

La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de educación física en ejercicio Research on sports initiation valid for physical education teachers in-service

Fco. Javier Castejón Oliva

Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen. La finalidad del presente artículo es presentar propuestas actuales sobre la enseñanza del deporte en Educación Física en el marco de la Enseñanza Comprensiva (que es como habitualmente se denomina en España al modelo *Teaching Games for Understanding*). Estas propuestas suponen cambios significativos en la iniciación deportiva con el fin de que el deporte tenga sentido educativo al incidir en los ámbitos cognitivo, afectivo-social y motor. Para llegar a dichas propuestas se expone cómo la investigación ha aportado argumentos suficientes para una adecuada puesta en práctica de la Enseñanza Comprensiva. Nuevas líneas de investigación han mostrado cambios en la perspectiva de enseñanza, de forma que se intenta una mayor implicación del alumnado en su autonomía y auto-responsabilidad. Para demostrar en qué sentido se están desarrollando estas perspectivas, hemos elegido algunas de las propuestas, a nuestro entender, más relevantes: (a) una mayor implicación del alumnado en los procesos cognitivos; (b) diseño y puesta en práctica de actividades deportivas por iniciativa del alumnado; y (c) aplicación de la evaluación con estrategias de interacción entre el alumnado. Se incluyen ejemplos prácticos que ayudan al profesorado de EF en ejercicio a aplicar con más profundidad el modelo y obtener mayores y mejores aprendizajes, según se demandan en el currículo educativo. Se concluye con algunas de las tendencias más significativas que servirían para futuras investigaciones y de apoyo al profesorado.

Palabras clave. Enseñanza comprensiva, ámbitos del conocimiento, estrategias de enseñanza, evaluación, desarrollo profesional.

Abstract. The purpose of this article is to present current proposals on the teaching of sport in physical education with the Teaching Games for Understanding (Comprehensive Education in Spain). These proposals involve significant changes in the sport initiation to the sport have educational sense to influence in the domains cognitive, affective and motor. To get to these proposals exposed how the research has provided sufficient arguments for an adequate implementation of the TGfU. New lines of research have shown changes in teaching perspective, so that a greater involvement of students in their autonomy and self-responsibility. To demonstrate how they are developing these perspectives, we have chosen some of the proposals, in our opinion, more relevant: (a) greater involvement of students in cognitive processes; (b) design and implementation of sports at the initiative of students; and (c) application of evaluation strategies of interaction among students. Practical examples that help PE teachers in-service to apply the model more deeply and get more and better learning are included, as demanded in the educational curriculum. It concludes with some of the most significant trends that would serve to further research and support for teachers.

Keywords. Teaching Games for Understanding, knowledge domains, teaching strategies, assessment, professional development.

Introducción

Escribir sobre iniciación deportiva en los momentos actuales podría considerarse un atrevimiento cuando no una ingenuidad. El deporte, tal y como se entiende en la sociedad moderna, es un instrumento social aceptado que rebasa fronteras, cala en toda la población y se entiende que todo sistema educativo que ponga atención a la actividad física (es decir, a la pedagogía del cuerpo), contendrá el deporte en su currículo. Pongamos dos ejemplos recientes aparecidos en la prensa. La República Popular China y la NBA han firmado un acuerdo para fomentar el baloncesto en las clases de educación primaria y educación secundaria («La NBA busca fomentar el basquet en China,» 2014); por otro lado, el Real Madrid («Corazón blanco,» s.f.) ha firmado un acuerdo en el mismo sentido. Sirvan estos ejemplos para entender la trascendencia del deporte y la necesidad de fomentarlo como trasmisor de múltiples beneficios de diverso interés. De ahí que al comienzo se haya expresado que puede ser un atrevimiento o ingenuidad. En estos mismos ejemplos suponemos que el lector ha deducido que el mercado y la economía se benefician del deporte y que, en algunos casos, el discurso sea contradictorio. Por ejemplo, China es una dictadura y no está claro qué tipo de valores solicita cuando busca la enseñanza del deporte. En suma, utilizan el deporte con un interés particular.

El deporte es un instrumento y un fin en Educación Física (EF). Estas dos vertientes se expondrán en el presente artículo: el deporte como medio y el deporte como fin. El propósito es que se pueda entender que un invento social trasciende a diversos contextos de la persona. Se aportarán algunos ejemplos prácticos que pueden ayudar a los docentes a llevar a cabo su actividad educativa en el marco curricular. Por otra parte, se expondrán esos ejemplos para que se incida en el principal actor de todo este discurso: el alumnado.

La enseñanza de la técnica y la táctica en el deporte

La enseñanza del deporte se ha ofrecido con diferentes perspectivas que se han polarizado, según las características de cada deporte, en incidir en mayor medida en un dominio técnico básico, se supone que van del cómo al qué (el cómo sería la técnica, el qué la táctica); o bien con estrategias globales, más tácticas (del qué al cómo). Esta dualidad entre técnica y táctica ya ha sido suficientemente tratada en cuanto a los niveles de dificultad en las tareas motrices, si bien con conceptos como habilidades abiertas o cerradas (Poulton, 1957). Pero esta polaridad puede o tiene cierta debilidad cuando se analizan las características de cada uno de los deportes. Si un deporte no tiene táctica, difícilmente se puede plantear un modelo del qué al cómo, sin embargo, esto no significa que no se pueda plantear un deporte con gran predominio técnico siguiendo una estrategia global (Alonso & Del Campo, 2001; Gómez-Marmol, Calderón-Luquín, & Valero-Valenzuela, 2014; Valero & Conde, 2003).

