



**Cañabate Ortiz, D.; Fernández-Sánchez, R.; Lara-Sánchez, A.J. ; Ruiz-Rico, G. (2016).** Mejora del comportamiento táctico ofensivo del deporte: situaciones de colaboración y progresión empleando una enseñanza comprensiva. *Journal of Sport and Health Research*. 8(1):35-52.

**Original**

## **MEJORA DEL COMPORTAMIENTO TÁCTICO OFENSIVO DEL DEPORTE: SITUACIONES DE COLABORACIÓN Y PROGRESIÓN EMPLEANDO UNA ENSEÑANZA COMPRENSIVA**

### **IMPROVEMENT OF TACTICAL OFFENSIVE BEHAVIOR IN COLLABORATIVE SITUATIONS AND PROGRESSION USING A COMPREHENSIVE TEACHING SP**

Cañabate Ortiz, D.<sup>1</sup>; Fernández-Sánchez, R.<sup>1</sup>; Lara-Sánchez, A.J.<sup>2</sup>; Ruiz-Rico, G.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Girona (España)

<sup>2</sup>Universidad de Jaén (España)

---

Correspondence to: Dolors Cañabate  
 First author: Isabel Viscarro  
 Institution: Universitat de Girona  
 Address: Plaça Sant Domènec. Girona  
 Tel.972418335  
 Email: [dolors.canyabate@udg.edu](mailto:dolors.canyabate@udg.edu)

---

*Edited by: D.A.A. Scientific Section  
 Martos (Spain)*



[editor@journalshr.com](mailto:editor@journalshr.com)

Received: 8-10-2014  
 Accepted: 19-1-2015



## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es constatar si impartiendo docencia según los aspectos metodológicos fundamentales de la enseñanza comprensiva del deporte, existe una mejora del comportamiento táctico ofensivo en alumnos de 6º de educación primaria. El trabajo se realiza con 32 alumnos de 6º de educación primaria de la Escuela Salvador Espriu de Vidreres de Girona. El conocimiento declarativo se observa mediante un cuestionario de respuestas abiertas que presenta situaciones tácticas concretas con fotografías. El procedimental mediante la grabación y visionado de vídeos y una mesa de registro de datos referente a varios aspectos tácticos ofensivos. Los instrumentos utilizados son la tabla estandarizada *GPAI* de Oslin (2005) para la *toma de decisiones* y otra, de elaboración propia y validada por una prueba piloto, para *la orientación*. Los resultados muestran que los alumnos con más habilidades en la práctica mejoran el conocimiento declarativo y los que muestran menos habilidades lo hacen en el conocimiento procedimental.

**Palabras clave:** Enseñanza comprensiva, comportamiento táctico ofensivo, conocimiento procedimental, deporte escolar.

## ABSTRACT

The aim of this work is to determine whether teaching as imparting a fundamental methodological aspects of teaching sport comprehensive improvement is tactical offensive behavior in students from 6th grade. The work is done with 32 students in 6th primary education Espriu Vidreres School of Girona, belonging to two different groups although the activities undertaken during the process are the same. Declarative knowledge is observed by an open-ended questionnaire that presents specific tactical situations with photographs. Procedural knowledge observed by recording and viewing video and data recording table concerning various aspects tactical offensive. The instruments used are standardized table *GPAI* of (Oslin, 2005), for decision-making and other table-made and validated by a pilot for guidance. The results show that students with more practical skills improve declarative knowledge, while students with less practical skills improved procedural knowledge.

**Keywords:** Teaching comprehensive, tactical offensive behavior, procedural knowledge, school sport.



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años las investigaciones relacionadas con las diferentes metodologías de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las sesiones de educación física, concretamente en cuanto a la iniciación a los deportes, coinciden mayoritariamente en que el niño es el centro de la educación y, por tanto, visto como un agente activo dentro de este proceso (Moreno et al., 2009; Díaz, 2010). Partiendo de este hecho, en los últimos años las perspectivas constructivistas han tomado relevancia en el mundo de la educación física desde el momento en que se asocian con una óptica comprensiva de la enseñanza y del aprendizaje. Concretamente en este ámbito encontramos la alternativa presentada por el modelo comprensivo *Teaching Games for Understanding o TGfU* (Bunker y Thrope, 1982), que centra su atención en la búsqueda del conocimiento del juego, facilitando la reflexión sobre la acción, respetando el principio de la transferencia y la contextualización de las prácticas, donde el deportista es el agente activo de su propio proceso de aprendizaje (Devís y Peiró, 2007).

El modelo TGfU presenta similitudes con un planteamiento constructivista del aprendizaje (Ruiz Pérez y Arruza, 2005; Llobet, 2005; Contreras, García López, Gutiérrez, Del Valle y Aceña, 2007; García Herrero y Ruiz Pérez, 2007; Roberts, 2011; Gray y Sproule, 2011; Clemente y Mendes, 2011; Méndez-Giménez, Fernández-Río, y Casey, 2012; Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, y Castejón, 2010. entre otros) y aunque el TGfU y sus derivaciones han dado pie a una gran cantidad de investigaciones y desarrollos teóricos, Kirk (2005) sugiere que hay necesidad de revisar el modelo original del TGfU para disponer de una base teórica más sólida y así continuar las investigaciones. Para conseguirlo cree conveniente interrelacionar en estos estudios las estrategias instruccionales, el papel del contenido y los aprendizajes que se logran. Desde este planteamiento se quiere priorizar un aprendizaje significativo, haciendo que los alumnos entiendan y comprendan el porqué de las acciones a llevar a cabo en cada momento del

juego, con lo que dotan de sentido su propio aprendizaje (Ausubel, 2002).

El aprendizaje significativo sólo es posible estableciendo una relación idónea entre profesor, alumno y contenido (el “triángulo interactivo”), de modo que los aprendizajes de los alumnos serán dependientes de la relación que se establezca entre los tres vértices del triángulo (Coll, 1996).

