



Derechos de autor Francisco Jiménez Jiménez. Licencia Creative Commons 2010

Tema 6.- LOS MODELOS DE ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

Índice

1. La divergencia de modelos de enseñanza del deporte.
2. Modelo técnico.
3. Modelos alternativos.
 - 3.1. Modelo vertical de enseñanza centrada en el juego.
 - 3.2. Modelo horizontal y estructural de enseñanza centrada el juego.
 - 3.3. Modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrada en el juego.
 - 3.4. Modelo para la enseñanza integrada de la técnica y la táctica.
 - 3.5. Modelo constructivista para la iniciación deportiva
4. Modelos de enseñanza del deporte y Educación Física.

1.- La divergencia de modelos de enseñanza del deporte

La enseñanza del deporte ha estado tradicionalmente asociada a una orientación mecanicista, basada en el aprendizaje de la técnica. Esta concepción es una lógica consecuencia del proceso de racionalización que, desde su aparición, ha experimentado el deporte moderno en la búsqueda de conocimientos y métodos que mejoren el rendimiento de los deportistas (García Ferrando, 1990:42).

En el campo de la educación, esto se ha manifestado con el denominado *modelo de enseñanza por objetivos*, que ha tenido una gran influencia como forma de concebir y planificar el currículo (Kirk 1990:116, 124). Este modelo se basa en una concepción tecnológica de la enseñanza y supone un intento de racionalizar al máximo su práctica (Gimeno Sacristán, 1986:41). A partir de mediados de siglo, el auge de la psicología conductista y sus aportaciones en el campo del aprendizaje motor, según señala Ruiz (1996:144), supone la aplicación de los principios del condicionamiento operante a la Educación Física y al entrenamiento deportivo.

Sin embargo, si tenemos en cuenta los objetivos educativos que se pretenden desarrollar en el contexto escolar, esta concepción tradicional de la enseñanza deportiva, centrada en la técnica y que pone énfasis en el producto, se muestra muy limitada para resolver muchos de los problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto originó que en la década de los años 60, se iniciara un cambio de concepción educativo que progresivamente ha ido dando mucha más importancia al proceso, donde se consideran factores claves el pensamiento y la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje.

De forma paralela, en el terreno de la iniciación deportiva, a partir de los años 50 y 60 empieza a emerger una serie de autores (Mahlo, Greaterau, cit. Devís, 1996:38) vinculados al mundo de la Educación Física y preocupados por el estudio y la enseñanza de la táctica de los deportes colectivos en el ámbito escolar. Estos autores, pueden considerarse como los precursores de los nuevos modelos de enseñanza alternativos en iniciación deportiva en el ámbito europeo.

En la actualidad, tal como plantean Devís y Sánchez (1996), la búsqueda de la comprensión en el aprendizaje y la preocupación por facilitar aprendizajes significativos, así como la primacía en el ámbito educativo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que conceden a los alumnos un papel más activo, ha propiciado la aparición de modelos alternativos de enseñanza en el deporte.

Los antecedentes de las recientes aportaciones en la enseñanza del deporte, debemos buscarlos en la inquietud que determinados sectores de nuestra profesión mostraron por el estudio y la enseñanza de la táctica en la Europa de los años cincuenta y sesenta (Devís y Sánchez, 1996). Más

recientemente han sido las contribuciones francesas (Bayer, 1986 y Parlebas, 1970-1990) y británicas (Thorpe, Bunker y Almond 1986) en los sesenta y principios de los ochenta, las que han servido de referencia para la configuración de los modelos de enseñanza alternativa del deporte en el contexto español contemporáneo.

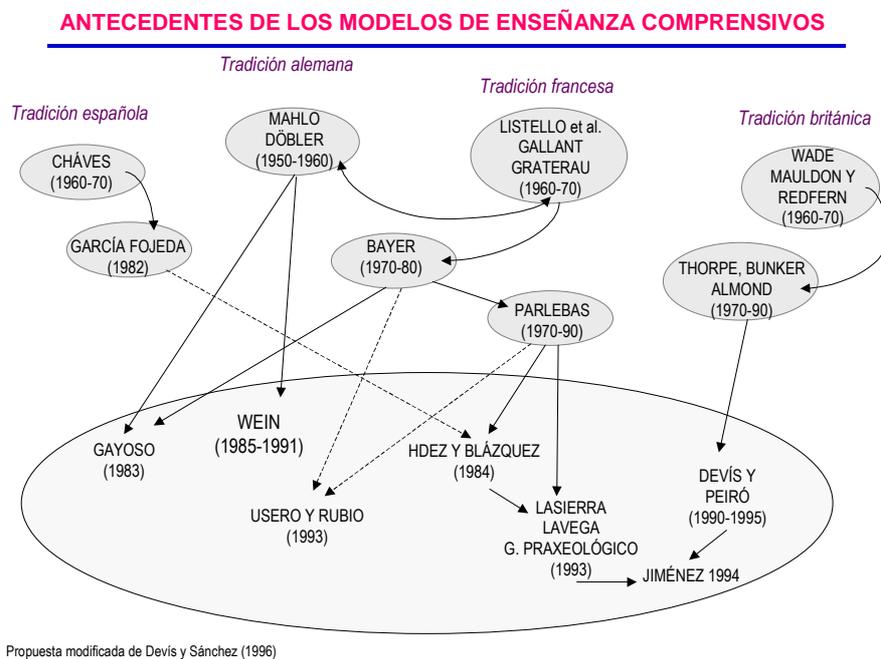


Fig. 1. Antecedentes de los modelos de enseñanza comprensivos

2.- Modelo técnico

Este modelo arranca de la concepción del ser humano como una biomáquina y por tanto la enseñanza del deporte se orienta hacia la coordinación de una serie de habilidades motrices específicas. En términos generales, desde este enfoque de la enseñanza del deporte, se considera que el aprendizaje de los componentes técnicos debe preceder a la introducción de los alumnos y alumnas en los contenidos tácticos o estratégicos, considerando de suma importancia que éstos adquieran correctamente los fundamentos técnicos, aun a costa de sacrificar sus propios estilos e iniciativas (Ruiz, 1996:145).

Podemos encuadrar este modelo de enseñanza dentro de la pedagogías mecanicistas, que como plantea Blázquez (1995:257) “pretenden que el niño aprenda de lo particular y preciso (la técnica) a lo general y complejo (situación real de juego) por acumulación”. Para ello, tomando como referencia un deporte específico, se separa la táctica de la técnica, y ésta última del contexto real del juego. La enseñanza se organiza en torno al diseño de una serie de secuencias y progresiones de ejercicios que irán de lo más simple a lo complejo con el fin último de que el alumnado adapte su motricidad a los modelos biomecánicos externos que se le presentan en cada deporte como los más eficaces. Las correcciones, como plantea Romero Granados (2001:44) “están basadas en la lógica del experto, y no en la lógica del que aprende, siendo en la mayoría de los casos informaciones descriptivas de cómo se ha realizado el gesto técnico y cómo debía de haberlo realizado”. Este modelo basa su propuesta en la enseñanza de gestos y no en la enseñanza de principios organizadores de los movimientos, para ello utiliza frecuentemente estrategias de enseñanza en la práctica de carácter analítico. Este modelo ha sido empleado para la enseñanza de muchas modalidades deportivas y en la actualidad se sigue utilizando para la enseñanza de los deportes individuales

Este modelo surgido en el ámbito federativo, ha ejercido tradicionalmente una gran influencia en el campo de la iniciación deportiva escolar. Entre los autores representativos de este modelo podemos citar a Barcenas (1976), quien en su propuesta de enseñanza de la técnica en balonmano se sitúa en este enfoque donde prima lo biomecánico. Asimismo, Falkowski y Enríquez (1979, 1982), en su propuesta de enseñanza para un deporte de como el balonmano, postulan lo que ellos denominan una “*metodología lineal*”. Esta propuesta metodológica la vinculan a la enseñanza de los fundamentos técnico-tácticos. Estos autores organizan su *metodología lineal* en tres fases: a) Ejercicios de Conexión (movimientos y medios auxiliares basados en otras disciplinas); b) Ejercicios Fragmentarios (fotogramas o situaciones parciales del desarrollo del juego) y; c) Ejercicios Integrales (acciones completas que se observan en la práctica del balonmano, (Falkowski y Enríquez, 1979:7). En este modelo adquiere una gran significación el concepto de *gestoforma*.

Wein (1991:280) considera que el gran interés que ponen los técnicos deportivos en conseguir una correcta ejecución de los más importantes gestos técnicos, muchas veces efectuados con ejercicios estereotipados que no reflejan una situación real de juego, distrae a muchos técnicos de otros elementos vitales inherentes al juego, como son los problemas de ¿por qué?, ¿cuándo? y ¿dónde efectuar un gesto técnico?

