

Propuesta de formación permanente del profesorado de Educación Física sobre deportes de invasión

SIXTO GONZÁLEZ VÍLLORA,* PEDRO GIL MADRONA**,

ONOFRE R. CONTRERAS JORDÁN,*** Y JUAN C. PASTOR VICEDO****

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 diversos 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 donde todo está perfectamente estructurado, en los modelos alternativos todavía no hay 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, y Secundaria, en diferentes instituciones educativas de Castilla-La Mancha y de la misma Universidad de Castilla-la Mancha que mediante un seminario de investigación-acción elaboró un diseño de juegos modificados y lo aplicó para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en juegos y deportes de invasión.

The technical model of teaching sports has remained obsolete. The lack of a global action of a process excessively focused on the technique and that leaves out the characteristics, knowledge and interests of the youth, has produced a progressive abandonment of the sport practice. This tendency has created a debate about the total implementation of the model. As a result, several models have appeared trying to resolve these matters. The theory of these alternative approaches of sport beginning is well developed nowadays. But we consider that there is an important lack of games for the global development of the children in their sport learning process in comparison to the traditional model in which everything was perfectly structured. This article explains the experience in a seminar of action research of a group of Primary, High and University of Castilla-la Mancha teachers, in this seminar we designed and put into practice different modified games in order to improve the teaching-learning process of invasion games.

Formación del profesorado / Investigación-acción / Modelo comprensivo de los deportes /
Juegos modificados / Juegos y deportes de invasión / España
*Teacher training / Action-research / Teaching games for understanding / Modification of games /
Invasion games / Spain*

- * Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). Investiga sobre el pensamiento del entrenador, la relación entre la práctica deportiva y el auto-concepto físico de los adolescentes, y la detección de talentos deportivos. Es coautor del libro (2008), *La educación física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*, Granada, Magina.
- ** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en el área Didáctica de la Expresión Corporal en la UCLM. Investiga sobre la detección de talentos deportivos. Autor de los libros (coord.) (2006), *Juego y el deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, y (coord.) (2008), *La educación física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*, Granada, Magina.
- *** Licenciado en Ciencias de la actividad física y el deporte, doctor en Derecho. Catedrático del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la UCLM. Autor de los libros (1998), *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona, INDE, y (2001), *Iniciación deportiva*, Madrid, Síntesis. Investigador sobre el pensamiento del profesor, la relación entre la práctica depor-

INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Existen varias críticas al modelo tradicional de enseñanza de los deportes; entre ellas cabe destacar que los niños y niñas 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, manifiestan pobre capacidad para 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, 2008; De la Vega Marcos, 2002; 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; González Villora, 2008; 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, 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 éste ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo 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. 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.

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 retroalimentaciones, etc. Todo ello está 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 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 Vigotsky (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 mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más eficaz.

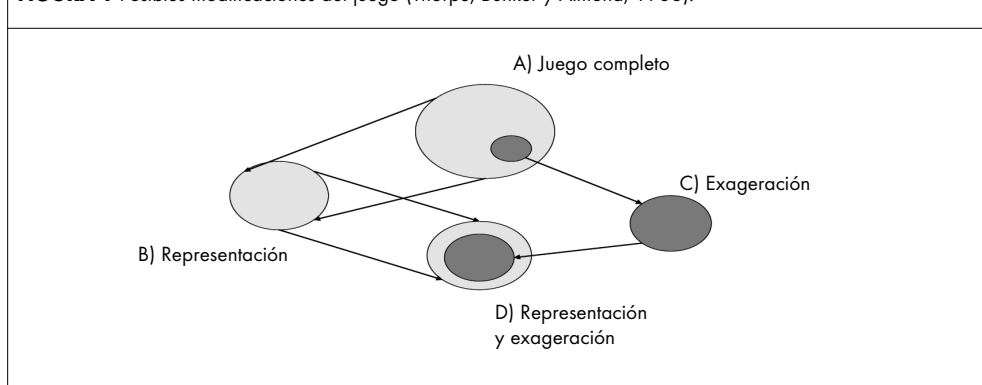
De este modo, el contexto ludo-práxico de aprendizaje debe ser lo más parecido posible a las capacidades y posibilidades del que aprende. Nace de esta forma el concepto de juego modificado. Así, Bunker y Thorpe (1982) confirman la necesidad de que el discente aprenda en situación de juego global, pero diferente a la propia del deporte regulado, 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:

tiva y el auto-concepto físico y detección de talentos deportivos.

**** Maestro en Educación Física. Profesor del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la UCLM. Coautor de los libros (2006), *Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas* y (2008), *La educación física y los deportes: concreciones prácticas de educación en valores*, Granada, Magina. Becario de investigación en detección de talentos deportivos.

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



1. Se entiende aquí por deportes de invasión aquellos en que cada equipo intenta anotar uno o más tantos en la portería o meta contraria, mediante un objeto móvil (N. del E.).

- *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 por 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 (p. ej., deportes de invasión¹ 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.

