

## Los juegos motores en el actual sistema educativo chileno: fundamentos para su enseñanza y evaluación.

Alberto Morena Doña\*  
Enric Morató González\*\*

---

### Introducción

La Reforma Educativa Chilena ha originado, entre otras cosas, que el discurso pedagógico de los profesores y profesoras sea más constructivista que conductista, más participativo que jerárquico, más progresista que conservador. Lo que parece que no ha cambiado tanto, en relación a sistemas educativos anteriores, son las prácticas educativas. Dicha situación es aún más clara en la asignatura de educación física, en donde las sesiones siguen estando basadas, en su mayoría, en conseguir únicamente un mayor rendimiento motriz del alumnado, aún cayendo en la típica separación cuerpo – mente presente en las prácticas tradicionales de dicha asignatura. Lo que proponemos en este artículo es una fundamentación que nos ayude a no inducir a dicha separación, y a utilizar el juego motor como una actividad con valor en sí mismo y no como un instrumento más en la actividad de los educadores y educadoras.

---

\* Licenciado en Educación Física. Universidad de Valencia, España. Magíster (c) en Estudios Latinoamericanos. Programa Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (MIEL).  
.. Universidad de La Serena. Catedrático de la Universidad del Mar. La Serena, Chile.  
\*\* Colegio Nuestra señora del Carmen. Bètera, (Valencia). España. Licenciado en Educación Física. Universidad de Valencia, España.

## 1. El juego en el currículum: justificación educativa

Actualmente, el currículo oficial que marca la LOCE<sup>1</sup> entiende el aprendizaje desde un punto de vista constructivista. Aunque no es momento ahora de profundizar en estas teorías, sí resulta interesante señalar dos características esenciales que ellas defienden y con las cuales pretendemos justificar el porqué del juego en nuestra asignatura. Estos aspectos a los que nos referimos son la motivación intrínseca del alumnado hacia los contenidos que se le presentan (dimensión afectiva) y la implicación cognitiva que estos deben provocar. Ambos aspectos son calificados por Coll<sup>2</sup> (1991) como característicos de las teorías psicológicas constructivistas.

Parece innegable que la motivación intrínseca que predispone al alumnado hacia el aprendizaje está asociada a una sensación de disfrute, placer y diversión. Estos sentimientos y vivencias han sido objeto de numerosos estudios en los que se ha elogiado la importancia de la dimensión afectiva para la enseñanza. (Wankel y cols<sup>3</sup>, 1985; 1989; Wessinger<sup>4</sup>, 1994). Incluso hay autores que llegan a decir que esa motivación es imprescindible para el aprendizaje. Así, Piaget (1973) expone que *"no existe estructura alguna sin un elemento activador y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado"*<sup>5</sup>.

La importancia de esta dimensión afectiva queda reflejada en varias propuestas de enseñanza de actividades físicas, entre las que podemos destacar la realizada por Thorpe<sup>6</sup> (1992) para la enseñanza de los juegos deportivos. En ella, la motivación que los niños y niñas sienten hacia el juego es utilizada como base para el aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza.

<sup>2</sup> Coll, C. (1991) Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Laia. Barcelona.

<sup>3</sup> Wankel, L. M. y Kreisel, P. (1985). Factors underlying enjoyment of youth: sport and age group comparisons. *Journal of sport psychology*, 7, 51 – 64.

Wankel, L. M. y Sefton, J. M. (1989). A season – long investigation of fun in youth sports. *Journal of sport and exercise psychology*, 11, 355 – 366.

<sup>4</sup> Wessinger, N. P. (1994). "I hit a Home Run" The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46, 425 – 439.

<sup>5</sup> Piaget, J. (1973). El método genético en la Psicología del pensamiento. En Stones, E., *Psicología de la Educación*. Morata. Madrid.

<sup>6</sup> Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. Devís, J. y Velert, C: *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona:

Esta importante característica que hemos mencionado no puede servirnos para presentar el juego como un mero instrumento de diversión en las clases de educación física. Por ello, creemos imprescindible hacer referencia a la segunda particularidad de la que hemos hablado y que defiende el constructivismo: la implicación cognitiva que deben provocar los contenidos. Coll<sup>7</sup> (1991: 40) manifiesta que el alumno/a no debe ser un mero receptor de información sino que en el proceso de aprendizaje debe tener una actitud cognoscitiva activa. Para esto, *"el alumnado debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva"*.

