



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA
ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE

Curso Académico 2015/2016

MODELO DE ENSEÑANZA COMPRENSIVA DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA

*MODEL OF COMPREHENSIVE TEACHING IN
PHYSICAL EDUCATION IN SECONDARY EDUCATION*

Autor/a: Sara Jiménez Pérez Tutor/a: Ángel Pérez Pueyo

Fecha: 30/06/2016

INDICE

RESUMEN	3
1 PRESENTACION	4
2 INTRODUCCION Y JUSTIFICACION DEL TFG	4
2.1 Justificación personal	5
3 FUNDAMENTOS TEORICOS.....	6
3.1 Revisión de los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.	6
3.2 El enfoque tradicional de la enseñanza deportiva.....	7
3.3 El enfoque comprensivo	8
3.3.1 Origen y evolución.....	8
3.3.2 Teorías en las que se basa el modelo comprensivo	10
3.3.3 Metodología del modelo comprensivo	11
3.3.4 Papel del profesor y del alumno	12
3.3.5 Evaluación e instrumentos de evaluación de los modelos comprensivos	13
3.3.6 Ventajas y desventajas del modelo comprensivo.....	15
3.4 Modelo Trifásico comprensivo	17
4 OBJETIVOS	18
5 METODOLOGIA	19
6 SUPUESTO PRÁCTICO: DISEÑO DE LAS TAREAS DESDE EL MODELO TRIFASICO COMPRENSIVO.....	20
6.1 Juego Modificado	20
6.2 Estrategias para la comprensión.....	22
6.3 Otras estrategias: Hojas de Observación.....	23
6.4 Situaciones ejercicio ligadas al juego modificado	23
6.5 Desarrollo de una sesión bajo el modelo trifásico comprensivo	24
7 CONCLUSIONES GENERALES	26
8 BIBLIOGRAFIA.....	27

RESUMEN

El modelo de enseñanza comprensiva tiene su origen en la aparición de metodologías alternativas frente a la metodología tradicional que venía imperando hasta mediados del siglo pasado. Éste modelo es una de las variantes que surgen gracias a una metodología anterior que conoceremos como el Teaching Games for Understanding. Es objeto del presente trabajo conocer, analizar, y describir las bases de funcionamiento, así como diseñar actividades o situaciones de aprendizaje elaboradas desde el punto de vista del Modelo Trifásico Comprensivo. Por ello el trabajo se presenta en dos partes claramente diferenciadas; en la primera parte se presenta, los fundamentos teóricos del modelo de enseñanza deportiva que anteriormente hemos mencionado, por otro lado, señalar su importancia frente al método tradicional y se desglosarán las bases para el diseño de actividades desde la óptica de este modelo. En la segunda parte, se profundiza en el diseño de actividades o situaciones de aprendizaje diseñadas desde el punto de vista de la metodología comprensiva. El trabajo se centra en esta metodología al considerar y comprobar a lo largo de la realización de este trabajo que nos pueden dar interesantes aportaciones didácticas orientadas hacia el cambio a planteamientos más educativos, las cuales son aplicables dentro de nuestras clases de Educación Física.

PALABRAS CLAVE: TGfU, Modelo Comprensivo, Juegos Modificados, Metodología.

ABSTRACT

The model of comprehensive education has its origin in the emergence of alternative methodologies versus the traditional methodology that came to prevail until the middle of the last century. This model is one of the variants that arise due to a previous methodology known as the Teaching Games for Understanding. The object of this work to know, analyze, and describe the bases of operation and design learning activities or situations drawn from the point of view of Three Phase Comprehensive Model. Therefore, the work is presented in two distinct parts; in the first part it presents the theoretical foundations of sports education model we have previously mentioned, on the other hand, point out its importance to the traditional method and the basis for the design of activities is broken from the perspective of this model. In the second part, it delves into the design of learning activities or situations designed from the point of view of the comprehensive methodology. The work focuses on this methodology when considering and check throughout the completion of this work that can give us interesting contributions oriented educational change more educational approaches, which are applicable within our physical education class.

KEY WORDS: Teaching Games for Understanding, Comprehensive Model, Modified Games, Methodology.

1 PRESENTACION

El Trabajo de Fin de Grado¹ es una asignatura obligatoria dentro de los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León (FCAFD)², por lo que su contenido debe de ser proporcional a los 6 ECTS que le son asignados. Tiene su origen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se indica que todas las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un TFG. Este trabajo significa el escalafón final en la formación de los estudiantes de Grado.

En relación a las competencias que deben desarrollarse con la realización de este TFG podemos destacar que se caracteriza por la responsabilidad que adquiere el alumno al tratarse de un trabajo autónomo bajo la orientación de un tutor y representa un reflejo del resumen del recorrido universitario del mismo, es decir, el estudiante tiene la oportunidad de mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos, los aprendizajes funcionales y las competencias adquiridas asociadas al título de Grado correspondiente. Se incluyen en este trabajo la puesta al día de conocimientos, la realización, la redacción y la defensa del mismo.

Entre los cuatro tipos de trabajos señalados en el Reglamento sobre TFG de la ULE, este trabajo se centrará en la modalidad: “b) Trabajos de revisión e investigación bibliográfica en diferentes campos relacionados con la titulación.”³

2 INTRODUCCION Y JUSTIFICACION DEL TFG

El deporte⁴ es uno de los contenidos más desarrollados dentro de la Educación Física (EF)⁵, se viene experimentando un fenómeno de desarraigo y pérdida de los valores que deberían de existir en toda práctica deportiva. El problema surge cuando se produce un excesivo enfoque del deporte hacia la competición. Esta idea es apoyada por psicólogos y sociólogos del deporte, los cuales nos indican que “los organizadores de las competiciones deportivas como entrenadores y padres ponen excesivo énfasis en los resultados obtenidos por los jugadores y en la victoria sea como sea” (García-Ferrando, 1991, p. 27).

¹ TFG en adelante, por cuestiones de fluidez.

² Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León (BOCYL de 12 de mayo de 2010). (Modificado en consejo de Gobierno 16/12/2011).

³ Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, 2015, p.1.

⁴ “El bloque de Juegos y Deporte” vienen recogidos dentro de los contenidos obligatorios, en el Decreto 52 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla y León, aunque ahora se ha implantado un nuevo currículo Orden EDU 362/2015.

⁵ La Educación Física, como asignatura obligatoria en todos los cursos de la educación secundaria en Castilla y León, viene incluida en el Artículo 4.1, 4.2 y 4.5 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

Muchos de los profesores se limitan a ver las excelencias y beneficios sociales y personales del deporte sin tener en cuenta su vertiente negativa ya que pueden conllevar una serie de peligros y de intereses a los que se puede ver sometido. En este sentido, existen diferentes autores que apoyan una y otra postura. Por un lado, los que apoyan que el deporte siempre es positivo “la educación y por extensión la educación física y el deporte posee actividades y procedimientos intrínsecamente valiosos” (Arnold, 1991, p. 142), y por otro lado los que consideran que “la educación física y el deporte pueden utilizarse para apoyar y reafirmar los valores dominantes de la sociedad” (Hargreaves, 1977; citado en Devís, 1992, p. 142). Es por ello, que los profesores nos deberíamos de comprometer en abordar este contenido de una manera constructivista y crítica, convirtiendo al deporte en una actividad que realmente sea merecedora de pertenecer a una asignatura en el ámbito educativo vinculada a valores positivos educativos.

Es aquí donde radica la controversia que genera el deporte dentro de la educación y no es otra que la forma de enseñarlo. Hasta no hace mucho tiempo venía imperando un único modelo el técnico. Es a partir de mediados del siglo pasado cuando vemos que todas las propuestas, investigaciones y estudios que están surgiendo es una reacción ante esta enseñanza tradicional del deporte. Este modelo técnico se basaba en un modelo de objetivos, que supuso entre otras cosas, la separación entre la técnica y la táctica.

En este contexto son muchos los autores en señalar la necesidad de cambio, éstos introducirán nuevos conceptos que revolucionarán la EF en el ámbito escolar, por citar algunos (Barbero, 1989; citado en González, 2007, p. 29) introdujo el concepto de *depuración deportiva*, Velázquez (2004) nos habla de la necesidad de evolucionar hacia un *deporte educativo*, Monjas (2004) nos habla de *educar en el deporte* y, Devís (2004) plantea *una reconstrucción del deporte*. Pero es la aportación de Bunker y Thorpe (1982), con su enfoque comprensivo de la enseñanza de los juegos o deporte Teaching Games for Understanding (TGfU) en la que nos vamos a centrar a lo largo de este trabajo, al suponer el verdadero cambio metodológico en la enseñanza de los deportes dentro del ámbito educativo.

2.1 Justificación personal

El tema elegido responde básicamente a motivaciones personales debido a mi trayectoria académica y futuro laboral. En mi experiencia como alumna y practicante de diferentes deportes, he podido comprobar cómo las clases de E.F resultaban ser monótonas y descontextualizadas, en las que nos limitábamos a reproducir un serie de ejercicios técnicos del deporte en cuestión, para terminar jugando un partido al final de la clase. Sin embargo, cuando desarrollé mi formación en el campo de la E.F empecé a descubrir que había diferentes métodos de enseñanza del deporte, y no exclusivamente el que había conocido como alumna hasta entonces. Es concretamente, en el la asignatura de

Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física, dónde conozco por primera vez de una metodología totalmente opuesta a la tradicional: los métodos comprensivos.