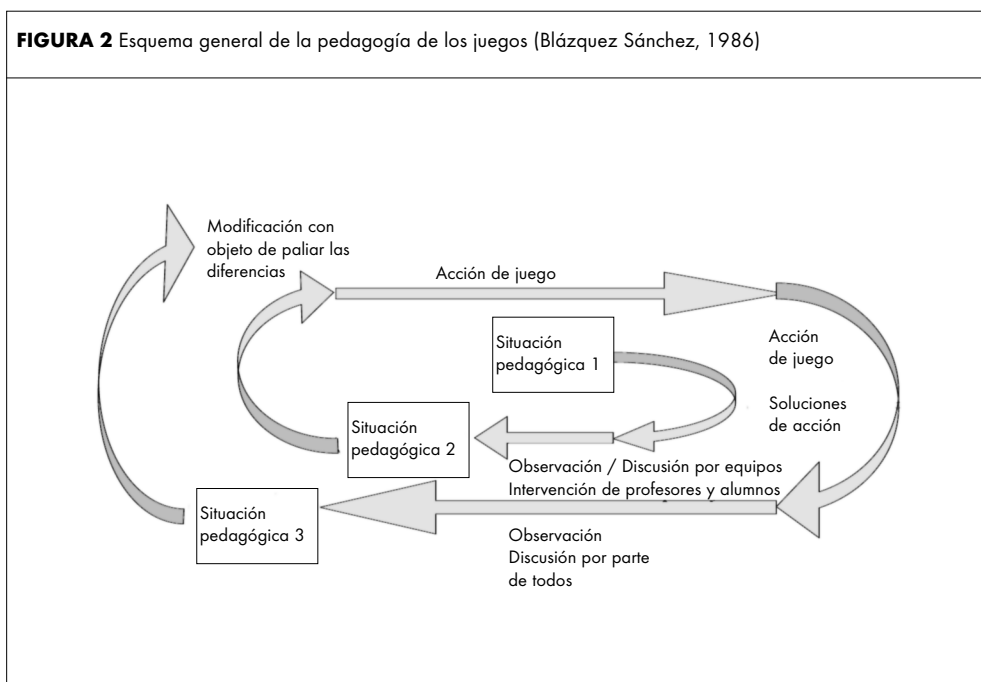
Como hemos podido observar, los tres modelos se caracterizan principalmente por la importancia que prestan a la formación táctica del aprendiz, y, como resultado de ello, por la importancia que prestan al juego, principal herramienta para conseguir este fin. El juego modificado se convierte en una fuente 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 los 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 de que la mayoría han sido llevados a cabo en lapsos cortos, 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 sobre cómo, por qué y para qué modificar un juego), especialmente en deportes de invasión (baloncesto, balonmano, fútbol, *floorball*, rugby, etc.), pero no sólo desde un punto de vista teórico, sino desde una perspectiva procedimental, tan relevante en nuestra 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, cabe 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 (véase 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, lo que podría deberse 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, necesita dominar varios factores (Griffin y Butler, 2005), tales como:

- *Mayor conocimiento del contenido que se trata de enseñar.* Para ello, en los deportes de invasión bajo un modelo horizontal sería recomendable el estudio de varias publicaciones (Bayer, 1992; Bengué, 2005; Contreras Jordán y col., 2005; García López, 2004; Lasierra Aguilá, 1990; Méndez Giménez, 1999b). Ya en la iniciación de la enseñanza de los modelos verticales, en concreto para baloncesto (véase Carrillo Ruiz y Rodríguez Díaz, 2004; Giménez Fuentes-Guerra y Saénz López Buñuel, 2004; González Villora y col., 2007; Iglesias Gallego, 2005; Méndez Giménez, 1999a, 2005), fútbol (p. ej., Brüggemann, 2004; De la Vega Marcos, 2002; González Villora, 2008; Gréhaigne, 2001; Lago Peñas, 2007; Romero Cerezo, 2005) y *floorball* (entre otras: García López, 2004; Martínez de Dios, 1991 y 1996; Méndez Giménez, 1999; 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 respecto a los estilos de enseñanza y la metodología).

Las implicaciones de la formación previa del profesor de educación física han sido estudiadas 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 ini-

cial de cara a afrontar adecuadamente la formación con el modelo comprensivo en su fase de prácticum.² En una misma línea, Devís Devís (1996) señaló la necesidad de 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 con una idea compartida (Gil Madrona, 1999). En efecto, nuestra investigación-acción ha llevado un proceso paso a paso de retroalimentación continua, 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 merced a la observación de la realidad, a 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 de los deportes de invasión (baloncesto, fútbol, *floorball*, etc.). 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 estos deportes porque nos parece que tienen 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); son deportes colectivos en que se representan diferentes papeles en un equipo y se puede favorecer el aprendizaje cooperativo, se desarro-

2. En el sistema educativo español, está destinada a enriquecer la formación básica, complementando los aprendizajes teórico-prácticos con la experiencia en los centros educativos (N. del E.).

llan por medio del juego, siendo una actividad atractiva motivante y significativa.

OBJETIVOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

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.
- 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.
- Entender 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 de experiencia didáctica para la iniciación deportiva desde el modelo constructivista en los deportes de invasión.

Objetivos didácticos propuestos y desarrollados para los alumnos

- Conocer las reglas básicas (funcionales) del baloncesto, fútbol y *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 de los deportes de invasión (baloncesto, fútbol y *floorball*): conducción y protección, pases y recepciones, desplazamientos y lanzamientos a portería.
- Mejorar los procesos de percepción, ejecución y sobre todo la toma de decisiones.

Contenidos formativos

Juegos para el aprendizaje y mejora de manera contextualizada sobre la percepción, toma de decisión y la ejecución de las adap-

taciones, manejos, pases, recepciones, desplazamientos y lanzamientos a un objetivo.

Etapa y ciclo recomendado

La experiencia se ha llevado a cabo en el segundo y tercer ciclo de educación primaria y en el primer y segundo ciclo de educación secundaria, de este modo se recomienda su aplicación didáctica en tercer ciclo de primaria (quinto y sexto de EP) o primer ciclo de secundaria (primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, o ESO). Ello dependerá del conocimiento inicial de los alumnos. En actividades extraescolares se recomienda la utilización progresiva de estas actividades para iniciar a los niños y niñas a este deporte a partir de los nueve o diez años. Sin embargo, en estas edades recomendamos la práctica multideportiva, es decir, todavía no debemos orientar a los niños hacia un sólo deporte.