En los deportes con menor (o nula) presencia táctica, se exige por un lado, una precisión en el movimiento que hay que realizar (por ejemplo, la gimnasia o el patinaje artístico), y por otro lado, una exigencia en el uso de la energía corporal para conseguir los resultados (en la mayoría de las pruebas de atletismo y natación, por ejemplo). En todos estos casos no se justifica eliminar el componente lúdico como medio para conseguir los resultados de aprendizaje (en este caso, del fin, es decir, la mejora de la motricidad). En las citas que hemos utilizado, los documentos presentan propuestas lúdicas donde hay una exigencia técnica del deporte. En un caso (Gómez-Marmol, Calderón-Luquín, & Valero-Valenzuela, 2014; Valero & Conde, 2003), lúdico y global están encorsetados por procesos reflexivos; en el otro, lo lúdico entendido como «formas motoras jugadas» (Alonso & Del Campo, 2001, p. 39) es previo al juego, y a su vez, previo al aprendizaje de la técnica básica.

Hemos escogido estos ejemplos para que se pueda comprobar cómo el profesorado puede utilizar la enseñanza de la técnica deportiva siguiendo propuestas globales. Los autores defienden esta forma de enseñar dentro del currículo educativo en

vigor, sin que ello suponga limitaciones a cambios curriculares que pudieran sobrevenir. La justificación de su utilidad educativa está argumentada precisamente, en la globalidad y en el juego como base para conseguir los aprendizajes. Esto nos lleva a una pregunta simple: ¿Se puede utilizar el juego para el aprendizaje de la técnica y no solo realizar tareas repetitivas descontextualizadas? Según los autores citados (Alonso & Del Campo, 2001; Valero & Conde, 2003), es posible y deseable: en sus propuestas llevan a cabo la enseñanza del atletismo con tareas globales y lúdicas.

La enseñanza del deporte con una perspectiva táctica

Para los deportes donde hay presencia inequívoca de la táctica, el planteamiento difiere ligeramente de lo anterior. Aquí es donde aparece la disquisición sobre cómo proceder en la enseñanza (y repercutir en el aprendizaje), y se refiere a si hay que enseñar los deportes como el atletismo y la gimnasia, cuando no son deportes que tengan una lógica interna semejante a esos deportes. En líneas generales, el modelo que más ha impactado ha sido el *Teaching Game for Understanding* (TGfU en sus siglas en inglés) (por ejemplo, Mitchell, Oslin, y Griffin, 2006), aunque hay otras propuestas similares, como por ejemplo puede ser el *Game Sense* (Light, 2012). En la página web del grupo de trabajo se pueden encontrar referencias y artículos sobre las actividades que se desarrollan siguiendo estas premisas (TGfUingo, s.f.). En España se utiliza el término Enseñanza Comprensiva (EC) como «paraguas pedagógico» que nos permite afrontar una enseñanza alternativa del deporte. Los ejemplos que nos pueden servir para el presente discurso abordan dos facetas complementarias, por un lado la investigación (Castejón, Giménez, Jiménez, & López, 2013a) y por otro lado las propuestas de aplicación práctica (Méndez, 2014). Es decir, una relación muy cercana entre la investigación y la práctica, tal y como se ha venido reclamando por autores que mostraban esa falta de correspondencia (Griffin & Patton, 2005).

En cuanto a las propuestas de aplicación práctica, Méndez (2014) desarrolla un conjunto de unidades de enseñanza siguiendo los preceptos de la EC. Lo expresa desde un punto de vista práctico y relacionado directamente con lo que el profesorado necesita llevar a cabo en las clases de EF cuando plantea la enseñanza del deporte. Toma a la motricidad como base de la enseñanza, sin dejar de incidir en los ámbitos cognitivo y social. En el segundo caso (Castejón et al., 2013a), los estudios se basan en investigaciones sobre deporte, que los autores han denominado formación deportiva porque no trata solamente la naturaleza motriz del deporte, pues abarca otros aspectos que rebasan ese ámbito, y que suponen líneas de investigación para aplicar sus resultados a la enseñanza del deporte.

Currículo y variabilidad deportiva

Es necesario que tengamos que proponer una amplia variación de los deportes para que se puedan abordar los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje para la educación obligatoria. La clasificación de los deportes, desde el trabajo anterior de Werner y Almond (1990) hasta la más reciente e interesante con desarrollo de deportes que no suelen ser tan habituales en las clases de EF (Méndez, 2014), nos ayuda a afrontar la enseñanza, sea como medio o como fin. Algunos han defendido una simplificación en esta clasificación (Castejón & López, 1997, 2002; López & Castejón, 2005) que por tal es tan incompleta como las anteriores citadas, pero que se centra en las características propias del deporte: técnica y táctica. Tenemos deportes individuales donde predomina la técnica (como ocurre con la natación o la gimnasia), deportes de adversario donde aparece la técnica junto con la táctica individual (como el

bádminton o el judo), y deportes colectivos donde hay técnica, táctica individual y táctica colectiva (como el balonmano o el baloncesto).

Si lo que intentamos es enseñar un deporte, el que elijamos, lo lógico es situarlo en ese espectro de análisis y clasificación, y a partir de ahí, actuar en consecuencia. Por ejemplo, el fútbol tiene técnica, táctica individual y colectiva, y parece racional que haya que enseñar estos tres aspectos del deporte. No obstante, la mera observación de cualquier partido de fútbol nos permite comprobar que la técnica y táctica se muestran a la vez. Es más, la técnica se encuentra supeditada al problema que tiene cualquier jugador en ataque y/o en defensa: superar al oponente que le plantea los problemas a resolver. Por todo ello, no hay una linealidad que diga que se empieza por la técnica y se sigue con la táctica, hasta llegar al partido definitivo. Trasladando esta situación al proceso de enseñanza aprendizaje, entonces deberemos diseñar las tareas en situación táctica que demanden la técnica. El nivel de exigencia es el que plantea el profesor cuando trata de conseguir los objetivos previstos.

