

L'ensenyament integrat tecnicotàctic dels esports en edat escolar

Explicació i bases d'un model

VÍCTOR LÓPEZ ROS

Doctor en Psicologia, Llicenciat en Educació Física. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA

Doctor en Pedagogia, Llicenciat en Educació Física. Facultat d'Educació. Universidad Complutense de Madrid

Resum

Les propostes sobre l'ensenyament dels esports amb presència tècnica i tàctica han revelat importants aportacions en els últims anys. Des de l'ensenyament comprensiu (derivat del terme *Teaching games for understanding* o TgfU), han estat suggerides diferents línies d'actuació, entre les quals destaquem l'ensenyament integrat, l'anàlisi i reflexió del qual ara ens ocupa. Entenem que ha transcorregut prou temps com per comprovar en quina mesura les aportacions i aclariments, tant des de la teoria com des de les proves empíriques, ens ajuden a comprendre encara millor aquesta forma integrada d'ensenyar l'esport.

Paraules clau

Construcció del coneixement, Ensenyament comprensiu de l'esport, Ensenyament integrat tecnicotàctic de l'esport

Abstract

Teaching in sports with technique and tactic has brought different proposals in last years. From teaching games for understanding (TgfU), it has suggest some activities in teaching of sport, emphasizing the integrate teaching, and now is the moment for analysis and reflection, with enough time to prove if the contribution theory and practices help to know this model of teaching.

Key words

Knowledge construction, Teaching games for understanding, Integrate teaching technical-tactic in sport.

Introducció

La preocupació per l'ensenyament dels esports, especialment en les seves etapes d'iniciació, ha ocupat des de fa temps, els professionals i els investigadors de l'educació física i esportiva. Entre les diferents línies de treball n'hi ha una que ha consistit a desenvolupar propostes i models d'ensenyament que, recolzades en una base teòrica i empírica més o menys sòlida, poguessin donar peu a noves i millors formes de plantejar el procés d'ensenyament - aprenentatge esportiu.

Un dels elements clau que ha vertebrat les diferents propostes ha estat el mateix contingut. És a dir, s'ha considerat que les característiques particulars del contingut determinen, en bona manera, la forma amb què l'esport pot ser ensenyat. Així, no és d'estranyar que hagin sorgit models d'ensenyament específics relatius als diferents tipus d'esports (col·lectius, d'adversari i individuals).

Al número 68 de la *Revista d'Educación Física* (López Ros i Castejón Oliva, 1998 a i b), es va presentar un

model per a l'ensenyament dels esports col·lectius que, amb posterioritat, ha estat anomenat "ensenyament integrat tecnicotàctic". Encara que ja s'havia mostrat anteriorment (Castejón Oliva i López Ros, 1997), al número esmentat es va exposar amb més detall, tot incloent-hi diferents aspectes de la seva aplicació. Amb el temps, s'ha anat veient la necessitat de revisar-ne alguns elements, i es considera que és convenient d'explicar-ne amb més detall i profusió trets que han aparegut com a poc clars.

Per tant, i amb la finalitat d'aprofundir en algunes qüestions i aclarir-les, l'actual treball representa una recapitulació crítica del model, alhora que, a la llum de noves dades empíriques, intenta de desenvolupar amb més intensitat els arguments que el sostenen. Com en aquell cas, el model s'ha proposat per als esports que contenen tècnica i tàctica, de manera que parlem d'esports col·lectius (handbol, bàsquet, futbol...) i també dels d'adversari (bàdminton, lluita).

L'ensenyament integrat tecnicotàctic. Antecedents i característiques bàsiques

Sense ànim d'estendre'ns innecessàriament, el model troba les seves arrels en les propostes esdevingudes en la dècada dels 80 sobre l'"ensenyament comprensiu de l'esport" (TGfU) i que, posteriorment, han anat prenent diferents variacions. Les aportacions de Bunker i Thorpe (1982) en l'àmbit anglosaxó, així com les de Bayer (1986) i d'altres (per exemple, Dechavanne, 1985) en l'àmbit francòfon, representen un canvi i tenen molta influència en el panorama existent, ara com ara, pel que fa a la forma de considerar l'ensenyament dels esports.

El model de TGfU ha generat una profusió important de treballs empírics i teòrics (per exemple, Gréhaïne, Godbout i Bouthier, 1999, Rink, 1996) destinats a investigar-ne tant l'aplicació pràctica com la revisió i aprofundiment dels seus postulats (Kirk i MacPhail, 2002; Holt, Streat i García-Bengochea, 2002). Això ha convertit el model del TGfU en un referent imprescindible. No és debades que, d'ençà d'aleshores, apareixen múltiples propostes que, amb més o menys grau de suport empíric, comencen a omplir el "mercat de l'ensenyament esportiu".¹

En el nostre àmbit, apareixen també diferents propostes teòriques (Blázquez Sánchez, 1986; Castejón Oliva, 1994 i 1995; Devís Devís, 1990a i 1990b, 1992; Devís Devís i Peiró, 1992) que destaquen la necessitat d'un canvi de perspectiva.