Estilos de enseñanza

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

Instalaciones, materiales y recursos

Gimnasio (mínimo recomendado: 10 m x 18 m). Para *floorball*: un *stick* para cada participante (24 *sticks*), 12 bolas y 12 discos, 8 porterías o conos en su defecto, conos (1 paquete de 10 a 15) y petos (4 colores: 6 de cada color). Para baloncesto: 12 balones de minibasket, 8 canastas, conos (1 paquete de 10 a 15) y petos (4 colores: 6 de cada color). Para fútbol: 12 balones de fútbol A-7, 8 miniporterías, conos (1 paquete de 10 a 15) y petos (4 colores: 6 de cada color).

Evaluación de los aprendizajes

Se usó el instrumento de evaluación GPAI (Griffirin, Mitchell y Oslin, 1997), grabándose estas sesiones por medio de videocámaras (modelo Sony DCR-HC42E). Más tarde, se miraron los videos en los seminarios con dos motivos: *a)* evaluación de los alumnos, y *b)* evaluación del grupo de profesores que forman parte de la experiencia.

DESCRIPCIÓN Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

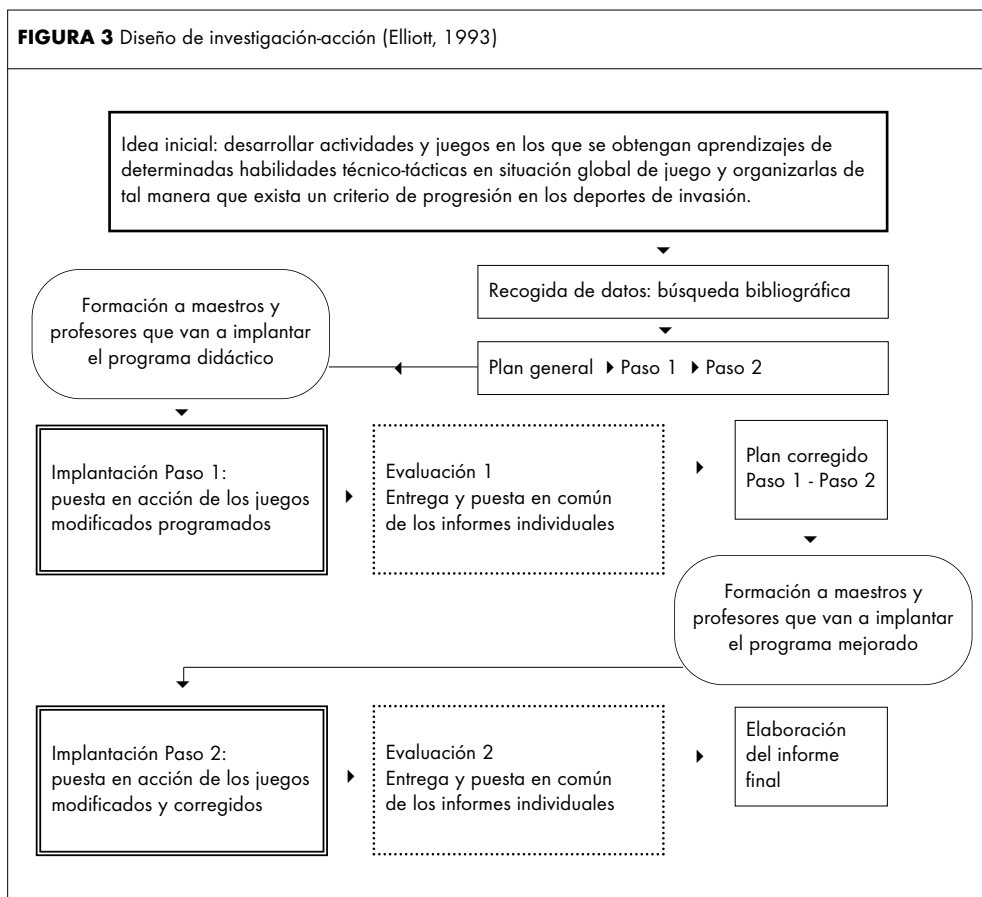
El profesor-investigador de su práctica es un paradigma en el que el profesorado se involucra en el proceso de investigación sobre su actividad docente que se basa en la reflexión crítica. Mediante este proceso de reflexión se pretende que el profesorado comprenda en profundidad su práctica para mejorar la calidad educativa y, a su vez, conseguir su desarrollo profesional.

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. Para Elliott (1993: 67), “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimiento. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él”. Parece claro según Elliott que para que se produzca esta mejora de la práctica es necesario tener en cuenta tanto los resultados que se produzcan, cuanto los procesos que han conducido a dichos productos; sin unos y otros la información de todo lo ocurrido en el proceso de enseñanza y aprendizaje sería tan solo parcialmente recogida.

La investigación-acción colaborativa es aquella en la que un investigador coordinador requiere la participación de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación, y aun para determinar el objeto de la investigación, hacer el diseño teórico, el diseño metodológico, orientar al grupo de docentes como investigadores, ayudar y guiar al profesorado durante el proceso, organizar las tareas del grupo de trabajo y elaborar el informe final. Ello implica intentar dar respuesta al ciclo de la investigación acción y sus fases o, lo que es lo mismo, al ¿cómo se hace? Indicaremos que estamos primero ante la delimitación del problema, para pasar después al análisis del problema y la recogida de datos, el análisis, y la propuesta de acción. A continuación presentamos el esquema de investigación-acción desarrollado (véase Figura 3).

Los responsables del proceso de creación de la idea inicial, la recogida de datos y la formalización del plan general fueron profesores de la UCLM, mientras que la implantación de los pasos I y II la llevaron a cabo los profesionales de cada centro o actividad debidamente formados, a quienes debemos agradecer su participación en este proyecto. Finalmente, dichos profesionales entregaron un informe evaluativo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando los aspectos más relevantes de la “unidad didáctica”; todos ellos fueron analizados y puestos en común por los autores de este artículo, redactando *a posteriori* el informe final que se sintetiza en esta publicación.

