
**HACIA UNA NUEVA METODOLOGÍA
EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES A TRAVÉS DEL JUE-
GO MOTRIZ Y DEPORTIVO**

Juan Antonio Moreno y Pedro Luis Rodríguez

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

1. *Introducción*
2. *Clasificación de los juegos deportivos*
3. *Hacia una enseñanza comprensiva de los juegos deportivos*
4. *El paso del juego motor al deporte a través de los juegos deportivos modificados*
5. *Consideraciones metodológicas en la enseñanza de los juegos deportivos*
6. *Reflexión final*
7. *Referencias bibliográficas*

1. INTRODUCCIÓN

Un punto de atención principal en la utilización del juego en el ámbito escolar son las relaciones con el aprendizaje deportivo, donde hemos de tener en cuenta una serie de aspectos para no desvirtuar en ningún momento los fines educativos de las actividades lúdicas o de los juegos de iniciación deportiva, como ya indicábamos en anteriores trabajos (Moreno y Rodríguez, 1996).

Todos somos conscientes de los beneficios que las actividades físicas adecuadamente planificadas pueden reportar para la formación física y mental de nuestros escolares. Sin embargo, parece haber surgido una cierta controversia en sectores educativos especializados sobre los valores que las actividades deportivas pueden representar para los niños. Sin duda, no quedan cuestionados sus efectos positivos a nivel corporal, pero sí es puesto en tela de juicio el hecho de que el deporte puede ser un vehículo portador de valores anti-educativos en la formación de nuestros niños. Ya en los albores de la década de los años sesenta Jose María Cagigal (1959) reflexionaba al respecto y manifestaba lo siguiente: "Gritan unos contra el deporte adulterado, que lo identifican con el profesionalismo. Otros contra todo lo que sea deporte, adulterado o no, siempre que no guarde su justo límite" y "El deporte es endiosamiento del cuerpo; en definitiva, volveremos al paganismo; a un paganismo narcisista, cien veces peor que el materialismo ingenuo de pueblos primitivos".

Sin duda, las palabras de este ilustre filósofo y pensador se anticipaban a su tiempo y son claramente significativas en la voz de alarma que toda manifestación deportiva ha de tener dentro del ámbito educativo. Un profesionalismo mercantilista cargado de especulación y tensiones que rodea al deporte de nuestro tiempo y que absorbe plenamente a los diversos medios de comunicación está extendiendo sus tentáculos hacia las diversas manifestaciones deportivas que se producen en los más variados contextos. El deporte adulterado es el verdadero responsable de la no aceptación del mismo dentro de ambientes educativos. No obstante, el educador ha de saber reorientar la organización de las actividades deportivas para dotarlas del incalculable valor educativo que posee. No olvidemos, tal y como señala Cagigal (1983), que "los elementos, diríamos substanciales, que conforman la conducta deportiva son: el juego, la actividad física y la competición. Ha habido variaciones en la preponderancia de uno u otro elemento. Pero estos tres son los que con más permanencia, en medio de la evolución histórica, han constituido la conducta deportiva. Tanto cuanto el hombre de una época necesite regresar a estas actitudes básicas de comportamiento, sobre

todo si en la necesidad se incluyen las tres, se verá rebrotar o florecer lo que entendemos por conducta deportiva”.

En esta línea de ideas, ya señalábamos con anterioridad que “el juego se convierte en juez que marca una clara diferencia entre el deporte como fenómeno educativo y el deporte espectáculo. El carácter lúdico tan ensalzado por Huizinga se convierte en uno de nuestros puntos de referencia principales en la atención del deporte dentro del marco educativo” (Rodríguez y Moreno, 1995).

El educador¹ ha de saber utilizar el juego para orientar e introducir las actividades deportivas dentro de un contexto educativo. En este sentido, se aportará toda una serie de orientaciones al respecto que constituyen la estructura básica de los llamados “juegos deportivos modificados”.

Esperamos que esta aportación pueda dar respuesta a algunos de los interrogantes planteados en relación a la orientación que los juegos deportivos han de poseer dentro de la enseñanza primaria, y ayude de la misma forma a orientar las tareas educativas bajo estructuras lúdicas que, como hemos podido apreciar, son esenciales durante las primeras etapas educativas.

Antes de entrar en la estructuración de los juegos deportivos, es necesario establecer los objetivos que persiguen los mismos, entendiendo que en la enseñanza de los juegos deportivos existen muchas coincidencias entre la que se realiza en el entorno escolar y la realizada en el entorno federativo. En esta línea, siguiendo a Blázquez (1995), los objetivos tratan principalmente de ampliar el acervo motor de habilidades motrices y habilidades deportivas, perfeccionar y progresar en la ejecución de las mismas, fomentar una buena disposición para el posible rendimiento deportivo, favorecer la socialización-cooperación, desarrollar la emancipación y autonomía, orientar y ayudar a la adaptación deportiva y permitir la opcionalidad y encauzar hacia una posible especialización.

Tras esta aclaración, a continuación exponemos una clasificación genérica, basada en acciones similares y de componentes estandarizados a varios juegos deportivos, que servirá de base para un planteamiento de en-

¹ En el siguiente capítulo se utilizan nombres genéricos como “niño”, “sujeto”, “individuo”, “alumno”, “educador”, “jugador”, etc., que de no indicarse de forma específica lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

señanza basada en el modelo comprensivo de Sánchez y Devís (1995) y Devís y Sánchez (1996).

2. CLASIFICACIÓN DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

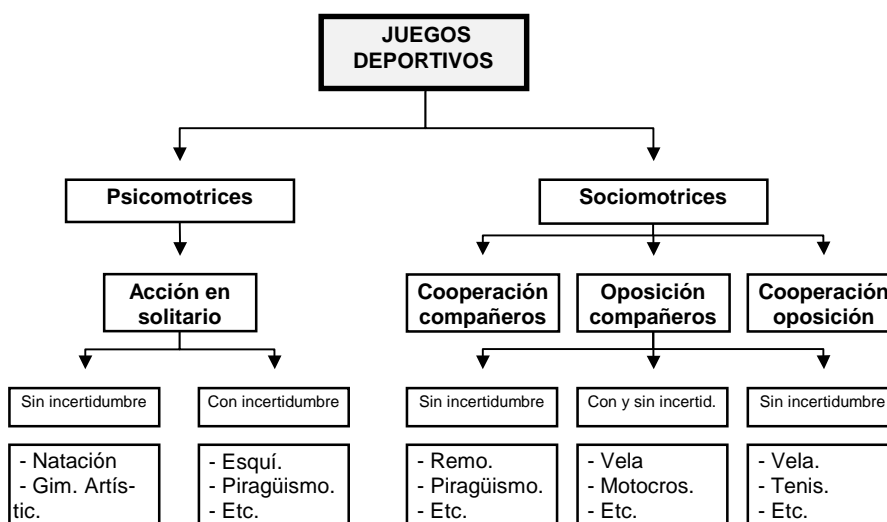
En el campo deportivo se han realizado múltiples clasificaciones basadas en estructuras diversas. En esta línea Hernández Moreno (1994) recoge una serie de clasificaciones que nos pueden aclarar cual ha sido su evolución más contemporánea. Todas estas clasificaciones tienen un carácter interno, es decir, donde el criterio seguido ha sido el de una estructura funcional de la actividad, o desarrollo de la misma. Entre los autores más contemporáneos destaca Bouet (1968), quien reflexiona profundamente para clasificar los deportes dependiendo de la vivencia que el deporte practicado proporciona al individuo. Bajo este criterio distingue los siguientes tipos de deporte: de combate, de balón o pelota, atléticos y gimnásticos, en la naturaleza y mecánicos. Posteriormente, Durand (1969) realiza una estructuración pedagógica de los deportes, quedando de la siguiente forma: deportes individuales, de equipo, de combate y en la naturaleza.