Sin embargo, una particularidad importante de esta organización conjunta es el hecho de que inicialmente es el docente quien la define estructurando los contenidos de tal manera que ayuden a sus alumnos a autoestructurar sus conocimientos. Relacionado con este aspecto aflora el término de ayuda que surge del concepto de *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky (2000).

En relación a estas ayudas se entienden como tales las que se realizan por el hecho de modificar aspectos estructurales de la actividad (como por ejemplo modificar el espacio de juego, tiempo, número de participantes, etc.), las que surgen de la interacción entre docente y alumno y la combinación de ambas. Dicha modificación implica simplificar o amplificar algunos parámetros para dar facilidades a los alumnos que durante la actividad concreta están trabajando un concepto táctico. Por otro lado, las ayudas verbales deben ir encaminadas a la realización de preguntas concretas para propiciar el desarrollo y aprendizaje del pensamiento y comportamiento táctico. La realización de *preguntas de calidad* durante la práctica permite a los alumnos centrar su atención en ese aspecto táctico que es relevante para la actividad y que se quiere trabajar y mejorar. Al mismo tiempo, las preguntas que se realizan fuera de la práctica motriz permiten a los alumnos reflexionar *in situ* o *a posteriori* hacia las acciones que han llevado a cabo durante la práctica.

Esta realización de preguntas ponen el énfasis en el hecho de dotar de significado los nuevos aprendizajes que se les presentan a los alumnos, de manera que deben estar preparadas para propiciar una relación y creación de vínculos entre el conocimiento declarativo y el procedimental (López Ros, 2011). A pesar de la



previa preparación de las estas dos preguntas, el docente ha de ser consciente de las necesidades de cada alumno y aportarlas individualmente en el momento que lo requieran para favorecer su mejora personal. El profesor, a lo largo de una sesión de educación física debe ir combinando conocimientos y valorar las preferencias y satisfacciones de los alumnos (Ortega, Jiménez, Palao y Sainz de Baranda (2008), Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008).

Como consecuencia de las preguntas, se genera un debate que se caracteriza por situaciones en las que los estudiantes se expresan (verbalización explícita) e intercambian ideas y hechos basados en la observación o en la actividad personal experimentada (Richard y Wallian, 2005).

Así pues, al terminar una actividad se puede reunir a los alumnos para comentar sensaciones y aspectos de la actividad que ellos crean pertinentes explicitar contando siempre con la ayuda y guía del docente.

Sin reflexión, los estudiantes sólo pueden tropezar ciegamente de un ensayo a otro con la esperanza de tener éxito por azar o esperar que un observador externo les explique qué hacer a continuación. En cualquiera de los casos, no hay un desarrollo real de la comprensión (Richard y Wallian, 2005).

A pesar de haber mencionado algunos aspectos metodológicos importantes de la figura del docente en relación a la metodología comprensiva, hay que hacer una profundización más exhaustiva en cuanto a su actuación durante las sesiones y, sobre todo, en sus estrategias discursivas para favorecer los aprendizajes y la construcción de significados (Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007; Castejón 2010a)

Al respecto de la enseñanza deportiva comprensiva hay varios trabajos (López Ros, 2011; Castejón, 2010b; Díaz-Cueto y Castejón (2011); Conte, Moreno-Murcia, Pérez, Iglesias, 2013) que muestran la interdependencia de estos y su relación para favorecer un aprendizaje lo más comprensivo posible. Estos estudios coinciden en dar importancia a la contextualización en el aprendizaje, ya que lo que permite a los alumnos construir conocimientos es poder dotar de sentido y significado a sus

adiestramientos, además de contar con la presencia del docente, que es quien les ayudará a conseguir todo esto planteando las situaciones de juego pertinentes y dándoles las ayudas necesarias. En la iniciación a los deportes colectivos y la contextualización de los aprendizajes dentro de la metodología comprensiva, encontramos la necesaria relación entre el conocimiento declarativo y el procedimental (González, García López, Díaz del Campo, Contreras Jordán, 2010).

El conocimiento declarativo hace referencia al “saber qué”, es decir, al conocimiento de hechos y conceptos que puede describirse como la acción realizada en un momento determinado del juego. Es el saber que se dice, que se declara, que se conforma por medio de expresiones orales (Díaz Barriga y Rojas, 2002; Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007). Por otra parte, el conocimiento procedimental hace referencia al “saber hacer”, es decir, resolver una situación concreta, por lo que requiere de acción.

Los dos tipos de conocimientos están relacionados con el pensamiento táctico y establecen la necesidad de ir trabajando simultánea y conjuntamente con actividades que favorezcan un aprendizaje significativo (que tenga interés para los alumnos) y contextualizado (situado en un núcleo real de actuación).

Para conseguir que el aprendizaje de los alumnos sea lo más significativo posible es muy importante la organización y secuenciación de los contenidos, de manera que los aprendices puedan ir relacionando paulatinamente los nuevos conceptos con sus conocimientos previos, crear otros nuevos, que a su vez sirvan de base para futuros conocimientos (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001), por ejemplo, para favorecer la comprensión de comportamientos tácticos parece interesante utilizar el término “observa” de modo que sirva como “anclaje” (Ausubel, 2002) para posteriormente entender el concepto de “desmarque” y más tarde el de “ocupación de un espacio vacío”.

En cuanto a la estructura de la actividad, hay que especificar que se considera como aspecto muy importante el grado de apertura que presente para que el alumno pueda resolver el problema



planteado, que es clave a la hora de facilitar o dificultar el proceso de aprendizaje (Colomina y Onrubia, 1997). Es decir, que en el proceso de realización de la actividad del alumno debe poder tomar la decisión que crea más conveniente dependiendo de la situación problemática presentada.

Por último hay que hacer un inciso en la importancia de la evaluación en el ámbito de la educación física y es, coincidiendo con Kirk (2005), en que: si decimos que podemos ofrecer una amplia gama de resultados de aprendizaje en la educación física, hay que asegurarse de que los resultados son alcanzables y que podemos demostrar que se han alcanzado.