FIGURA 3 Diseño de investigación-acción (Elliott, 1993)



Para la elaboración del informe final hemos seguido las orientaciones de Elliott, quien advierte que

los informes de casos particulares de investigación-acción deberían tener un formato histórico: relatar la historia tal como acontece a través del tiempo; para ello tiene que incluir cómo evolucionó a través del tiempo la propia idea general, cómo la comprensión problemática evolucionó a través del tiempo, en qué medida se pusieron en marcha las acciones propuestas, cómo se hacía frente a los problemas de la puesta en marcha, los efectos intencionados y no intencionados de las propias acciones y las explicaciones de por qué ocurrieron, las técnicas que se seleccionaron para la toma de datos sobre la situación problemática y sus causas, las acciones emprendidas y sus efectos. Y los problemas que se encontraron al utilizar ciertas técnicas y cómo se resolvieron (1986: 46).

Por otro lado, hemos de decir que el plan docente desarrollado no es una sesión o unidad didáctica típica, sino un planteamiento en el diseño de tareas basado en un marco teórico novedoso, estruc-

turado a partir de la perspectiva constructivista, que ha sido implantado en dos ocasiones (en la segunda experiencia se incluyeron las posibilidades de mejora a partir de la primera), en diversos contextos de práctica y mejorado mediante sendos procesos de evaluación. Todo ello se ha propuesto ayudar al profesional de la actividad física y el deporte a orientar su praxis desde los modelos alternativos y mejorar de este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje en iniciación deportiva.

Al no ser una unidad didáctica al uso, el programa formativo a implantar por los docentes poseía partes que eran de obligada utilización (cerrado) y otras en las que se dejaba cierta libertad en su aplicación (abierto). Es el caso por ejemplo de la realización de las variantes, pues pretendíamos no limitar la creatividad de cada uno de los profesores participantes en este estudio, adaptando la práctica al contexto real, pues uno de los inconvenientes encontrados es que en algunos colegios o institutos no se poseía espacios más idóneos para la práctica deportiva.

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 un curso de formación permanente desarrollado por los Centros de Profesores y Recursos (CPR) 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 con 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 creación de un seminario que trabajó en reuniones periódicas a lo largo de un curso escolar (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 a partir de la puesta en práctica de dicha unidad didáctica. Estos informes fueron elaborados a partir de las notas de campo, donde se recogían los sucesos, anécdotas, impresiones, observaciones e interpretaciones acontecidos en la práctica y captados por cada uno de los miembros participantes en la experiencia, todo ello conservado en un cuaderno diario del profesor. En ese mismo diario, el profesor iba recogiendo el desarrollo de la experiencia desde su propia perspectiva, en donde se incluían las opiniones, preocupaciones, dudas, sentimientos y reflexiones vividas a

lo largo del proceso. A su vez, se utilizaron los registros en donde el coordinador de la experiencia iba anotando día a día todo lo desarrollado en las reuniones del grupo. También se utilizaron las videograbaciones y se hicieron fotografías, con la intención de captar primero y analizar después todos los detalles que se producían simultáneamente y que nuestros ojos no son capaces de percibir con todo detalle, lo que nos permitió visualizar cuantas veces quisimos las acciones, las cuales fueron analizadas de esa manera con más detenimiento.

En estos informes, se recogieron datos relativos a la duración de las 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 diversas variantes que fueron incorporadas en cada una de las sesiones que formaron parte de la unidad didáctica. De esta manera, se posibilitó adaptar al máximo posible las tareas por 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 efectuadas las modificaciones pertinentes, se procedió a una segunda implementación. En ésta, 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 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 esfuerzo continuado de los docentes en sus respectivos centros de trabajo.

Resultado de todo este proceso es el artículo 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.

¿Dónde se han llevado a la práctica los pasos I y II?

Se ha realizado esta “unidad didáctica” en todos los niveles y ciclos recomendados en la enseñanza formal en diferentes centros educativos, así como en un grupo de menores, en enseñanza informal (pertenecientes a quinto y sexto de primaria, 11 y 12 años). Finalmente, este proceso de enseñanza-aprendizaje se reforzó con las aportaciones de los alumnos de las Escuelas Universitarias de Ma-

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

4. Las experiencias en educación secundaria fueron llevadas a cabo por los profesores licenciados en Educación Física: P. Carretero Cortijo, D. González Gómez, y S. González Villora.

gisterio de Albacete, Cuenca y Ciudad Real y con los alumnos de diversos cursos de formación continua del profesorado (ya con titulación y especialización en Educación Física).

Los pasos de esta propuesta se han implementado en:








- Educación primaria (segundo y tercer ciclos).³
Colegio de primaria concertado: “Santa María de la Expectación” (Cuenca).
Colegios de primaria públicos: Colegio Rural Agrupado (CRA), “Sierra Jarameña” (Villamayor de Santiago, Cuenca), Colegio Público (CP) “Adolfo Martínez Chicano” (Las Pedroñeras, Cuenca), Colegio Rural Agrupado (CRA) “La Jara” (Campillo de la Jara, Toledo), Colegio Público (CP) “Fernando de Rojas” (Toledo) y CP “José Antonio” (La Roda, Albacete).
- Educación secundaria (primer y segundo ciclo).⁴
Instituto de Educación Secundaria (IES) concertado: “Santa María de la Expectación” (Cuenca).
Institutos de Educación Secundaria (IES) públicos: IES “Alpajes” (Aranjuez, Madrid) e IES “Riopar” (Riopar, Albacete).
- Clubes deportivos: Sección de Baloncesto del Club Polideportivo La Roda (La Roda, Albacete). Experiencia con las categorías benjamín (8-9 años) y alevín (10-11 años).
Experiencias en las Escuelas Universitarias de Magisterio de Albacete, Ciudad Real, Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM): cursos académicos 2005-2006 y 2006-2007.
- Cursos de formación continua al profesorado (cursos subvencionados por la Junta de Castilla-La Mancha y organizados por la UCLM y el Centro de Profesores y Recursos (CPR) 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.

