno de los trimestres.

	Bate y Campo	Invasión	Cancha dividida
Fase 1: Dificultades iniciales			
Fase 2: Modificaciones y práctica			
Fase 3: Dominio en clase			
Fase 4: Aplicación en contextos reales			

En resumen, en cuanto al aprendizaje y uso contextual de la técnica, se observa una progresiva mejoría. Es verdad que ha habido momentos con dificultades (percepción de incompetencia, desmotivación, efectos negativos sobre el juego y el tiempo de práctica) pero que han sido minimizados en parte por las diferentes modificaciones que ha introducido el profesor en la ejecución de la técnica (bates más anchos, pelotas más grandes, etc).

La sensación es que llegan a percibirse con cierto grado de competencia en este sentido.

A raíz de la enseñanza de la técnica se produjo una interesante aportación de los alumnos cuando Patricia dijo que al haber introducido tan tarde el bateo pudieron tener más dificultad para aprenderlo, y que eso no querían que pasara con el hockey.

El proceso didáctico no se ha basado en la conexión entre el contexto de juego y el uso contextual de la técnica dentro de la propia sesión sino que se ha realizado en un marco temporal más amplio. De hecho, las sesiones solían comenzar con tareas centradas en la ejecución técnica a modo de calentamiento pero de elementos técnicos que ya eran necesarios perfeccionarlos para usarlos en el contexto y nivel de juego donde se estaban desarrollando los alumnos y hacia los que, en general, tenían gran motivación por dominar.

Los aspectos claves del aprendizaje de la técnica en el programa se pueden resumir:

Dificultades iniciales en el uso contextual de la técnica, a medida que se introduce la forma específica del juego deportivo estándar.

Las modificaciones previas que han servido para reducir las exigencias técnicas.

La relación entre motivación, competencia y técnica en el hockey (Claudia y su grupo) y béisbol (Karen).

## 011 Resultados y valoraciones del aprendizaje alcanzado

El aprendizaje se ha considerado muy alto para 3, bastante para 10 y algo para 1. (Cuestionario N2T1)

En cuanto a los aprendizajes, prácticamente todos consideran que el profesor ha intentado que sean más inteligentes en los deportes de equipo (15 muy de acuerdo y 1 bastante de acuerdo). Existe cierta percepción de utilidad en los aprendizajes porque 9 (56.25%) están nada de acuerdo en que apenas tendrá utilidad en su futuro, solo hay 1 que está muy de acuerdo y 1 bastante de acuerdo. En el caso concreto del deporte televisado 10 (62.5%) están muy de acuerdo y 6 (37.5%) bastante de acuerdo en que ahora entiende bien lo que hay que hacer en los juegos de bate y campo, cancha dividida e invasión cuando los vea por la tele porque me he dado cuenta de lo que tienen en común todos los deportes que pertenecen a esos tipos de juegos (cuestionario C1T3)

La participación en las actividades complementarias, a pesar de victorias o derrotas, **ha supuesto un buen contexto de evaluación para ellos mismos**. Ofrecen interesantes valoraciones sobre su actuación.

Los resultados del aprendizaje destacan el dominio global del juego y cuestiones de estrategia y técnica puntuales pero también importantes aportaciones en el terreno social y afectivo.

## **012 Dificultades en el aprendizaje**

Como ya se vio en 010 el dominio de la técnica **ha tenido grandes dificultades para los alumnos**, especialmente el bateo, las recepciones y el manejo del *stick*.

El clima del sur de Tenerife ha provocado molestias en el aprendizaje cuando ha hecho mucho calor y ha entorpecido el desarrollo de las clases y las actividades complementarias cuando se han producido fuertes lluvias.

La condición física, especialmente de las chicas, ha dificultado el aprovechamiento de todo el tiempo de clase durante la unidad de hockey, no así en bate y campo y tenis donde este problema no existió.

En cuanto a las instalaciones, la cancha del centro era de asfalto, muy pequeña y con un barranco en el lateral separado por una valla no demasiado alta. Por ello, la mayoría de las clases de bate y campo se realizaron en una cancha municipal próxima. La unidad de hockey si se hizo dentro del centro pero hubo grandes problemas por no disponer de *sticks* en número suficiente y pelotas que se adaptaran bien al asfalto durante gran parte de la unidad. En las pelotas hicimos una modificación donde los alumnos aportaron sugerencias. En el tenis tuvimos buenas raquetas pero la pérdida continua de pelotas obligó a pedir a los alumnos que las trajeran, también acabamos volviendo a la cancha municipal porque la del centro era demasiado pequeño y en cada clase muchas pelotas caían al barranco. Desde el mes de marzo, el centro disponía de una segunda cancha descubierta mucho más grandes pero por si diferentes problemas burocráticos no fue entregada hasta el último día del curso.

La comprensión de la estrategia no parece haber supuesto grandes problemas a los alumnos, más bien hablan de su incapacidad para tomar decisiones rápidas en el contexto de juego (Es que lo sabes pero en ese momento no lo sabes hacer, yaiza). No obstante, se puede hablar más bien de dificultades en la comprensión de la dinámica de los juegos, tanto por la impresión que le da al profesor en el diario como por la cantidad de preguntas que hay en las transcripciones en esta categoría.

En cuanto a la seguridad y los accidentes, han ocurrido algunos percances pero han sido puntuales y fruto del contacto en el juego, tan solo hubo un golpe con el bate en el calentamiento de una actividad complementaria que se puede considerar imprudencia por parte del alumno y falta de control por el profesor (que estaba pendiente de otro equipo que estaba jugando y que había explicado en clase cómo hacer el calentamiento de bateos).

**Subtemas:** dificultades en el dominio de la técnica de juego, clima, condición física, limitaciones físicas y enfermedad, instalaciones y material deportivo utilizado en las clases y las actividades complementarias, comprensión y aplicación (dificultades) de la estrategia de juego y toma de decisiones en el juego, comprensión y/o aplicación de las reglas de juego y su dinámica, accidentes y seguridad en las clases y Actividad complementaria.

### 013 Agrupamientos

En los datos se ponen en evidencia **diferentes formas de organizar los agrupamientos:** al azar, por los propios alumnos o por el profesor (y en ocasiones repitiendo los de la clase anterior). **Los agrupamientos al azar suelen estar relacionados con quejas y conflictos** por la descompensación que se produce o la falta de afinidad entre jugadores del mismo equipo o pareja. De hecho, una de sus peticiones más frecuentes es que los equipos estén compensados y por ello desean que sea el profesor el que los haga.

**El profesor actúa de forma intencionada sobre los agrupamientos** en muchas ocasiones teniendo **siempre algún motivo para ello:** mejorar sus habilidades, (por ejemplo pone a jugar uno contra uno a alumnos más retrasados, variar las situaciones de juego (cambio de canchas o pasar de parejas a individual en tenis), que haya igualdad entre equipos que se enfrentan para que el juego resulte más emocionante, que todos tengan un tiempo de práctica similar (como hace en el bateo), que se lleven bien para que no haya conflictos y se aproveche bien el tiempo de clase o que se motiven por la variedad de los enfrentamientos, también para preparar la actividad complementaria de la forma en que se ha acordado los agrupamientos (béisbol dos equipos mixtos, hockey: un equipo de chicos, otro de chicas y otro mixto, tenis parejas e individuales, tanto de chicos como chicas).

No obstante, el profesor utiliza **la afinidad personal para hacer los equipos como criterio preferente.** Para ello, utiliza encuestas de cara a elaborar un sociograma del grupo. Los criterios que utilizan los alumnos para elegir a sus compañeros de equipo son principalmente que sean buenos jugadores (sobre todo los chicos), que se lleven bien y haya buen entendimiento (muchas chicas), que sean jugadores que “la pase” y animen (chicas). Puntualmente defienden una mezcla de estos criterios o que el agrupamiento sea al azar

**Hay una preferencia por hacer equipos mixtos**, superior en clase que en las actividades complementarias pero en todo caso mayoritaria.

**Subtemas:** Criterios y formas para realizar los agrupamientos, Conflictos y quejas por los agrupamientos, Intenciones del profesor en la organización de los agrupamientos, Quién prefieren que haga los equipos y motivo, El profesor hace los agrupamientos, Preferencias y opiniones con respecto a equipos mixtos o masculinos/femeninos, Otras opiniones y preferencias sobre el agrupamiento, Reflexiones sobre los agrupamientos

#### **014 Otras estrategias de desarrollo de la comprensión**

El profesor ha utilizado una gran variedad de estrategias para desarrollar la comprensión del juego: simulaciones con conos o dibujos, propuesta de situaciones de juegos con y sin negociación del tanteo (hockey), manipulación de la intensidad ofensiva y defensiva, detención del juego o juego a cámara lenta, destacar durante las clases acciones de calidad táctica, asignación de marcajes o roles, participación intencionada en el juego o el establecimiento de analogía y semejanzas entre juegos o situaciones.

#### **015 Enfoque metodológico**

En cuanto al modelo de enseñanza, los alumnos indican que sus experiencias anteriores han sido en el modelo técnico y en algunos casos en la introducción directa al deporte.

Prefieren un enfoque basado en la táctica por lo que puede ver en los datos cuantitativos de la encuesta. Detrás de esta preferencia, está seguramente las ventajas que encuentran al enfoque frente al modelo técnico o una presentación directa del juego deportivo estándar.

Entre ellas destaca que es una forma de enseñanza que facilita el aprendizaje gracias a un progresivo acercamiento al deporte estándar de forma que “te vas metiendo poco a poco en el juego”, que además destacan que les ha facilitado el aprendizaje la progresión de los juegos y la introducción de la técnica (Que hemos ido poco a poco, si hubiéramos ido directamente al béisbol hubiera sido muy difícil.), probablemente porque han alcanzado una buena comprensión del juego (Gorka: Ves la lógica, así como lo hemos hecho ves la lógica del juego, es mejor) y una mejora en la toma de decisiones (Gorka: Una vez que habías bateado te quedabas parado y eso ya no pasa.).

También queda claro que les resulta una enseñanza divertida que no les ha impedido aprender. Además, es curioso que han destacado la inquietud del profesor y el enfoque por integrar alumnos con diferentes niveles de habilidad y ser una propuesta participativa. (Alba: Hay gente que no sabe jugar y empieza de cero y gente que ya sabe pues así de esta forma empieza todo el mundo de cero y así tiene ventaja todo el mundo Beatriz: Que hemos jugado siempre todos, que no nos quedamos porque siempre en todas las clases de gimnasia y en eso se quedaba más gente sentada de los que estaban haciendo baloncesto. Andrea: Este año hemos empezado de poquito a más, ¿sabes?, primero aprender, por ejemplo, sin bateo, y gente que no sabe jugar y se meten a jugar y hemos estado aprendiendo todos.). Precisamente esto lo han destacado alumnas que venían diversificación. Otro alumno de diversificación destacó que su ventaja era que promovía



la comunicación entre los compañeros (David: Sí porque al jugar así te enseña a hablar con la gente más, y en clase normal yo no hablo mucho).

David observó que la evaluación era mucho más global que la habitual.

### **016 Otras tareas del profesor**

Además de las tareas propiamente metodológicas, el profesor realizó una serie de tareas para organizar las actividades complementarias (información a los alumnos, gestiones burocráticas, coordinación con otros centros, elaboración de un reglamento, entrenamientos voluntarios, diseño y serigrafiado de camisetas), las salidas en las horas de clase a la cancha municipal, la gestión de los documentos de los alumnos y su preparación (videocuaterno, fichas), preparación del material modificado, compra de material deportivo.

En las transcripciones se comprueba que la mayor parte del tiempo se dedica a organizar y supervisar el desarrollo de los juegos y otras tareas de aprendizaje (esta parte puede necesitar un análisis específico). Una parte de esta tarea es la propia explicación de los juegos y por lo que se comprueba en las transcripciones la respuesta a las numerosas preguntas que hacen los alumnos al finalizar estas explicaciones o durante el desarrollo de los juegos (tanto es así, que en el análisis de las transcripciones he creado una categoría para esto que está entre las que más citas tienen).

Durante las transcripciones ha aparecido otra categoría que puede tener mucho volumen de citas: refuerzo positivo y felicitaciones a los alumnos por sus actuaciones. También, aunque con menos citas por el momento: Peticiones del profesor para mejorar la estrategia de juego (que quizás pueda ser importante por escasa, ya que voy observado que la categoría 009e de instrucciones durante una acción de juego y la 009f de sugerencias tácticas antes de una acción de juego tienen muchas citas y podría estar relacionado con una enseñanza más directiva de lo que pretendía inicialmente)

### **017 y 018 Planificación y organización del programa (informe de citas)**

#### **019 Contenidos y tareas de aprendizaje técnico y táctico (ver tareas de tipo técnico en dossier de 010)**

Las tareas de aprendizaje relacionadas con el objetivo de que el alumnado llegue a ser más competente en los juegos deportivos se pueden dividir en tareas dirigidas a la comprensión y aplicación de los principios tácticos y tareas dirigidas al dominio técnico. En ambos tipos se encuentra en mayor o menor medida la intención de que aprendan a usar contextualmente sus habilidades técnicas. El primer tipo de tareas consiste en una secuencia de juegos en cuyo diseño se ha tratado de progresar en complejidad táctica y acercamiento paulatino a un juego predeportivo de referencia. Las tareas para el aprendizaje técnico consisten en ejercicios analíticos de bateos, recepciones y pases en bate y campo, conducciones y pases en hockey y práctica semicontextualizada con el profesor de diferentes tipos de golpes en tenis. Estas tareas se han situado al principio de las sesiones a modo de calentamiento pero siempre cuando existido la “necesidad” en el juego de su dominio y estaba clara la idea de su utilidad contextual.

El proceso de enseñanza siguió cuatro etapas previamente definidas en una programación, que también contenía la secuencia de juegos (la mayoría “experimentados” el curso anterior) y las tareas técnicas. No obstante, el profesor tenía claro un margen de flexibilidad en esta cuestión, tal como así tuvo que ser por problemas que surgieron en el aprendizaje y obligaron a cambiar/introducir nuevas tareas (ver diario del profesor, 140; problemas con las recepciones en bate y campo), aportaciones de los alumnos al proceso (ver Tania y retraso en la introducción del bateo), fenómenos atmosféricos (juegos menos intensos por calor, sesión de pizarra por lluvia), coincidencia con actividades complementarias de otras materias, las propias actividades complementarias del programa (dos sesiones de repaso de béisbol), la motivación del alumnado (más tiempo a batear)

### **020 Otros aprendizajes**

No hay muchos datos sobre esto pero hay varias citas que hablan sobre el compañerismo como aprendizaje y una muy completa de Yaremi donde menciona su interés como espectadora.

### **021 Actividades complementarias**

Las actividades complementarias tenían la intención de que el alumnado demostrara sus aprendizajes en un contexto real de juego con una organización similar a una competición deportiva aunque con matices para darle un enfoque educativo (negociación interna y externa de un reglamento, fichas y debates posteriores de reflexión, mentalización del sentido de la actividad. Alba capta esta idea cuando dice “hemos estado un montón de tiempo practicando, el lunes era para demostrar lo que hemos hecho”. Ainara: “Podemos demostrar lo que nosotros hacemos”

En el programa se improvisaron dos sesiones voluntarias fuera del horario lectivo para preparar la actividad complementaria de bate y campo. Tuvo mucha aceptación (dp508 y 551, cita de David) y demostró la motivación que tenían por el béisbol y la AC.

Otra cosa interesante de las AC, es la experiencia positiva que tuvo Karen (diario del profesor, 591) en la primera que se hizo. En la entrevista explica cuando le contó que dio una vuelta completa a todas las bases a su familia y la reacción de ésta.

De las AC también creo que se puede destacar la rivalidad exagerada que se produjo con el IES Adeje 2 y la decepción por la derrota. Esta historia puede continuar con el tratamiento que se hizo en clase de lo que sucedió y cómo se trató de mantener el enfoque educativo de los agrupamientos en la segunda actividad con el IES Adeje 2 a pesar de que en la primera había sido motivo de quejas y perjuicio para mis alumnos. Este tema de los agrupamientos también encaja con los agrupamientos y las relaciones de género porque toda la cuestión surgió cuando el profesor del otro centro organizó un equipo “de élite” con mayoría de chicos y otro mediocre con chicas y los chicos menos hábiles, y cuando tuve que reducir jugadores del equipo bueno y quitó a una chica a pesar de que eran solo dos en el equipo. Estas cuestiones salieron en las entrevistas, Tania especialmente captó esta cuestión.

Hay varias citas que recogen la gran motivación que despertaron las actividades complementarias.

## **022 Motivación**

En esta cuestión lo que más me llama la atención es la gran variedad de factores que están asociados. Además de la comentada participación en las AC (victoria y demostrar aprendizajes), los alumnos manifiestan que les motiva el aprendizaje de la técnica (especialmente el bateo), el dominio del juego, la diversión en las clases, la cohesión que ven en el grupo, los refuerzos que les escribo en las fichas, las calificaciones, la superación, el propio proceso de enseñanza, la interacción social.

