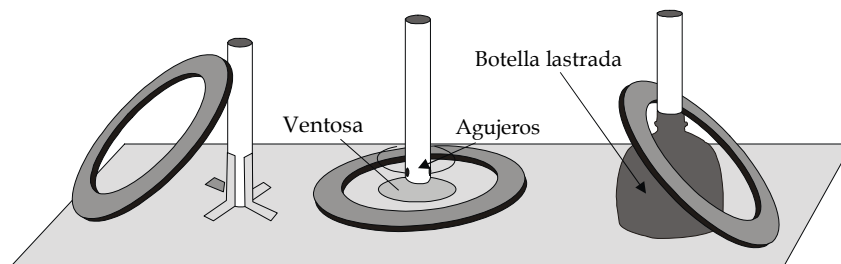
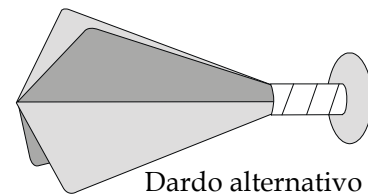
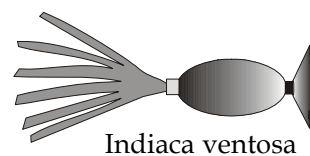
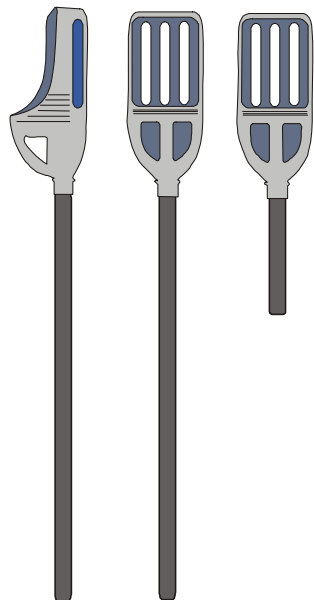

Dos xogos de invasión ós deportes sociomotrices

Antonio Méndez Giménez

Universidad de Oviedo

mendezantonio@uniovi.es



CEFORE de Lugo

18-20 de noviembre de 2010

Programa

Jueves, 18/11/2010

19,00-21,00 h.

- Propuesta de un modelo de iniciación deportiva *comprensivo-estructural* que aprovecha materiales autoconstruidos.
- Clasificación táctica de los juegos deportivos.
- Los elementos estructurales y funcionales de los juegos deportivos y su modificación con intencionalidad educativa.
- Construcción del aro bajo un planteamiento cooperativo.
- Práctica I: La enseñanza del **ultimate** con materiales autoconstruidos bajo el modelo comprensivo.

Viernes, 19/11/2010

17,00-21,00 h.

- El Modelo Comprensivo: su variante, el Modelo Táctico.
- Aprendizaje Cooperativo.
- Modelo de Educación Deportiva.
- Práctica II: La enseñanza del **ultimate** con materiales autoconstruidos bajo el modelo comprensivo.
- Práctica III: La enseñanza del **baloncesto** empleando un modelo híbrido.

Sábado, 20/11/2010

10,00-14,00 h

- Elementos comunes entre el Modelo Táctico, el Aprendizaje Cooperativo, Modelo de Educación Deportiva.
- Hacia la hibridación de modelos de enseñanza en iniciación deportiva.
- Práctica IV: Construcción de bates y pelotas. Juegos de **golpeo y fildeo**.

16-18,00 h

- Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa.
- Práctica V: La **invención** de juegos deportivos de diferentes categorías tácticas con materiales autoconstruidos y convencionales.

1. Propuesta de un modelo de enseñanza deportiva

El modelo de enseñanza de iniciación deportiva que definiendo (Méndez Giménez, 2003) es un híbrido derivado de la conexión entre el estructuralismo, el funcionalismo y el modelo comprensivo, aproximaciones de las que extraje las ideas más relevantes. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica, todo modelo de iniciación deportiva que desatienda alguno de los componentes básicos del proceso educativo (alumnado-profesorado-contenido) perderá eficacia o tendrá serias dificultades para ser implementado. Por consiguiente, en este marco se han comprendido también tanto las motivaciones de participación del discente en las actividades deportivas, como los objetivos, metodología, contenidos, preocupaciones y estrategias para superar las limitaciones materiales con que generalmente se encuentra el docente en el ámbito escolar. Adicionalmente, esta combinación podría complementarse con otros modelos de enseñanza vigentes al objeto de conectar las dimensiones física, social y cultural¹ del contexto de aprendizaje, en la línea del trabajo realizado por Dyson, Griffin y Hastie (2004)- véase Méndez Giménez (2010).



Fig 1. Propuesta de un modelo de iniciación deportiva en el ámbito escolar mediante el juego adaptado. Fuente: Méndez Giménez (2003)

¹ Dyson, Griffin y Hastie (2004) emplearon el marco teórico del "Aprendizaje Situado" para conectar las relaciones entre las diferentes dimensiones física, social y cultural del contexto de aprendizaje en la EF. En su opinión, SE, TGfU, y CL proporcionan estructuras de enseñanza "que permiten el aprendizaje situado en una comunidad de práctica basado en actividades de aprendizaje significativas, útiles y auténticas, presentadas y practicadas por los estudiantes". Estas aproximaciones pueden interrelacionarse de varias maneras; por ejemplo, SE permite a los alumnos organizar su propio campeonato deportivo a lo largo de una unidad didáctica de TGfU. Tanto CL como SE podrían proporcionar una estructura organizativa para una unidad de TGfU, distribuyéndolos en equipos pequeños y otorgándoles roles y responsabilidades definidas.

Por un lado, el modelo comprensivo hace hincapié en la importancia de que los alumnos entiendan e interioricen *qué hacer y por qué hacerlo* en situación de juego, priorizando los aspectos cognitivos, minimizando las demandas técnicas y potenciando la participación y el jugador inteligente (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Por otro, el modelo estructuralista se apoya en el concepto de transferencia y propone que el aprendizaje es función de las relaciones existentes entre las características del propio juego (es decir, las reglas y los requerimientos que se producen a raíz de ellas), el sujeto que aprende y los compañeros que le acompañan en el aprendizaje (Bayer, 1992; Blázquez, 1986). En este sentido, considero fundamental la capacidad del docente para diseñar actividades lúdicas mediante la manipulación adecuada de los elementos estructurales (adaptación o simplificación del juego adulto), y para crear un clima de aprendizaje que implique la participación de todo el alumnado a nivel cognitivo, motriz y afectivo-social.

1. Adaptación estructural y funcional del deporte adulto

En los juegos deportivos la estructura hace referencia a los aspectos formales o característicos del mismo, a su esqueleto o armazón, o sea: el móvil, la meta, el espacio, el tiempo, los jugadores (compañeros y adversarios) y el reglamento. En algunas modalidades deportivas también encontramos la red o el muro y el implemento.

Por tanto, podríamos definir cada juego deportivo mediante sus **elementos estructurales**. El *móvil* se refiere al elemento de intercambio entre jugadores (balón, disco, pelota, pastilla, dardo, volante, indiacá...) y su posesión o no determina las funciones ofensivas y defensivas, respectivamente. El *implemento* es el instrumento o herramienta utilizada en ocasiones para propulsar y recibir el móvil (raqueta, *stick*, *crosse*, pala, remonte...) La *meta* o *diana* constituye el objetivo del ataque y la defensa y su consecución implica un registro en el marcador.

Los juegos deportivos especifican las dimensiones y características del espacio, o sea, del *terreno de juego* con lo que se reduce al máximo su incertidumbre. En el ámbito escolar el espacio viene limitado por las instalaciones del centro destinadas a la práctica deportiva (cancha polideportiva o campo de fútbol sala, en muchos casos). La *red*, sólo presente en los juegos de cancha dividida, delimita ambos espacios. El factor *tiempo* determina el ritmo de juego y la duración del encuentro, así como los tiempos muertos y las paradas. El número de *jugadores* por equipo y la posibilidad de que estos cooperen u ofrezcan oposición al rival es otra de las características estructurales más significativa. Finalmente, el *reglamento* describe el procedimiento de las acciones, la forma de puntuación y de obtener la victoria, las infracciones y sanciones respectivas, el sistema para restablecer el juego tras las paradas, las medidas de seguridad y matiza las formas de relación con los adversarios y compañeros, así como las características de cada uno de los elementos anteriores.

Desde un punto de vista educativo no parece oportuno proponer directamente al principiante el juego deportivo estandarizado diseñado para el adulto, ni tan siquiera, el competitivo que en la actualidad se dirige a los niños, porque puede provocar individualismos, escasa participación y nula comprensión del juego, además de manifestaciones anárquicas respecto a la táctica (Garganta, 1997). El profesor deberá seleccionar, pues, determinadas condiciones estructurales iniciales y algunas reglas de juego (simples en principio) que posibiliten cierta continuidad, y sobre las que implementar su acción docente. Así, para facilitar el aprendizaje deportivo de todos los alumnos, los elementos estructurales que definen los juegos deportivos deben quedar al servicio del educador, y éste debe saber adaptarlos, si fuera preciso, para no convertir el deporte en un reto inalcanzable.

Por tanto, partiendo del análisis y simplificación de los elementos estructurales que comparten cada categoría del juego deportivo propongo la manipulación intencionada de esas variables del juego adulto para, de esta forma, incidir en los aspectos funcionales del deporte adaptándolos a las características psíquicas, físicas y afectivas del principiante (Méndez Giménez, 2001).

Por poner sólo un par de ejemplos sobre la urgencia en variar las dimensiones de estos elementos, me centraré en las modalidades competitivas ofertadas por el fútbol base federado. Si observamos lo que sucede en los campos de fútbol 11 donde deben participar niños y niñas de la categoría alevín (es decir, de 10-11 años) es preocupante contemplar cómo sistemáticamente los porteros son incapaces de llegar al larguero, simplemente, porque no cuentan con la altura necesaria para ello y que, ante un tiro por alto o a los lados, no cuentan con ninguna opción de atajar el balón. Su intervención no depende de sus cualidades como guardameta y su aportación al equipo será reducida y, posiblemente, cuestionable. Buscando una analogía con la élite, se me ocurre que así se debió sentir nuestro portero titular de la selección, Iker Casillas, durante el rodaje de un reciente *spot* publicitario. Tanto unos como otro tendrían que ser una especie de *Superman* para poder atrapar los balones. Digámoslo muy claro, en una portería más baja y pequeña las opciones de tener éxito se multiplican significativamente.

De la misma manera, si analizamos las medidas de los campos de las modalidades de fútbol 5, 7 y 11, y la porción de terreno que es responsabilidad de cada jugador vemos cómo niños de 10-11 años deben hacerse cargo de espacios de juego superiores a 490 m², algo más grandes que media cancha de balonmano (20 x 20 m), distancias que no parecen estar ajustadas a sus capacidades físicas.

Por su parte, los **elementos funcionales** de los juegos deportivos hacen referencia a los componentes procedimentales de las acciones, a la lógica interna del juego, y se ven influenciados por modificaciones en la estructura formal. Se trata de la aplicación de los principios tácticos (toma de decisión) en función de los roles y subroles de juego y a la realización de las habilidades técnicas requeridas en situaciones de ataque y defensa. Varios autores han tratado de determinar y jerarquizar, según su complejidad, los principios y problemas tácticos, las habilidades y movimientos requeridos en cada categoría, tanto en situaciones de ataque como de defensa. Por ejemplo, Mitchell, Oslin y Griffin (1997) identificaron 4 niveles de dificultad táctica para la enseñanza del baloncesto. Wilson (2002) estableció un marco genérico de los conceptos cognitivos de los juegos de invasión consistente en cuatro áreas o módulos de contenido interconectados. La naturaleza dual empleada por Wilson (2002) en el desarrollo de esta conceptualización de los deportes de invasión comprende los participantes y roles (del atacante con y sin balón, y del defensa al jugador con y sin balón), los objetivos, los principios de acción tanto en ataque (movilidad, avance, amplitud y profundidad ofensiva) como en defensa (compromiso, profundidad defensiva, contracción y expansión) y las opciones de acción.

2. Establecimiento adecuado de objetivos

Aunque consideramos la diversión como un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el planteamiento lúdico desvinculado de objetivos educativos y justificado por el simple hecho de entretener, dista mucho de las pretensiones de la presente propuesta. Por el contrario, entendemos, que los recursos lúdicos que el profesor de Educación Física utiliza en sus sesiones deben ir cargados de plena intencionalidad y no ser fruto de la casualidad o el azar, lo que mermaría la potencialidad de los juegos y su oportuna explotación didáctica.

Por tanto, es preciso abordar con empeño los tres tipos de objetivos a los que deben dirigirse las propuestas lúdicas: conceptuales, procedimentales y actitudinales. La LOE introduce el concepto de competencias, que de viene a comprender en un todos a los tres contenidos antes disgregados. El proceso didáctico requiere equilibrar el grado de dificultad de las tareas con las características de los jugadores teniendo en cuenta esos tres ámbitos. A nivel conceptual, el modelo comprensivo (en el que se inspira esta propuesta) hace hincapié en el conocimiento declarativo y procedimental de los juegos, así como en la toma de decisión durante el juego. En el ámbito psicomotor se trata de ajustar las capacidades físicas y motrices teniendo como referente las situaciones de juego real o reducido. El ámbito actitudinal y afectivo (motivacional y conductual) es el de menor peso para la mayoría de los modelos centrados en los aspectos técnicos y tácticos. El modelo comprensivo se centra en el aprendizaje de la táctica y de la técnica para mejorar el rendimiento de juego; sin embargo, esta propuesta va más allá y comprende además objetivos afectivos, tanto motivacionales como conductuales. Desde la perspectiva de este modelo, el docente debe manipular las variables estructurales y diseñar juegos conjugando además otros aspectos relacionados con la mejora de la motivación por la práctica y el desarrollo de valores educativos mediante el juego (como respetar las reglas y el "fair play", a los compañeros y al material).

Puesto que el docente debe abordar y evaluar durante las Unidades Didácticas las tres dimensiones citadas parece lógico sugerir una hibridación de los modelos de enseñanza que se han mostrado más eficaces para lograr los objetivos proyectados en cada una de ellas. Dejamos, pues, una puerta abierta a posibles conexiones con las aplicaciones de modelos centrados en el desarrollo de responsabilidad, respeto y valores (programa Delfos, modelo de Hellison...)