Com hem indicat anteriorment, la proposta presentada com un "Model integrat Tècnic Tàctic" s'inclou en un marc genèric anomenat "Ensenyament Comprensiu de l'Esport", i es considera com una actitud intermèdia² entre els models que propugnen l'ensenyament dels esports col·lectius començant per la tàctica i els que mantenen la necessitat de començar pels anomenats fonaments tècnics. Aquesta posició intermèdia s'explica a través de diferents arguments. D'una banda, els derivats d'altres àmbits (en el cas de la lectura: Piaget, 2001; Shavelson i Stern, 1985) en els quals s'ha dut a terme un ensenyament integrat entre components globals i específics del contingut a ensenyar. D'altra banda, en propostes específiques en el camp de l'ensenyament esportiu (per exemple: Whiting, 1969), on apareix aquesta doble

necessitat que l'ensenyament vagi d'allò que és específic a allò que és general (de la tècnica a la tàctica) i també de la cosa general a l'específica (de la tàctica a la tècnica) de forma complementària. I finalment, en els treballs empírics que, tot comparant els resultats obtinguts en la millora dels alumnes després d'aplicar un ensenyament amb predomini tècnic o un ensenyament amb predomini tàctic, continuen mostrant un dubte raonable sobre quina podria ser la proposta més encertada respecte d'aquest tema (Castejón Oliva *et al.*, 2002; French, Werner, Rink, Taylor *et al.*, 1996; French, Werner, Taylor, Hussey *et al.*, 1996; García Herrero, 2001; García Herrero i Ruiz Pérez, 2003).

El model integrat ha d'ésser entès des de diferents limitacions. Com qualsevol model que pretengui de ser funcional i aplicable, ha de contenir els elements explicatius mínims que permetin d'entendre la seva dinàmica i, alhora, ha de ser una simplificació de la realitat. Es tracta de mostrar les directrius bàsiques que puguin servir de guia per a una aplicació didàctica. En aquest sentit, cal considerar-lo com una aproximació genèrica que permet de descriure els contorns d'una proposta d'ensenyament. D'altra banda, i d'acord amb aquesta simplificació, el nivell de concreció que manifesta aquesta proposta és també necessàriament genèric i, per tant, es troba mancat de suggeriments explícits per portar a terme tasques concretes en escenaris educatius específics.

Coincidim amb Rink (2001) a assenyalar que sota els diferents supòsits d'ensenyament sempre resten subjacents concepcions concretes de com aprenen els alumnes, o quin tipus d'aprenentatge s'hi promou. Podria passar que el model presentat, atesa la seva simplificació i generalitat, s'apliqués des de plantejaments que promoguessin un tipus d'aprenentatge que els autors no subscriuim. D'aquí que el marc de l'"Ensenyament Comprensiu de l'Esport" sigui adequat, en termes generals, atès que és coherent amb una perspectiva constructivista i comprensiva de l'aprenentatge (Kirk i MacDonald, 1998; Rink, 1996 i 2001; Rovigno i Bandhauer, 1997). Igualment, és habitual que les propostes de models d'ensenyament esportiu portin associades estils o mètodes d'ensenyament que siguin afins a la proposta. Encara que el model no advoca de forma explícita per cap directriu ni estil d'ensenyament concret, sí que subscriu

¹ Podeu consultar, a Jiménez Jiménez (2000) i també a Castejón Oliva, Giménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez i López Ros (2003), una revisió sobre els diferents models d'ensenyament de l'esport i les perspectives dins l'ensenyament comprensiu.

² Alguns autors, seguint els suggeriments de Chandler i Mitchell, han considerat aquesta proposta com una "aproximació binària a l'ensenyament de la tècnica i la tàctica" (Contreras, García López i Gutiérrez Díaz del Campo, 2001).