En cuanto a las fases en la que se estructura la enseñanza desde este modelo, podemos diferenciar las siguientes:

- Adquisición de las habilidades específicas en situaciones pedagógicas descontextualizadas.
- Aplicación de las habilidades específicas en situaciones parciales de juego.
- Integración de las habilidades específicas en situaciones de juego real.

Esta orientación técnica de la enseñanza deportiva en el ámbito de la Educación Física, apenas permitiría abordar la comprensión táctica de los contenidos deportivos, dado el carácter previo y de prerrequisito que tiene el aprendizaje de la técnica en este modelo. Por otra parte, también supone olvidar o reducir a la mínima expresión aspectos tales como el sentido lúdico que debe caracterizar la práctica deportiva, el desarrollo de los aspectos cognitivo-motrices y la formación de determinados valores y actitudes (Ruiz, 1996:143-146). Asimismo, la forma de presentar las tareas, desde este enfoque de enseñanza, centrando la atención del alumnado en la configuración motora que hay que realizar hace que, lejos de clarificar el objetivo de la tarea, acarree al contrario una confusión. En tanto, que la labor del educador debería consistir en especificar cuál es la situación que hay que resolver o cuál es la naturaleza del resultado que hay que obtener (Gentile, 1972, cit. Famose, 1992:292).

En el mismo sentido, Blázquez (1995:39) plantea que esta “*pedagogía deportiva se ha basado en una concepción instrumentalista del movimiento: el niño al servicio del movimiento*”, y por tanto, y por tanto, la supeditación de su respuesta a la imitación del modelo de gesto eficaz que se le presente. De esta manera, se impide al jugador organizar su propia acción de juego de una manera autónoma y reflexiva.

Para Bailey y Almond (1983; cit. Ruiz, 1996:1445) “esta forma de enseñar los deportes divide a los escolares entre los que son capaces de realizar los gestos técnicos y los que no lo son, alimentando muchos sentimientos de incompetencia entre el alumnado”. Este modelo, promueve un desarrollo parcial del sujeto, tomando como referencia exclusivamente su ámbito motor, y dentro de este un “saber hacer” desconectado de la dimensión cognitiva y afectiva.

3.- Modelos alternativos

En un intento de superar las limitaciones y problemas que viene presentando el *modelo técnico*, surgen, a partir de la década de los años 60 una serie de *modelos de enseñanza del deporte*

alternativos, con la intención de adecuar la enseñanza de los deportes a los objetivos y características del ámbito educativo. Los juegos deportivos pasan a concebirse como un sistema de relaciones y no como una suma de técnicas. Bunker y Thorpe (1982) ante las críticas de un amplio número de profesores sobre las limitaciones del modelo técnico: escasa mejora de la habilidad de una importante parte del alumnado, la incapacidad del alumnado para transferir las destrezas técnicas practicadas al juego real, o el aburrimiento que genera en el alumnado las repeticiones de ejercicios desconectados del juego real, desarrollaron un modelo de enseñanza comprensiva del deporte denominado en el contexto británico *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, que pretende promover desde el juego el aprendizaje de la táctica a la vez que se motiva al alumnado para que mejoren sus destrezas técnicas.

Estos modelos alternativos, como exponen Contreras, De Latorre y Velázquez (2001:163), “*básicamente, se caracteriza por dar prioridad en el proceso de enseñanza al desarrollo de los aspectos cognitivos de la práctica deportiva (estrategias, tácticas), enfocando el planteamiento de dicho proceso a partir de la idea de que los alumnos y las alumnas comprendan la naturaleza de la práctica deportiva que realizan y los principios tácticos implicados en el juego*”. En este sentido, los rasgos caracterizadores de estos modelos, giran en torno a la importancia que tiene, desde una perspectiva formativa, el que los alumnos y alumnas comprendan el sentido y la finalidad de lo que aprenden y se involucren activamente en la construcción de su aprendizaje, dando mayor importancia a la comprensión de la táctica y a la transferencia de los aprendizajes.

	MODELO TÉCNICO	MODELOS ALTERNATIVOS
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Sujeto pasivo, inexperto y con necesidad de tutela	Sujeto activo, con conocimientos y experiencias previas, y con capacidad de reflexionar para poder organizar su motricidad de manera autónoma
CONTENIDO DE REFERENCIA	Una sola modalidad deportiva	Una modalidad deportiva o varias que compartan una semejante naturaleza estructural y lógica interna
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Descomposición del contenido y aprendizaje sucesivo de los elementos por acumulación de progresos parciales, mediante progresiones de ejercicios. Dominio de elementos técnicos de ataque, defensa, elementos tácticos de ataque, defensa.	Se considera el contenido como un conjunto estructurado e interrelacionado y se plantean progresiones situacionales tomando como referencia la naturaleza estructural y la lógica interna del deporte correspondiente.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Tradicional, mediante el empleo de estilos de enseñanza de carácter instructivo.	Activos, mediante resolución de problemas y descubrimiento guiado.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Coordinar y dominar la gestualidad de cada deporte, siendo la referencia el modelo eficaz a imitar.	Comprender la naturaleza de la práctica deportiva que realiza y los principios tácticos implicados en el juego. Adquirir una capacidad de juego autónoma y reflexiva en cada uno de los roles que se asume, buscando la adecuación de los medios empleados con los objetivos que se pretenden conseguir en cada situación.
TIPO DE SITUACIONES ENSEÑANZA	Descontextualizadas respecto a la presencia conjunta de los elementos estructurales de la estructura interna del deporte que se enseña. Poca similitud estructural con la situación real de juego.	Contextualizadas, con presencia conjunta de los elementos estructurales que caracterizan la modalidad deportiva de referencia. Mucha similitud estructural con la situación real de juego.

Tabla 1. Contraste entre el modelo técnico y los modelos alternativos

El término de “modelos alternativos” es una de las múltiples opciones con que se ha venido denominando las nuevas propuestas de enseñanza del deporte. Otras han sido: “modelos comprensivos”, “teaching game for understanding” (TGfU) haciendo referencia al modelo de Bunker y Thorpe (1982) y los que en él se han inspirado; “modelo táctico de juego o tactical game model” (TGM) de Griffin, Mitchell y Oslin (1997), “enfoque basado en el juego o game centered approach” (GCA), de Oslin y Mitchell (2006) en EEUU; Game Sense (sentido del juego), y Play practice” de Lauder 2001, en Australia. En España, todas estas alternativas emanadas del TGfU han recibido la denominación genérica de *Enseñanza Comprensiva del Deporte* (ECD).

Fuera de esta corriente de enseñanza comprensiva del deporte, ha adquirido una gran relevancia en el ámbito educativo la propuesta de Siedentop (1982-2004) del modelo de Educación Deportiva (ED), caracterizado por reflejar los rasgos culturales de la práctica deportiva extraescolar, y el empleo de una metodología que otorga progresivamente al alumnado una mayor responsabilidad para aprender conforme la unidad didáctica o *temporada* educativa avanza. Asimismo los juegos deportivos se practican de forma reducida y con algunas modificaciones. Este modelo integra seis características clave del deporte institucionalizado: *temporada* (mayor duración de las Unidades Didácticas de los contenidos deportivos), *afiliación* (creación de grupos estables durante el desarrollo de la Unidad Didáctica), *competición formal* (se integran ejercicios, tareas, situaciones modificadas y calendario de situaciones de competición), *realización de registros del rendimiento* (integración de situaciones de autoevaluación y coevaluación de los progresos del aprendizaje mediante la observación de las situaciones de competición), *festividad* (equipaciones, fotos) y *acontecimientos finales* (acto de reconocimiento de los logros del alumnado). Asimismo en la actualidad existe la tendencia de organizar el desarrollo de los contenidos deportivos a través de la integración o hibridaje de dos o más modelos (Educación Deportiva –Siedentop, 1994 – Tactical Game Approach – Mitchell, Griffin & Oslin, 1997- Personal & Social Responsibility – Hellison, 1978), etc.

3.1. Modelo vertical de enseñanza centrada en el juego.

En este modelo, como en el anterior, la enseñanza se organiza tomando como referencia un deporte determinado. Se parte de la premisa de que cada deporte es diferente a los demás y requiere una enseñanza específica y diferenciada.