No obstante, esta variedad de motivaciones no han impedido que en las clases se produjeran visibles situación de desmotivación en algunos alumnos. Aquí influyó la coincidencia con las fiestas locales (diario del profesor, 91, 97, 125), la falta de condición física para juegos de invasión, especialmente las chicas (diario del profesor, 714). En algunos casos la culpa fue de juegos que eran aburridos según ellos (diario del profesor, 737) o el rechazo a uno de los deportes como sucedió con un grupo de chicas (otra interesante microhistoria) (diario del profesor, 741).

El profesor ha tratado de motivar con ánimos y felicitaciones frecuentes en las clases y después de las AC, destacando lo que se hizo bien y lo que se falló pero anteponiendo la intención de aprendizaje.

Es interesante la cita de Saray (C1T3) “estoy deseando que llegue la tercera hora del lunes y martes”.

Estos datos puede ser interesante cruzarlos con las peticiones de optativa y sus experiencias previas, en el sentido de que muchos alumnos no la han elegido entre sus primeras opciones y a pesar de eso se puede considerar que ha sido un grupo muy motivado que ha alcanzando un alto nivel de aprendizaje cognitivo y práctico. Además, muchos apenas habían practicado actividades deportivas fuera del marco escolar y no manifestaban un interés especial por el deporte.

## **023 Experiencia emocional**

En las clases tienen momentos de diversión pero también de aburrimiento (por falta de dominio con el *stick*, por juegos sencillos o demasiado difíciles (diario del profesor, 311,336) o por tareas analíticas. Suele hablar de sentirse bien en clase. La encuesta destapa que un factor clave en esto pudieron ser la forma de hacer los agrupamientos. Cuando les pregunté en las entrevistas por recuerdos y experiencias positivas, éstas suelen asociarse a logro en el juego (hice carrera, hicimos buen partido, saqué la pelota fuera), a las actividades voluntarias y complementarias. Las experiencias y recuerdos negativos precisamente a la falta de habilidad pero en momentos clave del juego, como dice Manuel “todos pendientes de mí y voy yo y la cago”, a la derrota en AC y lesiones de compañeros.

La experiencia emocional en AC estuvo dominada por nerviosismos previos, diversión y sobre todo satisfacción por la actuación aunque las derrotas con el IES Adeje 2 no fueron muy bien asumidas por algunos.

#### **024 Experiencias e ideas previas**

Las experiencias previas en educación física son las “típicas” (voleibol, fútbol, baloncesto con un modelo técnico o *laissez faire*. Por lo tanto, los deportes propuestos en el programa suponen una novedad. Además, son pocos (7) los que practican fuera del centro y exclusivamente fútbol y voleibol en clubes deportivos del municipio (dicen que su motivación es competir). La mayor parte (9) no practica nada fuera del centro.

#### **025 Percepción de competencia**

Parece claro una percepción negativa especialmente el bateo y el control del móvil con el *stick* (esto ya aparecía en las dificultades aprendizaje con numerosas citas). Esto sucedía con especial trascendencia al principio de cada trimestre. Un rasgo de esta falta de competencia es la inestabilidad de sus habilidades (es que un día me sale todo y otro día no me sale nada, Gorka; Yo sabía al principio batear pero después es que no sé qué me pasó, es que no le daba, Andrea).

Por el contrario, se perciben competentes en todo aquello que está relacionado con la comprensión de la estrategia (hay una cita de Manuel muy buena sobre este contraste entre dominio técnico y comprensión táctica). Incluso, en los resultados del aprendizaje observan que la evolución es mayor en las cuestiones tácticas que en las técnicas (David dice “es que vi una evolución en las estrategias pero en lo de controlar...”). Este contraste también se puede ver en los resultados de los cuestionarios.

Lo que se vuelve a repetir es que detectan una evolución individual (al final no voy a ser un patoso, ¿sabes?) y colectiva (al principio estábamos apelonados y después ya jugamos mejor, al final acabamos jugando bien) en su competencia en el juego.

La actividad complementaria de hockey está asociada a una buena percepción de competencia (es que jugamos mejor que en clase (lo dicen David y Alba), qué partidazo, colega, nos salimos, es que ni comparación como jugábamos nosotras ahí a como jugamos el lunes Andrea) (¿tenían razón en introducir antes el *stick*).

#### **026 Participación de los alumnos**

Evidentemente hay abundantes citas en el diario del profesor y clips que evidencia la participación activa de los alumnos en los juegos y otras tareas de aprendizaje. Además, una parte importante de la participación en los juegos se puede considerar como acciones inteligentes de calidad táctica. Todo esto está pendiente de un análisis más exhaustivo si se considera necesario. En coherencia con esto está la percepción de participación en los juegos que tienen los alumnos y que se puede considerar de alta. No así en los debates, algunos dicen que no participan por vergüenza, otros porque no saben qué decir, otros porque ya lo hacen sus compañeros.

Otras formas de participación que se hacen visibles en los datos es el asesoramiento a los compañeros sobre estrategia, bien de modo informal o como un rol asignado por el profesor. Otra forma de participación es en los debates donde algunos hacen propuestas de estrategias de juego. Estas propuestas también se hacen fuera del marco de los debate de ideas aunque de forma más puntual, que se completan con propuestas sobre reglas y/o modificaciones de los juegos. Los alumnos también participan en la gestión del material como una tarea organizada por el profesor (recogen los conos y pelotas, montan redes, colocan los conos en los juegos, van a buscar pelotas cuando salen fuera o avisan de que han salido). Puntualmente han colaborado en la construcción o modificación de materiales utilizados en las clases (porterías, ideas de Gorka y Leandro sobre las bolas de hockey).

De todas formas, la participación (no motriz) más importante es en forma de preguntas que se pueden organizar en al menos 9 temas: puntuación y tanto en los juegos, contenidos de clase inminente, acciones y roles de los juegos, reglas y espacio de juego, modificaciones, material, participación de los alumnos, estrategia y evaluación.

## **ANEXO 13. SISTEMA DE CATEGORÍAS OBTENIDO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS**

### **001 CONVIVENCIA Y RELACIONES SOCIALES EN LAS CLASES**

- 001a Aportaciones del programa a la convivencia y las relaciones sociales de los alumnos
- 001b Convivencia y relaciones sociales durante las clases
- 001c Conflictos entre alumnos
- 001d Protestas y discusiones en acciones de juego o aplicación de reglas

### **002 CONVIVENCIA Y RELACIONES EN LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**

- 002a Aportaciones de las actividades complementarias a la convivencia y las relaciones sociales.
- 002b Problemas de convivencia en las actividades complementarias

### **003 OPINIONES Y PREFERENCIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS CONTENIDOS, JUEGOS Y ETAPAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA**

- 003a Opiniones sobre los juegos de bate y campo y el béisbol
- 003b Opiniones sobre el hockey
- 003c Opiniones sobre el tenis
- 003d Opiniones sobre la primera etapa del proceso de enseñanza y los juegos modificados
- 003e Opiniones sobre la segunda etapa del proceso de enseñanza
- 003f Opiniones sobre la tercera etapa del proceso de enseñanza
- 003g Opiniones sobre la cuarta etapa del proceso de enseñanza y las actividades complementarias
- 003h Preferencias de los alumnos sobre roles y acciones de juego
- 003i Percepción de dificultad de los juegos modificados

### **004 FICHAS DE CLASE**

- 004a Aportaciones y aspectos positivos de las fichas
- 004b Aspectos negativos de las fichas
- 004c Percepción de dificultad de las fichas
- 004d Preparación y diseño de las fichas por el profesor
- 004e Gestión y corrección de las fichas por el profesor

### **005 DEBATE DE IDEAS**

- 005a Aportaciones y ventajas de los debates de ideas
- 005b Dificultades en el uso de los debates de ideas
- 005c Aplicación de los debates de ideas en los juegos
- 005d Pensamientos y decisiones del profesor sobre los debates de ideas
- 005e Percepción de participación en los debates de ideas

### **006 MODIFICACIONES DE LOS JUEGOS**

- 006a Efectos de las modificaciones sobre la estrategia de juego
- 006b Efectos de las modificaciones sobre la participación de los alumnos
- 006c Tipos de modificaciones realizadas en los juegos y el material
- 006d Contradicciones de las modificaciones con las ideas previas de los alumnos
- 006e Problemas con la aplicación de las modificaciones
- 006f Propuestas, opiniones y preferencias de los alumnos sobre las modificaciones
- 006g Intenciones del profesor al introducir las modificaciones

### **007 VIDEOCUADERNO**

- 007a Ventajas y aportaciones del videocuaterno
- 007b Uso didáctico y gestión del videocuaterno
- 007c Opiniones de los alumnos sobre el uso del videocuaterno

007d Reacciones de los alumnos a las grabaciones en video

**008 PREGUNTAS DEL PROFESOR SOBRE TÁCTICA**

008a Preguntas del profesor sobre la táctica de juego

**009 INFORMACIÓN SOBRE TÁCTICA Y TÉCNICA DADA POR EL PROFESOR**

- 009a Explicaciones utilizando simulaciones de juego
- 009b Explicaciones de aspectos técnicos
- 009c Explicación de una familia de juego deportivo
- 009d Información sobre aspectos y principios tácticos de los juegos
- 009e Instrucciones tácticas durante una acción de juego
- 009f Sugerencias tácticas antes de una acción de juego
- 009g Comentario sobre cuestiones tácticas a partir de una acción de juego
- 009h Correcciones e instrucciones sobre la técnica

**010 APRENDIZAJE DE LA TÉCNICA Y SU USO CONTEXTUAL**

- 010a Avances y dificultades en el aprendizaje técnico en los juegos de bate y campo y béisbol
- 010b Avances y dificultades en el aprendizaje técnico en el hockey
- 010c Avances y dificultades en el aprendizaje técnico en el tenis
- 010d Experiencia emocional en el aprendizaje del bateo
- 010e Percepción de dificultad en el aprendizaje técnico
- 010f Preferencias de los alumnos con respecto a las acciones técnicas

**011 RESULTADOS Y VALORACIONES DEL APRENDIZAJE ALCANZADO**

- 011a Logros y resultados alcanzados en el aprendizaje durante el programa
- 011b Valoraciones sobre el aprendizaje alcanzado

**012 DIFICULTADES DE APRENDIZAJE**

- 012a Dificultades en el dominio de la técnica de juego
- 012b Dificultades ocasionadas por el clima
- 012c Dificultades ocasionadas por las instalaciones o el material deportivo utilizado en las clases
- 012d Dificultades en la comprensión y/o aplicación de reglas de juego
- 012e Dificultades en la comprensión y/o aplicación de la estrategia y en la toma de decisiones
- 012f Dificultades ocasionadas por limitaciones físicas o enfermedades
- 012g Dificultades ocasionadas por la condición física de los alumnos
- 012h Dificultades ocasionadas por accidentes e inseguridad en las clases o actividades complementarias
- 012i Dificultades ocasionadas por interrupciones durante las clases

**013 AGRUPAMIENTOS**

- 013a Formas y criterios preferidos por los alumnos para realizar los agrupamientos
- 013b Conflictos y quejas por los agrupamientos
- 013c Intenciones del profesor en la organización de los agrupamientos
- 013d Preferencias y motivos de los alumnos sobre quien debe hacerlos
- 013e Preferencias y opiniones de los alumnos sobre los equipos mixtos
- 013f Otras preferencias y opiniones de los alumnos sobre los agrupamientos
- 013g Reflexiones del profesor sobre los agrupamientos
- 013h Organización de los agrupamientos por el profesor

**014 OTRAS ESTRATEGIAS DE DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN**

- 014a Simulaciones con conos o dibujos
- 014b Propuesta de situaciones de juego

- 014c Manipulación de la intensidad ofensiva y defensiva
- 014d Detención del juego o juego a cámara lenta
- 014e Destacar acciones de juego con calidad táctica
- 014f Asignación de marcajes o roles de juego
- 014g Participación del profesor en el juego para influir en su desarrollo
- 014h Analogías y semejanzas

### **015 ENFOQUE METODOLÓGICO**

- 015a Experiencias anteriores de los alumnos con el modelo técnico u otros modelos de enseñanza
- 015b Ventajas para los alumnos de un enfoque basado en la táctica
- 015c Inconvenientes para los alumnos de un enfoque basado en la táctica
- 015d Propuestas de los alumnos de cambios o mejoras en el enfoque táctico
- 015e Diferencias para los alumnos entre el modelo técnico y el modelo comprensivo

### **016 OTRAS TAREAS DEL PROFESOR**

- 016a Organización de actividades complementarias
- 016b Explicación de los juegos y las actividades complementarias
- 016c Organización, supervisión y dinamización de los juegos y otras tareas de aprendizaje
  - 0016c1 Control del tanteo y resultado de las acciones de juego
  - 0016c2 Órdenes de inicio de los juegos o consulta de disponibilidad para hacerlo
  - 0016c3 Distribución del material deportivo
  - 0016c4 Petición de cambio de roles en los juegos
  - 0016c5 Indicaciones previas o durante las acciones de juego
  - 0016c6 Información o explicaciones sobre objetivos, dinámica o reglas de los juegos
  - 0016c7 Organización de los agrupamientos (013h)
- 016d Gestión de los documentos de los alumnos
- 016e Petición o ánimos para mejorar la estrategia de juego
- 016f Refuerzo positivo o felicitaciones por la participación en el juego o la ejecución técnica
- 016g Repaso de las tareas y aprendizajes de clases anteriores

### **017 PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA**

- 017a Planificación y organización del programa

### **019 TAREAS DE APRENDIZAJE TÉCNICO Y TÁCTICO**

- 019a Tareas y contenidos de aprendizaje técnico y uso contextual de la técnica
- 019b Tareas y contenidos de aprendizaje táctico y comprensión de los principios tácticos

### **020 OTROS APRENDIZAJES**

- 020a Otros aprendizajes en las actividades complementarias
- 020b Otros aprendizajes del programa en su conjunto

### **021 ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS**

- 021a Organización y desarrollo de las actividades complementarias

### **022 MOTIVACIÓN**

- 022a Factores que determinan la motivación de los alumnos en las clases y actividades complementarias

### **023 EXPERIENCIA EMOCIONAL DE LOS ALUMNOS**

- 023b Otros sentimientos que han tenido en las clases.
- 023c Experiencias y recuerdos positivos de las clases.
- 023d Experiencias y recuerdos negativos de las clases



- 023d Satisfacción y diversión en actividades complementarias
- 023e Nerviosismo antes de las actividades complementarias
- 023e Otros sentimientos en actividades complementarias

#### **024 EXPERIENCIAS E IDEAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS**

- 024a Conocimientos e ideas previas sobre los juegos deportivos
- 024b Experiencias deportivas previas en educación física
- 024c Experiencias deportivas extraescolares previas

#### **025 PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA**

- 025a Percepción de competencia de los alumnos durante las clases
- 025b Percepción de competencia de los alumnos en las actividades complementarias
- 025c Opiniones de los alumnos sobre los factores que afectan a su competencia
- 025d Percepción de competencia de otros compañeros o equipos

#### **026 PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS**

- 026a Acciones de juego de los alumnos
- 026b Percepción de participación en los juegos

#### **026c OTRAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN**

- 026c1 Transporte, colocación y recogida del material deportivo utilizado en las clases
- 026c2 Asesoramiento e indicaciones sobre estrategia a compañeros
- 026c3 Propuestas o sugerencias de modificaciones o cambios en las reglas o el material deportivo
- 026c4 Control del tanteo, puntuación y resultado de las acciones de juego
- 026c5 Ánimos y apoyos entre compañeros

#### **026e PREGUNTAS DE LOS ALUMNOS**

- 026e1 Preguntas de los alumnos sobre el sistema de puntuación o el tanteo de un juego
- 026e2 Preguntas de los alumnos sobre los contenidos de una clase inminente
- 026e3 Preguntas de los alumnos sobre las acciones o roles de juego
- 026e4 Preguntas de los alumnos sobre los objetivos, reglas, espacio o desarrollo de un juego
- 026e5 Preguntas de los alumnos sobre su participación en las tareas de aprendizaje
- 026e6 Preguntas de los alumnos sobre modificaciones del juego
- 026e7 Preguntas de los alumnos sobre el material deportivo utilizado en las clases
- 026e8 Preguntas de los alumnos sobre las estrategias de los juegos
- 026e9 Preguntas de los alumnos sobre la evaluación

#### **027 ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTO TÁCTICO Y DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN TÁCTICA**

- 027a Solución a una situación de juego hipotética
- 027b Justificación a una solución de juego hipotética
- 027c Descripción de una acción de juego vivenciada en las clases o actividades complementarias
- 027d Reflexión sobre un problema táctico vivenciado en las clases o actividades complementarias
- 027e Justificación de una acción de juego vivenciada en las clases o actividades complementarias
- 027f Valoración de una acción de juego vivenciada en las clases o actividades complementarias
- 027g Justificación de una solución nueva o alternativa a una situación de juego incorrecta o mejorable vivenciada en las clases
- 027h Explicación de un concepto o principio táctico
- 027i Transferencia desde una práctica o situación extraescolar a las clases
- 027j Transferencia de los aprendizajes a una práctica deportiva o actividad cotidiana futura
- 027k Detección de elementos comunes o semejanzas en juegos deportivos de una misma familia

027l Transferencias entre juegos modificados, explicaciones, fichas y debate de ideas a los juegos practicados en las clases o AC

027m Evolución del aprendizaje táctico en los juegos.