Desarrollo de la experiencia didáctica 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. 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, orientando al lector sobre las variantes más enriquecedoras o el nivel educativo más adecuado.

Reflexión inicial

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

CUADRO 1 Simbología para la representación de los juegos de enseñanza para los deportes de invasión.	
Desplazamiento de los jugadores.	
Pases entre jugadores de un mismo equipo.	
Conducción de la bola.	
Tiros y remates.	
Balón de baloncesto, fútbol o bola de floorball.	
Jugador.	
Portería.	

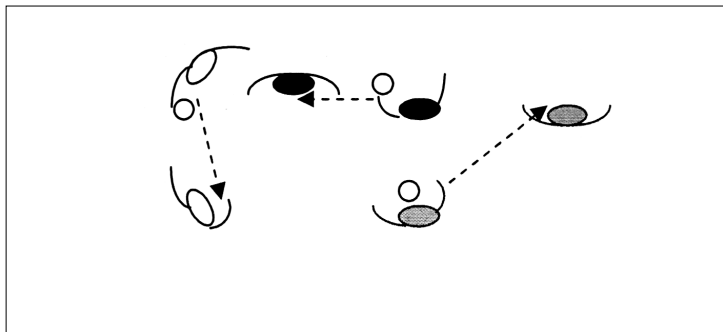
Juegos clasificados según el principio táctico que se prioriza

Los juegos que exponemos a continuación son válidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los deportes de invasión. En los cuadros donde se explican los juegos hemos expuesto cómo sería la enseñanza para el *floorball*, ya que éste es un deporte novedoso en las escuelas. Pero estos juegos se desarrollarían de manera muy similar para otros deportes como baloncesto, balonmano o fútbol. Además, las tácticas básicas que se enseñan son adecuadas para todos los deportes de invasión, es decir se trata de buscar la transferencia de conocimientos (Contreras Jordán y col., 2005) en la enseñanza por medio de juegos modificados en varios deportes de invasión.

Primer principio: juegos de conservación

Situación de enseñanza 1: “Molestar a otras parejas”

Por parejas, con dos *sticks* y con una bola, tienen que mantener el control de ésta 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 interceptar la bola a otras, pero luego siguen únicamente con la suya.



Recomendación: grupos de seis jugadores en un espacio de 20 x 20 m.

Práctica continuada: 3-4 minutos.

Reflexión central: P: ¿Cuál es la mejor empuñadura para el *stick*? (Respuesta general, en lo sucesivo RG): 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).

Variantes: (3-4 minutos).

I: Se reduce el espacio de juego.

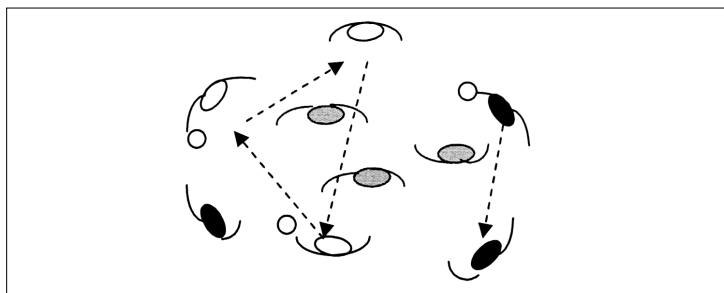
II: Diferentes formas de manipular el *stick*: una mano arriba y la otra abajo, al revés, las dos a la misma altura, etcétera.

Resultado de la práctica: ha sido curioso observar cómo 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.

Situación de enseñanza 2: "El trío avaricioso"

En grupos de tres, con tres *sticks* y con una bola, tienen que mantener el control de ésta 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 pueden robar y mantener las bolas de los otros, pueden llegar a tener tres bolas a la vez, mientras que haya tríos que no posean ninguna.

Práctica continuada: 4-5 minutos.



Reflexión central:

P: ¿Qué es lo primero que he de tener para atacar? (RG: el disco, el móvil, la bola).

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

Variante: (3-4 minutos).

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.

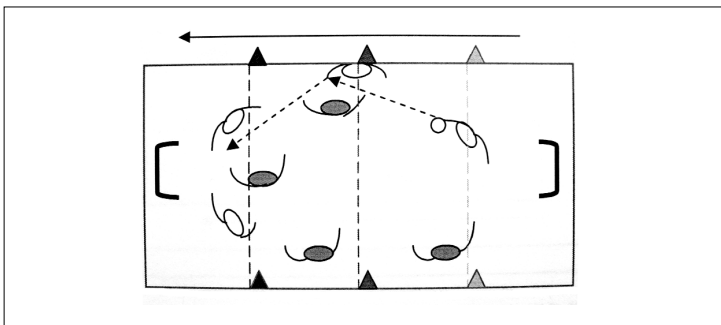
Resultado de la práctica: Esta tarea implica una cierta dificultad en ambas etapas educativas. Así, si en la etapa de primaria la dificultad radicaba en la tenacidad que ponían los chicos y las chicas por robar las pelotas de sus adversarios, en secundaria, la dificultad se centraba en la falta de coordinación 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 del grupo de clase donde se lleve a la práctica.

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 conseguir el objetivo (ejemplo: *el pase de la muerte* es un envío 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.



Práctica continuada: 4-5 minutos.

Reflexión central:

P: ¿Qué nos dificulta el avance?

(RG: 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. Cuando jugamos en un deporte, ¿también debemos cumplir esta regla en todas las ocasiones?

(RG: No, pues algunas veces es mejor pasar hacia atrás y conservar la bola).

Variante: (3-4 minutos).