Al afirmar que una de las razones que justifican la presencia del juego en las clases de educación física es la implicación cognitiva, parece obligado exponer de qué manera vamos a conseguir dicha implicación.

## **2. Propuesta práctica para la enseñanza de los juegos motores**

Apoyándonos en el trabajo de Parlebas<sup>8</sup> (1988) sobre las 'redes de comunicación' y en el de Devís y Peiró<sup>9</sup> (1992) sobre la comprensión táctica en los juegos deportivos, proponemos promover esa implicación cognitiva a partir de la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores.

Con el término 'red de comunicación'<sup>10</sup> nos referimos, apoyándonos en Parlebas (1988), a las diferentes formas de interactuar que se producen entre los participantes a lo largo de un juego. Este autor llega a la conclusión de que en los juegos motores existen diversas formas de relacionarse, las cuales se concretan en diferentes redes de comunicación.

Debemos matizar que cuando hablamos de comprensión no nos estamos refiriendo únicamente a saber cómo hacer las cosas sino también a saber qué hacer y cuándo hacerlo. Esto significa, como dice Devís (1996: 45), "que la palabra comprensión no puede referirse directamente a conductas observables, sino a actos de cognición"<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Coll, C. (1991) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia, Barcelona.

<sup>8</sup> Parlebas, P. (1988.) *Elementos de sociología del deporte*. Unisport. Málaga.

<sup>9</sup> Devís, J y Peiró, C. (1992.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.

<sup>10</sup> Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Unisport. Málaga.

<sup>11</sup> Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Visor, Madrid.

## 2.1 Las redes de comunicación

De la clasificación de redes de comunicación que realiza Parlebas nos ocupamos primeramente de mencionar las redes exclusivas y las redes ambivalentes, los dos grande pilares de su clasificación, que a su vez pueden ser estables o inestables. La red exclusiva se refiere a aquella situación de juego donde los jugadores/as no pueden ser al mismo tiempo compañeros y adversarios, es decir, nunca existe la posibilidad de cooperar con el contrario. En cambio, la red ambivalente alude a una situación en la que los jugadores/as pueden tener al mismo tiempo una relación de solidaridad y rivalidad, es decir, se puede cooperar con el contrario ya sea en algún momento puntual o durante todo el juego.

Cada una de las dos redes anteriores tienen dos posibles variantes según las posibilidades que ofrezcan las reglas del juego a los participantes para cambiar de equipo o de rol, es decir, red exclusiva estable e inestable y red ambivalente estable e inestable.

RED	EXCLUSIVA	ESTABLE
		INESTABLE
	AMBIVALENTE	ESTABLE
		INESTABLE

Fuente: Parlebas<sup>12</sup> (1988)

<sup>12</sup> Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Unisport. Málaga.

La interrelación de estas cuatro características que dan nombre a las redes va a originar más incertidumbre a los participantes cuando éstos tengan que relacionarse con los demás. Cuanta mayor incertidumbre posea el juego mayor dificultad tendrá el alumnado para desenvolverse en él con eficacia y mayor implicación cognitiva se necesitará para llegar a comprender su esencia.

A partir de aquí trazamos, al igual que hace Sánchez<sup>13</sup> (2000), una progresión de la enseñanza de los juegos motores en función del aumento de la complejidad en las diferentes redes de comunicación. En el nivel más bajo de dicha progresión situaríamos al duelo deportivo (exclusivo y estable.) A continuación estarían aquellos juegos caracterizados por una red de comunicación exclusiva e inestable. Posteriormente abordaríamos juegos no exclusivos y estables, y terminaríamos con juegos caracterizados por una red de comunicación ambivalente e inestable.

Menor complejidad

Mayor complejidad

Fuente: Sánchez<sup>14</sup> (2000)

Consideramos que esta progresión es acertada porque a medida que avanzamos en el gráfico se produce un aumento de la incertidumbre en la relación con los demás participantes, además de estar haciendo que el alumnado vivencie situaciones cada vez menos habituales para ellos (Moreno y Morató<sup>15</sup>, 2001).