El objetivo de este estudio es constatar si el comportamiento táctico ofensivo de los alumnos mejora en situaciones de colaboración y progresión hacia un propósito deportivo cuando se utiliza una metodología comprensiva y, posteriormente, comprobar si tras el proceso realizado existe dicha mejora, tanto del conocimiento declarativo como procedimental en aquellos alumnos denominados “no expertos” y a los “expertos”.

## MATERIAL Y METODOS

### Muestra

El trabajo se realiza con 32 alumnos de 6º de educación primaria de la Escuela Salvador Espriu de Vidreres de Girona, pertenecientes a dos grupos diferentes aunque las actividades realizadas durante el proceso son las mismas

### Diseño

El trabajo ha consistido en un seguimiento continuo de los aprendizajes de los alumnos estableciendo tres momentos clave para la recogida de datos a modo de breve estudio longitudinal. Estos momentos pertenecen a una evaluación inicial, otra intermedia y una final, en las que se mide el conocimiento declarativo y el procedimental.

Para este estudio se solicitó al centro y a los padres de los alumnos el permiso pertinente para la realización y el uso de las imágenes

fotográficas, así como las grabadas en vídeo para el uso en este trabajo.

Se han utilizado 10 fotografías acompañadas de una pregunta cada una a modo de cuestionario de respuestas abiertas donde aparecen diferentes situaciones que se pueden dar durante la práctica de algún deporte de oposición y colaboración, como por ejemplo balonmano o baloncesto, a las que los alumnos responden mediante su conocimiento declarativo. Este cuestionario con imágenes se ha aplicado en tres ocasiones distintas que coinciden con las fases evaluativas señaladas.

Por otro lado se han realizado tres grabaciones de vídeo durante la realización de una actividad concreta, donde los alumnos demuestran su conocimiento procedimental.

Estas grabaciones son observadas a posteriori registrando las acciones que realizan los alumnos. El registro de datos de esta parte práctica pertenece a la visualización de 10 minutos de juego para cada alumno por parte del docente. Este registro (ver hoja de registro cuadro número 1) por parte del docente a través de la observación directa se realizará en tres momentos que coincidirán con la evaluación inicial, formativa-intermedia y final. Cada una de las evaluaciones se observará a cada alumno 10 min., de forma que permitirán al docente realizar una evaluación de cada uno de los alumnos. Las grabaciones coinciden en el tiempo con la aplicación de los cuestionarios.

Como se puede observar, en este trabajo no se intenta demostrar que este tipo de metodología sea mejor que otra sino comprobar, si poniendo en práctica estos aspectos metodológicos se produce una mejora en el comportamiento táctico de unos alumnos que no han trabajado nunca de esta manera. Por este motivo el papel del docente se presenta como figura clave a lo largo de todo el proceso.

### Instrumentos

Las 10 fotografías utilizadas junto al cuestionario para evaluar el conocimiento declarativo de los alumnos de 6º han sido seleccionadas entre 91 tomadas previamente al inicio de este trabajo. Las fotografías se han realizado durante el desarrollo de la misma actividad que es





registrado para evaluar el conocimiento procedimental. Los protagonistas de las fotos son los propios alumnos con los que se lleva a cabo el estudio. Su selección ha dependido de los posibles aspectos tácticos que surgían en ella.

En algunas de las fotografías sólo se presenta la imagen y se realiza una pregunta genérica. En otras se puede encontrar una persona de la fotografía cercada, de modo que el sujeto que responde a la pregunta ha de imaginar que se encuentra en la misma situación de juego que quien aparece cercado.

Tras la selección de las 10 fotografías se procedió a redactar las cuestiones pertinentes para cada una de ellas.

La validación de las preguntas del cuestionario se llevó a cabo mediante una prueba piloto con los alumnos de 5ªA de la misma escuela para comprobar que ninguna de las cuestiones generaba dudas que no permitieran su contestación. Se eligió este curso para hacer la prueba piloto por ser del mismo ciclo y tener las mismas características que el grupo de 6º con 32 alumnos, eje central de la investigación.

Para la recogida de datos del conocimiento procedimental se confeccionó una tabla, la estructura de la cual fue extraída de la tabla estandarizada *Game Performance Assessment Instrument-GPAI* (Oslin, 2005:125), a la que ya nos hemos referido. En cuanto a los componentes o aspectos tácticos que se utilizan en la tabla para su observación y recogida de datos en la práctica, uno ha sido extraído de la misma mesa estandarizada GPAI (toma de decisión), sacada de una mesa de evaluación realizada por Contreras, De la Torre y Velázquez (2001:341): Desmarque y “pasa y va”. Otra es creación propia (orientación).

### Desarrollo de la investigación

Se realizan tres evaluaciones donde se procede a tomar los datos respecto al conocimiento declarativo y procedimental de los alumnos. Para que tengan sentido estas evaluaciones se requiere todo el proceso donde se hayan ido trabajando los aspectos tácticos concretos. Este proceso se ha desarrollado a lo largo de siete semanas. Cada

grupo disponía de dos sesiones de educación física por semana, con un total de 14 sesiones al final del trabajo. Sin embargo, no se llegaron a realizar todas las sesiones previstas en la planificación inicial, se hicieron finalmente 11, debido a motivos escolares como por ejemplo la realización de las pruebas de competencias básicas o algún día festivo.

El plan de acción se ha basado en trabajar desde la metodología comprensiva una mejora del comportamiento táctico ofensivo de los alumnos en situaciones de colaboración (mantenimiento de la posesión del balón) y progresión hacia un objetivo. Ambos son dos de los principios generales de ataque de los deportes colectivos (Hernández-Hernández y Palao, 2013). El otro principio hace referencia al ataque a la meta contraria haciendo un punto de juego, pero éste queda excluido porque requiere de un componente más técnico, no siendo éste aspecto objeto de este estudio.