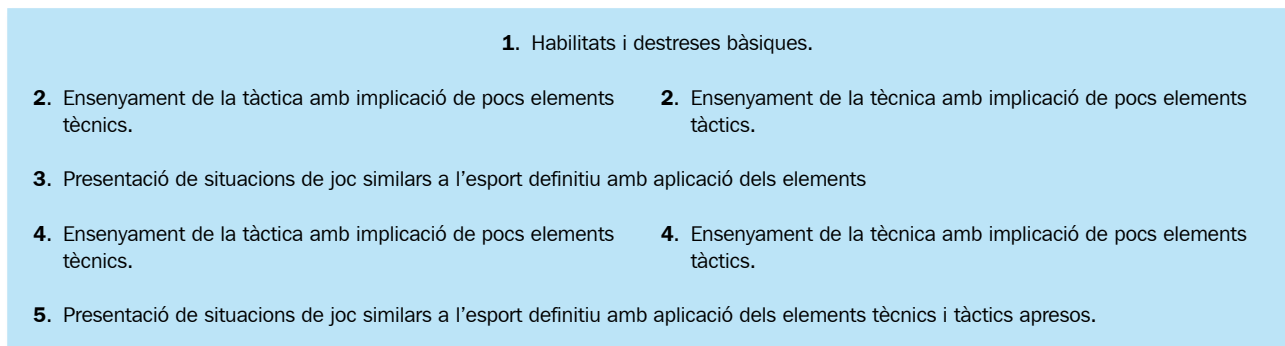


Figura 1

Model d'ensenyament integrat tecnicotàctic (López Ros i Castejón Oliva, 1998b).

una orientació concordant amb la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge (Castejón Oliva i López Ros, 1997 i 2002). Començarem per descriure breument el model i posteriorment aprofundirem en cada punt.

Com podem veure a la *figura 1*, el model comença per una fase de domini i consolidació de les habilitats i destreses bàsiques, entès com el punt de partida i base per a l'aprenentatge i ensenyament de les habilitats esportives. És el graó necessari sobre el qual construir les habilitats esportives específiques, encara que, “estrictament”, podria ser considerada com a no esportiva. És un primer pas obvi i evident, però més endavant n'exposarem les dificultats, atès que l'evolució i aprenentatge de les habilitats motrius és un tema altament complex.

Un cop assolit un cert nivell en el domini de la motricitat bàsica, es planteja una segona fase on es fa una integració de les habilitats tècniques i tàctiques de forma simultània, però tot equilibrant-ne l'exigència. En el cas de la tècnica, quan s'exigeix una execució precisa, aleshores la tàctica té la seva càrrega disminuïda; i viceversa, quan es demanda més des de la tàctica, ha de ser amb una exigència tècnica disminuïda.

A la tercera fase es fa una presentació de les habilitats tècniques i tàctiques apreses a la fase anterior. És a dir, cal aplicar els elements apresos en el context de l'esport, amb regles, objectius, etc.

A partir d'aquí, les fases segona i tercera es van repetint, mostrant una estructura cíclica, de tal manera que, després d'haver aplicat allò que s'ha après a la situació real de joc, i prenent aquesta com a referència, tornem a l'aprenentatge i millora de diferents habilitats tècniques i tàctiques, perquè posteriorment, puguin tornar a ser aplicades en la situació real de joc; i així successiva-

ment. Des de la nostra perspectiva, aquesta particularitat mereix alguns comentaris.

D'una banda, entenem que els continguts s'aprenen sempre en una situació contextual, és a dir, la conducta individual sempre adquireix sentit en una situació tàctica de joc real, a la vegada que des d'aquest joc es “desprenen” les necessitats tècniques i tàctiques individuals que, alhora, són apreses també de forma contextualitzada (Castejón Oliva i López Ros, 2002; Jiménez Jiménez, Navarro Adelantado, Álvarez Pérez, Pardos *et al.*, 1999; López Ros, 2000). L'ensenyament contextualitzat suggereix la importància d'aquest fenomen en vistes a garantir un aprenentatge significatiu, encara que el seu desenvolupament en l'aplicació pràctica no sempre sigui ben entès ni utilitzat (Jiménez Jiménez, 2003). Aprendre una habilitat en el context en què aquesta es fa necessària permet a l'alumne atorgar sentit a aquest aprenentatge, de manera que aprendre diferents tipus de passades, bots, conduccions i llançaments, en situacions on tinguin significat durant el desenvolupament de la tasca d'ensenyament, provoquen un aprenentatge distint d'aquell que es deriva de la pràctica d'accions aïllades sense cap més al·licient ni justificació per portar a terme aquestes habilitats.

D'altra banda, és un plantejament cíclic que, de fet, té forma d'“espiral”. Aquesta forma de seqüenciació en funció dels aprenentatges previs i amb aplicació en contextos reals, i que suggereix tornar a passar per continguts coneguts, però amb un nivell de dificultat creixent, té els seus antecedents en la psicologia educativa i coincideix també amb diferents propostes metodològiques per a l'ensenyament dels esports col·lectius (per exemple: Blázquez, 1986 i 1995). Es persegueix, al capdavant, una organització adequada del contingut que faciliti un aprenentatge que sigui com més significatiu millor, en el

sentit d'afavorir l'establiment de relacions substantives i no arbitràries entre els coneixements previs i les noves adquisicions, així com la capacitat de dotar de sentit aquest aprenentatge.³