027n Intención de acción de juego o propuesta de solución de un problema táctico de los juegos

027ñ Instrucciones tácticas entre alumnos durante una acción de juego

027o Instrucciones tácticas entre alumnos antes de una acción de juego

## ANEXO 14. EXTRACTO DE INFORME DE CITAS DE UNA CATEGORÍA

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5503 [A ver Gorka, si quereis marcar el campo con el camp..] (10505:10505) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

A ver Gorka, si queréis marcar el campo con el campo de baloncesto que eso es realmente lo que mide un campo de tenis.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5507 [Vale, hacemos otro cambio, todos a la pista de la ..] (10513:10531) (Super)**  
**Codes:[0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Profesor: Vale, hacemos otro cambio, todos a la pista de la izquierda, Daniel y Yeray descansáis ahora y vosotros entráis contra Karen y David en aquella pista de allá, los que cambiáis seguís igual hasta que lleguéis a la última.

Gorka: Roberto, ¿quién descansa?

Profesor: Ellos, ellos, los que están siempre en esa pista descansan, entonces ahora vosotros entráis contra ellos.

Alba: ¿Y entra Daniel en esa?

Profesor: Cambiáis una, esa, pues esa, ya está, Yeray y Daniel descansan, tú sigues con Gorka y entráis contra Eric y contra Karen.

Miguel: ¿Nosotros nunca descansamos?

Profesor: Sí, cuando lleguéis allí os tocará después a vosotros. Ay, ay, ese revés. En dobles, uno presiona un poquito la red. Karen, cuando saques sube a presionar un poco la red, sube ahí, vale, oblígale a que la tire alta, vale, ahora Karen recibes tú, sí, eso son dos bolas más.

Claudia: ¿Podemos cruzar?

Profesor: Es que si estamos rotando, no podemos cruzar, siempre habrá alguien que..., a ver, ¿queréis cruzar con ellos así?

Claudia: Sí.

Profesor: A ver, Saray, es que ahora que a ellos les tocaba jugar aquí, ahora les toca jugar otra vez aquí, ¿entiendes?

Andrea: No voy a cambiar.

Profesor: Ves.

Claudia: Después pasamos otra vez aquí.

Profesor: Después vais a volver a pasar ahí, lo que proponen ellos es cruzaros, pasáis vosotros con Saray y Alba, y después volvéis a cambiar a esta pista pero siempre con ellas.

Claudia: Esta pista a mí no me gusta.

Leandro: Pues que pasen ellas para allá.

Andrea: Que pasen ellos.

Profesor: Pues seguimos jugando como está, lo siento Tania, seguimos jugando como está, ya está.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5515 [Claudia, atenta, vale cambio, cambiamos todos a la izq..] (10547:10549) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Claudia, atenta, vale cambio, cambiamos todos a la izquierda, descansan Beatriz y Joana, y Yeray y Miguel entráis aquí.

Miguel: No allí con Gorka.

Profesor: Ah, es verdad.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5539 [Vale a ver, marco el campo aquí, vale, hasta la ra..] (10582:10587) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Profesor: Vale a ver, marco el campo aquí, vale, hasta la raya blanca del fondo, hasta la raya blanca del fondo, o si queréis más todavía, la otra, la del fondo del todo.

Alumno: No.

Alumno: No.

Profesor: Es que ya hay que jugar..., vaya a ver, el vuestro sería hasta aquí, vuestro campo es hasta la raya azul y fondo, hasta aquí, os lo marco ahora.

David: Es pequeño, Roberto.

Profesor: Ya, pero vais a ir rotando como ayer

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5541 [Pablo: El campo es más pequeño ahora. Yo: De tod..] (10594:10597) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Pablo: El campo es más pequeño ahora.

Profesor: De todas maneras, vamos a ver, mirad creo que va a ser mejor que os vayáis a la cancha de allí que es más grande y allí jugar uno contra uno porque tal y como estamos hoy, va a quedar siempre dos sueltos, Karen, Eric ¿venís a este campo y hacéis uno contra uno y les dejéis a ellos este campo para hacer dos contra dos?, ¿estás suelto?

Alumno: Sí.

Profesor: Vale, pues entonces juego yo contigo, entonces sí que hay..., a ver vuestra cancha es hasta el tubo y hasta aquí porque si no os molesta la canasta, aquí hasta la raya blanca, ¿vale?, y vosotros aquí hasta el fondo, lo vuestro es el campo de baloncesto hasta aquí.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5543 [a ver vuestra cancha es hasta el tubo y hasta aquí..] (10597:10597) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Profesor: A ver, vuestra cancha es hasta el tubo y hasta aquí porque si no os molesta la canasta, aquí hasta la raya blanca, ¿vale?, y vosotros aquí hasta el fondo, lo vuestro es el campo de baloncesto hasta aquí.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5545 [vale Miguel, hacemos como ayer, vamos rotando las..] (10603:10605) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Profesor: Vale Miguel, hacemos como ayer, vamos rotando las canchas.

Karen: ¿Nosotros nos quedamos aquí siempre?

Profesor: No, no, aquí jugamos Miguel y yo también.

**P 1: Transcripción de diálogos tesis.rtf - 1:5555 [hacemos un cambio, solo se mueven los de este lado..] (10621:10625) (Super)**  
**Codes: [0000 Distribución y gestión de los espacios de juego]**

Hacemos un cambio, solo se mueven los de este lado, ¿vale?, y al siguiente os movéis vosotros para cambiar de parejas, entonces os quedáis vosotros, vosotros os vais a la primera pero solo los de la parte de aquí, ¿vale?

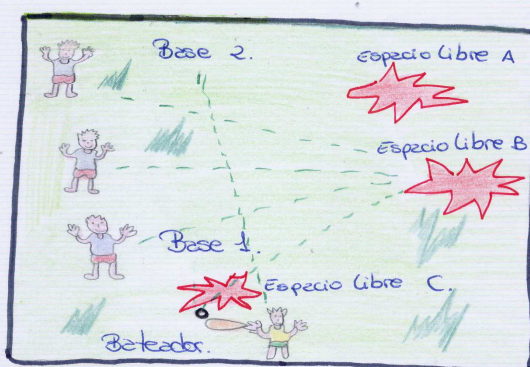
Alumno: ¿Qué?

Profesor: Ahora pasamos Karen y yo aquí, vosotros os quedáis y así hacemos cruces que la gente quiere cambiar.

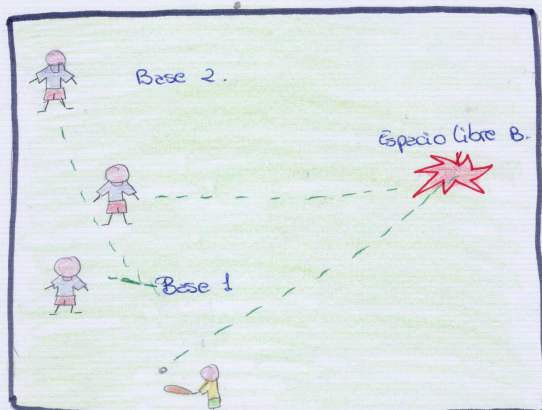
## ANEXO 15. EJEMPLOS DE FICHAS ELABORADAS POR EL ALUMNADO

## Ficha Dos bases. Claudia

1- En este caso yo batearía la pelota hacia el espacio Libre B, porque las defensas están más lejos y tardarían más en coger la pelota y yo tendría suficiente tiempo para correr y llegar a la base 2.



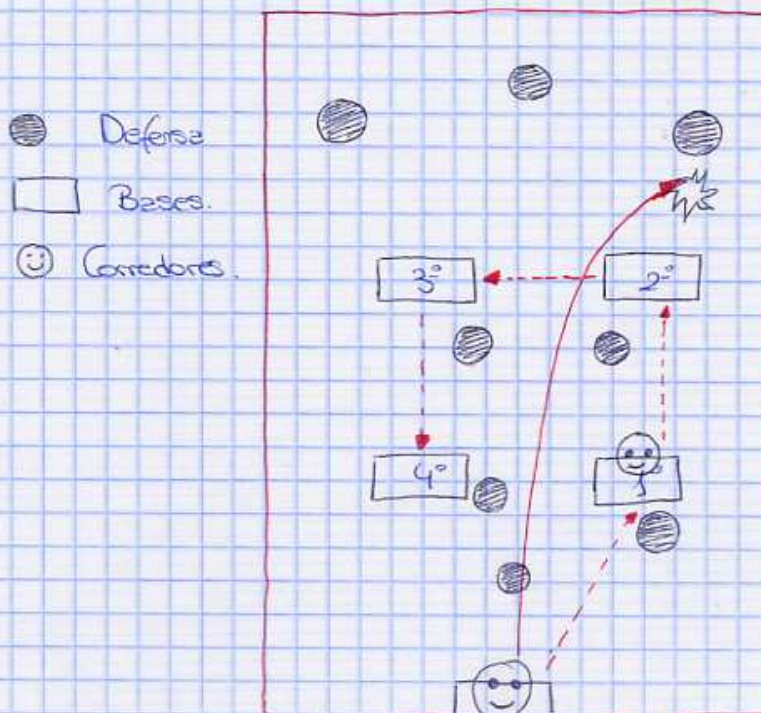
2- Lo primero es que el defensor que está más cerca del espacio B corre a coger la pelota y los otros dos voyen hacia las bases para que le pesen la pelota y ponerla en la base, pero ~~este~~ el paso de la pelota debe ser por el suelo si está lejos el receptor o por encima y flojo si está cerca.



1 - Le pasaría la pelota al defensa que está en base 3 y le diría al defensa exterior izquierdo que apoyara en la base 3 por si se escapa o si ve fuerte. esta manera, pasaría a los estancos antes de llegar a la base 3 y sería más rápido. Pero hay otra solución, que es pasar picher y los pasarían si están corriendo, pero es muy larga distancia y no podría llegar, la más segura es la 1ª solución.

2 - No, pero tendríamos que reunirnos todos los compon de mi equipo, para elegir la más fácil y la más segura.

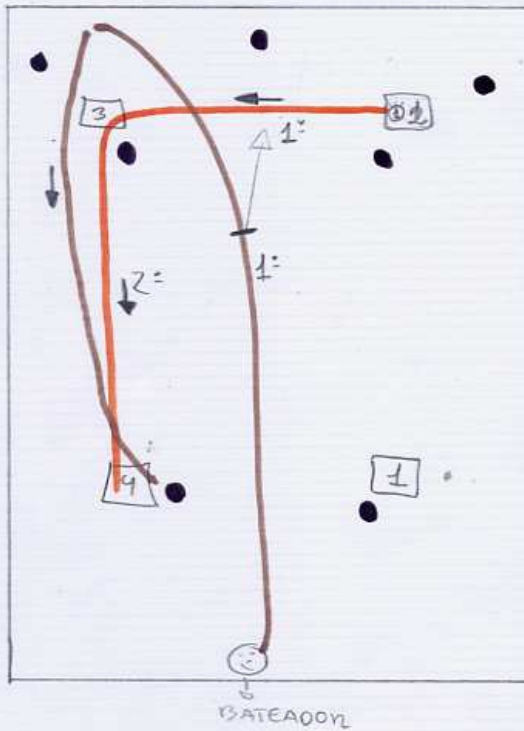
3 - No bajaría la pelota hacia la defensa exterior derecha porque sería más difícil llegar al picher y cuando tire la pelota hacia la base 3, mi compañero ya habrá llegado.



Ficha Béisbol de los relevos. Elena

Devolvería directamente a la base 4, y que el pitcher y el defensa fueran a ayudar al defensa de la base 4; así nadie haría carrera.

3- a- Intentaría batear por detrás del defensa exterior izquierdo, cuando la pelota va por el aire, a mi corredor le daría tiempo ir a la base 3, y posteriormente a la base 4.



— trayectoria jugador  
 — trayectoria pelota.  
 ● defensas  
 ○ corredor  
 | = cuando la pelota está en posición, el jugador está en lugar señalado (o)

b- Nunca batearía hacia el defensa 4; tampoco hacia el pitcher o al defensa 1, porque sería muy fácil que eliminaran a mi corredor antes de que llegara a la base 4.

□ BASES   
 \* ESPACIO LIBRE   
 ● PELOTA

**Dibuso 1:**

¿Quieres los dibujos + GRANDES?

**Dibuso 2:**

**3-** Lo de batear nunca lo había hecho, pero no me ha parecido excesivamente difícil aunque tampoco es tan fácil. La he tirado lejos 4 o 5 veces con el bate grueso, y 4 con el bate fino.

Lanzar con el bate es más difícil que con la raqueta, puesto que es más fino y depende mucho de cómo te lancen la pelota.

En cambio, con la raqueta que es mucho más gorda, es más fácil darle. Además casi todo el mundo ha jugado antes con raquetas.

A pesar de todo, creo que el bate es la esencia del béisbol, y sin él no tendría gracia; sería muy fácil.

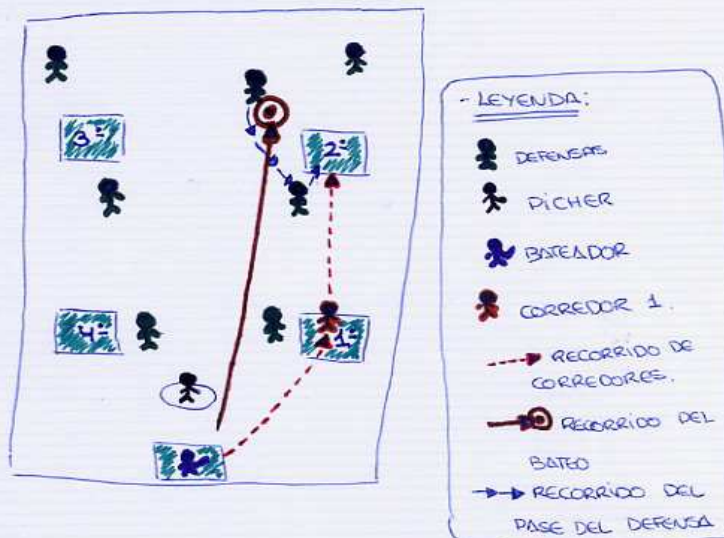
Me he dado cuenta de que cuando te lancen la pelota recta y con relativa fuerza es más sencillo darle y tirarla lejos que si te la tiran bombeada y floja.



**Ficha Minibéisbol. Karen**

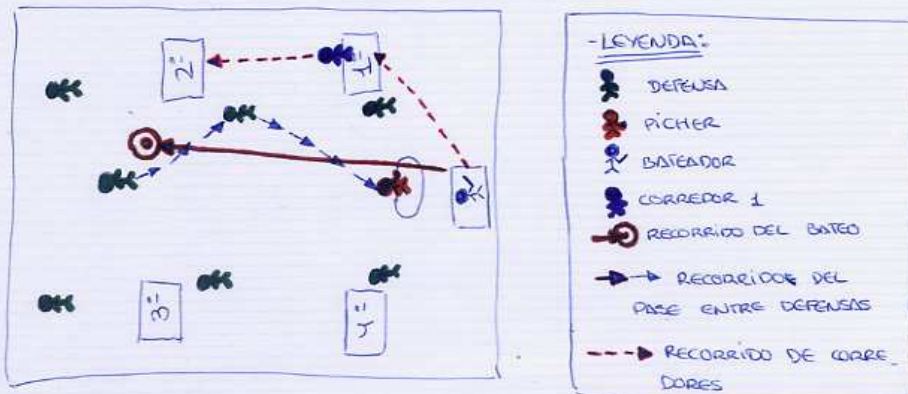
1. El defensor exterior central sería el encargado de recoger la pelota y pasarla al defensor de la base 3, para que corte en ella, y ~~elimine~~ <sup>o pase</sup> al corredor.

- MOTIVO: Porque si devolvieras a la 2ª base ~~y elimináramos~~ ~~al~~ ~~corredor~~ 2 lo tendría más fácil, el corredor 1 de hacer carrera.



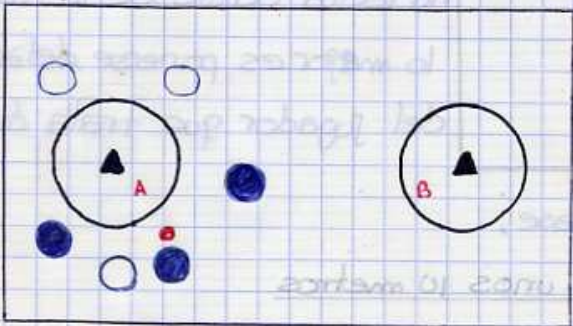
2. Si, en vez de pasársela al ~~defensa~~ de la base 3 se la daría al defensor de la base 2 y este se la daría al picher,

Motivo: Porque así el corredor no haría carrera, ni punto.