Existen otras clasificaciones que se basan en el grado de dificultad en la ejecución (Fitts, citado por Glasser, 1965), en la continuidad o aumento de la complejidad estructural de la tarea deportiva (Knapp, 1979), en el tipo de periodización del entrenamiento que es posible aplicar a cada deporte (Matveiev, 1975) o en el tipo de comunicación que se establece entre el practicante y el entorno (Thomas, 1981). Pero es en la persona de Parlebas (1981) cuando empieza a vislumbrarse una clasificación de los juegos deportivos, más acorde a nuestra forma de entender el deporte. Este autor considera a toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y el/los otro/s participante/s eventuales; por lo tanto, el practicante en esta clasificación es considerado como una parte integrante del entorno que interactúa continuamente con el resto de personas y con el medio en el que se mueve.

Según estos criterios y el de la incertidumbre que puede aparecer en la puesta en práctica del deporte, Parlebas establece dos grandes grupos de actividades físicas y deportivas y ocho categorías. Los dos grandes grupos los denomina psicomotores, aquellas en las que el individuo actúa en solitario (esquí, piragüismo, con incertidumbre y natación, gimnasia artística, sin incertidumbre), y los sociomotrices, aquellos en los que el individuo actúa con otro u otros. Estos últimos, a su vez, se subdividen en situaciones donde

existe cooperación con los compañeros (remo, piragüismo, etc.), donde existe oposición contra los adversarios (vela, motocros, con incertidumbre y judo, esgrima, sin incertidumbre) y aquellos donde existe cooperación y oposición (vela, ciclismo en carretera por equipos, tenis, rugby, etc.).

Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos según Parlebas (1981).



A esta clasificación, Hernández Moreno y Blázquez en Hernández Moreno (1994) añaden dos nuevos elementos; uno referido a la forma de utilizar el espacio y el otro a la participación de los jugadores, con la finalidad de desarrollar el grupo correspondiente a los deportes de equipo que se juegan en un espacio estandarizado.

Sebastiani (1995) al analizar las características y estructuras de los deportes individuales, encuentra grandes diferencias entre los dos grupos de deportes individuales, clasificados por Parlebas, de incertidumbre provocada por el medio en el que se realiza. De esta manera caracteriza los deportes individuales en: deportes individuales de medio fijo (donde existe una gran complejidad en el mecanismo de ejecución y una alta organización temporal, escasa exigencia del mecanismo de percepción, porque la estabilidad del medio permite al practicante realizar la acción casi sin información exterior, pues todos los datos son conocidos de antemano y tiene unos sistemas de

valoración de los resultados con un alto grado de objetividad, ya que la mayoría de ellos son medidos con parámetros estables, como son el tiempo, espacio y peso) y deportes individuales de medio variable o fluctuante (presentan el mismo grado de organización, pero en muchos casos sin perder el componente de complejidad que puede aparecer acompañado del factor riesgo y aventura, existen reglas válidas para todos, es importante el mecanismo de percepción y decisión en función de la inestabilidad del medio, existe dificultad de homologación de resultados obtenidos con otras situaciones diferentes, gran componente de motivación por el grado de riesgo y aventura que conlleva y es necesario utilizar en algunos instrumentos o máquinas de gran complejidad).

Tras el análisis de las características los clasifica en función de la presencia de otros deportistas (actuación en solitario y actuación simultánea con otros participantes) y en función de la incertidumbre creada por el medio, subclasificándolos en: con el medio fijo (sin presencia de objetos o instrumentos que sea necesario manipular y con presencia de objetos o instrumentos que sea necesario manipular) y con el medio fluctuante o variable (sin presencia de objetos o instrumentos que sea necesario manipular y con presencia de objetos o instrumentos que sea necesario manipular).

En la misma línea, Amador (1995), bajo un criterio de acción motriz, propone una clasificación de los deportes de lucha: deportes de lucha con derribo (donde se pretende hacer tocar tierra al adversario), deportes de lucha con golpeo (en los que existe restricciones de las acciones de golpeo) y deportes de lucha con tocado (mediatizado a través de un implemento).

Desde otra vertiente, Ellis (1983), citado por Devís y Peiró (1992), establece otra clasificación (figura 3) de los juegos deportivos, en la que se tratan principalmente los juegos deportivos colectivos, quedando los juegos deportivos individuales contemplados de forma muy somera. En esta clasificación los juegos se clasifican en juegos deportivos de blanco y diana, campo y bate, cancha dividida o red y muro y de invasión. Se presentan así, de manera que cada una de ellas posea una problemática general similar, así como características e intenciones básicas, contexto social y principios o aspectos tácticos básicos similares.

Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos (Modificado de Ellis, 1983, en Devís y Peiró, 1992).



En la misma línea, González (1996) utiliza la misma clasificación pero realizando alguna modificación. Teniendo en cuenta la variedad de contextos lúdicos existentes agrupa los juegos deportivos en ocho categorías en base a unos elementos del juego que determinan una estructura y una lógica interna similar en los juegos deportivos pertenecientes a cada una de ellas y que ponen de relieve una problemática similar y unos principios tácticos comunes. Esto facilita por un lado la enseñanza de los mismos y, por otro lado, permite el reconocimiento por parte del niño de la similitud de determinadas situaciones lúdicas y de la utilización de los mismos principios y medios para resolverlas. La clasificación queda de la siguiente manera: juegos de blanco y diana (juegos de alcanzar blancos materiales y juegos para alcanzar blancos humanos), de muro, de invasión de territorios, de relevos, de cancha dividida, de campo y bate y de invasión de balón.

En los juegos de blanco y diana se incluyen aquellos juegos en los que dos jugadores o dos equipos opuestos en un espacio de juego común participan de forma alternativa orientados por el principio general de lanzar o golpear un móvil con la mano o un implemento hacia un objeto o persona, referencia o lugar en el espacio, con la intención de aproximarse, alcanzar el objeto, persona o desplazarlo con el menor número de intentos posibles. Los juegos de muro consisten en que dos jugadores o dos equipos opuestos en un espacio común y de forma alternativa juegan orientados por el principio general de golpear la pelota con la mano o un implemento hacia el frontis (muro o pared) con la intención de que cayendo en los límites establecidos quede colocada fuera del alcance del adversario o sea difícil su devolución. En los juegos de invasión de territorios se incluyen los juegos orienta-

dos por el principio de llegar antes que otros para conquistar una zona privilegiada o evitar que otros la ocupen.

Los juegos de persecución tienen como objetivo desplazarse rápidamente para tocar o coger a un jugador y transmitirle el rol desfavorable de perseguido. En los juegos de relevos se incluyen los juegos en los que dos o más equipos se sitúan de forma paralela en espacios diferenciados y participan de forma simultánea orientados por el principio general de ejecutar y/o desplazarse rápidamente con la intención de finalizar antes que los oponentes un recorrido determinado.

Los juegos de cancha dividida consisten en que dos jugadores o dos equipos opuestos que se sitúan de forma simétrica en espacios diferenciados y participan de forma alternativa, lancen o golpeen un móvil (pelota, volante, etc.) con la mano o un implemento con la intención de que el móvil pase por encima de una línea, cuerda o red de forma que caiga o muera en el campo contrario y/o resulte difícil su devolución por el equipo oponente.

En los juegos de campo y bate se incluyen aquellos en los que dos equipos en un espacio de juego común van alternando los roles de lanzadores y jugadores de campo. El comportamiento de los lanzadores está orientado por el principio de lanzar o golpear un móvil con la mano o la ayuda de un implemento con la intención de dejarlo fuera del alcance de los jugadores de campo o retrasar al máximo su devolución para poder realizar un recorrido antes de que el balón sea recogido por los jugadores oponentes.