Me llamó tanto la atención, por poder ser algo positivo tanto para mi labor docente como para los alumnos, que ahora se me presenta la oportunidad de poder profundizar, conocer, y descubrir todo lo relacionado a los modelos comprensivos, a través de TFG.

3 FUNDAMENTOS TEORICOS

3.1 Revisión de los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos.

Dentro de la enseñanza deportiva existen diferentes tipos de modelos, empezaremos con la división que nos propone (Read, 1988; citado en Devís, 1992, p.150), nos va hablar de dos modelos existentes dentro de la enseñanza de los juegos deportivos. Por un lado el *Modelo aislado*, en él se aísla las habilidades técnicas para que una vez dominadas incorporar a una situación de juego, y por último pasar al abordaje de la táctica. Y por otro lado nos habla del *Modelo integrado*, este modelo destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego como un proceso continuo y cíclico de los aspectos contextuales que crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible.

Siguiendo a Blázquez (1995), en el ámbito de la enseñanza del deporte podemos distinguir de forma reduccionista dos métodos de enseñanza; *los métodos tradicionales* donde encontraríamos el modelo técnico y *los métodos activos* donde encontraríamos el modelo táctico. Utilizando la terminología de Blázquez, la metodología tradicional sigue siendo la más utilizada por los educadores-as.

En esta misma línea existen autores que realizan otra clasificación de los modelos de enseñanza: “1) *Modelo Vertical*: es una enseñanza funcionalista y monodeportiva este patrón se adecua mejor a deportes individuales y hacia la especialización deportiva 2) *Modelo Horizontal*, se basa en la iniciación común en varias disciplinas, buscando procesos de comprensión en el alumno-a, la importancia de este modelo radica en la capacidad de transferir aprendizajes” (Hernández, “et al”, 2010, p.13).

. En definitiva parece que los métodos activos son los más apropiadas por responder a intereses educativos y formativos hecho que explican muy bien ciertos autores cuando exponen que los métodos tradicionales:

“Presentan importantes limitaciones, ya que no tienen en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que se las aísla del contexto y de la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características

máspreciadas de un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad” (Devís & Peiró, 1992, p.144).

Por último Méndez (2010), en su artículo habla de las metodologías que actualmente más repercusión están teniendo en la enseñanza deportiva en educación: *Aprendizaje cooperativo (AC)*, *Modelo táctico (MT)* y *el Modelo de educación deportiva (ED)*.

El aprendizaje cooperativo, es un modelo pedagógico de enseñanza en el que el alumnado trabaja juntos en grupos pequeños estructurados y heterogéneos, en el que los miembros del grupo se ayudan mutuamente para aprender mientras logran las metas de grupo. Estos grupos pretenden maximizar el aprendizaje individual, pero también mediante la ayuda, potenciar el aprendizaje de los demás. Las características que configuran el aprendizaje cooperativo son: 1. *Interdependencia positiva*. Este componente se da cuando los alumnos-as perciben que se necesitan unos a otros para alcanzar el éxito. 2. *Interacción promotora*. Es imprescindible trabajar en contacto directo con otros compañeros para ayudarse. 3. *Responsabilidad individual*. Para que el grupo alcance el éxito, el alumno-a debe de asumir su responsabilidad y compromiso individual. 4. *Procesamiento grupal*. Todos los miembros del grupo deben de reflexionar y debatir para procesar la información de manera conjunta. 5. *Habilidades interpersonales*. Como resultado de lo anterior, los alumnos-as desarrollan habilidades de comunicación (compartir ideas, aprender a respetar y animar a los demás...).

El modelo de educación deportiva, es un modelo que simula las características contextuales predominantes del deporte y que también emplea una metodología centrada en el alumnado (Siedentop, 1982; citado en Méndez, 2010, p.8). A través de este modelo, se intenta presentar el deporte de una manera más educativa dentro del currículo escolar, de enmarcarlo dentro de un contexto apropiado y de permitir que las actividades deportivas tuvieran mayor significado y valor para los estudiantes. Además, los juegos deportivos se practican en sus formas reducidas y condicionadas, mediante el empleo de reglas modificadas.

El Modelo Táctico (variante del comprensivo que desarrollaremos a continuación).

3.2 El enfoque tradicional de la enseñanza deportiva

El origen de este enfoque, se encuentra en el auge de la psicología conductista que llevó a la aplicación de principios del “condicionamiento operante” tanto a la E.F como al entrenamiento deportivo como tal. Según este modelo, el alumno no es un sujeto activo sino que debe reproducir mecánicamente las informaciones que se le dan, posteriormente sí que se incluyen estas reproducciones técnicas en contextos jugados. El profesor recibe un

protagonismo como “ejecutor hábil”, basado en su supuesto perfecto conocimiento de la técnica, y en la capacidad de realizar una demostración perfecta que ofrezca una información tanto verbal como visual, lo más completa posible sobre lo que se espera que el alumno imite (Devís, 1992; Blázquez, 1999; Méndez, 1999).

El enfoque tradicional de la enseñanza deportiva es aquel que considera los aprendizajes técnicos como más relevantes, al contrario que el método comprensivo que como veremos posteriormente, se decanta por la táctica como primordial a la hora de llevar a cabo una enseñanza aprendizaje de los deportes colectivos.

Para entender un poco mejor la aplicación de este constructo en la iniciación deportiva, a pesar de que en párrafos anteriores ya hemos avanzado ciertas características, nos fijaremos en el modelo de (Sánchez 1986, p.175), que distingue siete fases o periodos para la planificación del proceso de iniciación deportiva según el enfoque tradicional: 1) Presentación global del deporte, 2) Familiarización perceptiva, 3) Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución, 4) Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación, 5) Formación de los esquemas básicos de decisión, 6) Enseñanza de esquemas tácticos colectivo, y 7) Acoplamiento técnico-táctico de conjunto.

Como vemos, el enfoque tradicional puede desglosarse del siguiente modo: primero un aprendizaje de las habilidades específicas de una u otra modalidad deportiva, después se integran estas habilidades en situaciones simuladas de juego y, finalmente, se aplican las habilidades en el contexto real de juego y en los esquemas tácticos del equipo.

Este enfoque ha sufrido numerosas críticas en cuanto a la pérdida de motivación de los sujetos (Bunker & Thorpe, 1982), la falta de atractivo (Siedentop, 1994; citado en Méndez, 2010, p.8), bien es cierto que mediante este enfoque los alumnos con poca o media habilidad pueden sentir que fracasan (Monjas, 2004), no así con los alumnos hábiles que lógicamente salen reforzados. A continuación, vamos analizar los aspectos más importantes del modelo comprensivo.

3.3 El enfoque comprensivo

3.3.1 Origen y evolución

Partiendo de la anterior crítica al modelo tradicional de enseñanza deportiva, parece evidente que debiera aparecer un modelo opuesto al mencionado.

Éste tiene su origen en los planteamientos de Bunker y Thorpe (1982), profesores del departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte en la Universidad de Loughborough, quienes proponen el llamado enfoque comprensivo de la enseñanza de los juegos o deportes, Teaching Games for Understanding (TGfU). El principal motivo fue que empezaron a cuestionar la forma en la que se estaban enseñando los deportes en las escuelas hasta entonces basado principalmente en la enseñanza de la técnica y decidieron

idear un modelo alternativo que desde su punto de vista ayudaba a sus alumnos a desarrollar la táctica y la estrategia a la vez que se estaba trabajando la técnica. En este sentido, el método tradicional provocaba en las clases que:

“a) un amplio porcentaje de alumnos/as progresaban más bien poco, debido al énfasis puesto en la ejecución, b) La mayoría de alumnos/as que acababan su etapa escolar salían sabiendo muy poco de los juegos deportivos, c) Los supuestos jugadores/as “habilitados” que trataba de desarrollar poseían, en realidad, una técnica limitada y una capacidad de decisión pobre, d) Se formaban jugadores/as dependientes del profesor/entrenador y, e) Se fracasaba en el desarrollo de espectadores “conscientes” y administradores “entendidos” en una época en la que los juegos deportivos y el deporte constituyen una forma importante de entretenimiento en la industria del ocio” (Bunker & Thorpe, 1992, p. 186).

La enseñanza comprensiva o TGfU puede ser considerada como un movimiento que está siendo desarrollada en un rango diverso de escenarios culturales, sociales e institucionales a lo largo de todo el mundo (Ligth & Tan, 2006). Tanto es así, que a partir de esta propuesta han surgido múltiples variaciones con diversas nomenclaturas como son los juegos tácticos (*Tactical games*) en EEUU, el sentido del juego (*Game sense*) aplicado al ámbito del entrenamiento o Play Practice referida a la iniciación deportiva ambos en Australia; los juegos basados en el concepto (Conceptual- Based Games) en Singapur y el modelo de aprendizaje de decisión táctica. Todas ellas van a compartir las siguientes características: 1) *Reducir las demandas técnicas del juego*, 2) *Partir de experiencias lúdicas que sean intrínsecamente motivantes para el alumno*, 3) *Concebir los juegos modificados como contextos auténticos de evaluación*, y 4) *Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emerge con clara vocación metodológica* (González, 2007).

