

Recibido: 17-8-2011    Aceptado: 13-10-2011

## ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: TRANSFERENCIA Y EFICIENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

### TEACHING OF PHYSICAL EDUCATION: TRANSFER AND EFFICIENCY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

**Autor:**

Baena-Extremera, A.; Granero-Gallegos, A.

**Institución:**

<sup>(1)</sup>Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia [abaenaextrem@um.es](mailto:abaenaextrem@um.es)

**Resumen:**

Las clases de Educación Física están comenzando a ser aburridas y repetitivas y, en ocasiones, el alumnado no aprende nada nuevo. Una de las claves de la enseñanza y del aprendizaje es la transferencia y los aspectos de eficiencia en el aula. En el presente artículo hacemos una revisión de los tipos de transferencia que se pueden dar en el aula para mejorar el aprendizaje de los alumnos y ejemplificamos algunos aspectos fundamentales para hacer las clases de Educación Física más eficientes.

**Palabras Clave:**

Didáctica, aprendizaje motor, transferencia.

**Abstract:**

Physical Education lessons are beginning to be boring and repetitive, sometimes the students do not learn anything new. One of the key of teaching and learning is the transfer and efficiency aspects in the classroom. In this article we review the types of transfers that may occur in the classroom to improve student learning and exemplify some key aspects to make PE lessons more efficient

**Key Words:**

Didactic, learning motor, transfer.

## 1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que el profesorado de Educación Física debe estar en continua formación y actualización, debido, entre otros motivos, a los cambios tan rápidos que surgen en esta materia (Benito, 2009; Romero, 2009). Pero pensamos que esta actualización debe ir también enfocada hacia la clase de Educación Física y su eficiencia, de manera que el profesorado siga conservando las competencias en las técnicas de dinámicas de grupos, en el manejo del aula y del comportamiento. Se trata, así mismo, de que sea capaz de desarrollar en el alumnado capacidades y habilidades motoras (desarrollo del currículo), creando, adaptando y seleccionando espacios y materiales garantizando una enseñanza eficaz (Granero y Baena, 2011).

Autores como Carlson (1995), Dewar (1991), Lagardera (2000), o Sage (1984), se plantean la enseñanza de este área desde otra perspectiva diferente a la tradicional, en la que el alumnado sea más autónomo, con tareas más individuales y más motivantes, consiguiendo así, posiblemente, un mayor aprendizaje. Entre los factores que condicionan este aprendizaje está la transferencia y la eficiencia en el aula de Educación Física.

La noción de transferencia en el aprendizaje es un factor fundamental a considerar, tanto en investigación educativa como en pedagogía y didáctica, pero, sin embargo, aún seguimos olvidándola. Creemos que este conocimiento no debe quedar en una mera clase de facultades, donde los alumnos aprenden y, post-examen, olvidan qué es y para que sirve la transferencia. Por ello, queremos incidir en la importancia que tiene para nuestra área, en todos los ámbitos de su conocimiento (salud, educación, rendimiento, etc.), de tal manera que los profesionales seamos capaces de conocer y saber aplicar la transferencia en el aprendizaje y sus tipos. Si conseguimos tener en cuenta todo esto, lo más probable es que estemos mejorando en nuestro trabajo, y los que están aprendiendo de nosotros, consigan ser aún mejores motrizmente. Puede entonces que nuestras clases sean más eficientes.

Etimológicamente transferencia es la acción o efecto de transferir, de llevar a alguien algo de un lugar a otro o ceder a otro. Por lo general, la mayoría de las definiciones sobre la transferencia hacen referencia a la forma que el aprendizaje de una habilidad motriz o fórmula matriz influye en la adquisición de otras habilidades motrices. Veamos por tanto algunas:

Sánchez (1986) indica que la transferencia implica el uso de tareas aprendidas en una situación, a otra situación nueva o en una circunstancia diferente.

Ruiz Bolívar (2002) define la transferencia como el proceso mediante el cual el aprendiz es capaz de utilizar los conocimientos aprendidos previamente (conceptos, operaciones, estrategias, actitudes, habilidades y destrezas) para enfrentar nuevas situaciones y retos, ya sean de naturaleza académica o de la vida diaria.

