

Posibilidades del modelo comprensivo y del aprendizaje cooperativo para la enseñanza deportiva en el contexto educativo

Carmen González González de Mesa, José Antonio Cecchini Estrada,
Javier Fernández-Río y Antonio Méndez Jiménez
Universidad de Oviedo

El deporte es una realidad social compleja y uno de los contenidos más desarrollados en todos los niveles educativos. No cabe duda de que su práctica debe estar bien orientada para conseguir desarrollar en el individuo cierta competencia durante el juego además del deseado razonamiento social y moral. Sin embargo, pueden surgir problemas cuando se produce un enfoque excesivo del deporte hacia la competición en lugar de hacia una forma divertida y activa de ocupar el tiempo de ocio. El modo de enseñarlo ha suscitado mucha controversia; especialmente en las últimas décadas, cuando comienzan a aparecer voces que reclaman un cambio en la forma tradicional de transmitirlos. Desde los modelos de enseñanza comprensiva y del aprendizaje cooperativo han emergido interesantes aportaciones didácticas que podrían orientar el cambio hacia un planteamiento más educativo y holístico. Presentamos los avances más significativos de una y otra metodología y desvelamos sus elementos comunes de intersección.

Palabras clave: Enseñanza comprensiva, aprendizaje cooperativo, deportes.

Possibilities of the comprehensive model and cooperative learning for teaching sports in educational settings. Sport is a complex social reality and it is one of the topics most commonly used in school settings. If we want to develop mastery skills, as well as social and moral reasoning in our students, its teaching needs to be well oriented. If there is an excessive emphasis on competition instead of focusing on fun and developing lifelong active skills, serious problems can arise. The way sport is taught in schools has generated a lot of controversy. Over the last couple of decades, several authors have been claiming a shift. Both, the comprehensive model and the cooperative learning have showed interesting ideas that could help make a change towards a more holistic and educational approach. We introduce the most significant advances from both methodologies and show the elements they share in common.

Keywords: Comprehensive model, cooperative learning, sport.

El deporte como contenido
dentro del ámbito escolar

Se está produciendo un fenómeno de
desarraigo y pérdida de los valores que de-

bieran existir en toda práctica deportiva. El problema surge cuando se produce un excesivo enfoque del deporte hacia la competición. En las últimas décadas, psicólogos y sociólogos del deporte han indicado que tanto los organizadores de competiciones deportivas como entrenadores y padres ponen excesivo énfasis en los resultados obtenidos por los jugadores y en la victoria "sea como sea" (García-Ferrando, 1990).

Así, una de las áreas que más interés despertó en el contexto deportivo fue la motivación, y en particular la cualidad que permite a los sujetos definir el carácter exitoso o fracasado de una acción y apreciar su nivel de competencia para una determinada actividad. Surge en ese momento una nueva teoría cognitivo-social que se denominó *Perspectivas de Meta* (Nicholls 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992; Roberts, 1992) que estudia la existencia de dos formas de juzgar la competencia: la orientación a la “*tarea*” y la orientación hacia el “*ego*”.

Este fenómeno, que discurre paralelamente a la profesionalización del deporte, se ha ido extendiendo paulatinamente a todos los niveles y edades de práctica deportiva. El deporte puede no ser la mejor contribución para conseguir objetivos verdaderamente educativos en el adolescente (Duda, 1989; Weiss y Bredemeier, 1990). Lo que debería examinarse no es el deporte en sí mismo, sino la estructura de logro que enfatiza la implicación al “*yo*” durante la enseñanza media (Treasure y Roberts, 1994).

Diversos estudios muestran cómo la orientación al *ego* se relaciona con la creencia de que la participación deportiva es utilizada como medio para obtener estatus social, evitación del trabajo, perspectiva de que la posesión de habilidad, la táctica engañosa y los factores externos son las causas del éxito en el deporte; mientras que la orientación a la “*tarea*” está relacionada con la creencia de que la participación deportiva debería estimular la cooperación y el aprendizaje personal, y se correlaciona positivamente con la diversión experimentada, la cooperación y con la creencia de que el éxito deportivo proviene del esfuerzo (Duda, 1989; Duda, Fox, Bidle, y Armstrong, 1992).

