

Diseño y aplicación del modelo comprensivo de los deportes en el *floorball* como instrumento de formación del profesorado

Sixto González Vállora, Pedro Gil Madrona y Juan Carlos Pastor Vicedo*

Resumen

El modelo técnico de enseñanza de los deportes ha quedado obsoleto. La falta de globalidad de un proceso excesivamente centrado en la técnica y que obvia las características, conocimientos e intereses de los jóvenes, lleva al abandono progresivo de la práctica deportiva, lo que genera un debate sobre su implantación total. Así, surgen una serie de modelos que tratan de dar repuesta a estas cuestiones. La teoría sobre estos planteamientos alternativos en iniciación deportiva está bien desarrollada actualmente. Pero consideramos que existe una gran carencia, pues al igual que en el modelo tradicional todo está perfectamente estructurado, en los modelos alternativos todavía no tenemos un amplio abanico de juegos para el desarrollo integral del niño en el aprendizaje de los deportes. Por ello el texto presenta la experiencia y sus reflexiones de un grupo de maestros y profesores del área de Educación Física de Educación Primaria, Secundaria, en diferentes Instituciones educativas de Castilla-La Mancha y de la misma Universidad, por supuesto, de Castilla-la Mancha que mediante un seminario de investigación-acción elaboró un diseño de juegos modificados y lo aplico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del floorball y los deportes de invasión.

Palabras Clave:

Formación del profesorado, investigación-acción, modelo comprensivo de los deportes, juegos modificados, floorball.

Abstract

The technical model of teaching sports has remained obsolete. The lack of globality in a process excessively focused on technique which leaves out the characteristics, knowledge and interests of young people has produced a progressive decrease in sport practice. This tendency has initiated a debate about its complete implementation. As a result, several models have been proposed to try to improve this situation. The theory of these alternative approaches of sport initiation is currently well developed. Nevertheless, we consider that the traditional model is perfectly structured, whereas the alternative models still have not developed a set of games for the global development of children sports learning. For that reason, we organised a seminar on action research and designed and put into practice different modified games to improve the teaching-learning process of floorball and other invasion games.

Keywords:

Action-research, teaching games for understanding, modification of games, floorball and invasion games.

*Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Castilla-La Mancha
sixto.gonzalez@uclm.es, pedro.gil@uclm.es, juancarlos.pastor@uclm.es

1. Introducción y fundamentación teórica

Existen varias críticas al modelo tradicional de enseñanza de los deportes, entre ellas cabe destacar que los niños/as que aprenden con este modelo: no alcanzan el éxito, saben poco acerca de los juegos deportivos concretos, poseen técnicas de dichos deportes que no saben aplicar, poseen una pobre capacidad de tomar decisiones en el deporte y son sumamente dependientes del entrenador o el profesor (Bunker y Thorpe, 1982). Por tanto, podemos afirmar que se fracasa en el intento de formar “espectadores cultos” y “jugadores inteligentes” en los distintos deportes. Para evitar esto, varios planteamientos teórico-prácticos en iniciación deportiva desde los modelos alternativos han sido desarrollados hasta la fecha (entre otros: Blázquez Sánchez, 1995; Bunker y Thorpe, 1982; Castejón Oliva y col., 1997, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 y 2005; Contreras Jordán y col., 2001; Devís Devís, 1995 y 1996; Devís Devís y Peiró Velert, 1992 y 1995; García Herrero, 2001; García López, 2004 y 2006; Giménez Fuentes-Guerra, 2001 y 2003; Griffin y col. 1997; López Ros, 2000; López Ros y Castejón Oliva 1998a, 1998b y 2005; Méndez Giménez, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b y 2005; Mitchell y col., 2003 y 2006; Oslin y Michell, 2006; o Turner y Martinek, 1992).

Muchos de estos modelos se basan en el Constructivismo y la implicación cognitiva en el aprendizaje, teorías que provienen de una corriente posmoderna del área de Psicopedagógica, personalizada en autores tan conocidos como: Bruner, Gergen, Maturana, Vigotsky, Watzlawick, White o Wood. Este enfoque sostiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas (herencia), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que la rodea. La relevancia del Constructivismo en la metodología de enseñanza de los deportes es lo que ha venido a denominarse enseñanza comprensiva de los deportes, configurándose como un modelo auténticamente orientado al aprendizaje cognitivo-motor significativo. Para ello, debemos atender al carácter sociocultural del aprendizaje, así le será más sencillo asimilar aspectos que se encuentran en su contexto más cercano y tendrá más problemas para aprender lo que no hay en su ambiente habitual. También es importante la comunicación entre profesor-alumnos y alumno-alumnos, pues el intercambio consciente de estrategias y experiencias ayuda a evolucionar de forma más integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ciertamente esto no podría llevarse a cabo sin la participación activa del discente, es decir el principal elemento del proceso de formación es el alumno y el profesor

pasa a tener funciones de motivador, guía, comunicador de feedbacks, etc. Todo ello dirigido hacia la mayor autonomía de los alumnos, pues los aprendizajes mecánicos son menos útiles, no se sabe en muchas ocasiones para que sirven y se olvidan más rápidamente al no ser significativos. Desde una visión educativa siempre se debe atender a la diversidad, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades contextuales. Es decir, teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo (proceso de andamiaje) propuesta por Vygotski (1979), y definida como la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz.

De este modo, el contexto ludo-práxico de aprendizaje debe ser lo más parecido posible a las capacidades y posibilidades del que aprende. Nace de esta forma el concepto de juego modificado. Así, Bunker y Thorpe (1982) confirman la necesidad de que el discente aprenda en situación de juego global, pero diferente a la propia del deporte reglado, adaptándolo a las posibilidades de comprensión, percepción, decisión y ejecución del alumnado. Por ello, Thorpe, Bunker y Almond (1986) elaboran una propuesta de juegos modificados que presentamos en la figura 1.

El concepto de juego modificado es retomado por Devís Devís (1995 y 1996) y Devís Devís y Peiró Velert (1992 y 1995), popularizándolo en España. Por su parte, Devís Devís y Sánchez Gómez (1996) al tratar los modelos alternativos o comprensivos encuentran tres tipos de modelos claramente diferenciados, que son los siguientes:

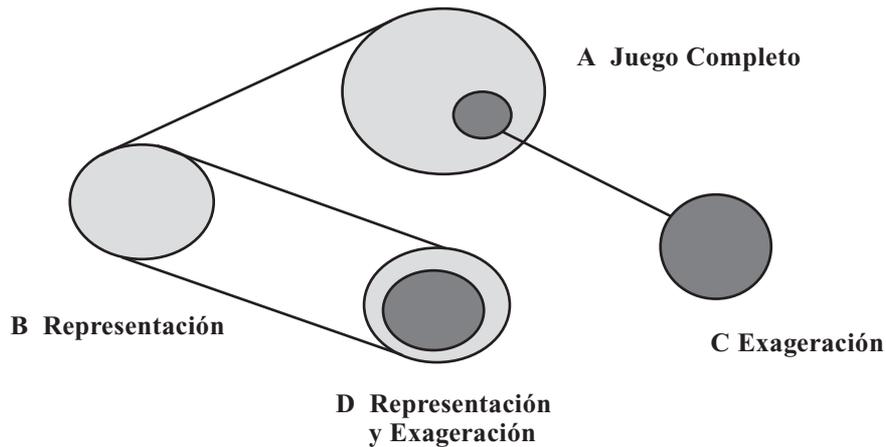


Figura 1. Posibles modificaciones del juego (Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