3. Técnica de enseñanza combinada y estrategias para la comprensión

Los resultados de nuestra investigación (Méndez Giménez, 1999) refuerzan la tesis de que la utilización de un *método combinado* de enseñanza en el que predomine el uso de la técnica de enseñanza mediante *búsqueda* o *indagación* (basada en juegos modificados y formas jugadas) sobre la técnica de enseñanza de *instrucción directa* y ejercicios preferentemente técnicos obtiene mejores resultados en variables dependientes como participación activa, intensidad de esfuerzo, diversión o interés por el aprendizaje, que si se utiliza el método tradicional. Además, sugerimos que el peso en una u otra técnica dentro de esta combinación (*indagación* e *instrucción directa*) variará en función de múltiples factores, entre otros, el interés por el aprendizaje, la edad de los sujetos, el nivel de condición física, la disciplina del grupo, el momento del día o los incidentes previos en otras asignaturas.

No obstante, creo que un excesivo afán por racionalizar el juego puede afectar el factor divertimento, componente que en buena medida, debería gobernar el proceso de aprendizaje. Por otro lado, esperar que determinados alumnos indisciplinados o desmotivados se planteen y resuelvan ciertos interrogantes e incluso se preocupen por superarse en el tiempo limitado de que disponemos no parece empresa fácil y, en determinados casos, es poco realista. Así pues, el proceso individualizado de búsqueda no siempre es viable en clases numerosas por lo que, a nuestro entender, la instrucción directa en determinadas ocasiones está más que justificada.

Por otro lado, frente a la histórica anteposición de la técnica a la táctica en el proceso de enseñanza, se promueve el abordaje de aspectos tácticos derivados de situaciones de juego motivantes para, posteriormente, hacer hincapié en la mejora de las habilidades, siempre desde la significatividad que aporta el contexto de juego.

Por su elevado grado de aplicabilidad en las sesiones de Educación Física, me identifico con el modelo trifásico de Griffin, Mitchell y Oslin (1997) a la hora organizar las tareas. Primero, se parte de un juego modificado para facilitar una experiencia gratificante al alumnado, después se trata de suscitar la conciencia táctica mediante tareas reflexivas y depurar la habilidad (una vez que los alumnos ven su necesidad) aislando, si es preciso, la práctica en ejercicios de incidencia más técnica. Finalmente, se reintegra el patrón en el juego anterior o en otro más evolucionado buscando la transferencia vertical.

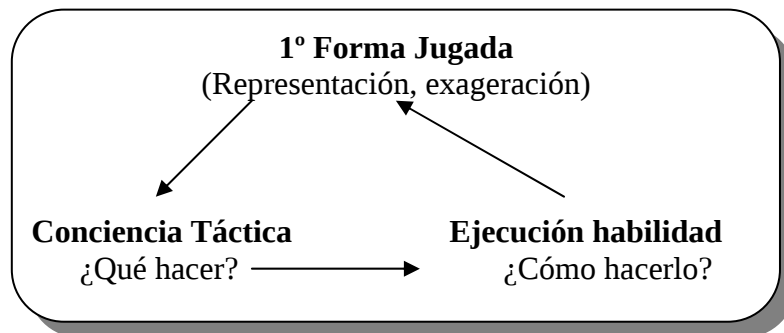


Fig. 2. Modelo simplificado de TGfU (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997)

En cuanto a las estrategias para incentivar la comprensión, creemos que el planteamiento de interrogantes adecuados puede ser un gran aliciente para estimular la búsqueda durante la sesión de iniciación deportiva. Después de una propuesta lúdica se sugieren algunos interrogantes en relación a defectos observados en el juego. En pequeños grupos, los alumnos pueden reflexionar unos minutos y tratar de aportar una respuesta antes de volver al juego. Es entonces cuando deben asumir sus decisiones y aplicar las respuestas tácticas o técnicas apuntadas en ese u otro contexto lúdico.

Una alternativa a las incesantes interrupciones del juego puede ser el uso de fichas-resumen (material informativo) o de un material de refuerzo elaborado por el profesor y entregado al final de la sesión con algún tipo de cuestiones que recojan los contenidos abordados durante la sesión y soliciten la reflexión de los alumnos para la lección siguiente. Otras vías pueden ser las tareas de aprendizaje cooperativo y de evaluación por pares. Obviamente, este tipo de propuestas requiere mayor esfuerzo por parte del profesor, algo que en ocasiones puede convertirse en una limitación si se considera el elevado número de grupos y de alumnos de cada docente.

4. Contenidos de enseñanza y su distribución

La clasificación de los juegos deportivos establecida por Len Almond (uno de los profesores de la Universidad de Loughborough) resulta especialmente interesante y útil por su practicidad y por constituir una sólida propuesta metodológica (Almond, 1986a; Read y Devís, 1990). Basándose en otra clasificación previa de los juegos deportivos (la de Ellis, 1983) distingue las siguientes categorías: *juegos de blanco o diana* (golf, croquet, bolos...); *juegos de golpeo y fildeo* (béisbol, cricket, softball...); *juegos de cancha dividida* (bádminton, tenis, voleibol...); *juegos de muro o pared* (squash, frontón a mano...) y *juegos de invasión* (baloncesto, balonmano, fútbol, rugby...)

Ampliando la clasificación de los juegos deportivos de Almond, he incorporado algunos deportes denominados alternativos (Martínez Gámez, 1995) y varios juegos tradicionales no contemplados inicialmente, que comparten la esencia de las categorías descritas y que pueden ayudar al éxito en la realización de determinadas habilidades.

Recientemente (Méndez Giménez, en prensa) he propuesto incluir en esta taxonomía los juegos de blanco o diana móvil. En este grupo de juegos, determinados jugadores asumen el papel de *cazadores* y tienen como principal objetivo alcanzar, con la ayuda del móvil (generalmente, una pelota), el cuerpo de otros jugadores que ocupan el papel de *liebres* y que, a su vez, tratan de evitar ser alcanzados por los primeros (González, 1996; Hanrahan y Carlson, 2000). Puede jugarse en un espacio común o diferenciado y con roles estables o inestables. Algunos ejemplos de juegos institucionalizados de blanco móvil son *el dodgeball*, *el rock-it-ball* o *el paintball*. A ellos se pueden añadir otros muchos juegos practicados en Educación Física (*balón prisionero*, *la caza*, *tiro al blanco*, *cara y cruz*, *cacería de leopardos* o *caza de la paloma*) y juegos tradicionales infantiles practicadas por todo el mundo: *deweke*, *filling the bottle*...

En mi opinión, las unidades didácticas sobre iniciación deportiva deberían distribuirse a lo largo de las etapas de primaria y secundaria de una forma más racional aprovechando las transferencias entre modalidades de estas categorías. En una primera solución, considerando el principio de complejidad táctica, parece lógico que los juegos deportivos de diana se desarrollen especialmente en las primeras etapas y que paulatinamente se vaya insertando el resto de las categorías de forma solapada y progresiva, enlazando unidades didácticas de juegos deportivos pertenecientes a una misma categoría con una duración de 8-10 sesiones cada una. Sin embargo, existe un lazo muy fuerte entre la complejidad táctica y la *exageración*; un juego que, en su forma completa es complejo puede hacerse más simple tácticamente y presentarlo a edades tempranas. Por lo tanto, el debate está abierto, especialmente si tenemos en cuenta la demanda social de deportes como el fútbol o el baloncesto desde edades tempranas. La fluidez y variedad de contenidos parece agradar al alumnado que, en general, rechaza el estatismo y cuya motivación suele decaer ante el planteamiento de unidades didácticas monográficas demasiado extensas en el tiempo (especialmente si la modalidad no es de su agrado). En resumen, la distribución de los contenidos deportivos a lo largo del currículo escolar de educación física debería considerar las siguientes pautas: (leer de la diapositiva) 1) Seleccionar juegos deportivos de cada categoría, 2) Estructurarlos según complejidad táctica, 3) Diseñar juegos modificados ajustados al destinatario que permitieran abordar juegos deportivos de categorías más complejas pero simplificados, 4) Procurar variedad y cantidad de experiencias y 5) tener en cuenta las peculiaridades contextuales. En mi opinión, el siguiente paso sería afrontar el desafío que supone el estudio y la comprensión de la transferencia táctica y motriz inter y extracategorial, para hilvanarlas adecuadamente en el currículo escolar en función del desarrollo de los niños y de lo que realmente son capaces de entender y realizar.

Finalmente, en la selección de las modalidades deportivas sería deseable comprender aquellas que no tengan una carga ligada al sexo y que pudieran retrotraer a alumnos/as sensibles a los roles sociales y, por otro lado, hacerse eco de las manifestaciones deportivas tradicionales más demandas en la localidad o comunidad en la que esté enclavado el centro escolar.

5. Considerar los motivos de práctica y sus implicaciones para modificar el juego deportivo. Conocer los motivos y necesidades que impulsan a los alumnos a tomar parte en las actividades deportivas y tratar de extraer posibles implicaciones para el diseño de propuestas eficaces nos parece un acertado punto de partida para garantizar el éxito y su mayor implicación.

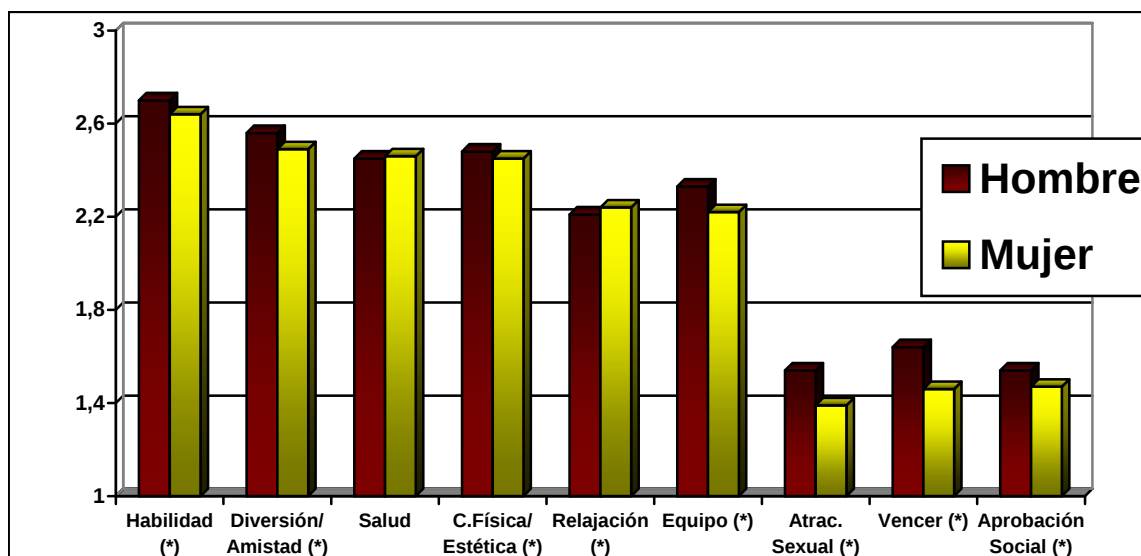


Figura 3. Ranking de importancia de los factores motivacionales en función del sexo. (*) Diferencias significativas entre ambos sexos.

La evidencia científica apunta que los motivos de práctica físico-deportiva constituyen una estructura multifactorial y variable en función de la edad, del contexto, del sexo y de las diferencias individuales. En un estudio (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2003) que realizado con una muestra de 3372 estudiantes asturianos de 10 a 18 años de edad, encontramos nueve factores o dimensiones motivacionales que paso a comentar.

Cuando analizamos el peso de estas dimensiones motivacionales constatamos que el factor al que los jóvenes deportistas otorgan mayor importancia es al que hemos etiquetado como *habilidad o competencia* (demostrar un buen dominio de la propia tarea, mejorar las habilidades, aprender con eficacia nuevos movimientos y progresar a nivel deportivo), seguido de *diversión/amistad* (asociado a las actividades de juego, entretenimiento, placer, emoción) y *salud* (motivos de higiene y prevención de enfermedades). No obstante, también consideran como factores importantes de su implicación activa en el deporte la búsqueda de *condición física/estética corporal*, (que incluye razones como estar bien físicamente, estar en forma, tener un cuerpo esbelto o tener una buena figura), la *relajación* (incluye razones como “porque me tranquiliza”, o “para disminuir la tensión del estudio y los exámenes”) y las actividades de *equipo* (indica la necesidad de afiliación, la práctica del deporte en grupo, la pertenencia y el espíritu de equipo). Finalmente, para la mayoría de los jóvenes encuestados ni la *atracción sexual* (que recoge las tres razones orientadas a establecer relaciones afectivas con el otro sexo), ni la búsqueda de la *victoria* (demostrar que se puede ser mejor que otros o con una habilidad superior) o de la *aprobación social* (búsqueda de la aprobación y estima de los terceros significativos: profesores, entrenadores, padres y amigos) son factores motivacionales importantes para practicar deporte.

Por otro lado, se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos en todos los factores excepto en el factor *salud*. En todos ellos los varones puntuaron significativamente más alto que las mujeres salvo en el factor *relajación*.

Si nos detenemos en el factor *vencer* y en su interacción sexo-edad observamos que los varones exhiben mayor interés por esta motivación en toda la franja de edad a

estudio y que las diferencias más significativas se encuentran entre los 13-15 años de edad.

En mi opinión, las tareas y recursos empleados en las sesiones de iniciación deportiva y de Educación Física, en general, deberían tratar de satisfacer dicha diversidad de factores motivacionales si pretendemos ser eficaces en el aprendizaje deportivo, en la adhesión a programas extraescolares y en la consecución de hábitos continuados de práctica físico-deportiva. Trataré de extraer algunas implicaciones para el docente que refuerzan la tesis del uso del juego y del deporte modificado como principales recursos en iniciación deportiva.

1. En cuanto al factor *Habilidad* y desde un punto de vista educativo, parece prioritario estructurar las tareas de forma que permitan desarrollar las capacidades de todo el alumnado (independientemente de su nivel de habilidad) y aumentar su competencia motriz. La dificultad estriba en la heterogeneidad de los alumnos en las clases de Educación Física a nivel de habilidad, condición física, experiencias pretéritas y motivación por la práctica. La alternativa de dividir la clase en grupos más reducidos lo más homogéneos posible parece idónea y ha sido preconizada por las aproximaciones táctica y comprensiva de los juegos deportivos, lo que permite una atención más individualizada según las posibilidades y limitaciones de cada grupo, así como satisfacer procesos y ritmos de aprendizaje diferentes.