La variante del TGfU en España, es conocida bajo el nombre de “*Modelo Comprensivo*”, este modelo fue introducido por los profesores Devís y Peiró (1995), y consta de tres fases:

1) La primera fase y la clave del modelo recaen en la construcción de los **Juegos Modificados**, en palabras de los autores consiste en:

“a) la ejemplificación de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y b) la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo, que exageran los principios tácticos y reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos” (Thorpe, Bunker & Almond, 1986; citado en Devís, 1992, p.153).

Los juegos modificados nos van a ofrecer un contexto adecuado para:

“a) ampliar la participación de todos los alumnos-as, los de mayor y menor habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego; b) integrar

ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa; c) reducir la competitividad que pueda existir en los alumnos-as mediante la intervención del profesor-a, centrada en resaltar la naturaleza y la dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara; d) utilizar un material poco sofisticado que puedan construirlo los propios alumnos-as porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros; y e) que los alumnos participen en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar, y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados". (Devís, 1992, p. 155).

Estos tienen su propia clasificación que se dividen en cuatro bloques; 1) juegos de blanco y diana (golf, bolos...), 2) juegos de bate y campo (beisbol, softbol...), 3) juegos de cancha dividida, red, muro o pared (voleibol, y deportes de raqueta) 4) juegos de invasión (balonmano, baloncesto...). La utilización de este sistema de clasificación de los juegos tiene una clara vocación metodológica. Los juegos de cada categoría tienen unos problemas tácticos similares y su comprensión puede ayudar en la *transferencia* del conocimiento de un juego a otro.

2) La segunda fase es la **etapa de transición**. Consta de tres fases:

a) Juegos Deportivos Modificados. Esta fase es similar a la etapa anterior, pero en ella se afianzan y se desarrollan.

b) Situaciones de Juego. Constituida por las situaciones de juego, adaptadas y encauzadas para desarrollarse en las clases de EF.

c) Minideportes. Por último esta fase está dedicada a los minijuegos, que son una adaptación de los deportes adultos.

3) La tercera y última fase del modelo comprensivo, es la **Introducción a los deportes estándar**, etapa donde se dará un tratamiento específico al deporte elegido.

3.3.2 Teorías en las que se basa el modelo comprensivo

Existe un acuerdo general, entre los investigadores del ámbito de la E.F y del deporte, por el cual podemos afirmar que la enseñanza comprensiva del deporte está relacionada con el *constructivismo* y con el *aprendizaje situado* (Díaz, 2011; Light, 2008; López-Ros, 2010), además de con la teoría del *aprendizaje cognitivo* (Díaz, 2011; Monjas, 2004).

En primer lugar, desde una *perspectiva cognitiva*, y mediante la enseñanza para la comprensión, los estudiantes son estimulados constantemente y cognitivamente, analizando

los problemas o situaciones, planificando soluciones, evaluando la efectividad de sus acciones y haciendo juicios acerca de las consecuencias de sus acciones.

En segundo lugar, *el constructivismo*. El constructivismo reconoce que la conciencia debe de alcanzar los mecanismos interiores de las actividades para que el aprendizaje sea totalmente verdadero. Esta transformación tiene lugar cuando los alumnos se encuentran y resuelven problemas relacionados con la configuración del juego o del deporte, así pues, los alumnos construyen su conocimiento a partir de la interacción sujeto-ambiente. El modelo de enseñanza comprensiva es un buen ejemplo de constructivismo social en E.F, ya que pone énfasis en la resolución de problemas de forma conjunta entre grupos por parejas o toda la clase, en que los chicos y chicas son estimulados a aproximarse a soluciones tácticas y al desarrollo de estrategias colectivamente (Light, 2008; citado en Abad, 2013, p.140).

Por último, muchos autores relacionan el modelo comprensivo con un componente del constructivismo como es el *aprendizaje situado* (Hastie & Curtner-Smith 2006; citado en Abad, 2013, p.140). En este sentido, esta perspectiva, enfatiza las interacciones del aprendizaje dentro del entorno en la construcción del conocimiento.

3.3.3 Metodología del modelo comprensivo

El modelo comprensivo supuso un cambio metodológico en la enseñanza de los deportes, ya que se propone una alteración el orden normal del proceso, empezando primero por la táctica y después con la técnica. Se cambió la prioridad de los contenidos lo que implica estructurar los pasos a seguir en el proceso de enseñanza. El modelo inicial de Bunker y Thorpe (1982), se estructuraba en seis fases:

1. Juego. Se presentaba el juego modificado.
2. Apreciación del juego. Se intentaba que el alumno entendiera las reglas del juego así como los condicionamientos, además de familiarizarse con el espacio, el tiempo...
3. Conciencia. Trataba de reforzar el comportamiento táctico haciendo reflexionar al alumno sobre los principios tácticos del juego, así lograban una mejor comprensión.
4. Toma de decisiones apropiadas. Se les preguntaba a los alumnos sobre el que hacer (comportamiento táctico) y cómo hacerlo (selección de habilidades) para que tomaran correctas decisiones.
5. Ejecución de habilidades. Trata que los sujetos aprendan como llevar a cabo las habilidades vistas en el juego modificado (técnica).
6. Realización.

Esto supone un reto para los profesores, ya que requiere conocer profundamente el contenido, conocer la esencia y la naturaleza de cada deporte.

Para poder desarrollar esta metodología hay que tener en cuenta una serie de principios pedagógicos generales como son;

1. *Principio de “Exageración” y “Simplificación”*. La “Exageración”, consiste en cambiar las reglas secundarias del juego para exagerar los problemas tácticos generales, es decir, tiene como finalidad resaltar o amplificar determinados aspectos que configuran los aspectos tácticos. La “Simplificación”, comporta reducir o eliminar la presencia de aspectos con el objetivo de modular la complejidad de las situaciones.
2. *Principio de representación*. Consiste en diseñar juegos reducidos y simplificados representativos de un problema táctico que sean motivantes para nuestros alumnos. La representación significa: “*que los juegos desarrollados contienen las mismas estructuras tácticas que el juego adulto, pero es jugado con adaptaciones para ajustarse al tamaño, a la edad, y habilidad de los niños*” (Thorpe, Bunker & Almond, 1986; citado en Méndez, 2010, p.6).
3. *Complejidad táctica*. El proceso debe de ser secuencial, pero no lineal, la progresión la marcará la complejidad táctica. Los juegos con menor complejidad táctica, deben de ser el punto de partida para el desarrollo comprensivo de los juegos deportivos, siendo así, los juegos de diana seguidos por los de red/pared, juegos de bateo y carrera y, finalmente juegos complejos de equipo de invasión.
4. *Concebir los juegos modificados como auténticos contextos para la evaluación*. Es la manera más eficaz de recibir el feedback formativo, a través de la utilización del Game Performance Assesment Instrument (GPAI)⁶, como herramienta comprensiva del juego, que se puede adaptar a los diversos tipos de juegos.

3.3.4 Papel del profesor y del alumno

En el modelo comprensivo la relación del profesor con el alumnado, va a ser significativamente diferente al modelo tradicional, ya que el alumno-a pasa a ser el centro del proceso de aprendizaje. El educador va a tener en cuenta varias consideraciones pedagógicas:

- el profesor es un *facilitador*, es decir, el profesor es el que va a plantear una serie de problemas tácticos y presenta juegos y prácticas que enfatizan dicho problema, dándoles la oportunidad a los alumnos de encontrar las soluciones por ellos mismos, por lo cual el alumno pasa de ser un sujeto pasivo a un sujeto activo.

⁶ Game Performance Assesment Instrument, herramienta de evaluación comprensiva del juego, compuesta por 7 variables que se pueden adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica fue construida por Oslin, Mitchell y Griffin (1995).

- Los alumnos son aprendices *activos* y asumen la responsabilidad de la organización y el control de las tareas de aprendizaje. Es decir, *“a los alumnos se les da la oportunidad de que piensen, resuelvan problemas y desarrollen técnicas flexibles, lo cual favorece su autonomía convirtiéndoles en responsables de su propio aprendizaje como de su decisiones”*. (Ligth, 2006; citado en Abad, 2013, p.142).
- Los alumnos trabajan en *pequeños grupos*, normalmente heterogéneos, favoreciendo así la participación de todos los alumnos-as.
- Las actividades de aprendizaje son interesantes y desafiantes e incluyen metas físicas, sociales y cognitivas por lo que cuentan con el potencial de proporcionar a los alumnos una educación holística. Con esto estaremos aumentando la motivación intrínseca de nuestros alumnos.
- El profesor debe tener un completo conocimiento de su alumnado (capacidades, motivación, conocimientos iniciales...), según Bunker y Thorpe (1982), se trata de un *proceso cíclico*, el profesor partirá de los conocimientos previos del alumno para desarrollar un nuevo conocimiento. Enseñar bajo una metodología comprensiva requiere *formación*, además de un proceso reflexivo y crítico. En este sentido se afirma que: *“el enfoque comprensivo requiere que el profesor conozca muy bien el deporte, más allá de las técnicas y reglas, de manera que pueda modificar el deporte para situaciones de enseñanza con el fin de satisfacer una necesidad particular”* (Randall, 2008; citado en Abad, 2013, p.143).
- Los alumnos asumen un papel de *responsabilidad*, no solo se le exige responsabilidad en la formación de su propio conocimiento, sino que también el alumno pasa a ser evaluador, a través del GPAI, en el que tendrá que autoevaluar y observar a sus compañeros. Esto sería impensable en la metodología tradicional.
- El proceso de enseñanza se centra en *ciclos de “acción-reflexión”*, el profesor interviene a través de preguntas sobre aspectos técnicos, tácticos, y morales de la acción deportiva.