Por último, los juegos de invasión con balón consisten en que el equipo en posesión del móvil (enfrentado a otro equipo, participando de forma simultánea en un espacio común) juegue orientado por la idea de conservar el balón y progresar hacia el campo contrario con la intención de tirar a meta y anotar tanto.

En un intento de establecer una clasificación estándar de los juegos deportivos, y que nos sirva de referencia para la aplicación práctica del modelo teórico en el que establecemos nuestro razonamiento, proponemos la siguiente clasificación (figura 1), basada en las aportaciones de los anteriores autores:

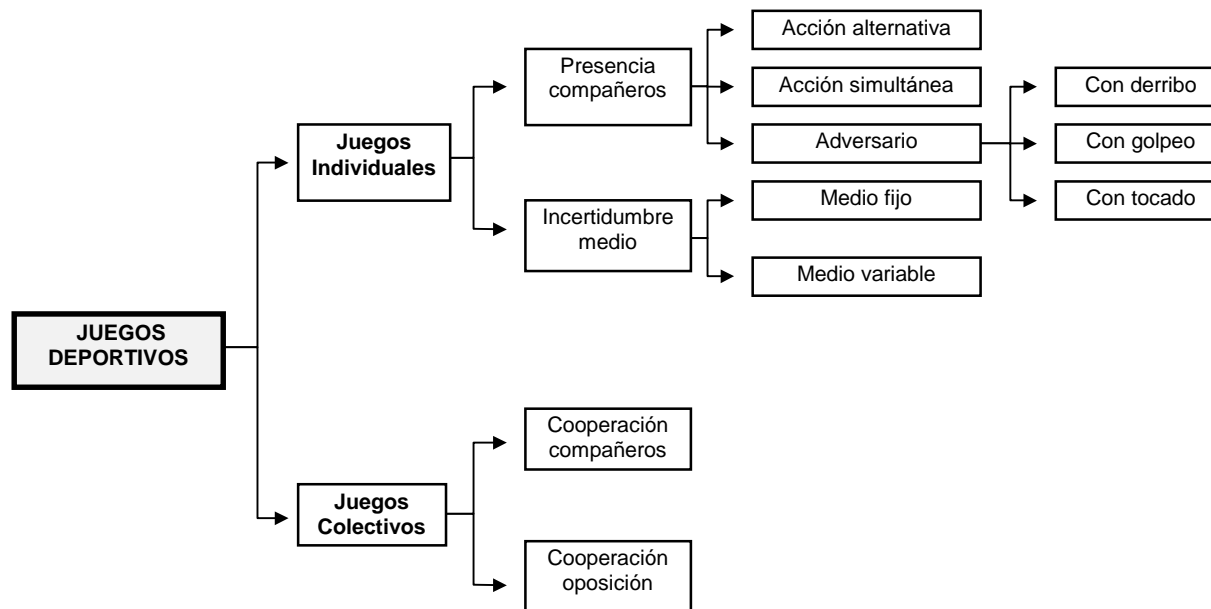
1. *Juegos deportivos individuales*. Son aquellos en los que el individuo actúa en solitario y la incertidumbre se sitúa en el espacio de acción o en el adversario, o bien, tal incertidumbre desaparece porque el medio es fijo. Las categorías son las siguientes:

- Juegos deportivos en función de la presencia de otros practicantes:
 - De acción alternativa (equitación, paracaidismo, etc.).
 - De acción simultánea (ciclismo, carreras de atletismo, etc.).
 - De adversario:
 - Con derribo (sumo, judo, etc.).
 - Con golpeo (boxeo, karate, etc.).
 - Con tocado (esgrima, palo canario, etc.).
- Juegos deportivos en función de la incertidumbre del medio:
 - De medio fijo:
 - Sin presencia de objetos (salto de altura, natación en piscina, etc.).
 - Con presencia de objetos (salto con pértiga, tiro con arco, etc.).
 - De medio variable.
 - Sin presencia de objetos (escalada libre, natación en aguas libres, etc.).
 - Con presencia de objetos (bicicleta de montaña, submarinismo, etc.).

2. *Juegos deportivos colectivos*. Son estructuras dinámicas cuyas transformaciones originadas en su actividad dependen de las interacciones de los participantes con relación a dicha estructura y teniendo también en cuenta el entorno o medio en que se produce la acción (Hernández Moreno, 1987). Las categorías que establecemos son:

- Juegos deportivos de cooperación (piragüismo, remo, etc.).
- Juegos deportivos de cooperación-oposición (fútbol, baloncesto, etc.).

Figura 3. Clasificación de los juegos deportivos.



Una vez descrita la clasificación de los juegos deportivos, cabe el establecer la enseñanza de los mismos. El modelo por el que apostamos es el basado en un planteamiento horizontal comprensivo (Devís y Sánchez, 1996), que a nuestro entender es el idóneo, dentro de una planificación a largo plazo.

3. HACIA UNA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Tomando como referente científico el enfoque psicológico constructivista inspirador de la Ley General de Educación, el proceso enseñanza-aprendizaje de los juegos deportivos en primaria, están basados en los cuatro principios educativos básicos que orientan el modelo de enseñanza (González, 1996): dotar de significatividad a los contenidos y actividades, enseñar de forma que el aprendizaje tenga sentido y significado para los practicantes y fomentar la comunicación y la interacción en el aula.

3.1. Dotar de significatividad a los contenidos y actividades

Para favorecer el aprendizaje comprensivo del participante, es decir, dotar de significatividad lógica y, por tanto, de coherencia interna a los contenidos y actividades, hay que considerar la lógica interna de los juegos deportivos como criterio para organizar la secuencia de contenidos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la secuencia de contenidos realizada no presenta una estructura de los juegos deportivos lineal y jerárquica, en cuya base se encuentran las destrezas o habilidades deportivas (técnicas deportivas), sino que se ha realizado en torno a los principios generales y tácticos subyacentes a los diferentes tipos de juegos para facilitar la enseñanza comprensiva de los diferentes juegos propuestos por el educador y la generalización y transferencia de los aprendizajes del alumnado a situaciones lúdicas de problemática similar.

Para dotar de significatividad cognitiva a los contenidos y a las actividades, hay que adecuar la secuencia de contenidos al nivel de desarrollo y de aprendizaje del alumnado, realizando una secuencia cíclica de los contenidos a modo de espiral de modo que en cada uno de los ciclos de la educación primaria, se vuelven a asumir los contenidos del ciclo anterior aunque incrementando el nivel de complejidad y especificidad.

3.2. Enseñar de forma que las experiencias tengan sentido y significado para el alumnado

Hay que relacionar los conocimientos previos del alumnado, con los nuevos contenidos y con las vivencias, juegos y representaciones que el alumnado va construyendo fuera del contexto escolar (como son los juegos deportivos vinculados con las formas culturales que forman parte de la realidad inmediata del participante), mostrando al mismo tiempo la relevancia de los aprendizajes y las posibilidades de transferencia y aplicación en su vida presente y futura. Todo ello mediante el diálogo o con la ayuda de material curricular como posters, lecturas, etc.

Para dotar de significatividad a los diferentes aprendizajes y así favorecer la comprensión del alumnado, es necesario partir de un modelo integrado para la enseñanza de los juegos deportivos en la línea de Bunker y Thorpe (1986), como posteriormente veremos, en el cuál se propone en principio partir de la actividad global del juego adaptándola a las posibilidades de ejecución y comprensión del alumnado.