Para favorecer esta mejora del comportamiento táctico en relación a los dos principios generales de los deportes colectivos, se buscaron y diseñaron toda una serie de actividades que se presentaron a los alumnos en dos bloques diferenciados. El primero se centró en el principio inicial general mencionado, el mantenimiento de la posesión, con todos los conceptos tácticos que éste implica: desmarque, apertura de líneas de pase, orientación o protección de la pelota. El segundo en el principio general secundario, la progresión hacia un objetivo, también con los aspectos tácticos que conlleva: desmarcarse en profundidad, en amplitud..., “pasa y va”. Lo que se desarrolló una vez se habían interiorizado aspectos tácticos referentes al mantenimiento de la posesión, aunque a lo largo de su realización se volvían a recordar cada día conceptos del primer bloque.

Todas estas actividades se presentaron a los alumnos con una secuencia coherente y lógica en relación a los objetivos mencionados, estructurándose de menor a mayor complejidad y manteniendo un criterio de continuidad para favorecer la mejora del comportamiento táctico ofensivo (Díaz-Cueto y Castejón, 2011).



**Tabla 1.** Componentes y explicación de la tabla creada para llevar a cabo el registro de datos del conocimiento procedimental de cada alumno (*Game Performance Assessment Instrument. Oslin, 2005:125*).

COMPONENTES	DEFINICIÓN Y ANOTACIÓN
<b>Toma de decisión con pelota</b>	<b>Toma de decisiones apropiadas respeto al qué hacer con la pelota durante el juego.</b> Anotación del número de decisiones buenas/Número de decisiones erróneas.
<b>Desmarque en profundidad</b>	<b>Movimiento sin pelota para recibir un pase.</b> Anotación del número de veces que se desmarca en profundidad con sentido (realmente aporta ayuda al compañero con pelota). Número de veces que se desmarca sin sentido.
<b>Desmarque en amplitud</b>	<b>Movimiento sin pelota para recibir un pase.</b> Anotación del número de veces que se desmarca en amplitud con sentido (realmente aporta ayuda al compañero con pelota). Número de veces que se desmarca sin sentido.
<b>“Pasa y va”</b>	Realiza un pase y vuelve a ayudar rápidamente al compañero/a. Anotación del número de veces que realiza la acción.
<b>Orientación hacia el objetivo</b>	Se orienta hacia el objetivo cuando recibe la pelota. Anotación del número de veces que se orienta bien/número de veces que se orienta mal.

Por ejemplo: en las primeras sesiones para empezar a tratar el principio de conservación de la pelota, donde se quería centrar las actividades en la importancia del desmarque, de presentar situaciones de 2x2 en espacios reducidos y posteriormente en zonas más amplias para hacer ver a la persona que no tiene la pelota la necesidad de desmarcarse y ofrecer ayuda a su compañero con balón. En la siguiente sesión en lugar de trabajar un 2x2 se usó un 3x3 haciendo que los defensores sólo pudieran mover un brazo. Es decir, a partir de situaciones micro hasta llegar a situaciones macro facilitando las condiciones de la práctica a los atacantes y de esta manera poder incidir en los aspectos tácticos que se querían tratar. En aquellos casos concretos que se presenciaban más dificultades se reforzaba con feedback en forma de pregunta para guiar al alumno en la construcción de sus aprendizajes.

Las sesiones se llevaron a cabo empleando los aspectos fundamentales de la metodología comprensiva, como presentar las actividades

intentando hacer recordar a los alumnos los conceptos trabajados en la sesión anterior, presentando la actividad como un reto o realizando las preguntas adecuadas a cada situación personal para favorecer un aprendizaje significativo relacionando el conocimiento procedimental y declarativo.

En cuanto al proceso de realización de las diferentes evaluaciones hay que especificar que, por una parte, la realización de los tres cuestionarios se llevó a cabo en el aula y cada alumno la completó de manera individual. Posteriormente, con la recolección de los cuestionarios realizados a cada evaluación para cada alumno se procede a comprobar si hay diferencias cualitativas entre las respuestas de cada evaluación.

Por otra parte, la realización de los registros se realizó en la cancha-patio de baloncesto de la escuela. La actividad, que fue grabada tres veces, fue la llamada “tocar el colchón o colchoneta”,



que consistió en tocar con la pelota de balonmano el colchón del equipo contrario que se encuentra apoyado en una silla dentro de un área donde no pueden entrar ni defensores ni atacantes.

La normativa de la actividad es la siguiente:

Se juega con las manos. La persona que tiene el balón no puede desplazarse con él, tan sólo puede pivotar, por lo que está obligado a pasarla para seguir jugando y avanzando. Los defensores no pueden quitar la pelota de las manos del atacante ni establecer contacto físico porque se considera falta y el balón es dado al equipo que lo ha recibido.

Para llevar a cabo la actividad con tensión y motivación se realiza con una dinámica de tres equipos. Dos equipos juegan y un descansa. De los dos equipos que juegan, el que consigue un punto sigue jugando y el que lo recibe sale a descansar.

Durante el transcurso de la actividad el docente no interviene en el juego en ningún momento

salvo casos excepcionales. En las evaluaciones iniciales de los equipos fueron realizadas aleatoriamente, en la evaluación intermedia fueron avisados previamente y en la evaluación final se repitieron los equipos de la última evaluación.

Una vez realizados los registros se procede al análisis de los datos de cada alumno. Para poder llevarlo a cabo se ha visualizado el comportamiento táctico ofensivo de cada alumno durante 10 minutos de juego para cada evaluación. Para cada evaluación se observan 10 minutos de juego de cada alumno. Para dicha observación el docente utiliza una hoja de registro (ver cuadro número 1), con ítems de evaluación que aportan datos cuantitativos. Una vez realizadas las tres observaciones en los tres momentos de la evaluación se introducirán los datos al programa estadístico SPSS (19.0) que nos permitirá constatar si hay diferencias significativas entre la evaluación inicial y la final.