A medida que aumenta la categoría en la que se participa se da mayor importancia a la *victoria* y se produce una mayor permisividad del *juego duro* (Boixadós y Cruz, 2000; Cruz et al., 1991; Webb, 1966). La orientación al “*ego*” ha sido relacionada con bajos niveles de *fair play* en jugadores de fútbol cadetes (Cecchini, González, López, Brustand, 2005); una extensa participación

en deportes de mediano contacto, en este caso jugadores de fútbol y de baloncesto, ha tenido un efecto negativo en el contexto deportivo en las opiniones y conductas de *fair play*, y estos efectos están mediatizados por la “orientación de meta” (Cecchini, González y Montero, 2007).

En otro trabajo (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001), en el que se pretendía comprobar la influencia del clima motivacional sobre la motivación de los alumnos, adaptando los modelos interpretados por Treasure (1993) y Epstein (1989), se obtuvo como resultado que cuando una serie de variables, (técnicas de enseñanza, motivación previa a la sesión, estructura de las sesiones, tipo de tareas, variedad, metas de logro, las experiencias de aprendizaje, etc...) fueron manipuladas para conseguir un clima orientado a la “*tarea*”, enfatizando el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, la participación, la cooperación..., los alumnos manifestaron un patrón significativamente más adaptativo que aquellos que fueron sometidos a un clima motivacional de implicación en el “*yo*”, en el que la demostración de la habilidad se basaba en la habilidad normativa y en vencer a los demás. Estos hallazgos pusieron de manifiesto que es posible influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto y evidenciaron, además, que el profesorado de educación física puede jugar un papel activo en la construcción de experiencias positivas en sus alumnos.

Otros autores (Blázquez, 1986; Thorpe, 1997) señalan distintos problemas que la “*enseñanza tradicional*” de los deportes en las clases de Educación Física han generado:

- Las actividades planteadas por los docentes tienen poca relación con los intereses y aspiraciones de los alumnos.
- Pocos alumnos experimentan progresos reales y duraderos en los aspectos técnicos, decisionales o tácticos del deporte.
- Se perpetúa la dependencia del docente y la sumisión a su autoridad a través de la metodología empleada.

- Los alumnos no pueden valorar el sistema de enseñanza-aprendizaje ya que no tienen oportunidades ni instrumentos para ello.
- No se desarrollan futuros practicantes/espectadores éticamente desarrollados, ya que no se trabaja ese aspecto del deporte.

Con todo esto, vivimos en una situación en la que la simple práctica deportiva, por sí misma, no resulta generadora de los valores positivos tradicionalmente pregonados, aunque sí es un terreno propicio para su desarrollo y transmisión valores, pero no es suficiente con la participación en la práctica deportiva, hay que procurar que los propios alumnos sean quienes hagan suyos los principios y valores que se defienden a través de su participación activa, cooperativa, así como de la participación comprometida de profesores, padres y entrenadores (Gutierrez, 1998).

Algunos intentos de cambio en la enseñanza de los deportes

Uno de los primeros autores en señalar la necesidad de un cambio en los planteamientos utilizados para la enseñanza del deporte dentro del ámbito educativo fue Barbero (1989) quién introdujo el concepto de “*depuración deportiva*”; fenómeno por el cual el docente desposee al deporte de sus características menos educativas para adaptarlo mejor al contexto donde va a ser desarrollado (la escuela) y que presente las siguientes características:

- Carácter más abierto, participación de todos y no sólo de los más hábiles.
 - Que su finalidad no sea sólo la mejora de habilidades motrices específicas.
 - No incidir sólo en el resultado, sino en las vivencias y experiencias corporales.
 - Buscar la participación, la creatividad, la diversión y el bienestar.
 - Que se puedan cambiar las reglas del juego.
- Presentar la competición como un medio, fomentando la cooperación y la autosuperación.
 - Fomentar la actitud crítica ante los fenómenos socioculturales del deporte espectáculo.
 - Recuperar juegos y deportes tradicionales del entorno social donde vivimos.

