

enseñanza de la
actividad física

ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS: CAMBIO DE ENFOQUE*

Brenda Read,

Profesora Dep. Ed. Física y Ciencias del Deporte,
Universidad de Loughborough (Gran Bretaña).

Jose Devís Devís,

Profesor I.V.E.F. -Valencia

* Este trabajo ha sido realizado gracias a una ayuda de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana.

En este artículo pretendemos presentar una nueva aproximación a la enseñanza de los juegos deportivos¹ más acorde con los fines educativos perseguidos por los centros escolares. Se trata de un intento de reconceptualización dentro de la enseñanza de la educación física que está extendiéndose, no sin esfuerzo, por los colegios ingleses.

El artículo de Rod Thorpe y David Bunker (1982) *A model for the teaching of games in secondary schools* puso de manifiesto por primera vez la necesidad de reflexionar sobre la enseñanza de los juegos deportivos. Sin embargo, el nuevo enfoque debe entenderse como una respuesta o reacción de un grupo de profesionales a las insatisfactorias prácticas de la enseñanza en los centros escolares, quedando así patente su conexión con la realidad cotidiana de la educación física.

Para una mejor comprensión de nuestro enfoque, empezaremos con una breve exposición de los aspectos limitadores de la enseñanza actual. A continuación comentaremos las bases sobre las que se apoya esta alternativa y, finalmente, los aspectos a tener en cuenta para la planificación de un currículum de juegos deportivos.

Limitaciones en la enseñanza actual de los juegos deportivos

La enseñanza de los deportes en las clases de educación física se ha limitado a un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, estrechamente vinculadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas. Esta generalizada evidencia manifiesta algunas importantes deficiencias:

1. habitualmente, los alumnos avanzados se inician en la práctica deportiva fuera del contexto escolar y en las clases de educación física se limitan a afianzar un conjunto de técnicas mecánicas que reducen, por su propia naturaleza irreflexiva, la capacidad de decisión,
2. los alumnos menos capacitados o con problemas no suelen tener éxito en la adquisición de un adecuado nivel de ejecución técnica, estando, pues, condenados a una mera repetición de movimientos estereotipados que pueden provocar o reafirmar su aversión por la clase de educación física,
3. se estimula la formación de deportistas-alumnos dependientes de su entrenador-profesor,
4. se emplea mucho tiempo en la enseñanza de la técnica y apenas nada en lo que constituye realmente el juego deportivo,



5. existe escasa transferencia del aprendizaje técnico a la situación real de juego,
6. los alumnos suelen aburrirse ante la falta de actividad física en una clase de enseñanza de la técnica,
7. los alumnos no llegan a entender el juego deportivo como capacitador o medio idóneo para el conocimiento de todas las posibilidades del juego, y
8. no se forman espectadores críticos, practicantes o posibles administradores deportivos en un mundo donde el deporte constituye una importante forma de entretenimiento y ocio.

Todas estas limitaciones o deficiencias son sobradamente conocidas por cualquier profesional que se haya cuestionado el método de enseñanza o haya realizado una observación crítica de lo que ocurre en su propia clase. Sin embargo, pocos son los que han intentado hallar una solución para estos problemas, mientras que, a pesar de todo, las prácticas erróneas se perpetúan provocando el desinterés de los alumnos por la educación física.

"Enseñanza para la comprensión", una alternativa

Éste es, aunque tal vez no sea el más adecuado, el nombre con que popularmente se conoce el citado nuevo enfoque, el cual pone especial énfasis en los siguientes tres aspectos:

- la toma de decisiones y la formulación de juicios por parte del alumno,
- la comprensión de los contextos de los juegos deportivos, y
- la importancia de la táctica en la iniciación deportiva.

La toma de decisiones y la formulación de juicios por parte del alumno

Los juegos deportivos presentan una gran variedad de situaciones motrices en las que el alumno no debe limitarse a preguntarse *cómo* debe hacerlo, sino también *qué, cuándo y por qué*. Por ello, el nuevo enfoque está orientado al desarrollo de la capacidad de discernimiento, lo cual se consigue a través de la práctica motriz de situaciones-problema. Se ayudará a los alumnos a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a escoger las más adecuadas, de manera que puedan elaborar la anticipación necesaria para permitir un cierto control del tiempo y de la posición. Únicamente de esta forma podrán los alumnos discriminar las diversas situaciones y llegar a adquirir un grado de responsabilidad en el juego.

La comprensión de los contextos implicados en los juegos deportivos

Los contextos son fundamentalmente sociales y en ellos el jugador interacciona con los demás y con el/los objeto/s de juego.

Asimismo, son contextos reglados y caracterizados por la incertidumbre, por lo cual exigen respuestas flexibles fruto de la adaptación e improvisación que condiciona la naturaleza del juego (Read, 1988). En definitiva, el contexto del juego es, a un tiempo, el medio que presenta los problemas al jugador y donde éstos adquieren su completo significado.