- Modelos verticales de enseñanza centrada en el juego: por entender que la enseñanza de un deporte debe ser especializada desde sus inicios. A pesar de tener siempre como objetivo la formación tanto táctica como técnica del niño, eligen los medios técnicos como referencia para sus progresiones de enseñanza. Esta característica no debe confundirlos con modelos tradicionales, ya que la técnica no centra el proceso de enseñanza.
- Modelo horizontal estructural de enseñanza centrada en el juego: propone que previamente a los aprendizajes tácticos debe existir un aprendizaje básico de las herramientas a utilizar en los diferentes deportes, aunque este aprendizaje nunca pierda de vista la función de dicha técnica.
- Modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrada en el juego: plantea una primera fase exclusivamente táctica de un grupo de deportes con principios tácticos comunes (ej. deportes de invasión o deportes de cancha dividida), donde el alumno aprenda la importancia del reglamento y sus implicaciones en el juego, así como los principios tácticos básicos.

Como hemos podido observar, los tres modelos se caracterizan principalmente por la importancia que prestan a la formación táctica del aprendiz, y, como resultado de ello, la importancia que prestan al juego, principal herramienta para conseguir este fin. El juego modificado se convierte en una fuente ilimitada de recursos en los que trabajar los fundamentos técnico-tácticos de forma contextualizada y adaptada a las necesidades de cada alumno. En este sentido, López Ros y Castejón Oliva (2005) consideran que el modelo integrado de enseñanza técnico-táctico, que se encuentra dentro de los modelos comprensivos de la enseñanza deportiva, es el más recomendado para la iniciación deportiva. Este modelo parte de conjugar las fases de enseñanza en las que se vayan trabajando aspectos técnicos, por un lado, y aspectos tácticos, por otro, siempre con la presencia de algunos elementos del otro componente, pasando así a una fase superior en la que se enseña los aprendizajes de ambas facetas del juego de forma conjunta. Para ello, estos autores se fundamentan en los resultados encontrados por investigaciones en las que se ha comparado la idoneidad de la enseñanza que comience por la técnica y la que parte desde la táctica. Dichos resultados son, cuando menos, poco clarificadores en muchos aspectos, dejando dudas sobre su mejor o peor idoneidad en la implementación de un modelo u otro, exponiendo como uno de los condicionantes esenciales el contexto global de enseñanza. Estos estudios tienen el inconveniente que la mayoría han sido llevados a cabo en cortos espacios de tiempo, con lo cual sería recomendable aplicarlos en etapas más largas, con el fin de obtener más datos y más fiables.

A su vez, Méndez Giménez (1998a, 1999a y 2005) realiza importantes aportaciones sobre la iniciación deportiva, pues desarrolla indicaciones muy interesantes para la realización

de progresiones adecuadas (respondiendo a las cuestiones: cómo, por qué y para qué modificar un juego), especialmente en deportes de invasión (floorball, baloncesto, etc.), pero no sólo desde un punto de vista teórico, sino desde una perspectiva procedimental, tan relevante en nuestro área de conocimiento. Además, este autor (1998b y 1999a) expone la necesidad de incorporar instrumentos observacionales en situación real de juego a los procedimientos habituales de evaluación de las habilidades deportivas, todavía excesivamente centrados en tests cerrados en habilidades técnicas.

Finalmente, decir que los juegos modificados deben ir acompañados por una dialéctica deportiva especializada, para poder de esta forma incorporar a los jugadores en un proceso de búsqueda, descubrimiento y resolución de problemas motores. Éste concluye con reflexiones individuales y grupales guiadas por el entrenador o profesor (ver figura 2). Todo el proceso debe ayudar a comprender mejor los objetivos y contenidos, formando progresivamente una toma de conciencia significativa y autónoma por parte del alumno o jugador.

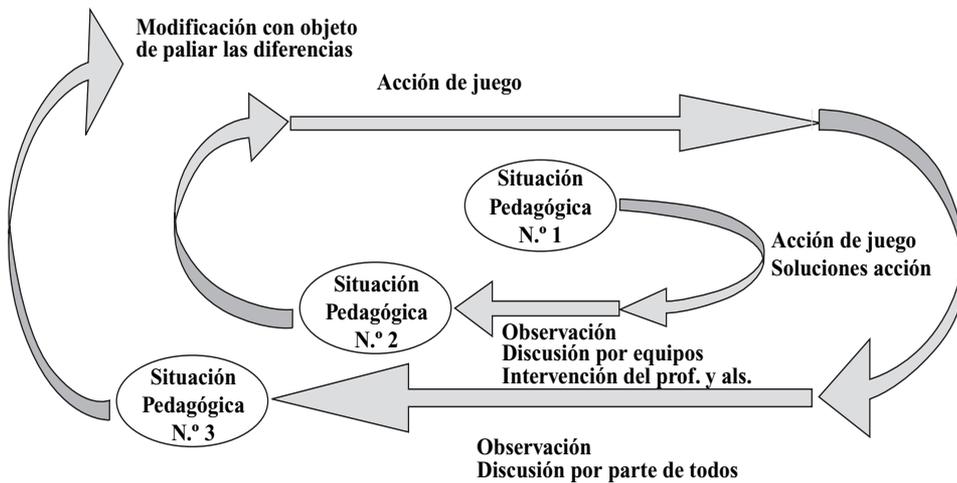


Figura 2. Esquema general de la pedagogía de los juegos (Blázquez Sánchez, 1986).

Hare y Graber (2000) señalan que las teorías constructivas de aprendizaje destacan la existencia del conocimiento previo de los jugadores que se inician al deporte. Estos autores enfatizan también que los momentos de práctica formal pueden aportar conocimientos erróneos en los discentes. Otra posible vía de adquisición de errores puede ser el lenguaje o la memorización de contenidos sin previa comprensión, esto podría ser debido a las explicaciones que no están completamente adaptadas al nivel de desarrollo o comprensión de los niños. Estas falsas creencias o conocimientos son

muy difíciles de detectar y erradicar, por tanto hay que tener especial cuidado para no dar pie a ellas.

Pero ante lo dicho encontramos algunos inconvenientes, pues parece que no es tan sencillo aplicar los modelos alternativos, ya que se debe hacer especial hincapié en que el profesorado al aplicar los modelos comprensivos en la iniciación a los deportes necesitan dominar varios factores (Griffin y Butler, 2005), tales como:

- *Mayor conocimiento del contenido que se trata enseñar.* Para ello, en floorball sería recomendable el estudio en profundidad de varias publicaciones (entre otras: Contreras Jordán y col., 2005; García López, 2004; Martínez de Dios, 1991 y 1996; Méndez Giménez, 1999; o Wein, 1991).
- *Mayores habilidades de observación y análisis de las habilidades del alumnado,* es decir planificar y poner en práctica nuevas formas de evaluación (creación, adaptación y aplicación de instrumentos de medida orientados también a la táctica y no sólo a la técnica).
- *Mayores habilidades en la utilización de la técnica de enseñanza mediante la búsqueda* (más formación del docente en relación a los estilos de enseñanza y la metodología en general).