También Velázquez (2004) nos habla de la necesidad de evolucionar, en el contexto escolar, de un “*deporte educativo*” que se limita a enseñar una serie de habilidades técnico-tácticas con sus correspondientes e imprescindibles normas de juego oficiales, hacia una **educación deportiva** que este autor define como: “*proceso intencional que tiene por objeto desarrollar las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social de las personas, a través de actividades de distinto tipo y naturaleza relacionadas con el hecho deportivo con la finalidad de contribuir desde el campo del deporte a que puedan conducir sus vidas con autonomía y responsabilidad, disfrutando plenamente de la cultura deportiva y colaborando de forma activa y crítica...*”; en este planteamiento lo importante pasa a ser la educación, y por supuesto que no se olvida la mejora de la competencia motriz, pero de manera paralela a la mejora de las habilidades de relación, cognitivas, sociales, críticas, etc. tan importantes para una verdadera formación integral del alumnado.

En esta misma línea, Devís (2004) plantea una “*reconstrucción del deporte*” en el ámbito escolar que presente a nuestros alumnos experiencias reflexivas que, a su vez, les proporcionen criterios con los que enfrentarse a toda la problemática socioeconómica, cultural y medioambiental que rodea el mundo del deporte en la sociedad actual; plantea reconstruir tanto el conocimiento práctico como el teórico de nuestro alumnado, para promover así una transformación de sus conocimientos, de sus prácticas y de sus actitudes ante un fenómeno deportivo contemporáneo, tan complejo para practicantes y espectadores.

Así mismo, Monjas (2004) habla de “*educar en el deporte*” (educar a través del deporte), planteando que el alumnado crezca motrizmente a través de las clases de Educación Física, pero también en valores como el trabajo en equipo o el respeto a las normas, y que desarrolle una actitud crítica ante las conductas negativas que se produzcan. Plantea unas deficiencias en la enseñanza deportiva actual en el marco escolar:

- Los contenidos se limitan a la ejecución de un número concreto de técnicas elegidas por el docente.
- La finalidad de la enseñanza es simplemente el aprendizaje de estas técnicas concretas elegidas.
- Se plantea el trabajo exclusivamente en los deportes más arraigados socialmente, limitando enormemente el espectro de posibilidades, a la vez que se conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la rutina y la repetición.
- Los alumnos menos hábiles motrizmente son discriminados en la práctica ya que son los primeros en ser eliminados en los contextos competitivos de aprendizaje habitualmente planteados.
- El profesor es el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo que la formación emancipadora no tiene lugar.

Basándose en trabajos de Devís y Peiró (1992), hay autores que plantean el empleo de los llamados “*Juegos modificados*” para la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo, los cuáles presentan las siguientes características (Méndez, 2005):

- Una orientación cooperativa para que todos los alumnos puedan mejorar.
- Grandes posibilidades de adaptación en función de los objetivos planteados y/o las necesidades encontradas.
- Capacidad para integrar alumnos con capacidades muy diferentes al admitir un amplio abanico de posibilidades.

- Incrementan la participación activa del alumnado en su propio proceso educativo ya que tiene que tomar decisiones.
- Desarrollan el potencial táctico del alumnado al plantear, desde el comienzo de la práctica, situaciones tácticas de juego.
- Posibilitan la integración de la técnica en situaciones reales de práctica, ya que ésta no es practicada en situaciones aisladas.
- Posibilitan la reflexión por parte de alumnado y profesorado, ya que se plantean cuestiones y momentos para resolverlas.
- Aumentan la implicación cognitiva del alumnado, ya que no sólo debe ejecutar sino pensar cómo ejecutar y porqué hacerlo de determinada manera.

Se trata de plantear situaciones-problema en las que el propio alumno debe tomar decisiones sobre la técnica, pero también sobre la táctica; progresando así del “*por qué*” al “*qué hacer*” a través de situaciones reales de juego modificadas en función de un objetivo de aprendizaje concreto. El proceso de enseñanza se centra en lo que denominan “*ciclos de acción-reflexión*”, el docente interviene a través de preguntas sobre aspectos técnicos, tácticos y morales de la acción deportiva-lúdico-motriz.