Primera fase: habilitats i destreses bàsiques

Com hem esmentat abans, “aquestes habilitats i destreses bàsiques (nivell biològic) són el punt de partida per poder oferir noves habilitats i nous contextos per aprendre i utilitzar (nivell potencial) els diferents aprenentatges” (López Ros i Castejón Oliva, 1998a, pàg. 15). Hi ha una posició unànime entre els estudiosos del desenvolupament motor sobre el caràcter evolutiu de les habilitats motrius (eficàcia i eficiència de les habilitats) (Gallahue i Ozmun, 2002; Keller, 1992; Ruiz Pérez, 1987 i 2001; Wickstrom, 1990). En aquest sentit, les habilitats esportives han de pensar-se com a habilitats específiques que s'organitzen sobre les habilitats i destreses bàsiques. Com assenyala Wickstrom (1990), una única habilitat pot ser considerada senzilla, però la unió d'aquestes en una seqüència pot resultar excessivament complexa, “les habilitats esportives són versions millorades d'habilitats bàsiques, que s'utilitzen de formes concrets” (pàg. 23).

Ara bé, es poden remarcar algunes qüestions. En primer lloc, no totes les habilitats motrius bàsiques es desenvolupen en el mateix moment ni de la mateixa manera i, en conseqüència, els nens i nenes no manifesten el mateix nivell en les diferents habilitats en un moment determinat. En segon lloc, és conegut el paper de la pràctica en el domini de les habilitats, de tal manera que existeixen diferències interindividuais destacades que mostren que els nens i les nenes són diferents perquè han construït el seu nivell de competència motriu en funció d'unes experiències determinades. En tercer lloc, el pas de les habilitats bàsiques a les habilitats específiques és un procés continuat i, per tant, no existeix “el moment idoni”, a partir del qual les habilitats i destreses bàsiques ja s'han consolidat i es poden començar a practicar les habilitats esportives.⁴ I en quart lloc, el treball amb formes específiques d'algunes habilitats pot ajudar a establir les estructures fonamentals de les habilitats

motrius bàsiques, a la vegada que en faciliten la capacitat d'adaptació a entorns canviants.

Una estructuració correcta de les habilitats bàsiques permet solucions eficaces davant de problemes complexos, tal com s'ha demostrat a d'altres àrees de coneixement (Chi i Glaser, 1986; Simons, 1999); es comprova que els subjectes que arriben a tenir un elevat nivell en destreses complexes ho deuen al fet que han tingut un domini clar de les habilitats bàsiques, com s'esdevé amb la solució de problemes (VanLehn, 1989) o la memòria (Bartlett, 1995); i si aquesta afirmació la situem a l'esport, també hi trobem resultats semblants (Bayer, 1986; Starkes, 1993).

D'acord amb el que hem mostrat, considerem que la introducció de les habilitats esportives, com a habilitats específiques que són, ha de realitzar-se a partir d'un cert domini de les habilitats bàsiques, de manera que l'ensenyament esportiu s'entén no pas com un salt bruscat en la millora i desenvolupament de les habilitats motrius, sinó més aviat, com la continuació d'un procés que avança cap a habilitats específiques i que finalitzarà amb el domini d'habilitats especialitzades que permetran als nens i nenes ser autònoms i, doncs, competents per aprendre'n formes més complexes i exigents.

Segona fase: integració de les habilitats tècniques i tàctiques

Tan bon punt els alumnes disposen d'un repertori motor adequat en relació amb les habilitats i destreses bàsiques, es va introduint de mica en mica l'aprenentatge de la tècnica i de la tàctica. Una de les qüestions fonamentals és per on comencem, per la tècnica o per la tàctica?

Des de la nostra perspectiva, plantejem l'opció de començar simultàniament per l'aprenentatge tècnic i també per l'aprenentatge dels dominis tàctics. De la mateixa manera, i atès que l'aprenentatge de la tècnica i de la tàctica esportives és un procés llarg i complex, proposem que aquest aprenentatge sigui simultani en el sentit que es vagin aprenent tots dos aspectes de forma compensada. És a dir, que el bagatge tècnic vagi creixent en concordança amb el tàctic i viceversa.

Les habilitats esportives són considerades habilitats

³ Una anàlisi rigorosa i no extensa sobre l'aprenentatge significatiu es troba a Coll Salvador (1988) i Moreira (2000).

⁴ Sí que hi ha, entre diferents autors, una relativa unanimitat a assenyalar que els patrons madurs de les habilitats motrius bàsiques es consoliden al voltant dels 6-8 anys, i que la iniciació esportiva específica es pot dur a terme a partir dels 8-10 anys. Un cop més dependrà d'allò que sigui considerat ensenyament esportiu, del tipus d'ensenyament que es porti a terme i de les característiques dels alumnes en relació amb un esport i unes habilitats determinades.

específiques, ja sigui pel seu propi nivell d'eficiència i eficàcia, ja sigui perquè es troben situades en contextos específics que demanen formes d'execució específiques, o per totes dues coses alhora. Les habilitats que apareixen en un esport, com passa al bàsquet, poden ser més bàsiques com ara la cursa; barreja d'habilitats bàsiques, com s'esdevé amb la cursa, el salt i el llançament a cistella; i específiques, com ho és el llançament a cistella des de lluny. En qualsevol cas, però, tenen sentit en el marc d'un context específic (regles, organització col·lectiva...) que en condicionen el moment i la forma d'execució (López Ros i Castejón Oliva, 1998b). Es podria dir que, com a habilitats aïllades i en comparació amb altres habilitats esportives, no comporten un alt nivell d'exigència, però ens trobem amb què cal "llegir" el joc per poder aplicar-les, i per tant, amb una implicació tàctica.