Otra fórmula muy utilizada para posibilitar que los alumnos tengan éxito en su participación, independientemente de su nivel de habilidad, pasa por modificar los elementos estructurales y funcionales del juego deportivo adulto y adaptarlos a las características del destinatario.

Además, presentar tareas en las que el ejecutante pueda elegir libremente el grado de dificultad que va a asumir ayuda a personalizar el aprendizaje. Por ejemplo, en un juego de prebéisbol, se puede brindar al bateador la posibilidad de escoger entre un bate pequeño y manejable, uno más pesado y una raqueta o, en su caso, utilizar un soporte de bateo, lo que permite integrar jugadores de diferentes niveles en una misma actividad (en baloncesto, por ejemplo, decidir entre varias distancias de tiro a la canasta).

2. *Diversión/Amistad*. La diversión aparece como uno de los requerimientos para continuar en las prácticas deportivas y su falta motiva en gran medida el abandono del compromiso deportivo, por lo que se debería estructurar el contexto de aprendizaje para facilitar su consecución durante las lecciones.

Las tareas que implican variedad y diversidad facilitan con mayor probabilidad el interés en el aprendizaje y la implicación en la tarea. Desde nuestro punto de vista, además de las implicaciones del trabajo de Schmidt (1975), diversificar la práctica entraña aumentar el número de modalidades deportivas de las diferentes categorías tácticas, variar las situaciones lúdicas e introducir actividades con nuevos implementos y móviles. La especialización se irá adquiriendo con la edad y en las actividades extraescolares.

En cuanto al desafío de las actividades, enfrentarse a un oponente o equipo demasiado fácil o demasiado difícil conduce al aburrimiento o a la ansiedad y frustración más que a una competición divertida. En consecuencia, las recomendaciones pasan por generar equipos equilibrados en los que el tanteo pueda estar más disputado y se mantenga el interés y la emoción por el juego.

Como recoge Sánchez Gómez (1997), la participación activa (tanto física como cognitiva) durante el juego es otro factor clave que contribuye a promover una experiencia satisfactoria. Esta participación se refiere a las propias acciones de tanteo; a aportaciones decisivas para el equipo, al desempeño de roles determinantes en la marcha del juego, y a la demostración de habilidad y su puesta a prueba contra otros. Se deben eliminar los roles pasivos o, al menos, rotarlos para distribuirlos entre los jugadores (ejemplo de pelota al callejón donde el pasador en un tanto cambia la posición con el portero) y, por su puesto, no excluir sistemáticamente a los jugadores que pierden en los encuentros.

En este sentido, los grupos reducidos aumentan la posibilidad de participación (Martínez y Solla (2009), de éxito y de sentirse importantes a la hora de lograr las acciones más relevantes para los alumnos, aquellas a las que conceden más valor (sumar un gol para el equipo, dar una asistencia espectacular, batear o hacer un *home run*). Esto implica que tratemos de estructurar la práctica de forma que se permita dar rienda suelta a las emociones positivas desatadas como consecuencia de las acciones con éxito y que se posibilite el reconocimiento del logro y la aprobación social.

Por otro lado, y en relación al componente *Amistad*, la camaradería entre los participantes y el apoyo del profesor son interpretados como factores de influencia positiva para continuar la implicación. Con frecuencia, el clima de camaradería y respeto que se respira en clase es lo que convence a los alumnos para jugar en un equipo deportivo escolar o para apuntarse en un club. Las percepciones de los alumnos sobre la clase están determinadas por el papel que desempeñe el profesor en la creación de un ambiente motivacional de implicación en la tarea o en la comparación con los demás (Treasure 1993; Carpenter y Morgan, 1999). En varios estudios, se demostró que cuando el profesor genera un clima de implicación en la tarea se aumenta la motivación de los niños por la práctica. Los niños orientados a la tarea adoptan estrategias de logro adaptativas como trabajar con más intensidad, buscar tareas desafiantes o persistir ante las dificultades, mientras que los niños orientados al ego -a la comparación con otros- adoptan estrategias no adaptativas como buscar tareas fáciles, reducir el esfuerzo o abandonar ante la dificultad.

4. El factor *Condición Física/Estética*. Ante la limitación de tiempo para desarrollar los programas de iniciación deportiva en el marco de la educación física, los profesores nos vemos obligados a solapar varios contenidos, como es el caso de la condición física y el de las unidades didácticas deportivas. En mi opinión, es recomendable realizar actividades deportivas de intensidad “moderada y exigente” dependiendo del nivel de condición física. Desde este punto de vista, los alumnos deben terminar las clases con la sensación de haber “sudado la camiseta” y provocar las sensaciones placenteras postejercicio. Considero que el hecho de plantear actividades de aprendizaje y reflexivas no debe estar reñido con el desarrollo de la condición física y el trabajo de cierta intensidad. No podemos olvidar que en secundaria muchos de nuestros alumnos sólo realizan actividad física moderada en las sesiones de Educación Física (y que una excesiva carga en actividades reflexivas durante las clases podría limitar aun más la actividad semanal de los muchachos).

6. *Equipo*. Este factor indica la necesidad de afiliarse a un grupo en la práctica deportiva, de pertenecer a un equipo. La práctica docente en este sentido podría encaminarse a promover contextos de práctica deportiva extraescolar y situaciones de cooperación entre los compañeros de clase y ampliar el círculo de amistades. Una estrategia para provocar la interacción entre los alumnos es formar equipos estables

durante el desarrollo de la unidad, y suscitar tareas y estrategias de aprendizaje cooperativas (Siedentop, 1994).

6. Educación en valores. Transversalidad y juego deportivo

El sexto apartado hace hincapié en los temas relacionados con la transversalidad del currículo y en los valores educativos que se pueden abordar desde mi propuesta a partir del juego modificado (Gutiérrez, 1995; Fraile, 2001a, Fraile, 2001b, Martínez Gámez, 1995).

1. *Educación ambiental.* En primer lugar, he constatado que a partir de la propia fabricación de materiales alternativos y del intercambio de implementos y móviles entre el alumnado se puede estimular el respeto por el entorno natural más próximo, incrementar el control de los desechos y fomentar su reutilización o reciclaje.

2. *Educación para la paz.* En segundo lugar, los objetivos que compartimos en el enfoque son la asunción de actitudes de respeto y diálogo a través de la vivencia y experimentación en la práctica deportiva, así como la aceptación de diferentes niveles de destreza y el fomento de actitudes de no violencia. Igualmente, nos parecen aspectos educativos prioritarios el respeto de las reglas como elemento esencial para el desarrollo del juego y educar en la competición otorgando una importancia relativa al resultado y buscando los efectos del trabajo cooperativo en equipo. En ese sentido, se han propuesto diferentes estrategias como establecer que todos los alumnos ejerzan funciones de arbitraje, negociar las reglas de juego con los alumnos, rotar por diferentes roles del juego, o promover el respeto por las propuestas y las creaciones lúdicas de los demás compañeros.

3. *Educación del consumidor.* En tercer lugar, a través de propuestas con materiales de desecho y autoconstruidos se puede estimular la comprensión de que la práctica deportiva no está condicionada por el uso de determinadas marcas o modas ni por el gasto de elevadas cantidades de dinero. En la tercera parte veremos ejemplos de cómo se puede realizar una iniciación deportiva de calidad con un gasto económico muy reducido.

4. *La educación para la salud* pretende que el alumnado llegue a valorar positivamente los efectos que produce la práctica habitual de actividades deportivas sobre las condiciones de salud y la calidad de vida. Como expusimos anteriormente, las acciones educativas en este sentido se dirigen al desarrollo de hábitos higiénicos, a la realización de la actividad física de forma segura (especialmente cuando empleemos equipamientos alternativos) y a la prevención de lesiones evitando ejercicios no recomendados.

5. *Y la educación para la igualdad de oportunidades* con independencia de raza, sexo, religión, clase social, habilidad o condición física. Es necesario establecer mecanismos que atiendan a los niños que presentan alguna discapacidad y limiten la discriminación entre sexos, entre las culturas minoritarias y la predominante.

Respecto a la igualdad entre sexos hemos de precisar que el simple hecho de fomentar actividades con equipos mixtos no garantiza una participación equitativa entre géneros, en ocasiones es todo lo contrario. En la enseñanza primaria, la organización en equipos mixtos parece estar justificada puesto que las diferencias entre género son prácticamente inexistentes. En la medida en que las diferencias de habilidad y condición física entre sexos se van haciendo más notables (de la adolescencia en adelante) se requieren intervenciones paliativas o compensatorias. Creemos que en el aprendizaje de deportes de blanco o diana, de cancha dividida y de

muro o de golpeo y carrera, por la propia esencia de estos juegos, es más factible la propuesta de actividades coeducativas. Sin embargo, cabe cuestionar la enseñanza mixta de los juegos deportivos de invasión estándar cuando las diferencias son notables si se pretende que alumnos de ambos sexos disfruten del tiempo, espacio, comprensión y oportunidades en términos de igualdad. A continuación recogemos algunas propuestas concretas de modificación reglamentaria del juego para potenciar una educación menos discriminatoria entre géneros o entre niveles diversos de habilidad: (a) respecto a los aspectos técnicos: obligar a que los más habilidosos a que empleen su lado no dominante, condicionar su intensidad defensiva a determinados adversarios (sólo con piernas), emparejarles con adversarios de competencia motriz semejante, limitar el número de veces que contacten con el móvil... (b) respecto a la puntuación: otorgar diferente valor a las canastas según quién las consiga, puntuar sólo cuando todos hayan marcado, otorgar la victoria al equipo cuyo peor anotador supere a su equivalente del otro equipo; (c) respecto a los aspectos tácticos: emplear defensa individual emparejados por nivel de habilidad, suprimir los roles más pasivos o hacerlos rotativos por tiempo. En cualquier caso, este tipo de adaptaciones deben ser transitorias y se deben tratar de forma que el alumnado menos habilidoso no pueda sentirse menospreciado.

7. El proceso creativo a través de la invención de juegos

Almond (1986b) señaló los efectos educativos potenciales de ofrecer al alumnado la oportunidad de idear y desarrollar sus propios juegos. Entre otros aspectos positivos destaca los siguientes:

1. La satisfacción de hacer algo creado por uno mismo.
2. Darse cuenta del porqué de las reglas y para qué sirven.
3. Implicarse en el propio proceso de aprendizaje y sentir que se deciden cuestiones relevantes (autodeterminación).
4. Trabajar de forma cooperativa y compartir las ideas.
5. Comunicar y explicar el desarrollo del juego al resto de los compañeros.
6. Poder enseñar algo a otros, incluido al profesor.

A la hora de aplicar este planteamiento con escolares se han apuntado algunas sugerencias:

1. Reducir el número de elecciones que deben tomar los alumnos (Almond, 1986b). Por ejemplo, proporcionándoles el espacio de juego, un equipamiento determinado y un número de jugadores máximo.

2. Modificar inicialmente juegos conocidos y cambiar el objetivo perseguido, por ejemplo:

- 2.1. A nivel afectivo-actitudinal, tratar de que todos los jugadores se impliquen por igual con independencia de su nivel de habilidad (Morris y Stiehl, 1999) y evitar la exclusión en el juego (Orlick, 1990).

- 2.2. A nivel motriz, desarrollar otras habilidades deportivas diferentes a las del juego original (Ellis, 1986a) modificando los patrones de movimiento.

- 2.3. Y, a nivel cognitivo, fijar el conocimiento táctico estableciendo paralelismos con otros juegos de la misma categoría.

3. Por último, desarrollar la creatividad ideando nuevos juegos híbridos intracategoriales e intercategoriales mediante la variación de los elementos estructurales y funcionales (Méndez Giménez, 2003)

8. Iniciación deportiva con equipamiento autoconstruido

Esta propuesta pretende ir más allá del aprovechamiento de materiales de desecho y reciclados como recursos paliativos a presupuestos limitados y plantea la

inclusión de estos materiales para impulsar un aprendizaje deportivo más variado y de calidad mediante una metodología más activa. En mi opinión, los implementos, móviles y metas fabricados con materiales de desecho permiten a los alumnos introducirse en prácticas deportivas a las que no tendrían acceso por falta de medios, pero, fundamentalmente, estos recursos materiales son susceptibles de ser adaptados a las características de los niños de una manera más justa que los empleados en el deporte adulto y competitivo considerando también las posibilidades espaciales de los centros escolares. Todo ello posibilita una iniciación deportiva más motivante e inclusiva. Además, como he sugerido anteriormente, la iniciación polideportiva con materiales autoconstruidos permite abordar áreas de transversalidad como la educación para el consumo, la educación para la preservación del medio ambiente o la educación para la igualdad entre sexos.

2. Materiales autoconstruidas: Ventajas, inconvenientes y ejemplos de modalidades

1. Constatamos que esta perspectiva permite aumentar el tiempo de participación activa y posibilita la prolongación de la práctica en el periodo extraescolar puesto que cada alumno dispone de su propio material. Este incremento del tiempo de acción está directamente relacionado con el nivel motivacional puesto que la falta de medios supone generalmente mayor inactividad que, a su vez, da pie al aburrimiento y a los problemas de disciplina.

2. Se favorece el desarrollo de procesos de pensamiento divergente, de creatividad por parte del alumnado y del profesorado, tanto en la fase de fabricación de los implementos como en la de su exploración y manejo. Al mismo tiempo, una vez fabricados, los nuevos implementos y móviles estimulan la investigación de diferentes tipos de habilidades requeridas, especialmente las relacionadas con recepciones y lanzamientos (desde abajo, de revés, desde arriba, lateral, entre las piernas, etc.).

3. Permite el desarrollo de la transversalidad (educación medioambiental, consumo responsable, educación para la paz, coeducación...)