Sin embargo se asume que existe transferencia de aprendizajes de los juegos que se utilizan como recurso metodológico al deporte en cuestión. En este modelo, según Devís y Sánchez (1996:167) “*se empieza la enseñanza con una progresión de juegos reales, simplificados o reducidos, a partir de los cuales el jugador aprende a desenvolverse en un ambiente similar al deporte estándar. Es así como se aprenden los aspectos técnicos y tácticos del deporte que se haya elegido*”. Para ello se diseña una progresión de juegos simplificados que conduzcan a la práctica de una versión adaptada del modelo adulto o “minideporte” y de ahí al formato adulto en su caso.

Entre los autores más representativos de este modelo, podemos citar a Wein (1985, 1988, 1991, 1995) en Jockey hierba y Fútbol, Usero y Rubio (1993) en rugby, y Santos, Viciano y Delgado (1996) en Voleibol. Este modelo de enseñanza del deporte no toma a la técnica como elemento central y recurre al empleo del juego simplificado como recurso metodológico para el aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de un deporte, así como a la identificación de algunos principios de juego ligados a la táctica que orienten la actuación motriz de los jugadores.

En este modelo, se reconoce al sujeto que aprende una capacidad reflexiva para poder organizar, de forma autónoma, su acción de juego en cada situación de enseñanza. Y ello, es precisamente lo que se le demanda en los diversos juegos que se le proponen. Sin embargo, la referencia que se tiene en cuenta para el diseño o la selección de los mismos sigue siendo en algunos casos los elementos técnicos y en otros los fundamentos tácticos, quedando latente el tratamiento pedagógico de los roles que los jugadores asumen en cada situación de enseñanza y de los aspectos estructurales de que conforma el contexto de cada tipo de juego.

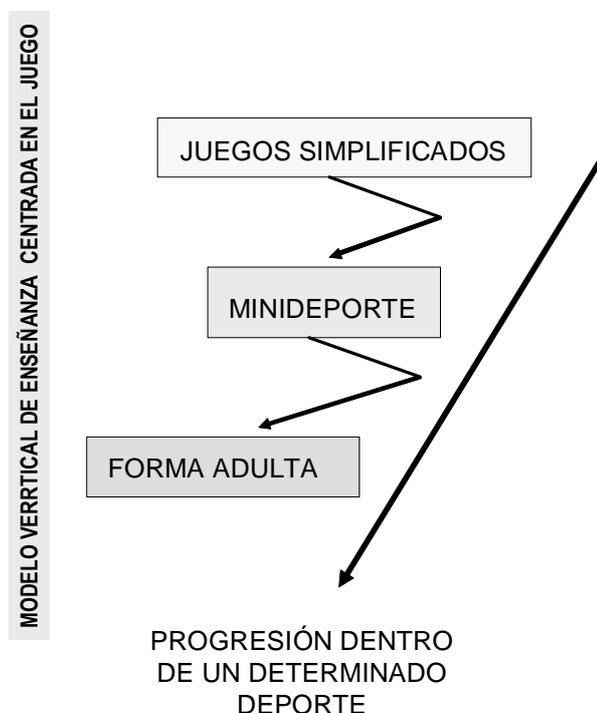


Fig. 2. Progresión de enseñanza dentro de los modelos verticales (tomada de Devís y Sánchez, 1996:167)

3.2. Modelo horizontal y estructural de enseñanza centrada el juego.

Este modelo, a diferencia de los anteriores, parte de globalizar la iniciación de aquellos deportes que compartan una misma naturaleza estructural y funcional, es decir que participen de una misma lógica interna. Dentro del modelo horizontal Devís y Sánchez (1996:169) identifican dos versiones que, a pesar de coincidir en la idea de iniciación común a varios juegos deportivos, ofrecen diferencias que hacen recomendable su análisis por separado como modelo estructural y como modelo comprensivo propiamente dicho.

En su variante estructural las propuestas que se han desarrollado han estado referidas a los juegos deportivos de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea. En este modelo se detectan grandes influencias de los autores franceses Parlebas y Bayer. Parlebas (1988), quien con la construcción de una teoría: la *praxiología motriz*, de corte estructuralista, reconoce una ciencia de la acción motriz, y define siete universales, los cuales son invariantes capaces de explicar la estructura subyacente de los juegos, para desvelar su *lógica interna*. La propuesta de Parlebas no identifica principios generales de juego, puesto que no construye un método sino una teoría, la cual aborda satisfactoriamente su objeto de estudio.

Por su parte, Bayer (1986:21) aborda un *análisis fenómeno-estructural*, a partir del concepto de transferencia del aprendizaje, pero asociados a estructuras de juegos deportivos, que así son reconocidas por el jugador. Este autor plantea un análisis funcional, aisladamente del estructural, para justificar los principios comunes de juego desde una perspectiva dialéctica. Asimismo identifica unos principios generales del juego para el ataque y la defensa, pero no los relaciona con los roles

ni con los elementos estructurales; en cualquier caso, quizá este autor sea el que más haya influido en trabajos posteriores. Bayer en su propuesta de enseñanza, a partir de la identificación de los parámetros estructurales y funcionales que caracterizan un juego/s deportivo/s determinado/s, basa la enseñanza de los *juegos deportivos colectivos* en una pedagogía situacional, es decir, en el diseño y propuesta de situaciones pedagógicas que demanden del jugador toma de decisiones e iniciativa para la solución de las mismas.

El comportamiento estratégico del jugador se estructura en relación a los roles estratégicos que tengan que asumir los participantes para que, a partir de la discriminación de los roles estratégicos que se pueden asumir en un juego deportivo determinado, los participantes puedan organizar su motricidad de una manera significativa y más comprensiva. Este modelo estructura el proceso de enseñanza y aprendizaje, con ligeras diferencias entre sus autores representativos, en las siguientes fases: a) fase de relación; b) fase de desarrollo o comprensión de los elementos o fundamentos técnico-tácticos individuales; c) Fase de desarrollo o comprensión de los elementos básicos de la táctica colectiva; d) fase de desarrollo de los sistemas de juego.

Entre los autores que representan el modelo estructural dentro del contexto español podemos citar a Blázquez (1986), Hernández Moreno (1985, 2000), Lasierra y Lavega (1993), y Jiménez (1993, 1994). En nuestro caso, aun partiendo desde esta perspectiva estructural, integramos algunas características distintivas del modelo comprensivo al considerar la facilitación de la comprensión contextual, resaltando la importancia de integrar en las situaciones pedagógicas la presencia del mayor número de los elementos estructurales de la estructura interna del deporte que se enseñe; y el énfasis de los aspectos cognitivos, promoviendo la comprensión de los fundamentos técnico-tácticos individuales, a partir de los roles estratégicos que asumen los jugadores en estos deportes. Para ello, proponemos el empleo de tareas semidefinidas que posibiliten que los jugadores y jugadoras tomen decisiones acerca de como organizar su motricidad para resolver las situaciones de juego que se les presenten.