Pel que fa a les habilitats tàctiques, resulten imprescindibles en els esports col·lectius i d'adversari. De fet, les habilitats tècniques no tenen sentit si no se situen en el marc del context tàctic. Així, la "dimensió tàctica" de les habilitats esportives es troba configurada per uns trets característics, com ara la captació d'informació rellevant o la presa de decisions en un breu lapse de temps, i que donen sentit a l'execució eficaç d'una resposta motriu. Al mateix temps, aquesta dimensió tàctica es posa de relleu en la situació esportiva, en la mesura en què es porta a terme mitjançant una execució motriu o habilitat específica, que permet de situar la decisió presa en un context específic.

Davant les premisses dels models tradicional i alternatiu (vegeu Devís Devís, 1990a i 1990b), estimem que no cal començar des de l'una (tècnica o tàctica) per arribar a l'altra, o per completar el procés d'aprenentatge i ensenyament de l'esport, sinó que els elements tècnics i tàctics s'esdevenen alhora i, en qualsevol cas, serà tasca del professor equilibrar l'exigència de l'un o de l'altre per tal d'aconseguir que els aprenentatges es trobin al nivell d'acceptació del subjecte.

Així, el desenvolupament simultani dels aprenentatges tècnics i tàctics pot ser adequat per diferents raons.

- Una, perquè tots dos aspectes apareixen alhora en el joc i no es pot entendre el que s'hi esdevé si no

es consideren aquells, precisament, de forma conjunta. Posat que un dóna sentit a l'altre, resulta raonable pensar que tots dos han d'ésser apresos en el seu context.

- Dos, perquè sembla del tot inadequat, tant des del punt de vista educatiu com des del punt de vista d'afavorir un tipus de desenvolupament determinat en els nens i les nenes, l'aprenentatge d'unes conductes motrius molt específiques i exigents i, al mateix temps, mancades de sentit, tal com han remarcat els estudis desenvolupats en una situació real (Knapp, 1981; Ruiz Pérez, 1994 i 1995).
- Tres, i seguint la mateixa línia argumental, perquè no sembla molt just intentar d'avançar en la presa de decisions i en les habilitats de tipus cognitiu (tàctic), si aquestes no es poden executar de manera eficaç i/o no permeten de tenir èxit en una situació concreta.⁵ Tant els treballs més clàssics (Mahlo, 1974), com altres de més recents (Temprat, 1991) posen de manifest que la presa de decisions ha d'organitzar-se sobre diferents puntals, entre ells, un grau de domini motriu (vegeu tècnica o habilitats específiques) i un coneixement previ significatiu en relació amb la pròpia presa de decisions (per exemple, identificar els indicis perceptius bàsics per decidir). És a dir, un coneixement específic relatiu als elements bàsics de la situació concreta del joc.

La segona qüestió destacada en aquest apartat del model és que l'aprenentatge simultani comporta un "ajustament de l'exigència" en les tasques d'ensenyament. No volem dir que en una sessió calgui treballar més la tècnica i menys la tàctica, i en una altra sessió sigui a la inversa, sinó més aviat, que una mateixa tasca ha de contenir els dos aspectes i ha de manipular-se perquè, quan l'exigència tècnica sigui elevada, no plantejem una exigència tàctica complexa, i a l'inrevés. Si les tasques han de contenir els aspectes tècnics i tàctics, la incidència educativa en l'un o l'altre es farà a partir de simplificar un dels components (tècnica o tàctica) perquè "ressalti" el domini objecte de millora. Aquesta simplificació (utilitzada en molts esports mitjançant formats, com ara jocs reduïts, formes jugades simplificades, etc.), permet que

⁵ Convé ser una mica prudents en considerar les propostes metodològiques en la iniciació als diversos esports, atès que els seus trets diferencials ens poden dur a intentar generalitzar formats metodològics. Pot ser enraonat pensar a iniciar l'handbol amb més càrrega tàctica perquè les habilitats tècniques per començar a jugar tenen un grau inicial d'exigència que ho permet. No és el cas, per exemple, del futbol. Creiem que algunes propostes, com les de Bunker i Thorpe (1982), o més recentment, les de Contreras, De la Torre i Velázquez (2001) cal que siguin analitzades minuciosament pel que fa a les exigències tàctiques i al bagatge motor que fa possible respondre, de forma eficaç, a aquestes exigències.

els components tècnics i tàctics no apareguin mai aïllats i, al mateix temps, també permet de prioritzar l'ensenyament sobre l'aspecte desitjat.