Es importante aclarar que la enseñanza del deporte en las clases de EF está sometida a los objetivos, competencias y resultados de aprendizaje. Esto merece una mínima explicación. Imaginemos que estamos enseñando a botar la pelota en baloncesto, desde la perspectiva antes planteada, la tarea se debe realizar con uno o varios atacantes que llevan el móvil, frente a uno o varios oponentes que tratan de evitar algunos de los principios de ese deporte (avanzar, mantener, conseguir canasta; ver por ejemplo Bayer, 1986); pues bien, podemos permitir alteraciones al reglamento porque se ajusta a nuestros intereses: que el alumno mejore su motricidad. Esto no significa que no se aprenda el deporte, pero sí que se aprende el deporte de acuerdo a las necesidades del aprendiz.

Según el modelo de EC, hay otras propuestas que también dan respuesta a esta situación, por ejemplo, los juegos modificados que poseen similitudes tácticas con el deporte que se pretende enseñar (Devís & Peiró, 1992) en tres posibles fases: la globalidad con reducción técnica; la globalidad en situaciones de juego con inclusión o no de la técnica específica; el juego deportivo propiamente dicho, con sus técnicas específicas y usando situaciones propias del juego. Otro ejemplo es el modelo integrado técnico-táctico (Castejón & López, 1997, 2002; López & Castejón, 2005), con tareas y actividades globales con énfasis en la técnica y/o la táctica, y cuando se tiene un dominio determinado, pasar a situaciones contextuales similares al deporte definitivo. Son propuestas de enseñanza en el modelo de EC que tratan de abordar los ámbitos del conocimiento: cognitivo, afectivo-social y motor.

Desde la investigación hasta la aplicación

Antes de avanzar creemos conveniente señalar la dificultad que existe para el profesorado en sus clases de EF: Aportar lo que se alcanza en las investigaciones educativas. Esto se debe a varias razones que se van a exponer, y que deben ser tenidas en cuenta a la hora de entender la segunda parte de este análisis, es decir, la aplicación práctica, una vez se muestra las características del deporte y su justificación para intentar una enseñanza de la iniciación deportiva tomando como perspectiva la táctica (Castejón, Giménez, Jiménez, & López, 2013b).

Las críticas por parte del profesorado de EF se manifiestan en forma de reproche, porque se considera que es de utilidad para el profesorado universitario. Es decir, a quien beneficia la investigación es al profesorado universitario que está más pendiente de publicar. Una posible solución sería realizar investigaciones colaborativas entre investigadores y profesorado. Otra crítica es la reducción de los trabajos, en muchos casos, en acortamientos de la propia investigación por exigencia de las

publicaciones. Esto lleva a tomar partido por partes del modelo de Enseñanza Comprensiva, cuando habría que atender a planes globales. De nuevo, esta situación se soluciona en las tesis doctorales, precisamente por no tener una exigencia en el tamaño del documento (por ejemplo, Elferink-Gemser, Kannekens, Lyons, Tromp, & Visscher, 2010; Pope, 2005; Yáñez & Castejón, 2011). La longitud de la investigación es una demanda cada vez mayor, investigaciones de una unidad didáctica o pocas sesiones no es relevante, de la misma forma que ya está más que superado el tratamiento comparativo entre modelo técnico y modelo táctico.

La solución a estos enjuiciamientos se debe plantear con estudios y trabajos que aporten información interesante para el profesorado, que esos estudios científicos se puedan utilizar por el profesorado en sus clases de EF. En suma, hay que pasar desde una investigación básica, sin duda legítima y rentable para el área de conocimiento, a una investigación aplicada, para que pueda utilizar esos avances en sus clases y solucionar los problemas cotidianos e inmediatos en los que se insume.

Las propuestas que se van a señalar se basan en situaciones, dificultades, barreras que el profesorado encuentra y que le impiden desarrollar la iniciación deportiva como debiera, y aportaciones que tienen calado curricular, basado, precisamente en cómo utilizar lo que sabemos (Griffin & Patton, 2005). Es cierto que el profesorado tiene buena fe e intención al enseñar, pero la mayoría de las veces no tiene el soporte necesario para poder llevar a la práctica esa intencionalidad, por ejemplo, ante la falta de documentos como libros, fichas, etc., con los que pueda elaborar las tareas de iniciación deportiva siguiendo perspectivas alternativas.

Por ello, vamos a tratar tres aspectos claves: (a) la exigencia curricular demanda que la educación sea contemplada en globalidad, no segmentada y parcializada, sino que incida en los ámbitos del conocimiento: cognitivo, afectivo-social y motor; (b) la desidia o la falta de implicación del alumnado cuando siente que no va con él o con ella, aquello que se está proponiendo en la clase; y (c) cómo podemos realizar una evaluación siguiendo unas premisas como las que se han expuesto en los dos puntos inmediatos anteriores.