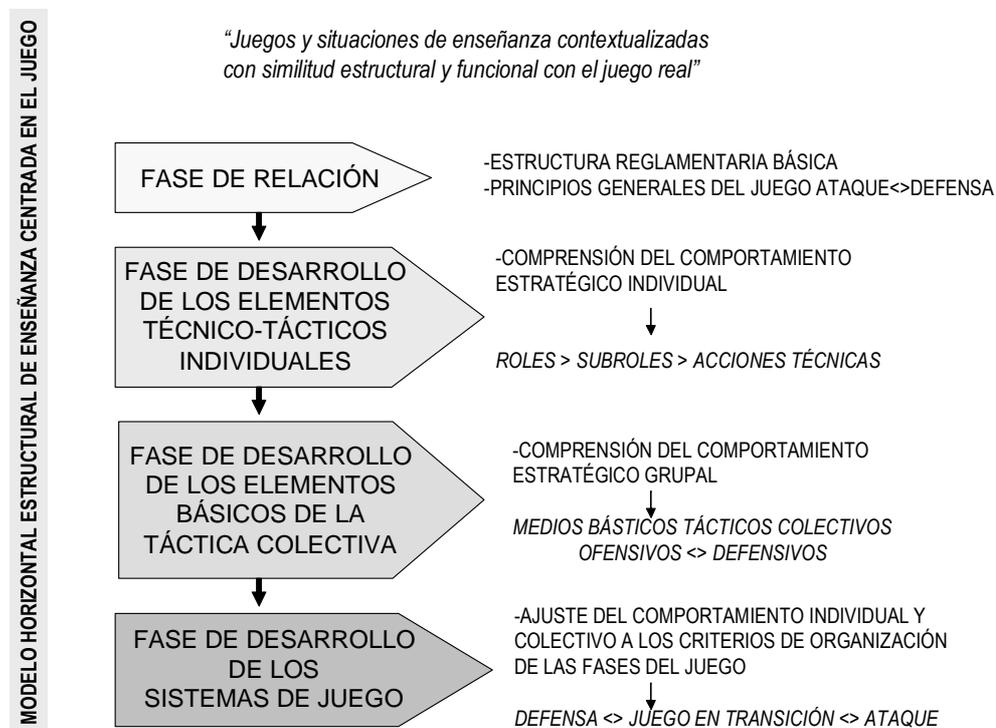


Fig. 3. Progresión de enseñanza dentro de lo modelo horizontal estructural

3.3. Modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrada en el juego

Este modelo, representado en el contexto español por los trabajos de Devís y Peiró (1992, 1995), comparte con el anterior la idea de iniciación común a varios juegos deportivos y enfatiza “*un interés explícito por la enseñanza de la táctica al facilitar la comprensión contextual y táctica de los distintos tipos de juegos deportivos en los participantes, recurriendo al uso de juegos modificados y a las intervenciones del profesional en forma de preguntas dirigidas a los jugadores y jugadoras.....*” (Devís y Sánchez, 1996:173). Esta preocupación por la comprensión en los jugadores y el papel que puede jugar el profesional en el desarrollo de la enseñanza, se debe a la influencia de los estudios sobre comprensión e investigación-acción realizados en el contexto británico de los años sesenta y ochenta en el ámbito de la educación general (p.e. Elliot y Aderman, 1976; Elliot y Ebbut, 1986; Stenhouse, 1984, cit. Devís y Sánchez, 1996:173)).

Los trabajos de los autores británicos Thorpe, Bunker y Almond (1986, cit. Devís y Sánchez, 1996:173), han ejercido una influencia directa en este modelo de enseñanza del deporte. Este modelo comprensivo basa su propuesta de enseñanza en tres fases: una de iniciación integrada y horizontal realizada mediante juegos deportivos modificados; otra de transición donde se emplean juegos modificados, situaciones de juego y minideportes y; por último la introducción a los deportes estándar, donde se trata específicamente el deporte elegido. En la primera de estas fases, se organiza el conocimiento táctico en cuatro grandes grupos de juegos deportivos, atendiendo a las similitudes que comparten.

BLANCO Y DIANA		BATE Y CAMPO	
<ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al blanco según situación de juego. • Mantenimiento del móvil lo más cerca posible del blanco. • Desplazamiento del blanco o móvil del oponente para obtener ventaja. 		<ul style="list-style-type: none"> • Batear a espacios libres que retrasen al máximo la devolución. • Colocación defensiva para cubrir el mayor espacio posible o sea más eficaz según situación de juego. • Organización para una devolución rápida donde evite avance o elimine contrarios. 	
Golf Bola Canaria Curling Petanca		Béisbol Softball Cricket Rounders	
CANCHA DIVIDIDA		INVASIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Lanzamientos del móvil a espacios alejados del oponente para impedir su devolución o lo haga en malas condiciones y se pueda obtener ventaja. Colocación para reducir espacios y mejorar la efectividad en la devolución. 		<ul style="list-style-type: none"> • Avanzar hacia la meta contraria ocupando espacios libres y buscando profundidad. • Evitar el avance hacia la meta propia neutralizando espacios libres. Conservar el balón en ataque y recuperarlo en defensa. • Crear/evitar situaciones de superioridad. 	
RED	MURO	Fútbol Balonmano Baloncesto Hockey Rugby	
Voleibol Tenis Bádminton Padel	Squash Frontón Pelota Vasca		

Tabla 2. Principios tácticos de los grupos de juegos deportivos (Tomado de Sánchez Gómez, 2003)

Para el desarrollo de este enfoque de enseñanza de los juegos deportivos, Devís y Peiró (1992), proponen un grupo de principios de procedimiento, de carácter flexible, dirigidos a proporcionar las condiciones facilitadoras para la comprensión:

- *Principios para la elaboración de los juegos modificados.* Partiendo de una clasificación de los juegos deportivos que agrupa a éstos en cuatro grandes categorías, en función de compartir

una misma problemática estratégica, se identifican una serie de modificaciones relacionadas con *el material* (grande, pequeño, pesado, ligero, elástico, de espuma...), *el equipamiento* (palas, bates y raquetas de distintos tamaños, conos, aros, pelotas...), *el área de juego* (campos alargados y estrechos, anchos y cortos, separados, juntos, tamaños y alturas diferentes de zonas de tanteo...), y *las reglas* (sobre número de jugadores/as, comunicación entre compañeros/as, puntuación, desarrollo del juego..).

- *Principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos.* En este caso, se identifican algunos principios tácticos generales para cada una de las categorías de juegos deportivos. Al respecto, tenemos un ejemplo en la propuesta de Sánchez Gómez (2003) (ver tabla x).
- *Principios para la progresión de los juegos modificados.* Tomando como referencia la complejidad táctica, se aconseja orientar la progresión en el sentido siguiente: juegos de blanco, de bate, de cancha dividida y muro, y de invasión. Y se señala la necesidad de tener en cuenta la complejidad táctica de cada juego, para lo que será necesario identificar y/o diseñar una serie de juegos modificados clave dentro de cada tipo de juego deportivo.
- *Principios para la mejora de los juegos modificados.* Se sugiere encauzar ésta mejora a través de procesos colaborativos entre el profesorado, y los procesos de observación y reflexión de la propia puesta en práctica de los juegos.
- *Principios para el desarrollo de la comprensión táctica.* Esta se articulará promoviendo el aprendizaje del alumnado mediante un proceso inductivo, donde el profesor organizará su mediación fundamentalmente con preguntas y comentarios dirigidos a propiciar la comprensión táctica. En este sentido, se debe limitar el número de juegos modificados en cada sesión, puesto que la exploración del potencial táctico de cada juego requerirá su tiempo.
- *Principios relacionados con la evaluación del alumnado.* Se reclama una coherencia entre la naturaleza procesual de este enfoque de enseñanza de los juegos deportivos, donde el alumnado tiene un protagonismo activo y las formas de evaluación a emplear.

Este modelo se organiza en tres fases: 1. juegos deportivos modificados; 2. transición; 3. introducción a los deportes estandar.

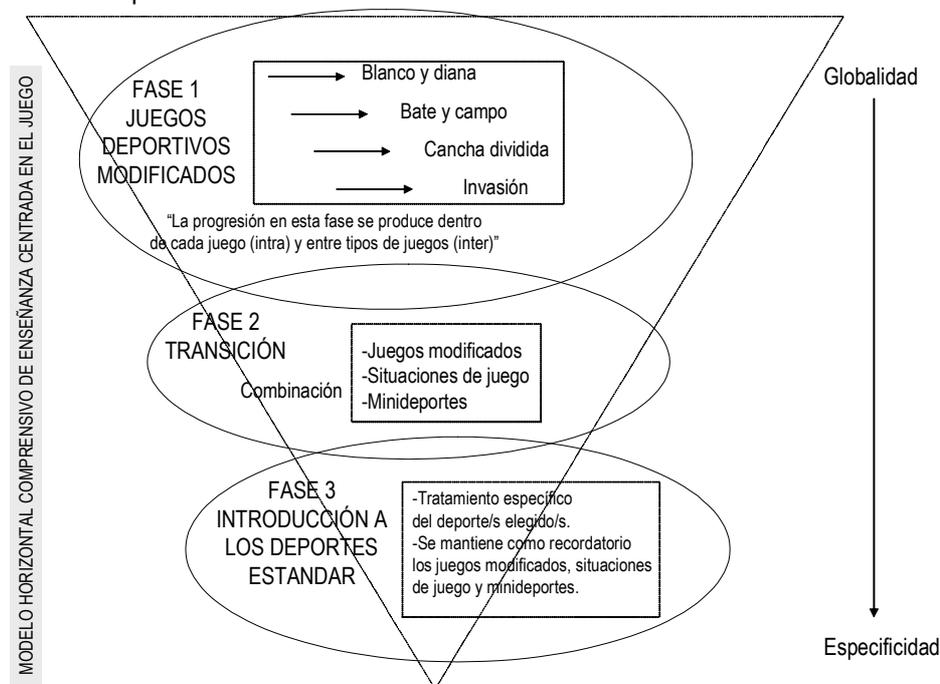


Fig. 4. Progresión de enseñanza dentro del modelo comprensivo (tomada de Devís y Sánchez, 1996:175)

La primera fase de este modelo se basa en el empleo de *juegos modificados*. Estos se basan en el empleo de situaciones de enseñanza (juegos) que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Su diseño se realiza con la intención de ejemplificar la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar. Es decir, supone *“la abstracción simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y/o reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos”* (Thorpe, Bunker y Almond, 1986, cit. Devís Devís 1996:49). El desarrollo de estas situaciones de enseñanza para que promuevan un aprendizaje comprensivo y reflexivo, se estructura en los siguientes pasos:

- a) Descripción y reglas del juego.
- b) Aspectos susceptibles de modificación.
- c) Intenciones u objetivos tácticos.
- d) Posibles reflexiones de los profesores/as
- e) Preguntas a los alumnos/as sobre el desarrollo del juego.