És a dir, si volem que un alumne aprengui a passar d'una forma determinada, cal que es presenti la situació on ha d'aplicar aquesta passada. Per exemple, en “el joc de les 10 passades”, que té una càrrega tàctica elevada per als nivells inicials, podem anar introduint diferents formes tècniques de passada que l'alumne anirà comprovant que són les que operen en la situació tàctica planificada.

D'altra banda, perquè l'alumne o l'alumna que es troba en una situació determinada (en què necessita elements tècnics perquè la situació tàctica esmentada li suposa prendre decisions i solucionar un problema), pugui comprovar que progressa o que enfronta la situació de forma positiva, és imprescindible que el seu sistema motriu, afectivosocial i mental, no “es col·lapsi”. Per això cal la manipulació del context per part del professor, perquè la situació tàctica no sigui gaire complexa i l'alumne pugui utilitzar o aprendre els elements tècnics sense que hagi de prestar tota l'atenció a la situació del joc; o bé, que si ha d'atendre o solucionar els elements tàctics, no li sigui imposada una càrrega d'execució gaire precisa sobre la qual hagi d'enfocar tota l'atenció. Recordem que en els nivells bàsics, quan l'experiència és mínima, ens trobem amb processos d'atenció controlats, i amb prou feines hi ha processos d'atenció automàtics, que serien els que permetrien una atenció dividida (Schmidt, 1988; Singer, 1986).

Tercera fase: situacions de joc similars a l'esport definitiu

En aquesta tercera fase regeix igualment el principi bàsic de contextualització de l'aprenentatge. Així, es plantejen les situacions reals del joc (esportiu) com a elements bàsics de l'aprenentatge, cosa que significa que l'“esport definitiu”⁶ es converteix en la situació de referència (Né, Bonnefoy i Lahuppe, 2000), a partir de la qual es vertebrava l'aprenentatge i, per tant, és en aquesta situació on:

- Els alumnes apliquen els coneixements adquirits i desenvolupats a la fase anterior.
- Els alumnes porten a terme nous aprenentatges

com a conseqüència del procés d'aplicació a les situacions reals.

- Els professors poden apreciar el nivell real d'aprenentatge dels alumnes i, en conseqüència, poden planificar els nous ensenyaments (retorn a la fase 2) prenent com a base el que s'ha esdevingut a la fase 3.

La diferència amb l'apartat anterior és que aquell no es desenvolupa en una situació de partit, és a dir, no implica que existeixi un objectiu competitiu, sinó que es tracta de fer que el subjecte aprengui com utilitzar el que ja sap i intenti de construir prenent com a referència aquest coneixement pràctic. Ara es proposa la tècnica i la tàctica amb condicions similars a un partit, on hi ha puntuació, regles adaptades, etc., com a condicions reals del joc.

Si abans es va insistir en el fet que els alumnes podien utilitzar els seus errors com a punt de referència per a altres situacions similars, en la fase actual, en ser situació de partit, el professor intervé per controlar les condicions del partit, sobretot en els aspectes competitius. L'ensenyament de l'esport en aquest punt no és intentar que els alumnes puguin interpretar les situacions del joc i/o aprendre una o diverses tècniques, sinó posar en pràctica el que ja han après, però en un context real que els permeti d'adonar-se que els aprenentatges anteriors tenen la utilitat de ser operatius durant el joc real, amb les normes que el regeixen. Això no evita, evidentment, que de la pràctica esportiva en sorgeixin noves exigències i, especialment, que la pràctica esmentada orienti la continuació del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per exemple, si en “el joc de les 10 passades” es permetia que la direcció de la passada anés en qualsevol sentit, ara cal que tingui una intencionalitat que, a més a més, està condicionada pel reglament (camp enrere en bàsquet, per exemple). Per tant, el jugador controla i utilitza un conjunt de tècniques que sap com aplicar, tenint en compte la situació tàctica, i a més a més, amb els límits del reglament.

Aportacions proporcionades per les investigacions

Pel que fa als treballs d'investigació que s'han realitzat en la línia que estudiem, tenen especial interès

⁶ Entenem com a esport definitiu l'esport de competició que correspongui a les edats amb què estem treballant (futbol a 7 o a 11, mini-handbol o handbol, etc., segons s'escaigui).