---

<sup>13</sup> Sánchez, R. (2000). Del duelo a la paradoja: una propuesta de enseñanza de los juegos tradicionales infantiles basada en la comunicación motriz. En *III Jornades d'intercanvi d'experiències d'educació física*. CEFIRE-AMEF. Valencia. Págs. 173-189.

<sup>14</sup> Sánchez, R. (2000). Del duelo a la paradoja: una propuesta de enseñanza de los juegos tradicionales infantiles basada en la comunicación motriz. En *III Jornades d'intercanvi d'experiències d'educació física*. CEFIRE-AMEF. Valencia. Págs. 173-189.

<sup>15</sup> Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. Campos, J. Llana, S. y Aranda, R. (Coor). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Universitat de València, València, 581-590.

### 3. Fundamentos para la enseñanza de los juegos motores: modo de proceder en la práctica

El aspecto principal en la enseñanza de los juegos motores que proponemos es considerar la necesidad de crear verdaderos espacios educativos en los que el alumnado participe, delibere, coopere y desarrolle su autoestima, afectividad, autonomía y responsabilidad. De esta forma pensamos que es posible caracterizar nuestra enseñanza con un marcado talante democrático y educativo (Carbonell<sup>16</sup>, 2001).

El carácter educativo se concreta en los aspectos siguientes:

- Conseguir que las actividades planteadas y la forma en que se ponen en práctica no originen ninguna discriminación por razón de sexo, etnia o capacidad físico-motriz. Es por ello por lo que centramos nuestra atención en conseguir que el alumnado entienda aquello que hace aunque no sea capaz, debido a sus diferentes capacidades, de realizar una ejecución técnica adecuada a la situación en la que en ese momento se encuentra (Pérez<sup>17</sup>, 2002).
- Conseguir que las actividades propuestas incluyan de manera conjunta los ámbitos afectivo, motriz y cognitivo. Aunque sabemos que la persona es un todo y que, por tanto, es imposible disociar la mente, el cuerpo y los sentimientos, nuestra intención es enfatizar esos tres ámbitos y poder relacionarlos unos con otros en la práctica diaria.
- Pretendemos enfatizar la participación desinteresada en el juego motor, y no a cambio, como suele ocurrir, de la búsqueda de un resultado final determinado. Los juegos que presentamos, excepto el primer grupo (red exclusiva y estable), se caracterizan por el hecho de que el resultado final no es lo importante sino que el interés radica en el atractivo del juego en sí. En estos juegos, como dice Pérez (2000), “no necesitamos convencer (a los que pierden) de que lo más importante es participar ya que, en realidad, lo más importante es participar<sup>18</sup>”.

---

<sup>16</sup> Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid.

<sup>17</sup> Pérez, V. (2002). “Educación deportiva: la comprensión de los juegos con redes ambivalentes”. *Comunicación presentada al II Congreso de Ciencias del Deporte* (En imprenta). Asociación Española de Ciencias del Deporte. Madrid.

<sup>18</sup> Pérez, V. (2002). “Educación deportiva: la comprensión de los juegos con redes ambivalentes”. *Comunicación presentada al II Congreso de Ciencias del Deporte* (En imprenta). Asociación Española de Ciencias del Deporte. Madrid.

El carácter democrático se ve reflejado en la metodología que se propone. Dicho carácter nos obliga, al menos éticamente, a emplear estilos de enseñanza basados en el descubrimiento guiado y el diseño de juegos por parte de los y las estudiantes.

Además, nuestras sesiones deben ser acordes con este posicionamiento y por ello, consistirán en la práctica de los juegos motores planteados en las que mediante preguntas lanzadas a los estudiantes se les intentará guiar hasta llegar a la comprensión de las diferentes redes de comunicación. Se debe intentar que el alumnado justifique sus respuestas para que a través de la argumentación sean capaces de comprender la importancia del razonamiento, ya que “educar en democracia es aprender que no todas las opiniones tienen el mismo valor ni todas son igualmente respetables<sup>19</sup>” (Carbonell, 2001: 98).