Las implicaciones de la formación previa del profesor de Educación Física han sido estudiadas previamente por varios autores, entre otros, cabe citar que los maestros del estudio llevado a cabo por Wright, McNeill, Fry y Wang (2005) demandaban una mayor formación inicial de cara a afrontar adecuadamente la formación con el modelo comprensivo en su fase de prácticum. En una misma línea, Devís Devís (1996) señaló que fue necesario que los maestros que participaron en su investigación afrontaran la práctica del programa comprensivo para entender adecuadamente este tipo de proceso de enseñanza. Así, argumentan que la principal causa de la no aplicación de estos modelos es la *falta de tiempo y experiencia* del profesorado o el entrenador en su caso. A pesar de ello, somos defensores a ultranza de la utilización de metodologías activas (García López, 2006), en las que se cuente más con el alumno/jugador y en las que el docente no sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A estos efectos nos pareció que lo más oportuno era crear un seminario de investigación-acción colaborativa-participativa entre investigadores y prácticos, el cual se caracteriza por ser una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo a una idea compartida (Gil Madrona, 1999). En efecto, nuestra investigación-acción ha llevado un proceso paso a paso, de feedback continuo, de reflexión-acción y donde no se han aislado las variables de una aplicación inmediata. Por lo tanto, el proceso que hemos seguido ha sido una práctica social

reflexiva donde no ha cabido la distinción entre la práctica que hemos investigado y la que se ha desarrollado. El objetivo ha consistido en mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje reales en un lugar determinado, en las escuelas, en el desarrollo del profesorado, en la modificación y elaboración de teorías de enseñanza-aprendizaje. Para ello hemos utilizado estrategias de acción a través de la observación de la realidad, de la reflexión e interpretación de la misma.

Por lo tanto, hemos intentado atenuar en la medida de lo posible varias de las limitaciones, en especial eliminar la dificultad de enseñar determinadas técnicas en situaciones globales de juego y elaborar con más claridad unos criterios técnico-tácticos de progresión.

Una vez dicho todo esto, presentaremos a continuación una unidad didáctica basada en el modelo Constructivista (Contreras Jordán y col., 2001) para la iniciación del floorball o unihockey. Así, muchos de los juegos que se han llevado a cabo a lo largo de la experiencia, con ciertas adaptaciones, también se podrían desarrollar para otros deportes de invasión. Hemos seleccionado este deporte, porque nos parece que tiene unas características que influyen positivamente para educar a niños y jóvenes, tales como: dar homogeneidad al grupo de práctica (en general no hay niños que conozcan esta disciplina), deporte colectivo en el que se representan diferentes roles en un equipo y se puede favorecer el aprendizaje cooperativo, se desarrolla por medio del juego, siendo una actividad atractiva motivante y significativa.

2. Objetivos y orientaciones didácticas

2.1 Objetivos desarrollados en el seminario de investigación-acción

- Diseñar nuevas actividades y juegos para el desarrollo técnico-táctico de los niños en proceso de aprendizaje deportivo, en concreto de los deportes de invasión: floorball.
- Adaptar y contextualizar algunas tareas o juegos ya existentes, dotándolos de un cariz más táctico, evitando la influencia tecnicista del modelo tradicional.
- Poner en práctica los juegos previamente diseñados y mediante un proceso de reflexión posterior, mejorarlos en la medida de lo posible.
- Comprender de forma satisfactoria el modelo comprensivo de enseñanza de los deportes y solventar las dudas que surjan a lo largo de la experiencia.
- Dar a conocer a la comunidad investigadora nuestra propuesta-experiencia didáctica para la iniciación deportiva desde el modelo Constructivista, en concreto del floorball.

2.2 Objetivos didácticos propuestos y desarrollados para los alumnos

- Conocer las reglas básicas (funcionales) del floorball.
- Aprender e implicar cognitivamente al alumno sobre los conocimientos básicos de la táctica individual y colectiva:
 - Principios fundamentales de ataque propuestos por Bayer (1992): conservar, progresar y conseguir el objetivo.
 - Principios fundamentales de defensa propuestos por Bayer (1992): hacerse con el móvil (robar), evitar la progresión del rival y evitar la consecución del tanto.
- Aprender y mejorar las habilidades del floorball: adaptaciones al stick, conducción y protección, pases y recepciones, desplazamientos y lanzamientos a portería.
- Mejorar los procesos de percepción, ejecución y sobre todo en la toma de decisiones.

2.3 Contenidos formativos

Juegos para el aprendizaje y mejora de manera contextualizada sobre la percepción, toma de decisión y la ejecución de las adaptaciones, manejos, pases, recepciones, desplazamientos y lanzamientos a un objetivo.

2.4 Etapa y ciclo recomendado

La experiencia se ha llevado a cabo en el 2.º y 3.º ciclo de Primaria y en el 1.º y 2.º ciclo de Secundaria, de este modo se recomienda su aplicación didáctica en 3.º ciclo de Primaria (5.º y 6.º de E.P.) o 1.º ciclo de Secundaria (1.º y 2.º de E.S.O.). Ello dependerá del conocimiento inicial de los alumnos. En actividades extraescolares se recomienda la utilización progresiva de estas actividades para iniciar a los niños/as a este deporte a partir de los 9 o 10 años. Aunque en estas edades recomendamos la práctica multideportiva, es decir, todavía no debemos orientar a los niños hacia un sólo deporte.

2.5 Estilos de enseñanza

Se ha priorizado la utilización del descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

2.6 Instalaciones, materiales y recursos

Gimnasio (mínimo recomendado: 10 x 18 m.), un stick para cada participante (24 sticks), 12 bolas y 12 discos de floorball, 8 porterías de floorball o conos en su defecto, conos (1 pack de 10-15) y petos (4 colores: 6 de cada color).

2.7 Evaluación de los aprendizajes

Se usó el instrumento de evaluación G.P.A.I. (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997), grabándose estas sesiones por medio de video-cámaras (modelo: Sony DCR-HC42E). Más tarde, se visionaron los videos en los seminarios con dos motivos:

- Evaluación de los alumnos.
- Evaluación del grupo de profesores que forman parte de la experiencia.

3. Descripción y desarrollo de la experiencia

Para la realización de esta experiencia se ha seguido el modelo de investigación-acción diseñado por Elliott (1993), que hemos adaptado y mejorado para nuestro contexto específico. Dicho esquema de investigación-acción lo presentamos a continuación (figura 3).

Así, siguiendo dicho esquema, lo primero que se hizo fue seleccionar a los sujetos de nuestro trabajo. Estos sujetos fueron elegidos de entre aquellos docentes participantes en varios cursos de formación permanente desarrollados por los C.P.R. de Albacete, Cuenca y Ocaña, en colaboración con la Universidad de Castilla-La Mancha, titulado "*Nuevos enfoques de enseñanza en la iniciación deportiva*" y con una duración de 50 horas, y que se prestaron de forma voluntaria y con mucha motivación para participar en esta experiencia. En dicho curso se trataron contenidos vinculados a esta investigación, resultando del mismo una serie de Unidades Didácticas basadas en estos enfoques constructivistas.