3.3. Favorecer la actividad y la autonomía del alumnado

Hay que centrarse en la diversidad de aprendizaje de los alumnos, pues considerando el papel activo concedido al sujeto que aprende, debemos plantear diferentes juegos como situaciones problemáticas, utilizando la resolución de problemas, el descubrimiento guiado y la dinámica de grupos como estrategias básicas instruccionales. Todo esto, unido a la puesta en común y diálogo, estimulará el pensamiento divergente en el aula potenciando la crítica curricular y social (Tinning, 1992) en relación con la dinámica seguida en clase o con el valor desmesurado de la competitividad en nuestro contexto social (González y López, 1994; Pascual, 1992).

Esta reflexión y crítica por parte del alumno facilitará la toma de iniciativa y de decisiones, mediante las siguientes propuestas (González, 1996): la organización y gestión del juego por el alumnado (estableciendo sus propias reglas, autoregulándose el grupo, confeccionando actas, recogiendo las incidencias del juego, etc.), el trabajo autónomo y cooperativo del alumnado a partir de fichas de trabajo grupales, y por último, la auto-evaluación del propio aprendizaje, mediante fichas individuales dónde se especifica al alumno los criterios de evaluación.

3.4. Fomentar la comunicación y la interacción en el aula

Dentro del enfoque constructivista el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la comunicación y la cooperación con el grupo de iguales son fundamentales en el proceso de socialización del alumnado, por lo que para favorecer esta dimensión social, proponemos y utilizamos entre otras las siguientes estrategias: favorecer la cooperación y la participación de los practicantes y reducir la competitividad y comparaciones entre los participantes.

Favorecer la cooperación y la participación de los practicantes. Para favorecer la cooperación del alumno hay que crear un clima social positivo, donde se propongan juegos integradores y no excluyentes que favorezcan la participación de todos los niños y la coeducación. Para conseguirlo, también hay que potenciar el trabajo cooperativo en grupo y la toma de decisiones en cooperación, dando un papel activo al alumnado en la elaboración de las reglas. La estimulación del diálogo, la reflexión en grupo acerca del sentido del "juego limpio" y la responsabilidad de todos en el desarrollo y el ejercicio de la solidaridad, ayudarán, sin duda alguna, a favorecer la cooperación y la participación del alumno en el juego.

Reducir la competitividad y las comparaciones entre los participantes. Para conseguirlo se minimizará el resultado, centrándose en el proceso del juego y los logros personales. También se proporcionarán relaciones de éxito y fracaso equilibradas, donde por ejemplo, se propondrán juegos reversibles, donde los alumnos podrán en algún momento puntuar para ambos equipos.

4. EL PASO DEL JUEGO MOTOR AL DEPORTE A TRAVÉS DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS MODIFICADOS

Desde una perspectiva tradicional es habitual que el educador centre su programa de juegos, en los juegos deportivos institucionales o deportes y que aborde la enseñanza de los mismos según el modelo tradicional basado en el aprendizaje de los gestos técnicos de forma aislada (García Fogeda, 1982) como paso previo a su integración posterior en el contexto del juego. Esta perspectiva tradicional obedece a que la iniciación deportiva del niño se plantea desde el análisis lineal y jerárquico de las prácticas deportivas (Bonnet, 1988), en cuya base se encuentra la "técnica" como elemento más simple del juego que tiene que aprender el niño, antes de que pueda ponerse a jugar (González, 1996).

Así, el aprendizaje sistemático de los gestos técnicos codificados se convierte en el objetivo de las programaciones. De esta manera, la imitación de un modelo exterior junto con la repetición del gesto, se constituyen en los principales medios de adquisición de los aprendizajes esperados. Este modelo de enseñanza, aún viniendo refrendado por anteriores trabajos e investigaciones en diferentes campos (Lempart, 1973; Fomin y Filin, 1975; Feige, 1978; Martin, 1981; Harre, 1983), no coincide con la propuesta en la que se apoya este trabajo.

Apoyándonos en autores contemporáneos (Devís y Peiró, 1992, 1994; Moreno, 1995a; Devís y Sánchez, 1996; González, 1996), consideramos que la utilización del juego como paso previo al deporte, pasa por el modelo de “juego deportivo modificado”, apoyado en un modelo comprensivo de su enseñanza.

La base de aprendizaje motor de la propuesta de los juegos motrices y los juegos deportivos bajo un modelo comprensivo, se encuentra en la “Teoría del Esquema” (Schmidt, 1975), donde la práctica abundante y variable es la vía más adecuada para favorecer el aprendizaje motor. Este mismo componente, ha sido tratado por Ruiz (1995 y 1996), en el aprendizaje motor y deportivo, llegando a decir que “la observación de situaciones de juego infantil y de enseñanza de habilidades en la infancia nos manifiesta el importante papel de la práctica en la adquisición motriz y cómo también pueden ser argumento para poder explicar las diferencias evolutivas en el aprendizaje deportivo, al dotar a los sujetos de un mayor y mejor conocimiento sobre las acciones”.

Resumiendo las aportaciones de Ruiz (1996) sobre la variabilidad de la práctica al practicar el aprendizaje deportivo, para Schmidt (1988), variar las condiciones de práctica consiste en provocar nuevos parámetros de respuesta, conseguir que mediante dichas variaciones el sujeto tenga que adaptar su respuesta y establecer nuevos parámetros (velocidad, trayectoria, fuerza, etc.). Así, la práctica variable supone que los niños empleen sus recursos de procesamiento de la información para:

- Reconocer las diferentes variaciones de la tarea en términos de semejanza o diferencia a lo previamente practicado.
- Recuperar de su memoria prototipos o ejemplos de experiencias pasadas con sus correspondientes consecuencias sensoriales.
- Decidir sobre el plan motor a llevar a cabo, especificando sus parámetros concretos en cada actuación.

- Corregir el movimiento mientras lo está llevando a cabo o posteriormente, actualizando su plan motor.
- Evaluar las consecuencias y efectos de su acción.
- Poner al día y revisar el esquema motor de respuesta.

El aprendizaje deportivo supone la toma de contacto por parte del aprendiz con un mundo de acciones diferentes que deben ser ajustadas y adaptadas a las demandas de las numerosas y variables situaciones del juego. Parece, por lo tanto, necesario desarrollar una estructura de soporte (Bruner, 1970) de características altamente genéricas (trayectoria de móviles, parámetros materiales, posiciones en el campo de juego, distancias desde las que se debe actuar, formas de actuar sobre los objetos, situaciones temporales y de espacio, etc.), como ya hicieron Carrasco (1972), Cateau y Garoff (1974), Whitting (1979), Bonnet (1983), Le Boulch (1991), Barreiros (1991), González Badillo (1991), Devís y Peiró (1992), Moreno y González (1994), entre otros, que le permita al niño adaptarse mejor a situaciones nuevas. De esta manera, será posible que capacite a los niños para adaptarse mejor a otras situaciones similares que la competición deportiva les presentará, es decir, que se favorezca el fenómeno de la transferencia y la adaptabilidad (Ripoll, 1982). Aunque, como es normal, y según afirma Ruiz (1996), "se desconoce qué cantidad de variaciones son aceptadas por el sistema cognitivo-motor infantil, qué organización de la práctica es la más adecuada en los diferentes momentos evolutivos o qué factores son los que más afectan el desarrollo de la competencia motriz infantil cuando son variados".

Quizás, como indica Ruiz (1996), Le Boulch (1991), fue uno de los principales autores partidario de hacer vivir al niño variadas situaciones concretas correspondientes a la misma estructura motriz, de manera que sólo se retengan los caracteres comunes a las mismas. Hay entonces una verdadera abstracción de la situación y creación de un verdadero "esquema" caracterizado por la plasticidad y las posibilidades de generalización. Siendo más tarde con Lee y Magill (1983 y 1985) cuando se popularizó el papel del efecto de la organización de la práctica en el aprendizaje, retención y transferencia motriz.