Concretando, la labor docente deberá estar enfocada a la formación del ser humano en un sentido completo, integral y comprensivo y deberá tener sumo cuidado para no perder la perspectiva de una educación total. Las aportaciones que presentamos a continuación, podrán ser una buena herramienta en manos de los pedagogos de la educación física.

Aportaciones de “*Teaching Games for Understanding*” a la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo y sus conexiones con otros modelos

Desde hace más de un cuarto de siglo se viene manteniendo un continuo debate entre

los profesionales de la educación física sobre la mejor manera de enseñar los juegos deportivos a lo largo de las enseñanzas primaria y secundaria. La aproximación pedagógica tradicional y conductista, conocida como *enseñanza técnica de los juegos deportivos*, se caracteriza por una progresión de enseñanza que parte del desarrollo de la técnica para, una vez dominada está, pasar a la táctica, así como por lecciones altamente estructuradas en las que el profesorado (centro del currículum) prescribe ejercicios aislados y, en muchas ocasiones, prácticas descontextualizadas (Bunker y Thorpe, 1986).

Frente a este planteamiento, los educadores físicos se fueron interesado por una *aproximación alternativa o táctica*, que en el contexto británico se consolidó principalmente a partir de la propuesta de Bunker y Thorpe (1982) denominada *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Esta aproximación de enseñanza, que cuenta con fuertes conexiones con la corriente constructivista de aprendizaje, está centrada en el alumno y en el juego, y considera el papel del profesor como facilitador y, al alumno, como aprendiz activo e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Escritos más recientes (McMorris, 1998; Mitchell y Oslin, 1999; Turner, Allison y Pissanos, 2001) ponen de manifiesto el creciente interés en esta forma de enseñar los juegos deportivos.

A partir de la propuesta primigenia se han proporcionado múltiples variaciones de TGfU conocidas con diversas nomenclaturas, como los juegos tácticos (*Tactical Games*) en EEUU, el sentido del juego (*Game Sense*) aplicado al ámbito del entrenamiento o Play Practice referida a la iniciación deportiva (Lauder, 2001) ambos en Australia; los juegos basados en el concepto (*Conceptual-Based Games*) en Singapur y el modelo de aprendizaje de decisión táctica (*Tactical Decision Learning Model*) 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.

En España pudimos conocer los primeros escritos relativos al modelo comprensivo de

la mano de Devís y Peiró (1992); posteriormente Méndez-Giménez (2003; 2005) ha complementado y adaptado el modelo. Básicamente, las asunciones comunes de todas estas variantes de TGfU son las siguientes:

1. *Reducir las demandas técnicas del juego.* Los participantes son capaces de mejorar la comprensión de los aspectos tácticos del juego y de construir el conocimiento poniendo en práctica la táctica, desarrollando la habilidad, y progresando hacia el juego más evolucionado. Griffin, Mitchell y Oslin (1997) propusieron diversos niveles de complejidad táctica, un marco auténtico para evaluar el rendimiento del juego, y un modelo trifásico simplificado, que se centra en los componentes esenciales de la lección: 1º) Práctica de un juego modificado; 2º) Desarrollo de conciencia táctica y toma de decisión a través de preguntas, y 3º) Desarrollo de habilidad. La meta es que los estudiantes se conviertan en mejores jugadores anteponiendo el procedimiento de “toma de decisiones” para solucionar los problemas y practicar la respuesta táctica apropiada.
2. *Partir de experiencias lúdicas que sean intrínsecamente motivantes para el alumnado.* Los juegos deportivos y sus representaciones modificadas son muy motivantes; el hecho de participar ayuda a desarrollar un nivel suficiente de habilidad y a experimentar placer, lo que quizás provoque un aumento de competencia y de motivación para continuar jugando a lo largo en la vida.
3. *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 (1998) y Mitchell y Oslin (1999) validaron el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI) como una herramienta comprensiva del juego que se pueden adaptar a los diversos tipos de juegos de la clasificación táctica.