3.3.5 Evaluación e instrumentos de evaluación de los modelos comprensivos

Debido a que nos encontramos dentro del marco educativo, se hace fundamental abordar este tema para desarrollar nuestra labor docente, y es que aparte de conocer en profundidad esta metodología, también tenemos que conocer cómo podemos evaluar los conocimientos que van a adquirir nuestros alumnos. Para ello vamos a explicar diferentes instrumentos de evaluación que se nos ofrece dentro de los llamados métodos alternativos, en los que se encuadra la metodología comprensiva.

Tradicionalmente en el modelo técnico, para evaluar los denominados deportes de equipo, se centraban en los tests de habilidad, la memorización de aspectos técnicos o

tácticos y la puntuación de un cuestionario de reglas de juego, al acabar la unidad didáctica. Sin embargo los autores del modelo comprensivo, abogan por la eliminación de estos tests, ya que como se menciona en el artículo (Méndez, 2005, p.38):

- *Los test técnicos no predicen el rendimiento en el juego deportivo.*
- *No consideran las dimensiones afectivas, personales ni sociales de los juegos deportivos.*
- *Miden las habilidades fuera de contexto, en situaciones no relacionadas con las prácticas del juego.*
- *No reflejan la visión del conjunto del rendimiento del juego porque no representan la capacidad del estudiante de ejecutar dichas habilidades en el momento y lugares adecuados (toma de decisiones).*

Para los defensores de los modelos alternativos, la evaluación debe satisfacer los diferentes objetivos (Méndez, 2005, p.39):

1. *Debe ser práctica.* Debería ser realizable en los periodos ordinarios de clase.
2. *Debe ser auténtica.* Aproximada al rendimiento en situación real de juego.
3. *Debe ser integral.* Abarcar todos los aspectos de la persona y del rendimiento.
4. *Debe ser apropiada al desarrollo* de los niños y reflejar la naturaleza, la estructura lógica interna de las formas adultas del juego.
5. Debe ser válida y fiable. Se deben clarificar los criterios de observación y preparar la evaluación con los alumnos para que las puntuaciones sean más consistentes.
6. Deben de ser continuas, sistemáticas y rutinarias.

A continuación recogemos en un cuadro (fig. 1) cómo se pretenden evaluar bajo una metodología comprensiva, cada uno de los dominios de aprendizaje del alumno; psicomotor, cognitivo, y afectivo el cual se dividirá en; dominio afectivo-motivacional y en dominio socio-actitudinal (Méndez, 2005), éste siempre ha sido uno de los aspectos menos valorado en la evaluación de la EF, a través de la metodología comprensiva nos ofrece unas actividades e instrumentos de evaluación más acertados y completos.

Dominio de aprendizaje	Objetivos	Actividades e Instrumentos de evaluación
DOMINIO COGNITIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer las reglas y articular soluciones para resolver los problemas tácticos ¿Qué hacer? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juego <i>auto-arbitrándose</i> y anunciando la puntuación correctamente durante los partidos. 2. <i>Hojas de Evaluación formativa.</i> Para conocer lo que saben al inicio de la unidad y descubrir sus nuevos conocimientos al final de la unidad. 3. <i>Concurso.</i> (verdadero-falso) estableciendo unos criterios que harán que un alumno se considere apto o que tiene que continuar repasando.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explicar cómo van a ejecutar las habilidades y los movimientos particulares ¿Cómo hacerlo? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Pruebas escritas</i> orientadas a la comprensión de situaciones y juegos similares a los realizados en las clases. 2. <i>Las actividades de escenario</i>, pedir a los alumnos que solucionen problemas tácticos diseñados en una actividad, los escenarios deben de ser completados en una hoja de trabajo, en la que podrían dibujar y contestar a preguntas o plantearse en grupos como discusión verbal. 3. <i>Secuencias de preguntas y de respuestas</i>, tanto después del juego inicial como en el final de la unidad. 4. <i>El “concurso de un minuto”</i> es una prueba escrita o verbal. Las preguntas son simples y permiten responsabilizar a los estudiantes de los aprendizajes del contenido de la unidad. 5. <i>Diarios</i>. Preguntas al final de la clase o para que las realicen en casa, que deben de responder en un cuaderno. 6. <i>Invencción de juegos</i>.
DOMINIO PSICOMOTOR	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación de las capacidades técnico tácticas ➤ Evaluación del rendimiento en situación real o modificada del juego. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Team Sport Assesment Procedure (TSAP)</i> 2. <i>Game PerfomanceAssesment Instrument (GPAI)</i> 3. <i>Instrumento de observación de French y Thomas</i>.
DOMINIO AFECTIVO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluación del dominio afectivo-motivacional: son los sentimientos y emociones de los estudiantes cuando participan en el juego y su repercusión en la motivación hacia el deporte. ➤ Evaluar el dominio socio-actitudinal: las actitudes, valores y el respeto de las normas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Discusión en círculo</i>. Se utilizan para dialogar acerca de las dimensiones social y comportamental de los juegos deportivos (respeto, honradez...) 2. <i>Diarios</i>. Reflexiones de cómo se sintieron en las unidades de los juegos deportivos, así como describir los comportamientos positivos y negativos del deporte. 3. <i>Hojas de observación</i>. A través de un cuestionario el profesor observará a uno o varios alumnos durante 5 o 10 min. 4. <i>Fichas de autoevaluación</i>. Se trata de que puntúen en una evaluación formativa, una serie de ítems, que recogen indicadores afectivos tras varias sesiones o al final de la unidad. 5. <i>Hojas de autoevaluación y evaluación por pares</i>. Para evaluar la responsabilidad personal y social, ayudando a los estudiantes, a determinar el grado en el que consiguieron sus objetivos.

Figura 1: Tabla de elaboración propia.

3.3.6 Ventajas y desventajas del modelo comprensivo

El modelo comprensivo es una forma de enseñanza deportiva que implica una gran cantidad de cambios para el profesor, fundamentalmente, en los profesores que tienen una formación inicial escasa sobre el empleo de la comprensión y en aquellos que nunca han hecho uso de este modelo en sus clases de E.F.

Butler (1997; citado en Díaz, 2011, p.31) nos informa que en el modelo comprensivo, las preguntas y cuestiones que se realizan en los momentos para la reflexión sobre los problemas que han surgido en el desarrollo del juego, tienen que tener la intención de unir los conceptos de juego con las prácticas vividas. Si los profesores no tienen adquirida dicha

competencia, entonces supone una desventaja porque el uso de dicho modelo supondría un fracaso.

Otro inconveniente del modelo comprensivo es que los profesores tienen que saber las experiencias previas de los alumnos, su nivel en las habilidades motrices, la motivación que tienen, aspectos que en muchos casos son difíciles de obtener al no ser que sean profesores que hayan impartido clase con ellos varios años o se haga una evaluación inicial.

Otra desventaja para los profesores es que la metodología del modelo comprensivo exige mayor experiencia, mayor organización y mayor anticipación. Además, hay algunos profesores que tienen la creencia de que los modelos que no están centrados en la técnica, sirven para que los alumnos jueguen “partidillos” sin necesidad de la intervención del profesorado. Esta creencia es incorrecta ya que en el modelo comprensivo, la intervención del profesor es fundamental.

Con la aplicación del modelo comprensivo se busca que los alumnos en las clases de E.F, si es aplicado de forma correcta, experimenten el éxito al mismo tiempo que sepan cómo lo han hecho a través de un proceso de reflexión, lo que supone una ventaja a favor del modelo comprensivo.

Otra ventaja del modelo comprensivo según (Turner, 2005; citado en Conte, 2013, p.516) es la mayor implicación y participación del alumnado en las diferentes prácticas porque hay un menor número de participantes, ya que la mitad de los alumnos pueden estar participando mediante la ejecución del juego y la otra mitad de los alumnos también puede estar participando pero mediante la observación.

Además de las desventajas nombradas anteriormente, Lisbona y Mingorance (2005) señalaron más. Por ejemplo, los profesores ofrecen una alta resistencia a cambiar el modelo técnico por el modelo comprensivo, ya que confían en su manera más habitual de enseñanza de los deportes y rechazan priorizar la toma de decisiones (modelo comprensivo) en vez de la ejecución (modelo técnico).

El modelo comprensivo exige de un procedimiento diferente de planificación y reorganización de los contenidos del currículo a tratar. Acerca de la planificación, el profesor debe construir preguntas para hacer reflexionar al alumnado y unas posibles respuestas ante los problemas surgidos en la práctica. Respecto a la reorganización de los contenidos, el profesor debe comprometerse aún más si cabe en la elaboración de las programaciones y las tareas de aprendizaje porque es necesario que el educador tenga unos conocimientos profundos respecto a los diferentes juegos deportivos.

El último inconveniente que se quiere manifestar es la formación inicial de los futuros docentes y de los propios profesores que imparten clases. La formación inicial de estas personas no propicia el cambio hacia el modelo comprensivo, ya que dicho modelo no está

asentado en los planes de estudio de los diferentes centros de formación del profesorado (facultades, escuelas o universidades de magisterio).