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 sí 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 a 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

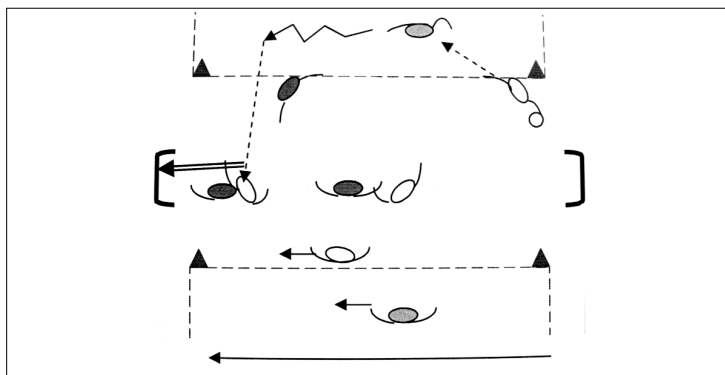
avanzar. En cuanto a las variantes, en primaria se desaconseja la variante I, ya que los niños no son capaces de entender el juego con varios móviles y sólo son capaces de centrarse sobre uno de ellos, mientras que en secundaria, parece ser mucho más enriquecedora la variante II que el propio juego, 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. Jugarán $3 \times 3 + 2$, desempeñando un jugador de cada equipo la función de portero. La zona de juego se delimitará en tres 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 a los dos jugadores de las bandas antes de poder lanzar a portería. Los defensas no pueden pasar a las zonas laterales.



Práctica continuada: 4-6 minutos.

Reflexión central:

P: ¿Es útil pasar el móvil a las bandas? (RG: Sí, 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? (RG: Los jugadores más rápidos del equipo, para hacer rápidamente la transición ataque y defensa, y viceversa).

Variante: (3-4 minutos).

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

II: Se quita la regla de 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.

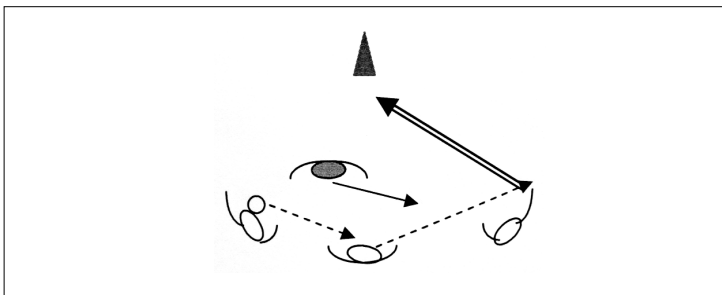
Resultado de la práctica: en primaria, el ejercicio fue de gran dificultad, mientras que en secundaria sí funcionó adecuadamente, observándose mayor fluidez en los pases y la realización de contraataques, especialmente cuando se llevó a cabo la segunda de las variantes propuestas. Los chicos tardan algún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

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 éstos, cuatro jugarán un 3×1 . Los atacantes se pasarán la bola intentando que ésta 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.



Práctica continuada: 3-4 minutos.

Reflexión central:

P: Los tres jugadores atacantes, ¿debéis estar juntos, o alejados? (RG: 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, así como de tirar al cono).

P: ¿Qué aspectos del juego hay que tener en cuenta cuando llevas la bola? (RG: 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? (RG: al oponente, al compañero con la bola, al otro compañero y el objetivo).

Variante: (3-4 minutos).

I. Diferentes posibilidades de asociación ataque-defensa: 4 x 2, 3 x 2, etcétera.

II. Focalizar la atención de los jugadores en un aspecto concreto de la técnica: cómo recepcionar, utilizar un lanzamiento específico hacia el cono, etcétera.).

Resultado de la práctica: durante la ejecución 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 desempeñarse 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"

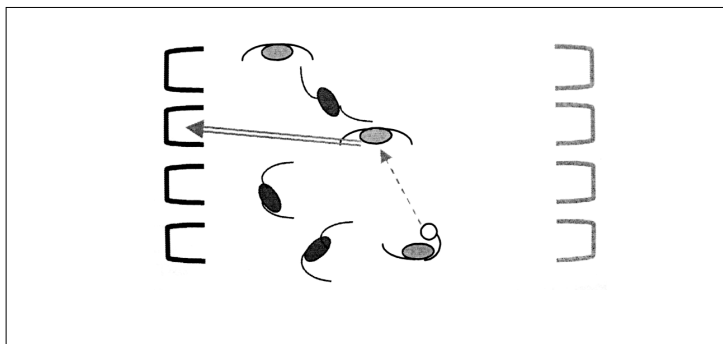
Dividimos a la clase en grupos de seis (3 x 3), y situamos en cada extremo del campo cuatro porterías (siempre una más que jugadores por equipo). El objetivo es marcar en cualquiera de las porterías del rival; cada equipo defenderá las porterías que residan en su campo. Si se consigue gol, el saque se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

Práctica continuada: 4-8 minutos.

Reflexión central:

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

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



Variante: (3-4 minutos).

Se retira una portería (jugarán con 3 porterías), es decir se juega con el mismo número de jugadores que porterías para defender.

Antes de lanzar a portería es obligatorio realizar como mínimo 3 pases.

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 las 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 manera más elaborada.

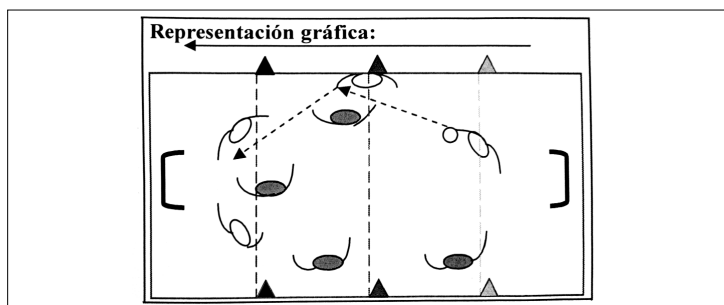
Contexto global: situaciones de juego semejantes al deporte real

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.