4. *Utilizar un sistema de clasificación de los juegos deportivos que emerge con clara vocación metodológica.* Esta taxonomía comprende cuatro categorías importantes: juegos deportivos de blanco, de fideo/carrera, de red/muro y juegos de invasión. Los defensores del modelo argumentan que los juegos de cada categoría tienen problemas tácticos similares, y que su comprensión puede ayudar en la transferencia del rendimiento de un juego a otro (Bunker y Thorpe, 1982; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997). Además, los profesores pueden enseñar a los estudiantes a transferir el conocimiento adquirido de un juego a otro de la misma familia.

Kirk y MacPhail (2002) ofrecieron una conexión entre TGfU y el aprendizaje situado. Sugirieron una “*atención explícita a la perspectiva del aprendiz, al concepto del juego, al pensamiento estratégico, al reconocimiento de claves (cues), a la selección técnica, y al desarrollo de la habilidad como conjunto de estrategias y técnicas, y al rendimiento situado como participación periférica legítima en los juegos*”.

No podemos concluir este apartado sin antes hacer hincapié en los recientes e interesantes esfuerzos que se vienen realizando por integrar TGfU con otros modelos educativos como *Sport Education* (SE), *Cooperative Learning* (CL) y *Teaching Social Responsibility* (TSR). En este sentido, Dyson, Griffin y Hastie (2004) emplearon el aprendizaje situado como marco teórico de conexión entre SE, TGfU y CL. Consideran que los tres modelos proporcionan estructuras de enseñanza para que tenga lugar el aprendizaje situado en una comunidad de práctica

basado en actividades de aprendizaje significativas, útiles y auténticas, presentadas y practicadas por los estudiantes. Los profesionales deben tener en cuenta varias consideraciones pedagógicas: a) El profesor es un *facilitador*, b) Los estudiantes son *aprendices activos* y asumen la responsabilidad de la organización y el control de las tareas de aprendizaje, c) Los estudiantes trabajan en *pequeños grupos*, generalmente heterogéneos, d) *Las actividades de aprendizaje son interesantes y desafiantes* e incluyen metas físicas, sociales y cognitivas por lo que cuentan con el potencial de proporcionar a los estudiantes una educación holística, y por último, e) Los estudiantes se mantienen *responsables*, incluso en tareas de evaluación al usar el GPAI para la autoevaluación y la observación de sus compañeros.

En opinión de (Dyson et al., 2004) SE, TGfU y el CL pueden interrelacionarse de varias maneras. Por ejemplo, SE puede proporcionar la estructura que permita a los estudiantes organizar su propio campeonato deportivo a lo largo de una unidad didáctica de TGfU. Las estructuras del aprendizaje cooperativo pueden enseñar a cooperar en las actividades y en la práctica del juego, con resultados colectivos más eficaces. TGfU puede enfatizar la toma de decisión de los juegos y animar a los estudiantes a utilizar sus habilidades de resolución de problemas. Tanto CL como SE podrían proporcionar una estructura organizativa, distribuyendo a los estudiantes en equipos pequeños y otorgándoles roles y responsabilidades definidas. Dependiendo de los objetivos del profesor, el SE podría centrarse más en juegos competitivos y el CL podría proporcionar juegos más cooperativos (Dyson et al., 2004). Claros ejemplos de integración de estos modelos los tenemos en los recientes trabajos de Dyson (2005) y Hastie y Curtner-Smith (2006).

Aportaciones desde la metodología cooperativa para la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo

Los seres humanos nos comunicamos con otras personas de forma constante me-

diante gestos y movimientos y en los procesos educativos es importante tener en cuenta que aprender a colaborar es un objetivo del proceso de enseñanza (Prendes, 2004).

Desde la perspectiva del trabajo cooperativo ha habido diferentes planteamientos para abordar e intentar cambiar de manera global, o al menos de manera parcial, la enseñanza de los diferentes deportes dentro del ámbito educativo, y para ello se ha optado, fundamentalmente, por dos caminos:

- Modificar las reglas de las actividades: se pretende así reducir, o incluso suprimir, la “*carga competitiva*” de éstas y ampliar la cooperativa.
- Modificar deportes para “*diseñar*” juegos, deportes o actividades bajo el prisma de la cooperación.