*Tabla 2.- Registro de Datos de la Evaluación Práctica (Evaluación)*

<b>Alumno/a:</b>	<b>Grupo:</b>
<b>Componentes</b>	<b>Anotación</b>
Toma de decisión con pelota	Número de decisiones buenas: Número de decisiones erróneas:
Desmarque en profundidad	Número de veces que se desmarca en profundidad con sentido: Número de veces que se desmarca en profundidad sin sentido:
Desmarque en amplitud	Número de veces que se desmarca en amplitud con sentido: Número de veces que se desmarca en amplitud sin sentido:
“Pasa y va”	Número de veces que realiza la acción:
Orientación hacia el objetivo	Número de veces que se orienta bien: Número de veces que se orienta mal:





Después de analizar los resultados hacia el conocimiento declarativo mediante los cuestionarios y el conocimiento procedimental con las grabaciones se procede a comprobar si hay algún tipo de relación entre ambos

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis del conocimiento declarativo mediante los cuestionarios con fotografías y sus preguntas correspondientes que plantean una situación táctica concreta a resolver o realizar es puramente cualitativo y descriptivo. El análisis de esta parte se ha hecho tomando los tres cuestionarios de cada niño y comprobando si entre las tres evaluaciones existen diferencias cualitativas en sus respuestas.

Por lo que respecta a este apartado se han encontrado dos tipos de grupos:

Por un lado se puede identificar un colectivo de alumnos (47% de la muestra) que no presenta mejoras en cuanto al conocimiento declarativo después de haber pasado por todo el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la metodología clara de la deporte.

Por el otro lado se identifica un colectivo de alumnos (53% de la muestra) que sí presentan claras mejoras respecto a los conocimientos declarativos con respecto a sus respuestas en las diferentes evaluaciones.

Por ejemplo, el caso 22, a la pregunta número 10: ¿El movimiento que está haciendo la persona rodeada es correcto?

Respondió:

- En la evaluación inicial: *Sí porque así la persona que tiene la pelota la podrá pasar.*

- En la evaluación intermedia: *Sí porque está desmarcando.*

- En la evaluación final: *Sí porque está abriendo una línea de pase.*

Como se puede comprobar, hay una clara mejora en cuanto a calidad en sus respuestas. Primero en la evaluación inicial utiliza un vocabulario totalmente desvinculado de aspectos tácticos. Después, en la evaluación intermedia ya

introduce el concepto desmarque. Y finalmente, en la evaluación final utiliza el concepto de apertura de una línea de pase, el cual ya lleva implícito el concepto de desmarque.

Al igual que este caso, se encuentran otros ejemplos dentro de este 53% de alumnos que muestran esta mejora de su conocimiento declarativo como por ejemplo estos:

Evaluación inicial:

- *Moverme hacia adelante para ayudar a mi compañero y que me pase la pelota.*

- *Acercarme al compañero.*

- *Meterme donde no haya personas del otro equipo.*

Evaluación intermedia:

- *Desmarcarme porque así me puedan pasar la pelota.*

Evaluación final:

- *Desmarcar-quiero anchura o profundidad para abrir una línea de pase.*

- *Está creando una línea de pase a partir de un desmarque en anchura.*

Como en el ejemplo del caso 22, se puede ver como la calidad de las respuestas de este colectivo de alumnos presenta mejoras cualitativas.

El análisis del conocimiento procedimental mediante la recogida de datos de varios aspectos tácticos del juego en las grabaciones ha realizado a dos niveles diferentes, uno de carácter descriptivo y otro analizando estadísticamente los datos cuantitativos.

En cuanto al análisis descriptivo, se ha realizado una correlación más individual de las mesas de registro de cada alumno en relación a cada evaluación.

Referente a este apartado cabe destacar el hecho de que prácticamente el mismo colectivo de alumnos que han presentado mejoras en su conocimiento declarativo no muestran signos de mejora en cuanto al procedimental (ver tabla 3). Mejoran algún aspecto del juego concreto, pero generalmente todos se mantienen en el mismo nivel que mostraron en la evaluación inicial.



Sin embargo, el colectivo de alumnos que no habían mostrado ninguna mejora en su conocimiento declarativo, en este caso sí tiene mejoras del procedimental (puede apreciarse en las tablas siguientes). Se puede constatar cómo los que en la evaluación inicial tienen poca participación en el juego las veces que participan cometen errores y, a menudo, llevan a cabo acciones sin sentido, como por ejemplo un desmarque. Posteriormente, en la evaluación intermedia se denota algo más de participación, aunque cometen errores, pero no tantos, y

comienzan a dotar de sentido sus movimientos. Y por último, en la evaluación final, se constata que participan con la misma frecuencia que en la evaluación intermedia, pero ahora casi no cometen ningún error y dotan de sentido sus acciones.

En la siguiente tabla se pueden ver ejemplificados dichos resultados. Los dos primeros casos son dos alumnos que intervienen mucho en el juego y el tercero es una alumna que participa muy poco.

**Tabla 3.** Comparación de la cantidad y calidad de intervenciones de tres casos diferentes y la mejora del conocimiento procedimental mostrada a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Número de intervenciones	Ev. inicial		Ev. Intermedia		Ev. Final		TOTAL intervenciones		
	Buenas	Malas	Buenas	Malas	Buenas	Malas	Buenas	Malas	Total
Caso 17	7	1	14	4	29	10	50	15	65
Caso 32	5	2	13	3	16	7	34	12	46
Caso 13	0	4	3	1	3	0	6	5	11

De acuerdo a los resultados de los alumnos sobre el conocimiento declarativo y el procedimental cabe destacar que generalmente se encuentra la tendencia de que los alumnos con más habilidades en la práctica, que son los que intervienen más en el juego, no presentan una mejora respecto a su conocimiento procedimental, pero sí grandes logros con respecto al conocimiento declarativo, aportando más calidad a sus respuestas hacia las cuestiones presentadas en las diferentes evaluaciones.