3.1. En el ámbito de la coeducación, advertimos que las diferencias entre géneros en cuanto a nivel de destreza, conocimiento, práctica previa y motivación hacia su aprendizaje se suavizan en las unidades de deportes alternativos, en comparación con las unidades de deportes tradicionales. El abordaje de unidades de deportes alternativos con materiales innovadores hace posible una praxis menos discriminatoria respecto al uso del espacio, del tiempo y la implicación durante las propuestas y un posible cambio de mentalidad del alumnado menos condicionada por la competición. Además, puesto que con el planteamiento de juegos modificados no se requieren niveles altos de habilidad para poder empezar a jugar, los alumnos menos capacitados no quedarán excluidos, especialmente si se tiene la precaución de establecer grupos reducidos y homogéneos o potenciar estrategias de aprendizaje cooperativo.

3.2. Se incrementa el respeto por el material a partir del aprecio y valoración positiva por el que uno mismo ha fabricado. Igualmente, se genera cierto grado de concienciación de que materiales comunes e “inservibles” cuyo destino suele ser la basura pueden ser reciclados para la práctica físico-deportiva.

4. Puesto que, en muchos casos, se trata de materiales y versiones novedosas o desconocidas de deportes es más factible que se suscite su descubrimiento por parte del alumno.

5. Su empleo abre una puerta a la interdisciplinariedad, al encuentro entre materias tradicionalmente afrontadas por separado (plástica, tecnología, biología...), a la creación de proyectos educativos comunes y a la conexión entre profesores que creen en una enseñanza más globalizada.

6. Por último, el material innovador se adapta al alumnado y no a la inversa. El equipamiento comercial no siempre es de naturaleza adaptable; el tamaño, forma, peso y demás características estándar hacen que los objetos solo sean útiles para determinados sujetos. Sin embargo, el material construido puede ser adaptado de manera específica incluso a niños con discapacidad (por ejemplo, pompones, tableros de equilibrio, balones suaves de papel o bolsas de plástico...)

Centrándonos, en los **inconvenientes**, el uso de materiales contruidos tropieza con pequeños obstáculos que conviene anticipar para convertirlos en subsanables:

1. La necesidad de velar en todo momento por la seguridad y solidez de los materiales y del proceso de construcción, y de asumir y controlar ciertos riesgos que no se corren con el uso del material convencional.

2. El requerimiento de tiempo para construir los materiales con los alumnos más pequeños si no se dispone de la colaboración de otras áreas, padres o adultos. Este tiempo habrá que restárselo a las sesiones ordinarias de clase cuando los alumnos no cuenten con suficiente autonomía, si bien se pueden aprovechar eventualmente las sesiones de tutoría, y ausencias o bajas de otros profesores.

3. La incomodidad de tener que buscar espacios donde almacenar las materias primas y los materiales generados para evitar el trajín de llevarlos y traerlos a casa, nos obliga a ser extremadamente ordenados en los centros. Es necesaria la utilización de estanterías o cajas para guardar el equipamiento que pueda ser empleado más adelante y depositar en los contenedores apropiados todo lo que ya no sea de interés.

4. Otra dificultad es la reticencia inicial hacia el uso de materiales reciclados en determinados sectores del alumnado y de los propios compañeros, que argumentan falta de seriedad, sentimiento de ridículo o escasa creencia en su potencial didáctico. Por otro lado, algunos docentes consideran que este planteamiento puede *hacer el juego* a las administraciones educativas, que encuentran en él argumentos para no destinar los suficientes recursos económicos que permitan desarrollar las programaciones. Desde luego, esta lectura, que no compartimos, se opone diametralmente a nuestras intenciones. Por el contrario, la alternativa surge desde la realidad del aula y las limitaciones que un gran número de profesionales sufrimos y que deseamos superar con imaginación ante gestores no siempre sensibles y eficaces. Deseo aclarar que no es la intención de esta propuesta minimizar la importancia del equipamiento convencional de Educación Física. Como adelantaron otros autores hace años (Werner y Simmons, 1990, 12) “la combinación de materiales manufacturados e innovadores es importante para lograr una educación física de calidad en infantil y primaria”.

5. Frente a la comodidad de uso e inmediatez del material convencional, el equipamiento innovador exige otro tipo de implicación y trabajo del docente y requiere, además, un mayor nivel de planificación de los contenidos y adelantar acciones para conseguir el material y transformarlo, lo que no da pie a la improvisación.

6. Finalmente, al disponer de mayor cantidad de materiales, es preciso determinar en las sesiones normas eficaces de seguridad y funcionamiento a la hora de manipular los objetos y desplazarse por espacios, en ocasiones, limitados.

En mi opinión, no se trata de especializarse en complejas habilidades manuales de marquería o bricolaje, sino de abrir la mente a la simple transformación de materiales viejos o inservibles con un mínimo de imaginación y destreza, seleccionando estrategias adecuadas y seguras, y aumentar la calidad de nuestra enseñanza deportiva.

El modelo Comprensivo: su variante, el Modelo Táctico

El enfoque de enseñanza tradicional de los juegos deportivos, conocido como el Modelo Técnico, se ha caracterizado por una progresión de enseñanza que parte del desarrollo de la técnica para, una vez dominada está, pasar al abordaje de la táctica, ambas impartidas mediante instrucción directa. Además, el docente (centro del proceso) diseña e implementa lecciones tremendamente estructuradas en función de los elementos de ejecución requeridos en el deporte, para lo que determina una progresión de ejercicios y tareas de aprendizaje crecientes en dificultad. Generalmente, las tareas se presentan aisladas, sin la perspectiva de un contexto. Descontentos con esta forma de enseñar, Bunker y Thorpe (1982) recogieron las críticas de un buen número de profesionales sobre los efectos negativos del enfoque técnico, como la escasa mejora de la habilidad de un sector importante de los alumnos, la incapacidad de los estudiantes para transferir esas destrezas técnicas al contexto de juego, o el aburrimiento manifiesto de los alumnos en las actividades de práctica o repeticiones de ejercicios (lo que demandan los alumnos es jugar). La búsqueda de respuestas a los problemas planteados les llevó a desarrollar un modelo que pretende ayudar a los jugadores a conocer las tácticas y las estrategias, tomando el juego como elemento imprescindible, al mismo tiempo que se les motiva a desarrollar sus habilidades técnicas, derivadas de la comprensión de su necesidad. A partir de entonces, se desarrolló este enfoque conocido en el contexto británico como *Teaching Games for Understanding* (TGfU) y en España como modelo comprensivo (Devís y Peiró, 1992).

Durante casi tres décadas, la propuesta primigenia de TGfU ha ido divulgándose e implementando en numerosos países de todo el mundo y, en la actualidad, ha adquirido una perspectiva internacional. Fruto de su aplicación se han producido múltiples variaciones del enfoque conocidas con diversas nomenclaturas, como *Tactical Games* (Juegos Tácticos) en EEUU, *Game Sense* (Sentido del juego) aplicado al ámbito del entrenamiento o *Play Practice* referida a la iniciación deportiva ambos en Australia; *Conceptual-Based Games* (Juegos basados en el concepto) en Singapur y *Tactical Decision Learning Model* (Modelo de aprendizaje de decisión táctica) en Francia. Cada una de estas variaciones refleja la diversidad de situaciones culturales en las que se aplica el modelo y los matices de interpretación contextual, si bien mantienen la esencia del enfoque comprensivo.

El modelo comprensivo supuso un cambio metodológico en la enseñanza de los deportes. Por un lado, se alteró el orden del proceso, abordando primero, la táctica y después, la habilidad técnica. Por otro, se cambió la prioridad de los contenidos, lo que implica estructurar los pasos a seguir en el proceso de enseñanza considerando tareas de complejidad táctica creciente. Esto requiere un conocimiento profundo del contenido a impartir, especialmente, de la esencia y naturaleza de cada deporte, así como de los problemas tácticos ofensivos y defensivos que pueden ser comprendidos por los estudiantes en cada etapa.

La clave del modelo de Bunker y Thorpe (1982) recae en la construcción de juegos modificados que obligan a los sujetos a tomar continuas decisiones y que les permite

mejorar su comprensión sobre el juego, y por tanto, mejorar su conciencia táctica. El modelo original se estructuró en las siguientes fases:

1. *Juego*. En esta fase se presenta un juego, no la versión adulta, sino alguna forma modificada adaptando el espacio, la meta, el material, el número de jugadores o las reglas al nivel de desarrollo y experiencia del aprendiz.

2. *Apreciación del juego*. Se pretende que los alumnos entiendan las reglas primarias (normas) y secundarias del juego (por ejemplo, que reconozcan el efecto que provoca la altura de la red en el ritmo de juego, el número de jugadores de campo en el fildeo de una pelota, o el tiempo de posesión en juegos de invasión).

3. *Concienciación táctica*. Se trata de reforzar el comportamiento táctico promocionando la reflexión del alumnado sobre los principios tácticos del juego (como por ejemplo, la necesidad de crear o defender espacios en los deportes de invasión), favoreciendo así, la comprensión de los mismos.

4. *Toma de decisiones apropiadas*. Los alumnos deben centrarse en los elementos relevantes durante el transcurso del juego. Se les preguntará sobre qué hacer (comportamiento táctico) y cómo hacerlo (selección de habilidades) para ayudarles a tomar decisiones apropiadas.

5. *Ejecución de habilidades*. Persigue que los alumnos aprendan y practiquen cómo llevar a cabo las habilidades técnicas requeridas en el contexto de juego, una vez comprendida su necesidad.

6. *Realización*. Se persigue que los alumnos se conviertan en jugadores eficientes en situación de juego para lo que se mide su rendimiento.

Posteriormente, Griffin, Mitchell y Oslin (1997; 2006) simplificaron las fases establecidas por Bunker y Thorpe y propusieron un modelo simplificado trifásico en el marco de la variante estadounidense del MT. Según esta propuesta, cuyo desarrollo completo podría encajar perfectamente en el tiempo dedicado a una lección, se parte de un juego modificado para facilitar una experiencia gratificante al alumno, después se trata de suscitar la conciencia táctica mediante tareas reflexivas y depurar la habilidad (una vez que los alumnos ven su necesidad) aislando, si es preciso, la práctica en ejercicios de incidencia más técnica. Finalmente, se reintegra el patrón o concepto aprendido en el juego anterior o en otro más evolucionado buscando una transferencia vertical.

En la práctica docente, el modelo trifásico plantea que, una vez que los alumnos hayan experimentado un juego modificado inicial, se presentará el problema táctico emergente mediante interrogantes para su reflexión, y posteriormente, se introducirán determinadas claves o cuñas técnicas para mejorar la ejecución, bien mediante tareas más analíticas o más globales, antes de volver al juego.

Desde mi punto, los elementos característicos del Modelo Táctico, algunos de los cuales fueron concretados como principios pedagógicos, son los siguientes:

1. *Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que tiene implicaciones metodológicas y curriculares*. Esta taxonomía comprende inicialmente cuatro categorías importantes: juegos deportivos de blanco, de golpeo/carrera, de red/muro y juegos de invasión (Almond, 1986b). Clasificar los juegos deportivos de esta manera proporciona a los estudiantes una manera temática de aproximarse al deporte en la que se identifican las semejanzas y las diferencias entre ellos. Los defensores del modelo argumentan que los juegos de cada categoría tienen problemas o principios tácticos

similares y que su comprensión puede ayudar en la transferencia del rendimiento de un juego a otro. Además, los profesores pueden enseñar a los estudiantes a transferir el conocimiento adquirido de un juego a otro de la misma familia. Por ejemplo, el ringo en dos canchas o el *pickle ball* son juegos de red que comparten semejanzas tácticas con el tenis y el bádminton. Es deseable que, a lo largo del currículo, se aborden todas las categorías seleccionadas (*sampling*) una muestra de modalidades que permita realizar dicha transferencia y secuenciando la dificultad de los juegos modificados a lo largo de las etapas educativas.

2. *Representación*. La modificación-representación significa "que los juegos desarrollados contienen las mismas estructuras tácticas del juego adulto, pero es jugado con adaptaciones para ajustarse al tamaño, la edad y habilidad de los niños" (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). La clave del proceso está en diseñar juegos reducidos y simplificados representativos de un problema táctico y que sean motivantes para el alumnado.

3. *Exageración*. Cuando las soluciones posibles a los problemas planteados por los juegos modificados todavía sean demasiado difíciles de solucionar para los niños, es posible realizar una exageración del principio táctico que se desea trabajar para evidenciar el concepto. Por ejemplo, jugar en una cancha de bádminton larga y estrecha, exagera el problema táctico de defender y atacar el espacio de la cancha cerca y lejos, lo que dará pie al empleo de golpes de *drop* y *clear*.

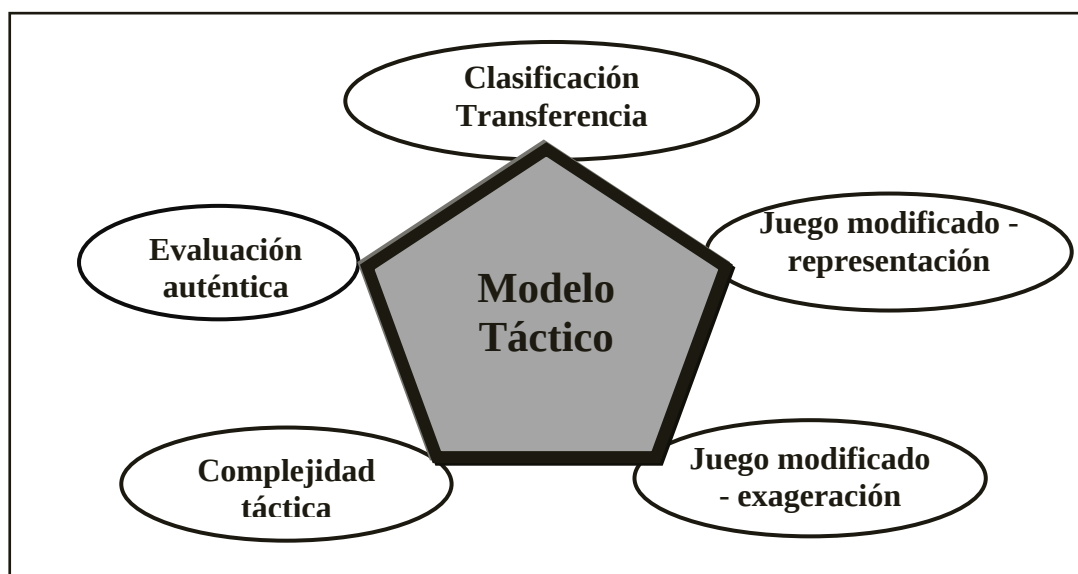


Figura 2. Elementos estructurales del modelo táctico o comprensivo

4. *Complejidad Táctica*. Los juegos con menor complejidad táctica forman el punto de partida para el desarrollo del currículo comprensivo de los juegos deportivos. Los juegos de diana son generalmente menos complejos, seguidos de red/pared, juegos de bateo y carrera y, finalmente, juegos complejos de equipo de invasión, que deberían ser presentados más adelante (Werner, Thorpe y Bunker, 1996). Los niños pueden moverse dentro y fuera de las diferentes categorías de los juegos deportivos, entendiendo su complejidad táctica. No obstante, existe una fuerte relación entre la complejidad táctica y la exageración, de tal manera que un juego en su forma completa es complejo, pero puede simplificarse tácticamente a través de la exageración.