Así mismo, algunas de las más conocidas estructuras de objetivos cooperativas han sido aplicadas para la enseñanza de diferentes deportes dentro del ámbito educativo:

- Collective Store (Orlick, 1982): Los resultados de los diferentes componentes o de los diferentes grupos se suman para obtener un resultado global o común; este método, ya sea contando segundos o repeticiones, ha sido usado en la enseñanza de muchas actividades deportivas: colectivas (voleibol), individuales (tenis) o simples habilidades motrices (bote de pelota).
- Pairs-Check-Perform basado en Pairs Check (Kagan, 1992). Es una estructura de aprendizaje cooperativa que requiere que los individuos permanezcan en la tarea planteada ayudando a otros a aprender: el profesor explica, demuestra y comprueba que se ha entendido la habilidad seleccionada; sitúa a los niños en grupos de 4 (dos parejas); en cada pareja, uno practica la habilidad mientras que el otro anima y corrige; cuando el primero ha realizado bien la habilidad se cambian los pa-

peles; cuando los dos de la pareja han realizado correctamente la habilidad, se reúnen con los otros dos del grupo de 4 y cada uno ejecuta la habilidad; si todos están de acuerdo en que todas las ejecuciones son correctas, el grupo puede practicar la siguiente habilidad; si hay desacuerdo, los estudiantes deben seguir trabajando la habilidad hasta que estén de acuerdo.

- Learning Teams basado en STAD (Slavin, 1980) y en Learning Together (Johnson y Johnson, 1975). Este planteamiento proporciona a los estudiantes la oportunidad de compartir el liderazgo y la responsabilidad, así como usar habilidades colaborativas para alcanzar objetivos de grupo: el docente explica, demuestra y comprueba que se ha entendido la habilidad seleccionada; comunica a los estudiantes el objetivo y las habilidades sociales necesarias para poder realizarlo; sitúa a los alumnos/as en grupos de 4, asignando roles específicos, pero rotativos, para la tarea: observador, observador/comprobador, proporcionador de feedback y recogedor de material.
- Jigsaw Perform basado en Jigsaw (Aronson, 1978). Cada estudiante es responsable de aprender y realizar una parte del contenido y enseñarla al resto de compañeros del grupo; se produce una gran interdependencia positiva, ya que cada estudiante es totalmente dependiente de la información de otros: el profesor asigna una tarea con varias partes; cada miembro del grupo es responsable de aprender y practicar una parte; cada uno enseña y realiza su parte al resto del grupo.

Finalmente, queremos señalar un planteamiento nuevo: “*Estructuras de Trabajo Cooperativas*” (Fernández-Río, 2006), en donde se parte de estructuras de objetivos cooperativos (como puede ser Learning Te-

ams) y se las simplifica para que todo tipo de tareas, no sólo las “cooperativas” sino también aquellas que exigen a los alumnos competir entre sí, puedan ser desarrolladas en el aula; por esta razón se denominan estructuras de “trabajo” y no de “objetivos”, ya que el objetivo de la tarea puede ser competitivo (lograr la canasta, meter un gol, hacer 10 pases, etc.) pero la forma en la que trabaja el grupo es cooperativa, ya que se ayudan mutuamente para mejorar en diferentes aspectos de la práctica deportiva a través de la tarea propuesta. Al formato instructivo concreto diseñado bajo el prisma de las estructuras de trabajo cooperativas se le ha denominado *Grupos de Aprendizaje*; 3 alumnos realizan juntos la tarea propuesta por el docente, desempeñando dos roles rotativos:

- 2 “ejecutores”.
- 1 “observador / proveedor de feedback/ árbitro”.

Se pretende que el tiempo de actividad motriz sea el máximo posible (eliminando roles como comprobador, recogedor de material o animador señalados en otros planteamientos de estructuras de objetivos cooperativas) por lo que, aunque los grupos de aprendizaje sean más grandes (4 o 5 alumnos), el rol de “ejecutores” siempre deberá ser desempeñado por el mayor número de alumnos del grupo, mientras que un número mínimo de éstos serán “observadores”.

Una primera crítica a este planteamiento puede surgir si se considera que un estudiante no puede ejercer todos los roles que se le asignan (observador/proveedor de feedback/árbitro) por la gran cantidad de información que, a priori, tendría que retener o simplemente manejar; para solucionar esta dificultad planteamos el uso de una estrategia que se denomina: “*Aprendizaje a través Claves*” (Cues).