Seleccionados y formados los participantes, se procedió por medio de la constitución de un seminario que trabajó en reuniones periódicas a lo largo de un curso escolar (frecuencia: una reunión cada quince días), a la elaboración conjunta de una Unidad Didáctica inicial. Esta Unidad Didáctica fue implementada por los diversos participantes, en sus respectivos centros educativos, obteniéndose una serie de informes, resultantes de las observaciones realizadas a partir de la puesta en práctica de dicha Unidad Didáctica. En estos informes, se recogieron datos relativos a la duración de las

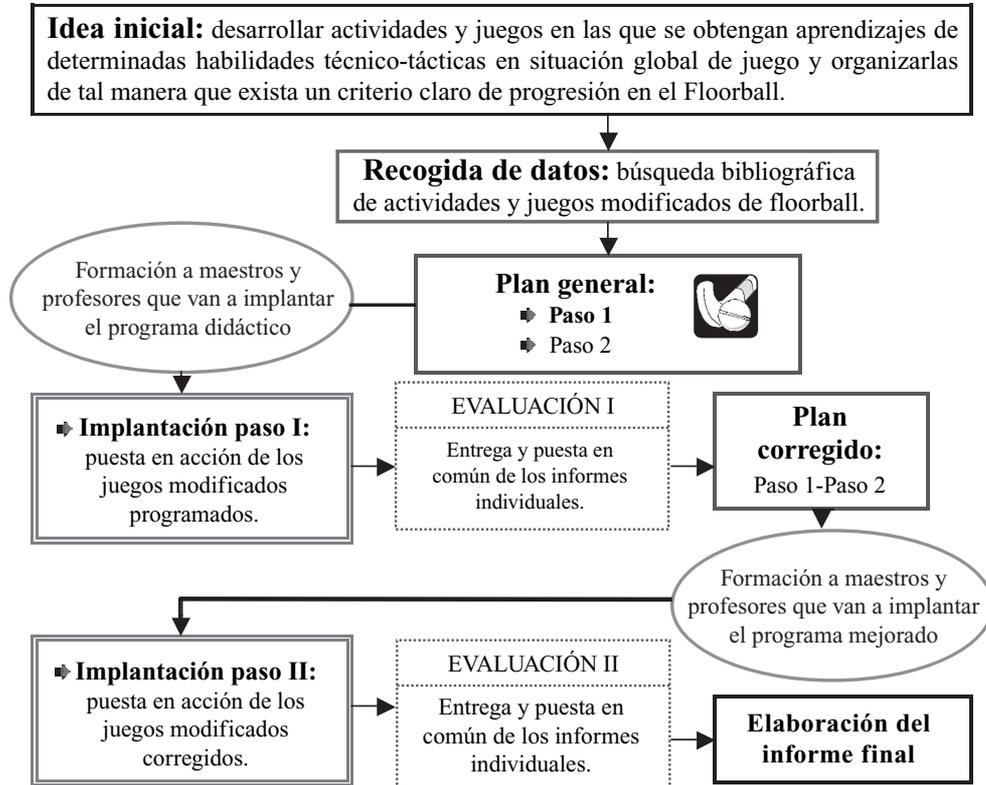


Figura 3. Diseño de investigación-acción (Elliott, 1993).

sesiones, posibilidades materiales y físicas, así como nivel de comprensión de las actividades propuestas, implicación y motivación hacia las mismas. Fruto de todo esto, resultaron una serie de variantes, que fueron incorporadas en cada una de las sesiones que formaron parte de la Unidad Didáctica. De esta manera, se posibilitó adaptar lo máximo posible las tareas a realizar, a las características de cada centro, sus alumnos e instalaciones, sin desvirtuar la esencia de la propia Unidad Didáctica desarrollada.

Una vez depuradas las limitaciones y dificultades de esa Unidad Didáctica inicial, y realizadas las pertinentes modificaciones, se procedió a una segunda implementación. En esta segunda implementación, los docentes participantes debían hacer seguimiento del nivel de adquisición y de comprensión, por parte de los alumnos de las distintas etapas educativas, de los principios tácticos trabajados. Para ello, se elaboró, conjuntamente con los docentes y por medio de unas reuniones mantenidas con el

grupo de investigación, una hoja de observación, en la cual, maestros y profesores, reflejaron el nivel de adquisición de los principios tácticos trabajados, las dificultades surgidas y propuestas de mejora. En este sentido las reflexiones son fruto del trabajo continuado de los docentes en sus respectivos centros de trabajo.

Resultado de todo este proceso es el trabajo que presentamos y las actividades propuestas, que no dejan de ser una mera representación de la Unidad Didáctica tipo elaborada por medio de los seminarios y las reuniones mantenidas entre los docentes participantes y el grupo de investigadores responsables de esta investigación.

3.1 ¿Dónde se han llevado a la práctica la implantación del paso I y II?

Los pasos de esta propuesta se han implementado en:

- Educación Primaria (segundo y tercer ciclo)¹.
 - Colegio de Primaria concertado: “Santa María de la Expectación” (Cuenca).
 - Colegios de Primaria públicos: C.R.A. “Sierra Jarameña” (Villamayor de Santiago, Cuenca), C.P. “Adolfo Martínez Chicano” (Las Pedroñeras, Cuenca), C.R.A. “La Jara” (Campillo de la Jara, Toledo), C.I.P. “Fernando de Rojas” (Toledo) y C. P. “José Antonio” (La Roda, Albacete).
- Educación Secundaria (primer y segundo ciclo)².
 - I.E.S. concertado: “Santa María de la Expectación” (Cuenca).
 - I.E.S. públicos: I.E.S. “Alpajes” (Aranjuez, Madrid) y S.E.S. “Riopar” (Riopar, Albacete).
- Clubes deportivos: Sección de Baloncesto del Club Polideportivo La Roda (La Roda, Albacete). Experiencia con la categoría alevín (10-11 años).
- Experiencias en las Escuelas Universitarias de Magisterio de Albacete, Ciudad Real, Cuenca (U.C.L.M.): cursos académicos 2005-06 y 2006-07.
- Cursos de formación continua al profesorado (cursos subvencionados por la Junta de Castilla-La Mancha y organizados por la U.C.L.M. y el C.E.P. o C.P.R. correspondientes): Ciudad Real (2005), Ocaña (2006), Cuenca (2007) y Albacete (2007). Todos los participantes en estos cursos eran maestros y profesores en activo, siendo especialistas en Educación Física.

¹ Las experiencias en Primaria fueron llevadas a cabo por los maestros con especialidad en Educación Física: Carretero Cortijo, J. A.; Carretero Cortijo, P.; García Molinero, G. D.; Martínez Martínez, J.; Sánchez Palacios, J. A.; Solera Martínez, I. y Zamorano García, D.

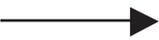
² Las experiencias en Secundaria fueron llevadas a cabo por los profesores Licenciados en Educación Física: Carretero Cortijo, P.; González Gómez, D.; y González Villora, S.