les aportacions de French i col. (French, Werner, Rink, Taylor *et al.*, 1996; French, Werner, Taylor, Hussey *et al.*, 1996), que van aplicar les tres opcions d'ensenyament possibles a tres grups diferents: ensenyament de l'esport amb predomini tècnic, amb predomini tàctic i amb predomini tecnicotàctic. El treball es va desenvolupar de dues formes, una en tres setmanes i una altra en sis. Els resultats, en el cas del treball en tres setmanes, gairebé no admeten disparitats, algunes d'elles fins i tot òbvies, perquè el grup tècnic avança més en les proves tècniques estandaritzades que s'utilitzen per avaluar les execucions; tanmateix, des de la tàctica amb prou feines hi ha diferències que puguin arribar a ésser concloents, excepte en el cas de la motivació, que sempre és superior en els grups tàctic i tecnicotàctic. Sí que declaren la necessitat que els treballs futurs siguin més amplis, perquè en el cas de la unitat de sis setmanes s'observa una millora dels resultats dels alumnes, per als tres grups. També manifesten la dificultat de dissenyar activitats integrades o des de la tàctica, perquè moltes vegades tenen punts en comú, i amb possibilitats de confondre's, cosa que no passa quan s'inicia des de la tècnica, amb una progressió més analítica.

García Herrero (2001) va realitzar un treball més extens (quatre mesos) en l'ensenyament de l'handbol, i va comprovar que també en el seu cas era relativament curt. Els seus resultats destaquen si els comparem amb els obtinguts en altres treballs, perquè els alumnes enquadrats en el grup del model integrat realitzen les proves millor que no pas els del grup tècnic, fins i tot les proves exclusivament tècniques que s'utilitzen en els tests de rendiment i execució. Malgrat tot, també s'exposa entre les conclusions que els alumnes semblen més motivats en un ensenyament integrat i no, en canvi, en l'exclusivament tècnic.

El treball realitzat per Castejón Oliva *et al.* (2002) es va desenvolupar comparant els aprenentatges aconseguits pels alumnes d'un curs de 5è d'Educació Primària en tres grups diferents, durant les seves classes d'Educació Física en què es van iniciar al bàquet; es van prendre diferents punts de partida: tècnic, tàctic i tecnicotàctic. Les conclusions són semblants a l'estudi de French i col·laboradors; és a dir, es necessita que el temps d'estudi d'intervenció sigui superior a una unitat didàctica; es comprova que no hi ha diferències apreciables entre els grups, tret que el grup tècnic puntua per damunt dels altres dos en el cas dels tests tècnics; i s'observa que són els grups tàctic i integrat els que ob-

tenen millors resultats a les proves tàctiques, amb lleus diferències entre ells.

Però, a més a més de les investigacions empíriques, hi ha d'altres aportacions teòriques remarcables (per exemple, Kirk i MacPhail, 2002), en aquest cas curriculars. Així, el treball d'Holt, Streat i García-Bengoechea (2002), ha ampliat la utilitat i desenvolupament de l'Ensenyament Comprensiu, presentant les modificacions reglamentàries i dels jocs aplicats on concorre l'exageració de les circumstàncies tècniques o tàctiques quan en sigui necessari l'aprenentatge. Encara que té aplicació seguint el model del TGfU, se'n considera també la utilitat en el model integrat.

Comentaris finals

Allò que resulta fonamental en qualsevol model o proposta d'ensenyament és que tingui unes bases teòriques i empíriques sòlides i que sigui útil i funcional. Encara que la utilitat és un element molt destacat, seria convenient no oblidar precisament, les bases sobre les quals es fonamenta qualsevol opció metodològica per poder tenir-ne una idea més clara. Som conscients que diferents marcs teòrics i empírics poden conduir a legitimar propostes molt diferents; encara que dubtem que sense aquest coneixement teòric i empíric es pugui entendre l'abast dels models respectius, igual com la seva veritable funcionalitat.

Per part nostra, considerem que encara falta reforçar alguns aspectes que ens permetin de moure'ns amb més certesa en una proposta metodològica aplicable a l'àmbit escolar i que, encara que la proposta esmentada pot no semblar espectacular, sí que intenta de ser honesta i rigorosa.

El model que hem analitzat i ampliat es correspon més amb una guia general que no pas amb una concreció pràctica. Hem d'avançar encara en la comprensió d'infinat d'aspectes rellevants per a l'ensenyament i l'aprenentatge esportiu: la pertinència de la mena de tasques motrius que es proposen; els dispositius d'interacció educativa que s'ajusten millor al model; les particularitats del tipus d'aprenentatge que es promou, etc. Tanmateix, i tal i com assenyalàvem l'inici del treball, considerem que la comprensió d'aquests elements i l'aprofundiment d'altres, hauria de ser coherent amb la perspectiva que resta subjacent al model presentat, és a dir, amb una concepció constructivista dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