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? (RG: Con pases; la bola va mucho más rápido).

Variante: (3-4 minutos).

Distintos materiales: móvil, porterías, sticks, distancias, etcétera.

Sólo un jugador puede marcar.

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 abordado 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 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.

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

- ¿Qué principios ofensivos básicos hemos trabajado en los juegos? (RG: conservación, progresión y consecución del objetivo).
- 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 nosotros, y *c)* al compañero más alejado del oponente, para evitar que cuando éste lo reciba puedan tocarlo.
- ¿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, y *c*) uno por el centro y los demás por donde puedan y no haya defensas.
- ¿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, y *c*) esperar a que el contrario se distraiga para lanzar.
 - 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?

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

En las investigaciones previas a esta experiencia sobre la formación del profesorado respecto 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 sea en 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 más comprensiva (cognitiva).

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. Evidentemente se necesita que el profesor que vaya a impartir docencia con la nueva metodología esté 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 existan o puedan surgir 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. Respecto 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 merced al 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 han sido fundamentales, pues han 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 su actitud hacia la implantación de los modelos alternativos en la enseñanza deportiva.

Hemos visto, con la ejemplificación de un proceso de investigación-acción colaborativa sobre la práctica de la enseñanza de la iniciación deportiva, cómo es posible ilustrar las dificultades que este proceso presenta. Asimismo, la realización de esta experiencia, en una situación real de enseñanza, permite afirmar que dichos procesos son posibles y que tienen la virtud de contribuir a la formación del profesorado en el propio contexto en el que realiza su labor profesional. Además, la investigación sobre la propia práctica de enseñanza fomenta la inquietud que debe presidir la vida del docente en la búsqueda de una enseñanza de calidad que se vea reflejada en el desarrollo de sus alumnos.

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, 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 la que poder motivar a los jóvenes a la práctica deportiva habitual y fomentando estilos de vida saludables, alejados del sedentarismo y todos los inconvenientes que éste conlleva.

Hemos presentado una experiencia colaborativa entre profesores de distintos niveles de enseñanza no universitarios y universitarios, orientado a una doble finalidad. Por una parte, al desarrollo profesional del docente en materia de educación física, utilizando la investigación-acción como medio de formación permanente. Y por otro lado se propone la elaboración de un modelo de enseñanza de los deportes de invasión desde una óptica constructivista para la etapa de iniciación deportiva. Los resultados en ambos aspectos animan a continuar el trabajo emprendido. Proyectos en el ámbito de la iniciación deportiva (en deportes de invasión y de cancha dividida) se han iniciado desde hace algunos años en el seno del Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Castilla-La Mancha, en España, por un grupo de investigación denominado Enseñanza del Deporte y la Actividad Física (EDAF), coordinado de forma óptima por el profesor Onofre R. Contreras Jordán (Contreras Jordán y col. 2001, 2004, 2005, 2008; García López, 2004, 2006; Gil Madrona, 1999, González VÍllora, 2008; González VÍllora y col., 2007).

REFERENCIAS

- BAVER, C. (1992), *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Hispano Europea.
- BENGUÉ, L. (2005), *Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo*, Barcelona, Inde.
- BLÁZQUEZ, Sánchez, D. (1995), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, Inde.
- BUNKER, D. J. y R. D. Thorpe, (1982), "A model for the teaching of games in secondary schools", *Bulletin of Physical Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 5-9.
- BRUGGEMANN, D. (2004), *Entrenamiento para niños y jóvenes*, Barcelona, Paidotribo.
- CARRILLO Ruiz, A. y J. Rodríguez Díaz, (2004), *El básquet a su medida. Escuela de básquet de 6 a 8 años*, Barcelona, Inde.
- CASTEJÓN Oliva, F. J. (2002), "Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar", *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, núm. 7, p. 42-55; en línea en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_búsqueda=CODIGO&clave_revista=1397>.
- 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*, vol. 15, núm. 1, pp. 203-230.
- CASTEJÓN Oliva, F. J. (2005), *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*, Madrid, Dykinson.
- CASTEJÓN , F. J.; F. J. Giménez; F. Giménez, y V. López, (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 F.J. Castejón (coord.), *Manual del maestro especialista en Educación Física*, Madrid, Pila Teleña, pp. 137-172.
- CASTEJÓN Oliva, F. J. y V. López Ros, (2000), "Solución mental y solución motriz en la iniciación a los deportes colectivos en educación primaria", *Apunts*, núm. 61, pp. 37-47.