En cambio, los alumnos con menos habilidades en la práctica, son los que intervienen menos en el juego, no muestran mejoras con respecto a su conocimiento declarativo, pero sí las presentan en su conocimiento procedimental, sobre todo

participan más, realizando menos errores y dotando de más sentido sus acciones.

Estos resultados son relevantes por la relación que tienen con las investigaciones realizadas en torno a las diferencias existentes entre “expertos y no expertos” en la toma de decisiones y situaciones específicas tácticas.

Así pues, comparando los resultados del presente trabajo con las conclusiones de las investigaciones en relación a los “expertos - no expertos” (Castejón, 2010c) se puede constatar que:

- Los “expertos” son más rápidos a la hora de aplicar sus habilidades y presentan menos posibilidades de errar. Esta afirmación se puede relacionar en el presente trabajo con el hecho de



que aquellos alumnos con más facilidades para la práctica son los que intervienen de manera más continuada en el juego y proporcionalmente no toman tantas malas decisiones con balón como los que intervienen menos.

- Los alumnos con menos aptitudes para la práctica son más superficiales ante los problemas, mientras que los “expertos” profundizan más en su solución, dedican más tiempo a analizar cualitativamente los problemas que se les presentan intentado comprenderlos, mientras que los “no expertos” actúan directamente sin analizar la situación inicialmente.

Estos dos aspectos se ven claramente reflejados en el trabajo con el hecho de que aquellos alumnos que desde el comienzo han mostrado un buen conocimiento procedimental han mejorado su conocimiento declarativo con las respuestas cualitativas de los cuestionarios, mientras que los “no expertos” no han mostrado esta mejora.

- Los “expertos” pueden darse cuenta de sus propios errores y limitaciones ya que perciben amplios patrones de significado en su propio dominio a causa de una mayor organización de su conocimiento. Lo que les permite intentar autocorregirse prescindiendo además de la ayuda externa.

Este aspecto se ha visto reflejado a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde durante la realización de las actividades llevadas a cabo en las sesiones eran los “no

expertos” los que requerían de más feedback para guiarlos correctamente en su proceso de construcción de aprendizajes.

En cuanto al análisis estadístico, se ha realizado una comparativa general entre las diferentes evaluaciones mediante el programa estadístico SPSS(19.0) cogiendo los datos cuantitativos de cada alumno y cada aspecto táctico observado en la práctica para constatar si existen diferencias estadísticamente significativas.

Para analizar más exhaustivamente si desde el comienzo hasta el final del trabajo con los alumnos se ha visto mejorado el conocimiento procedimental han comparado los datos de la evaluación inicial y la final mediante una Prueba *t* de Student con muestras relacionadas que ofrece los siguientes resultados:



**Tabla 4.** Resultados de la prueba T de Student con muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Buenas decisiones con pelota "A" – Buenas decisiones con pelota "C"	-7,188	6,146	1,08	-9,403	-4,972	-6,616	31	<b>,000</b>
Par 2 Malas decisiones con pelota "A" – Malas Decisiones con pelota "C"	-,438	2,770	,490	-1,436	,561	-,893	31	<b>,379</b>
Par 3 Desmarque Profundidad con sentido "A" – Desmarque Profundidad con sentido "C"	-4,469	3,654	,646	-5,786	-3,151	-6,918	31	<b>,000</b>
Par 4 Desmarque profundidad sin sentido "A" – Desmarque Profundidad sin sentido "C"	,219	1,453	,257	-,305	,743	,852	31	<b>,401</b>
Par 5 Desmarque amplitud con sentido "A" – Desmarque amplitud con sentido "C"	-4,438	3,991	,706	-5,877	-2,998	-6,289	31	<b>,000</b>
Par 6 Desmarque amplitud sin sentido "A" – desmarque amplitud sin sentido "C"	,406	2,513	,444	-,500	1,312	,915	31	<b>,367</b>
Par 7 Realización Pasa y va "A" – Realización Pasa y va "C"	-,656	2,026	,358	-1,387	,074	-1,833	31	<b>,076</b>
Par 8 Buena orientación "A" – Buena orientación "C"	-9,375	7,312	1,293	-12,011	-6,739	-7,253	31	<b>,000</b>
Par 9 Mala orientación "A" – Mala orientación "C"	1,781	2,090	,370	1,028	2,535	4,820	31	<b>,000</b>

Por un lado, observando los resultados, en relación a aspectos tácticos de la práctica referente a la toma de buenas decisiones con balón, el desmarque en profundidad y en amplitud con sentido y la buena y mala orientación, se puede manifestar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados finales de la evaluación inicial y la final sobre estos aspectos tácticos.

Estos resultados se pueden argumentar por el hecho de que el docente que ha llevado a cabo este proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos ha intentado poner en práctica de la mejor forma posible los aspectos metodológicos fundamentales que caracterizan a la metodología comprensiva del deporte, teniendo en cuentas las ventajas y desventajas que esto comporta, ya que

aunque desde diversos estudios se ha corroborado la positividad de la utilización de la metodología comprensiva para favorecer la mejora de los aprendizajes del pensamiento y comportamiento táctico no se garantiza que siempre ocurran resultados positivos.

Por otro lado se puede constatar que, en los aspectos tácticos referentes a las malas decisiones tomadas con balón, el desmarque en profundidad sin sentido, el desmarque en amplitud sin sentido y la realización de "pasa y va", no hay diferencias estadísticamente significativas entre el promedio de la evaluación inicial y final.

Referente a estos últimos resultados, hay que especificar que en la toma de malas decisiones con balón es importante considerar que el



número de intervenciones ha aumentado considerablemente en cada evaluación, ya pesar de ello, el incremento de intervenciones malas es muy bajo. Además, esto sólo sucede en este ítem

negativo, ya que, si se observan las medias de cada evaluación se puede comprobar como todos los aspectos tácticos tratados mejoran con el tiempo.