Para Schmidt (1982), lo que aprendemos no es algo que sea estrictamente nuevo, sino que es una combinación nueva de habilidades y estrategias ya adquiridas. Por ello, y tal y como señala Oña (1999), cuando aprendemos tareas motoras es inevitable que existan relaciones entre ellas, ya sea porque las estamos aprendiendo casi simultáneamente, o bien por que una tarea aprendida antes puede influir en otra aprendida posteriormente.

En la literatura existente sobre transferencia se ha llegado a la conclusión de que diversas corrientes psicológicas han tratado de explicar este fenómeno de muy diversas maneras (Ruiz, 1989):

- Una opción es debida a la existencia de elementos idénticos en el trabajo de las tareas.
- Otra opción es debida a un mecanismo asociativo (programas de las maquinas de enseñar de Skinner, progresiones educativas, etc.).
- Otra posibilidad es debida a la propiedad inherente de las estructuras preformadas del organismo.
- O bien, por la generalización de principios, etc.

Lo que está claro es que la enseñanza encaminada en obtener un aprendizaje significativo y constructivo supone que el alumno establezca las relaciones necesarias entre lo aprendido anteriormente y lo que se quiere aprender. Por ello, Harlow (1949, citado en Ruiz, 2002), estudió el problema de aprender a aprender, señalando que no solo se aprenden diferentes estímulos y respuestas, sino que se aprende a aprender grupos de tareas. Los alumnos pueden aprender a enfrentarse a las tareas de forma eficiente, a disponerse mental y motrizmente, para utilizar su experiencia en otros aprendizajes. De esta forma, conseguiremos alumnado mejor educado motrizmente.

## 2. TIPOS DE TRANSFERENCIA EN EL APRENDIZAJE

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos la transferencia un factor clave en el aprendizaje de los discentes. Existen numerosos tipos de transferencias. Según organicemos las tareas, los ejercicios, las sesiones, etc., podemos trabajar una u otra, siendo más o menos eficaz nuestra labor docente. Es necesario, por tanto, identificar los tipos de transferencias que existen, para entender como se puede influir con ellos en el área de Educación Física:

**-Transferencia positiva:** Se produce cuando el aprendizaje de una tarea facilita el aprendizaje de otra. Por ejemplo, antes de aprender balonmano podemos aprender baloncesto, pues el gesto de botar es similar, pero las dimensiones, rapidez de la pelota en el bote, etc., son diferentes. Antonelli y Salvini (1978, 205) señalan que la transferencia es positiva cuando “... un nuevo ámbito motor mejora o se aprende más rápidamente bajo la influencia de otro ámbito precedentemente organizado.”

Beltrán (1998, 310), siguiendo la línea de Voss (1987), señala que la consecución de una transferencia positiva, “... es bastante difícil de conseguir cuando el proceso de solución de dos problemas es el mismo pero el contexto de los problemas es diferente.” Por lo tanto será más fácil conseguir un aprendizaje por transferencia cuando el contexto: situación del compañero,

situación del defensor, de la meta, del entorno, y el proceso de solución del problema sea similar (Yáñez, 2004).

**-Transferencia negativa o interferencia:** Se produce cuando el aprendizaje de una tarea perjudica el de otra. Antonelli y Salvini (1978, 205) la plantean “... cuando la adquisición de nuevos hábitos se ve obstaculizada por hábitos precedentes”. Castejón (2002) expone que es más frecuente que haya una interferencia en el sentido de provocar una dificultad temporal en las primeras fases de la adquisición de una nueva habilidad, y no una transferencia negativa. Un ejemplo sobre este aspecto, afirma Yáñez (2004), sería el aprendizaje de golpes en bádminton después de haberlos realizado practicando en tenis o de los pasos previos al lanzamiento aprendidos primero en balonmano y después en Baloncesto. En el aprendizaje de conceptos tácticos, asegura el citado autor, sobre todo referidos a deportes colectivos, esta interferencia es más difícil que llegue a producirse, pues las soluciones a los problemas tácticos son comunes a este tipo de deportes.

**-Transferencia nula:** En este caso, la tarea no tiene ningún efecto sobre la otra tarea que se pretende aprender o ha sido aprendida.