El aprendizaje a través de claves es una estrategia metodológica que puede ayudar al docente a transmitir al alumnado la información relevante que éste debe captar. Está perfectamente documentado que los estu-

diantes pueden captar una cantidad limitada de información y que el nivel de logro ante una tarea depende de la capacidad del que aprende de atender, retener y utilizar dicha información; pues bien, en muchas ocasiones nuestros estudiantes no pueden captar toda la información necesaria para lograr una ejecución adecuada por diferentes motivos: interferencias externas, demasiada información a retener, problemas del emisor, dificultades de comprensión, etc...; especialmente en el aprendizaje de determinadas actividades deportivas en las que las variables a considerar y la información a retener puede llegar a ser muy grande.

Las claves pueden definirse como: “*frases cortas y precisas que se emplean para remarcar las partes esenciales de una habilidad a aprender, y que pueden ser recordadas fácilmente en cualquier momento para guiar, motivar o instruir*”. Se da la paradoja de que cuando un docente construye un instrumento para evaluar los aprendizajes realizados por su alumnado, en especial, en las habilidades deportivas (llámese ficha de observación, escala de valoración, etc.) suele seleccionar “*elementos fundamentales*” que quiere observar en la ejecución de sus alumnos; pues bien, esos elementos, aunque modificados y/o simplificados, pueden constituir las “*claves*” para la correcta realización de una determinada habilidad o una determinada táctica, por lo que deben ser transmitidos a los alumnos/as; sin embargo, estos elementos fundamentales que pueden ayudar a nuestro alumnado a lograr una mejora en su nivel de destrezas relacionadas con una actividad deportiva concreta no sólo no suelen ser transmitidos claramente, sino que son utilizados sólo para “*calificarlos*”.

En esta misma línea de argumentación, autores como Rose (1997) consideran que cuando el alumno “*ensaya*” o intenta una habilidad (rehearsal strategies), ésta mejora como consecuencia de la práctica realizada, pues bien, las “*claves*” permiten al alumnado no sólo practicar físicamente sino también verbal y mentalmente; cada vez que se las repite a sí mismo, las verbaliza o comprueba que otros las cumplen al ejercer su labor de

observador/proveedor de feedback está practicando y puede ayudarle a mejorar y a extender esta práctica a su tiempo de ocio.

Cuando los estudiantes hablan, escriben, leen, reflexionan y hacen se convierten en “aprendices-activos” en vez de en “recibientes-pasivos” de información. Las estrategias de aprendizaje activo como los “Grupos de Aprendizaje” involucran al estudiante en tareas de pensamiento de alto orden como el análisis, la síntesis y la evaluación. El aprendizaje debe ser un proceso dinámico y por lo tanto los estudiantes deben ser más que simples “recibidores” de información; pueden y deben involucrarse más en su propio proceso de aprendizaje, pero el docente debe establecer mecanismos para posibilitarlo (Meyers y Jones, 1993).

Debemos señalar que esta estructura de trabajo cooperativa puede ser empleada para la enseñanza de cualquier tipo de deporte y bajo cualquier planteamiento (técnico, táctico o técnico-táctico), ya que el feedback que puede y debe proporcionar el alumno puede ser tanto del ámbito de la técnica como del de la táctica o la estrategia.

Así mismo, cuando los estudiantes ejer-

cen el rol de árbitros en las tareas competitivas en las que participa su Grupo de Aprendizaje, no sólo tienen que “controlar” lo que ocurre en el juego a nivel de normas, sino que tienen que intermediar, resolver conflictos y responsabilizarse de lo que ocurre en el transcurso de la competición, posibilitando así la formación actitudinal del alumnado.

Consideraciones finales

Hemos expuesto varios planteamientos didácticos aplicables a la enseñanza del deporte escolar, donde el proceso educativo pretende facilitar el aprendizaje de los elementos deportivos fundamentales, los alumnos tomarán las riendas de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y aquello desarrollado en clase puede ser “transplantado” fuera, hacia el tiempo libre.