Es decir, la modificación del modelo inicial de juego se considera una variable didáctica esencial de la propuesta. Asimismo, las fases de práctica se complementan con fases de reflexión y verbalización del alumnado acerca de la adecuación de los medios empleados a los objetivos que se pretenden conseguir. Con ello se busca una participación activa y significativa del alumnado en la construcción de su aprendizaje.

En resumen, este modelo aporta como aspectos diferenciales la facilitación de la comprensión contextual mediante la modificación de los elementos del juego y el énfasis de los aspectos cognitivos, estimulados a partir de las preguntas que formula el profesor/a a los jugadores/as acerca de cuestiones tácticas y de las reflexiones con el alumnado para elaborar estrategias. Una propuesta similar de estimulación cognitiva, ya fue expuesta por Blázquez (1986:53) en las fases de la acción pedagógica de su esquema general de la pedagogía de los juegos de equipo.

Según Ruiz (1995:109) los representantes de este modelo están convencidos de que los procedimientos metodológicos más eficaces y favorecedores de la comprensión y del conocimiento ayudarán a los niños y niñas a emplear recursos de manera más abierta y divergente, pues este aspecto es muy necesario para desarrollar la conciencia táctica y estratégica característica de numerosos juegos deportivos.

El modelo horizontal comprensivo aportado una serie aspectos que han supuesto importantes cambios en los procesos de enseñanza del deporte: 1. Los juegos modificados como modelo de situación de enseñanza; 2. La concepción del proceso de enseñanza como un proceso de investigación-acción; 3. La investigación colaborativa y los encuentros de grupos de docentes, para compartir ideas, problemas y buscar soluciones; 4. La propuesta de una clasificación innovadora de los juegos deportivos; 5, El fomentar en el alumnado una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, desarrollando la conciencia de dicho proceso y promoviendo su autonomía (Contreras Jordán, García y Gutiérrez, 2001).

3.4. Modelo para la enseñanza integrada de la técnica y la táctica

Desde el modelo integrado (French y col. 1996^a, 1996b, Castejón y López Ros, 1997), también propone una enseñanza sin que tenga que comenzar el trabajo técnico previo, sino que debe ser desde las habilidades y destrezas básicas desde donde se comienza con la enseñanza del deporte (ver figura 2.1). Cuando se da el siguiente paso, hay una presentación de los elementos técnicos y

tácticos de manera simultánea, pero equilibrando su exigencia. Con ello se pretende que el alumno no se presente ante las tareas con una carga tal que impida ejecuciones correctas, dentro de su limitado bagaje motriz y táctico. Cuando se logra una superación de esta fase, el siguiente paso es introducir las habilidades aprendidas en la situación real de juego, es decir, el contexto real. Este ciclo se repite, tal como se ve en la siguiente figura.

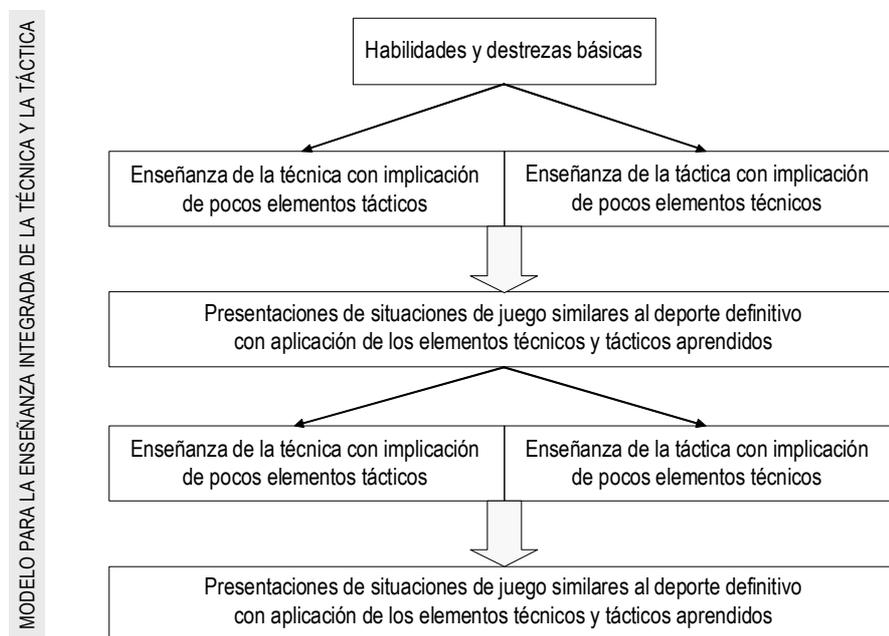


Fig. 5. Progresión de enseñanza dentro del modelo integrado (tomada de Castejón y López Ros 1997:155)

Este modelo no contempla en principio un enfoque horizontal, pero comparte con el anterior el tomar los principios tácticos para articular el desarrollo del contenido. En este sentido se propicia una comprensión conceptual previa a la adquisición procedimental de la técnica deportiva con implicación de pocos elementos tácticos.

3.5. Modelo constructivista para la iniciación deportiva

Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), concretan este modelo de enseñanza del deporte con el propósito de presentar un planteamiento didáctico de la iniciación deportiva que supere las limitaciones de los planteamientos técnicos y que sea coherente con los principios psicopedagógicos del currículo de Educación Física. En él se concibe el aprendizaje como un proceso activo en el que el alumnado va construyendo, con la mediación interactiva del profesorado, sus conocimientos y sus esquemas de acción, a partir del significado y el sentido que atribuye a los contenidos de aprendizaje. Desde este modelo se provoca, mediante la reflexión *en* y *sobre* la práctica, que el alumnado aprenda a establecer relaciones significativas entre los elementos que constituyen el objeto de aprendizaje y sus conocimientos previos. Dando lugar como plantean Contreras, De la Torre y Velázquez (2001:74). “*a un contexto de producción de conocimiento y no de reproducción*”.

Asimismo, coincidiendo con el resto de los modelos comprensivos, se da gran importancia a que los escenarios de aprendizaje reflejen el propio marco contextual y problemático de la práctica deportiva que aprenden. En este caso, “*la determinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje no se reduce a la utilización exclusiva de juegos modificados, sino que incluye también la utilización de todo tipo de juegos y de actividades deportivas que contengan elementos característicos de las prácticas deportivas estandarizadas que se pretenden enseñar*” (op. cit.: 165). En cuanto al aprendizaje de las habilidades técnicas, se subordina éste a la necesidad de que el

alumnado “conozca y comprenda su significado y su funcionalidad en el juego antes de proceder a su mecanización y perfeccionamiento” (ibidem).

En resumen, se el enfoque constructivista de iniciación deportiva postula la necesidad e importancia de que el alumnado, en términos generales, comprenda la lógica interna del contenido deportivo en el que va a ser iniciado y, en términos particulares, el significado y la funcionalidad de los aprendizajes que debe acometer en cada momento.

Su propuesta práctica se organiza en dos etapas, una primera etapa de práctica horizontal de los deportes, y una segunda donde se profundizará en el desarrollo de las capacidades estratégicas abordadas en la fase anterior y de las capacidades técnico-tácticas específicas, pero tomando como referencia una modalidad de práctica deportiva determinada. En la primera etapa se busca propiciar el desarrollo del conjunto de “las capacidades tácticas básicas que se requieren para solucionar los problemas que surgen al tratar de conseguir los objetivos del juego, y que son comunes a distintas modalidades deportivas” (op. cit.:168), que comparte una misma lógica interna, y evidenciando las posibilidades de transferencia de las soluciones identificadas a las diversas modalidades deportivas de ese tipo. Por ejemplo las prácticas deportivas de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea (de invasión), o las de cancha dividida o red y muro.