5. *Concebir los juegos modificados como contextos auténticos para la evaluación*. La evaluación de los estudiantes durante el juego de un partido es la manera más

significativa de recibir *feedback* formativo y de ayudar al desarrollo de la habilidad y competencia del aprendiz. Oslin, Mitchell y Griffin (1985; 1998) y, más tarde, Mitchell y Oslin (1999) diseñaron y validaron el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) como una herramienta comprensiva del juego que se puede adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza en el que los alumnos trabajan juntos en grupos pequeños estructurados y heterogéneos para completar tareas grupales (Dyson, 2002), y en el que los miembros del grupo se ayudan mutuamente para aprender mientras logran las metas de grupo. La formación deliberada de los grupos implica evitar tanto los lazos de amistad íntima como de fuerte rivalidad (Casey, 2010). Estos grupos pretenden maximizar el aprendizaje individual de cada alumno, pero también mediante la ayuda, potenciar el aprendizaje de los demás (Johnson, Johnson & Johnston-Holubec, 1994, p. 4). La clave en el diseño de las tareas grupales, según Cohen (1994), es que requieran recursos que ningún estudiante pueda poseer de manera aislada, de tal modo que sea imprescindible contar con la aportación de los compañeros del grupo para lograr el objetivo establecido.

En consecuencia, para que un profesor use eficazmente el Aprendizaje Cooperativo debe tomar decisiones deliberadas y asegurarse de que se cumplan una serie de condiciones. Efectivamente, los hermanos David y Roger Johnson (Johnson y Johnson 1999, p. 68) señalaron, que el hecho de colocar a los estudiantes juntos y llamarlos grupo cooperativo no les hace funcionar como uno de ellos. Según estos autores, existen cinco elementos que configuran el aprendizaje cooperativo y lo constituyen como un modelo eficaz:

1. *Interdependencia positiva*. Este componente se da cuando los alumnos perciben que se necesitan unos a otros para que el grupo pueda tener éxito y para conseguir la tarea prediseñada o el objetivo común. La esencia del ambiente de aprendizaje cooperativo radica en relacionar el éxito personal con el éxito de los demás compañeros ya sea a partir de metas comunes, recursos compartidos o roles complementarios (como el de ejecutante, entrenador, encargado del material, el que registrada los datos o el animador).

2. *Interacción promotora cara a cara*. Para poder desarrollar habilidades de comunicación y sociales es imprescindible trabajar en contacto directo con otros compañeros, por lo tanto, el docente se preocupará de generar espacios que posibiliten la interacción directa entre todos los componentes del grupo.

3. *Responsabilidad individual*. Para que el grupo tenga éxito, cada miembro del grupo debe ser consciente de su compromiso, asumir su responsabilidad y realizar su parte de la tarea. Sin su aportación personal, el grupo se vería perjudicado. Para mantener a los estudiantes responsables se suelen emplear recursos que enfatizan las tareas asignadas. Por ejemplo, las pistas o claves de aprendizaje comprendidas en una hoja de observación, el jugador que ejerce el papel de *profesor* o las anotaciones del *registrador* ayudarán a los demás alumnos a mantenerse responsables de su propio aprendizaje.

4. *Habilidades interpersonales y en pequeños grupos*. Son aquellas conductas que permiten que los estudiantes se comuniquen fácilmente y de manera libre. Generalmente, el simple hecho de proponer trabajos en grupo no genera la cooperación espontánea entre niños y adolescentes. En muchos casos las habilidades sociales deben

ser enseñadas y entrenadas (como por ejemplo, dar información, escuchar atentamente, tomar decisiones compartidas, asumir responsabilidades, dar y recibir *feedback*, compartir ideas y aprender a respetar y animar a los demás). Diversas tareas y actividades (por ejemplo, juegos cooperativos o actividades de construcción de equipo) pueden servir al desarrollo de las habilidades personales y sociales y a la promoción del diálogo respetuoso.



Figura 1. Elementos estructurales del Aprendizaje Cooperativo

5. *Procesamiento grupal o auto-reflexión.* De manera sistemática se asignan breves periodos de tiempo (en torno a 5 minutos), durante la sesión o a su término, para que los miembros de cada grupo reflexionen y discutan en qué medida alcanzan sus metas y mantienen relaciones de trabajo eficaces. Estas experiencias reflexivas durante o después de la lección dan la oportunidad a los estudiantes de valorar los aspectos fuertes y débiles, lo que hacen bien y lo que debe ser mejorado, para lograr el éxito del grupo.

En el último lustro se han multiplicando los estudios dirigidos a medir la eficacia del AC en el contexto de la EF. Gracias a ellos, empieza a acumularse cierta evidencia de que este enfoque puede ser efectivo no solo en la educación en general, sino también en nuestra materia (Barrett, 2005; Casey, 2010; Casey y Dyson, 2009; Casey, Dyson y Campbell, 2009; Dyson, 2001, 2002; Goudas y Magotsiou, 2009; Lafont, Proeres y Vallet, 2007).

En el reciente artículo de Goudas y Magotsiou (2009), los estudiantes que habían participado en un programa de aprendizaje cooperativo aumentaron su capacidad de cooperar y empatizar, y disminuyeron su irascibilidad y su tendencias disruptivas en comparación con los sujetos de un grupo control. Los resultados de este estudio fortalecen las conclusiones informadas por Polvi y Telama (2000) y Dyson (2001; 2002) sobre los efectos positivos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales en el contexto de la educación física.

Modelo de Educación Deportiva

El tercer modelo de enseñanza que nos ocupa, el Modelo de *Sport Education*, que hemos traducido por Educación Deportiva (ED), ha provocado una gran producción

científica y un gran interés por parte de los investigadores de todo el mundo. Fue diseñado y revisado por Daryl Siedentop durante más de dos décadas (entre otros, Siedentop, 1982; 1986; 1987; 1994; 1995 y 2002) y desarrollado por múltiples autores (por ejemplo, Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004).

Siedentop (1982) propuso un modelo de enseñanza que simula las características contextuales predominantes del deporte y que también emplea una metodología centrada en el alumnado, al que gradualmente se le otorgando mayor responsabilidad para aprender. Esencialmente, Siedentop trató de idear una forma más educativa de presentar el deporte en el currículo escolar, de enmarcarlo en un contexto apropiado y de permitir que las actividades deportivas tuvieran mayor significado y valor para los estudiantes. Según la unidad didáctica o *temporada* educativa progresa, el profesor va otorgando gradualmente mayor responsabilidad a los estudiantes y usando, en menor proporción, los estilos de enseñanza directos (centrados en el profesor), para dar paso a los estilos indirectos (centrados en el estudiante). Además, los juegos deportivos generalmente se practican en sus formas reducidas y condicionadas, mediante el empleo de reglas modificadas.

En opinión de Siedentop (1987), la falta de atractivo de las clases de educación física orientadas a la iniciación deportiva se explica porque las habilidades del juego se han enseñado de manera aislada y al margen del marco natural que proporciona el propio deporte. Es decir, el autor sostiene que los estudiantes de educación física han experimentado las actividades de manera descontextualizada de la cultura deportiva y, en ocasiones, demasiado distantes de su experiencia extraescolar.

Para que los estudiantes pudieran adquirir experiencias auténticas y ricas a nivel educativo, Siedentop (1994) integró en su modelo seis características claves del deporte institucionalizado: *temporada, afiliación, competición formal, realización de registros, festividad y acontecimientos finales*.

1. *Temporada*. Siedentop (1994) sugirió que una unidad curricular de ED debería representar una temporada deportiva real y tener una duración, por tanto, dos ó tres veces más larga que las clásicas unidades multi-actividad. Las razones son simples; por un lado, los estudiantes tienen más contenidos que aprender (por ejemplo, además de desarrollar los fundamentos técnico-tácticos del deporte y potenciar determinadas actitudes, como el juego limpio, deben experimentar los diferentes roles que se dan en torno al deporte, tanto de jugador como de no-jugador: capitán, estadístico, observador, árbitro, entrenador...) y, por otro, se requiere cierto tiempo para convertirse en jugadores competentes. En ese sentido, Siedentop, Hastie y Van der Mars (2004) consideran necesaria una duración de, al menos, 12 sesiones de 45 minutos en educación primaria, y un máximo de un trimestre (más de 20 sesiones) en secundaria.

2. *Afiliación*. Los estudiantes deben formar parte de un equipo pequeño que permanezca fijo y cohesionado durante la temporada. Ser miembro activo de un equipo y, más concretamente, sentirse afiliado, permite a los estudiantes, planificar, practicar y beneficiarse de las oportunidades de desarrollo social que ofrece la pertenencia a un grupo invariable. Además, ser miembro de un equipo genera entusiasmo y multiplica las oportunidades de apoyo mutuo, si bien, seguramente se crearán probables conflictos entre sus miembros. Es en el abordaje de estos problemas relacionales y a través de la asunción de ciertas responsabilidades, cuando se brindan al alumnado oportunidades de crecimiento y de madurez personal.



Figura 3. Elementos estructurales del Modelo Sport Education

3. *Calendario de competiciones.* Otra característica esencial de ED es el calendario de competiciones que se organiza desde el principio de la unidad, y que convive de manera intercalada con las sesiones o actividades de práctica (ejercicios, tareas y situaciones modificadas). Su objetivo es permitir que todos los estudiantes practiquen y jueguen en una competición equitativa dentro del horario de clase. De esta manera, las actividades de aprendizaje y ejercicios adquieren mayor relevancia ya que sirven para preparar la inminente competición formal.

4. *Registro del rendimiento.* Siedentop (1998) argumentó que existen múltiples razones para registrar el rendimiento de los estudiantes durante los partidos (por ejemplo, mediante el porcentaje de tiros a puerta, asistencias, robos de balón, puntos por equipo o individualmente, rebotes...); entre otros, motivar, dar *feedback*, evaluar o construir estándares y tradiciones. Con ello, se busca aumentar su excitación y ayudarles a reconocer si existe suficiente mejora para fijarse nuevas metas. El empleo de diferentes roles no relacionados con el de jugador, como el de publicista o estadística, permite mantener y actualizar los registros y los datos recabados, y aproximarse a las funciones más complejas de coevaluación o evaluación compartida.

5. *Festividad.* La temporada debe ser festiva, es decir, el profesor y los estudiantes deben esforzarse por celebrar el éxito obtenido por los estudiantes. Algunos ejemplos para generar un ambiente festivo pueden ser conseguir equipaciones de diferentes colores, que cada equipo establezca el saludo previo a la competición, las ceremonia de trofeos, música ambiental o una exhibición de fotografías tomadas durante la temporada.

6. *Evento final.* Además, se sugiere realizar un evento final (por ejemplo, una especie de *Olimpiada* o *Copa del Mundo*) que sirva de colofón de la temporada, y que permita reconocer el logro de los alumnos.

En definitiva, en ED los estudiantes aprenden otros roles del deporte además del de jugador, como son, el de árbitro, capitán, marcador, estadístico o entrenador. Siedentop (1998) sugirió que estos roles deben ser aprendidos mediante una combinación de estrategias de enseñanza, como la instrucción directa, el trabajo en

pequeños-grupos cooperativos (*learning teams*), la enseñanza por pares y las dinámicas de resolución de conflictos.

Metas generales. Siedentop (1982) considera que la educación física no solo debe enseñar a los estudiantes a realizar habilidades, tácticas y estrategias, sino que también debe educarles en los aspectos positivos de la cultura del deporte y convertirlos en defensores de las buenas prácticas deportivas. Para evitar los problemas asociados al deporte profesional, como el elitismo, el juego sucio, el dopaje o el engaño, Siedentop (1987; 1994) sostiene que, a lo largo del currículo, se debería enfatizar la participación equitativa de todos los estudiantes y que los juegos deportivos se ajusten al nivel de desarrollo y a las habilidades de los estudiantes. Aunque en este modelo se pone énfasis en la auto-exigencia para ganar, la "ética predominante" es participar de forma limpia y preocuparse por la mejora del rendimiento y la superación personal.

Además de las características estructurales y las metas educativas descritas, Siedentop (1994, p. 4) apuntó que SE podría "educar a los estudiantes para ser jugadores en el sentido más completo y ayudarles a convertirse en deportistas *competentes, cultos y entusiastas*". Para Siedentop, ser un deportista *competente* significa disponer de suficientes habilidades para participar de forma satisfactoria en los juegos deportivos, comprender y ejecutar las tácticas apropiadas a la complejidad del juego, y estar bien informado sobre el deporte. Un deportista *culto* es aquel que comprende las normas, los valores y los rituales asociados al deporte y que sabe distinguir entre las buenas y las malas prácticas deportivas, tanto en el deporte infantil como profesional. Y, finalmente, un deportista *entusiasta* es aquel que participa y se comporta preservando, protegiendo y realizando el clima deportivo, tanto si se trata de competiciones juveniles a nivel local, como del deporte adulto a nivel nacional.

Para lograr las metas curriculares, Siedentop (1994) manifestó que los estudiantes tendrían que conseguir varios objetivos específicos, como desarrollar sus habilidades motrices, mejorar la toma de decisión táctica y aumentar su condición física específica a un deporte concreto. Además de estos objetivos tradicionales, Siedentop (1994) consideró que los estudiantes debían ejercer roles de liderazgo responsable y trabajar eficazmente en grupos pequeños hacia metas comunes de rendimiento. También discutió que los estudiantes debían convertirse en consumidores críticos de la experiencia deportiva y apreciar los rituales y las convenciones del deporte.

