

## Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar

**Francisco Javier Castejón**  
**Víctor López Ros**

El deporte es un contenido fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, independientemente de que esté o no contestado por algunos autores. En cualquier caso, según el tratamiento que le demos, así tendrá el suficiente potencial educativo, pero sin olvidar que lo importante en este proceso es el alumno. Para conseguir los objetivos debemos facilitar prácticas que vayan acorde con los principios éticos indispensables; intentar que se produzca un aprendizaje significativo y funcional. Los criterios metodológicos que se exponen en el presente trabajo tienen esta intención, ayudado por ejemplos con los que será más fácil entender el proceso de enseñanza/aprendizaje.

**Palabras clave:** Educación física, Metodología, Enseñanza, Educación, Alumnado, Aprendizaje, Profesorado

### **Methodological considerations for the teaching and learning of school sport**

*Sport is a fundamental content in the teaching and learning of Physical Education independently of whether it is seen as such by some authors. In whichever case according to the treatment that we give it, it will have sufficient educational potential without forgetting that it is the student who is the important figure in the process. To achieve the objectives we must facilitate practices that are in agreement with the indispensable ethical principles to try to bring about a meaningful and functional learning. The methodological criteria that we present in this article have this intention helped by examples that make it easier to understand the teaching learning process.*

### **Introducción**

El deporte es, en la actualidad y desde hace ya bastante tiempo, un fenómeno de gran trascendencia social que impregna muchos de los aspectos de nuestra vida diaria. Este impacto social es un elemento fundamental para considerar el interés que despierta entre los más jóvenes. Sería imprudente, sin embargo, tener en cuenta solo esta faceta para entender la presencia del deporte entre las actividades extraescolares y también entre las escolares.

En los últimos años se vienen reproduciendo con cierta asiduidad las discusiones sobre la importancia del deporte en la escuela. Como es normal hay partidarios y detractores de dicha presencia. Los argumentos que se esgrimen son variados y con diferentes niveles de solidez. No vamos a plantear nuestro trabajo desde la idoneidad o no del deporte escolar, sino que, a la sazón de algunos de los argumentos, plantearemos la necesidad de establecer procesos de enseñanza que permitan manifestar al menos parte de su potencial educativo, disponiendo del mismo como un recurso de primer orden, aprovechando sus particularidades como contenido y también el alto índice de interés y de motivación que despierta en los alumnos y alumnas.

Vamos a centrar nuestra fundamentación en los aspectos metodológicos y prácticos de la enseñanza deportiva. En este sentido nos parece necesario hacer algunas reflexiones previas, porque como contenido debe estar sujeto a los preceptos educativos y, consecuentemente, a la toma de decisiones que definen y orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se hace necesario delimitar y contextualizar qué modelo de aprendizaje esperamos que lleven a cabo los alumnos. De acuerdo con esto, intentaremos definir algunas premisas metodológicas para la enseñanza, tanto referidas a las características de las tareas como a la interacción entre el profesor y los alumnos, en las que pondremos ejemplos prácticos que puedan ser utilizados por los docentes.

### **El deporte como contenido y el contenido del deporte**

El currículum educativo ha introducido el deporte como una actividad que, si bien no persigue grandes dominios, sobre todo en educación primaria, sí es más explícito en educación secundaria, incluso pretendiendo que se llegue a tener cierto rendimiento (o perfeccionamiento) en las habilidades de un deporte colectivo (BOE, 2001). Pero no solo se pretende un alcance motriz, del que hablaremos, también se deben tratar otros aspectos que se ciñen a los ámbitos actitudinales, conceptuales y procedimentales.

## Valores, actitudes y conceptos

La importancia de una actividad que puede desarrollarse solo o en compañía, que admite cooperación y oposición, que influye en la disciplina, en la autoestima, y que además, representa un aprecio para el resto de los compañeros, conlleva posibilidades educativas. La utilización del deporte, en el que los alumnos y alumnas tienen que respetar unas reglas, en el que deben entender que las reglas están para que todos tengan las mismas posibilidades durante la práctica, y en el que además, es conveniente que se ponga de manifiesto un espíritu de *fair play* (es decir, que no es la simple presencia y respeto de las reglas, sino el compromiso de adquirir y practicar unas reglas), hacen de la práctica deportiva una actividad que influye en el aprendizaje de valores y actitudes.