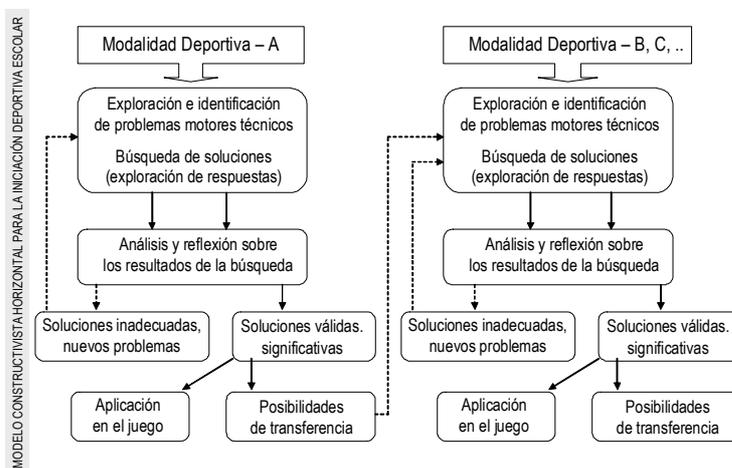


Fig. 6. Fases principales del modelo constructivista “horizontal” de iniciación deportiva. (Tomado de Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001:170)

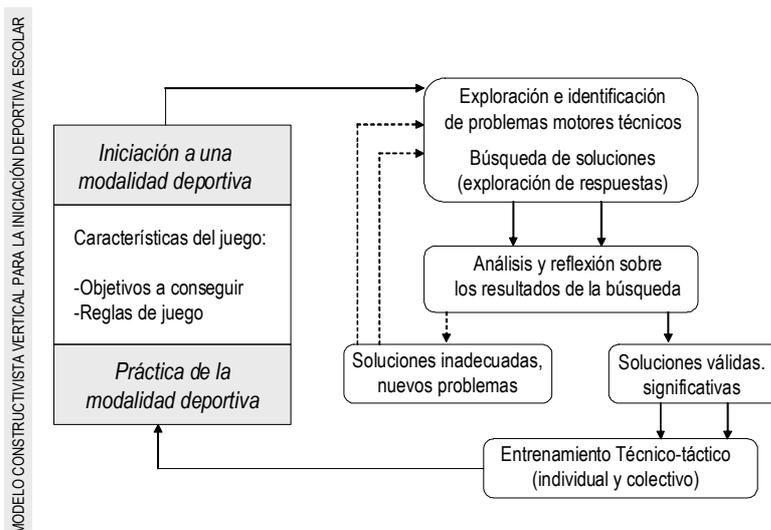


Fig. 7. Fases principales del modelo constructivista “vertical” de iniciación deportiva. (Tomado de Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001:174)

En este modelo de enseñanza del deporte se concede una gran importancia a la noción de transferencia, considerando siempre las posibilidades de transferir los conocimientos tácticos adquiridos a otras situaciones de aprendizaje que presenten demandas y contextos similares.

En este caso, se propone una secuencia de intervención didáctica en seis fases para el desarrollo de las sesiones:

- a) **Reflexión inicial** (preguntas dirigidas a situar al alumnado en el objetivo de la sesión).
- b) Breve descripción de la situación de enseñanza.
- c) Práctica continuada.
- d) Pausa y **reflexión central** (después de un breve periodo de práctica se plantan preguntas al alumnado acerca del grado de validez de sus respuestas, de cara a reforzar su aplicación en el juego si son correctas o de retomar la búsqueda de otras alternativas si son inadecuadas).
- e) Vuelta a la práctica o variante.
- f) Reflexión final.

Para una mejor comprensión de los rasgos caracterizadores de los diversos modelos de enseñanza del deporte analizados, se presenta un cuadro resumen en el que hemos tomado como referencia las siguientes dimensiones de análisis: a) concepción del alumno/a; b) contenido de referencia; c) organización de los contenidos; d) métodos de enseñanza; e) objetivos de aprendizaje; f) fases; g) tipos de situaciones de enseñanza.

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	MODELO TÉCNICO	MODELOS ALTERNATIVOS		
	MOD. VERTICAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN LA TÉCNICA	MOD. VERTICAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO	MOD. HORIZONTAL Y ESTRUCTURAL DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO	MOD. HORIZONTAL COMPRENSIVO DE ENSEÑANZA CENTRADO EN EL JUEGO
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Sujeto pasivo con necesidad de tutela.	Sujeto activo con capacidad reflexiva para poder organizar su motricidad de manera autónoma		
CONTENIDO DE REFERENCIA	Una sola modalidad	Una sola modalidad	Juegos deportivos que comparten una misma naturaleza estructural y lógica interna	Juegos deportivos modificados que comparten semejantes problemas estratégicos
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Secuenciación de modelos técnicos eficaces desde una perspectiva ataque-defensa (división y jerarquización de los elementos técnicos de ataque-elementos técnicos de defensa).	Progresiones situacionales, que demandan determinadas adaptaciones técnico-tácticas a los jugadores, a través de secuencias de juegos que van aumentando progresivamente su complejidad estructural y funcional	Progresiones situacionales tomando como referencia los principios generales de juego; comportamiento estratégico individual tomando como referencia cada uno de los roles estratégicos; comportamiento estratégico colectivo tomando como referencia las variables de comunicación que se dan entre los diversos roles.	Progresiones situacionales, a través de <i>juegos modificados</i> que poseen similitudes tácticas con determinados tipos de deportes, para que el jugador acceda a la comprensión táctica del juego y pueda organizar, de manera intencional, su acción de juego.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Tradicional, estilos de enseñanza instructivos	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Coordinar y dominar la técnica. Énfasis en el desarrollo del mecanismo de ejecución	Aprender los fundamentos técnicos y tácticos e identificar principios de juego que orienten la acción de juego.	Conseguir que el alumnado desarrolle una acción de juego autónoma e intencional en cada uno de los roles que asume el jugador en estos juegos deportivos. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.	Adaptación del comportamiento estratégico a las diversas situaciones de juego que se plantean. Énfasis en el desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión.
FASES	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos técnicos - Fundamentos tácticos. - Sistemas de juego. - Juego real. 	<ul style="list-style-type: none"> -Juegos de habilidades y capacidades básicas. - Juegos para minideportes. - Juegos para deportes. - Juegos reglamentarios 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la estructura reglamentaria básica. - Comprensión de los principios generales del juego. - Comprensión del comportamiento estratégico individual (roles y subroles estratégicos). - Comprensión del comportamiento estratégico grupal. - Comprensión del comportamiento estratégico colectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Iniciación integrada y horizontal (juegos modificados) 2.- Transición juegos modificados-situaciones de juego y minideportes. 3.- Modalidades deportivas concretas.
TIPO DE SITUACIONES ENSEÑANZA	Descontextualizadas (con poca presencia de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia). Con poca similitud con la situación real de juego. Se promueve la práctica reiterada en condiciones estables.	Contextualizadas con una integración progresiva de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia. Se toman inicialmente como referencia para seleccionar los juegos las acciones técnicas que se emplean en esa modalidad deportiva.	Contextualizadas estructuralmente y tomando como referencia para su diseño o selección los principios generales del juego, comportamientos estratégicos, individuales, grupales y colectivos, a desarrollar. Para la organización y el desarrollo de los contenidos se toman como referencia los roles estratégicos que asumen los participantes y los tipos de comunicación que se dan entre estos.	Contextualizadas y tomando como referencia para su diseño o selección los problemas estratégicos mas significativos de cada tipo de deportes. Se considera muy importante promover reflexiones en la práctica sobre la adecuación de los medios que se estén empleando con los objetivos que se quieren conseguir, de manera que se consiga una acción de juego consciente e intencional que de respuestas al problema estratégico planteado. El desarrollo de los juegos modificados se estructura en los siguientes pasos: a) Descripción y reglas del juego; b) Aspectos susceptibles de modificación; c) Intenciones u objetivos tácticos; d) Posibles reflexiones de los profesores/as; e) Preguntas a los alumnos/as sobre el desarrollo del juego.