3.4 Modelo Trifásico comprensivo

Griffin, Mitchell y Oslin (1997) propusieron una simplificación del modelo comprensivo que hemos visto en el apartado anterior a través de un nuevo modelo llamado trifásico, dividiéndolo en tres etapas.

Este modelo empieza con el planteamiento de una tarea en la cual se realizan modificaciones para que surjan problemas tácticos propios de la disciplina deportiva (juego modificado).

Luego, se pasa a una fase en la que se pretende que el alumno reflexione sobre los problemas que se producen, ello se consigue a través de estrategias provocadas por el profesor para crear momentos para la reflexión; el objetivo es tratar de suscitar la conciencia táctica mediante tareas reflexivas. En estos momentos de reflexión, el alumno también debe darse cuenta de que hay que progresar en el desarrollo y práctica de las habilidades técnicas.

Posteriormente, tras el proceso de reflexión, los alumnos realizan la ejecución de las habilidades técnicas en función de su nivel y la dificultad del gesto. Finalmente, se retorna a la situación inicial o a otra situación más complicada de resolver.

En función del modo de enseñanza de los deportes, los modelos se pueden clasificar en horizontal y vertical. Los verticales se centran en la enseñanza única de un deporte en particular avanzando desde la táctica a la técnica. Por otro lado, los horizontales tienen la premisa de que los deportes tienen aspectos comunes, a partir de ahí, se pueden practicar en diferentes deportes un mismo aspecto y existe la posibilidad de transmitirlos en la enseñanza de un deporte a otro. Por ejemplo, se pueden trabajar las habilidades de pase y recepción en deportes diferentes como el balonmano, el baloncesto, el rugby, etc.

Dentro del modelo trifásico, un aspecto muy importante son las estrategias para provocar la comprensión. Las estrategias más utilizadas para estimular la comprensión entre los alumnos son la verbalización, la escritura y las modificaciones en los componentes del juego.

Respecto a la verbalización, la estrategia que es más utilizada por los profesores en las tareas de aprendizaje es el desarrollo de preguntas para reflexionar, es decir, proponer preguntas y que los alumnos reflexionen para ofrecer una posible solución al problema del juego.

Las preguntas realizadas para que los alumnos reflexionen es interesante hacerlas tras un período de práctica para que los alumnos puedan pensar sobre algo que han desarrollado en el juego, preferentemente al finalizar el ejercicio o la clase.

Como se ha nombrado con anterioridad, las preguntas están destinadas a la posible solución de respuestas ante los problemas que surgen en la práctica. Las soluciones eficaces al problema se denominan reglas de acción. Las reglas de acción son elaboradas mediante dos posibles oraciones: *Si...entonces...* y *Para...hay que...*

En relación a las preguntas de la reflexión, Turner (2005) propone que las cuestiones vayan dirigidas a que los alumnos respondan qué, cuándo, dónde y porqué están fallando las posibles soluciones utilizadas y pensar y probar nuevas soluciones que sean diferentes a las anteriores.

Otra estrategia que se puede utilizar para provocar la comprensión en los alumnos son los debates de ideas en grupos reducidos. Se trata de que los componentes del grupo propongan soluciones ante los problemas, se discuta y se llegue a un consenso eligiendo cuál es la solución más eficiente.

Los debates de ideas pueden ser más útiles que otras estrategias como las preguntas orales por parte del profesor, ya que el alumno debe proponer una serie de soluciones ante sus compañeros, defenderlas y compararlas con las soluciones aportadas por sus compañeros, por lo tanto, requiere de la utilización del pensamiento cognitivo.

Otra estrategia que complementa a las anteriores propuestas es el uso de fichas que sirven para que el alumno entienda el porqué de la táctica. Estas fichas son presentadas a través de dibujos y preguntas y se trata de que los alumnos demuestren lo que saben sobre el juego y la táctica, los problemas que se han encontrado a la hora de aplicar la táctica, hechos que se han producido en el juego...

Respecto a las modificaciones en los componentes del juego, Bunker, Thorpe y Almond (1986) consideran que hay tres formas de cambiar el juego real:

a) Modificación por 'representación': se ajusta un juego de manera intencionada para favorecer la participación sin cambiar la dificultad táctica del juego. Se disminuyen las dimensiones del terreno de juego, el número de jugadores, las reglas de juego, los móviles, etc. Un ejemplo de juegos que practican esta forma de cambiar el juego real son los minideportes como el minibalonmano o el minibaloncesto,. b) Modificación por exageración: se mantienen las reglas del juego, pero insistiendo en los aspectos tácticos, c) La combinación de las modificaciones anteriores, llamada juego modificado.

4 OBJETIVOS

Con este trabajo vamos a intentar alcanzar los siguientes objetivos:

- A) Conocer, analizar y describir en profundidad la base teórica del Modelo Comprensivo en la Educación Física.
- B) Diseñar actividades o situaciones de aprendizaje elaboradas desde el punto de vista del Modelo Trifásico Comprensivo.

5 METODOLOGIA

En la realización de este trabajo se pretende informar sobre los fundamentos teóricos y prácticos del modelo comprensivo. Para tal fin, se realizó una búsqueda de estudios, atendiendo al siguiente criterio de selección del material: trabajos que hacen referencia al modelo comprensivo en relación con la educación física de secundaria. Una vez establecido este criterio, se llevó a cabo, el proceso de búsqueda de los mismos. La frase de búsqueda introducida para la base de datos castellana fue: (Enseñanza Comprensiva, Modelos Comprensivos, Modelo Táctico, deportes Tácticos, Enseñanzas Alternativas,...). Las bases de datos consultadas fueron: Dialnet, Google Académico (fig. 2).

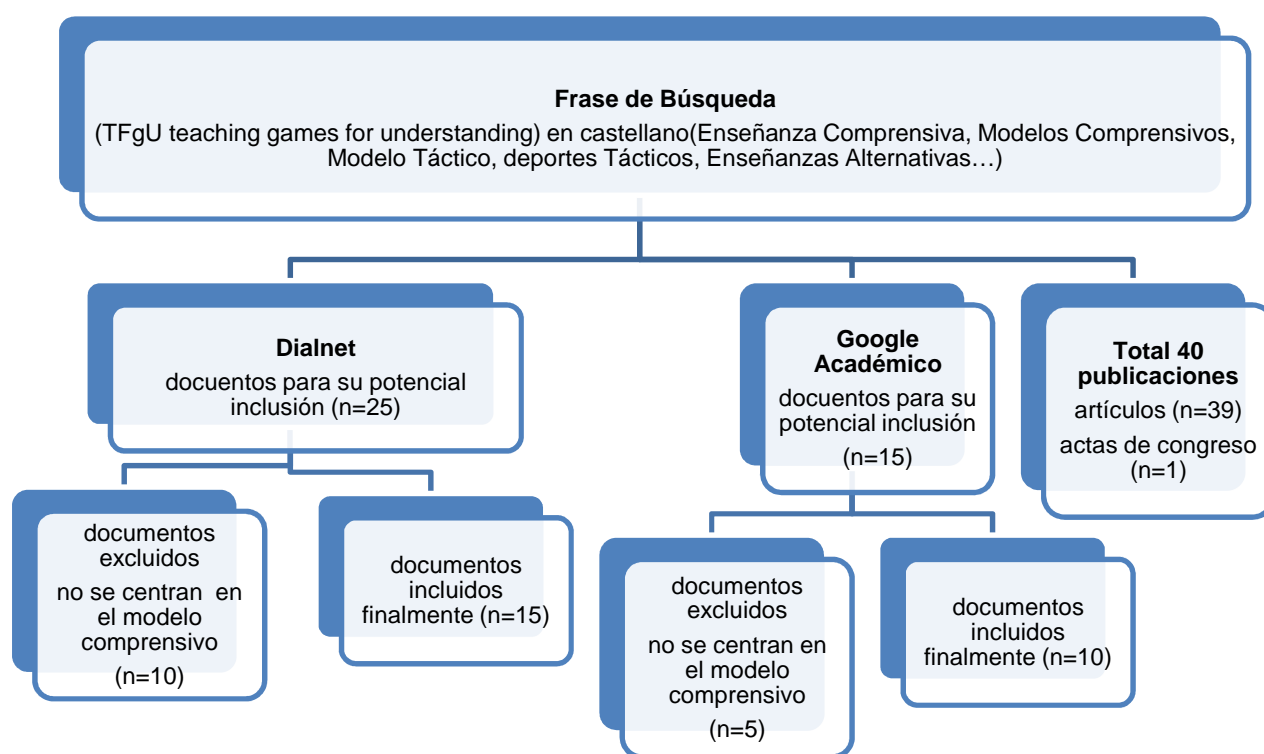


Figura 2: Organigrama de flujo de la revisión sistemática realizada.

Los materiales utilizados han sido artículos teóricos, artículos de investigación, libros, actas, congresos, decretos y tesis doctorales, el número total de todos ellos que vienen desarrollados en el apartado de referencias bibliográficas fueron de cuarenta y cuatro, que son el número total por el cual se ha desarrollado el presente trabajo. A partir de la literatura científica analizada, se ejecuta la selección de los elementos más importantes para el desarrollo de la temática en cuestión, se dividen en diferentes apartados, para facilitar la exposición y la comprensión.