**- Interferencia:** Existe la opinión por parte de algunos autores que se asemeja a la transferencia negativa, otros en cambio la diferencian en que solo estorba el nuevo aprendizaje, pero no lo impide.

**-Transferencia retroactiva:** Se produce cuando el aprendizaje posterior afecta al/los aprendizaje/s anterior/es. Por ejemplo, aprender a hacer una finta en un deporte, y posteriormente, aplicar esa finta en otro deporte más complejo. De manera que la forma de la finta inicial se vea mejorada.

**-Transferencia proactiva:** En este caso, se produce cuando los aprendizajes anteriores afectan al aprendizaje posterior. La transferencia proactiva sería, para Parlebas (2001), más propia de una Educación Física escolar, mientras que la transferencia retroactiva sería más propia del entrenamiento deportivo.

- **Transferencia vertical:** Se produce, según Gagne (1977), cuando los aprendizajes anteriores sirven para aprender tareas similares, pero más complejas. Por ejemplo, esquiar en pista y competir esquiando. O escalar en el rocódromo del centro y escalar en roca.

- **Transferencia lateral:** Según Gagne (1977), se produce, cuando un individuo es capaz de ejecutar una tarea similar y del mismo nivel de complejidad como consecuencia de haber aprendido otra previamente. Por ejemplo, conducción de balón en fútbol sala y en fútbol once con las mismas condiciones de oponentes, espacio, etc.

- **Transferencia intersensorial:** Es la transferencia de una modalidad sensorial a otra. Por ejemplo, ver una demostración de una habilidad (visual) y ejecutarla posteriormente de forma correcta (kinestésico-táctil).

- **Transferencia bilateral:** Siguiendo a Ruiz (2002), en 1858 Volkman comprobó un aumento de la discriminación táctil en una superficie cutánea de un brazo, después del aprendizaje de esta discriminación en la zona correspondiente del otro brazo. Los estudios de Cook sobre el año 1933, mostraron que una "mano enseñaba a la otra", y que la transferencia era mayor entre manos y pies homolaterales que contralaterales. Por ejemplo, aprender a botar con una mano y luego hacerlo con la otra.

- **Transferencia intra-tareas e inter-tareas:** Se encuentra fundamentada desde la Teoría de los Elementos Idénticos de Thorndike (1935), quien cree que la transferencia entre dos habilidades motrices se basa en la similitud entre los estímulos y respuestas. Asimismo, la relación entre ambas tareas puede favorecer que el alumno perciba la configuración, su estructura común.

### **3. LA IMPORTANCIA DE LA TRANSFERENCIA EN EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y LA EFICACIA EN EL AULA**

La transferencia no está presente solamente en las habilidades motrices, en los aspectos psicomotores de los discentes, etc., sino que está también presente

en multitud de elementos dentro de la Educación Física. Por ejemplo, la transferencia de tipo vertical (entre otras) es de vital importancia para el diseño y planificación en el área de Educación Física. Es el principio básico de toda progresión en la enseñanza del área (Ruiz y Sánchez, 1997). Cuando un profesor planifica el curso escolar, debe buscar que exista la máxima transferencia posible entre las sesiones de cada unidad didáctica. De forma que lo aprendido en la sesión 1, valga para la 2, y así sucesivamente hasta acabar esa unidad. Esto conlleva que la transferencia debería también existir en torno a las unidades didácticas, de manera que los conocimientos adquiridos en la primera unidad didáctica, se puedan utilizar en la segunda, y así sucesivamente. Al terminar el primer trimestre, los aprendizajes adquiridos por los discentes deberían ser la base para los futuros aprendizajes en los siguientes meses. Esto mismo, debería ocurrir entre cada año escolar con el siguiente, y entre los ciclos educativos. Los aprendizajes deberían ser transferidos continuamente, mejorando, aumentando y complicando cada vez más para conseguir que siempre sea un aprendizaje significativo.