Elementos comunes entre AC, MT y ED

Ciertamente, la investigación de estos modelos por separado ha permitido comprobar su eficacia en el logro de los objetivos pretendidos para los que fueron diseñados (para una revisión ver Méndez-Giménez, 2009a). Sin embargo, algunos especialistas en educación física (Alexander y Penney, 2005; Collier, 2005; Dyson et al., 2004; Hastie y Curtner-Smith, 2006) enfatizaron que los vínculos de las aproximaciones teóricas (constructivismo: participación activa, aprendizaje significativo y social) y las consideraciones pedagógicas de todos ellos son tan fuertes, que se podría sustentar la creación de modelos híbridos que optimizarán los efectos desde un planteamiento más holístico del estudiante.

Para explorar el potencial de esta fusión, Dyson, Griffin y Hastie (2004) utilizaron la teoría del Aprendizaje Situado, marco que plantea la interrelación entre las dimensiones física, social y cultural del contexto de aprendizaje, puesto que todas ellas influyen significativamente en él. En consecuencia, aprender no es recibir, sin más, un conjunto de contenidos y datos, sino que implica interconectar personas, actividades,

conocimientos y el mundo cultural que les rodea. En resumen, Dyson *et al.* (2004) consideran que los tres modelos proporcionan estructuras de enseñanza "que posibilitan el aprendizaje situado en una comunidad de práctica basado en actividades de aprendizaje significativas, útiles y auténticas, presentadas y practicadas por los estudiantes".

Hastie y Curtner-Smith (2006) señalaron varias analogías entre TGfU y ED, entre otras, que ambos modelos se han desarrollado a partir de la crítica a los modelos tradicionales, que pretenden proporcionar experiencias de juego apropiadas al desarrollo de los estudiantes, que implican la participación en juegos reducidos, y que los profesores necesitan mucha experiencia con los estilos de enseñanza más indirectos para saber delegar la toma de decisión y la responsabilidad a los alumnos.

Por su parte, Barret (2005) señaló las características comunes entre AC y ED. La temporada larga de juego en ED se hace eco del enfoque formal del AC al tener a los estudiantes en equipos de aprendizaje (*learning teams*) permanentes durante un período de tiempo prolongado. Por otra parte, existen otras más analogías como, por ejemplo, que los estudiantes trabajan en equipo, tienen funciones concretas rotativas y asumen responsabilidades de equipo.

Considerando exclusivamente los aspectos pedagógicos, Dyson *et al.* (2004) encontraron una gran similitud entre el AC, ED y MT:

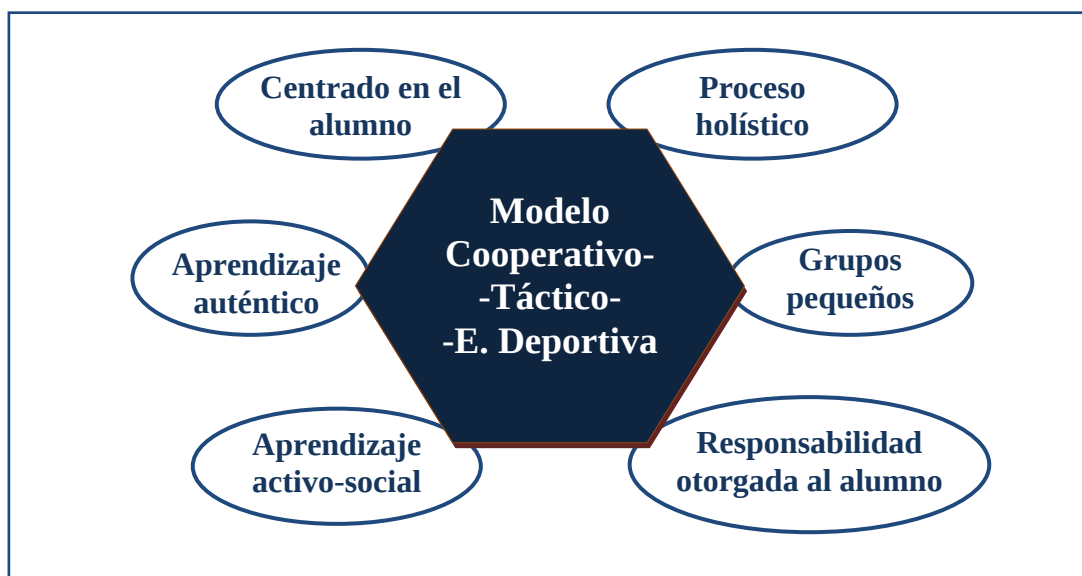


Figura 4. Elementos comunes entre MT, AC y ED.

En primer lugar, todo el **proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en el alumno**. Éste, y no el docente, se convierte en el verdadero protagonista de su propio proceso de crecimiento personal, por lo que deberá aprender a adoptar un rol activo. La labor del docente es facilitárselo a través de adecuados planteamientos metodológicos. Esta perspectiva de un currículum centrado en el aprendizaje saca la figura del profesor del protagonismo central y proporciona al estudiante la oportunidad de ayudar a aprender a otros compañeros.

En segundo lugar, los tres enfoques tienen el potencial **de incluir y desarrollar objetivos a nivel físico, cognitivo, afectivo y social**. Los planteamientos de enseñanza

son más amplios que la mera ejecución y repetición de técnicas concretas o aisladas, y pretenden el desarrollo integral de la persona.

En tercer lugar, **los alumnos trabajan en grupos o equipos pequeños** (es decir, en comunidades de práctica) y **dependen unos de otros para completar las tareas**. De esta manera, se establece entre ellos una dependencia mutua y positiva, hasta el punto que se requiere la confianza en los demás para completar las actividades de aprendizaje.

En cuarto lugar, **el docente facilita el aprendizaje dando la mayor parte de la responsabilidad a los alumnos**. Gradualmente, ellos serán los encargados de desarrollar, e incluso programar y evaluar las actividades de aprendizaje, lo que les mantiene involucrados y corresponsables en su propia formación. Por ejemplo, los estudiantes se mantienen responsables empleando el GPAI para la autoevaluación y la observación de sus compañeros.

En quinto lugar, **fomentan un aprendizaje activo dentro de una práctica social**, en el que se incluyen procesos de toma de decisiones, interacción social y comprensión cognitiva. Las actividades que debe realizar el alumnado le obligan a entender los elementos básicos que se esconden tras una actividad, a extraer la información necesaria y a tomar decisiones concretas en base al tratamiento que se ha hecho de esa información; si, además, todo esto se realiza interactuando con semejantes, los beneficios a nivel de relación e interacción social son evidentes.

Finalmente, **las actividades de aprendizaje son auténticas y ajustadas al desarrollo de los niños**. Nosotros pensamos que los tres modelos consideran el factor de desarrollo, lo que implica la modificación de actividades, el ajuste de los elementos estructurales y funcionales del deporte, para adecuarlas a las necesidades de los aprendices y optimizar el potencial de éxito (Méndez Giménez, 2003). Además, las tareas de aprendizaje están planteadas dentro de un contexto de práctica verdadero, lo que aumenta su motivación y permite conectar lo aprendido con sus actividades de tiempo libre.

Formas de interrelacionar los modelos

A la luz de las sugerencias de Dyson et al. (2004) acerca de cómo se podrían interrelacionar los modelos abordados, varios autores han ido diseñando e implementado propuestas prácticas que tratan de articular la combinación de dos de estos enfoques. Fundamentalmente, los escasos trabajos realizados hasta la actualidad se han centrado en explorar las conexiones entre AC-MT y ED-MT.

1. *Hibridación entre Aprendizaje Cooperativo y Modelo Táctico*. Dyson (2005) considera que al integrar ambos modelos se puede aumentar la interacción social de los alumnos y mejorar su desarrollo táctico, las habilidades de resolución de problemas (toma de decisiones) y la comprensión cognitiva de los juegos. Los beneficios de esta integración son múltiples, entre otros:

a) El GPAI complementa la hoja de evaluación del AC, proporcionando elementos para evaluar la táctica durante el juego.

b) En el AC, el cuestionamiento táctico puede ser ampliado en la fase de procesamiento grupal para cubrir los aspectos afectivos, motores y sociales. Además, las preguntas pueden ayudar a que los alumnos centren su atención en marcarse objetivos específicos para la siguiente sesión.

c) Los juegos modificados posibilitan mayor participación y contextos menos complejos para resolver problemas tácticos. Además, los equipos permanentes facilitan el trabajo en equipo, lo que aumenta las posibilidades de mejorar la interdependencia positiva y el espíritu de equipo.

d) Los roles de los alumnos, por un lado, promueven la interdependencia positiva y, por otro, ayudan al docente en la organización de la clase (por ejemplo, distribuyendo y recogiendo de material).

e) Tanto en el AC como en el MT el alumnado asume cierta responsabilidad en las tareas y en los juegos; lo que da más fuerza para que tomen el control de su propio aprendizaje.

2. *Hibridación entre Educación Deportiva y Modelo Táctico*. ED puede proporcionar la estructura que permita a los estudiantes organizar su propio campeonato deportivo a lo largo de una unidad didáctica de MT. Por ejemplo, Curtner-Smith (2004) desarrolló una unidad genérica de juegos deportivos de golpeo/fildeo compuesta por 25 sesiones y dirigida a alumnos de primaria. La propuesta se articula sobre 10 etapas sucesivas en las que se abordan diversas modalidades de la categoría, como cricket continuo, softball modificado, cricket modificado y la invención de un juego. Se entremezclan sesiones en la pretemporada donde se abordan aspectos organizativos, se determinan los roles y se abordan juegos modificados bajo la perspectiva comprensiva y, sesiones de la temporada, en las que se realizan torneos de las diferentes modalidades y se evalúa a los alumnos, y también una posttemporada, en la que se incluyen sesiones para inventar un juego y se realiza un campeonato con el “invento” más votado.

Para Collier (2005) el formato de clase *juego-práctica-juego* del modelo comprensivo se ajusta perfectamente al calendario de competiciones previsto en ED. Para ejemplificarlo, esboza una temporada de 20 sesiones de voleibol en la que detalla el foco táctico, los roles y rituales, y el tipo de competición para cada clase. En su opinión, la combinación de estos modelos provoca experiencias deportivas más ricas que su empleo por separado. Los beneficios de esta unión pueden concretarse en siguientes puntos: a) Se posibilita el diseño de unidades o temporadas más largas estructuradas a nivel temático según las categorías tácticas, que ayudarán a transferir el conocimiento; b) Se dota a las unidades escolares de un ambiente festivo y se potencian los rituales deportivos; c) Se permite la aplicación de herramientas de evaluación como el GPAI en situación de juego; d) Se potencia la afiliación a los equipos mediante la pertenencia fija a uno de ellos durante la unidad y, por último, e) Se fortalecen las prácticas de los equipos usando la estrategias de modificación-exageración.

Pritchard y McCollum (2009) describen cómo combinar ambos modelos para crear un nuevo enfoque denominado *Sport Education Tactical Model* (Modelo Táctico de Educación Deportiva-MTED). Presentan un plan de temporada sobre el *ultimate* que se compone de 16 sesiones en la que también contemplan las tres fases de pre, media y posttemporada. Los alumnos rotan por los roles de entrenador, preparador físico, estadístico, encargado del material y publicista. Concluyen que el uso de este modelo promueve el aprendizaje en un ambiente excitante y auténtico, lo que incrementa la motivación de los alumnos para realizar actividad física durante toda la vida.

Investigación empírica sobre prácticas híbridas

En la actualidad, existe muy poca investigación empírica dirigida a comprobar el efecto de la práctica basada en hibridación de estos modelos. Aunque el modelo de ED y el AC son enfoques de enseñanza independientes, ya han sido utilizados como

estructuras en las que otros enfoques pueden funcionar. Mowling, Brock y Hastie (2006) en su búsqueda por desarrollar un enfoque válido para etapa de primaria, declararon que ED puede ayudar al "andamiaje del aprendizaje" ya que proporciona una estructura idónea para el logro del aprendizaje físico, social, emocional e intelectual. Realizaron un paralelismo entre los conceptos del constructivismo y del Modelo de ED. Los estudiantes se implican como aprendices activos en la práctica de las habilidades y los juegos, son aprendices sociales puesto que pertenecen a un equipo que persiste, y son aprendices creativos a través de la solución de problemas para hacer que su equipo tenga más éxito. La correspondencia se podría realizar con el AC (Casey, 2010).

a) Respecto a la hibridación entre AC-MT, en el estudio de Casey y Dyson (2009) se implementó una combinación de estos modelos para enseñar una unidad de tenis a alumnos de 11-12 años, que se analizó bajo la perspectiva de la Investigación-Acción. Las estructuras cooperativas supusieron mayor desconcierto para los alumnos que los requerimientos del enfoque comprensivo. Los resultados refuerzan la idea de que el profesor debe planificar y enfatizar habilidades sociales específicas, como escuchar, trabajar juntos y proporcionar un adecuado *feedback* a los compañeros para preparar a los estudiantes en el trabajo cooperativo. El profesor tuvo que invertir tiempo y energías en recordar a los alumnos que ejercieran el rol de enseñante. Por otro lado, renunciar como docente al control total del ambiente de aprendizaje requirió una fase de re-aprendizaje de la profesión e incluso del deporte que se enseñaba. Este proceso fue intenso y en determinados momentos provocó al profesor novel cierta frustración.

b) Respecto a la hibridación entre ED-MT. La investigación de Hastie y Curtner-Smith (2006) informa de las experiencias del profesor y las reacciones de los alumnos en una unidad didáctica de 22 sesiones sobre juegos de bateo y fildeo, basada en la macro-pedagogía del modelo de ED (estructura y organización) y la micro-pedagogía de TGfU (comportamientos y estilos de enseñanza). Los resultados fueron muy alentadores: los alumnos fueron capaces de comprender y ejecutar muchas acciones tácticas y estrategias de bateo, lanzamiento/recepción y fildeo. También comprendieron los principios, las reglas y las estructuras de los juegos de bateo/fildeo, apreciaron su importancia y fueron capaces de transferirlos entre las modalidades abordadas (*softball*, *cricket* continuo y juegos inventados). Además de mostrarse más *competentes* y *cultos*, los alumnos también manifestaron *entusiasmo*, disfrutando con la unidad y deseando participar en cada sesión. Hastie y Curtner-Smith (2006) concluyeron que la unidad se vio fortalecida con la combinación de ED-TGfU con respecto a cuando ambos modelos se emplean por separado. El modelo de ED está enfocado hacia el exterior y, por lo tanto, es más probable que promueva el aprendizaje social y situado; por su parte, TGfU es un modelo más fuerte en términos de promoción del uso de estilos de enseñanza indirectos y, por lo tanto, del aprendizaje activo y creativo. Además, afirmaron que la combinación de los dos modelos no redujo las ventajas estructurales de la ED sobre el currículo ("sentimiento de comunidad", autonomía y promoción de relaciones sociales positivas). Sin embargo, reconocieron que para lograr éxito en una unidad híbrida, el profesor debe tener un conocimiento superior del contenido pedagógico.