6 SUPUESTO PRÁCTICO: DISEÑO DE LAS TAREAS DESDE EL MODELO TRIFÁSICO COMPRENSIVO

Como anteriormente hemos mencionado, en este apartado se presenta una experiencia práctica que toman como referencia el modelo trifásico que propone Griffin, Mitchell y Oslin (1997), para el diseño de tareas dentro de una unidad didáctica sobre deportes de invasión, en los cuales se encuadra el balonmano. Este modelo ha sido elegido ya que supone una simplificación del modelo inicial del TGfU de seis fases, por lo que consideramos que esta simplificación será idónea para el devenir del trabajo que al margen de la revisión teórica sobre el modelo comprensivo, trata de aportar una serie de tareas que un futuro educador-a puede seleccionar y abordar con sus alumnos. En definitiva, el modelo trifásico plantea que una vez que los alumnos hayan experimentado la forma jugada inicial y se haya abordado un problema táctico emergente mediante interrogantes para su reflexión, el educador-a puede incidir mediante cuñas técnicas y correcciones de la ejecución de las tareas más analíticas o, si se considera conveniente, durante la práctica de formas jugadas.

Este modelo lo emplearemos para plantear las tareas reflexivas y fomentar la conciencia táctica, las estrategias de equipo y actitud crítica, así como para mejorar las habilidades de manera contextualizada.

Sesión 1. Mantener y Conservar el balón

En el desarrollo de la primera sesión vamos a trabajar sobre el principio de Mantener y Conservar el balón, partiendo de un juego modificado tal como nos propone el Método Trifásico Comprensivo. Porque siguiendo a (Méndez, 2009, p. 25) que basándose en estudios de Mitchel, Oslin y Griffin (1997) establece algunos de estos principios tácticos para todos los deportes de invasión en el en el que está incluido nuestro deporte elegido y justifican nuestra elección del principio táctico.

- Marcar: Mantener y conservar el balón, Progresar hacia la canasta, Crear espacios de ataque y Usar el espacio de ataque.
- Evitar marcar: Defender espacio, Defender el área de portería y Conseguir el balón.

6.1 Juego Modificado

Como hemos mencionado anteriormente el modelo trifásico comprensivo también comienza con un juego modificado (fig. 3). Para la selección del juego modificado nos hemos basado en los criterios de García (2009) que eligió como necesarios a la hora de llevar a cabo una selección de juegos modificados:

- Juegos que tengan varias posibilidades de resolución, en los que el jugador se enfrente continuamente a la posibilidad de tomar varias opciones.

- Juegos en los que haya una intervención simultánea de los participantes y precise de unas relaciones de cooperación entre ellos.
- Las relaciones entre los componentes del mismo equipo deberán permanecer estables durante el desarrollo del juego.
- Juegos que no demanden habilidades muy complejas que entorpezcan el desarrollo de los planes diseñados. Juegos con poca complejidad técnica. Que demanden habilidades dominadas por el alumno.
- Juegos cuya lógica sirva de base para la comprensión futura de otros juegos más complejos o con referencias culturales (deportes), de manera que los aprendizajes que realicen en ellos les vayan introduciendo en las claves tácticas de la cultura motriz.

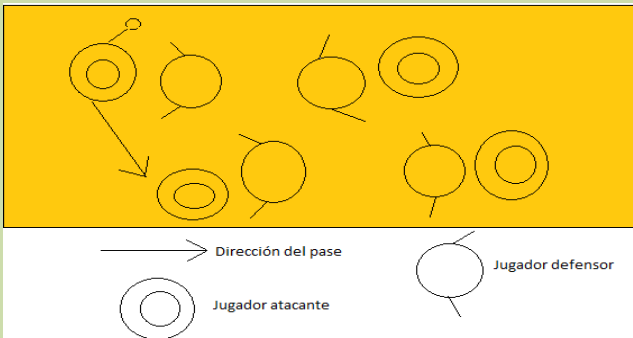
UNIDAD DIDACTICA "JUGAMOS AL BALONMANO"			
Actividad: juegos deportivos colectivos. Invasión.	Curso: 1º E.S.O	Fecha:	Nº Sesión: 1
Nombre del juego modificado: Los Seis pases.			
Intención Didáctica: Principio táctico mantener y conservar el balón.			
Lo que hay que aprender:			
Jugador portador: a quién pasar y cuándo.			
Jugador sin balón: desmarques.			
Jugador defensa: dónde me coloco para interceptar el balón.			
Gráfico:		Participantes: equipos de 5 atacantes x 5 defensores.	
 <p>Dirección del pase</p> <p>Jugador atacante</p> <p>Jugador defensor</p>		Material: una pelota de balonmano.	
		Duración: 10 min.	
Finalidad:		Desarrollo:	
Colaborar y oponerse individualmente y colectivamente. Ser capaz de colaborar con sus compañeros para enfrentarse colectivamente a sus adversarios, respetando las reglas, y asumiendo los diferentes roles.		Los jugadores de cada equipo intentan realizar seis pases consecutivos sin que el equipo adversario intercepte el balón o caiga al suelo. Empezaran a contar desde cero en cualquiera de los dos casos. Si lo consiguen, obtienen un punto y continúan con la tarea ofensiva. Gana el equipo que consiga mayor cantidad de puntos en un tiempo determinado. Habrá cambio de roles al llegar un tiempo determinado.	
		Rol del profesor: el profesor es un <i>facilitador</i> , va a presentar este juego que plantea al alumno-a unos problemas tácticos. Se les da la oportunidad a los alumnos-as de encontrar las soluciones por ellos mismos.	
		Reglas:	
		No se puede empujar. El jugador portador solo tendrá tres pasos para avanzar. Defensa individual, cada defensor se ocupará de un atacante.	
Variables: Explicadas a continuación.			

Figura 3: Diseño de una actividad dentro de una sesión de una Unidad Didáctica.

Las variables dotaran de riqueza a este juego modificado y además, tendrá unas u otras consecuencias en el juego y en el comportamiento de los alumnos-as. Por ello, al introducir las variables debemos tener muy claro qué queremos conseguir mediante ellas. A continuación para el juego modificado previamente definido, expondremos una serie de posibles variables y el porqué de las mismas (fig. 4).

VARIABLES	CONSECUENCIAS
NORMA: No se puede devolver el pase al mismo compañero.	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor dificultad en el ataque - Aparece la necesidad de ampliar el campo de visión para localizar a mis compañeros - Mayor dinamismo en el ataque.
NORMA: cambio de ataque a defensa solo con tocar el balón por parte del defensor.	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece la necesidad de alejar el balón del defensor - Se reduce el tiempo de toma de decisiones.
NORMA: el portador del balón puede moverse mediante botes.	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece las primeras decisiones sobre cuando pasar y como botar.
NORMA: reducción del espacio	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor exigencia técnica, mayor necesidad de precisión en el pase.
NORMA: cambio de defensa/ataque tocando al portador del balón.	<ul style="list-style-type: none"> - Exige mayor velocidad en la toma de decisiones, mayor dinamismo. - Aparece la necesidad de desmarques rápidos.

Figura 4: Variables dentro del juego modificado. (Tabla de elaboración propia).

6.2 Estrategias para la comprensión

En esta segunda fase del modelo trifásico, vamos a diseñar algunas estrategias para facilitar la comprensión del principio táctico expuesto, empezaremos desarrollando preguntas para la reflexión de que debemos formular a nuestros alumnos (fig. 5).

Esa reflexión se realizara al final de la tarea anteriormente descrita, durante la fase de conciencia táctica. Lo que se busca mediante estas preguntas es el los alumnos-as mediten sobre la adecuación de sus acciones para descubrir cuáles son las más correctas.

Preguntas para la reflexión	Posibles respuestas correctas
Si soy portador de balón y me acosa un compañero ¿Qué puedo hacer?	<ul style="list-style-type: none"> - Pasaré el balón a un compañero libre. - Botaré siempre colocándome entre el defensor y mi balón.
Si soy portador de balón y no puedo pasarle el balón a ningún compañero ¿Qué haría?	<ul style="list-style-type: none"> - Protegeré el balón colocándome entre este y mi defensor. - Me desplazaré alejándome utilizando el bote.
Si no tengo el balón, ¿Dónde me coloco para recibirlo?	<ul style="list-style-type: none"> - Me colocaré en un espacio libre.
Si eres defensa ¿Qué harías para robarle el balón al portador?	<ul style="list-style-type: none"> - Me colocaría delante del balón para dificultar el pase.
Si eres defensa y no defiendes al portador ¿Qué harías para cortar el paso?	<ul style="list-style-type: none"> - Me colocaría en la línea de pase entre este y el rival más cercano.

Figura 5: Estrategias para la comprensión, preguntas para la reflexión. Principio de acción mantener y conservar el balón. (Tabla de elaboración propia)

6.3 Otras estrategias: Hojas de Observación

Otra de las posibles es la observación por parte del alumno del juego modificado (fig.6). La cuestión que se nos plantea es ¿qué nos interesa que el alumno-a observe para favorecer la comprensión?, esta dependerá del principio táctico que estemos trabajando. Así pues, para el principio táctico de “mantener y conservar el balón”, nos interesa que el alumno-a comprenda aspectos sobre el pase, la necesidad de desmarcarse a un espacio libre, etc. Con esta ficha de observación, el alumno se tendrá que fijar en un compañero en concreto para favorecer la comprensión del principio usándola en la fase de conciencia táctica.