Junto con las unidades didácticas y sus sesiones, el diseño de objetivos, contenidos y metodología debería ir en la misma línea. En relación a los objetivos y contenidos, y para que pueda existir alguna de las transferencias explicadas, se debe progresar de lo más simple a lo más complejo, de lo más fácil a lo más difícil, tanto en CAPACIDAD y CONTENIDOS del objetivo como en los contenidos que los desarrollan. Por ejemplo, no es lo mismo trabajar objetivos del tipo “Experimentar acciones de juego...” que “Perfeccionar las acciones de juego...”. Al igual ocurriría en los contenidos, por los que es necesario ir progresando en complejidad creciente, buscando transferencia entre los aprendizajes que requieren dichos objetivos y contenidos. En relación a la metodología, se debe progresar desde una metodología más tradicional y pasiva (por parte del alumno), a una metodología más autónoma, individualizada y activa para el discente.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ruiz (1989), siguiendo a Sage (1984), destacan una serie de consejos para establecer un medio educativo y favorecedor de la transferencia (Ruiz, 2002, p.119):

- El profesor debe determinar y aumentar las similitudes entre los aprendizajes recién adquiridos y los que se van a aprender. Esto conlleva que la enseñanza y la situación final mantengan relaciones positivas y numerosas. Por ejemplo, el realizar prácticas en contextos y situaciones similares a las del juego o competición ayudarán a los alumnos o a los deportistas.

- El profesor debe procurar ofrecer la suficiente experiencia a los alumnos en la tarea original, de forma que éstos practiquen frecuentemente la primera tarea para, de este modo, evitar la interferencia.

- Se debe proporcionar una amplia variedad de ejemplos y situaciones al enseñar los principios o los conceptos de cómo actuar. De esta forma, se amplía el bagaje motriz y la posibilidad de crear patrones motrices básicos.

- Los alumnos deben aprender a analizar las habilidades y a establecer las relaciones entre diferentes tareas y situaciones, es decir, que sean capaces de nombrar, identificar y explicar los rasgos importantes de las tareas.

- El profesor debe asegurarse de que los principios de las tareas son comprendidos por los discentes. De forma que cuando sea posible, se deben explicar los principios mecánicos comunes a varias habilidades puede ayudar a su aprendizaje.

- Una de las principales referencias es que los alumnos se deben implicar cognitivamente en sus aprendizajes, de forma que favorezcan su comprensión de estrategias.

- En necesario llevar a la práctica lo más pronto posible, las situaciones similares a la reales, estableciendo las relaciones entre ellos.

La eficacia en el aula, además de por motivos de transferencia, puede estar condicionada por más factores, como el profesor, el tipo de alumnado,



etc. Algunas de las ideas que queremos destacar sobre este aspecto y teniendo en cuenta otras ofrecidas por Baena et al. (2010) son:

- Se debe intentar conseguir un alto porcentaje de tiempo dedicado a la practica del contenido principal de la sesión, de forma que exista un alto porcentaje de compromiso motor (ver por ejemplo Pierón, 1988).

- Interesa plantear las tareas y ejercicios con alto grado de individualización, donde siempre exista altas posibilidades de éxito.

- Se deben cuidar los materiales y los espacios, eligiendo predeterminadamente la mejor forma de ubicarlos y utilizarlos (ver García y Ruiz, 2005).

- Es fundamental que exista un clima en clase relajado, donde el alumno disfrute y se sienta a gusto. Si esto no se consigue, será muy difícil que aprenda.

- Se debe proporcionar feedback frecuente al alumno, sabiendo previamente elegir el más interesante según la situación (concurrente, terminal, retardado, explicativo, evaluativo, etc.). Existe una gran relación entre el feedback que el discente recibe y su aprendizaje en el aula (ver por ejemplo Garrigós 2005; Molina, Torres y Miranda, 2008; Zerpa et al., 1998).

- En relación a las explicaciones en clase, tener en cuenta la regla de las 3 "c" (corto, claro y conciso). Según Anderson y Barret (1978), el tiempo dedicado a la presentación de las tareas no puede superar el 20% del total de la sesión.

- En relación a la organización de la clase, hay que entender que lo ideal es que la tareas fueran individuales, individualizadas y durante toda la hora de la clase. Por ello, la organización que más va a interesar casi siempre es el trabajo simultáneo. Obviamente, todo va a depender del tipo de tarea a organizar, pero hay que tener presente que la participación en una organización consecutiva es mucho menor que en una tarea alternativa o simultánea (ver por ejemplo Chacón y Pacheco, 2002; Florence, Brunelle y Carlier, 2000; Romero et al., 2008).