①

■ Conos rodeados de un área circular que no se puede pisar

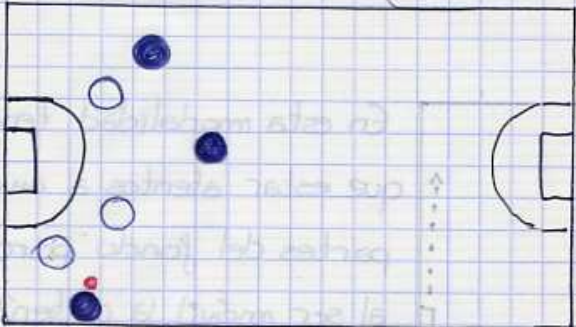


Leyenda:

- Defensor
- Atacante
- Balón

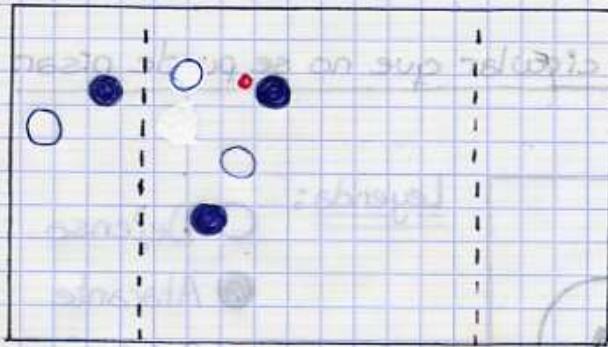
Quando atacan el área A, al menos dos atacantes deben colocarse frente de dos atacantes, porque es difícil darle como al primer intento y si hay frente un defensor que tiene la pelota, podemos montar una contra y sorprenderles.

■ Porterías con área pequeña que no se puede pisar



En este juego, lo más eficaz, en mi opinión, es colocarse al borde del área para evitar dejar espacios libres por donde tirar.

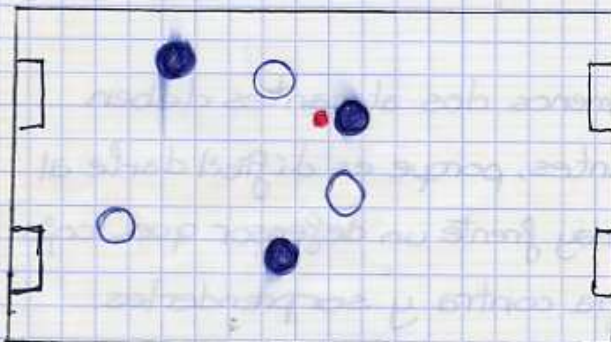
- La pared de fondo con una zona previa donde hay que recibir para poder marcar



Para este juego lo mejor es tratar de que el atacante no reciba dentro de la línea, lo mejor es ponerse delante del jugador que trata de

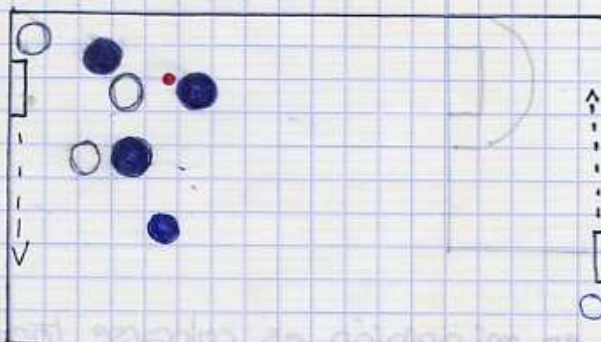
recibir para impedir el pase.

- Dos porterías separadas unos 10 metros








Este juego se asemeja mucho al hockey, aquí se puede practicar mucho el p y va. Para defender lo mejor es marcar 1 a 1.

- Una portería móvil que desplaza un jugador del equipo atacante o un defensor



En esta modalidad tenemos que estar atentos a ambas partes del fondo porque al ser móvil la portería, tenemos que estar atento

**ANEXO 16. CARÁTULA DEL VIDEOCUADERNO**

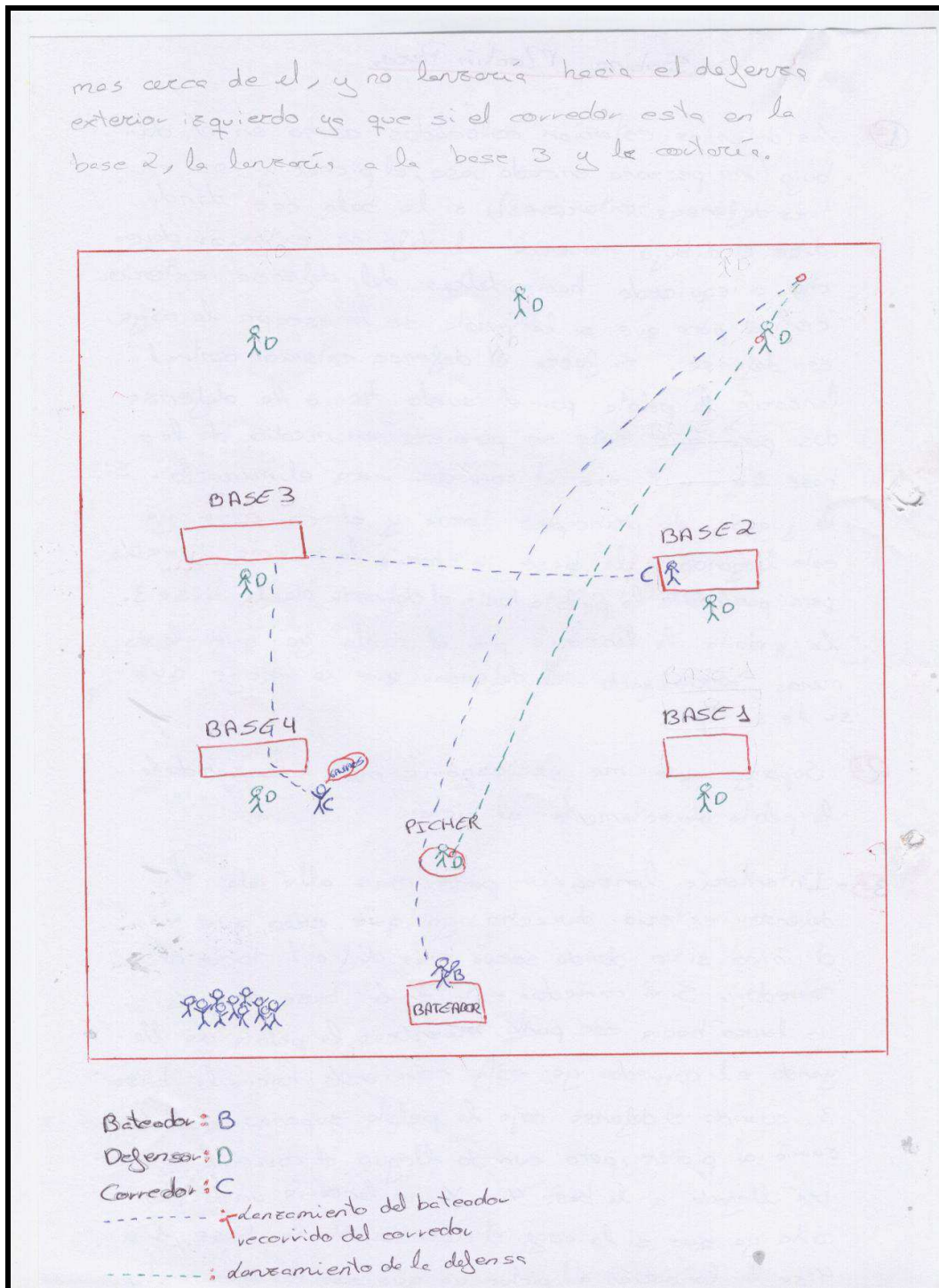
	<p><b>OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS 4º ESO. IES ADEJE CURSO 2002-03</b></p>					<p><b>VIDEO DEL ALUMNO PARA EL APRENDIZAJE, EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN APRENDIZAJE DE LA TÁCTICA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS© DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA. IES ADEJE 1. LOS OLIVOS. ADEJE</b></p>
---	---	--	---	---	--	--

**JUEGOS DE BATE Y CAMPO  
JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA  
JUEGOS DE INVASIÓN  
JUEGOS DE BLANCO Y DIANA**

©Las estrategias y habilidades técnicas contenidos en este video son propiedad de su autor o autora y son producto de su esfuerzo físico e intelectual.  
Queda prohibida toda imitación, copia o reproducción total o parcial sin permiso del autor o autora.  
© curso 2002-03. Editado en Alcalá, Tenerife, curso 2002-03.

**ANEXO 17. EJEMPLOS DE DIBUJOS DE LAS FICHAS DEL ALUMNADO**

**Ficha Tres contra tres. Elena**



**Ficha Dos contra dos. Elena**

1. Explica con tus palabras qué son y para qué sirven el desmarque y el “pase y va”. Haz un dibujo que complete la explicación.