Una vez comprendida la estructura interna de los juegos motores, el alumnado deberá diseñar juegos con esas mismas características, los cuales se presentarán por ellos mismos en las clases siguientes. Dichos juegos serán el origen de la discusión y el diálogo entre todos los implicados directamente en la acción educativa. El propósito es que profundicen en la comprensión de las estructuras internas de las actividades realizadas.

Con esta metodología que enfatiza la participación de todos los implicados en la actividad pretendemos favorecer un ambiente de aprendizaje colaborativo ya que como dice Santos, (2001: 104), “una concepción individualista de la realidad lleva a planteamientos de naturaleza escasamente cooperativa<sup>20</sup>”.

#### **4. Evaluación democrática y participativa del proceso educativo: piedra angular en la mejora del quehacer educativo**

*“Si la finalidad de la escuela es ayudar a equilibrar la desigualdad, la evaluación será un medio para saber cómo ayudar a quienes más lo necesitan. Si la pretensión del educador es que el alumno aprenda a pensar y a convivir, la evaluación tratará de dar respuesta a esas inquietudes<sup>21</sup>”*

---

<sup>19</sup> Carbonell, J. (2001) La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Morata. Madrid.

<sup>20</sup> Santos, M. A. (2001) La escuela que aprende. Morata. Madrid.

<sup>21</sup> Santos, M. A. (1998): Evaluar es comprender. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.

Con el fin de no contradecirnos en el momento de proponer un tipo de evaluación en concordancia con la metodología y con los principios básicos en los que se sustenta nuestra propuesta de enseñanza de los juegos motores (principio democrático de la participación activa), creemos conveniente que dicho proceso evaluativo esté caracterizado también por un talante democrático, a la vez que creemos firmemente que es indispensable no limitar la evaluación al alumnado, sino que ésta se extienda a todos los agentes materiales y personales que tienen una incidencia directa en el proceso educativo. Si en nuestro quehacer diario entendemos que el conocimiento no es algo que vamos a transmitir al alumnado, sino que por el contrario, es algo que ellos mismos tienen que construir cooperativamente, no estaremos siendo coherentes con nuestro planteamiento si basamos nuestra evaluación en medir únicamente el rendimiento académico y/o motor de los discentes.

Son estas razones las que nos hacen decidirnos por un tipo de evaluación que Santos<sup>22</sup> (1993) denomina evaluación democrática y que creemos que es una evaluación realmente formativa tanto para el alumnado como para el profesorado. Este autor caracteriza a dicha evaluación por los siguientes aspectos:

- Todas aquellas personas y todos aquellos agentes materiales que puedan influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben ser evaluados.
- Esas mismas personas que hemos mencionado son las que tienen que controlar dicho proceso educativo ya que son ellas las protagonistas de esa acción.
- El fin último de la evaluación debe ser el de comprender todo aquello que está aconteciendo en el proceso educativo para a partir de dicha comprensión intentar mejorar nuestra práctica.
- Todas las personas implicadas en el proceso evaluativo deben ser respetadas durante el mismo. El fin nunca justifica los medios y por tanto, el hecho de estar evaluando no puede justificar cierta falta de ética para con el alumnado.

En definitiva, pretendemos atender a los procesos y no sólo a los resultados, procurando que el alumnado participe en dicha evaluación y que ésta tenga el objetivo de mejorar el proceso educativo.

---

<sup>22</sup> Santos, M.A. (1993): *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. Aljibe. Madrid.

Esta filosofía evaluativa conlleva asumir que los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje van a ser los alumnos y alumnas, y que son ellos/as una fuente importante de información para ir descubriendo qué aspectos son los que están incidiendo de forma positiva en nuestras prácticas, y cuáles, por el contrario, nos impiden plantear sesiones realmente educativas. Pensamos, al igual que Álvarez (2001:35), que “quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra gravite constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga<sup>23</sup>”.

Afincados ya en la práctica, esta manera de entender la evaluación se concreta en el siguiente modo de proceder. Señalamos qué agentes materiales y personales deben ser evaluados durante las sesiones y concretamos los instrumentos que se deben utilizar para tal efecto.