La exigencia curricular y la incidencia en los ámbitos del conocimiento

Si hay un colectivo profesional que tiene que abordar el cuerpo y mejorar la motricidad, queda claro que es el maestro/a y el profesor/a de Educación Física. No hay otras asignaturas en el currículo educativo que traten el cuerpo como se refiere en EF. Ciertamente que podrían señalarse algunas materias, pero no tienen el mismo fin. Sin embargo, esto no quiere decir que tengamos una exclusividad, ni que sólo incidamos en la vertiente motriz. Tal vertiente motriz debe suponer una base, pero sobre esa base se acomete una aportación al ámbito cognitivo y al afectivo-social. Precisamente, el desarrollo de la EC, en sus diferentes modelos y variantes, trata con bastante claridad este planteamiento, algo que no puede asegurarse siguiendo las líneas de actuación de un modelo centrado en la técnica o centrado en la ejecución.

Veamos, someramente, cómo es el proceso para que pueda justificarse esta idea. Según el diseño de tareas en EC (por ejemplo, Mitchell et al., 2006), comprobamos que hay un proceso reflexivo sobre lo que se va a exigir en la práctica; a continuación la propia práctica relacionada con la reflexión anterior, y al terminar, de nuevo, se entabla una nueva reflexión sobre lo ocurrido. Esto quiere decir que tenemos que planificar con antelación dos protocolos: (a) un protocolo de práctica, donde aparece la organización de la tarea, qué aspectos son importantes para aprender (fichas, anotaciones, etc.); y (b) un protocolo de

reflexión, en forma de preguntas, donde prevemos qué vamos a preguntar. No puede ser un diseño cerrado, pues dependerá de cómo la tarea se desarrolla, pero no exime de llevar una preparación. Estas preguntas conducen y reconducen el plan cognitivo, mientras que el protocolo de práctica se relaciona con las preguntas con el fin de confirmar-refutar lo que el alumnado ha aportado durante la reflexión.

Un breve análisis de este diseño (protocolo de práctica, protocolo de preguntas-respuestas) nos permite entender que estamos incidiendo en el conocimiento declarativo y procedimental, en el saber y saber hacer (Elferink-Gemser et al., 2010; Pozo, 2001), en la sugerencia de saber fuerte y débil (Arnold, 1991), y en la aportación que ya se adelantó a finales de los años 90 con relación a la EC con la construcción del conocimiento (Rovegno & Bandhauer, 1997; Rovegno, Nevett, & Babiarz, 2001) y que se ha reforzado posteriormente (López-Ros, 2010). Por ejemplo, en una situación de 2 contra 1, hay un protocolo de preguntas: ¿Cuándo tienes el balón y te viene el oponente, qué puedes hacer para no perderlo? ¿Si el oponente va a tu compañero cuando tú tienes el balón, cuál es tu mejor opción? La práctica tiene que confirmar que las respuestas (acertadas o no) que proponen en su declaración los alumnos y alumnas, se llevan a la práctica y se señala dónde están los aciertos y dónde están los errores; la siguiente secuencia de preguntas-respuestas permite corroborar que lo que han dicho-hecho es viable. Un matiz de calidad supondría que este último protocolo de preguntas-respuestas fuera el punto de partida (encadenamiento) para la siguiente tarea, es decir, sirven como reflexión para la siguiente tarea.

Hay que hacer algunas matizaciones. Muchos profesionales creen que el protocolo reflexivo lo que hace es que disminuya el tiempo de práctica y que la clase se convierta más en un «foro romano» que en una clase de EF. Es cierto que en los primeros compases, bien por falta de práctica del profesorado, bien por falta de práctica del alumnado, o ambos, hay más diálogo que práctica. Pero se corrige rápido si damos información adecuada y el alumnado es requerido para dirigir la atención a lo que se trata en la clase. Mediante el protocolo reflexivo en formato de preguntas, hacemos que el alumnado tenga que pensar lo que hay que decir. Es el profesor el que mantiene el contexto y el escenario de práctica, para que el alumnado no se «pierda». A medida que avanzan las clases, la práctica predomina, y además es una práctica con conocimiento, se sabe lo que se hace y por qué se hace. Es cierto que las investigaciones han llegado a demostrar que el profesorado se siente inseguro (Díaz-Cueto & Castejón, 2011; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, & Castejón, 2010; Díaz-Del-Cueto, Hernández-Álvarez, & Castejón, 2012), pero el nivel de satisfacción por ambas partes (alumnado y profesorado) a medida que avanza el curso, es mucho mayor.

En cuanto a la organización de la actividad, y con la intención de que el ámbito afectivo-social sea mejorado, lo que debe predominar es ubicar al alumnado en grupos heterogéneos, de manera que se acentúen las interacciones para que se ayuden entre ellos; y no en niveles de enseñanza porque facilite la labor de enseñar para el profesorado. Estamos diciendo que uno de los elementos claves de la construcción del conocimiento, en este caso, la ayuda proporcionada por otro más experto (según la lógica de la zona de desarrollo próximo, ver Coll, 1984; López-Ros, 2001; Vygotski, 1995), se prepara de forma que las ayudas se realicen en los tres ámbitos, con ello se hace partícipe al alumnado que tiene un mayor dominio (cognitivo, cuando sea cognitivo; afectivo-social, cuando se requiera; y motor, cuando sea pertinente), con otros que no lo tengan. La organización de la clase «por libre» debe analizarse con sumo cuidado, pues se puede tener la intención de que ellos y ellas tomen las decisiones, y encontrarnos con grupos afines que no ofrecen ningún

tipo de relación educativa (por ejemplo, chicos con chicos y chicas con chicas; los más hábiles entre ellos, etc.), de forma que creemos hacer una labor con un objetivo y no conseguirlo esperado. Por ejemplo, cuando hacemos la actividad de 2 contra 1, no se colocan los alumnos y alumnas según crean conveniente, sino que el profesorado sitúa a los estudiantes de acuerdo con la ayuda que tiene que proporcionarse para solucionar el problema planteado. En esta configuración los dos atacantes, un alumno o una alumna con más habilidad participa con otro u otra que tenga menos habilidad, se ayudan para superar al defensor opo- nente. La retroalimentación que proporciona el profesorado va en este sentido, al alumno con menos habilidad, le hace ver que puede solucionar los problemas con ayudas, mientras que al que tiene más habilidad le hace ver que su ayuda y cómo orga- nize esa ayuda, proporciona la solución buscada.