Estos autores demostraron que la práctica variable realizada en bloques supone la ejecución de un mismo patrón motor que involucra sinergias neuromotrices similares, mientras que la práctica variable aleatoria requiere diferentes planes de acción y respuestas motrices en ensayos sucesivos. Así, cuando el sujeto practica de manera aleatoria, tiene que realizar una tarea diferente en cada ensayo, lo que probablemente altera, de alguna ma-

nera, su ritmo de práctica. Y también, cuando el sujeto practica de manera aleatoria se eleva el nivel de incertidumbre sobre la tarea que se va a llevar a cabo en cada ensayo de práctica, lo que no favorece la preparación y la predicción de lo que va a ocurrir.

Este planteamiento coincide con nuestro modelo de la enseñanza de los juegos motrices y deportivos, donde adquieren significado las acciones realizadas por los participantes, no a través de una repetición idéntica, sino más bien, por la construcción de una nueva acción, que favorecerá la retención (Bernstein, 1967; Pigott, 1985; Whiting, 1989).

En el campo de la adquisición de las habilidades deportivas, el modelo comprensivo, defiende la enseñanza de habilidades deportivas abiertas (Singer, 1975, 1986). Estas son descritas como aquellas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Por lo tanto, esta intervención cognitiva, enfatiza el vínculo entre la cognición y la acción (Newell, 1978), y convierte a las habilidades deportivas abiertas como las más significativas al establecer la variabilidad en la práctica (Pigott, 1985).

Las aproximaciones a la enseñanza de las habilidades deportivas, considerando la "Teoría del Esquema", tanto en juegos deportivos individuales como colectivos, ha sido utilizada por varios autores en el contexto español. En el caso de los juegos deportivos individuales, encontramos al profesor Campos (1996), quien apoya su modelo en dicha teoría, en un trabajo progresivo que va desde una práctica inicial de los "fundamentos genéricos", hasta llegar a una segunda fase de "fundamentos específicos". El autor justifica el aprendizaje como un proceso específico en que las habilidades deportivas se aprenden a través del establecimiento de relaciones nuevas de movimientos coordinados (Riera, 1988). En los juegos deportivos colectivos, resaltamos a las figuras de Devís y Peiró (1995) como precursores más contemporáneos del mismo.

Conocedores de que este modelo sería de aplicación posterior al dominio de todas las habilidades motrices que se den en el medio utilizado por parte del alumnado, queremos insistir de forma muy breve en una metodología que estimamos apropiada en esta etapa de formación. En este sentido, Read y Devís (1990) marcan un especial énfasis en tres aspectos, que pueden posibilitar un cambio en la enseñanza, donde el jugador comprenda, en el significado más profundo, lo que está haciendo:

1. *La toma de decisiones y la formulación de juicios por parte del alumno.* Este nuevo enfoque está orientado al desarrollo de la capacidad de discernimiento, lo cual sólo se puede conseguir a través de la práctica motriz de situaciones problema. El niño es expuesto a un juego, sobre el que empezarán a surgir problemas, pero bajo la supervisión y control del educador, éste irá tomando decisiones de actuación.

2. *La comprensión de los contextos de los juegos deportivos.* El contexto de juego es el medio que presenta los problemas al niño y donde éstos adquieren su completo significado.

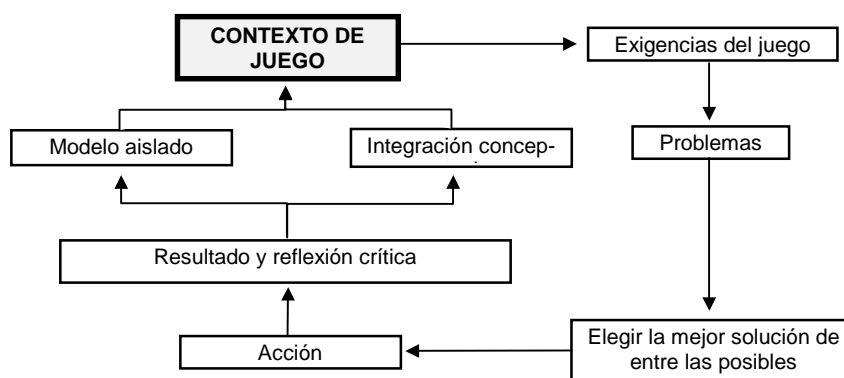
3. *La importancia de la táctica en la iniciación deportiva.* Según la opinión de los autores, y compartida por nosotros, el aprendizaje de los juegos deportivos evoluciona de la táctica a la técnica, es decir, del “por qué” al “qué”.

Es necesario conocer la esencia del juego y sus principios tácticos, que a su vez vendrán dados por indicadores de la táctica deportiva (Riera, 1995), para poder sacar un mayor partido a la técnica. Se trata de aspectos contextuales que configuran la calidad del entendimiento del juego, la implicación activa inteligente y el dominio de la habilidad. Asimismo, proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego (Arnold, 1985). Pero, generalmente, el jugador no se plantea a sí mismo problemas estratégicos, sino que únicamente se siente motivado por la actividad lúdica. Sólo la influencia del educador permitirá que el juego se desarrolle en función del objetivo propuesto. El niño no aprende a pensar si no se le exigen actos mentales. La contribución del educador consiste en crear una situación problemática y concienciar de ella a los participantes, conducirles a las respuestas a partir de sus propios conocimientos y analizar la solución descubierta y utilizada (Blázquez, 1986).

El marco teórico sobre el que se apoya esta propuesta es el diseñado por Bunker y Thorpe (1982, en Devís, 1990a) donde establecen un modelo de enseñanza de los juegos deportivos (figura 2), que destaca la importancia de la táctica y la estrategia que aparecen dentro de los contextos de juego. En este modelo integrado, los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego, o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del juego. Si se diera paso a la vía del modelo

aislado sería preciso conocer los diferentes elementos técnicos, que componen la técnica, pudiendo seguir para su aprendizaje el modelo tradicional de enseñanza que parte de la técnica hasta llegar a la táctica.

Figura 2. Modelo integrado (Modificado de Bunker y Thorpe, 1982, en Devís, 1990b).



Para poder llevar a cabo todo el modelo integrado de enseñanza es preciso partir de una estructura de juegos deportivos que sea capaz de orientar la práctica educativa para llegar a comprender los principios tácticos vinculados a la naturaleza de los distintos juegos deportivos. Pero también, es necesario establecer un cambio, que consiste en adaptar los juegos a los practicantes, para que el modelo que parte del aprendizaje de las acciones motrices básicas, que a continuación pasa al conocimiento y comprensión de los aspectos tácticos y que termina en la utilización de la técnica para su perfeccionamiento, pueda llevarse a la práctica con un alto porcentaje de éxito (Devís, 1990b).

Los juegos sufren una adaptación al grupo de jugadores del que se dispone, teniendo en cuenta las características y condiciones en las que se encuentra el grupo. Para la elaboración del juego modificado, por ejemplo en fútbol, se produce una modificación en el material (las porterías tienen una menor dimensión, los balones oficiales se cambian por balones adaptables a las manos y pies de los jugadores, como pueden ser las pelotas de gimnasia rítmica, goma-espuma plástica, de caucho, etc.), también se reduce el área de juego, las reglas cambian (menor número de jugadores, variación de la puntuación de los goles, etc.) y se hace hincapié en los principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos (desmarcarse con y sin móvil, buscar espacios libres y profundidad, apoyar al compañero, abrir el juego,

utilizar distintos tipos de defensas, etc.). Todas estas modificaciones, junto al comentario continuo de las situaciones tácticas observables durante el juego y la reflexión sobre el carácter dinámico y cambiante según los espacios disponibles, la presencia de un número determinado de jugadores, la intervención del educador y la evolución de los participantes, propician un excelente banco de trabajo para futuros jugadores.