3.2 Desarrollo de la experiencia realizada

A continuación exponemos algunas de las actividades y juegos seleccionados a lo largo del proceso, ya que por cuestiones de espacio es imposible describir todas ellas. Aunque consideramos que esta representación es lo suficientemente clarificadora para comprender la tipología de situación de enseñanza que pretendemos incorporar en las sesiones de aprendizaje deportivo. También hemos incluido algunas recomendaciones que se dedujeron, en el seno del seminario de investigación-acción constituido para el efecto, a partir de la experiencia desarrollada en la práctica, orientado al lector sobre las variantes más enriquecedoras o el nivel educativo más adecuado.

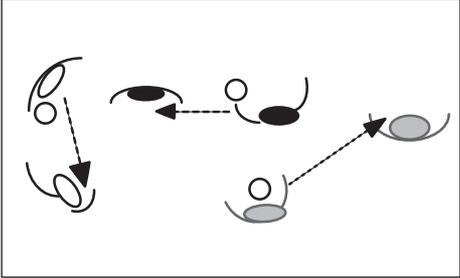
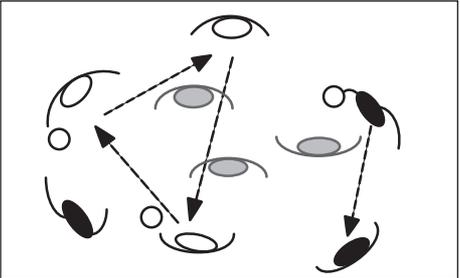
3.3 Reflexión inicial

La intervención didáctica está más encaminada a la enseñanza-aprendizaje de los medios técnico-tácticos y reglamentarios, dentro de la lógica funcional del floorball o unihockey, por lo tanto “huimos” de la enseñanza descontextualizada de determinadas técnicas (ejecución). Respondiendo a la idea de ayudar a construir progresivamente los conocimientos deportivos en jóvenes escolares.

TABLA DE SÍMBOLOS PARA LA REPRESENTACIÓN DE JUGADAS EN LOS GRÁFICOS	
Desplazamientos de los jugadores.	
Pases entre los jugadores de un mismo equipo.	
Conducción de la bola.	
Tiros o remates.	
Bola de floorball o unihockey.	
Jugador.	
Portería.	

3.4 Juegos clasificados según el principio táctico que se prioriza

3.4.1 Primer principio: juegos de conservación

<p>SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 1: “Molestar a otras parejas”</p> <p>Por parejas, con dos sticks y con una bola, tienen que mantener el control de la bola mediante pases y recepciones en una zona delimitada por cuatro conos (este espacio común a todas las parejas depende del número de jugadores). Unas parejas pueden <u>interceptar</u> la bola a otras pero luego siguen únicamente con la suya. Recomendación: grupos de seis jugadores en un espacio de 20 x 20 m.</p>	<p>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</p> 
<p>PRÁCTICA CONTINUADA: 3-4 minutos.</p>	
<p>REFLEXIÓN CENTRAL: P: ¿Cómo es mejor coger el stick? (R.G.: Con la mano no dominante arriba y la dominante abajo. Las caras de la mano se orientan una en frente de la otra dejando el stick en medio de ambas. La palma de la mano dominante debe estar en dirección a donde se quiera llevar el móvil).</p>	
<p>VARIANTE: (3'- 4'). I: Se reduce el espacio de juego. II: Diferentes formas de coger el stick: una mano arriba y la otra abajo, al revés, las dos a la misma altura, etc.</p>	
<p>RESULTADO DE LA PRÁCTICA: <i>ha sido curioso observar como los alumnos de la etapa de primaria han presentado menos dificultades que los alumnos de secundaria a la hora de realizar esta tarea, de tal manera que como bien indican los docentes participantes, ha sido más motivante la situación de aprendizaje en primaria que en la etapa superior.</i></p>	
<p>SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 2: “El trío avaricioso”</p> <p>En grupos de tres, con tres sticks y con una bola, tienen que mantener el control de la bola mediante pases y recepciones en una zona delimitada por cuatro conos (este espacio común a todas las parejas depende del número de jugadores). Unos tríos le pueden <u>robar y mantener</u> las bolas de los otros, pueden llegar a tener tres bolas a la vez, mientras que haya tríos que no posean ninguna.</p>	<p>REPRESENTACIÓN GRÁFICA:</p> 
<p>PRÁCTICA CONTINUADA: 4-5 minutos.</p>	

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: ¿Qué es lo primero que tengo que tener para atacar? (R.G.: el disco, el móvil, la bola).

P: Una vez que lo tenemos ¿Qué debemos hacer para que no nos lo quiten? (R.G.: saber recepcionar, manejar, proteger, conducir y pasar el móvil).

VARIANTE: (3'- 4').

I: Reducción del número de toques por jugador, reducción del espacio de juego.

II: Gana el trío que primero consiga tener tres bolas a la vez, finalizando el juego de este modo.

RESULTADO DE LA PRÁCTICA:

Esta tarea implica una cierta dificultad en ambas etapas educativas. Así, si en la etapa de primaria la dificultad radicaba en la tenacidad que ponían los chicos y las chicas por robar las pelotas de sus adversarios, en secundaria, la dificultad se centraba en la falta de coordinación de los componentes del grupo y la lentitud en los pases. Por otro lado, las variantes resultaron ser poco adecuadas en cuanto a la dificultad de las mismas, ya que la primera resultó ser bastante compleja, mientras que la segunda fue muy fácil de realizar, provocando en algunos discentes cierta falta de motivación. Los docentes que han aplicado esta experiencia proponen variar el número de jugadores por grupo con la intención de adaptar mejor la dificultad de la tarea dependiendo el grupo de clase donde se lleve a la práctica.

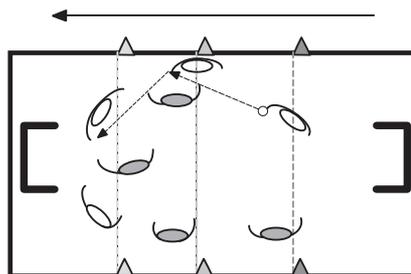
3.4.2 Segundo principio: juegos de conocimiento y comprensión espacial para progresar

La progresión espacial puede ser tanto en profundidad como en amplitud, lo que se busca es la posibilidad de estar más cerca de poder conseguir el objetivo (ejemplo: “el pase de la muerte” es un pase hacia atrás pero que permite al compañero situarse en un contexto factible de conseguir gol).

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 1:
“Nunca retrocedas”

Se divide la clase en grupos de 4, jugando 4 x 4, cada equipo ataca en una portería de floorball situada en los extremos del campo. La regla básica del juego es que no se puede pasar hacia atrás, siempre hay que mantener la distancia o progresar hacia el objetivo.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



PRÁCTICA CONTINUADA: 4-5 minutos.

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: ¿Qué nos dificulta el avance?

(R.G.: Sobre todo los oponentes, pero también el manejo de balón, la dificultad de encontrar un buen pase, o si los atacantes que no llevan la bola están quietos).

P: En este juego siempre hay que avanzar, ¿Cuándo jugamos en un deporte también debemos cumplir esta regla en todas las ocasiones?

(R.G.: No, pues algunas veces es mejor pasar para atrás y conservar la bola).

VARIANTE: (3' - 4').

I: Se juega con varias bolas a la vez.

II: Se pintan unas líneas en el terreno de juego, en cada zona restringida entre estas líneas si se puede retrasar la bola, pero nunca pasando a la zona anterior.