- CONTRERAS Jordán, O. R., E. de la Torre Navarro y R. Velázquez Buendía (2001), *Iniciación deportiva*, Madrid, Síntesis.
- CONTRERAS Jordán, O. R., L. M. García López y E. Cervelló Jiménez (2005), "Transfer of tactical knowledge: from invasion games to hockey", *Journal of Human Movement Studies*, núm. 49, pp. 193-213.
- CONTRERAS Jordán, O. R., L. M. García López y P. Gil Madrona (2004), "Una experiencia colaborativa: el diseño de materiales curriculares para la iniciación deportiva", *Tándem*, núm. 15, pp. 7-77.
- CONTRERAS Jordán, O. R., L. M. García López, D. Gutiérrez Díaz del Campo; S. del Valle Díaz y R. M. Aceña Rubio (2008), *Iniciación a los deportes de raqueta. La enseñanza de los deportes de red y muro desde un enfoque constructivista*, Barcelona, Paidotribo.
- DEVÍS Devís, J. (1995), "Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente", *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 455-472.
- DEVÍS Devís, J. (1996), *Educación física, deporte y currículo*, Madrid, Visor.
- DEVÍS Devís, J. y C. Peiró Velert (1992), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, Inde.
- DEVÍS Devís, J. y C. Peiró Velert (1995), "La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos", en D. Blázquez Sánchez (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, Inde.
- DEVÍS Devís, J. y R. Sánchez Gómez (1996), "La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales", en J. A. Moreno Murcia y P. L. Rodríguez García, *Aprendizaje deportivo*, Murcia, Universidad de Murcia- Facultad de Educación.
- ELLIOT, J., G. Barrett y C. H. Hull (1986), *Investigación-acción en el aula*, Valencia, Generalidad Valenciana.
- 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*, Madrid, MEC, 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 E. Castillo Viera (2001), "La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva", *Revista Digital: Lecturas: Educación Física y Deporte*, núm. 31, Buenos Aires, en línea en <<http://www.efdeportes.com>> [consultado el 11 de enero de 2004].
- GIMÉNEZ Fuentes-Guerra, F. J. (2003), *El deporte en el marco de la educación física*, Sevilla, Wanceulen.
- GIMÉNEZ Fuentes-Guerra, F. J. y P. Sáenz López Buñuel, (2004), *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*, Sevilla, Wanceulen.
- GONZÁLEZ Villora, S. (2008), "Estudio de las etapas de formación del joven deportista desde el desarrollo de la capacidad táctica. Aplicación al fútbol", tesis doctoral inédita, Universidad de Castilla-La Mancha.
- GONZÁLEZ Villora, S.; D. Gutiérrez Díaz del Campo, J. C. Pastor Vicedo y J. G. Fernández Bustos, (2007), "El proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto en las escuelas deportivas. Propuesta de programación para la categoría benjamín", *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 11, pp. 17-25.
- GREHAIGNE, J.F. (2001), *La organización del juego en el fútbol*, Barcelona, Inde.
- GRIFFIN, L. L. y J. I. Butler, (2005), *Teaching games for understanding*, Champaign, IL, Estados Unidos, Human Kinetics.
- GRIFFIN, L. L., S. A. Mitchell y J. L. Oslin (1997), *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*, Champaign, IL, Estados Unidos, Human Kinetics.
- HARE, K. y K. Graber (2000), "Student misconceptions during two invasion game units in physical education: a qualitative investigation of student thought processing", *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 20, pp. 55-77.
- IGLESIAS Gallego, D. (2005), "Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóve-

- nes jugadores de baloncesto”, Comunidad Virtual Ciencias del Deporte, en línea en <<http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/DOCUMENTO.pdf>> [consultado el 5 de mayo de 2006].
- LASIERRA Aguilá, G. (1990), “Aproximación a una propuesta de aprendizaje de los elementos tácticos individuales en los deportes de equipo”, *Apunts*, núm. 24, pp. 59-68.
- LAGO Peñas, C. (2007), “Planificación de los contenidos técnico-tácticos individuales y grupales del fútbol en las categorías benjamín, alevín, infantil y cadete”, en *El master universitario: detección y formación del talento en jóvenes futbolistas*, Madrid, Fundación RFEF/UCLM.
- LÓPEZ Ros, V. (2000), “El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica”, en M. A. Naharro y col., *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*, Sevilla, Dos Hermanas.
- LÓPEZ Ros, V. y F. J. Castejón Oliva (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*, núm. 68, pp. 5-9.
- LÓPEZ Ros, V. y F. J. Castejón Oliva (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*, núm. 68, pp. 12-16.
- LÓPEZ Ros, V. y F. J. Castejón Oliva (2005), “La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo”, *Apunts*, núm. 79, pp. 40-48.
- MARTÍNEZ de Dios, M. C. (1991), *Jugar y disfrutar con el jockey*, Madrid, Gymnos.
- MARTÍNEZ de Dios, M. C. (1996), *Jockey*, 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*, núm. 11, Buenos Aires, en línea en <<http://www.efdeportes.com>> [consultado el 5 de febrero de 2004].
- 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 Deportes*, núm. 12, Buenos Aires, en línea en: <<http://www.efdeportes.com>> [consultado el 5 de febrero de 2004].
- 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, Granada, 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*, núm. 16, Buenos Aires, en línea en: <<http://www.efdeportes.com>> [consultado el 5 de febrero de 2004].
- MÉNDEZ, Giménez, A. (2005), *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*, Barcelona, Inde.
- MITCHELL, S. A., J. L. Oslin y L. L. Griffin (2003), *Sport foundations for elementary physical education. a tactical games approach*, Champaign, IL, Estados Unidos, Human Kinetics.
- MITCHELL, S. A., J. L. Oslin y L. L. Griffin (2006), *Teaching sport concepts and skills. A tactical approach*, 2a. ed., Champaign, IL, Estados Unidos, Human Kinetics.
- OSLIN, J.L. y S. A. Mitchell (2006), “Game-centered approaches to teaching physical education”, en O’Sullivan, M., D. Kirk, y D. Macdonald (eds.), *Handbook of physical education*, Champaign, IL, Estados Unidos, Human Kinetics.
- ROMERO, Cerezo, C. (2005), “Un modelo de entrenamiento en fútbol desde una visión didáctica”, *Revista Digital. Lecturas: Educación Física y Deportes*, núm. 80, Buenos Aires, en línea en: <<http://www.efdeportes.com>> [consultado el 17 de enero de 2006].
- THORPE, R. D., D. J. Bunker, y L. Almond (1986), *Rethinking games teaching*, Loughborough, Reino Unido, University of Technology- Department of Physical Education and Sport Science.
- TURNER, A. P. y T. J. Martinek (1992), “A comparative analysis at two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach)”, *International Journal of Physical Education*, vol. 29, núm. 4, pp. 15-31.
- VEGA, Marcos, R. de la (2002), “Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol”, tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- VIGOTSKY, I. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WEIN, H. (1991), *Hockey*, Madrid, COE.
- WRIGHT, S., M. McNeill, J. Fry y J. Wang (2005), “Teaching teachers to play and teach games”, *Physical Education & Sport Pedagogy*, vol. 10, núm. 1, pp. 61-82.