La implicación del alumnado como reto para su aprendi- zaje

No es de extrañar que a medida que se avanza en el nivel de exigencia en la manifestación deportiva, algunos estudiantes se inhiban y su participación sea menor, a veces nula. Los motivos pueden ser varios: (a) «la colonización» de los que participan en actividades extraescolares y que «apartan» a los que tienen menos nivel en el deporte; (b) la dureza que aparecen en algunos depor- tes, por la que los considerados más débiles, incluido aquí el punto de vista de las chicas, hace que no participen en «depor- tes que son para brutos»; (c) otras motivaciones alejadas de la actividad física, como la aparición de nuevos retos en forma de avances tecnológicos principalmente, hace que el deporte sea considerado de menor interés, y dejado en manos de los que se consideran «más hábiles»; (d) la preferencia del profesor o de la profesora por algún deporte que no tiene ninguna relación con el interés de los y las estudiantes. Todos estos y algunos factores más, conducen hacia una implicación menor del alumnado, y como hemos dicho, en algunos casos, al abandono.

De nuevo, el interés no es otro que hacer del deporte un contenido lo más educativo posible, y con ello, implicar los ámbitos del conocimiento cuando se plantea en las clases de EF. La EC ha demostrado que la enseñanza no se basa en exclusiva en el dominio de las habilidades técnicas deportivas, sino que lo que se trata es del conocimiento. En este caso, el diseño de tareas, incluso de nuevos deportes por parte del alumnado, puede ayudar a mejorar el grado de implicación en las clases. Hay que recordar que si queremos que haya una demostración del ámbito cognitivo, se manifiesta cuando el que tiene que pensar es el alumno y la alumna, entonces, ¿por qué no dejar que esos estu- diantes no desarrollen sus ideas sobre cómo tiene que ser el deporte? No estamos diciendo que sean los alumnos los que preparen la clase, diseñen las tareas..., es decir, que suplante al profesorado, sino que se impliquen en qué quieren hacer y cómo pueden mostrar su conocimiento.

Los estadios de dominio del deporte plantean la posibili- dad, en las clases de EF, a que fueran los propios estudiantes los que aportaran su conocimiento en forma de propuesta de tareas y deportes (Castejón, 1995). Se proponía una guía, pero sobre todo, un conocimiento del deporte que muchas veces se acerca más al pensamiento del profesorado (Rincón, 2004), pues ese conocimiento es más amplio y profundo. Sin embargo, esta línea ha ido ampliándose de modo que se tenga en cuenta las necesidades y posibilidades del alumnado, porque se fomenta acceder a las pretensiones del alumnado y a la vez, cubrir la necesidad educativa (Enright & O'Sullivan, 2010; Oliver, Hamzeh, & McCaughy, 2009). Las relaciones de poder cam- bian, el profesorado permite que sea el alumnado el que se apropie de su propio aprendizaje, que compruebe que sus ideas, sus sugerencias, sus intereses son tenidos en cuenta, y que no tiene

que prevalecer la idea del poder que emana de la jerarquía que se manifiesta en la clase (Fisette & Walton, 2014).

Probablemente el mejor ejemplo sea el de Butler (2013; ver también Butler, Storey, & Robson, 2014). En su trabajo, basado en la TGfU, se centra en los juegos colectivos de invasión, y los estudiantes crean sus propias tareas y conciben un deporte que ellos mismo diseñan y ponen en práctica. El profesorado trata de contextualizar todo el proceso, utiliza una serie de reglas para el diseño y puesta en práctica (todos y todas tienen que participar, tienen que hablar y dejar hablar, se adapta al nivel de los participantes, y tratan de que sea motivante y divertido), y monitoriza cómo se desarrolla todo el proceso. Luego llega la puesta en práctica, y tiene que haber un refinamiento para cam- biar los aspectos necesarios para que poco a poco se llegue a una definición última que solucione los problemas que se han ido planteando (en el diseño y en la práctica). De nuevo, esto nos lleva a que se aborden los ámbitos del conocimiento, y hace de la enseñanza del deporte un proceso educativo, de calado más que suficiente para que todos y todas se sientan incluidos, sientan que sus aportaciones son tenidas en cuenta.

La evaluación en la iniciación deportiva y su desarrollo más allá de las pruebas

Un modelo de enseñanza aprendizaje se completa con la presencia de la evaluación. El modelo técnico llevaba la evalua- ción hasta sus últimas consecuencias, es decir, si hay activida- des técnicas, más o menos analíticas, la evaluación se centra en esas habilidades y ratifica el propio proceso de enseñanza (y el propio modelo). Es una lógica que cualquier modelo debe expo- ner y que se ha tratado desde las teorías iniciales de la transfe- rencia del conocimiento (Pozo, 1993). Pero las grandes teorías necesitan de teorías sustantivas, más concretas para que pue- dan utilizarse en el desarrollo profesional, es decir, desde los programas de formación inicial hasta el día a día de las clases de EF (Metzler & Tjeerdsma, 1998). En el caso del modelo de EC, el trabajo de Oslin, Mitchell y Griffin (1998) confirmó lo que estamos planteando, que un modelo de enseñanza debe incluir la evaluación.