III: Se juega con distinto material: diferentes sticks, bolas, objetivo (porterías de diferente tamaño), con diferente número de jugadores.

RESULTADO DE LA PRÁCTICA: *la ejecución de esta tarea resulta algo compleja en primaria, ya que algunos participantes les cuesta mucho mantener la posesión de la bola sin realizar un pase o una conducción hacia atrás, perdiendo en muchas ocasiones el móvil. Por otro lado, los sujetos de secundaria, encuentran mayor dificultad en el desmarque, es decir, algunos no saben o no realizan desmarques adecuados para asegurar la conservación del móvil o para poder avanzar. En cuanto a las variantes, en primaria se desaconseja la variante I, ya que los niños no son capaces de entender el juego con varios móviles y sólo eran capaces de centrarse sobre uno de ellos, mientras que en secundaria, parece ser mucho más enriquecedora la variante II que el propio juego, por lo que se recomienda especialmente su aplicación para que los chicos evolucionen en su conocimiento, asimismo la variante I en secundaria sigue siendo compleja, pues los chicos tienden a jugar también con un solo móvil y olvidarse en cierta medida del resto, aunque aumenta el nivel de intensidad de las capacidades condicionales y el número de veces que el alumno interacciona con el móvil. Los docentes nos advierten también que el uso de las distintas variantes desde la perspectiva formativa-recreativa es muy interesante.*

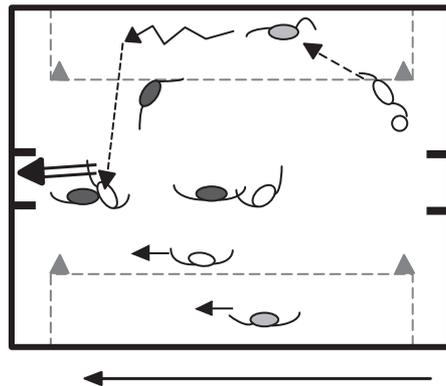
SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 2:
“Por las bandas también jugamos”

Enseñanza de las bandas: hay que pasar obligatoriamente por las dos bandas.

La clase se divide en grupos de 8. Jugaran 3 x 3 + 2, desempeñando un jugador de cada equipo la función de portero. La zona de juego se delimitará en 3 partes, una de ellas central y más ancha, y dos laterales más estrechas. Un jugador de cada equipo permanecerá en cada zona lateral siendo siempre comodín para el que ataca.

Regla: es obligatorio pasar la bola por los dos jugadores de las bandas antes de poder lanzar a portería. Los defensas no pueden pasar a las zonas laterales.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



PRÁCTICA CONTINUADA: 4-6 minutos.

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: ¿Es útil pasar el móvil a las bandas? (R.G.: Si, porque abrimos el campo en ataque y es más difícil defender esa amplitud espacial para el otro equipo).

P: Si en las bandas se puede defender, ¿Qué jugadores están mejor dotados físicamente para jugar en esa posición? (R.G.: Los jugadores más rápidos del equipo, para hacer rápido la transición ataque y defensa y viceversa).

VARIANTE: (3'- 4').

I: Se pueden delimitar otras zonas para los comodines. Podría jugar un comodín solamente y sin determinarle ninguna zona de actuación (4x4 + 1).

II: Se quita la regla que es necesario que pase la bola por las dos bandas antes de poder lanzar.

III: Se divide la clase en grupos de 10 y se suma un portero a cada equipo.

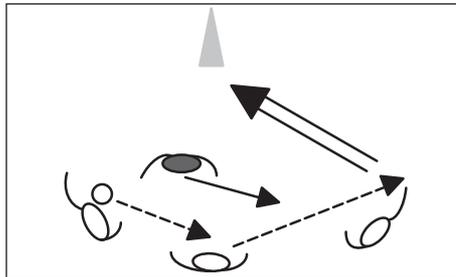
RESULTADO DE LA PRÁCTICA: *en primaria, el ejercicio resultó ser de gran dificultad, mientras que en secundaria si funcionó adecuadamente, observándose una mayor fluidez en los pases y la realización de contraataques, especialmente cuando se llevó a cabo la segunda de las variantes propuestas. Los chicos tardan algún tiempo en saber utilizar a los comodines, pero poco a poco van descubriendo las posibilidades positivas que ello genera para su equipo.*

3.4.3 Tercer principio: juegos para llegar a la consecución del objetivo

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 1:
"Marca fácil"

La clase se divide en grupos de cuatro. Entre estos cuatro jugaran un 3 x 1. Los atacantes se pasaran la bola intentando que no sea interceptada por el defensa, finalizando con un lanzamiento a un cono. Los jugadores atacantes no pueden tener la bola más de 3 segundos en su posesión. En cada ocasión comenzará un jugador el ataque en distintos lugares determinados por el profesor.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



PRÁCTICA CONTINUADA: 3-4 minutos.

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: Los tres jugadores atacantes ¿debéis estar juntos o alejados? (R.G.: No tenemos que estar juntos, pues así es más fácil de defender. Tenemos que estar alejados, pero siempre dentro de las posibilidades de pase de nuestro compañero con la bola y de tener posibilidades de tirar al cono).

P: ¿Qué aspectos del juego hay que tener en cuenta cuando llevas la bola? (R.G.: al oponente, el movimiento de los compañeros y el objetivo).

P: ¿Qué aspectos del juego hay que percibir cuando estás en ataque pero no llevas la bola? (R.G.: al oponente, al compañero con la bola, al otro compañero y el objetivo).

VARIANTE: (3'- 4').

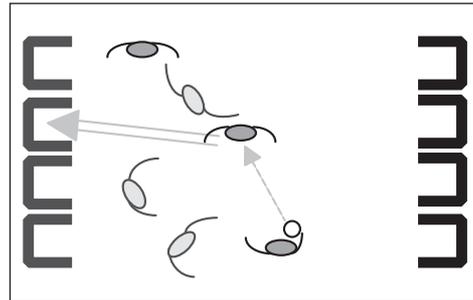
- I. Diferentes posibilidades de asociación ataque-defensa: 4 x 2, 3 x 2, etc.
- II. Focalizar la atención de los jugadores en un aspecto concreto de la técnica: cómo decepcionar, utilizar un lanzamiento específico hacia el cono, etc.).

RESULTADO DE LA PRÁCTICA: *durante la práctica de esta tarea, los alumnos de primaria y secundaria mostraron dificultades sobre el mismo asunto: el cumplimiento de la norma de los tres segundos. Por lo demás, la tarea consigue que los alumnos alcancen el objetivo táctico, aunque los profesores valoran muy positivamente esta regla para iniciar a sus alumnos en la toma de decisiones cada vez más rápida, aspecto necesario para jugar bien en los juegos de invasión. Por otro lado, los docentes destacan que es una práctica muy motivante para el alumnado.*

SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 2:
“Muchas porterías”

Dividimos a la clase en grupos de seis (3x3), y situamos en cada extremo del campo cuatro porterías (siempre una más que jugadores por equipo). El objetivo es marcar en cualquiera de las porterías del rival, cada equipo defenderá las porterías que residan en su campo. Si se consigue gol, el saque se realizará desde el centro de la portería donde se haya conseguido. Si la bola sale fuera, se sacará desde el punto por el que haya salido el móvil previamente.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



PRÁCTICA CONTINUADA: 4-8 minutos.