**DESMARQUE:** Consiste en alejarse de la persona que te marca para recibir el pase de tu compañero.

⊗ defensor  
○ atacante  
• pelota

**PASE Y VA:** Consiste en realizar 2 desmarques seguidos: El jugador que no tiene la pelota se desmarca y recibe el pase de su compañero, y éste a su vez, vuelve a desmarcarse y coge de nuevo la pelota. Todo esto en dirección a la portería contraria preferiblemente.

~~~~~ recorrido pelota  
→ recorrido jugador

**Ficha Dos contra dos. Saray**

**Preguntas para la comprensión de la estrategia:**

1. Explica con tus palabras qué son y para qué sirven el desmarque y el “pase y va”. Haz un dibujo que complete la explicación.

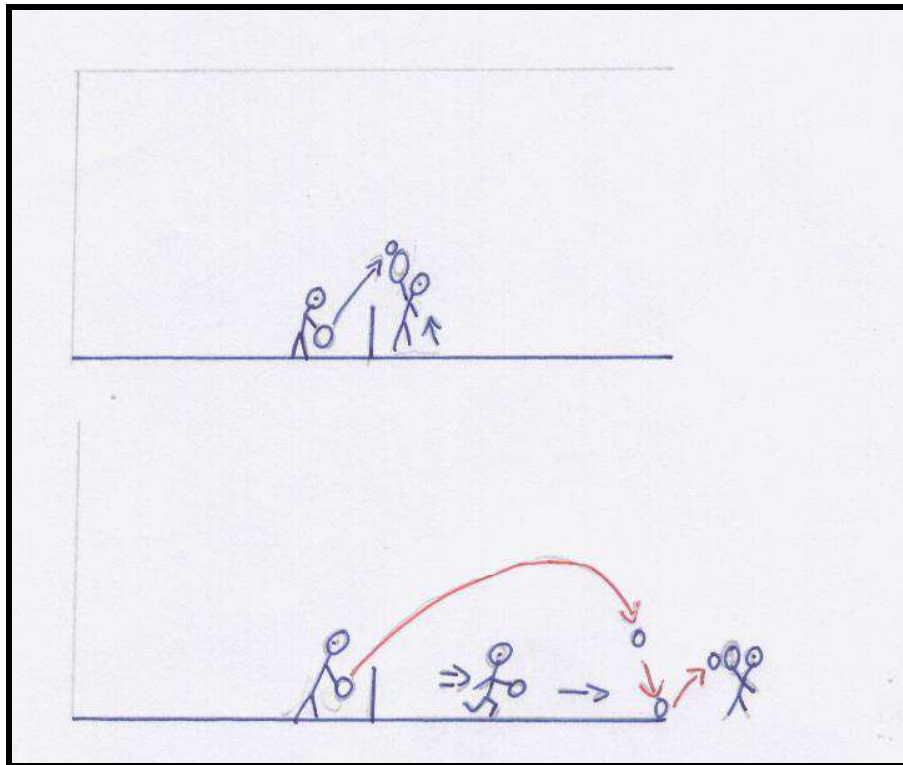
**DESMARQUE:** ALEJARTE DEL COMPAÑERO QUE TE ESTÁ MARCANDO PARA ASÍ PODER RECIBIR EL PASE DE TU COMPAÑERO

△ DEFENSOR  
◎ ATACANTE  
□ PELOTA

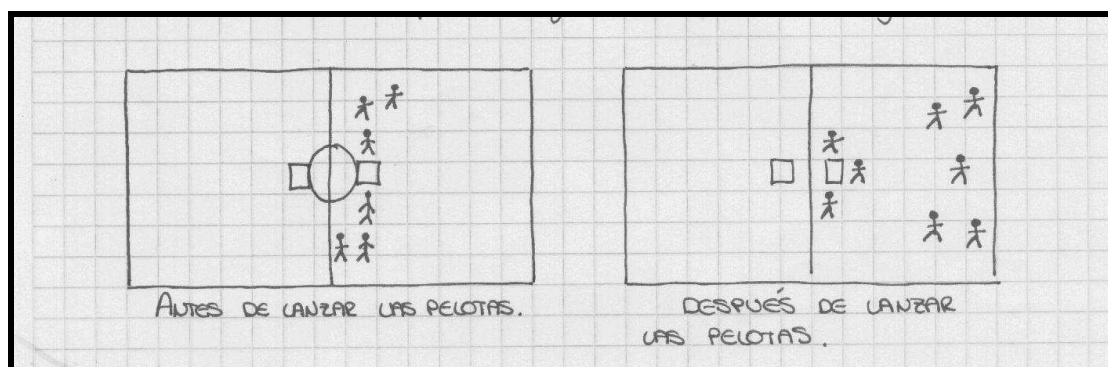
**PASE Y VA:** HACER DOS DESMARCOS CONTINUOS. CUANDO NO TIENES LA PELOTA Y TE DESMARCAS, RECIBES EL PASE DE TU COMPAÑERO, ASÍ ÉSTE SE DESMARCA Y RECIBE OTRA VEZ LA PELOTA

← PASE PELOTA  
← RECORRIDO JUGADOR


**Ficha Situaciones básica de juego en cancha dividida. Pablo**



**Ficha Balones a las cajas. Claudia**



## ANEXO 18. REGLAMENTO DE MINIBÉISBOL ELABORADO A PARTIR DE LAS PREFERENCIAS DEL ALUMNADO PARA EL TORNEO INTERNO Y LAS ACTIVIDADES CON OTRO CENTRO EDUCATIVOS

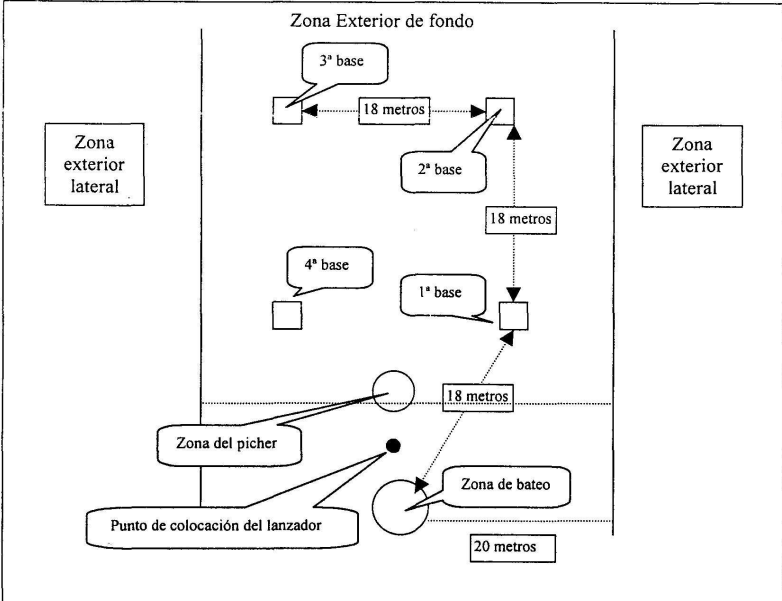


*Reglamento del I Encuentro de Optativas de Educación Física. Beisbol*

**REGLAMENTO ACORDADO ENTRE EL ALUMNADO Y LOS PROFESORES DE LA OPTATIVA DE ACTIVIDADES LÚDICAS DE 4º DE LA ESO DEL IES ADEJE 1 Y EL IES ADEJE 2 PARA EL PRIMER ENCUENTRO LOCAL DE OPTATIVAS DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

**1. CAMPO DE JUEGO:**

- El campo de juego está constituido por una zona de cuatro bases, una zona de bateo, una zona de *picher* y zona exterior de fondo y dos zonas exteriores laterales. Las cuatro bases se disponen en cuadrado de 18 metros de lado y están ordenadas de primera a cuarta en el sentido contrario a las agujas del reloj, siendo la primera la base de la derecha y más cercana a la zona de bateo. La zona de bateo se encuentra situada a 18 metros de la cuarta y la primera base. Entre la zona de bateo y la línea imaginaria que separa la primera y la cuarta base se sitúa la zona del *picher*, a 8 metros de la zona de bateo.



- El campo de juego tiene dos límites laterales a derecha e izquierda situados a 20 metros de la zona de bateo, denomina exterior lateral. La zona exterior de fondo se sitúa en la zona más alejada del punto de bateo y no tiene límite.





- Los bateos no pueden caer en las zonas exteriores laterales ni por delante de la línea que imaginaria situada a la altura de la zona del *picher*.
- A un metro de cada base, por la parte interior del cuadro se sitúa un aro que sirve como punto de devolución de la defensa.

## 2. EL BATEO

- Cada jugador dispone de 4 intentos para batear una bola lanzada por un compañero/a de su equipo que prefiera, pudiendo cambiarlo en cada uno de los intentos. Los dos primeros intentos tienen que realizarse con el bate estrecho. En caso de que falle ambos intentos tendrá opción en el tercero a batear con el bate ancho. En caso de que también falle este tercer intento, el último puede realizarlo con golpeando la bola con una raqueta o bien con lanzando con la mano.
- En los tres primeros intentos, el jugador o jugadora, en caso de batear tiene la opción de renunciar al bateo realizado siempre y cuando no haya iniciado la carrera y siempre en un tiempo inferior a 5 segundos después de que se ha producido el contacto con la bola. La única excepción a esta regla es que el equipo defensor capture su bola al vuelo.
- El jugador/a que ha lanzado la pelota debe apartarse inmediatamente de la zona de juego, situándose detrás de la zona de bateo. Cualquier interferencia que produzca en el juego supone la eliminación del bateador/a.

## 3. LA CARRERA EN LAS BASES

- Se considera que un corredor/a ha alcanzado una base después de un bateo cuando pisa entre los cuatros conos que la delimitan antes de que la defensa haya devuelto en el aro situado en la base respectiva y no se le ha eliminado previamente de alguna otra forma (ver reglas de eliminación).
- Un corredor/a no puede iniciar la carrera antes de que el bateador/a batee o lance la pelota, siendo eliminado/a en caso de hacerlo.
- No pueden coincidir dos corredores en la misma base pero sí que tienen la posibilidad de que se adelanten entre sí.

## 4. ELIMINACIONES

- A los corredores se les puede eliminar de cuatro formas:
  - a) Devolviendo la pelota en la base hacia la que están corriendo.
  - b) Devolviendo la pelota al *picher* y tocando éste su zona cuando uno o más jugadores están fuera de las bases.



- c) Capturando la bola del bateador al vuelo. En este caso se elimina sólo al bateador y los corredores se quedan en la base donde estaban antes del bateo.
- d) El corredor es tocado por un defensa con la pelota cuando está fuera de las bases.

- Las formas a,b y d puede producirse en una misma jugada.

#### **6. BASE CORTADA**

- Se considera base cortada cuando la defensa devuelve la pelota a una base, ya sea para eliminar a un corredor que va hacia ella o para impedir que los corredores situados en bases anteriores lleguen hasta ella. No hay límite para cortar bases en una misma jugada y además puede hacerse en el orden que más interese a la defensa según la situación de juego.

#### **7. EL PARTIDO**

- Cada partido se juega a cuatro entradas o rondas de ataque y defensa. Una ronda de ataque finaliza cuando la defensa ha eliminado a cuatro corredores.

#### **8. EL TANTEO.**

- Cada carrera que completan los corredores vale un punto cuando el corredor/a ha tenido que detenerse en al menos una base para completar la carrera. Cuando un jugador/a completa una carrera en su propio bateo se le concede un valor de tres puntos.

#### **9. EL ARBITRAJE Y LOS TIEMPOS MUERTOS**

- Cada partido será arbitrado los profesores de las dos optativas. No obstante, cada uno de ellos podrá aconsejar a sus respectivos equipos durante los tiempos muertos. Cada equipo puede pedir un tiempo muerto en la ronda de ataque y otro en la ronda de defensa, es decir, hasta dos tiempos muertos en cada entrada. Cada tiempo muerto tiene una duración máxima de tres minutos.

---

**ANEXO 19. EJEMPLO DE ENTREVISTA AL ALUMNADO****ENTREVISTA CLAUDIA Y MIGUEL. TERCER TRIMESTRE.**

Profesor: Bueno, de Miguel me interesa comentar únicamente cuatro cosas, la primera me comentas aquí [cuestionario] que los primeros juegos te parecieron aburridos porque eran sencillos, pones muy de acuerdo y además en clase ya me lo habías comentado varias veces, entonces lo que quiero es que hablemos de esa sencillez que ves en estos juegos porqué era, porqué te parecen aburridos, explícame eso, sin ningún tipo de problema porque es una opinión de cada uno y es lo que vale.

Miguel: [No se entiende]

Profesor: Sí, de los primeros juegos que hacíamos de introducción.

Miguel: ¿Cuándo teníamos que meter los balones en la caja?

Profesor: Sí, esos, por ejemplo, *balones a la caja*, *los relevos*, todos aquellos que hacíamos al principio, ¿por qué crees que son tan sencillos? ¿Por qué te parecen sencillos?

Miguel: Son juegos de siempre.

Profesor: Son juegos de siempre, ¿tú crees? el de *los balones a la caja*, ¿lo habías hecho antes?

Miguel: Bueno, a ese jugamos el año pasado.

Profesor: ¿Sí?, el de *los balones a la caja*, ¿seguro?, ¿lo habíais hecho ya?

Miguel: [No se entiende]

Profesor: ¿Y el del *béisbol de los relevos*?, aquel que había cuatro bases y había que ir pasándose el relevo de una base a otra, ¿te acuerdas?

Miguel: ¡Ah bueno!, ese no era tan aburrido pero...

Profesor: Y por ejemplo, el que jugamos ahora en el tenis que era de lanzar con la pelota de voleibol al campo contrario y coger y recibir, ¿te parece aburrido?

Miguel: Ese sí.

Profesor: ¿Te parece aburrido? ¿Era muy sencillo para ti? ¿Era fácil el juego?

Miguel: No es que fuera fácil sino que ya lo sabía hacer, ya me llegaba a aburrir.

Profesor: Muy bien, sin embargo también me dices que te ayudaban a comprender cosas de la estrategia, es decir, veías ahí que había que lanzar hacia donde estaba el espacio libre y ese tipo de cosas, ¿es correcto eso? es decir, al mismo tiempo que eran sencillos y aburridos pero también te ayudaban en parte a comprender la estrategia, era un poco la idea que sacaba yo de la encuesta, ¿estás de acuerdo?

Miguel: Sí.

Profesor: Muy bien, después dices que crees que aprender la técnica antes de cara al deporte en vez de la estrategia te hubiera permitido llegar a dominar antes cada uno de los deportes, estás muy de acuerdo, entonces para ti lo ideal hubiera sido el béisbol en vez de empezar con juegos, haber empezado primero con el bateo y después haber pasado directamente al deporte, ¿no?

Miguel: Porque yo por ejemplo, no sabía batear muy bien.

Profesor: Sí, sí, pero, ¿crees que haber empezado directamente bateando hubiera sido mejor?

Miguel: No bateando, sino como hacíamos, bueno sí bateando, ensayando con el bate.

Profesor: ¿Tú crees que hubieras aprendido más?

Miguel: Sí.

Claudia: De la otra manera está bien pero con la estrategia antes, se llega a jugar mejor.

Profesor: Y con el *stick* lo mismo, es decir, en vez de haber hecho aquellos juegos de los *diez pases* o los *tres campos* que eran para aprender el desmarque, ¿crees que si hubieras empezado

con el *stick* directamente hubieras aprendido también más? Sin embargo, en el tenis yo recogí esas sugerencias que me hicisteis y casi, casi hemos empezado con la raqueta, es decir, dos clases que hicimos al principio de lanzar y recibir con la pelota de voleibol, ¿crees que te has dado cuenta de que eso, que haber empezado desde el principio con la raqueta te ha permitido controlar más la raqueta?

Miguel: Ayuda a jugar.

Profesor: Una base, ¿no?, muy bien, vamos a ver, dices aquí que algunas veces no te has sentido a gusto por culpa de que no eres bueno jugando a los deportes de equipo, ¿es verdad? ¿Algunas veces te has sentido que no controlabas bien y por eso te has sentido mal?

Miguel: Yo que sé, veía a la gente manejarlo bien y yo no sabía manejarlo.

Profesor: ¿Te costó manejar el *stick* de hockey? ¿Nunca habías hecho nada parecido?

Miguel: Sí que había hecho pero no así con un *stick* de verdad.

Profesor: Muy bien, o sea que es correcta, me lo había puesto aquí con interrogante porque no sabía si te habías equivocado, bien en otra pregunta me dices que no estás nada de acuerdo, todo lo que he aprendido apenas tendrá utilidad para mí en el futuro, es decir, que crees que sí va a tener utilidad, coméntame donde ves tú la utilidad de todo lo que he hemos hecho, para ti, para ti, en tu vida futura.

Miguel: Como me gustaría hacer esto de...

Profesor: De educación física, ¿crees que te puede servir? ¿Y para alguna cosa más te puede servir?

Miguel: Quiero ser monitor.

Profesor: Más que nada de cara a tu vida profesional, muy bien, después había una respuesta que me ha gustado muchísimo que demuestra que tienes madera para algún día ser profesor de educación física, porque haces una buena reflexión, cuando te pregunto qué crees que es mejor si empezar por la estrategia o por la técnica dices: “depende del alumno, si fuera que no supiera manejar el objeto con el que fuera a jugar le enseñaría primero la técnica y luego la estrategia, pero a alguien que más o menos sepa manejarlo empezaría con la estrategia”, comenta esto un poco, ¿por qué crees que es así mejor?

Miguel: Porque yo que sé, por ejemplo, Beatriz no sabe darle con la raqueta, entonces yo con ella ensayaría con la raqueta para que supiera manejarla antes que la estrategia, lo primero es saber manejar la raqueta.

Profesor: ¿Aunque para aprender la estrategia lo hagamos sin raqueta?

Miguel: ¿Cómo?

Profesor: Es decir, cuando aprendíamos el tenis lo que era la parte de estrategia fue el juego ese de lanzar dos contra dos, ¿os acordáis? Ahí es donde yo os pedía bueno a ver, a qué zonas del campo contrario hay que lanzar para hacer punto.

[Nos interrumpen para coger material]

Profesor: Explícame eso, para algunos tú crees que es mejor empezar por la técnica cuando no tienen ningún control sobre la bola, como puede ser el caso de Beatriz, y yo te he preguntado, nosotros empezamos haciendo la estrategia pero sin usar la raqueta, lo que hacíamos era lanzar, recibir, entonces, ¿crees que en ese caso también puede ser útil o tú crees que habría que empezar por el golpeo de raqueta y ya está, que la estrategia se puede aprender después?

Miguel: Sí, yo creo que sí.

Profesor: ¿Sí?

Miguel: Lo primero es saber manejar la raqueta.

Profesor: Muy bien, y después introducir la estrategia, ¿no? muy bien, está muy bien, he apuntado aquí como muy interesante el comentario y me ha gustado mucho, y bueno en cuanto a

las preferencias de este trimestre, ¿en qué te has basado para elegir a tus compañeros para jugar en pareja? ¿Eran ya compañeros que elegías para el hockey o el béisbol o has visto que había otra gente que a lo mejor te podías compenetrar mejor con ellos?

Miguel: Elegí a Elena, los demás que elegí no me acuerdo.

Profesor: A Elena, ¿y quién más?

Miguel: A Yeray.

Profesor: ¿Te compenetrabas bien con él? ¿Lo elegías porque te compenetrabas bien? ¿Tenéis buena relación como compañeros o porque jugaba bien y se adaptaba a lo que tú jugabas?

Miguel: Sí.

Profesor: Pues vamos con Claudia, bueno tú eres de la opinión contraria a Miguel por lo que veo aquí, para ti los primeros juegos que hacíamos al principio eran muy necesarios para aprender la estrategia, porque dices nada de acuerdo, coméntame un poco esa idea, ¿por qué ves que son tan necesarios?

Claudia: Porque para aprender a, para empezar con la raqueta tú pones el balón donde tienes los espacios libres.

Profesor: Lo que tú dices es que esos juegos lo que permiten es dar sentido a después el uso de la técnica, imagínate que tu coges un grupo de alumnos que no sabe jugar a voleibol, ¿Tú después de este año empezarías con toque de dedos, recepción y remate o a lo mejor empezarías con juegos de lanzar y recibir a los espacios libres?

Claudia: Con juegos, con juegos me enseñaron a mí.

Profesor: Con juegos te enseñaron a ti, ¿en la escuela municipal de voleibol? ¿Qué tipo de juegos?

Claudia: Los mismos que hicimos aquí.

Profesor: ¿Sí?, del mismo tipo, es decir de lanzar y recibir, ¿Y crees que eso te ayudó?

Claudia: Claro.

Profesor: Te ayudó a entender el juego, no sabía que te habían enseñado a ti con ese sistema, muy bien, fenomenal. Bueno alguna cosa más así de lo que dices, es coherente lo que me dices después, el aprender primero la técnica no, tú eres de los que prefieren primero la estrategia, por eso me pones nada de acuerdo, muy bien, ¿te has sentido siempre a gusto en clase? ¿No hubo ningún día que te sintieras mal porque no controlabas el juego porque te sintieras torpe?

Claudia: No.

Profesor: Muy bien, ¿qué utilidad crees que tiene para ti en el futuro?, me pones aquí que estás nada de acuerdo, a ver, ¿qué utilidad crees que tiene para ti todo lo que hemos aprendido durante este trimestre? ¿Qué utilidad le ves? ¿Le ves la misma que él?

Claudia: Sí, si para algún día quieres jugar a un juego y hacer deporte, ya tienes la idea.

Profesor: Ya tienes como una base, para ti es el tener más posibilidades para una práctica deportiva, Miguel es más para su vida profesional, a él le gustaría dedicarse al tema de la enseñanza.

Claudia: Yo también.

Profesor: Pero tú lo ves más para la vida cotidiana, también tiene su utilidad. Bueno ahora una pregunta para los dos, las diferencias que me comentáis entre esta optativa y el resto de materias, para ti es la comunicación y el compañerismo, para ti es la clase la gran diferencia, explicadme un poco eso.

Claudia: Porque en las demás asignaturas es todo individual, individual, individual, a veces un grupo de tres o cuatro personas pero aquí es todos juntos porque sino...

Profesor: Sino no funciona no tendría sentido practicar individual en los juegos de equipo, muy bien, y tú, Miguel, ves sin embargo que las diferencias es que te interesa más, básicamente.

Miguel: Me gusta más, incluso que gimnasia.

Profesor: ¿Por qué crees que hay esa diferencia? ¿Qué cosas cambian? Bueno, que sois más gente en clase, que a lo mejor es más difícil atenderos a todos, hay menos espacio disponible, pero...

Miguel: Yo que sé.

Profesor: ¿Por el grupo? ¿Puede influir el grupo, los compañeros?

Miguel: Sólo me relaciono con cuatro o cinco.

Profesor: ¿Y eso?, eso me lo comentas que sólo te habías conseguido relacionar con poca gente, ¿por qué crees que es?, porque por ejemplo ella lo que destaca es que en la optativa hay compañerismo, que hay mucha comunicación, y sin embargo, ¿por qué crees tú que te relacionas con poca gente?