#### 4.1. Evaluación del alumnado

Partimos de la premisa de que el alumnado es la parte más importante en nuestro quehacer docente, ellos son los auténticos protagonistas del acto educativo y por tanto debemos promover la voz de dicho colectivo en cuanto a su evaluación se refiere. Debemos permitirles sentirse vivos, ser los auténticos protagonistas de aquello que están llevando a cabo, ya que como dice López<sup>24</sup> (1997), quién mejor que ellos para decir qué están haciendo durante las sesiones y de qué forma lo están realizando.

Es por esta razón por la que creemos muy importante utilizar junto a la evaluación del alumnado que nosotros vamos haciendo de manera constante en el devenir de las diferentes sesiones, la autoevaluación que ellos mismos realizarán de todo aquello que aprenden, sienten, vivencian, etc.

Los instrumentos utilizados para evaluar al alumnado son:

*Diario de clase del profesor:* éste puede no estar constituido por ninguna premisa previa sino que en él se va anotando todo lo que a nuestro parecer es de destacar en esa sesión. Lo que sí es cierto es que existen algunas cuestiones a las que debemos dar especial importancia:

<sup>23</sup> Álvarez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata. Madrid.

<sup>24</sup> López, V. M. (1997). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del profesorado. Tesis doctoral editada por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid (1999). Valladolid.

## 4.2. Evaluación del profesorado

Consideramos que el colectivo docente debe ser consciente de los errores y aciertos que comete durante su práctica profesional, y para ello es indispensable la evaluación de dicho colectivo (Santos<sup>25</sup> 1993). Los instrumentos a utilizar son:

*Cuestionario abierto en el que se refleja el sentir del alumnado acerca de nuestro quehacer diario.* Como guía se presentan las preguntas siguientes:

- Las clases presentadas por el profesor, ¿son motivantes o, por el contrario, aburridas y monótonas?
- "¿Qué pensáis acerca de la actitud del profesor en las clases?"
- '¿Se explica el profesor de manera adecuada? ¿Hace comprensible aquello que explica?'
- ¿Sabéis en todo momento lo que el profesor espera de vosotros?'
- '¿Cómo consideráis que es la relación profesor-alumno/a? ¿ Se muestra accesible en todo momento? ¿Es respetuoso con sus alumnos/as?'
- Explica todo aquello que te resulte importante decir acerca del profesor y que no hayas podido comentar en las preguntas anteriores'.

## 4.3. El intento de una calificación democráticamente consensuada

Con toda la información que se ha ido obteniendo en el devenir educativo, creemos que se tienen elementos suficientes para valorar el trabajo de los estudiantes y derivar una calificación determinada, aunque ésta también puede y debe ser, bajo nuestro punto de vista, debatida (individual y personalmente) con cada alumno/a. Es ésta una manera de no alterar el proceso democrático que hemos seguido, ya que no queremos ser contradictorios y provocar en el alumnado cierto rechazo hacia todo el proceso que han vivenciado. Pensamos, al igual que Pascual<sup>26</sup> (2000), que el papel del profesorado debe estar regido por una coherencia entre aquello que cada profesor o profesora dice y la manera en que actúan. Esta autora comenta también que si el alumnado llega a

---

<sup>25</sup> Santos, M.A. (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Madrid.

<sup>26</sup> Pascual, C. (2000). El género en la formación del profesorado. *Revista Áskesis*, 9.

percatarse de dicha incoherencia, el mensaje que hayamos querido transmitir pierde valor y significado para el colectivo de estudiantes.

Es por ello que la nota final que cada alumno/a obtiene debe ser el resultado de un diálogo entre ellos/as y el profesor. Este comportamiento puede generar, como ya hemos dicho en otro lugar (Moreno y Morató<sup>27</sup>, 2001), alguna que otra controversia con algún discente, pero nada que exceda la frecuente polémica que nace de cualquier intercambio de argumentaciones. Dichas discusiones son solventadas con una actitud reflexiva y comprometida del profesorado hacia el colectivo de estudiantes. La cuestión no es imponer lo que pensamos sino llegar a pactar democráticamente con el alumnado una nota con la que realmente se sientan identificados.