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: ¿Cuándo tienes que tirar? (R.G.: siempre que tenga tiro directo a una de las porterías, o sea que no haya ningún oponente entre medias).

P: En este juego que es más importante el pase o el tiro, ¿por qué? (R.G.: el tiro, porque hay cuatro porterías y casi siempre tengo posición de disparo).

VARIANTE: (3'- 4').

- I. Se retira una portería (jugaran con 3 porterías), es decir se juega con el mismo número de jugadores que porterías a defender.
- II. Antes de lanzar a portería es obligatorio realizar como mínimo 3 pases.
- III. Cada equipo tendrá que defender su portería y podrá marcar en las otras dos, perderá el equipo que más goles reciba.

RESULTADO DE LA PRÁCTICA: *tarea muy bien aceptada por los chicos y chicas. Debido a la cantidad de porterías existentes, las únicas acciones que se veían eran continuos tiros a las mismas, que no es otra cosa que la que se pretendía a priori. Por lo tanto los alumnos comprenden los principios tácticos de este juego. Los docentes valoran positivamente la incorporación de la segunda y la tercera variante, pues de este modo los chicos juegan de una manera más elaborada.*

3.4.4 Contexto global: situaciones de juego semejantes al deporte real

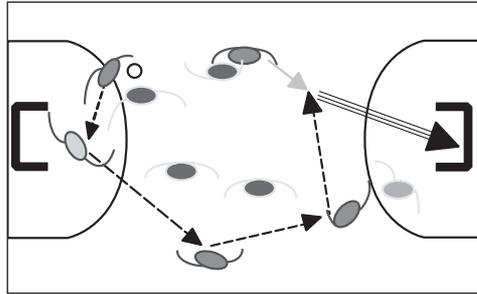
SITUACIÓN DE ENSEÑANZA 1:

“Juego modificado de floorball”

La clase se divide en grupos de cinco. Jugarán 5 x 5. Se jugará con las reglas parecidas al floorball oficial, solamente se adaptarán los medios y materiales a la edad del participante:

- Espacio más reducido.
- Porterías más pequeñas.
- Sticks más cortos y ligeros.

REPRESENTACIÓN GRÁFICA:



PRÁCTICA CONTINUADA: 5-10 minutos.

REFLEXIÓN CENTRAL:

P: ¿Cómo es más rápido llegar de una portería a otra: con pases o mediante la conducción de un jugador? (R.G.: Con pases, la bola va mucho más rápido).

VARIANTE: (3'- 4').

- I. Variación de materiales: móvil, porterías, sticks, distancias, etc.
- II. Sólo un jugador puede marcar.
- III. Los jugadores defensores no pueden robar la bola con el stick.

RESULTADO DE LA PRÁCTICA: juego que no planteó ninguna dificultad en su realización, sin embargo, a diferencia de los chicos de secundaria, en los chicos de primaria no se apreciaba la adquisición de los principios tácticos que se habían trabajado en el resto de tareas anteriores, ya que seguían jugando como siempre (juego egocéntrico o situación de racimo alrededor del balón). Esto llevó a los maestros participantes a plantearse la necesidad de tener que insistir con más duración e intensidad en los elementos técnico-tácticos, a partir de la repetición de algunas tareas y la implantación de nuevos juegos, algo más sencillos y asimilables para niños de esta etapa.

3.4.5 Ejemplificación de las reflexiones de tipo cognitivo a desarrollar a partir del modelo Constructivista en el final de las sesiones sobre iniciación deportiva

1. ¿Qué principios ofensivos básicos hemos trabajado en los juegos? (R.G.: conservación, progresión y consecución del objetivo).
2. Si tenéis el balón y avanzáis con dos compañeros con la dificultad de un contrario que pretende tocar al poseedor del balón ¿a quién debéis pasárselo?
A) A cualquiera de los dos. B) A nadie si el contrario no se acerca a vosotros. C)

Al compañero más alejado del oponente, para evitar que cuando éste lo reciba puedan tocarlo.

3. *¿Por dónde debe progresar cada jugador a la zona de ataque?* A) Por el camino más cercano a la portería contraria. B) Uno por el centro y dos compañeros apoyándole cada uno a un lado. c) Uno por el centro y los demás por donde puedan y no haya defensas.
4. *¿Qué debe hacer el jugador en posesión del balón para facilitar el lanzamiento sobre un contrario?* A) Pasárselo al compañero mejor situado para lanzar. B) Esperar a que un compañero le pida el balón. C) Esperar a que el contrario se distraiga para lanzar.
5. *Si un "5" significa que has aprendido todo lo que se ha explicado hoy en clase y un "0" que no has aprendido nada, ¿qué calificación te pondrías hoy?*

4. Conclusiones y consideraciones sobre la experiencia

En las investigaciones previas a esta experiencia sobre la formación del profesorado en relación al modelo comprensivo de enseñanza de los deportes se destaca la necesidad de una enseñanza de calidad unida a la práctica que aborde los problemas reales del patio o gimnasio. En este sentido hay que tener en consideración tanto la formación inicial de los centros universitarios como la formación permanente, ya sean: Congresos, Cursos o Seminarios de formación continua. Con estas premisas se pueden evitar los problemas que tienen los profesores de los distintos niveles educativos a la hora de realizar las modificaciones metodológicas necesarias para cambiar la enseñanza desde una perspectiva tecnicista o tradicional a otra con orientación comprensiva.

Los resultados que advierten los maestros y profesores inmersos en este seminario muestran que son capaces de superar los problemas metodológicos que han aparecido en estudios anteriores, tales como la utilización del descubrimiento guiado o la resolución de problemas como técnicas básicas en la enseñanza, la adecuada organización de la clase, el uso de materiales alternativos, etc. Es evidente que se necesita que el profesor que vaya a impartir docencia con la nueva metodología este motivado y convencido de las potencialidades de esta innovación educativa, así como que en las primeras fases de implantación del modelo comprensivo tenga la posibilidad de retroalimentarse con la ayuda de expertos y con otros compañeros que estén en una situación similar sobre todos los problemas, dudas, aportaciones o soluciones que tenga o pueda ir surgiendo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Formar a los alumnos de Primaria, Secundaria o de actividades extraescolares en los aspectos cognitivo-motrices del deporte es sumamente importante, ya que este contenido valioso en la Educación Física pasa por el aprendizaje del saber (conceptualización:

conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento procedimental, percepción, toma de decisiones y adquisición de habilidades específicas) y el modo de hacerlo (actitudes o valores: fair play). Con ello, estaremos contribuyendo a formar esos “*espectadores cultos*” y “*jugadores inteligentes*” que Bunker y Thorpe (1982) buscaban dentro del proceso de formación deportiva. En relación al profesorado se ha obtenido un aprendizaje docente significativo y funcional bajo dos direcciones: aprender a aprender y aprender para enseñar. El esfuerzo empleado ha merecido la pena, siendo una experiencia plenamente satisfactoria. Ciertamente el profesorado se ha sentido exitoso en la promoción del conocimiento y hábitos saludables, en el fomento de aprendizajes deportivos, así como en los descubrimientos y estrategias alcanzados bajo el modelo comprensivo de la enseñanza de los deportes.