Finalmente, se debe evitar el animar los juegos de los niños, que consistiría en ejercer una presión sobre él, y con el juego de la identificación transformar el juego inventivo en juego imitativo. Por ello, nos unimos a la propuesta de Devís y Peiró (1992) de los “juegos deportivos modificados” como una forma de actividad que conciencia al niño de ella, le da confianza en él y, por la cual, el niño va a conocer mejor sus posibilidades y sus límites. Los juegos, que actualmente se desarrollan en los centros de actividades, en su gran mayoría, son deportes planteados de una forma exacta a los cuales realizan los adultos en las competiciones, éstos son impuestos dando lugar a que el niño deba aprender de una forma automatizada, no dando lugar a la libre decisión de acción. Los juegos deportivos modificados desembocan en dar una autonomía y una socialización al niño, condición más realista que tiene una buena relación con el desarrollo del niño.

De forma resumida, la alternativa propuesta parte de la idea central de considerar que, cada elemento del juego, sólo adquiere significado en relación al conjunto o la totalidad y que es a partir de la totalidad, es decir, del juego, desde donde se debe abordar la enseñanza y el aprendizaje comprensivo de los mismos. Considerando como punto de partida el juego, el énfasis se pone en el reconocimiento y la comprensión por parte del jugador de los principios generales comunes a los juegos deportivos que deben orientar su toma de decisión y sus respuestas y en la transferencia de los aprendizajes a otras situaciones lúdicas similares (González, 1996).

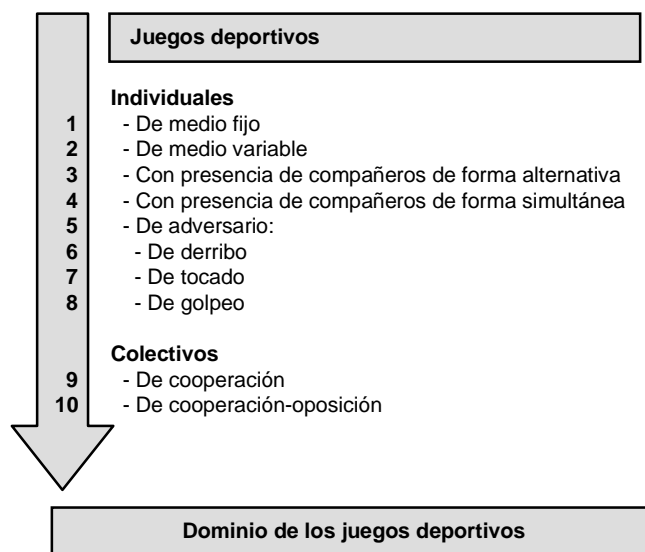
5. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Bajo el punto de vista de la enseñanza según los juegos deportivos modificados, se mantendrá como base el análisis de las situaciones problema, que haciendo partícipes al practicante en la misma, éste tomará decisiones y establecerá juicios sobre ella (por ejemplo preguntar a los practicantes sobre posibles soluciones al juego). Todo ello, facilitará la comprensión de dicha situación y del contexto de juego deportivo, consiguiendo que las estrategias surjan del alumno de forma comprensiva. Otro elemento que

juega un papel importantísimo, es la consideración de los principios tácticos genéricos en los juegos deportivos. Tanto en los juegos deportivos individuales como colectivos, la táctica hace acto de presencia de forma continuada, de esta manera, el educador deberá obtener los esquemas tácticos comunes de ataque y defensa, para así, formar a los practicantes en estructuras genéricas que faciliten el posterior aprendizaje de las estructuras específicas que caracterizan a los deportes.

Utilizando la propuesta de clasificación de los juegos deportivos, manteniendo como base la enseñanza a través del juego y considerando la evolución madurativa que va sufriendo el infante, la progresión de los juegos deportivos con sus correspondientes modificaciones irá de los juegos deportivos individuales a los colectivos (figura 1).

Figura 3. Progresión de enseñanza de los juegos deportivos modificados.



Esta evolución la basamos en el principio que defiende el trabajo de la globalidad con anterioridad a la especificidad. Aunque los juegos deportivos individuales precedan a los colectivos, entendemos que los primeros deben existir en una primera instancia, bajo un inicio progresivo de complejidad táctica y bajo un enfoque donde no se prime la técnica, o ésta aparezca con un componente técnico muy reducido. Dicho orden puede ser cambiado por el educador en función de las características de los participantes y su entor-

no, incluso insistimos en el inicio de varios juegos deportivos al mismo tiempo.

Para la elaboración de los juegos deportivos modificados, consideramos de vital importancia que exista una modificación de las estructuras básicas que caracterizan a los juegos deportivos, como son el espacio de juego, el tiempo de participación, el número de jugadores, el material, el móvil y las estrategias. Mientras que las reglas y la técnica surgirán cuando los practicantes la necesiten para progresar en su aprendizaje.

Bajo un planteamiento comprensivo, las puntuaciones en los juegos deportivos tienen que ser consideradas bajo una perspectiva globalizadora, en la que no existen penalizaciones eliminatorias o discriminativas.

Englobada en esta nueva perspectiva, el educador debe ser un continuo anotador de todo cuanto sucede en el desarrollo de las prácticas. Estos datos, unidos a las aportaciones de los alumnos, ayudarán a poder interpretar algunos de los avances de los participantes. Todo ello facilitará una posterior evaluación del proceso que, a través de puestas en común con otros educadores y con los alumnos y, a través de análisis cualitativos y cuantitativos, se establecerán las bases para posteriores revisiones de los planteamientos desarrollados.

En un planteamiento comprensivo de los juegos deportivos apostamos por una evaluación cualitativa y cuantitativa del mismo. Tanto para los juegos deportivos individuales como para los colectivos, instamos por una evaluación basada en la metodología observacional. Ya en anteriores trabajos (Rodríguez y Moreno, 1997a, b) introducíamos una solución similar a través del establecimiento de categorías en un ejemplo de juego deportivo colectivo (voleibol). No obstante, en estas aportaciones se establece un análisis exclusivamente técnico, siendo preciso abundar en nuevos estudios basados en el análisis de modelos de evolución táctica en etapas de formación.

Estos sistemas de registro van a posibilitar la evaluación de la eficacia de los participantes en los juegos deportivos pero, a su vez, también puede ser utilizadas para el análisis pormenorizado de un determinado jugador. Según se adopte un modelo de análisis u otro, serán necesarias diferentes formas de organización.

Para la observación de un jugador determinado podrá ser efectuada por un único observador bien entrenado que irá anotando todas las intervenciones del jugador objeto de análisis en la hoja de registro para jugador,

señalando las puntuaciones obtenidas en cada una de las categorías señaladas. Para la observación de un equipo completo serán empleadas las mismas categorías que fueron establecidas para un único jugador, siendo muy importante en este caso la especialización por aspectos tácticos de los observadores que analizan cada equipo. En este sentido, será imprescindible la presencia de al menos dos observadores por equipo, dada la rapidez del juego, que se distribuyen el análisis de las categorías de forma alterna para favorecer las anotaciones. Una posible forma de distribución para el control de un equipo sería la siguiente:

- Observador 1: desmarque, apertura de espacios, ayudas ofensivas, etc.
- Observador 2: ayudas defensivas, cierre de espacios, presión defensiva en la zona del móvil, etc.

Tras la toma de datos será establecido el correspondiente análisis de las acciones por parte del equipo a lo largo de los períodos de juego desarrollados, así como un análisis pormenorizado de todo aquello que pueda ser de utilidad para el planteamiento de estrategias de juego. La hoja de registro utilizada será similar a la empleada para el análisis de un único jugador.