La inclusión del *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) supuso un salto de calidad en el modelo. El profesorado se encontró con un instrumento que le permitía seguir el proce- so de enseñanza aprendizaje y además comprobar qué se había aprendido, de acuerdo a los preceptos señalados en la EC. Hubo respuestas a esta propuesta que han aportado otra perspectiva (Gréhaigne, Godbout, & Bouthier, 1997) y que no puede deses- timar, pero ya se ha demostrado que el GPAI tiene más uso y utilidad (Arias & Castejón, 2012, 2014). En líneas generales, el GPAI es un marco de referencia sobre el que hay que construir un instrumento que permite comprobar, mediante la observa- ción, cómo se desenvuelven los estudiantes durante el deporte. Habitualmente, se elige uno o varios aspectos relevantes del juego, y se comprueba que el alumnado tiene el dominio técnico y táctico pertinente (Gutiérrez & García-Lopez, 2012; Méndez, 2009). Sin embargo, desde nuestro punto de vista, y siguiendo el esquema que aquí estamos señalando, necesitamos que la evaluación también aporte en los ámbitos del conocimiento, y para ello, quizá sean necesarias algunas premisas centradas en tres aspectos (no quiere decir que sean los únicos): unos princi- pios de la evaluación, una estrategia y un instrumento.

Los principios deben ser lo más cercanos posibles a la eva- luación formativa. Entendemos que cualquier tipo de evalua- ción que no sea formativa dice lo que la persona sabe (hace), mientras que la evaluación formativa, además dice lo que la persona puede saber (hacer) (para desarrollar este concepto puede verse en López-Pastor, 2006; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013). El buen uso

de la evaluación formativa no es ajeno a la inclusión de los dominios cognitivo, afectivo-social y motor.

Las estrategias son todas aquellas organizaciones que integran la participación de los alumnos y alumnas en todo el proceso. Desde el diseño hasta la puesta en práctica, se toma partido por la evaluación colaborativa (evaluación en que participan profesorado y alumnado en conjunto), la co-evaluación (la evaluación entre estudiantes), y la autoevaluación, en este caso la evaluación de sí mismo.

Por último, el instrumento, sea o no el GPAI (aunque creemos que es mejor utilizarlo), queda en manos del alumnado. Ellos y ellas aportan qué elementos son los que van a aparecer para observar a sus compañeros, cómo toman la información y cómo se la traslada a los otros estudiantes. De esta forma, y de nuevo, la unión entre conocimientos (lo que sabe y lo que sabe hacer) está garantizada. Veamos un ejemplo que nos puede servir para comprobar este proceso.

Según hemos contemplado en la evaluación, hay unos principios que nos hacen tomar partido por una evaluación formativa. En la práctica, y tomando como estrategia de enseñanza la enseñanza recíproca (Mosston, 1982; Mosston & Ashworth, 1993), planteamos al alumnado que:

(a) vamos a realizar la evaluación con el fin de comprobar qué sabe su compañero-a, qué le va a informar para que mejore y sepa qué hacer con lo que ha aprendido;

(b) les damos una serie de instrucciones sobre cómo pueden construir ellos y ellas un GPAI donde necesitan comprobar los resultados de aprendizaje, de acuerdo a unos objetivos que hemos ido consiguiendo en las clases, por ejemplo, si tenemos un deporte colectivo, qué domina el atacante con balón y qué puede hacer con ese dominio;

(c) cada pareja de estudiantes diseña una hoja de toma de datos (no tiene por qué ser en la clase de EF, tampoco tiene por qué hacerse en un día), con ello, ya tenemos parte del conocimiento (saber) controlado, pues los estudiantes tienen que evaluar de acuerdo a lo que saben, y lo tienen plasmado en la hoja de registro;

(d) en la clase (o clases) práctica(s), diseñamos actividades en las que todos puedan demostrar los aprendizajes, y lo hacemos de forma que cuando un estudiante actúa en su grupo, su compañero le evalúa, y luego cambian de rol.

Este proceso se va desarrollando a lo largo de la clase (o clases). La información se la proporciona cada estudiante a su compañero. Como en el caso de la construcción de tareas deportivas y de deportes que hemos señalado antes, también aquí es necesario refinar los instrumentos según avanzan las clases.

Hemos desarrollado algunos aspectos que consideramos interesantes para que el profesorado vea y tenga en cuenta que la EC permite alcanzar objetivos educativos amplios, que los planteamientos son globales, holísticos, y que se consigue que los estudiantes sean atendidos según sus posibilidades y necesidades. Estos ejemplos no pueden ni deben ser tenidos como cerrados, pues cada situación escolar en la educación obligatoria es distinta. Los conflictos, las dificultades, los sobreentendidos, la falta de conocimiento y tradición, y un largo etcétera, impiden que las buenas intenciones se lleven a cabo con la precisión como la que se expone aquí. Dependerá de cada profesor o profesora, y cada contexto, adaptar estos planteamientos. Puede que algunos nos acusen de teorizar y que llevar todo esto a la práctica no es posible. Pero lo cierto es que hay profesorado que está haciendo actividades en esta línea (Monjas, 2006).

¿Hacia dónde dirigimos la EC en la EF?