Nombre del observador:	Nombre del jugador:
Balones recibidos. (Aporta información sobre la participación en el ataque).	
Balones pasados con éxito (Aporta información sobre la calidad de la toma de decisiones y la técnica)	
Balones cortados o interceptados (En defensa) (Información sobre la participación en defensa)	

Figura 6: Ficha de observación para la reflexión táctica (Elaboración propia).

6.4 Situaciones ejercicio ligadas al juego modificado

Para concluir, exponemos a continuación la tercera y última fase del modelo trifásico, en la que vemos necesario también elaborar una o dos situaciones en las que puedan trabajar la habilidad o la técnica relacionada con el juego anterior y con el principio táctico que estamos trabajando.

Estas habilidades que subyacen como imprescindibles para lograr el éxito en el principio táctico de “Mantener y Conservar el balón” son el pase y la recepción del balón.

Ejercicio 1. Pase y recepción. Descripción: Por grupos de tres con dos balones. Colocados en fila separados a un metro o dos, el jugador “R” (el receptor) está situado en el centro entre los jugadores “A” y “B”. Recibe de A le devuelve el balón, se gira y recibe de B, hasta completar 10 pases correctos. Todos pasarán por la posición “R”. (fig.7).

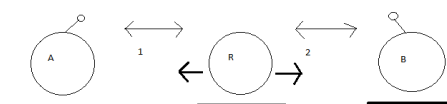
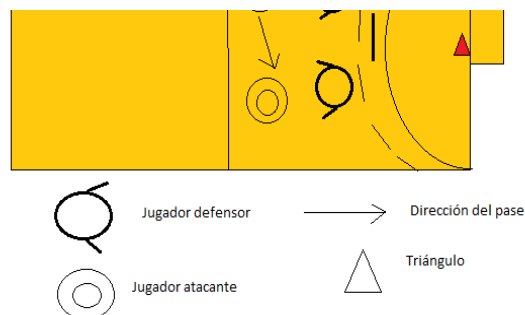


Figura 7. Ejercicio de pase y recepción.

Ejercicio 2: Pase y recepción en movimiento.

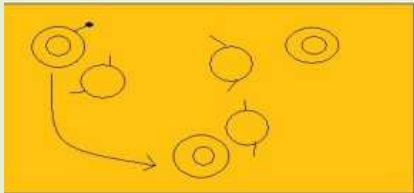
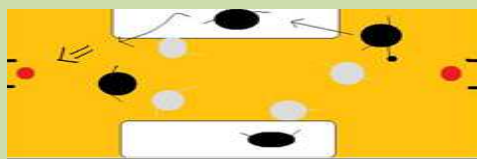







Descripción: Por parejas. La pareja que posee el balón tiene que conseguir realizar hacer cinco pases antes de poder atacar la portería contraria. Tras realizar los cinco pases deberán avanzar hacia la portería contraria y derribar uno de los conos situados en la línea de portería. Cada cono derribado es un punto gana el equipo que antes consiga cinco puntos. Los defensores tendrán que impedir que los atacantes, avancen hacia su portería, en caso de interceptación del balón se cambiaran los roles (figura 8).

6.5 Desarrollo de una sesión bajo el modelo trifásico comprensivo

En el siguiente apartado, podemos ver desarrollada una sesión completa, como ejemplo práctico para el desarrollo de una unidad didáctica bajo el modelo trifásico comprensivo (figura 9).

Figura 8. Ejercicio de pase y recepción en movimiento.

Unidad Didáctica “Jugamos al Balonmano”	
Sesión 1 “Principio táctico de Mantener y Conservar el balón”	
<p>Reflexiones Iniciales</p> <p>Normativa 15´</p>	<p>Empezamos...</p> <p>Explicación de lo que vamos hacer y trabajar en esta Unidad Didáctica. Les informamos como vamos a trabajar y la organización de clases. Pondremos en situación a los alumnos-as de la historia del balonmano, y las reglas básicas iniciales para poder comenzar, que nos cuenten ellos también ellos que es lo que conocen de esta modalidad deportiva, para saber el nivel que disponen.</p> <p>Una vez la mecánica de funcionamiento y desarrollo de las clases, comenzamos la sesión práctica.</p>
<p>1) JUEGO MODIFICADO 15´</p> <p>Los jugadores de cada equipo intentan realizar seis pases consecutivos sin que el equipo adversario intercepte el balón o caiga al suelo. Empezaran a contar desde cero en cualquiera de los dos casos. Si lo consiguen, obtienen un punto y continúan con la tarea ofensiva. Gana el equipo que consiga mayor cantidad de puntos en un tiempo determinado. Habrá cambio de roles al llegar un tiempo determinado.</p>	<p>Representación Gráfica:</p> <p>“JUEGO DE LOS SEIS PASES”</p>  <p>-Se explicará la normativa de los tres pasos. -Se explicará la regla de los dobles. -Se explicará la defensa individual.</p> <p>2) REFLEXIÓN CRÍTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A qué compañero debo de pasar? - ¿Qué debo de hacer para no cometer dobles? - ¿Qué debo de hacer ante la defensa de mi oponente? <p>3) HABILIDADES TÉCNICAS (Explicado anteriormente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizará un ejercicio de pase y recepción. - Se realizará un ejercicio de pases y recepción en movimiento
<p>1) JUEGO MODIFICADO 15´</p> <p>Enseñamos la ocupación de todo el campo también las bandas: hay que pasar obligatoriamente por las bandas. La clase se divide en grupos de 5. Jugarán 4x4 + 2, desempeñando uno de cada equipo la función de portero. La zona de juego se delimita en tres zonas, una de ellas central</p>	<p>Representación gráfica:</p> <p>“POR LAS BANDAS TAMBIEN JUGAMOS”</p>  <p>  jugador atacante  jugador defensor  lanzamiento  portero  dirección del pase </p>

<p>y más ancha, y dos laterales más estrechas. Un jugador de cada equipo estará en la zona de banda delimitada.</p> <p>Reglas: es obligatorio pasar el balón por los dos jugadores de las bandas antes de poder lanzar a portería. Los defensores no pueden pasar por las zonas laterales.</p>	<p>2) REFLEXIONES CRÍTICAS</p> <p>-¿Es útil pasar el balón por los laterales? -¿Dónde me tengo que colocar para que mi oponente no me quite el balón?</p>
	<p>3) HABILIDADES TÉCNICAS</p> <p>-Se realizará un ejercicio as analítico, para que asimilen en esta parte, la técnica que estamos trabajando que en este caso es trabajar la técnica de los pases.</p>
	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="555 461 948 1055" style="width: 45%;"> <p>El diagrama ilustra un ejercicio de fútbol en un campo rectangular. En la parte superior hay un portero (círculo rojo) y un balón (círculo rojo). En la parte inferior hay un defensor (círculo blanco) y un atacante (círculo blanco). Hay dos conos (triángulos naranjas) a los lados. Se muestran flechas para 'Pase' (curva) y 'Lanzamiento' (flecha). Una leyenda define los símbolos: portero (círculo rojo), cono (triángulo naranja), pase (curva), lanzamiento (flecha), defensor (círculo blanco con borde negro), y atacante (círculo blanco con borde negro).</p> </div> <div data-bbox="979 371 1442 1106" style="width: 45%;"> <p>Participantes: Grupos de tres personas, dos atacarán y una defenderá. Además, habrá una persona que actúe de portero.</p> <p>Material: Un balón, un peto, conos chinos, pista polideportiva.</p> <p>Desarrollo: Un defensor y un atacante se colocan en la línea de seis metros entre dos conos. La otra persona que forma el trío estará situada en la línea de nueve metros y tendrá que entrar hacia seis a la señal del silbato. El ejercicio consistirá en que el alumno no debe rifar el balón y debe realizar la elección adecuada, es decir, si no viene el defensor tendrá que tirar a portería y si viene el defensor tendrá que pasar al compañero situado en seis metros, ya que es el jugador mejor posicionado y tiene la oposición de un defensor. El defensor tendrá que decidir obligatoriamente si ir a por el jugador que entra desde nueve metros o quedarse con el jugador que está en seis metros. Todos los alumnos tendrán posibilidades de mejorar respecto a esta habilidad, ya que se irán cambiando las posiciones de la siguiente manera: la persona que defendía pasa a colocarse en la línea de nueve metros, ésta pasa a colocarse en la línea de seis metros y la que estaba allí pasa a defender.</p> </div> </div>
<p>Reflexiones finales</p> <p>Estiramientos...10'</p>	<p>-Mientras que realizan los estiramientos rutinarios, mantendremos los últimos diálogos, en lo que expondrán aspectos de participación, posibles problemas que hayan podido surgir, reglamento...</p>
<p>Reflexiones-observaciones</p>	

Figura 9. Desarrollo de una sesión completa según el modelo trifásico comprensivo. (Elaboración propia).