*Tabla 5. Relación de medias entre las diferentes evaluaciones (elaboración propia).*

Ítem/Evaluación	Evaluación inicial	Evaluación intermedia	Evaluación Final
<b>Decisiones buenas con pelota</b>	5,81	10,34	13
<b>Decisiones erróneas con pelota</b>	2,13*	2,28*	2,56*
<b>Desmarque en profundidad con sentido</b>	2,66	4,41	7,13
<b>Desmarque en profundidad sin sentido</b>	1,09	0,84	0,88
<b>Desmarque en amplitud con sentido</b>	4,09	7,41	8,53
<b>Desmarque en amplitud sin sentido</b>	1,75	1,38	1,34
<b>Realización de “pasa y va”</b>	0,91	1,28	1,56
<b>Buenas orientación</b>	5,38	11,25	14,75
<b>Mala orientación</b>	2,59	1,39	0,81

En cuanto a los resultados de los desmarques sin sentido, estos son comprensibles en la medida en que a lo largo de todo el proceso es normal que se realicen varios durante el juego y, habitualmente, son las mismas personas las que los llevan a cabo.

En cuanto al aspecto relacionado con la realización del “pasa y va” sucede un poco lo mismo que en el anterior aspecto, durante todo el proceso se realizan pocos y siempre suelen ser las mismas personas las que materializan estas acciones

### PROSPECTIVAS DE FUTURO

A pesar de la mejora, estadísticamente significativa, al final del proceso llevado a cabo, hay que especificar que la puesta en práctica de los aspectos fundamentales de la metodología

comprensiva por parte del docente otorgan mejoras a largo plazo, de modo que entendemos que siete semanas no es un tiempo suficiente, sería interesante realizar un estudio más prolongado en el tiempo para comprobarlo exhaustivamente.

En los últimos años se vienen realizando una serie de estudios que han puesto el foco en las condiciones de la práctica y cómo gestionar esta para favorecer el aprendizaje de la acción táctica. En este sentido, y contraponiéndose a las aportaciones realizadas desde la metodología comprensiva, se estudia la posibilidad de realizar un trabajo desordenado de las actividades a la hora de enseñar la acción táctica. (Giménez F-Guerra, 2003, Pimenov, 2006, Castejón, 2012) Es decir, hasta ahora se ha dicho que parece favorable trabajar la iniciación a los deportes





colectivos presentando una secuencia ordenada de manera lógica, coherente y con actividades iniciales de baja complejidad para ir incrementándola paulatinamente (A, B, C, D). Según estos estudios se contempla la posibilidad de poder presentar esta secuenciación de manera desordenada (A, C, D, B, E), ya que puede favorecer la transferencia de conocimientos.

Este tipo de planteamiento presenta una paradoja, ya que provoca un olvido de las soluciones, una ruptura en el ritmo de la práctica y un esfuerzo cognitivo mayor, de manera que se producen más errores en la práctica, y por supuesto, nadie quiere que suceda esto. Pero desde estas investigaciones se alega que en iniciación deportiva debe tener paciencia para poder mejorar y se deben dejar de lado los resultados inmediatos intentando buscar resultados a largo plazo.

Consecuentemente, para conseguir esto, desde este planteamiento se invita a dar énfasis al hecho de enseñar para favorecer la transferencia mediante la exploración y el descubrimiento, con instrucciones y feedback interrogativos y llevando a cabo una práctica variable, aleatoria y diferencial que busque una mayor contextualización para poder constatar consecuencias a largo plazo en los aprendizajes de los alumnos como una mayor flexibilidad y tolerancia adaptativa y una mejora de los procesos instintivos para tomar decisiones con más agilidad.

## CONCLUSIONES

Después de observar y analizar los resultados del presente trabajo se destaca que hay una necesidad de relacionar el conocimiento procedimental con el declarativo a la hora de trabajar aspectos tácticos en la iniciación deportiva para favorecer la mejora del comportamiento táctico ofensivo de los alumnos, considerando como pieza importante de todo el proceso la intervención del docente que emplea aspectos metodológicos fundamentales de la metodología clara de la deporte.

Valoramos positivamente el rol de docente estimulando a los alumnos al pensamiento crítico y reflexivo a través del uso adecuado de preguntas, con el fin de orientar y identificar

soluciones a los problemas tácticos presentados en el juego, implicando al alumno cognitivamente en relación a las dimensiones tácticas de juego como a las relacionadas en las acciones técnicas, ofreciendo significatividad a nuevos aprendizajes (Light, 2004; Gréhaigne et al.; 2009; Roberts, 2011). Entendiendo la enseñanza comprensiva como un proceso de investigación acción (Bunker y Thorpe, 1982).

La utilización de preguntas de corte reflexivo, ha supuesto el instrumento adecuado que ha facilitado el desarrollo del conocimiento procedimental y declarativo indistintamente, así como se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones, como de las de Díaz-Cueto y Castejón (2011); Iglesias, Cárdenas y Alarcón (2007); Castejón Oliva y Argudo (2013) entre otros estudios.

En relación al conocimiento procedimental de aquellos alumnos “no expertos” vemos que tienen un rango de mejora más elevado que el de los “expertos”, ya que inicialmente tienen un conocimiento procedimental de menor calidad. Por este motivo aquellos alumnos que tienen más dificultades en la práctica han visto mucho más incrementados sus conocimientos.

Los “expertos” mejoran más el conocimiento declarativo que los “no expertos” gracias a que dominan más el ámbito de la práctica y pueden fijarse y estar pendientes de mejorar detalles. De ahí que la calidad de sus respuestas en los cuestionarios haya sido mejor a medida que ha avanzado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este tipo de enfoque presenta ideas atractivas, pero está por demostrar empíricamente que puedan favorecer el aprendizaje de la acción táctica y la mejora del comportamiento táctico de los alumnos (Ruiz Pérez, 2013). Este estudio pretende sostener las nociones y bases del enfoque comprensivo y su aplicación a la enseñanza, con objeto de colaborar en generalizar sus resultados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.