Es necesario que el educador recoja en un “cuaderno de campo” todo cuanto se observe en el desarrollo de las acciones de juego. Cuando se produzca una acción digna de ser comprendida, el educador demandará la atención de sus alumnos planteando interrogantes sobre las posibles soluciones de la misma. Así mismo, deberá recoger las soluciones aportadas por los participantes y verificar así la evolución en la comprensión de esa situación táctica. Paulatinamente, se podrá ir contrastando el grado de mejora en la asimilación de los principios básicos planteados por el educador.

En el avance y mejora de los juegos deportivos modificados, establecemos unas claves que pueden ayudar a la puesta en práctica. Según la evolución establecida anteriormente en la progresión hacia la comprensión de la totalidad de los juegos deportivos marcamos las siguientes consideraciones:

— *Juegos deportivos individuales de medio fijo*. Por la estructura interna que les caracteriza, dichos juegos poseen una amplia variabilidad. Por tal circunstancia resulta complejo el desarrollo de modelos de trabajo que guarden patrones comunes de ejecución transferibles a familias de juegos

deportivos dentro de este apartado. No obstante, dichos juegos son susceptibles de ser sometidos a la variación de las principales constantes que los definen. Entre las más importantes a considerar destacamos el espacio y el material (móvil). No hemos de olvidar que en estos juegos deportivos se producirá una mejora sustancial en el proceso bajo la automatización coordinada de los gestos concretos que definen a cada disciplina, sin que exista una transferencia directa hacia otros juegos encuadrados dentro del mismo grupo. Dichos juegos podrán ser planteados de forma en la que los participantes actúen de forma alternada o simultánea.

— *Juegos deportivos individuales de medio variable.* De igual forma que en el caso anterior, el desarrollo de la práctica se regirá bajo los mismos patrones de intervención. Resaltar la necesidad de establecer una gran variabilidad en relación a las condiciones espaciales en las cuales se desarrolla la actividad. Dichos juegos podrán ser planteados de forma en la que los participantes actúen de forma alternada o simultánea.

— *Juegos deportivos individuales de adversario.* Planteamos una iniciación hacia estos juegos bajo la siguiente progresión: de tocado, de derribo y de golpeo.

- Los planteamientos en los juegos deportivos de derribo tienen como objetivo hacer tocar tierra al adversario. Para su aplicación partiremos de la conjugación de los tipos de agarres y las prendas utilizadas para el desarrollo de dichos juegos. Inicialmente, realizaremos agarres globales con el empleo de cualquier vestimenta. Cuando se hayan comprendido los agarres corporales básicos, podremos pasar a situaciones de agarre más específicas, utilizando para tales situaciones prendas acondicionadas. Las formas de derribo evolucionarán desde posiciones con el centro de gravedad bajo a situaciones en bipedestación.
- En los juegos deportivos de tocado se podrá establecer una variación de los materiales a utilizar por los participantes. Podemos pasar desde la simple utilización de las manos, pies u otros segmentos corporales hacia el empleo de utensilios de corto, medio o largo tamaño. El espacio es otro elemento decisivo en este tipo de juegos. Pasaremos de amplios escenarios de juego (donde se primará la movilidad global del sujeto) a espacios reducidos (donde se primará el dominio del utensilio). Del mismo modo, la zona establecida para tocado evolucionará desde la totalidad del cuerpo hasta la reducción de zonas corporales. Entre los puntos claves a

comprender por parte de los participantes destacaremos el aprovechamiento y la necesidad de una buena movilidad dentro del espacio de juego, la rapidez en la ejecución de las acciones, las maniobras de engaño al adversario en sus diferentes manifestaciones. Para resaltar un aspecto táctico esencial en estos juegos, es necesario destacar las situaciones de tocado bajo condiciones de ejecución de interés para el educador.

- Los juegos de golpeo, suponen una forma de continuación del tocado, para lo cual, es necesario una formación más dilatada de los participantes para su empleo, ya que es importante el hecho de acatar hasta sus últimos extremos las reglas planteadas por el educador. Del mismo modo, exige un alto control de las ejecuciones por parte del participante, evitando en todo momento causar lesiones a los adversarios. Las condiciones de realización se ajustan al planteamiento anterior. El material a utilizar ha de estar convenientemente acondicionado para su empleo, evitando del mismo modo lesiones por contacto.

— *Juegos deportivos colectivos de cooperación.* Son una serie de juegos de alto interés dentro del ámbito educativo, ya que fomentan el trabajo grupal en pro de conseguir un objetivo determinado. La introducción hacia esta serie de juegos deportivos ha de estar marcada por una progresión de dificultad en relación a las interacciones motrices intragrupalas generadas por los participantes en los juegos, la complejidad de los elementos a utilizar durante el desarrollo de los mismos y el espacio en el cual se desarrolla la actividad. Iniciaremos dichos juegos mediante la cooperación entre dos compañeros que han de solucionar una determinada tarea. En esta fase se han de introducir pocos elementos materiales a movilizar o que supongan un estímulo de atención para los integrantes del grupo. Por otro lado, el espacio ha de ser fijo y controlado totalmente por los participantes. Un segundo nivel de complejidad supondría la adición de más participantes en las tareas, así como la introducción de más elementos materiales. Una forma de aumentar la complejidad hacia niveles superiores, se centraría en variar las condiciones del espacio en las cuales se desenvuelve la actividad.

— *Juegos deportivos colectivos de cooperación-oposición.* En dichos juegos deportivos se generan relaciones motrices intragrupalas de alta complejidad. Es importante seguir un modelo de intervención adecuado para conseguir el máximo aprovechamiento de comprensión de las relaciones tácticas producidas en dichos juegos deportivos. Para ello, se han de modifi-

car de forma intencional las condiciones espaciales en las cuales se desarrolla el juego, se han de adaptar los materiales y móviles a utilizar, se ha de variar el número de participantes que se integran en el juego deportivo y, de forma imperativa, se requiere hacer un adecuado empleo de las reglas para conseguir orientar la actividad hacia las líneas de aprendizaje deseadas.

Es importante que toda esta serie de variaciones se establezcan en base a conseguir una adecuada asimilación de las relaciones motrices intra-grupales que otorguen una gran riqueza táctica a los participantes. Inicialmente, el espacio de juego ha de ser reducido, para facilitar la orientación y percepciones espacio-temporales de los participantes. Con espacio reducido, los estímulos efectivos se encuentran bajo control de los participantes y se reducen los requerimientos físicos para destacar los aspectos de naturaleza perceptivo-coordinativos. Del mismo modo, la cooperación-oposición se ha de plantear en progresión creciente de miembros participantes. La progresión que establecemos pasa por generar enfrentamientos 2x2 inicialmente, que serán aumentados progresivamente conforme se vayan asimilando pautas de movimiento táctico deseados. Se irán añadiendo compañeros y rivales 3x3, 4x4, 5x5, etc. hasta llegar a situaciones en las cuales hay una descompensación de participantes que despierte determinadas estructuras tácticas, ya sean defensivas u ofensivas.

Los móviles y materiales a utilizar no han de suponer un obstáculo inicial para el sujeto que aprende. Por el contrario, han de ser adaptados a sus condiciones técnicas y físicas. De esta forma, se ha de llegar hasta el empleo de los materiales concretos de la actividad deportiva en cuestión e incluso, en etapas avanzadas, se han de constituir dichos materiales en elementos de oposición que den complejidad a las actividades a realizar. En cuanto a las reglas, han de seguir una progresión que camine desde la permisividad y modificación para facilitar un proceso de aprendizaje, hasta suponer un elemento que genere dificultades que ensalce una determinada faceta del juego. En cuanto a la técnica, se ha de tener en consideración que ha de ser un elemento al servicio de la táctica, y que se debe plantear su mejora como trampolín para adquirir nuevas situaciones tácticas en niveles superiores.