Miguel: Yo que sé, no es que me lleve mal ni nada sino.

Profesor: No hay...

Miguel: Hay gente que pasa de todo, que no me ayuda, a mi esa gente pues...

Profesor: Hay gente que crees que no [no se entiende]

Miguel: [No se entiende]

Profesor: Bueno, creo que ahora es buen momento de hacer balance de lo que os ha aportado la optativa después de haber estado nueve meses aguantándome el rollo, ¿qué sacáis en claro?, Claudia me dices que para ti habilidad, capacidad para aprender estrategias, técnica, capacidad para desmarcarte y compañerismo, para ti el compañerismo es la clave, está bien, ojala en todas las materias tuvierais el compañerismo como balance final, ¿por qué el compañerismo? ¿Crees que has hecho más amigos, que te llevabas mejor con gente que antes no te llevabas? ¿Por qué?

Claudia: Por los amigos, porque yo con Saray, Pablo y eso antes no me llevaba, y ahora me llevo *superbien*.

Profesor: Antes no los conocías y crees que a partir de la relación en clase hay más amistad. Y a ti, Miguel, ¿qué crees que te ha aportado?; aquí me pones a saber expresarme mejor mediante las fichas y a saber hacer estrategias, ¿crees que las fichas te ha ayudado a explicar mejor las cosas?

Miguel: Es que no es lo mismo, sino es que... no sé como decirlo.

Profesor: Con tus palabras, tranquilo.

Miguel: Que no es lo mismo, joé no sé.

Profesor: No es lo mismo qué, el hacer fichas sobre algo que te gusta que algo que no te gusta.

Miguel: Como había que en las fichas, había que buscar estrategia.

Profesor: Había que buscar la estrategia, había que pensar un poco sobre lo que habíamos hecho en clase.

Miguel: Luego en clase servían para hacerlo así [como en la ficha].

Profesor: A ti también te ha resultado interesante el tema de las fichas, ¿te han resultado pesadas?

Claudia: No.

Profesor: Has hecho buenas fichas en todo el curso y sin embargo esas fichas os las mandan en matemáticas o en historia, ¿y creéis que hubiera sido lo mismo? ¿Te hubiera costado lo mismo de hacer?

Claudia: Me dijiste las peores asignaturas, he suspendido esas dos.

Profesor: ¿Y eso? Bueno otras cosas, un tema que me interesa mucho es el tema de vuestra experiencia, de los sentimientos que habéis tenido, cómo lo habéis pasado, ¿cómo resumiríais vuestra experiencia?, si tuvierais que ponerle una frase a las 58 clases que hemos hecho y a las cuatro actividades extraescolares, ¿cuál le podríais?

Miguel: Yo no lo cambio.

Profesor: No lo cambias, ¿esperabas al principio del curso algo tan bueno para ti?

Miguel: No.

Profesor: ¿Y tú, Claudia, qué frase le pondrías, qué epitafio ahora que ya se muere la asignatura?, si tuvieras que hacerle un lápida, ¿qué le pondrías, qué le dirías como despedida a la optativa?

Claudia: No se me ocurre nada.

Miguel: Yo lo que te he dicho, no la cambiaría por ninguna otra.

Profesor: Que descanse en paz

[Risas]

Profesor: Bueno alguna cosa más que me queráis comentar...

## ANEXO 20. EJEMPLOS DE ANOTACIONES EN EL DIARIO DEL PROFESOR

### 31 de septiembre de 2002 (1ª sesión del 1<sup>er</sup> trimestre)

La clase ha empezado con problemas técnicos en la grabación, el trípode que había traído era muy bajo para grabar desde la puerta del gimnasio, así que he tenido que grabar desde la grada y tomando solo media cancha. Otro problema ha sido que no se ha grabado el audio porque he debido desconectar el transmisor al ponérmelo.

He empezado la clase dándoles el dossier con la programación, los responsables de material por meses, la rutina de organización de las clases y los criterios de evaluación. He explicado el juego de balones a la caja y me olvidado de cualquier comentario de juegos de bate y campo. En la primera partida han lanzado todos hacia delante de la caja y tres lanzadores se han ido corriendo a por los balones. En los primeros lanzamientos (9 y 4 balones) no han optado por una estrategia común, incluso cuando lo he sugerido. En la segunda partida la forma de devolución ha sido corriendo con el balón y pases largos a uno o dos jugadores que se quedaban en la caja. Esto ya lo he sugerido Gorka la primera vez que he preguntado formas de mejorar la devolución. La tercera vez con nueve balones se han colocado en dos líneas más dispersos a lo ancho pero sin ocupar el fondo, la devolución ha sido mayoritariamente corriendo con la pelota, apenas han pasado al jugador colocado en la caja. En las siguientes partidas, la colocación inicial apenas ha variado y tampoco la devolución. Cuando hemos reducido el número de balones a cuatro ha mejorado ligeramente la colocación y devolución, se buscaba algún pase intermedio de más seguridad.

En la siguiente partida con cuatro bolas y después de una reunión donde he planteado que se buscaran mejoras, la colocación inicial ha sido muy buena y la devolución también, ha habido pases intermedios en todos los balones. Todavía ha mejorado más con sólo dos balones aunque también es verdad que ha sido menos activo y viendo el video me parece que les ha aburrido aunque haya sido cunado mejor han jugado. Cuando hemos cambiado de campo jugando con una pelota ya ha habido dos chicas que se han ido a zonas complicadas como la entrada al pasillo del terrero y la zona de bancos encima de la grada. La devolución ha sido con dos o tres pases, esperando dos jugadores en la caja. El lanzamiento con dos bolas en juego ya se dirigía hacia los lugares complicados, más evidente en el campo de uno de los equipos.

En el siguiente juego: todos lanzan-todos corren (en cuya organización ayudan moviendo las cajas) prefieren lanzar con el pie, el equipo recogedor se coloca al fondo a pesar de que la devolución es en la caja, al lado de la caja no se coloca nadie, dos chicas lo hacen a mitad de cancha a 10 metros de la caja. En el segundo intento del primer equipo, Alba se ha acercado más a la caja y Eric se ha situado en media pista como receptor para devolver a la caja. Para acabar la clase convoco una reunión de repaso.

Con el visionado del vídeo creo que queda claro que los chicos actúan más de lanzadores (esto puedo cuantificarlo al menos en un equipo). El lanzamiento que se busca es más de fuerza que precisión, se suele chutar con el pie antes que la mano, la defensa probablemente esperando esto se sitúa muy alejada del punto de lanzamiento y en muchas ocasiones del de devolución. Creo que la modificación de ir reduciendo balones, sirve para que progresivamente concentren su atención en la búsqueda de espacios que “las armas disponibles son menos para ganar tiempo hay que emplearlas mejor”. Si bien este mejor uso lo interpretan buscando lanzamientos lejanos.



También creo que es destacable que en las reuniones nadie quede fuera y que hay algunos intercambios verbales entre ellos orientados a la estrategia. En esta clase, la forma de devolución ha evolucionado desde correr a la caja o lanzamiento largos, a pases medios y seguros a otros jugadores o al jugador situado próximo a la caja.

### **21 de octubre de 2002 (6ª sesión del 1º trimestre)**

Redacto esto antes del ver el vídeo (que ya sé que se ha grabado con sonido ambiental al haberlo conectado mal) porque me es imposible hacerlo antes de la clase de mañana. Por ello voy a redactar las impresiones de la clase de hoy y algunas cuestiones que desarrollaré cuando vea el video. Antes de empezar he preguntado si querían cambiar de equipo, no ha habido unanimidad pero sí varias opiniones a favor que me ha hecho que me decantara por nuevos equipos.

Gorka está lesionado y como la lesión puede ser larga le he pedido que haga de entrenador de un equipo. Claudia no se encontraba bien y no quería jugar pero también la he convencido de que actuara de entrenadora. Andrea me dice que está hecha polvo de las fiestas y que no podía participar, se ha quedado en la grada. Los entrenadores han funcionado bien, mejor Gorka pero ambos han dado consejos de táctica a sus equipos. El grupo ha empezado un poco apagado, decía que estaban cansados de las fiestas aunque poco a poco han ido entrando en juego.

### **28 de octubre de 2002 (8ª sesión del 1º trimestre)**

Impresiones y reflexiones antes de ver el video de la 8ª sesión.

Ha hecho mucho calor, había calima y algunos se han quejado de problemas respiratorios. Ainara no ha participado en el juego, le he propuesto como entrenadora pero apenas ha dicho nada a su equipo.

He empezado la clase con pases y recepciones con pelotas de tenis. El juego que tenía preparado (*la recogida de conos*) ha resultado apropiado para un día tan caluroso por lo poco dinámico que ha sido. Apenas ha habido algunos momentos de alguna emoción y ha sido cuando algún jugador ha recogido muchos conos en su lanzamiento. Ha resultado lento para los lanzadores porque iban de uno en uno y solo ha dado tiempo a dos partidas (dos lanzamientos cada uno). Además también tardaba un poco en volver a colocar los conos después de cada ronda de lanzamientos.

En cuanto al aprendizaje táctico, la pretensión inicial del juego era trabajar la recolocación defensiva una vez realizado el lanzamiento. No me ha dado la impresión de que hayan utilizado este recurso. Cuando lo he comentado al final de la clase sí que alguno como Gorka ha dicho ¡claro! como dando a entender que era la forma más lógica para eliminar antes al corredor. No obstante, creo que sí ha servido para reforzar la elección de espacios en función del lugar hacia donde va a correr el lanzador.

### **28 de enero de 2003 (5ª sesión del 2º trimestre)**

En la clase de hoy hemos hecho dos contra dos y han pasado y se han dicho cosas que no sé como tomar. Han faltado cuatro, por ello he organizado el espacio para que hubiera cuatro

canchas de juego con una portería y una canasta en cada una. Tenían que jugar dos contra dos con las reglas de tocar al atacante con balón y la de no ser tocado antes de tirar. Han estado jugando casi toda la clase aunque a algunos les ha costado un poco ponerse. Las chicas (excepto Elena y alguna más) han ido bajando el ritmo a medida que transcurría la clase por la falta de condición física, hasta que varias han pedido descansar diez minutos antes de acabar la clase. He ido explicando en cada uno de los grupos el pase y va pero creo que en el futuro los reuniré y lo haré con todos a la vez porque así les sirve de descanso y yo explico mejor y más tranquilo. Como les he visto un poco descentrados y algunos sin muchas ganas al final de la clase les he preguntado qué pasaba. Miguel ha dicho que eran juegos aburridos, le he comentado que estamos trabajando la estrategia básica de los juegos de invasión para después desenvolvemos mejor en el hockey. Tania ha comentado que al introducir tan tarde el bateo en el béisbol le impidió aprender a batear mejor. Elena ha preguntado qué tienen que ver estos juegos con el hockey, he tratado de explicárselo. Este es un tema importante que tengo que abordar en las entrevistas dadas las veces que se está repitiendo su descontento con esta parte del enfoque. Ante estas críticas y comentarios he dicho que si querían empezar ya con el *stick* pero que yo pensaba que a muchos de ellos todavía les hacía falta practicar un poco este tipo de juegos para acabar de coger algunas nociones básicas. Se han mostrado de acuerdo por lo que creo que voy a introducir el *stick* y trabajar el resto de cuestiones tácticas a partir de situaciones reducidas de dos contra dos y tres contra tres en el propio hockey, las cuestiones defensivas creo que serán fáciles, las ofensivas ya veremos.

Parece claro que estos juegos son muy sencillos para ellos, o al menos para la mayoría, porque no incluyen dificultades técnicas o porque la estrategia que se puede enseñar también lo es. Habrá que discutir con ellos si con el *stick* la cosa cambia y se hace más motivante. Otra cuestión, y sobre ello en la ficha he puesto una pregunta sobre sus dificultades, es si hablan aquellos que están más seguros como Miguel o Elena o la opinión está respaldada realmente por todos.

#### **4 de febrero de 2003 (7ª sesión del 2º trimestre)**

He comenzado la clase reuniéndolos para discutir sobre el problema que surgió ayer. Lo he planteado como que mi interés era escuchar el sentir del grupo sobre la satisfacción con respecto al hockey. Algunos como Gorka han dicho que lo que hacer es hacer lo que dice el maestro, Miguel ha comentado que es aburrido pero hay que aprender, a varios más les parecía difícil pero que es algo nuevo y por eso les motiva. He pedido expresamente a Claudia, Beatriz y Andrea que comentarán sus opiniones y quejas, creo que ante la situación se han amedrentado un poco y han dicho que querían seguir jugando al hockey. No obstante, he dejado la puerta abierta a otra actividad como el rugby. También hemos acordado hacer dos clases más de bate y campo como preparación para el segundo partido contra Adeje 2 en vez de uno como había dicho yo en un principio.

Después hemos hecho un ejercicio de control de la bola y otro de uno contra uno con defensa pasivo. Luego nos hemos puesto a jugar con el sistema de ayer, los equipos han sido los mismos que en el tres contra tres con tres tipos de portería. El grupo que ayer se quejó ha estado mejor y con más ganas. En el conjunto he observado una cierta mejoría en el control de la bola. El problema lo veo con los *sticks* de plástico, se doblan y no permiten controlar bien la bola. Tácticamente y sobre todo en la chicas tengo que animar mucho para que se desmarquen pero creo que las cosas van saliendo un poco mejor. Está claro que hasta que no haya más control de la bola va a ser difícil un juego con más calidad pero pienso que es importante que cuando llegue el

momento de que controlen con mas acierto el *stick*, el juego sin balón tiene que estar maduro para que lleguen a desenvolverse bien en situaciones reales de juego. En esta clase tampoco han aguantado toda la hora, hemos parado a descansar unos ocho minutos antes de que acabara y luego a pesar de que he insistido no se han vuelto a poner a jugar. Hacia un poco de calima y eso puede influir pero parece claro que exceptuando a Gorka y quizás Elena no están tan motivados como en el béisbol o bien no tienen la condición física necesaria para aguantar una clase entera jugando en situación real de juego. No he hecho reuniones tácticas todavía, salen muy pocas cosas para discutir, sobre todo debido al bajo control de la bola que tienen en este momento. Prefiero ponerme a jugar yo y tratar de que se organicen conmigo en el equipo. Con el grupo de chicas, mi presencia ha funcionado bien, se han ido animando bastante a medida que han ido metiendo goles.

#### **24 de marzo de 2003 (15ª sesión del 2º trimestre)**

Salgo de una gripe que me ha dejado en el chasis. No estoy en las mejores condiciones para dar clase pero todo sea por la tesis. Como calentamiento les propongo un dos contra uno diciendo a los atacantes que cuando el jugador sin balón tenga espacio, se desmarque y busquen el pase. Algunos han ido por delante de la explicación pero muchos han tenido que hacerlo varias veces para captar la idea. Luego les he dicho que hicieran equipos de cuatro o cinco jugadores para jugar entre sí y que les iba a proponer diferentes situaciones donde tenían previamente que decidir el tipo de defensa y ataque que tenían que utilizar según dicha situación. Al principio no manifestaron mucha emoción por esta forma de plantear problemas de juego. Al ir probándola me ha dado la impresión de que les parecía emocionante y estaban motivados. Las situaciones les obligaba a decidir entre una defensa individual o una en zona, había alguna que sugería una defensa mixta pero no salió. No he llevado bien el que se reunieran antes y después de jugar. Tan solo he ido preguntando. También el controlar el tiempo de juego que marcaba la situación me ha resultado complicado ya que jugaban dos partidos a la vez. No obstante, creo que este planteamiento les ayuda a ver como las decisiones organizativas de defensa y ataque están en función de la situación y hay que analizar esta previamente. En cuanto a la calidad del juego me han sorprendido gratamente algunas delicias técnicas de Claudia, Joana y Ainara. Han jugado contra un equipo casi todo de chicos y en alguna situación han salido vencedoras.