Los ejemplos que aquí se han planteado no significan que no haya otras posibilidades tan necesarias como las que aquí se han expuesto. Todavía queda un amplio recorrido que debe jus-

tificarse y que la mayoría de los trabajos de investigación no terminan de abordar, y sin embargo son interesantes. A modo de ejemplo creemos que se pueden mejorar los siguientes aspectos:

- La fundamentación teórica con base constructivista debe renovarse. Es necesaria una mayor comprensión de qué se está haciendo, y qué repercusión tienen en el desarrollo curricular (por ejemplo, Gréhaigine & Godbout, 1995; Kirk & Kinchin, 2003; López-Ros, 2010; Rovigno et al., 2001), particularmente para los deportes individuales (ver, por ejemplo Light & Wallian, 2008), porque no se ha hecho un trabajo exhaustivo y en profundidad para adaptar los modelos como el de la EC.

- Es necesario que la amplitud del estudio no «parezca» que se confirma el sesgo del investigador. Es muy conveniente que las investigaciones ocupen un curso académico, o la mayoría del mismo, con el fin de que pueda contribuir a un cambio verdaderamente significativo. La mayoría de los trabajos se quedan en una o dos unidades didácticas, a todas luces insuficiente para que al profesorado no le quede dudas. Con una breve exploración de los estudios de investigación que hay publicados se podrá comprobar estas limitaciones que mencionamos.

- Ampliar el campo de los deportes. Es cierto que cada vez hay un mayor interés por aportar resultados variando los contenidos, pero todavía quedan deportes (rugby, balonmano, esgrima...) que pueden estudiarse y con ello ampliar el repertorio (ver por ejemplo Mitchell et al., 2006). Las extrapolaciones desde esos deportes es muy loable, pero hace falta ampliar el espectro.

- El apoyo documental para el profesorado. Si miramos los libros que hay para que el profesorado pueda enseñar el deporte con una perspectiva como la EC, comprobamos que apenas hay trabajos que puedan ayudar al profesorado para diseñar sus programaciones y unidades didácticas (Castejón, Giménez, Jiménez, & López, 2010; Méndez, 2014; Monjas, 2006). El profesorado necesita publicaciones que le aseguren cómo puede actuar, cómo puede abordar la enseñanza, qué estrategias puede utilizar, cómo diseñar la evaluación, etc., sobre todo, al profesorado que cambia a estos nuevos planteamientos.

- La presencia de investigadoras en los trabajos de la EC. Es cierto que en el ámbito anglosajón está más equilibrada, pero sigue siendo una presencia mayoritariamente masculina (Kirk & Oliver, 2014). En España es todavía mucho más evidente, apenas hay mujeres que publican sobre la EC. No es un coto masculino, pero quizá debamos plantearnos si es que esa falta de presencia femenina no es algo que se hace desde el momento en que se expone el deporte en las clases de EF.

- El desarrollo del modelo de EC y su relación con el ámbito afectivo. Cada vez hay más interés en que la EC no se quede en las habilidades técnicas y tácticas. Es necesaria una mayor atención para que el modelo exponga con claridad los componentes afectivos (Pope, 2005), o bien se desarrolle con otros modelos que utilizan al deporte como un medio para lograr aprendizajes de habilidades deportivas que puedan ir más allá de la clase de EF (Alexander & Penney, 2005; Escartí, 2005; Hellinson, 2003; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004), con lo que la motivación, la adherencia al deporte, la responsabilidad y autonomía personal, etc., tengan mayor presencia.

Conclusiones

El deporte pasa por ser un contenido clave en las clases de EF. Su enseñanza ha tenido aportaciones muy interesantes en

las últimas décadas, particularmente con la EC. Cómo hemos señalado, se han superado algunas etapas enfatizadas en sus primeros momentos, como fue la comparación de la EC y otros modelos de enseñanza, normalmente con los más tradicionales. Es cierto que ha predominado en deportes concretos (baloncesto, bádminton), en etapas educativas muy definidas (habitualmente final de la educación primaria y comienzo de la etapa secundaria), y con unidades de enseñanza relativamente cortas (normalmente una única unidad didáctica), pero los resultados han demostrado su fortaleza y su incidencia directa en los ámbitos del conocimiento.

No obstante, todavía hay resistencias para su utilización por el profesorado. La unión entre investigación y aplicación se observa con cierta vaguedad, en el sentido de que hay resultados en la investigación muy veraces, muy fiables, pero no se ve con igual calado para trasladar esos mismos resultados a la enseñanza en las clases de EF. Sin embargo, creemos que se debe más a cómo se presenta la EC que a su potencialidad. Hemos mostrado cómo en la actualidad se están adoptando enfoques y aplicaciones derivadas de la investigación que tienen posibilidades elevadas de realizarse en la práctica, como es el caso de: (a) una mayor incidencia en los ámbitos del conocimiento (cognitivo, afectivo-social y motor); (b) que se puede implicar al alumnado en el diseño y puesta en práctica de las tareas y deportes, con el fin de abordar las necesidades e intereses del alumnado; y (c) mejorar los procesos de evaluación, sin perder de vista los dos apartados anteriores. Se termina el documento señalando otras vías de actuación que se mantienen candentes y que habrá que ir mejorando, con esa interacción entre investigación y aplicación, con el fin de que el profesorado pueda utilizar los avances que se van consiguiendo en la enseñanza comprensiva.