Participar en este proyecto de investigación-acción colaborativa en educación y en concreto en la enseñanza comprensiva de los deportes ha supuesto al profesorado implicado una oportunidad para entrar en acción en lo que sucede en las aulas, integrando la motivación del profesorado y alumnado, el descubrimiento, el aprendizaje y el compromiso, dado que la capacidad de crítica, de reflexión y de aportación personal a partir de la propia experiencia ha sido fundamental, pues ha involucrado totalmente a los profesores en sus vidas profesionales. Por ello, consideramos que esta experiencia puede ser muy útil para que otros profesionales de este ámbito puedan mejorar su docencia e incluso sirve para que algunos profesores puedan cambiar su forma de pensar o actitud hacia la implantación de los modelos alternativos en la enseñanza deportiva.

Con este trabajo de investigación-acción hemos querido dar algo más de luz en la elaboración de juegos para la iniciación a los deportes de invasión, especialmente del floorball, en el contexto de las clases de Educación Física en los centros de enseñanza. Nuestra intención es que el docente de Educación Física sea capaz de diseñar nuevas tareas, tanto para este deporte como para otros que tengan principios o elementos tácticos comunes. Para ello, es necesario que el profesor o entrenador emplee mayor tiempo en el diseño de juegos modificados. Este proceso debe estar apoyado por la lectura de bibliografía científica y por una característica esencial: la creatividad e imaginación, que dote de originalidad a las nuevas propuestas, con las que poder motivar a los jóvenes a la práctica deportiva.

5. Referencias bibliográficas

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

- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1995): *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona, Inde.
- BUNKER, D. J. Y THORPE, R. D. (1982). "A model for the teaching of games in secondary schools". *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), p. 5-9.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2002). "Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar". *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 7, p. 42-55.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2004). "La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria". *Revista complutense de educación*, 1 (15), p. 203-230.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2005). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid, Dykinson.
- CASTEJÓN, F. J.; GIMÉNEZ, F. J.; GIMÉNEZ, F. Y LÓPEZ, V. (2003). *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla, Wanceulen.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. Y LÓPEZ ROS, V. (1997). Iniciación deportiva. En Castejón, F.J. (coord.). *Manual del maestro especialista en Educación Física* (p. 137-172). Madrid, Pila Teleña.
- CASTEJÓN OLIVA, F. J. Y LÓPEZ ROS, V. (2000). "Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en educación primaria". *Apunts*, 61, p. 37-47.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; DE LA TORRE NAVARRO, E. Y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid, Síntesis.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R.; GARCÍA LÓPEZ, L. M. Y CERVELLÓ JIMÉNEZ, E. (2005): "Transfer of tactical knowledge: from invasion games to hockey". *Journal of Human Movement Studies*, 49, 193-213.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1995). "Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente". *Revista de Educación*, N.º 306, p. 455-472.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículo*. Madrid: Visor.
- DEVÍS DEVÍS, J. Y PEIRÓ VELERT, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, Inde.
- DEVÍS DEVÍS, J. Y PEIRÓ VELERT, C. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (p. 333-350). Barcelona, Inde.
- DEVÍS DEVÍS, J. Y SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En MORENO MURCIA, J. A. Y RODRÍGUEZ GARCÍA, P. L. *Aprendizaje deportivo* (p. 159-181). Murcia, Universidad de Murcia. Facultad de Educación.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.

GARCÍA HERRERO, J. A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: el papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en Balonmano*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura, Facultad de Ciencias del Deporte.

GARCÍA LÓPEZ, L. M. (2004). *La transferencia en los modelos horizontales de Iniciación Deportiva*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Castilla-La Mancha.

GARCÍA LÓPEZ, L. M. (2006). "Las implicaciones cognitivas de la práctica deportiva: Constructivismo y enseñanza comprensiva de los deportes". En Gil Madrona, P. (Coord.). *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*. M. E. C. p. 207-230.

GIL MADRONA, P. (1999). "Evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria". Madrid, Gymnos.

GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. Y CASTILLO VIERA, E. (2001). "La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva." *Revista digital: Lecturas: Educación Física y Deporte* -Buenos Aires, 31. <http://www.efdeportes.com/>. 11/01/04.

GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la E. F.* Sevilla, Wanceulen.

GRIFFIN, L. L. Y BUTLER, J. I. (2005): *Teaching games for understanding*. Champaign (IL), Human Kinetics.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A. Y OSLIN, J. L. (1997): *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign (IL), Human Kinetics.

HARE, K. Y GRABER, K. (2000). "Student misconceptions during two invasion game units in physical education: a qualitative investigation of student thought processing". *Journal of teaching in physical education*, 20, p. 55-77.

LÓPEZ ROS, V. (2000). "El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica". En NAHARRO, M. A. y col. *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (p. 425-434). Dos Hermanas, Sevilla.

LÓPEZ ROS, V. Y CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1998a). "Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación del aprendizaje y la enseñanza deportiva (I)". *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 68, p. 5-9.

LÓPEZ ROS, V. Y CASTEJÓN OLIVA, F. J. (1998b). "Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación del aprendizaje y la enseñanza deportiva (II)". *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 68, p. 12-16.

LÓPEZ ROS, V. Y CASTEJÓN OLIVA, F. J. (2005). "La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts*, 79, p. 40-48.

MARTÍNEZ DE DIOS, M. C. (1991). *Jugar y disfrutar con el Hockey*. Madrid, Gymnos.

MARTÍNEZ DE DIOS, M. C. (1996). *Hockey*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1998a). "Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión." *Revista digital. Lecturas: Educación Física y Deportes* -Buenos Aires- (N.º 11). <http://www.efdeportes.com/>. 05/02/04.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1998b). "La observación *in vivo* del rendimiento deportivo. Un instrumento de análisis en la iniciación al baloncesto." *Revista digital: Lecturas: Educación Física y Deporte* -Buenos Aires- (N.º 12). <http://www.efdeportes.com/>. 05/02/04.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1999a). *Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada, Facultad de Educación Física y Deportes.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1999b). "Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión." *Revista digital. Lecturas: Educación Física y Deportes* -Buenos Aires, 16. 3/12/03. <http://www.efdeportes.com/>. 05/02/04.

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

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. Y GRIFFIN, L. L. (2003). *Sport Foundations for Elementary Physical Education. A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. Y GRIFFIN, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach* (2 Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

OSLIN, J.L. Y MITCHELL, S. A. (2006). Game-centered approaches to teaching physical education. In O'SULLIVAN, M.; KIRK, D. Y MACDONALD, D. (Eds.), *Handbook of Physical Education* (pp. 627-650). Champaign, IL.: Human Kinetics.

THORPE, R. D.; BUNKER, D. J. Y ALMOND, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, U. K.: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Science.

TURNER, A. P. Y MARTINEK, T. J. (1992). "A comparative analysis at two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach)." *International Journal of Physical Education*. 29 (4), 15-31.

VYGOTSKI, I. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WEIN, H. (1991). *Hockey*. Madrid, C.O.E.

WRIGHT, S.; MCNEILL, M.; FRY, J. Y WANG, J. (2005). Teaching teachers to play and teach games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), 61-82.