Otra cuestión es el enfrentamiento entre equipos. El grupo de Elena y Tania prefieren jugar entre ellos y funciona muy bien. El grupo de chicas donde está Claudia y Andrea hoy no les ha importado jugar contra el equipo de chicos y han estado bien. A pesar de que Daniel me ha pedido que hiciéramos cruce, cuando hay este *feeling* prefiero mantenerlo y no tocar nada del agrupamiento, creo que así aprovechan mejor el tiempo de clase. Hoy por ejemplo, Andrea ha pedido el primer descanso cuando sólo faltaban cinco minutos. Es una cuestión complicada pero por ahora me decanto a que las relaciones afectivas determinen los enfrentamientos en clase. Paradójicamente funcionan mejor enfrentamientos entre jugadores con buena relación afectiva. Cuando dicha relación no es buena, da igual ser compañero de equipo u oponente, creo que saca menos partido al juego y hay más posibilidades de conflicto, por ejemplo, como sucedió con Gorka y David que iban en equipos diferentes.

He hecho un sociograma con catorce encuestas sobre las preferencias para formar los equipos. Un grupo muy afectivamente unido está claro, el grupo formado por Pablo, Karen, Tania, Elena,

Miguel y Yaremi. El otro grupo va a estar un poco más disperso, por ahora con las encuestas que tengo los chicos (Gorka, Yeray, Daniel, Leandro y Eric) se prefieren casi todos mutuamente. Tengo que pedir las encuestas que me falta para hacer un buen análisis de las relaciones dentro del grupo. David no aparece.

### **1 de abril de 2003 (18ª sesión del 2º trimestre)**

Hemos seguido jugando mini partidos entre los tres equipos. He cambiado la forma de establecer el resultado, en vez del dado les he pedido que negocien según el tiempo de juego que determine el dado, el resultado que consideran puede hacer emocionante el juego y les obligue a implicarse seriamente. La sorpresa ha llegado cuando los chicos han dejado un cuatro a cero a las chicas de ventaja en el marcador inicial y después ha resultado que en el partido han sido las chicas quienes han marcado más goles. Ha sido la rebelión femenina. El tema del enfrentamiento chicos-chicas lo he preguntado en la primera entrevista que he tenido hoy con Andrea, Claudia y Joana. Parece que no les importa jugar así, no he conseguido sacar motivos concretos pero tengo que insistir en futuras entrevistas y con ellas volver a comentarlo informalmente aprovechando que ya empieza a existir bastante confianza. Les veo muy motivados para el partido de Alcalá, excepto a David que me ha insinuado que no quiere ir. Tengo que pensarme lo de hacerle una entrevista a él sólo para que se suelte y pueda hablarme de su experiencia afectiva con total sinceridad, bien es verdad que es capaz de hacerlo delante de todos.

Finalmente el apoyo económico del AMPA no va a existir. Han dado dinero para el viaje a El Hierro y parece que a nosotros nos va a dar sólo material. Tendrán que pagar tres euros para el autobús.

### **11 de abril de 2003 (21ª sesión del 2º trimestre)**

Hoy hemos tenido los partidos contra el IES Alcalá. Las chicas han ganado dos a cero, creo que es donde más diferencias han existido. Claudia ha marcado dos goles más por su capacidad técnica individual que por la acción colectiva del equipo. Esa ha sido la tónica aunque es verdad que también ha habido buenas jugadas. El equipo mixto ha perdido tres a dos. El tercer gol que les han marcado ha sido un despiste en un saque de falta ejecutado y pitado de forma poco clara. En el equipo del IES Alcalá había varios buenos jugadores que jugaban bastante bien individualmente y que han repetido después en el equipo masculino. El equipo de chicos ha ganado tres a uno con tres goles de lanzamiento de Gorka. Han jugado con bastantes pases a los desmarcados y bien organizados. Han notado la diferencia de jugar sobre goma, al estar tan acostumbrado a jugar sobre asfalto se resbalaban continuamente.

Creo que han quedado muy satisfechos de la experiencia, lo comprobaré en las fichas que les he dado en el autobús al volver. David me ha contado que ha sido mucho mejor de lo que esperaba y que ha notado mucho compañerismo y deportividad. Le he dicho que todo eso lo anote en la ficha.

Lo que ha sido una lástima ha sido el accidente de Claudia, tuvo que marcharse en ambulancia con Hugo. Algunos se hicieron cargo de la grabación. Se han portado muy bien, apenas ha

existido algún roce en el juego y han animado a sus compañeros y se han comportado en todo momento. No he llamado la atención a ninguno

### **5 de mayo de 2003 (5ª sesión del 3º trimestre)**

Creo que la clase de hoy se puede calificar de afianzamiento de las habilidades practicadas en clases anteriores. La mayoría se ha agrupado en dos contra dos para jugar todos, excepto Joana y Beatriz que era su primer día de tenis y les he sugerido que jugaran de esa forma para golpear más veces la bola y tratar de conseguir cierto dominio lo antes posible. A lo largo de la clase he ido rotando por los grupos para practicar globos y reveses con ellos. Al final he hecho unos mini partidos a tres puntos con Daniel, Leandro, Tania y Karen. Creo que el nivel técnico sigue subiendo pero ya las bolas de espuma se les quedan pequeñas a muchos, pero como no han traído las de tenis tendremos que seguir con las de espuma. Mañana me pondré duro si siguen sin traerlas.

En cuanto a anécdotas me ha hecho gracia que cuando he explicado el tanteo en tenis, que bastantes desconocían, Claudia me ha dicho que ya lo sabía por la videoconsola. Quizás podría estar bien indagar si ha aplicado cosas en la práctica cosas que ha aprendido en la videoconsola porque se le ve muy buen nivel. Al principio de la clase, Tania y Leandro se quejaron porque hay compañeros que no ayudan a poner las redes. Al final de la clase dije que las quitaba quien no las había puesto.

### **19 de junio de 2003 (17ª sesión del 3º trimestre)**

Ha sido una locura de día pero he podido hacer seis entrevistas, todas con dos alumnos excepto una con tres, ya que en ese momento era lo más viable para que nadie se fuera sin hacer la entrevista. También ha venido bien porque David tendrá que hacerla él solo el lunes o martes y dado que ha sido el conflictivo del grupo puede ser lo mejor para hablar de esos temas con más intimidad. En todas he vuelto a comentar el tema de la tesis, aunque en una se me ha olvidado. He preguntado sobre todo a cerca de los primeros juegos, el enfoque táctico versus el técnico, el ambiente afectivo, la experiencia personal y las aportaciones para su vida futura. Han salido cosas muy buenas incluso emocionantes, Joana ha llorado cuando le he pedido que describiera cómo había sido el año para ella en una frase de despedida o Gorka cuando dijo que había sido la mejor asignatura de su vida y para él la clave está en la forma que se ha impartido.

Hemos quedado para una cena, aunque muchos ya han dicho que no podrían venir por compromisos diversos, para el martes hacer un mini encuentro entre los alumnos de la optativa y para el año que viene hacer otro encuentro en Alcalá o donde sea posible. En conjunto, creo que mucha pena por la despedida, creo que para la mayoría ha sido una gran experiencia y para mí también, tal y como les he dicho en la entrevista. Sobre las notas pocos han preguntado. Las fichas han sido muy alabadas por la ayuda que les proporcionaba en la comprensión o bien como repaso. Nadie se ha quejado, por el contra los juegos iniciales sí que han tenido ciertas críticas por su sencillez, si bien han sido muchos los que le ven la ventaja de ayudar a comprender para qué y cómo se va a utilizar la técnica.

## ANEXO 21. EJEMPLO DE LA TRANSCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN DE CLASE

### Transcripción de diálogos de la 17ª sesión del 1<sup>er</sup> trimestre

Profesor: ¿Me oyes bien?, si empiezan a salir ruidos raros avísame, ¿me oyes?, ¿me oyes bien?, a veces cuando algo un movimiento brusco o me agacho, a veces se oye mal, pero más que nada si lo oyes muy continuo, como una interferencia de radio. ¿Se ven estos conos en la cámara? ¿Se oye ruido? ¿Ahora me oyes bien? ¿Ahora me oyes? ¿Me oyes, me oyes, me oyes, me oyes?

Daniel: ¿El viernes va a venir para aquí, maestro?

Profesor: Sí, ¿no?

Profesor: Daniel, por favor, haz esa base un poco más pequeña.

[Preparo las bases mientras calientan]

Y: Venga, que empezamos.

Beatriz: Daniel, han bateado ya aquí.

Profesor: Pues, cambiad

[Discuten]

Andrea: Es verdad, es un agarrado de mierda.

Profesor: Venga, Andrea, va.

Profesor: Que eres muy malo.

Yeray: Esto es así. Cambio de bate ahí.

Profesor: Venga, va, venimos para acá.

Claudia: Maestro, ¿esto qué es?

Profesor: Esto es un injerto de bate.

Claudia: Como le des con el bastón, no llega a ninguna parte.

Profesor: Es un experimento

Alumna: ¿Eso qué es?

Profesor: Para que te acostumbres a darle con esa parte de aquí.

Claudia: ¿Con qué parte?

Andrea: Ah, claro, yo le estaba dando todo el tiempo con esta.

Alumna: Yo y Alba le damos con esta.

Profesor: Eric, por favor, venimos, venga Beatriz, vamos a ver, venga Yeray.

Saray: Mira esto.

Profesor: Es normal que se rompa, ya le pondré luego yo cinta. Vamos a ver ya tenemos el reglamento acabado para el día 16, mañana os daré una copia a cada uno, lo importante por ahora, hay cuatro intentos de bateo, lanza el del mismo equipo.

Alumno: Mejor.

Y: Lanza jugador del mismo equipo, los dos primeros con bate estrecho, el tercero se puede cambiar a bate ancho y el cuarto se puede cambiar a raqueta o mano, para que todo el mundo corra

Alumno: No, con la mano no, se puede pero...

Profesor: Bien, una cosa más, en los dos primeros lanzamientos, en los dos primeros lanzamientos, si bateas, golpeas la bola y ves que el lanzamiento no es bueno por lo que sea, puedes decir no y repetir, siempre que te queden intentos porque el intento cuenta, ¿queda claro?, la única opción es que si te cogen al vuelo entonces no vale y no pueden pasar más de 5 segundos entre que bateas y dices no quiero.

Alba: [No se entiende]

Profesor: Que bateas y por lo que sea no te interesa el lanzamiento, dices no quiero, pierdes el intento pero repites, ¿queda claro?, y tampoco puedes echar a correr, bien, otra cosa más, vamos a jugar a 4 eliminados, es decir, cada vez que eliminen a 4 corredores, se cambian los papeles, y cada partido será a cuatro entradas, cada entrada es una ronda de ataque, una ronda de defensa, ¿vale?, ¿queda claro?

Miguel: Yo no entendí eso.

Profesor: A ver cuatro entradas, una ronda que tú atacas y una ronda que tú defiendes es una entrada y jugamos a cuatro entradas cada partido.

David: ¿Y cuantos partidos son?

Profesor: Como el otro día, David, cada equipo de aquí juega contra los dos equipos de allí, ¿queda claro?

David: ¿Los equipos los vas a decir?

Profesor: Ahora voy. Bien, hoy a cuarta hora nos vemos, ¿no? Gorka y Ainara.

Gorka: Ah, sí, es verdad.

Profesor: Mañana a primera, Miguel y Claudia, ¿no?

David: No, Pablo y yo.

Profesor: No, tú eres para el día 10, ¿vale? Después del miércoles no vamos a poder hacer los que estaban (previstos) porque se suspenden las clases a tercera hora y cierran el centro.

David: Perfecto.

Profesor: Entonces quedaremos, buscaremos otro hueco, si tenéis alguna hora libre me lo decís de todas maneras.

Alumna: Yo, la próxima semana.

Profesor: No porque ya hay otros para ese día, si por lo que sea tenéis alguna hora libre me avisáis, yo tendré las cintas siempre preparadas, y el jueves a quinta hora, ya os lo recordaré mañana, Saray y Daniel, Saray y Daniel que tenéis ética a quinta hora, ¿vale?, el viernes no hay clase, quedamos aquí a las 10.30 los que quieran para entrenar, ¿vale?

Alumna: ¿El viernes?

Profesor: El viernes los que quieran aquí para entrenar los que quieran, hasta las una y media estaremos más o menos.

Saray: ¿Sábado?

Profesor: ¿Dije sábado o dije viernes?

Varios: Viernes.

Profesor: Yo creo que mejor el viernes, ¿no?, mejor el viernes, ¿no?, sobre las 10.30 quedamos aquí.

David: Recuérdalo mañana.

Profesor: Yo de todas maneras mañana os lo recuerdo, bien, vamos a ver, he hecho los equipos, a partir de las encuestas que me disteis he intentado hacer equipos equilibrados y compenetrados, va a ver una persona que dobla, es decir que juega en los dos equipos.

A: ¿Lo has elegido tú?

Profesor: No, lo habéis dicho vosotros porque es la persona que más elegís para formar equipo que ha sido Gorka.

Varios: ¡Aaaaaaaaahhhh! [Admiración]

Profesor: Había otros que han estado cerca pero al final ha sido él el que tenía más elecciones de equipo ideal, entonces creo que es justo que sea él el que doble en los dos equipos, que también es un buen palo porque son dos partidos seguidos, vamos a ver tal y como tengo, esto es una propuesta, si hoy jugamos y por lo que sea queréis cambiar algo, el próximo día lo cambiamos,

bien, un equipo: Daniel, Leandro, Pablo, Elena, Miguel, Yaremi; David, Karen, Tania y Gorka, y otro equipo: Yeray, Beatriz, Eric, Alba, Saray, Andrea, Claudia, Ainara, Joana y Gorka.

Profesor: Vamos a ver si salen equilibrados y a ver que tal jugamos.

Alba: Todas las chicas en un lado.

Profesor: No, no, está equilibrado, está igualado, a ver en un equipo hay uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis chicos y en otro equipo hay uno, dos, tres chicos.

Gorka: Pero así salió.

Profesor: Así salió, es la única combinación para que sea acorde a lo que me pusisteis en las encuestas pero vemos que si está muy descompensado, cambiamos jugadores.

Elena: ¿Ellos también hacen dos equipos?

Profesor: Claro, ellos hacen dos equipos.

Elena: Que a lo mejor con nosotros, no está tan descompensado.

Profesor: Claro que eso no lo sabemos, vamos a ver cómo sale, bien, vamos a ver, empiezan atacando, Daniel, Leandro, Pablo, Elena, Miguel, Yaremi; David, Karen, Tania y empiezan defendiendo Yeray, Beatriz, Eric, Alba, Saray, Andrea, Claudia, Ainara y Joana.

Beatriz: ¿Y Gorka?

Gorka: ¿Yo qué hago?

Profesor: Y Gorka.

Leandro: Con nosotros, con nosotros.

Beatriz: No, con nosotros que estamos menos.

Profesor: Yo con vosotros que sois el equipo que menos chicos tiene, o sea empiezas defendiendo, defendiendo. Vale, venga empezamos, va. Una cosa, acordaros, los defensas, devolvemos en los aros, eso también está en el reglamento, devolvemos en los aros, no en las bases, bien el lanzador se coloca aquí, lanzador lanza desde aquí y el *pitcher* se coloca detrás, no, *pitcher* sigue siendo defensa, el que te lanza es de tu equipo, es decir atacante, ¿vale? Hace falta uno de *pitcher* ahí, el *pitcher* no lanza, vale, venga va.

David: ¿Tira uno del mismo grupo?

Profesor: Tira del mismo equipo, sí, falta poner uno aquí que tire, sigue habiendo el *pitcher* igual

A: Pero el *pitcher* no lanza.

Profesor. El *pitcher* no lanza, el *pitcher* solo está ahí para eliminar.

Alumno: Vale.

Alumna: A ver si se la tiro, sino que se ponga otro.

Profesor: Vale, venga va, ¿empezamos? No, no hay límite, en la encuesta salió que no queráis límite.

Alumna: ¿Abajo hay límite?

Profesor: No, perdona, no hay límite de fondo límite exterior sí que hay y por arriba también lo que no hay es límite de fondo.

Gorka: O sea que vale hasta donde están las vallas.

Profesor: Vale hasta donde están las vallas y ojo si se va fuera vale o sea que hay que tener a alguien pendiente ahí para saltar.

Beatriz: Vamos a jugar al revés porque para estar saltando mejor que vaya *pa* arriba

Profesor: Tampoco va a ver tantos bateos fuera.

Andrea: El Águila es una [en el sentido de que es un campo grande]

Profesor: Más que nada para que la gente que batee también batee para buscar la máxima distancia.

Alumna: [No se entiende]

Profesor: Perdona.



Alumno: ¿Quién se pone en la base 4?

Profesor: Base 4, hay que poner a alguien ahí. Joana sería exterior izquierdo, harían falta dos centrales y un derecho ahí al fondo y un en el medio también.

Gorka: Yeray, tú eres defensa ven para acá para defender.

Profesor: Yeray, *pitcher*. El *pitcher* sigue existiendo igual.

Alumno: Pero, ¿no dijiste que era del mismo equipo?

Profesor: Sí, vamos a ver, el que es del mismo es el que te lanza pero el *pitcher* como defensa sigue jugando igual.

Gorka: Ah, es verdad.

Profesor: ¿vale? el único cambio que hacemos, entonces está de Elena de lanzadora y Yeray de *pitcher*, ¿vale?, vale venga empezamos, Miguel va, cuando quieras va, buena.

Alumno: Elimínalo.

Profesor: Puede volver, puede volver, puede volver, en las reglas pusimos que puede volver.

Claudia: Tenía otra pelota en la mano.

Profesor ¿Y qué hacías con otra pelota en la mano?

Andrea: La tiraron *pa* aquí.

Claudia: La tiraron.

Profesor: Vale, entonces lo que tienes que hacer es soltarla y coger la buena. Vale, venga, Elena tú cuando lances te giras, no vaya a ser que te dé en la cara. A ver habíamos quedamos dos primeros lanzamientos con el estrecho, tercero con el ancho y cuarto con la mano.

Alumno: Ah, vale pues yo...

Profesor: Sí, sí, estamos jugando con las reglas que vamos a jugar ese día.

David: Repite todo.

Pablo: ¿Para eliminar hay que picar en el aro?

Profesor: En el aro, sí, y el *pitcher* en la zona de *pitcher*.

Pablo: Pero, ¿además de cogerla hay que picar?

Profesor: Sí, sí, hay que dejarla en el aro.

Yeray: ¿Yo puedo estar aquí? ¿Por fuera, por fuera?