La importancia de la táctica en la iniciación deportiva

En el nuevo enfoque, el aprendizaje de los juegos deportivos evoluciona de la táctica a la técnica, es decir, del *por*

qué al *qué*. Es necesario, pues, conocer la esencia del juego, sus principios tácticos, para poder sacar un mayor partido a la técnica. Esto no significa, como en un primer momento pensaron muchos equivocadamente, el olvido de la técnica, sino su introducción en una fase posterior. Se considera que los alumnos jugadores poseen una mínima capacidad física para afrontar el aprendizaje táctico mediante el juego. Se trata de juegos modificados, en el sentido de exagerar algún componente o principio táctico que interesa analizar y aprender (Thorpe, Bunker y Almond, 1984), pero en ningún caso son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo, como los que pueden realizarse al principio o al final de una clase, ni tampoco son "minijuegos", puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad del niño, al no ser progresivos reproducen en la enseñanza los mismos problemas del juego adulto y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje (Bunker y Thorpe, 1986).

El nuevo enfoque construye situaciones jugadas que implican una fundamentación táctica de los grandes deportes o juegos deportivos, de manera que estimule la imaginación del alumno, así como la exploración de posibles soluciones en función de las demandas del juego. De una gran variedad de contextos tácticos se evolucionará a los contextos específicos de los grandes juegos deportivos.

Marco-guía de la planificación para los juegos deportivos

La planificación de un currículum sobre juegos deportivos implica la

enseñanza de la actividad física

consideración de los fundamentos sobre los que éste se construye:

La importancia de la variabilidad práctica en los contextos sobre el aprendizaje

Desde la aparición de la Teoría del Esquema en el aprendizaje motor propuesta por Schmidt (1975), han surgido muchos estudios en torno a la hipótesis de la transferencia positiva que va de la variabilidad de la práctica a una nueva versión de respuesta motriz anteriormente no experimentada². Su fundamento se encuentra en la noción de esquema, esto es, en el principio o regla general que se construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un amplio conjunto de experiencias motrices. En cualquier caso, lo realmente destacable es que se pone de manifiesto la importancia de las construcciones cognitivas en el aprendizaje motor.

Aunque la teoría de Schmidt se originó en relación a las habilidades y táreas discretas o cerradas, la variabilidad de la práctica parece ser más significativa si se trata de habilidades abiertas, debido a la gran demanda de respuestas adaptativas que éstas implican (Pigott, 1982) y que se hallan en consonancia con los juegos deportivos.

Por lo tanto, una "enseñanza para la comprensión" permite el aprendizaje, según Pigott, de principios o reglas generales presentes en el contexto del juego, así como también la naturaleza de la transferencia y las relaciones entre ambas.

La clasificación de los juegos deportivos

La clasificación de los juegos deportivos puede ayudar al diseño curricular,



Foto Sport 86. Esfuerzo colectivo. ENAHU-BLAU. Israel.

siempre que sirva como guía para la práctica de la enseñanza. Así, los juegos deportivos pueden agruparse en función de los principios o reglas generales que se encuentran en la misma naturaleza del juego y que están vinculados a sus reglas y a su componente táctico.

De esta manera, el Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Loughborough (Almond, Bunker, Read, Thorpe) estableció una clasificación, derivada de otra propuesta por Ellis (1983)³, que aglutina los juegos deportivos en cinco formas distintas:

1. juegos de invasión (baloncesto, balonmano, fútbol, rugby, hockey, waterpolo...)
2. juegos de cancha dividida (badminton, tenis, voleibol...)

3. juegos de campo y bates (béisbol, cricket...)
4. juegos de muro o pared (squash, frontón a mano...) y
5. juegos de blanco-diana (golf, croquet, bolos...).

Cada una de estas cinco formas posee una problemática general, unas características e intenciones básicas similares, así como su contexto social y principios tácticos. A partir de estas formas de juego deportivo, y otras consideraciones expuestas a lo largo de este artículo, se pueden señalar unas líneas-guía que sirven de orientación para la planificación:

1. Empezar alrededor de los diez años, cuando el niño posee cierto conocimiento de sus posibilidades corporales y de movimiento (Read, 1988).



Foto Sport 82. Weber, Gerhard. Alemania D.D.R.

2. Presentar juegos que participen de las situaciones contextuales y de los principios tácticos de las formas de juego deportivo de la clasificación anterior. Las situaciones y principios tácticos que aparezcan serán las mismas o similares, aunque exageradas, a las de los grandes juegos deportivos.

Estos juegos o situaciones jugadas, en las que se manipulan las reglas y el equipamiento, se convierten en algo totalmente distinto a los "mini-deportes" y a los grandes juegos deportivos "standard", compartiendo, no obstante, la misma problemática táctica y contextual. Estas situaciones, la pro-

- blemática que comportan y las decisiones que toman los alumnos se transferirán posteriormente a los grandes juegos deportivos.
3. El profesor será quien establezca la progresión, seleccione los juegos y presente los más variados contextos. El alumno también podrá crear juegos en esta misma

línea, comparando los diferentes contextos y tomando sus propias decisiones. El alumno podrá construir los esquemas o principios generales que le permitirán desenvolverse en situaciones reales de juego y formar un amplio y rico pensamiento táctico.