Referencias

- Alexander, K., & Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301. doi: 10.1080/17408980500340901
- Alonso, D., & Del Campo, J. (2001). *Iniciación al atletismo en primaria*. Barcelona: Inde.
- Arias, J. L., & 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.
- Arias, J. L., & Castejón, F. J. (2014). Using instruments for tactical assessment in physical education and extra-curricular sports. *European Physical Education Review*, 20(3), 525-535. doi: 10.1177/1356336X14539214
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC/Morata.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano europea.
- Butler, J. L. (2013). Stages for Children Inventing Games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 48-53. doi: 10.1080/07303084.2013.773828
- Butler, J. L., Storey, B., & Robson, C. (2014). Emergent learning focused teachers and their ecological complexity worldview. *Sport, Education and Society*, 19(4), 451-471. doi: 10.1080/13573322.2012.680435
- Castejón, F. J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., & López, V. (2010). Análisis de documentación de iniciación deportiva. Ejemplos desde la práctica. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 145-202). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., & López, V. (Eds.). (2013a). *Investigaciones en formación deportiva*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F., & López, V. (2013b). Formación deportiva como eje central de la enseñanza del deporte. En F. J. Castejón, J. Giménez, F. Jiménez & V. López (Eds.), *Investigaciones en formación deportiva* (pp. 15-37). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., & López, V. (1997). Iniciación deportiva. En F. J. Castejón Oliva (Ed.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F. J., & López, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Corazón Blanco (s.f.). Consultado en diciembre 16, 2015, de http://www.corazonblanco.com/la_fundacion_realmadrid_y_el_ministerio_de_educacion_de_china_firman_un_acuerdo_de_colaboracion-noticias_del_real_madrid-ispyp-760965.htm.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Díaz-Cueto, M., & Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., & 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.
- Díaz-Del-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. L., & Castejón, F. J. (2012). La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física: estudio de casos. *Cultura y Educación*, 24(3), 273-288. doi: 10.1174/113564012802845677
- Elferink-Gemser, M. T., Kannekens, R., Lyons, J., Tromp, Y., & Visscher, C. (2010). Knowing what to do and doing it: Differences in self-assessed tactical skills of regional, sub-elite, and elite youth field hockey players. *Journal of Sports Sciences*, 28(5), 521-528. doi: 10.1080/02640410903582743
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). Can I do it in my pyjamas? Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222. doi: 10.1177/1356336X10382967
- Escartí, A. (Ed.). (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Fisette, J. L., & Walton, T. A. (2014). 'If You Really Knew Me'...I am empowered through action. *Sport, Education and Society*, 19(2), 131-152. doi: 10.1080/13573322.2011.643297
- Gómez-Marmol, A., Calderón-Luquín, A., & Valero-Valenzuela, A. (2014). Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 104-121.
- Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sport from a constructivist and cognostivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education* 16, 500-516.
- Griffin, L. L., & Patton, K. (2005). Two decades of teaching games for understanding: Looking at the past, present, and

- future. En L.L. Griffin & J.I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice* (pp. 1-17). Champaign: Human kinetics.
- Gutiérrez, D., & García-Lopez, L.M. (2012). Assessment of primary school students' decision-making related to tactical contexts. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 7-12. doi: 10.7821/naer.1.1.7-12.
- Hellinson, D. (2003). *Teaching responsibility through Physical Activity* (2ª ed.). Champaign: Human kinetics.
- Kirk, D., & Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
- Kirk, D., & Oliver, K. L. (2014). The same old story: the reproduction and recycling of a dominant narrative in research on physical education for girls (La misma historia de siempre: reproducción y reutilización del discurso dominante en la investigación sobre la educación física para las chicas). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 7-22. doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/2\).116.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/2).116.01)
- La NBA busca fomentar el basquet en China. (2014). Consultado en diciembre 16, 2015, de <http://www.deporusa.com/lanba-busca-fomentar-el-basquet-en-china/5589/>.
- Light, R. (2012). *Game Sense: Pedagogy for Performance, Participation and Enjoyment*. Nueva York: Routledge.
- Light, R., & Wallian, N. (2008). A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming. *Quest*, 60, 387-404.
- López-Pastor, V. M. (Ed.). (2006). *La evaluación en educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. doi: 10.1080/13573322.2012.713860
- López-Ros, V. (2001). *L'organització de l'activitat conjunta en l'ensenyament escolar dels esports col·lectius*. Tesis doctoral. Universitat de Girona, Girona.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López, V., & Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- Méndez, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen
- Méndez, A. (Ed.). (2014). *Modelos de enseñanza en educación física*. Madrid: Grupo 5.
- Metzler, M. W., & Tjeerdsma, B. L. (1998). PETE Program Assessment Within a Development, Research, and Improvement Framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 468-492.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach* (2ª ed.). Champaign: Human kinetics.
- Monjas, R. (2006) (Coord.) *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano europea.
- Oliver, K. L., Hamzeh, M., & McCaughy, N. (2009). *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, 90-110
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Pope, C. C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGfU model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286. doi: 10.1080/17408980500340885
- Poulton, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin*, 54(6), 467-478.
- Pozo, J. I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente*. Madrid: Morata.
- Rincón, F. (2004). *Freeball, nuevo deporte colectivo de cooperación-oposición: Diseño y aplicación del Freeball en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 136-154.
- Rovegno, I., Nevett, M., & Babiartz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341-351.
- Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign: Human kinetics.
- TGfUingo. (s.f.). Consultado en diciembre 16, 2015, de <http://tgfuinto.weebly.com>.
- Valero, A., & Conde, J. L. (2003). *La iniciación al atletismo a través del juego (el enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas)*. Málaga: Aljibe.
- Vygotski, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3ª ed.). Barcelona: Crítica.
- Werner, P., & Almond, L. (1990). Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 4, 23-27. doi: 10.1080/07303084.1990.10606501
- Yáñez, J., & Castejón, F. J. (2011). La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 95-107.