La enseñanza de los deportes a través de Grupos de Aprendizaje posibilita el desarrollo de habilidades técnicas, tácticas y reglamentarias específicas del deporte, también de elementos “actitudinales” como la responsabilidad, la empatía, la comunicación, el respeto y las relaciones interpersonales.

Referencias

- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Barbero, J. I. (1989). La educación Física, materia escolar socialmente construida. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte*, 2, 30-34.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts: Educación Física y deportes*, 62, 24-31.
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Bunker, D., y Thorpe R. (1986). The Curriculum Model. En R. Bunker, D. Bunker y L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10). Loughborough: Loughborough University.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., Carmoña, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-11.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., López, J., y Brustand, B (2005). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Revista Mexicana de Psicología*, 22 (2), 469-479.
- Cecchini, J. A., Glez. Glez. de Mesa, C., y Montero, F. J. (2007). Participación en el deporte y fair-play. *Psicothema*, 19 (1), 57-64.
- Cruz, J., Boixados, M., Valiente, L., Ruiz, A., Arbona, P., Molons, Z., Call, J., Berbell, G., y Capdevila, L. (1991) Identificación de valores relevantes en jugadores jóvenes de fútbol. *Revista de Investigación y Documentación*

- sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, 19, 80-89.
- Devís, J. (2004). El deporte en la escuela: posibilidades educativas para el nuevo milenio. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coord.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 77-85). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Devís J., y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: a goal perspective análisis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Bidle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992) Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 313-323.
- Dweck C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Dyson, B., Griffin, L., y Hastie, P. (2004). Theoretical and pedagogical considerations for implementing sport education, tactical games, and cooperative learning instructional models. *Quest, 56*, 225-239.
- Dyson, B. (2005). Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making. En *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice* (pp. 149-168). Human kinetics.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: a development perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Oleiros, Coruña.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid: Alianza.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, M. (1998). Desarrollo de valores en la educación física y el deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes, 51*, 100-108.
- Hastie, P. A., y Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-games for understanding model on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*, 1-26.
- Johnson, D., y R. Johnson. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*, 177-192.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice: The games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- McMorris, T. (1998). Teaching Games for Understanding to the knowledge of skill acquisition from a motor learning perspective. *European Journal of Physical Education, 3* (1), 65-75.
- 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. (2005). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: Inde.
- Meyers, C., y Jones, T. B. (1993). Promoting active learning: Strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, S. A., y Oslin, J. L. (1999) An investigation of tactical transfer in net games. *European Journal of Physical Education, 4*, 162-172.
- Monjas, R. (2004). El deporte en la escuela. Reflexiones previas. La importancia de la justificación coherente de su uso. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 87-99). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 21*, 328-346.
- Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.
- Oslin, J. L., Mitchell, S. A., y Griffin L. L. (1998). *The Game Performance Assessment Instru-*

- ment (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243.
- Prendes, M. P. (2004). Los nuevos medios de comunicación y el aprendizaje en colaboración. *Aula Abierta*, 84, 127-146.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rose, D. J. (1997). *A multilevel approach to the study of motor Control and Learning*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Slavin, R. (1980). *Using student team learning*. Baltimore: The Center for Social Organization of Schools, The John Hopkins University.
- Thorpe, R. (1997). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (Coords.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Treasure, D. C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behaviour, cognitions, and affect in competitive sport. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D., y Roberts, G. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Turner, A. P., Allison, P. C., y Pissanos, B. W. (2001). Constructing a concept of skillfulness in invasión games within a games for understanding context. *European Journal of Physical Education*, 6, 38-54.
- Velázquez, R. (2004). Deporte y Educación Física: la necesidad de una reconceptualización de la enseñanza deportiva. En V. López Pastor, R. Monjas Aguado y A. Fraile Aranda (Coords.), *Los últimos diez años de la Educación Física escolar* (pp. 55-76). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Webb, H. (1966). Body image and female in sport. Atti I ISSP. *Congreso. FMSI*. Roma.
- Weiss, M. R., y Bredemeier, B. J. (1990). Moral development in sport. In K. B. Pandolf & J. O. Holloszy (Eds.), *Exercise and Sport Sciences Reviews*, (pp. 331-178). Baltimore, MD: Williams y Williams.