4. Los alumnos deben experimentar en la práctica todas las formas de juego deportivo.

La variedad de contextos y situaciones deben desarrollarse dentro de cada una de las diferentes formas de juego deportivo para lograr el mayor enriquecimiento posible. El problema surge al distribuir estas formas de juego en progresión y complejidad, como, por ejemplo, valorar por cuál es mejor empezar y con cuál continuar o si es posible un desarrollo paralelo. En cualquier caso, esto último será también responsabilidad del profesor que deberá considerar las características del juego y su adecuación a la edad del alumno, la tradición del centro escolar, las influencias sociales y culturales y las limitaciones de equipamiento e instalaciones.

5. Introducir a los alumnos, al menos, en un "mini-juego" y, posteriormente, un gran juego deportivo, representativo de cada una de las formas de la clasificación.

Este paso se producirá alrededor de los 14 años, cuando se inicie un tratamiento especial de la técnica específica del deporte o deportes elegidos. En este momento los alumnos ya se encuentran en disposición de mejorar su rendimiento, después de un planteamiento curricular de este tipo.

6. Pasar a una dimensión deportiva

más acorde con el entrenamiento específico de los deportes.

Alrededor de los 17 años, los alumnos pueden optar por dedicarse al deporte buscando su máximo rendimiento. Es, tal vez, el momento de iniciar un camino independiente del centro escolar.

Conclusión

Si bien todo el planteamiento curricular comprendería la tercera etapa de E.G.B. y B.U.P., en un primer momento, podría adaptarse a todo el Bachillerato hasta lograr una práctica generalizada.

El cambio de enfoque puede considerarse una perspectiva global, coherente y alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos que surge como reacción al sistema tradicional y en la que confluyen diversas aportaciones hechas a lo largo de los años setenta y ochenta.

Esta aproximación está extendiéndose por Gran Bretaña con fuerza suficiente como para influir en el currículum de formación de los estudiantes de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Loughborough. En sus planes de estudio se encuentran asignaturas como "Tecnología Deportiva" (Sports Technology) o "Juegos Deportivos Generales" (General Games), entre otras, que obedecen a un planteamiento curricular de los juegos deportivos acorde con esta nueva perspectiva. Estas asignaturas conviven y se complementan con otras más tradicionales, específicas y ligadas al entrenamiento, como Hockey, Rugby, Fútbol...

De cualquier forma, hemos intentado recoger las líneas generales de la

nueva orientación, pero somos conscientes de las deficiencias que supone presentarlo en un simple artículo, siendo necesario acompañarlo de la experiencia práctica (seminarios, "work-shops") para comprender el alcance de esta orientación en su totalidad, quedando una posible exemplificación práctica para una futura colaboración.

Notas

(1) Entendemos por "juegos deportivos" aquellas actividades deportivas que se corresponden con el vocablo inglés "games". Se trata de un término más complejo de lo que a simple vista parece; para nosotros, corresponde a los deportes de equipo y de adversario, excluyendo los individuales, aunque hay que recordar que el golf sigue siendo un "game".

(2) Se pueden consultar, por ejemplo, los artículos de Pigott (1982), Schmid (1982) y Wrisberg, Winter y Kuhlman (1987) que aparecen en las referencias bibliográficas.

(3) Margaret Ellis estableció cuatro categorías dentro de los juegos deportivos: juegos de territorio, juegos de blanco o diana, juegos de cancha y juegos de campo.



BIBLIOGRAFÍA

BUNKER, D. y THORPE, R., "A model for the teaching of games in secondary schools", *Bulletin of Physical Education*, vol. 18, nº1, Spring, 1982, págs. 5-8
BUNKER, D. y THORPE, R., "Issues that arise when teaching for understanding", en THORPE, BUNKER y ALMOND, *Rethinking games teaching*. L.U.T., Loughborough, 1986.
ELLIS M., *Similarities and differences in games: a system for classification*. Paper presentado al Congreso Mundial AIE-SEP, Roma, 1983.
PIGOTT, R.E., "A psychological basis for new trends in games teaching" *Bulletin of Physical Education*, vol. 18, nº 1 Spring, 1982, págs. 17-22.

READ, B., *General Games*. Notas de la asignatura. L.U.T., Loughborough, 1988.
SCHMIDT, R.A., "The schema concept", en KELSO, J., *Human motor behavior*. LEA, Londres, 1982.
THORPE, R.; BUNKER, D. y ALMOND, L., *A change in focus for teaching of games*. Paper presentado al Congreso Olímpico de Oregon, Oregon, 1984.
WRISBERG, C.A.; WINTER, R y KUHLMAN, J., "The variability of practice hypothesis: further tests and methodological discussion", *Research Quarterly for Exercise and sport*, 58, nº 3, 1987, págs. 369-374.