- Establecer algún sistema de señales con el silbato, para evitar sobreesfuerzo de la garganta, y fijar un lugar de explicación-reunión. Nos ahorrará enfermedades, mejorará las explicaciones y aumentará el tiempo de compromiso motor.

Según Zahorik (1970), cuando se realiza una planificación consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje, se consigue obtener un aprendizaje eficiente y significativo. Un motivo importante en la planificación es el diseño y la selección correcta de las actividades de enseñanza. Así, creemos interesante destacar doce principios establecidos por Raths (1973) para diseñar y seleccionar las actividades de enseñanza, y así, poder establecer transferencia entre ellas y conseguir una clase más eficiente:

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra si lleva al alumno a tomar decisiones razonables respecto a la manera de desarrollarla y ver las conveniencias de su elección.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra si atribuye al alumno un papel activo en su realización.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra si exige del alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, acontecimiento o fenómenos de orden personal o social y le estimula a comprometerse en aquella actividad.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a interactuar con su realidad.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si puede ser realizada por alumnos de diferentes niveles de capacidad y con intereses diferentes.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a examinar en un contexto nuevo una idea, concepto, hecho, etc., que ya conoce.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a examinar ideas o acontecimientos que normalmente son aceptados, sin más, por la sociedad.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si pone al alumno y la enseñanza en una posición de éxito, fracaso o crítica.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si obliga al alumno a reconsiderar y revisar sus esfuerzos iniciales.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si obliga a aplicar y a dominar reglas significativas, normas o disciplinas.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si ofrece al alumno la posibilidad de planificarla con otras, participar en su desarrollo y comparar los resultados obtenidos.

- En las mismas condiciones, una actividad es preferible a otra, si es relevante para los propósitos y los intereses explícitos de los alumnos.

#### **4. CONCLUSIONES**

En este punto queremos hacer referencia a los trabajos de autores como Flintoff y Scraton (2001), MacPhail, Kirk y Eley (2003), Mowling, Brock, Eiler y Rudisill, (2004), Rikard y Banville (2006), pues concluyen que el alumnado, en general, encuentra las clases de Educación Física aburridas y monótonas, en las que priman la repetición de actividades año tras año, con un profesorado desfasado y, por tanto, poco eficaz. Un docente eficaz no es aquel que en un momento de su carrera profesional es eficiente en su trabajo, sino aquel que consigue mantener esa calidad en su enseñanza durante el mayor número de años posible. Creemos que el docente debe actualizarse y reciclarse. El profesor requiere de una formación y habilidades distintas a las que requería un profesor en el pasado (Benito, 2009). Los contenidos a impartir ahora empiezan a ser distintos y los alumnos cada día son más diversos, por lo que el docente debe procurar la participación de todos ellos en el proceso de enseñanza y

aprendizaje (Díaz del Cueto, 2009). Gran parte de esta eficacia en el aula se debe a los factores relacionados con la transferencia, bien entre tareas, bien entre sesiones, bien entre unidades didácticas, bien entre trimestres e, incluso, entre cursos y ciclos educativos. Debemos, por tanto, reflexionar y seguir aprendiendo o recordando todos aquellos aspectos que nos pueden ayudar a planificar, diseñar y organizar clases de Educación Física constructivas, en las que el alumnado continúe aprendiendo y no simplemente repitiendo lo que ya ha visto en otros cursos.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andersson, W. y Barret, G. (1978). *What's going on in gym: descriptive studies of physical education classes*. Motor skills: theory into practice. Monograph 1.
2. Antonelli, F. y Salvani, A. (1978). *Psicología del deporte*. Valladolid: Miñón.
3. Baena, A.; Ruiz, P.; Granero, A. y Sánchez, J.A. (2010). Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 84-90. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
4. Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
5. Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501.
6. Carlson, T.B. (1995). We hate gym: student alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467-477.
7. Castejón, F.J. (2002) Decisión estratégica y decisión táctica. Similitudes diferencias y aplicaciones en el deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 16, 31-35.