Tabla 3. Análisis comparativo de los modelos de enseñanza del deporte I. (Jiménez 2002: 39)

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	MODELOS ALTERNATIVOS		
	MODELO INTEGRADO (Presentación simultánea de la técnica y la táctica)	MODELO CONSTRUCTIVISTA HORIZONTAL	MODELO CONSTRUCTIVISTA VERTICAL
CONCEPCIÓN DEL ALUMNO	Sujeto activo con capacidad para generar y controlar sus propios conocimientos	Sujeto activo con capacidad para <i>construir</i> sus propios aprendizajes	
CONTENIDO DE REFERENCIA	Una o varias modalidades deportivas	Modalidades deportivas que poseen principios tácticos comunes y estructuras de juego y lógica interna similares	Una sola modalidad deportiva
ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS	Partiendo del dominio de las habilidades y destrezas básicas, plantea progresiones situacionales que pasan de demandar adaptaciones tácticas con pocos elementos técnicos a adaptaciones técnicas con pocos elementos tácticos para finalizar aplicando lo aprendido en situaciones muy similares al juego real	Progresiones situacionales tomando como referencia los fundamentos tácticos y técnicos comunes a distintas modalidades deportivas.	Progresiones situacionales tomando como referencia los fundamentos tácticos y técnicos de una determinada modalidad deportiva.
MÉTODOS DE ENSEÑANZA	Resolución de problemas y Descubrimiento guiado		
OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Desarrollar en el alumnado la capacidad de comprender qué ha de hacer para resolver las diversas situaciones del juego y de coordinar las técnicas necesarias para ello. Todo ello a partir de su participación en el conocimiento de la acción.	Promover que el alumnado comprenda la naturaleza, las características y los objetivos de las actividades deportivas en las que se inicia, así como el significado y el sentido de los aprendizajes que debe realizar en cada momento. Para ello, se inducirá al alumnado a que relacionen y comprendan la similitud de los problemas que surgen en diversas modalidades deportivas y a tomar conciencia de la posibilidad de transferir las soluciones de los mismos entre las distintas modalidades, involucrando activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje tratando de relacionar lo que aprenden con lo que ya saben.	Promover que el alumnado conozca y comprenda las principales características que presenta la modalidad deportiva que aprende y los problemas motores que plantea la consecución de sus objetivos, con objeto de que el alumnado aprenda y profundice en los fundamentos técnico-tácticos propios de cada modalidad deportiva. Para ello, se considerará imprescindible involucrar activamente al alumnado en su proceso de aprendizaje tratando de relacionar lo que aprenden con lo que ya saben.
FASES	- Dominio de las habilidades y destrezas básicas. - Presentación de la táctica deportiva con implicación de pocos elementos técnicos, y de la técnica deportiva con pocos elementos tácticos. - Presentación de situaciones de juego similares al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnicos y tácticos aprendidos.	En el contexto escolar se propone que el <i>modelo constructivista horizontal</i> anteceda al <i>modelo constructivista vertical</i> . En cualquier caso, se proponen las siguientes fases: - Familiarización. - Desarrollo. - Estructuración. Las dos primeras fases serían propias del ámbito educativo y la tercera podría tener lugar en la práctica deportiva extraescolar.	
TIPO DE SITUACIONES ENSEÑANZA	Contextualizadas. Se propone el empleo de juegos simplificados y la manipulación pedagógica de aspectos estructurales y/o funcionales para permitir que las acciones motrices principales sean posibles de abordar	Todo tipo de juegos y actividades deportivas que contengan elementos característicos de las prácticas deportivas estandarizadas que se pretendan enseñar y través de las cuales se trata de desarrollar las capacidades estratégicas y de ejecución del alumnado. Estas deben de estar dotadas de significado y sentido, y en su realización debe asegurarse la implicación activa de los alumnos y alumnas para llevar a cabo el aprendizaje de los nuevos conocimientos o el desarrollo de las capacidades.	

Tabla 4. Análisis comparativo de los modelos de enseñanza del deporte II. (Castejón, Jiménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros, 2003: 22)

4.- Modelos de enseñanza del deporte y Educación Física.

Como apunta Devís y Sánchez (1996:176), “los diversos modelos de enseñanza o iniciación parecen estar mediatizados por los propósitos o fines últimos (educativo o rendimiento) y por los intereses institucionales que arrojan a cada uno de ellos (federaciones o centros educativos)”. Así de la caracterización de los modelos, y centrando la divergencia entre el modelo técnico y los modelos alternativos, se deduce que el modelo técnico se relaciona con el ámbito del deporte federado, donde se toma como referencia una sola modalidad deportiva y la práctica deportiva se orienta al rendimiento. Su empleo en Educación Física ofrece muchas limitaciones: dificulta la autonomía del alumnado al existir una gran dependencia del alumnado respecto al profesor en la organización de la enseñanza; la adquisición de las habilidades técnicas monopolizaría los procesos de enseñanza, sin poder abordar la comprensión táctica de los contenidos deportivos; las progresiones de aprendizaje analítico se oponen al deseable sentido lúdico de los aprendizajes motrices en el ámbito escolar; la rigidez metodológica que caracteriza su desarrollo y la falta de implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje dificultaría el desarrollo de aspectos cognitivos y la formación valores y actitudes; existe poca transferencia del aprendizaje técnico al juego real; el alumnado sólo accede a un conocimiento parcial y fragmentado de la práctica deportiva que realiza.

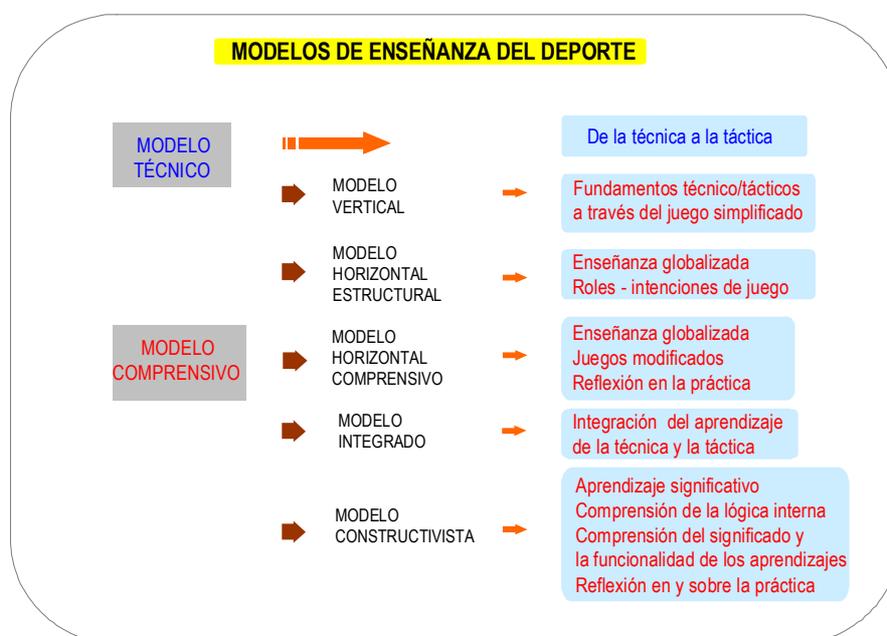


Fig. 8. Modelos de enseñanza del deporte

Sin embargo, los modelos alternativos en sus diversas opciones encajan mejor con los intereses educativos, sobre todo las opciones horizontales que permiten una iniciación común y polivalente a varios juegos deportivos que comparten una misma lógica interna. Este modelo se centra más en promover la autonomía del alumnado mediante un aprendizaje comprensivo de la lógica interna de las prácticas deportivas en las que se inicia, en que el alumnado comprenda el significado y la funcionalidad de los aprendizajes que debe acometer en cada momento, en que el alumnado establezca relaciones significativas entre los elementos que constituyen el objeto de aprendizaje y sus conocimientos previos, en que se adquiera autonomía para transferir lo aprendido a situaciones similares. En esta búsqueda de que el alumnado sea consciente de las posibilidades de transferencia de lo aprendido a otras situaciones, adquiere gran relevancia en los modelos horizontales. En este sentido, una intervención comprometida con activar una transferencia reflexiva debería tener muy en cuenta las orientaciones planteadas por Ruiz Pérez (1994:129-130):

- El profesor determinar y aumentar las similitudes entre las habilidades aprendidas y las que se van a aprender.
- El profesor debe dar suficiente experiencia a los alumnos en la tarea original.
- Se debe proporcionar al alumnado una amplia variedad de ejemplos y de situaciones al enseñar los principios o conceptos de cómo actuar.
- Se debe enseñar al alumnado a analizar las habilidades y a establecer las relaciones entre diferentes tareas y situaciones.
- El profesor debe asegurarse de que los principios de las tareas son comprendidos por el alumnado.
- Se debe favorecer que el alumnado se implique cognitivamente en sus aprendizajes.

Estas y otras orientaciones didácticas tienen por objeto que el alumnado se implique activamente en la transferencia de los aprendizajes adquiridos.

Para ello, se emplean diversas opciones didácticas como las intervenciones en forma de preguntas sobre cuestiones tácticas, acerca de la adecuación de los medios empleados con los objetivos a alcanzar en cada situación, o acerca de posibles relaciones entre los conocimientos previos y los contenidos de aprendizaje que se abordan; o las puestas en común en grupo para elaborar estrategias y/o modificar elementos del juego. Asimismo, desde los modelos alternativos se da gran importancia a la adquisición contextual de las habilidades técnicas, lo que sin duda favorecerá los aprendizajes prácticos en sentido fuerte (Arnold, 1991).