Por otro lado, la reciente investigación de Gubacs-Collins y Olsen (2010) desgana los desafíos asumidos por un profesor novel al implementar durante 5 años, primero el enfoque táctico, después el modelo de ED y, finalmente, una combinación de ambos modelos bajo la supervisión de una especialista. Frente a la opinión de Collier (2005), la

experiencia del profesor le llevó a concluir que los profesores noveles deberían aprender simultáneamente ambos modelos e implementarlos al mismo tiempo, en vez de por separado. La estructura de ED (temporada, roles, competiciones, etc.) le ayudó a superar uno de los problemas con que los profesores noveles se encuentran más frecuentemente al implementar el modelo comprensivo: la gestión y organización de grupos numerosos sin perder tiempo de aprendizaje académico. Los equipos mantenidos, su ubicación en lugares determinados para funcionar, los roles ejercidos o la gestión del material son estrategias que permiten ahorrar tiempo de clase y energías del docente.

Una experiencia integradora en una unidad de juegos de golpeo-fildeo

En este apartado se presenta una experiencia práctica que combina los modelos abordados en una unidad sobre juegos deportivos de golpeo y fildeo, que culminó con el diseño de juegos de manera cooperativa por parte de los alumnos (Méndez Giménez, en prensa). Esta práctica basada en una hibridación, utilizó el Modelo de ED como estructura organizativa de la unidad didáctica (equipos heterogéneos y mixtos, calendario de competiciones de un juego modificado, ambiente festivo y registro de datos). El MT en su variante trifásica fue empleado para plantear las tareas reflexivas en los “intermedios” de cada partido y fomentar la conciencia táctica, la estrategia de equipo y actitud crítica, así como para mejorar las habilidades de manera contextualizada. Finalmente, el AC fue implementado a través de equipos de aprendizaje (*learning teams*), roles rotativos tanto de jugador como de no jugador y tareas de enseñanza-aprendizaje que enfatizaban la interdependencia positiva. Además, se utilizaron técnicas creativas, como la lluvia de ideas, el análisis morfológico y la variación de los elementos estructurales de los juegos de golpeo y fildeo, y se aprovecharon los materiales autoconstruidos por cada alumno al comienzo de la unidad (un bate y una pelota) o en unidades didácticas previas.

Sujetos. La experiencia fue llevada a cabo con alumnos de 1º de ESO en un instituto público de Asturias durante el tercer trimestre del curso 2007-2008. El grupo, que participaba en un proyecto de enseñanza bilingüe, contaba con 25 alumnos de los cuales 15 eran varones y el resto mujeres. Durante tres unidades anteriores se habían familiarizado con la estructura de ED (trabajo en grupos heterogéneos, mixtos y permanentes), con metodologías cooperativas y juegos modificados practicados con material autoconstruido donde se enfatizaba la conciencia táctica.

Agrupamientos. Se formaron 4 grupos heterogéneos en cuanto a habilidad y sexo. El primer día de clase, se seleccionó a 4 alumnos elegidos por su habilidad en el deporte y por su capacidad de liderazgo. Mientras los demás estudiantes realizaban el calentamiento, se les encomendó la función de formar equipos lo más equilibrados posible en cuanto a potencial físico y habilidad motriz. Tras un sorteo, cada uno eligió, por turno, a los miembros de un equipo, sabiendo que al final del proceso sus nombres también serían sorteados y que probablemente acabarían siendo integrantes de otro equipo distinto al que habían seleccionado. Esta dinámica pretendía responsabilizar a los alumnos de la necesidad de generar grupos similares para realizar una competición más justa. Dado que la clase se componía de un número impar de alumnos, uno de ellos fue utilizado como “comodín”, es decir, jugador que se incluiría diariamente en aquel equipo en el que faltase un componente.

Nº de sesiones. Se dedicaron 7 sesiones para la primera fase, en la que se introdujo la unidad sobre juegos modificados de golpeo-fildeo y, otras 5 sesiones, a la segunda fase de diseño de un juego, a su divulgación y experimentación. En total la unidad se compuso de 12 sesiones.

Procedimiento

Primera fase. Durante la primera fase los alumnos practicaron un juego modificado de golpeo y fildeo denominado *Basetwoballs* (Méndez-Giménez, 2009b). Este juego mantiene la esencia de los juegos de esta categoría, pero hace especial hincapié en cambiar las estructuras y reglas demasiado restrictivas para incrementar el ritmo de juego, ampliar la participación, favorecer la toma de decisiones, y multiplicar la actividad física de todos los jugadores, independientemente de su nivel de competencia motriz. Las reglas del juego, básicamente, son las siguientes:

Jugadores y equipos: Se enfrentan dos equipos mixtos de 6 jugadores cada uno. Un equipo en posición de bateo y el otro de fildeo. El equipo que fildea coloca a un jugador en el centro, con la misión de cerrar simultáneamente las cuatro bases pisando la base de recepción.

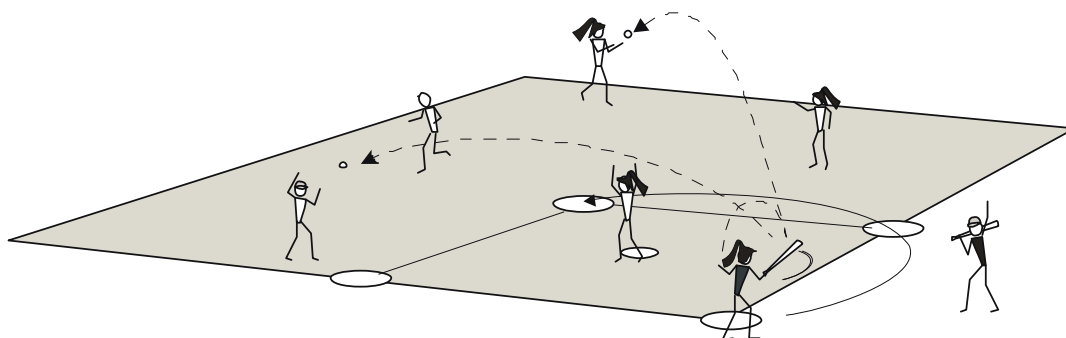


Figura 5. Juego modificado de golpeo y fildeo

Material: Bases (aros de goma que no resbalen al pisar). Un bate construido con dos periódicos, cinta de embalar y cinta adhesiva de colores. Dos pelotas blandas construidas con papel de periódico y cinta de embalar.

Espacio de juego: Las sesiones se realizaron en un polideportivo cubierto con unas dimensiones ligeramente inferiores a las de una cancha de balonmano (20x40 m). Las cuatro bases estaban colocadas en un cuadrado de, aproximadamente, 14 x 14 m. Se realizaron dos partidos simultáneos, cada uno en la mitad de la cancha disponible, de manera que toda la clase participaba a la vez.

Tiempo: Se jugaban 2 entradas de 6 minutos alternando roles de bateo y de fildeo. El profesor llevó el control del tiempo y en determinadas ocasiones colaboraba con la función de árbitro.

Reglas de juego:

➤ El equipo que batea decide en qué orden va a intervenir. El bateador se coloca en la posición de bateo con un bate y dos bolas. Debe auto-enviarse las bolas lanzándolas al aire, una a una, y batearlas en dirección al campo de juego. Si la bola bateada no se dirige hacia el campo (ángulo de 90°), repetirá el lanzamiento. Igualmente, si falla el intento de golpeo, recogerá la pelota e lo intentará de nuevo las veces necesarias hasta que conseguirlo.

➤ Si en el momento en que el *pitcher* recoge ambas bolas y pisa la base, algún corredor se encuentra corriendo entre las bases, será *cazado* y retornará a la posición de bateador.

- Por tanto, no se elimina a ningún jugador, los jugadores *cazados* entre bases son devueltos al punto de bateo donde esperan su turno para volver a batear.
- Si no queda bateador en la posición, algún jugador que está en las bases debe adoptar esa función retornando al punto de bateo.
- Está permitido que varios jugadores se encuentren en una misma base.
- El equipo que fildea puede recoger la primera bola aunque el bateador no haya golpeado la segunda. Sin embargo, los corredores no pueden salir de sus bases hasta que su compañero, el bateador, haya logrado batear ambas bolas.
- Cada corredor suma una carrera para su equipo si consigue hacer el recorrido de las cuatro bases sin ser cazado. Se computan las carreras conseguidas en los periodos de juego por todos los miembros del equipo. Vence el equipo que más carreras complete.
- No se tiene en cuenta la regla del béisbol de bola al aire.
- El *pitcher* no puede perder tiempo. Una vez que las bolas pasan al pitcher, éste debe lanzarlas rodando al bateador para que continúe el juego. Si el equipo que batea inicia una cuenta atrás en alto de 5 segundos en ese momento ante una pérdida de tiempo deliberada y llegan a 0, obtendrán 1 carrera adicional.

Durante las 7 primeras sesiones se intercalaron los encuentros de una liga (compitiendo todos contra todos) con tareas de conciencia táctica y actividades para la mejora de las habilidades de golpeo y recepción. Cada victoria en un partido supuso 3 puntos en el marcador y cada empate, 1 punto. Al mismo tiempo, se estableció un sistema adicional de puntos que premiaba el trabajo en grupo y el respeto de las normas. Este cómputo se realizaba automáticamente en el marcador al término de cada sesión y era valorado por la observación del profesor. Por ejemplo, si el grupo había trabajado de manera responsable durante el calentamiento y todos los jugadores habían realizado las actividades de forma adecuada conseguían puntos para su marcador. La cantidad de puntos en juego se recalca al comienzo de cada sesión y podía variar para dar emoción al campeonato. Esta estrategia mantiene a los grupos centrados en el trabajo colectivo y valora no sólo el resultado de los partidos, sino también el compromiso personal y colectivo con las reglas de juego y los roles establecidos, así como el juego limpio.

Las tareas reflexivas fueron encaminadas a la comprensión de los principios tácticos ofensivos mediante interrogantes grupales: enviar el móvil con fuerza hacia espacios libres y lejos del alcance de los jugadores de campo, correr rápido para alcanzar más bases o realizar el recorrido, y conseguir el mayor número de bases considerando las posibilidades del lanzamiento y las acciones defensivas de los oponentes. Los principios tácticos defensivos explorados fueron los siguientes: distribuirse ordenadamente en el terreno de juego para defenderlo, desplazarse rápidamente para coger el móvil, cubrir los posibles errores en el fildeo de los compañeros, y coordinarse con los compañeros para interceptar el móvil y evitar el avance de los corredores, así como eliminar jugadores cerrando bases.

Segunda fase. Al comienzo de la segunda fase de la unidad didáctica se desafió a los estudiantes a que inventasen su propio juego de golpeo y fildeo. Para ello, podían emplear el equipamiento convencional disponible en el centro, aunque también se les animó a utilizar móviles o implementos autoconstruidos con material reciclado (Méndez-Giménez, 2003; 2008). La idea de invitar al profesorado de educación física a involucrar a sus estudiantes en tareas de invención de juegos ha sido promovida

tiempo atrás por una gran cantidad de autores, entre otros, Mauldon y Redfern (1969), Orlick (1986; 1990), Trigo (1992), Morris y Stiehl (1999) o Lichtman (1993; 1999). Desde hace varias décadas, los promotores del modelo comprensivo vienen implementando unidades didácticas en las que se da la oportunidad a los aprendices de crear sus propios juegos tomando como referencia las cuatro categorías taxonómicas de juegos deportivos: diana, fildeo y carrera, red/muro e invasión (Almond, 1986a; Ellis, 1986; Jackson, 1986; Howarth, 1989; Castle, 1990; Rovegno y Bandhauer, 1994; Curtner-Smith, 1996, 2004; Méndez-Giménez, 2004, 2010; Butler, 2006; Hastie y Curtner-Smith, 2006). Almond (1983) señaló que cuando los estudiantes participan en la invención de juegos se les está dando la oportunidad de ser creativos, de involucrarse en su propio aprendizaje, de resolver problemas, de compartir ideas, de trabajar cooperativamente con compañeros y de aprender a ser responsables.

En todo momento se enfatizó la relevancia del trabajo en equipo para tener éxito en la actividad y se resaltó la necesidad de una actitud participativa y de implicación personal como claves durante el proceso y elementos a considerar de la propia evaluación. También se trató de desmitificar la creatividad como una cualidad innata y de mostrarla como una habilidad más que debemos cultivar y desarrollar.

La dinámica implicaba que cada grupo transcribiera diariamente las reglas acordadas por el grupo, actualizarlas tras cada sesión y, por último, elaborar un trabajo escrito en el que se presentase el producto final. Asimismo, cada equipo respondió a varias preguntas dirigidas a la reflexión personal y grupal sobre el proceso creativo, así como a la eficacia de la unidad propuesta en cuanto a los aprendizajes conseguidos. En las últimas sesiones de la segunda fase se pidió a cada grupo que mostrase su juego inventado a los demás y lo practicasen juntos. Esta fase permite que se propongan sugerencias y cambios en las reglas, estrategias o equipamiento empleado. La tercera fase prevista, un campeonato final con el juego inventado que recibiera más votos no pudo llevarse a la práctica por desajustes en la agenda escolar.

Funciones del profesor. El profesor ejerció el papel de facilitador, posibilitando un ambiente y contexto proclives para la práctica, la reflexión y la invención de juegos. Aportó sugerencias e interrogantes cuando surgían problemas que paralizaban el proceso (falta de material o espacios adecuados, por la aplicación de reglas de juego inapropiadas, etc.), comprobó que todos los estudiantes del grupo tenían oportunidades de participar, contribuir y de ejercer liderazgo, y veló por la seguridad del juego, el respeto de las reglas, y la justa distribución de espacios y materiales.