8. Chacón, F. y Pacheco, M.J. (2002). La organización de la clase en Educación Física. En F.S. Bañuelos (coord.), *Didáctica de la Educación Física para primaria*, Madrid, Prentice Hall, pp. 231-252.
9. Dewar, A. (1991). Feminist pedagogy in physical education: promises, possibilities and pitfalls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 62(6), 68-77.
10. Díaz del Cueto, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), pp. 322-348. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista35/artpercepcion152.htm)
11. Flintoff, A. y Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5–21.
12. Florence, J.; Brunelle, J. y Carlier, G. (2000). *Enseñar Educación Física en secundaria: motivación, organización y control*. Barcelona: Inde.
13. Gagne, R.M. (1977). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
14. García, M.E. y Ruiz, F. (2005). Recursos materiales y educación física: importancia, concepciones de uso, funciones y factores a tener en cuenta para su utilización. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 18, 8-20.
15. Garrigós, L. (2005). *El comportamiento docente en la educación física análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido*. Tesis doctoral. Universidad de la Coruña.
16. Granero, A. y Baena, A. (2011). Juegos y deportes de aventura en la formación permanente del profesorado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, en prensa.
17. Lagardera, F. (2000). Perspectivas de una Educación Física integral para el siglo XXI. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 1, 67-78.

18. MacPhail, A.; Kirk, D., y Eley, D. (2003). Listening to young people's voices: Youth sports leaders' advice on facilitating participation in sport. *European Physical Education Review*, 9, 57–73.
19. Molina, L.; Torre, E. y Miranda, M.T. (2008). El feed-back en Educación Física desde la perspectiva de género: relación con la satisfacción en el área y los hábitos de actividad física extraescolar. *Habilidad Motriz: Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 30, 5-22.
20. Mowling, C.M., Brock, S.J., Eiler, K.K. y Rudisill, M.E. (2004). Student motivation in physical education: breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51.
21. Oña, A. (1999). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.
22. Parlebas, P. (2001) *Juegos, deporte y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
23. Piéron, M. (1988). *Didáctica de las Actividades Físicas y Deportivas*. Madrid: Gymnos.
24. Raths, J.A. (1973). Teaching without specific objectives. In R.A. MAGOO, *Education and Psychology*. Ed. Columbus. Ohio. Merrill. 1973, pp. 256-268.
25. Rikard, G.L. y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
26. Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34) pp. 179-200  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm)
27. Romero, C.; López, C.J.; Ramírez, V.; Pérez, A.J. y Tejada, V. (2008). *La Educación Física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar*. Consideraciones previas. Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 38, 163-182

28. Ruiz, A.J. (2002). El aprendizaje motor: fases de la adquisición motriz y factores que influyen en el aprendizaje motor. La transferencia y el aprendizaje motor. En A.J. Ruiz, I. Perelló, N. Caus y F. Ruiz, *Temario para la preparación de oposiciones Educación Física*, Madrid, Mad, pp. 109-122.
29. Ruiz, L.M. (1989). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
30. Ruiz, L.M. y Sánchez, F. (1997) *Rendimiento Deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
31. Ruiz Bolívar, C. (2002). Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. *Investigación y Postgrado*, 17(2),53-82.
32. Sage, G.H. (1984). *Motor learning and control*. Iowa: Wmc Brown.
33. Sánchez, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
34. Schmidt, F. (1982). *Aprendizaje motor y performance*. París: Vigot.
35. Thorndike, E.L. (1935). *Fundamentals of learning*. New York: Teachers College.
36. Yáñez, (2004). *La enseñanza del deporte colectivo en educación secundaria: la utilización de procesos de transferencia para el aprendizaje de soluciones tácticas. Memoria presentada para optar al grado de doctor*. Madrid: Inédito.
37. Zahorik, J. (1970). The effect of planning on teaching. *Elementary School Journal*, 71, 143-151.
38. Zerpa, A.; Cabrera, D.; Rodríguez, J.; Castro, J.J. y Ruiz, G. (1998). Feedback como información y formación en la enseñanza de la Educación Física. En S. Publicaciones, *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. Actas del Congreso Nacional de Formación del profesorado, Universidad de Gran Canarias, pp. 671-678.