Para concluir este apartado, podemos decir que hemos querido dar un ejemplo práctico de lo que sería una sesión completa bajo el Modelo Trifásico Comprensivo. Queremos destacar la importancia de la elección de un juego modificado como punto de partida de nuestras clases de EF, en el que la labor fundamental del educador-a es la de plantear un ejercicio que tenga una serie de problemas tácticos a resolver por sí mismos los alumnos-as. Este juego modificado también nos dará la posibilidad de introducir cuñas en cuanto al reglamento o la táctica más específica del deporte en concreto que estamos trabajando. Posteriormente destacamos como rasgo característico y diferenciador a otros modelos pedagógicos, y el que consideramos como el eje fundamental del modelo comprensivo es la parte de reflexiones críticas, en las que como educadores-as nos proporcionara la información necesaria para saber las inquietudes que han surgido a través del juego modificado y que será nuestro punto de partida para la posterior trabajo con nuestros alumnos-as. También nos proporcionara la información necesaria para trabajar la parte más

técnica que haya surgido como necesaria una vez vista su necesidad para integrarla en el trabajo táctico. Como venimos aclarando a lo largo del trabajo, los modelos comprensivos no pretenden olvidarse ni eliminar la parte técnica si no que el alumnado compruebe su necesidad y trabajarla de forma contextualizada e integrada y no de forma aislada. Esto supone la tercera y última parte de la sesión. Para finalizar la sesión, consideramos también un elemento muy importante, la parte de reflexiones finales que nos aportarán los datos necesarios sobre posibles problemas, inquietudes, necesidades educativas...que hayan surgido a lo largo del desarrollo de la sesión y que puede ser fundamental para plantearnos la siguiente sesión.

7 CONCLUSIONES GENERALES

La gran acogida que ha tenido el TGfU y sus múltiples variantes ha supuesto que a día de hoy, exista una gran cantidad de estudios que intentan describir los principios sobre los que se sustenta el método objeto de nuestro trabajo. Indudablemente es muy importante conocer en profundidad para saber en qué consiste este modelo además es uno de los objetivos que nos proponemos en el desarrollo de nuestro trabajo y así lo hemos considerado ya que es desde donde partimos. Pero sin embargo, considero que al margen una gran información teórica, existe la necesidad de rellenar el vacío en cuanto a la creación y selección de situaciones prácticas válidas para que el educador-a sepa aplicarlo en su trabajo. Por este motivo, el objetivo de este trabajo consistió, además de hacer que nos situemos en el modelo comprensivo de la enseñanza, dotar de un material y directrices para trabajar desde el punto de vista de dicho modelo.

En otras palabras, queríamos proporcionar, a través de un ejemplo en concreto, la ayuda necesaria para saber cómo se debe enfocar la enseñanza deportiva desde el citado método, que supone la creación de un juego modificado teniendo muy en cuenta los aprendizajes que queremos lograr mediante el, además de seleccionar unas variables y el porqué de las mismas y finalmente pensar unas estrategias que favorezcan la comprensión.

Además también debemos elaborar tareas de incidencia técnica para trabajar, si fuese necesario, las habilidades que se extraen del juego modificado y siempre una vez los alumnos hayan visto su necesidad tras el juego. Con este último paso. eliminamos además una de las críticas erróneas que recibe el método comprensivo, que no es otra que la falta de trabajo técnico y la dificultad del éxito en los juegos si no existe cierta habilidad. Desde el principio el modelo trifásico mediante el cual hemos diseñado estas situaciones propone la necesidad de este último paso.

El uso de modelos comprensivos en la enseñanza deportiva es interesante porque todos los alumnos sienten que están implicados en el proceso, se encuentran

más predispuestos a realizar las tareas al conseguir mayor éxito y construyen sus conocimientos a partir de las situaciones planteadas por el docente en las clases de Educación Física. Aunque existen bastantes ventajas sobre la utilización de los modelos comprensivos en las clases de Educación Física, hay un cierto temor a su aplicación en los centros escolares. La mayoría del profesorado se encuentra inmerso en el modelo tradicional, percibe que funciona y por lo tanto, es reacio a ponerlo en práctica en sus clases. Pero, si queremos conseguir que los alumnos sean sujetos competentes y eficaces en el proceso educativo el camino es el uso de los modelos comprensivos

Para finalizar, nos hemos centrado en un principio de acción como es el de “mantener y conservar el balón”, para desarrollar las situaciones practicas necesarias para conocer más profundamente este modelo, esperando que sirva de utilidad en un futuro a los educadores-as de este ámbito.

8 BIBLIOGRAFIA

- Abad, T., Benito, J., Giménez, J. & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, Ciencia Y Deporte* 23(8), 137-146. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/10241?show=full>.
- Arnold, J. (2011). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Blázquez, M. (1999). La metodología comprensiva para la enseñanza del deporte en el currículum del maestro especialista en educación física. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (14), 107-124. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292739>.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Castejón, J. (2004). Una aproximación a la utilización del deporte. *Educación deportiva. Revista Digital* 10(74). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>.
- Castejón, J y López-Ros, V. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 79, 40-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1310374>.
- Cañadas, M., García, J. & Parejo, I. (2009). El baloncesto como contenido curricular en educación secundaria. Propuesta para su enseñanza bajo un modelo comprensivo. *Cuadernos del profesorado*, 2(4), 7. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041412>.
- Conte, L; Moreno-Murcia, J.A; Pérez, A & Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y*

de *Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13, (51), 507-523. Recuperado de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artensenanza392.htm>.

- Decreto 52/2007, de 17 de mayo; por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad de Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/educacion-secundaria-obligatoria>.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís & C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-156). Barcelona: Inde.
- Devís, J. (2004). El deporte en la escuela: posibilidades educativas para el nuevo milenio. EN V. López, R. Monjas & A. Fraile (Coords), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 77-85).Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, Deporte y Currículum*. Madrid: Visor.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Díaz, M & Castejón, F.J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 37, 31-41. Recuperado de https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/665959/ense%c3%b1anza_diaz_TA_NDEM_2011.pdf?sequence=1.
- García, A (2009). Investigación sobre la práctica de juegos motores reglados en educación física escolar. EN V. Navarro & C. Trigueros. (Coords): *Investigación y Juego Motor en España* (pp. 199-239). Universidad de Lleida: Lleida.
- Giménez, F J. & Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes* 6(31). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>.
- Gómez, A., Calderón, A. & Valero, A. (2014). Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 104-121. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908120>.
- González, C., Cechini, J A., Fernández-Río, J. & Méndez, A. (2007). Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo. *Aula abierta*, 36(1-2), 27-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855991>.
- González, S., Gil, P G. & Pastor, J C. (2008). Diseño y aplicación del modelo comprensivo de los deportes en el "floorball" como instrumento de formación del profesorado. *Revista de Educación* 31, 93-115. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2750854>.

- Gray, S., & Sproule, J. (2011). El desarrollo de rendimiento de los alumnos en los juegos de equipos de invasión. *Educación Física y del Deporte Pedagogía*, 16(1), 15-32.
- Hernández, J. et.al (2010). *La iniciación a los deportes desde su estructura dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: Inde.
- Lago, C. & López Graña, M P. (2002). Unidad didáctica de balonmano para la E.S.O. La integración del balonmano en los contenidos de la Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(5) 114-127. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista5/artUNIDAD.htm>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., BOE nº 106, 4 de mayo
- López, A. (2007). La iniciación deportiva en la Enseñanza Primaria: Los juegos motores modificados. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 22, 127-154. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2591551>.
- López, R. (2013). Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacin_en_educacin_fsica/links/0deec52a0322686759000000.pdf.
- López, V. & Castejón, F J. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y el desencuentro). *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 17(1) 45-60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5072354>.
- López-Ros, V. (2010). Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. EN Castejón, F.J. (coord.) *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 35-61). Sevilla: Wanceulen.
- López, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Revista Movimiento Humano*, 1, 59-74. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3686071>.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Cultura, experiencia corporal y el desarrollo de los profesores de TGfU en Australia y Singapur. *En europeo de educación Physical review*, 12(1), 99-117.
- Méndez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas: Educación física y deportes*, 4(13). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>.
- Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 17, 38-58. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1090630>.
- Méndez, A. et al (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas de deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

- Méndez, A. (2010). El aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y el modelo de educación deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas Valladolid*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/236258881>.
- Méndez, A. (2011). El proceso de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(1), 55-85. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3449135>.
- Méndez, J., Amador, F., Dopico, X., Iglesias, E. & Quintana, B. (2011). Modelos de enseñanza en la iniciación deportiva y el deporte escolar. Estudio comparativo en judo. *Apunts: Educación física y deportes*, 104, 88-95. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3712167>.
- Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. EN V. López Pastor, R. Monjas Aguado & A. Fraile Aranda (Coords), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar (pp. 87-99)*.Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Monjas, R. (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murcia, J A. & San Martín, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts: Educación física y deportes*, 52, 16-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=297219>.
- Otero, F M., Calvo, Á. & González, J A. (2011). La enseñanza de los deportes de invasión: metodología horizontal Vs. metodología vertical. *EmásF: revista digital de educación física*, 12, 74-86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3890907>.
- *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 5, 677-773.
- Sánchez, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, R., Devís, J. & Navarro, V. (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la EF y el Deporte*, 3, 197-213. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_3b_sanchez_et_al.pdf.
- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. EN J. Devís & C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: la salud y los juegos modificados (pp.185-197)*. Barcelona: Inde.

- Universidad de León. (2016). Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León.
- Universidad de León. Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado. (BOCYL de 12 de mayo de 2010). (Modificado en consejo de Gobierno 16/12/2011).
- Valero, S., Ureña, N., Ruiz, E. & Alarcón, F. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en educación física en la E.S.O. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International*, 10(40), 502-520. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634669>.
- Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva. EN V. López, R. Monjas & A. Fraile (Coords), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 55-76).Valladolid: Universidad de Valladolid.