Roles de los alumnos. En cada grupo y, con carácter rotativo, se estableció diariamente, además del rol de *jugador*, los de *encargado del material*, *entrenador-capitán*, *secretario* y *evaluador*. Estos roles, fueron aclarados al principio de la unidad y quedaron expuestos por escrito en el tablón de anuncios para su revisión. En el papel de *jugador*, además de comprometerse a respetar las reglas y a esforzarse por realizar las actividades y ejercicios correctamente, se introdujeron habilidades sociales como escuchar en silencio y mantener contacto visual con el poseedor del turno de palabra. Igualmente, se debía jugar de manera seria y con deportividad, así como dar la mano a los oponentes antes y después del partido. Al *encargado del material* (dos alumnos asumen este rol) le correspondía sacar el material requerido (incluido papel y bolígrafo), preocuparse de que no se extraviase, y devolverlo al almacén al término de la sesión. El *capitán* debía llevar la voz cantante, dirigir el calentamiento (lo que implicaba leer en voz alta las tareas proporcionadas por el profesor) y comprobar que los compañeros las entendían y realizaban correctamente. Debía liderar el proceso de búsqueda, hacer de moderador en las discusiones dando el turno de palabra y revisar los acuerdos previos.

Igualmente, debía echar a cara o cruz en los partidos para ver quien atacaba en primer lugar, y reunirse con el otro capitán para solucionar los problemas durante los partidos. El *secretario* debía registrar por escrito todos los cambios relativos a las reglas y los acuerdos ocurridos durante la sesión, así como actualizar el documento informatizado como tarea para casa. El *evaluador* tenía que analizar si todos los roles se habían cumplido correctamente y si habían surgido imprevistos. Al final de la clase, debía calificar el cumplimiento de los roles de sus compañeros. Estos roles se complementaban durante los tres últimos días con el de *presentador* del juego y el de *portavoz* a la hora de dar *feedback* al resto de los grupos.

Secuencia de las sesiones. En tabla 1 se detalla la secuencia de tareas y actividades de la unidad didáctica. En la 1ª sesión se explicaron las fases de la unidad, se formaron los equipos y se desarrollaron tareas colectivas para crear conciencia de grupo (elección de un país del continente asiático al que representar y de la mascota). Durante la primera semana, cada grupo elaboró un pequeño póster en el que se incluyeron diferentes elementos socio-culturales, geográficos y económicos del país elegido (capital, idiomas, moneda, bandera, himno nacional...) lo que permitió abordar, entre otras, la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico, la digital y lingüística.

Evaluación. Se consideraron dos tipos de evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La primera se refiere a la evaluación entre pares realizada durante el proceso de creación de los juegos (rol de evaluador), a la autoevaluación y a la valoración de los juegos de otros grupos (fase de intercambio). En este caso, los alumnos valoraron la viabilidad, el interés y la diversión de los juegos probados así como su adecuación a las bases del trabajo. En la evaluación sumativa, realizada por el profesor, se consideran tres ámbitos: psicomotor, conductual y cognitivo. Cada uno de estos aspectos se puntúa del 1 al 5 tras cada sesión, considerando un máximo de dos aspectos por día. En el ámbito psicomotor se valoró la implicación motriz (participación y empeño durante la práctica del propio juego y el de otros grupos). En el ámbito conductual se evaluó el respeto por las reglas de juego establecidas, la actitud dialogante durante las conversaciones y conflictos, y la responsabilidad sobre el material. Y en el ámbito cognitivo se valoran el trabajo escrito, las reflexiones sobre el proceso y la comprensión de los principios tácticos.

Sesión	Actividades y tareas
1 ^a	Formación de equipos (4x6). Explicación del funcionamiento y roles. Elección del país de Asia al que se representa. Explicación y práctica del juego base-two-balls. Tarea para el próximo día: Mascota e información del país en tablón anuncios.
2 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores...) Colgar información de cada país tablón de anuncios Calentamiento por equipos Primer partido de la primera ronda (presentación de equipos, primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y reflexiones finales
3 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores) Calentamiento por equipos (general y específico) Segundo partido de la primera ronda (presentación de equipos, primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y reflexiones finales
4 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores) Calentamiento por equipos Tercer partido de la primera ronda (presentación de equipos, primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y reflexiones finales
5 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores) Calentamiento por equipos Primer partido de la segunda ronda (primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y reflexiones finales
6 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores) Calentamiento por equipos Segundo partido de la segunda ronda (presentación de equipos, primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y reflexiones finales
7 ^a	Distribución de roles (capitán, encargado del material, jugadores) Calentamiento por equipos Tercer partido de la segunda ronda (presentación de equipos, primera parte, descanso, conciencia táctica y mejora de habilidades y segunda parte) Resultados y ceremonia de clausura
8 ^a	Inventación de juegos. Reflexión grupal, reparto de roles, lluvia de ideas, puesta en práctica y selección de la propuesta mejor acogida. Recoger por escrito lo acordado.
9 ^a	Rotación de roles. Revisión de reglas consensuadas y puesta en práctica. Evaluación sumativa
10 ^a	Rotación de roles. Revisión de reglas consensuadas y puesta en práctica. Evaluación sumativa
11 ^a	Presentación del juego a otro grupo. Feedback. Sugerencias y variantes. Grabación vídeo y fotos.
12 ^a	Presentación del juego a otro grupo. Feedback. Sugerencias y variantes. Grabación vídeo y fotos. Autoevaluación

Tabla 1. Plan de la temporada sobre juegos de golpeo y fildeo

Siguiendo las experiencias de Butler (2005a, 2005b, 2006), y Hastie y Curtner-Smith (2006), los alumnos realizaron una votación para elegir democráticamente el mejor juego de entre los inventados. Para ello, puntuaron con 3, 2 y 1 puntos los juegos de los otros grupos justificando por qué les gustaba más el primero. Estos datos, junto con

preguntas relacionadas con la experiencia vivida, fueron recogidos en el cuestionario de autoevaluación que presentamos en la tabla 2.

Autoevaluación

1. ¿Qué juego ha inventado tu grupo?
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de vuestro juego? ¿Qué hace que sea divertido?
3. ¿Qué ideas has aportado en la construcción de vuestro juego? Si no has aportado ideas, ¿has aceptado o criticado con educación las ideas de los demás?
4. Sin contar con el juego que tu grupo ha inventado ¿Cuál es el otro juego que más te ha gustado? Valora los otros juegos de la siguiente manera: con 3 puntos el que más te haya gustado, con 2, el segundo siguiente que más te haya gustado y con 1 el tercero.
5. Explica por qué crees que te ha gustado más el primero.
6. Todos estos juegos creados ¿pertenecen a la misma categoría de golpeo y fildeo? ¿Por qué?
7. Evalúate a ti mismo/a y califícate del 0 al 10 en cada uno de estos roles teniendo en cuenta las normas se debían cumplir en cada caso:

Como jugador/a me pondría un _____ porque _____

Como capitán/a me pondría un _____ porque _____

Como evaluador/a me pondría un _____ porque _____

Como encargado/a del material me pondría un _____ porque _____

Como inventor en grupo me pondría un _____ porque _____

Tabla 2. Cuestionario de auto-evaluación

Discusión. Como en experiencias anteriores (Méndez Giménez, 2004; 2010) observamos una gran implicación activa de los alumnos durante las sesiones, consiguiendo una elevada cantidad de tiempo en la tarea pese a contemplar momentos dedicados a la reflexión y al diálogo para llegar a consensos. El diseño del juego modificado empleado en la primera fase, la propia estructura de la unidad y la organización de las tareas por el profesor (alternancia de partidos y actividades de mejora de la habilidad y comprensión táctica) son, a nuestro juicio, elementos claves en el aprovechamiento del tiempo de clase.

Los equipos también fueron capaces de diseñar juegos que implicaban gran participación. El análisis de los juegos reveló una serie de características comunes entre todos ellos, como el aumento del número de móviles (2-3), la evitación de habilidades deportivas difíciles, o la no inclusión de roles sedentarios o turnos de espera demasiado largos.

Igualmente, se constató un elevado grado de satisfacción y un sentimiento de éxito con los juegos inventados. Los alumnos calificaron muy alto tanto su propio juego como las aportaciones realizadas al grupo.

En cuanto a las cuestiones de los juegos más valoradas, destacaron la combinación de elementos de diferentes deportes conocidos, la suma de las aportaciones de los miembros del equipo para contribuir al resultado final, o la capacidad de variar las primeras ideas que surgieron siendo capaces de generar un juego, al final, más práctico y original. Otros aspectos apreciados por los estudiantes fueron la movilidad o flujo de los juegos, la posibilidad que se brindaba a todos los jugadores a participar, las acciones que suponían un reto. Igualmente, otros alumnos valoraron positivamente el poder introducir en su juego actividades que les evocaba actividades de pasatiempo

(por ejemplo, el circuito de obstáculos o “laberinto” entre las bases me recordaba a un entrenamiento de guerra), la diversión o excitación durante el proceso (las risas que generaba el juego), y la combinación de habilidades físicas y estrategias.

El formato de la unidad y su estructura fueron valorados muy positivamente ya que propiciaron un mayor esfuerzo personal y la puesta en práctica de habilidades sociales, como aprender a escuchar las ideas de otros, y familiarizarse con distintas labores deportivas (capitán, encargado del material, entrenador), así como la posibilidad de mostrar su juego.

En cuanto a la transferencia táctica, los alumnos fueron capaces de establecer las similitudes entre los juegos creados y los deportes de golpeo y fildeo, de explicarlas con claridad y de recogerlas en sus propuestas.

Respecto a los problemas surgidos y dificultades encontradas, los alumnos citaron solo unas pocas cuestiones. De entre los aspectos criticados, destaca el comentario de un alumno en relación al esfuerzo y la inversión de tiempo que le había supuesto esta experiencia, especialmente, la redacción y elaboración del trabajo en casa y la necesidad de estrujarse la mente para obtener nuevas ideas. Otro alumno se lamenta de que sus ideas no siempre fueron aceptadas y que se imponían las de un determinado compañero. Igualmente, una alumna sostiene que cuando ejerció de capitana, algunos compañeros varones no la hicieron caso. Un tercer comentario crítico fue que no todos los alumnos pudieron ejercer todos los roles previstos y completar la rotación. El motivo es que los grupos estaban constituidos por un número mayor de componentes que de sesiones dedicadas a esta segunda fase.

Conclusiones

- La estructura del modelo de ED permitió articular una unidad en torno a una pequeña competición en forma de liga, elemento éste muy motivador para los alumnos que, a la vez, facilitó la labor de organización del profesor. Al intercalar una serie de partidos programados con tareas de aprendizaje y evaluación, la táctica, las habilidades técnicas y las estrategias de equipo cobraron una especial significación para los alumnos, lo que incrementó su implicación personal y disfrute.
- Coincidimos con Hastie y Curtner-Smith (2006) en que la creación de juegos en grupos cooperativos bajo el formato experimentado despierta el interés por las modalidades deportivas, ayuda a la construcción de conocimiento, favorece la diversión con los iguales, aumenta el sentimiento de afiliación, potencia lazos sociales incluso con los menos habilidosos, colabora en el desarrollo de la creatividad y estimula la autonomía de los alumnos.
- Para ello, es necesario comprobar que todos los alumnos cumplen realmente con los roles de liderazgo establecidos y que los más habilidosos no usurpan las funciones a los más tímidos o inexpertos. Esta tarea requiere tiempo y un aprendizaje. La insistencia en el desarrollo de habilidades sociales (escuchar, respetar el turno de intervención y de las ideas, entre otras) en unidades más extensas puede ayudar a generar un clima proclive.

Bibliografía recomendada:

- Méndez Giménez, A. y Méndez Giménez, C. (1996). *Los juegos en el currículum de la Educación Física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor*. Barcelona. Ed: Paidotribo. (5ª edición).
- Méndez Giménez, A. (2001). "El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa", en *TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física*, 3, 110-122.
- Méndez Giménez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales* Barcelona. Paidotribo.
- Méndez Giménez, A. (2005a). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Editorial INDE Barcelona.
- Méndez Giménez, A. (2005b). "Una iniciación deportiva de calidad con materiales autoconstruidos. El ejemplo del ringo en el marco de un modelo comprensivo-estructural". *TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física*, 18, 61-69. Ed. Graó: Barcelona.
- Méndez Giménez, A. (2006a). "Los juegos de diana desde un modelo comprensivo-estructural basado en la auto-construcción de materiales: el boomerang en la educación física". *TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física*, 20, 101-111. Ed. Graó: Barcelona.
- Méndez Giménez, A. (2006b). "El ultimate con materiales de desecho desde un enfoque comprensivo estructural. *TÁNDEM. Didáctica de la Educación Física*, 21, 102-117. Ed. Graó: Barcelona.
- Méndez Giménez, A. (2008). "La enseñanza de actividades físico-deportivas con materiales innovadores: Posibilidades y Perspectivas de futuro", *Actas del Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano del Deporte en Edad Escolar: "Nuevas tendencias y perspectivas de futuro"*, pp. 83-108.
- Méndez Giménez, A. (2009) (coord.). *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Ed. Wanceulen.
- Méndez Giménez, A. (2009). "La enseñanza de los juegos de golpeo y fildeo en el contexto escolar a partir de material reciclado". *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 105-118.
- Méndez Giménez, A. (2010). "Los juegos deportivos de blanco móvil: Propuesta de categorización e implementación desde un enfoque comprensivo, inclusivo y creativo". *Retos*
- Méndez Giménez, A. (2010). "Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos". En Velázquez Callado, C. (coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Méndez-Giménez, A. y Fernández-Río, J. (2010). *Efectos del uso de materiales autoconstruidos sobre la satisfacción, el aprendizaje, las actitudes y las expectativas del alumnado de magisterio de la asignatura Juegos Tradicionales*. Congreso Internacional AIESEP, A Coruña 26-29 Octubre.
- Méndez-Giménez, A., Martínez-Maseda, J. y Fernández-Río, J. (2010). *Impacto de los materiales autoconstruidos sobre la diversión, aprendizaje, satisfacción, motivación y expectativas del alumnado de primaria en la enseñanza del paladós*. Congreso Internacional AIESEP, A Coruña 26-29 Octubre.