## 5. Consideraciones finales

En este último apartado queremos dar a conocer una serie de reflexiones personales que han sido fruto de la realización práctica de esta propuesta:

- Esta propuesta nos ha servido para demostrarnos que el juego como recurso educativo no tiene exclusivamente la función de divertir al alumnado y liberarlo del trabajo acumulado en las clases teóricas, sino que como actividad escolar posee en sí misma un valor realmente educativo (Moreno y Morató<sup>28</sup>, 2001).
- Creemos imprescindible mantener, ante el alumnado, la máxima coherencia posible entre aquello que el profesorado dice que es importante y lo que realmente hace en sus prácticas. Es la única forma eficaz de que nuestro mensaje como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje no pierda valor frente al alumnado (Pascual<sup>28</sup>, 2000).

---

<sup>27</sup> Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. Campos, J. Llana, S. y Aranda, R. (Coor). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Universitat de València, València. 581-590.

<sup>28</sup> Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. Campos, J. Llana, S. y Aranda, R. (Coor). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*. Universitat de València, València. 581-590.

<sup>28</sup> Pascual, C. (2000). El género en la formación del profesorado. *Revista Áskesis*, 9.

- Resulta primordial concienciarnos de que la evaluación no puede ser utilizada como un medio de control y coerción del alumnado. Para ello, debemos percatarnos del poder que el proceso evaluativo posee para comprender la acción educativa y, por ende, para mejorarla (Santos<sup>29</sup>, 1993).

## 6. Bibliografía

- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata. Madrid.
- Carbonell, J. (2001) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata. Madrid.
- Coll, C. (1987) *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Laia. Barcelona.
- Devís, J y Peiró, C. (1992) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona.
- Devís Devís, J. (1996). Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Visor. Madrid.
- Devís Devís, J. (1998.) El currículum en la educación física escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica, a J. Hernández Moreno y otros (coords): *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento*, ACCAFIDE, Las Palmas, Págs. 47-66.
- López Pastor, V. M. (1997). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del profesorado*. Tesis doctoral editada por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid (1999). Valladolid.
- López Pastor, V. M. (1999). Educación Física, Evaluación y Reforma. Diagonal. Segovia.

---

<sup>29</sup> Santos, M.A. (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Madrid

- Moreno, A. y Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. Campos, J. Llana, S. y Aranda, R. (Coor). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte*, Universitat de València, València, 581-590.
- Parlebas, P. (1988) Elementos de sociología del deporte. Unisport. Málaga.
- Pascual Baños, C. (2000). El género en la formación del profesorado. *Revista Áskesis*, 9.
- Pérez Samaniego, V. (2002). "Educación deportiva: la comprensión de los juegos con redes ambivalentes". *Comunicación presentada al II Congreso de Ciencias del Deporte* (En imprenta). Asociación Española de Ciencias del Deporte. Madrid.
- Piaget, J. (1973). El método genético en la Psicología del pensamiento. En Stones, E., *Psicología de la Educación*. Morata. Madrid.
- Sánchez, R. (2000). Del duelo a la paradoja: una propuesta de enseñanza de los juegos tradicionales infantiles basada en la comunicación motriz. En *III Jornades d'intercanvi d'experiències d'educació física*. CEFIRE-AMEF. Valencia. Págs. 173-189.
- Santos Guerra, M.A. (1993): La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Ed. Aljibe. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1998): Evaluar es comprender. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Lo importante es saber a qué valores sirve la evaluación. *Revista Aula Hoy*, 5 (15).
- Santos Guerra, M. A. (2001) La escuela que aprende. Morata. Madrid.

- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. Devís, J. y Velert, C: *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde. Barcelona:
- Wankel, L. M. y Kreisel, P. (1985). Factors underlying enjoyment of youth: sport and age group comparisons. *Journal of sport psychology*, 7, 51 – 64.
- Wankel, L. M. y Sefton, J. M. (1989). A season – long investigation of fun in youth sports. *Journal of sport and exercise psychology*, 11, 355 – 366.
- Wessinger, N. P. (1994). “I hit a Home Run” The lived meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46, 425 – 439.