Puede afirmarse que en el campo de la iniciación deportiva se está produciendo un cambio de concepción, donde cada vez se presta más atención al tipo de aprendizaje que realizan los alumnos y alumnas. Este interés se pone de manifiesto en la idea expresada por Bruner y Linaza (1984:21, cit. Ruiz, 1996: 147), al plantear la necesidad de “...defender un nuevo concepto de aprendizaje en el que se exija comprensión por parte del que aprende y no la mera realización de acciones que no entiende”.

En relación con este aspecto del que aprende, “la psicología del desarrollo, el desarrollo motor y los estudios sobre la adquisición de habilidades han mostrado como los útiles cognitivos son más tempranos que lo que muchos técnicos deportivos piensan, y que el conocimiento está presente desde la más tierna infancia. Ante este hecho, cabría preguntarse: ¿Hasta qué punto es adecuado retrasar el conocimiento táctico y estratégico de los deportes en el proceso de iniciación deportiva, dando únicamente énfasis al dominio de la técnica? (Ruiz, 1996:145)”.

Por otra parte, y como señala este mismo autor, las investigaciones realizadas en los últimos diez años sobre las características de los expertos y las diferencias entre experto-novatos, ofrecen un panorama en el que destaca la denominada *ventaja cognitiva*, que resalta el papel del conocimiento y la experiencia en el deporte, conocimiento que en el experto se muestra organizado y jerarquizado. El reto, en el ámbito de la iniciación deportiva estará por tanto, tal y como señala Ruiz (1996) en saber cómo proporcionar ese conocimiento desde los primeros pasos de la iniciación, de manera que los alumnos y las alumnas puedan, desde el principio gestionar sus recursos cognitivo-motrices para dar solución a los problemas de juego sin tener que esperar al dominio de las técnicas.

A pesar de las fundamentadas bondades de los modelos alternativos, se deberá seguir profundizando acerca de las controversias que suscita el papel del aprendizaje técnico en estos modelos, de su relación con los fundamentos tácticos; de las respuestas afectivas del alumnado ante la reducción de las exigencias técnicas en los momentos iniciales; de su incidencia formativa desde una perspectiva de género, etc.

Otro aspecto que debemos considerar, desde la teoría del aprendizaje situado, es la naturaleza social de los contenidos deportivos y la influencia cultural y social que sobre ellos se ejerce desde los medios de comunicación y las comunidades de práctica, generando aprendizajes previos en el alumnado, en su triple condición de practicante, espectador y/o consumidor, que en algunos casos

pueden llegar a producir controversias con las propuestas de aprendizaje, que sobre estos mismo contenidos, se ofrecen en el ámbito escolar con finalidades educativas. Así aquellos alumnos que hayan construido sus aprendizajes deportivos previos a través de las retransmisiones deportivas y/o de su participación en clubes federados tenderán a manifestar su desacuerdo cuando se les presenten situaciones modificadas de esas mismas prácticas deportivas. De ahí, la necesidad de revisar también los componentes de los modelos alternativos de enseñanza del deporte desde las dimensiones sociales y culturales en el contexto de aprendizaje⁴³.

En definitiva, consideramos que desde los modelos alternativos podremos afrontar el reto de integrar la socialización “en” y “a través” del deporte que demanda el ámbito educativo con más garantías, ya que se basa en el reconocimiento de la capacidad cognitiva del alumnado y de la importancia que tiene el que estos se impliquen de manera activa en la construcción de su propio aprendizaje. En cualquier caso la pertinente discusión metodológica, aquí planteada, acerca de la potencialidad pedagógica de los diversos modelos analizados para una enseñanza más eficaz de los aspectos técnicos y tácticos de las distintas modalidades del deporte, no nos debe apartar de la principal reflexión acerca del para qué de dicha enseñanza en el marco de la Educación Física.

Bibliografía

- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física y curriculum*. Madrid: Morata.
- BARCENAS, D. (1976): *Técnica*. Barcelona: Federación Española de Balonmano.
- BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986): *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- BLÁZQUEZ, D. et al. (1995): *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- CASTEJÓN, F.J.; GIMÉNEZ, F.J.; JIMÉNEZ, F.; ROS, V. (2003): *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E.; VELÁZQUEZ R. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1996): *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVÍS DEVÍS, J.; PEIRÓ VELERT, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1995): “Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión iniciación de los juegos deportivos”, en Blázquez, D. (comp.) (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp.333-350. Barcelona: INDE.
- DEVÍS, J.; SÁNCHEZ, R. (1996): “La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales”, en Moreno, J.A. y Rodríguez, P. L.: *Aprendizaje deportivo*, pp. 159-181. Murcia: Universidad de Murcia.
- FALKOWSKI, M. y ENRIQUEZ, E. (1979): *Estudio monográfico del portero (aspectos técnicos y metodología lineal)*. Madrid: Esteban Sanz.
- FALKOWSKI, M. y ENRIQUEZ, E. (1982): *Estudio monográfico de los jugadores de campo*. Madrid: Esteban Sanz.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990): *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1986): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Salamanca: Anaya.
- HELLISON, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- HERNANDEZ MORENO, J.: (1985) “La enseñanza de los deportes”. En VV.AA *La educación Física en las enseñanzas medias, teoría y práctica*. Barcelona: Paidotribo. pp 485-540.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (1993b): “El tratamiento metodológico de las actividades de cooperación/oposición en el diseño curricular base de secundaria”. Actas del 1º Simposium Internacional sobre Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. pp. 163-179. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- JIMÉNEZ, JIMÉNEZ F. (1994): “Análisis y tratamiento didáctico de las actividades deportivas de cooperación/oposición”. Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio. pp. 207-212. Sevilla: Wanceulen.

⁴³ Este tema esta siendo abordado en el campo de la enseñanza del deporte por Kirk, D. y McPhail, A. (2002). “Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Burkner-Thorpe Model”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192; Kirk, D; Brooker, R; Braiuka, S. y Bransgove, A. (2002) “Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting”. *European Physical Education Review*, (6 (1), 7-26.; Kirk, D. y Kinchin, G (2003) “Situated learning as a theoretical framework for sport education”. *European Physical Education Review* vol. 9 (3), 221-235.

- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2002) Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala. Tesis doctoral leída en Las Palmas de Gran Canaria en noviembre de 2000 (microficha). ISBN: 84-95792-87-7. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Producción Documental ULPGC.
- LASIERRA, G. y LAVEGA, P. (1993): 1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo. Barcelona: Paidotribo.
- MANSO, J.M.; NAVARRO, M. y RUIZ, J.A. (1996): Bases teóricas del entrenamiento deportivo, principios y aplicaciones. Madrid: Gymnos.
- MITCHELL, S.A., GRIFFIN, L.L., Y OSLIN, J.L. (1994). Tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *The Physical Educator* 51 (1) :21-28.
- PARLEBAS, P. (1976-1977): "Les universaux du jeu sportif collectif". *EPS*, nº 143, 144, 145, 146. Paris.
- ROMERO GRANADOS, S. (2001^a) *Formación Deportiva nuevos retos en educación*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994): *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995): *Competencia motriz Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1996): Iniciación en los deportes o el desarrollo de la competencia deportiva en el medio escolar: ideas para una reflexión, en Díaz Suarez, A. (comp.): *El deporte en Educación Primaria*, pp. 143-152. Murcia: DM.
- THORPE, R.D., BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1986): *Rethinking games teaching*. Loughboroug: Loughboroug University Press.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1996): "La variabilidad al practicar en el aprendizaje deportivo", en Moreno, J.A. y Rodríguez, P. L.: *Aprendizaje deportivo*, pp. 23-34. Murcia: Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (2003) El modelo comprensivo y la enseñanza de las habilidades técnicas ¿Dónde es necesario el debate? *En XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado (CD)*. Santa Cruz de Tenerife. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de La Laguna.
- SIENDENTOP, D. (1994). *Sport education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIENDENTOP, D., Hastie, H. y VAN DER MARS, h. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- USERO, F. y RUBIO, A. (1993): *Juega al rugby*. Madrid: Escuela Nacional de Entrenadores de la FER. Consejo Superior de Deportes.
- WEIN, H. (1985): *La ciencia del hockey sobre hierba artificial*. Madrid: CSD
- WEIN, H. (1988): *L'insegnamento programmato nel calcio. Un nuovo modello di aviluppo del giovane calciatore*. Roma: Edizione Mediterranee.
- WEIN, H. (1991): *Hockey*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- WEIN, H.(1995): *Fútbol a la medida del niño*. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.