Profesor: Sí, sí, sí, tú te puedes... [Batean], vamos, esa hay que pillarla al vuelo, vale, corta ahí, muy bien, muy bien, vale, vale, vale.

Leandro: (algo de la eliminación del *pitcher*).

Profesor: ¡Eeeeehhh!, eso es lo que he intentado cambiar yo, queda de la siguiente, vaya acabas de decirlo y ya ha pasado, bien en este caso, tal y como quedan las reglas es que aunque la culpa es de Miguel, entre comillas,

Miguel: No podía correr.

Profesor: Sí, vale, vale, pero el que elimina es Pablo, ¿vale?, Miguel, la culpa entre comillas, es decir, como no has corrido no has dejado base libre pero en este caso sería Pablo el que quedaría eliminado.

Miguel: Mejor que le eliminen a él que no a mí.

Profesor: Claro, evidentemente, tú ya llevas dos bases, ¿vale?, muy bien, bien una cosa, acordaros de que había la opción de adelantar bases, es decir, en ese caso si ves que ellos no van a correr hay que arriesgarse a adelantar bases.

Alumno: Ya había picado.

Profesor: Ya bueno si ya había picado ya no queda nada que hacer pero siempre queda esa opción, si a ella se le escapa por lo que sea.

Alumno: [No se entiende]

Y: Sí, sí, se puede hacer así.

A: ¿Y es cogida al vuelo?

Profesor: Y es cogida al vuelo aunque el reglamento oficial de béisbol dice que no puede utilizar ningún otro instrumentos que no sea el guante o la mano pero bueno es igual, vale, venga, vale, Tania no la busques, vete a pegarle castañazo, las vas a buscar, dos, vale, llevas dos ahora puedes cambiar de bate, vale, buena, buena, buena, buena, buena, vale, corta base ahí, ojo, acordaros de que era muy importante cuando vengan cortas las bolas o a cuarta o a primera, buscar rápido al *pitcher*, ¿vale?, es decir, tal y como está la situación ha cortado bien aquí, a ver, ¿me oyes o no? Ha cortado bien aquí pero tenía que buscar rápido al *pitcher* por si acaso podía pillar a Miguel y a David.

Alumno: [No se entiende]

Profesor: Vale, vale, primero eso, pero enseguida al *pitcher*.

Leandro: [No se entiende]

Profesor: Dime

Leandro: [No se entiende]

Profesor: Sí, Luís sí que está.

Leandro: [No se entiende]

Profesor: El 16 sí que está, el que no está es el 18, creo, entonces lo que hacemos es que Gorka pasa al equipo en que estaba Miguel y ya está. Vale, buena, vale, yo creo que pillan a todos menos a Miguel.

Alumno: Miguel sí llevo.

Profesor: Yo creo que todos pillados menos Miguel, es difícil de ver, es muy difícil de ver pero creo que todos menos Miguel.

David: No, pero si somos un poco honrados...

Daniel: Claro, claro, es verdad.

Profesor: Sí, por eso se pone un arbitro en cada base, pero es que ver los cuatro a la vez pero sí, en principio sería punto para Miguel y tres eliminados, ojo, al siguiente eliminado ya habría cambio. Entonces, tal y como está el tema ahora hay que dejar ahora que bateen los buenos bateadores.

Elena: ¿Con el bate gordo le puedo dar?

Profesor: Los dos primeros con el estrecho y tercer con el ancho

David:

Profesor: No solo Miguel, Miguel hizo punto, los demás out, van tres eliminados, con uno más cambiaríamos, si eliminan cuatro, ya cambiaríamos, ¿vale? Vale, Yaremi, eso está cerca ya, eso está cerca, sí, sí, son dos con ese y tercero con el estrecho, con el ancho perdón. Buena, primera base sin problemas, muy bien Yaremi, muy bien, muy bien, venga siguiente.

Yeray: Venga, Daniel.

Profesor: Vale, hacia atrás no vale, primera, segunda, puedes cambiar el bate, puedes cambiar bate, puedes cambiar bate y si no la tercera con la mano [batea], ¡uauuauua! [admiración], ay, ay, ay, ay, ay, bien.

Claudia: Eliminado.

Profesor: Vale, pero ojo, vamos a analizar la jugada, quédate Yaremi, vamos a ver, hizo muy bien porque le dejó sitio a Daniel pero casi, casi se suicidó porque Daniel si hubiera pasado en carrera y Yaremi se hubiera parado igual hubiera llegado ahí, ¿vale?, tienes que mirar Daniel qué hace el que está en la base de delante, ¿vale?, porque ahí Yaremi te ha dejado sitio pero... yo tal y como estaba el tema no hubiera salido de Yaremi.

Claudia: Está eliminada Yaremi.

Profesor: Sí, sí, sí pero que ha sido para dejarle sitio a Daniel, ¿no? ¿Tú has visto que venía Daniel detrás?

Yaremi: Yo me parado ahí.

Profesor: Pero, ¿tú has visto que venía y has salido, no?

Yaremi: Sí.

Profesor: Vale pero ahí tienes que pararte tú porque sino te quedas vendida porque ¿tu veías que iban a devolver a tercera, no? ¿Eso lo veías claro?, pues entonces tú te paras y el se tiene que arriesgar a correr a tercera si quiere correr y si no que vuelva otra vez a primera, ¿lo ves claro? Vale, un punto, un punto y dos bases. Vale Yeray, venga.

Gorka: ¿Se la puedo lanzar así o así?

Profesor: Como quieras, como lanza del mismo equipo, yo aconsejo de abajo arriba y fuerte, para mí es lo más fácil, pero bueno.

Andrea: Maestro, pues para mi es de la otra forma.

Profesor: Gorka tú cuando tal te giras.

Alumna: [No se entiende]

Profesor: Vale, vale, tenéis que poner a uno exterior por ahí, donde está Daniel. Tania, ahí es difícil que vaya una bola.

Tania: ¿Qué?

Profesor: Que ahí es difícil que vaya una bola.

Gorka: Ahí no vale si cae *pa* ahí, Karen.

Tania: ¿Vale o no vale?

Profesor: Por encima de la verja no, vale por debajo de la verja, lo que te digo es que no hay ángulo para que vaya una bola hasta ahí, más o menos por mitad de la grada o por ahí pero.. y os falta, y os falta a ver, os falta un exterior derecho allí, Miguel, a los tres exteriores los tenéis por fuera del mismo lado, vale Tania pasaría allí, Daniel sería el central y Karen sería el izquierdo, la exterior izquierdo, ¿vale?.

Miguel: ¿Por detrás de esa verja vale?

Profesor: vale, vale, vale, por eso está Daniel allí de central, por si pasa la verja.

David: [no se entiende] porque va a perder tiempo corriendo.

Profesor: ¿Y qué?

David: Que si se pone directamente allí (inaudible)

Profesor: Ya pero hace falta alguien por si pega en la verja y cae. Como queráis, venga Yeray, vale, primera [batea], ¡uauaua!, vale, atentos ahí, muy bien Elena.

Alumno: Párale ahí, párale ahí.

Profesor: Vale, muy bien, pasa Yaremi. Vale bien, Alba, bien, bien, bien.

Beatriz: Corre, corre, quédate, quédate.

Profesor: vale, punto de Yeray, bien, arriesgado, arriesgado, ¿eh?

Yeray: Veía que no me pillaban

Profesor: Sí, pero vamos a ver, ahí hay que valorar si vale la pena hacer tantas bases seguidas porque todavía te quedan muchos bateos para poder correr, entonces es arriesgado correr de tercera a cuarta porque si hubiera habido un pase rápido al *pitcher* te hubieran pillado, ahí a lo mejor compensa quedarse en tercera y ya está [22:40].

Yeray: Lo vi fácil.

Profesor: Venga, balilla, que eres un balilla.

Profesor: ¡Ooooo!, vale.

A: Llegó.

David: No llegó, no llegó.

[Discuten]

Beatriz: Maestro, antes Miguel hizo lo mismo.

Alumno: Es cuando pique en el suelo.

Profesor: Cuando pique en el suelo, para que lo veamos claro, para que no haya problemas vamos a hacer lo siguiente, el *pitcher* es el único que no devuelve en el suelo, entonces tú pisas y miras porque si no es muy difícil de verlo.

Gorka: ¿está eliminada?

Miguel: Ella estaría eliminada si la hubiera cogido pero es que se me cayó.

Profesor: Para que no haya dudas los que hagan de *pitcher*, pican y miran a quien quieren eliminar para que tengamos esa referencia y los de las bases igual, los de las bases es más fácil porque están más cerca pero desde aquí (*pitcher*) es imposible ver todo, vega, de todas formas en caso de duda siempre damos preferencia a que siga jugando.

Ainara: [No se entiende]

Profesor: Venga, te veo ahí bateando como una posesa.

Ainara: Antes no le di-

Profesor: Eso es que se han acabado los bateos ya. Buena, buena, primera, ay, ay, vale, muy bien, David, esas manos, esas manos, venga.

Alumna: Yo estoy nula, maestro,

Y: Es que hacerlo todos los días.

Alumna: Todos los días tengo que batear.

Profesor: Es como el comer. Buena (batea).

Claudia: No vale maestro, es por allá del *pitcher*.

Alumna: Es por allá del *pitcher*.

Profesor: ¿Qué?

Gorka: Es por allá del *pitcher*.

Profesor: ¿Es qué?

Gorka: Es por allá del *pitcher*, tiene que pasar del *pitcher*, es verdad.

Miguel: De todas formas la cogí en el aire.

Profesor: No, de bote.

Profesor: A ver la bola tiene que pasar de la línea de *pitcher*.

David: ¿Qué estás contando, Daniel?

Profesor: No, eso lo dijimos el otro día.

Gorka: Lo dijo el otro día.

Profesor: La línea de *pitcher* tiene que pasar la bola y no la pasó porque la cogió directamente el *pitcher*, ¿vale?, entonces es un intento Claudia, un intento más para ti, ¿Cuántos llevas? ¿Uno?

Gorka: ¿Cuánto intentos hay?

Profesor: Dos intentos con el estrecho, uno con el ancho, y uno con la mano pero al ritmo que vamos hoy bateamos todos con el estrecho, venga. Vale, puedes cambiar de bate si quieres, puedes cambiar si quieres, Claudia.

Gorka: Está allí, está allí.

Andrea: ¿Beatriz para donde tiró el bate?

Profesor: Atentos bases, [batea], vale, vale, vale, bien.

Gorka: Beatriz está eliminada.

Profesor: Beatriz, Beatriz y Claudia.

Gorka: Alba sí llegó.

Profesor: Alba, sí llegó, Beatriz y Claudia.

Alba: ¿Yo?

Profesor: Llegaste, llegaste, llegaste. Vale, ¿cómo fue?, ¿quién devolvió al *pitcher*?

Alumno: Elena.

Profesor: Elena, vale muy bien.

Alumno: [No se entiende]

Profesor: Dos con el estrecho y uno...

Saray: Yo con ese no sé.

Profesor: Sí, hombre, sí.

Alumno: Cómo que no, Saray.

Saray: Seguro que yo no sé.

Andrea: Ya hicimos carrera.

Claudia: ¿Ya acabé no?

Profesor: Sí. ¿Cuántos puntos lleváis?

Andrea: Dos.

Profesor: Dos.

Saray: Si no le doy cojo otro.

Profesor: Dos intentos con este, otro con este y el cuarto con la mano. Vale, venga, atenta Ainara, atenta. Vale, primera, Gorka, vale segunda, ahora puedes cambiar si quieres, vale va, Saray, va, buena.

Alumno: Corre, Saray.

Profesor: vale, primera base, vale, muy bien.

Andrea: Chacha, ¿Tú que tienes un diccionario en tu cabeza?, dice, no llegó, no llegó.

Alumna: ¿A quien le toca?

Alumna: A Joana.

Joana: A mí.

Profesor: Una cosa, tal y como están las bases ahora, tal y como están las bases que tenemos la segunda libre, Ainara, ¿en qué condiciones debería de correr? ¿Cualquier bateo? ¿Cualquier bateo debería de correr?

Gorka: No, eso le iba a decir yo ahora.

Profesor: Un bateo seguro, Ainara, si no lo ves claro no corras.

Ainara: ¿Qué?

Profesor: Que si no lo ves claro no tienes porque correr, es decir, vamos a ver, ten en cuenta que la segunda está vacía, luego Saray tiene sitio para correr.

Ainara: Maestro pero mejor que corra para que no hagan el cuarto eliminado.

Profesor: No, no, no, por eso precisamente, tú con llegar ya haces punto, todavía tienes aquella base libre luego no tienes porque preocuparte de Saray, si el bateo va muy mal, va a cuarta o cerca del *pitcher*, calma, que Saray si quiere correr va a correr ahí.

Ainara: Pero si no corro...

Profesor: Al siguiente bateo, tienes otra opción, es decir que si ahora no le ves muy claro no corras porque perdemos casi un punto, estás a punto de llegar a la cuarta base, entonces si lo ves muy mal no corras y el siguiente bateo ya veremos, si lo ves bie por supuesto a correr, venga, Yeray. Vale [batea].

David: No llegó, no llegó, no llegó.

Profesor: ¿No llegó?

Alumno: Sí llegó.

Profesor: [Risas], no sé. Ni cuarta, ni primera.

Miguel: Está eliminada maestro, yo miré cuando la entregué y...

Profesor: A ver, el arbitro dice que el queda fuera es el de primera, de todas formas lo veremos en el video a ver, vale, venga, en caso de duda...

Miguel: Maestro, maestro, no llegó cuando yo la vi no llegó.

Profesor: Pues nada, eliminada, no hubieras acabado, no hubieras hecho punto, es muy difícil de ver eso, si no lo ve el que pone la bola.

Miguel: Maestro, yo lo vi.

Profesor: Vale, después lo veré en el video, como me engañes.

Miguel: Yo vi que no había llegado.

Profesor: Yo, vale, siguiente, ¿quién queda por batear?, venga ahora los que quedan por batear, venga Joana, primera. No, segunda, no, vale, puedes cambiar de bate.

Gorka: No movió el bate.

Yeray: Está va bien.

Profesor: Bueno, ¡ooo, aaaay!

A: No llegaste.

Profesor: Demasiado riesgo, Gorka, demasiado riesgo innecesario, vale pero, ¿tu ahí ves claro que tenias que haberte quedado en segunda porque ya dejabas sitio a Joana?, y si quieres arriesgarte le dices a ella que se quede porque tu ya vienes en carrera y ella tiene que salir de parada, vale, venga, ¿eliminaron cuatro ya? ¿Se eliminaron cuatro?

A: Tres.

Profesor: Tres eliminados, pues vale, venga.

Profesor: No, Ainara que dijimos que no había pero va Eric bateas aunque ya habéis ganado por puntos, ¿o no?, venga, buena, ¡uuuuoo!, esa huele mal, esa huele mal, vale, vale, cambio, cambio. Ahí volverías tercera, si quedara otro bateo volverías a tercera.

Gorka: Yeray, déjame a mí ser *pitcher* ahora.

Yeray: No, no, no.

Profesor: Venga que empiece bateando quien no bateó en la anterior.

Leandro: Va Saray entonces.

Profesor: Leandro quien no bateó en la anterior batea ahora.

Daniel: ¿Quiénes no batearon?

Leandro: Yo

Profesor: Leandro no bateó y...

Alumna: Elena.

Profesor: Y Elena.

Elena: ¿No puedo cambiar el bate?

Profesor: Dos con el estrecho, tercero con el ancho. Vale, atentos.

Leandro: Oye, venga ya.

Leandro: Cuidado, Leandro, no vaya a ser que se le escape el bate. No, muy bombeada y muy alta, segunda, vale, cambia el bate.

Leandro: Toma, Miguel.

Profesor: Miguel búscala un pelín más baja, un pelín más baja.

Gorka: ¿No es obligado cambiar el bate?

Profesor: No, no, no. ¡Uoooo!

A: Vamos, Elena.

Profesor: Vale, segunda si podemos. No, no picó, no picó, no picó, llegó, llegó, llegó. El aro, Claudia en el aro, vale, lo mismo, Elena, has dejado primera base libre, no te agobies ahora si no lo ves claro, vale, venga.

A: Al vuelo.

Profesor: Vale, primer eliminado, vale, Eric, muy bien ahí [por cogerla al vuelo], siguiente.

Gorka: Échame una mano, Miguel [cantando].

Profesor: (batea), ¡guuoooo! vale, fuera, muy bien Alba, ahora, muy bien, muy bien porque has cortado ahí por si acaso venía Elena y rápido al *pitcher*.

A: Toma, Miguel.

Profesor: Cuidado, David, cuando salgas corriendo no tires el bate hacia atrás, que le pegas a alguien con el bate en la cabeza..., vale, siguiente (batean), guooo, vae, Pablo, no Elena vuelve a segunda.

Tania: Asegura Daniel que no te eliminen.

Profesor: Vale, primera, (batea), guooo, vale, primera, Daniel, primera, Daniel, ¡oooo, no, nooo, noooo! claro, es que tienes que mirar siempre al de delante, Daniel

Daniel: Eliminado, ¿no?

Profesor: Elena, lo tiene muy mal para correr porque la bola viene a tercera, ella no podía correr.

Daniel: [No se entiende]

Profesor: Claro, te quedas en primera y ya está, ¿para qué arriesgarse tanto?

Daniel: Quería dar la vuelta entera, maestro.

Profesor: [Me río] Eso cuando tengas espacio, para dar la vuelta entera tienes que mandar al bola fuera si no, no te da tiempo, ¿cuatro eliminados ya?, vale, cambio, cuatro eliminados, dos bases, venga empieza bateando quien no bateó la anterior.

Andrea: Yo.

Profesor: Pues venga empezas tú. Venga a ver si nos da tiempo a acabar esta entrada.

David: (me dice algo).

Profesor: Dime, ¿quién?

David: Gorka.

Profesor: Sí pero hoy tiene que jugar con un equipo, no puede jugar con los dos a la vez.

David: ¿Porqué?, ellos son más que nosotros.

Profesor: Sí pero no será como ese día [del partido] que los dos equipos no jugaran simultáneamente, ¿entiendes?, aquí sí, aquí sí que jugáis los dos equipos a la vez. Vale, con la mano, con la mano.

Andrea: Con la mano no.

Profesor: ¿Te arriesgas?

Andrea: Yo es que con la mano no sé.

Profesor: Vale, pues te arriesgas con el bate ancho.

Andrea: No llego ni a la de tres.

Gorka: No tires alto porque te la pueden coger al vuelo, tira bajo.

[Discuten entre el grupo próximo a la lanzadora]

Ainara: No.

Andrea: Pero, ¿cómo la tiro?

Gorka: No la tires alto.

A: Tírala así.

A: Alta no.

Profesor: Tiene que pasar de la zona de *pitcher*, acuérdate Andrea, tiene que pasar de donde está Miguel.

Andrea: Vale.

Profesor: Claro, claro, mira como se colocan ellos, que bandidos.

Yeray:

Profesor: No me inventes ahora reglas que no.

Saray: (pregunta algo del tiempo que queda)

Profesor: Sí, sí, acabamos esta ronda y nos vamos, ¿te quieres ir?

Yeray: Yo bateo después.

Saray: No, pero yo que sé.

Profesor: Vale, cuidado Beatriz, cuidado, Yeray, cuidado, guau, qué buena, bien Eric, segunda, venga. Gorka, quiero una bola fuera del estadio, una bola fuera del estadio, cuidado, cuidado, Beatriz. Vamos, vamos, vamos, vamos, primera si podemos.

Andrea: Maestro, el próximo día yo *na* más hago bateo

Profesor: Esa vale, esa vale.

David: Daniel, esa no pasó del *pitcher*.

Profesor: ¿Y donde la cogió Pablo?