2. Bunker, D.J. y Thorpe, R.D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 5-9.
3. Castejón Oliva, F.J. (Ed.). (2010a). *Deporte y Enseñanza comprensiva*. Sevilla: Wanceulen.
4. Castejón Oliva, F.J. (2010b). Deporte como concepto y aplicación. En F.J. Castejón Oliva (Coord.) *Deporte y enseñanza comprensiva*, 11-34. Sevilla: Wanceulen.
5. Castejón Oliva, F.J. (2010c). La toma de decisiones en expertos y noveles: Diferencias y consideraciones prácticas. En López Ros, V. y Sargatal, J. (Eds.) *La táctica deportiva y la toma de decisiones*, 69-88. Girona: Diversitas 66.
6. Castejón, F.J. (2012). Hacia la enseñanza comprensiva del deporte. *Revista Digital de Educación Física y Deporte escolar*, 6, 15-20.
7. Castejón Oliva, F.J. y Argudo Iturriaga, F.M. (2013). *Fundamentos de la estrategia y la táctica deportiva*. Madrid: Cultiva Libro.
8. Clemente, F. y Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, 5, 27-36.
9. Conte, L.; Moreno-Murcia, J.A.; Pérez, G. e Iglesias, D. (2013) Comparación metodológica tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 507-523.
10. Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
11. Contreras, O., García López, L.M., Gutiérrez, D., Del Valle, S. y Aceña, R.M. (2007). *Iniciación a los Deportes de Raqueta. La Enseñanza de los Deportes de Red y Muro desde un Enfoque Constructivista*. Barcelona: Paidotribo.
12. Colomina, R. y Onrubia, J. (1997) La observación de los procesos de regulación del aprendizaje en el aula. *Cultura y educación*, 8, 63-72.
13. Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
14. Devís, J. y Peiró, C. (2007). *La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión*. En R. Aroleda (ed): *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*, 105-209. Medellín. Funámbulos.
15. Díaz del Cueto, M. (2010). Los cambios en el pensamiento y conducta del profesorado. Evolución al utilizar un planteamiento comprensivo para la iniciación a los deportes colectivos en el ámbito escolar. En F.J. Castejón Oliva (Ed.) *Deporte y enseñanza comprensiva*, 87-112. Sevilla: Wanceulen.
16. Díaz-Cueto, M. y Castejón Oliva, 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.
17. Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., y Castejón, F.J. (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.
18. Díaz Barriga, F y Rojas, F. (2002). *El aprendizaje de diversos contenidos curriculares*. México. Mc Graw Hill.



19. García Herrero, J. y Ruiz Pérez, L.M (2007). Conocimiento y acción en las primeras etapas de aprendizaje del balonmano. *Apunts. Educació Física i Esport*, 89, 48-55.
20. Giménez F-Guerra, F. J. (2003). El deporte en el marco de la E.F. Sevilla: Wanceulen.
21. González Víllora, S., García López, L.M., Gutiérrez, D. y Contreras O.R. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). *Infancia y aprendizaje*, 33(4), 489-501.
22. González Víllora, S., GIL, P., Contreras, O. y González Martí, I (2009). Estableciendo nuevas competencias en el profesorado de Educación Física desde su propia práctica: la enseñanza comprensiva en la iniciación del voleibol. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(4), 14-28.
23. Gray, S. y Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
24. Gréhaigne, J.F., Godbout, P. y Caty, D. (2009). Learning games through understanding: New jobs for students! *International Journal of Physical Education*, 46(4), 30-38.
25. Hernández-Hernández E. y Palao, J.M. (2013). Design and validation of a set of observational instruments to assess a team's match execution in volleyball. *Journal of Sport and Health Research*.5 (1), 43-56.
26. Iglesias, D., Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (7), 43-50.
27. Kirk, D. (2005). Future prospects for Teaching Games for Understanding. En J. Butler y L. Griffin (Eds.) *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice*, 1-18. Champaign (IL): Human Kinetics.
28. Light, R. (2004). Coaches' experiences of game sense: Opportunities and challenges. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131.
29. López Ros, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva: El pensamiento táctico. *Movimiento humano*. 1, 59-75.
30. Llobet, B. (2005). Estrategias en la toma de decisión de una jugadora y de su entrenador en el rugby femenino de alto nivel. *Apunts. Educació Física i Esports*, 82, 76-83.
31. Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., y Casey, A. (2012). Using theTGFU tactical hierarchy to enhance student understanding of gameplay. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
32. Moreno, J.A., Sicilia, A., Martínez, C. y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(4), 42-64.
33. Moreno, J.A., Vera, J.A. y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
34. Ortega, E., Jiménez, J.M., Palao, J.M. y Sainz de Baranda, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
35. Oslin, J. (2005). The role of assessment in Teaching Games for Understanding. En J. Butler y L. Griffin (Ed.) *Teaching Games*



- for Understanding: Theory, Research, and Practice*, 19-32. Champaign (IL): Human Kinetics.
36. Pimenov, M. P. (2006). *Voleibol. Aprender y progresar*. Barcelona: Paidotribo.
  37. Roberts, S. J. (2011). Teaching games for understanding: The difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48.
  38. Richard, J.F. y Wallian, N. (2005). Emphasizing Student Engagement in the Construction of Game Performance. En J. Butler y L. Griffin (Ed.) *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*, 45-58. Champaign (IL): Human Kinetics.
  39. Ruiz Pérez, L.M. (2013). El aprendizaje de la acción táctica: Perspectivas y enfoques actuales. Ponencia presentada en *III Seminari Internacional de Tàctica i Tècnica Esportiva*. Banyoles, Girona.
  40. Ruiz Pérez, L.M. y Arruza, J. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte*. Barcelona: Paidós.
  41. Vigotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