Bibliografia

- Bartlett, F. (1995). *Recordar*. Madrid: Alianza.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. A D. Blázquez Sánchez (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pàgs. 251-286). Barcelona: Inde.
- Bunker, D. i Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 40-44.
- Castejón Oliva, F. J. (1994). La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico. *Revista complutense de Educación*, 5(2), 137-151
- (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.
- Castejón Oliva, F. J. i López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. A F. J. Castejón Oliva (coord.), *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pàgs. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* (7), 42-55.
- Castejón Oliva, F. J.; Giménez Fuentes-Guerra, J.; Jiménez Jiménez, F. i López Ros, V. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: Modelos, tendencias y propuestas. A F. J. Castejón Oliva (coord.), *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pàgs. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón Oliva, F.J. et al. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico-táctica. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (86), 27-33.
- Chi, M. T. H. i Glaser, R. (1986). Capacidad de resolución de problemas. A R. J. Sternberg (ed.), *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información* (pàgs. 293-324). Barcelona: Labor.
- Coll Salvador, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje* (41), 131-142.
- Contreras, O.; De la Torre, E. i Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O.; García López, L. M. i Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2001). Análisis crítico a la metodología comprensiva para la enseñanza de los deportes. A *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Vol. II.* (pàgs. 745-759). Murcia: Universidad de Murcia.
- Dechavanne, N. (1985). *Éducation physique et sports collectifs*. Paris: Vigot.
- Devís Devís, J. (1990a). Renovación pedagógica en la Educación Física: Hacia dos alternativas de acción. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte* (4), 4-7.
- (1990b). Renovación pedagógica en la Educación Física: Hacia dos alternativas de acción. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte* (5), 13-16.
- (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. A J. Devís Devís i C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pàgs. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devís Devís, J. i Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. A J. Devís Devís i C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pàgs. 161-184). Barcelona: Inde.
- French, K. E.; Werner, P. H.; Rink, J. E.; Taylor, K. i Hussey, K. (1996). The effects of 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance on ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418-438.
- French, K. E.; Werner, P. H.; Taylor, K.; Hussey, K. i Jones, J. (1996). The effects of 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance on ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- Gallahue, D. i Ozmun, J. (2002) (5.ª ed.). *Understanding motor development*. Boston: McGraw-Hill.
- García Herrero, J. A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: El papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Tesis Doctoral no publicada.
- García Herrero, J. A. i Ruiz Pérez, L. M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-66.
- Gréhaine, J. F., Godbout, P i Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Holt, N. L., Strean, W. B. i García-Bengochea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), 162-176.
- Jiménez Jiménez, F. (2000). *Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Gran Canaria: Universidad de Gran Canaria. Tesis doctoral no publicada.
- Jiménez Jiménez, F. (2003). Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: Las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición. A F.J. Castejón Oliva (coord.), *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pàgs. 55-86). Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez Jiménez, F.; Navarro Adelantado, V.; Álvarez Pérez, A.; Pardos, M.; Serrano, R. i Gómez, A. (1999). De la lógica interna a la lógica didáctica: Un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano). A P. Saenz, J. Tierra i M. Díaz (eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (vol. 2, pàgs. 777-791). Huelva: IAD.
- Keller, J. (1992). *Activité physique et sportive et motricité de l'enfant*. Paris: Vigot.

- Kirk, D. i Macdonald, D. (1998) Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* (17), 376-387.
- Kirk, D. i MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), 177-192.
- Knapp, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. A *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pàgs. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes.
- López Ros, V. i Castejón Oliva, F.J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 5-9.
- (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II). *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica* (68), 12-16.
- Mahlo, F. (1974). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Né, R.; Bonnefoy, G. i Lahuppe, H. (2000). *Enseñar balonmano para jugar en equipo*. Barcelona: Inde.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Crítica.
- Rink, J. (1996) (ed.). Tactical and skill approaches to teaching sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, (15). Volumen monográfico.
- Rink, J. (2001). Investigation the Assumptions of Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* (20), 112-128.
- Rovegno, I. i Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* (16), 136-154.
- Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividad física*. Madrid: Gymnos.
- (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Visor.
- (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- (2001). De las habilidades motrices fundamentales a la motricidad adulta. A L. M. Ruiz Pérez (coord.), *Desarrollo, comportamiento motor y deporte* (pàgs. 57-94). Madrid: Síntesis.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*. (2.^a ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Shavelson, R. i Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. A J. Gimeno Sacristán i A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pàgs. 372-419). Madrid: Akal.
- Simons, P. R. J. (1999). Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research* (31), 577-589.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Starkes, J. (1993). Motor experts: opening thoughts. A J. L. Starkes i F. Allard (Eds.), *Cognitive issues in motor expertise* (pàgs. 3-16). Amsterdam: Elsevier.
- Temprado, J. J. (1991). Les apprentissages décisionnels en EPS. A J. P. Famose, P. Fleurance i Y. Touchard (Eds.), *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations* (pàgs. 131-155). Paris: Revue EPS.
- VanLehn, K. (1989). Problem solving and cognitive skill acquisition. A M. I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pàgs. 527-579). Cambridge: MIT Press.
- Whiting, H. T. A. (1969). *Acquiring ball skill. A Psychological interpretation*. London: Bell and sons.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza/CSD.