6. REFLEXIÓN FINAL

A lo largo de todo este capítulo, hemos aportado una metodología de enseñanza de los juegos deportivos, reflexiones con las que pensamos

estimular el debate y abrir vías de comunicación y colaboración entre los distintos educadores. De esta marea, como ya indicaban Devís y Sánchez (1996) abrimos un camino donde es necesario realizar más estudios empíricos sobre los distintos modelos de enseñanza para que muchas de las ideas sedimentadas por tradición se comprendan en la práctica y den origen a un conocimiento útil mejor. Especialmente se necesitan estudios que vayan más allá de la comparación de métodos o modelos para comprender en profundidad las particularidades y circunstancias contextuales que envuelven el desarrollo práctico de los mismos y así ajustarlos, cambiarlos y mejorarlos teórica y prácticamente.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. En D. Blázquez (Ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (351-368). Barcelona: Inde.
- Arnold, P. J. (1985). Rational planning by objectives of the movement curriculum. *Physical Education Review*, 6 (1), 50-61.
- Barreiros, J. M. P. (1991). A variabilidade das condições de prática em crianças e adultos. Tesis Doctoral. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Bernstein, N. (1967). *The co-ordination and regulation of movement*. Londres: Pergamon Press.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez (Ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 251-286. Barcelona: Inde.
- Bonnet, J. (1988). Les différentes analyses des disciplines sportives. En J. Bonnet (Ed.). *Vers une pédagogie de l'acte moteur* (65-98). París: Vigor.
- Bonnet, J. P. (1983). *Vers une pédagogie de l'acte moteur. Réflexions critiques sur les pédagogies sportives*. París: Vigot.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. París: P.U.F.
- Bruner, J. (1970/1984) El desarrollo y estructura de las habilidades. En J. L. Linaza (Ed.). *J. Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje* (75-100). Madrid: Alianza Editorial.
- Bunker, D. y Thorpe R. (1986). The Curriculum Model. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.). *Rethinking Games Teaching* (7-10). Loughborough: Loughborough University.
- Cagigal, J. M. (1983). El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre. En *I Simposio Nacional el Deporte en la Sociedad Española*

- Contemporánea*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte. Consejo Superior de Deportes.
- Cagigal, J. M. (1959). Aporías iniciales para un concepto de Deporte. En *Citius, Altius, Fortius*. Madrid: INEF.
- Campos, J. (1996). El aprendizaje de los deportes individuales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.). *Aprendizaje deportivo* (205-218). Murcia: Universidad de Murcia.
- Carrasco, R. (1972). *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrés*. Paris: Vigot.
- Catteau, R. y Garoff, G. (1974). *L'enseignement de la natation*. Paris: Vigot.
- Devís, J. y Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la Iniciación de los juegos deportivos. En D. Blázquez (Ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (333-350). Barcelona: Inde.
- Devís, J. (1990a). Renovación pedagógica en la educación física: hacia dos alternativas de acción II. *Perspectivas*, 5, 13-16.
- Devís, J. (1990b). Renovación pedagógica en la educación física: hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas*, 4, 5-7.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.). *Aprendizaje deportivo* (159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- Durand, G. (1969). *Adolescent et les sports*. París: P.U.F.
- Feige, K. (1978). *Leistungsentw und Höchstleistungsalter von Spitzenläufern*. Schorndorf.
- Fomin, N. A. y Filin, W. P. (1975). *Altersspezifische Grundlagen der körperlichen erziehung*. Schorndorf.
- Gacia Fogeda, M. A. (1982). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Glasser, R. (1965). *Training, research and education*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- González Badillo, J. J. (1991). *Halterofilia*. Madrid: COE.
- González, E. (1996). El aprendizaje de los juegos deportivos. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.). *Aprendizaje deportivo* (185-204). Murcia: Universidad de Murcia.
- González, E. y López, P. (1994). La función de la educación del cuerpo en la Educación Primaria. *Aula de Acción educativa*, 23, 14-19.
- Harre, D. (1983). *Teoría del entrenamiento deportivo*. La Habana: Científico Técnica.

- Hernández Moreno, J. (1987). *Análisis de la acción de juego en los deportes de equipo: su aplicación al baloncesto*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Knapp, B. (1979). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Lee, T. D. y Magill, R. A. (1983). The locus of contextual interference in motor skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 94, 730-746.
- Lee, T. D. y Magill, R. A. (1985). Can forgetting facilitate skill acquisition? En D. Goodman, R.B. Wilmore e I.M. Franks (Eds.). *Differing perspectives in motor learning, memory and control*. North Holland: Elsevier Science Publishers
- Leif, J. y Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lempart, T. (1973). *Die XX. Olympischen spiele München 1972. Probleme des Hochleistungssports*. Berlín.
- Martin, D. (1981). *Concepción de un modelo para entrenamiento de jóvenes*. Leistungesport-3.
- Matveiev, P. (1975). *Periodización del entrenamiento deportivo*. Madrid: INEF.
- Moreno, J. A. (1995). El descubrimiento del waterpolo a través del juego. *Comunicaciones Técnicas*, 6, 43-50.
- Moreno, J. A. y González, M. J. (1994). Juegos modificados acuáticos con material reciclado. Una alternativa didáctico-recreativa. *Comunicaciones técnicas*, 2, 29-41.
- Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Newel, K. M. (1978). Some issues on action plans. En G. E. Stelmanch (Ed.). *Information processing in motor control and learning (78-96)*. Nueva York: Academic Press.
- Parlebas, P. (1981). *Contribución a un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Pascual, C. (1992). El problema del currículum de educación física en la formación del profesorado. En Contreras y Sánchez (Eds.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de E. U. de Profesorado de E. G. B.* Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Pigott, R. (1985). A psychological basis for new trends in game teaching. *Bulletin of Physical Education*, 19, 17-22

- Read, B. y Devís, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 22, 51-56.
- Remplein, H. (1971). *Tratado de psicología evolutiva*. Madrid: Labor.
- Riera, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 40, 47-60.
- Riera, J. (1988). Motricidad humana. Desarrollo y aprendizaje. Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte. *Congreso mundial AISEP*. Madrid: AISEP.
- Ripoll, H. (1982). Problèmes posés par l'adaptabilité du geste sportif aux perturbations imposées par le milieu. En G. Azemar y H. Ripoll (Eds.). *Eléments de neurobiologie des comportements moteurs*. Paris: INSEP.
- Rodríguez, P. L. y Moreno, J. A. (1997a). Diseño de un sistema de evaluación cualitativo-cuantitativo en las acciones en voleibol. *Revista de Entrenamiento Deportivo* (en prensa).
- Rodríguez, P. L. y Moreno, J. A. (1997b). Análisis de la eficacia de un jugador de voleibol a través de una sistema de registro cualitativo-cuantitativo (SCCAV). *Revista Española de Educación Física* (en prensa).
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. (1996). La variabilidad al practicar en el aprendizaje deportivo. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.). *Aprendizaje deportivo* (23-34). Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez, R. y Devís, J. (1995). Modelos contemporáneos de enseñanza alternativa de los juegos deportivos en España. En *Actas del II Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Lérida: INEF.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign: Human Kinetics.
- Sebastiani, E. M. (1995). La enseñanza de los deportes individuales. Modelos de intervención pedagógica. En D. Blázquez (Ed.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (312-331). Barcelona: Paidotribo.
- Singer, R. N. (1975). *Motor learning and human performance*. Londres: Macmillan Pub.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Thomas, R. (1981). *Sport, définitions, classifications en sports and science*. París: Vigot.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. València: Universitat de València.

Los juegos y las actividades deportivas en la educación física básica

Whiting, H. T. A. (1979). *Sports de balle et apprentissage*. Paris: Vigot.

Whiting, H. T. A. (1989). Aplicaciones del aprendizaje motor en el deporte. En *Cuadernos Técnicos de Deporte. III Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.