En cuanto al aspecto conceptual, hay que decir que la inteligencia tiene múltiples representaciones, y una de ellas es la inteligencia motriz, entendida como la capacidad que tienen los sujetos en la actividad física, y en nuestro caso, en la actividad deportiva, para encontrar soluciones ante los problemas motrices que se le plantean.

Al respecto, Mahlo definió tres fases en la acción táctica en el juego: percepción y análisis de la situación, solución mental y solución motriz. Hay que resaltar que estas fases se producen sucesivamente, relacionadas y la mayoría de las veces, con la persona en movimiento. La capacidad de pensamiento en las acciones motrices tiene que entenderse condicionada por automatismos, por acciones sensorio motrices y por acciones creadoras. Es decir, de las diferentes opciones que se manifiestan en la actividad motriz, pueden existir, por un lado, automatismos, cuando se realiza la acción y no hay un control consciente de la misma; por otro lado, acciones sensorio motrices cuando hay una adaptación del movimiento a las condiciones externas; y, finalmente, creadoras cuando se es capaz de crear un movimiento que no ha tenido un antecedente claro, o bien, no se ha expuesto en situaciones anteriores. Para alcanzar un determinado grado de dominio en cualquiera de los actos mencionados, es necesario un tiempo de práctica que hace que los sujetos desarrollen su inteligencia motriz aplicada al juego deportivo.

## Técnica y táctica

Los elementos básicos a través de los que observamos la aplicación del conocimiento en la práctica deportiva son el dominio técnico y la solución táctica. La técnica, en los deportes, significa un modelo de ejecución que implica determinado rendimiento. En los deportes individuales, el modelo manifiesta un nivel determinado de exigencia aunque admite cierta variabilidad debido al estilo personal (pero esa variabilidad no es muy amplia). Por ejemplo, una voltereta significa una ejecución que debe ser realizada siguiendo un modelo que ha sido establecido y es generalmente conocido, aunque pueden existir variaciones leves. Lo mismo podemos decir de la técnica de carrera o del movimiento de brza en natación. En esta situación, el alumno o la alumna debe aprender una secuencia que pone en práctica con mayor o menor precisión, y que se va corrigiendo según se observan los resultados. No obstante, es necesario que el alumno comprenda el movimiento para que la información que le llega pueda ser procesada correctamente y así poder realizar los movimientos sabiendo lo que hace y por qué lo hace.

En los deportes donde hay incertidumbre, el ambiente determina el análisis de la situación y la aplicación adecuada según las posibilidades del perceptor. Esta se realiza mediante una elección de acciones entre todas las que teóricamente tienen un mínimo de lo que presumiblemente es la respuesta apropiada. Cada persona tiene una sensibilidad diferente al estímulo y eso significa que la capacidad para ofrecer una respuesta también es diferente. Si en los deportes individuales hay un modelo que se ha determinado como el correcto, en los deportes de adversario y colectivos, donde hay diferentes posibilidades, es posible que ocurran distintas acciones ante una misma situación. En estos deportes es necesario que se aprenda a actuar según la variabilidad de las situaciones, lo que demanda también un grado de variabilidad en el movimiento. La "teoría del esquema" es la que mejor explica esta situación, pues una práctica variable incrementa la posibilidad de ajustar movimientos a situaciones más o menos cambiantes, e implica un incremento de programas motores con lo que aumentan las posibilidades de favorecer aprendizajes posteriores.

La técnica supone un movimiento conocido, estereotipado, que se debe a una tradición práctica o a una investigación que ha deducido cuál es la mejor forma de conseguir un buen resultado. Si se hace en un ambiente relativamente estable, esa técnica exige que la práctica se realice en condiciones similares a como se realizará en la futura competición. En estos casos, el nivel de exigencia más importante se encuentra en la ejecución, bien en la precisión de los deportes estéticos (gimnasia, patinaje artístico), bien en la aplicación de deportes con marcado rendimiento físico cuantitativo (lanzamientos en atletismo). En estos deportes no aparece la táctica, aunque sí cierta estrategia, como ocurre en una carrera de fondo para controlar el gasto energético.

Entendemos que la táctica es la adecuada aplicación de un gesto ante una situación motriz según sea esta interpretada, puesto que el ambiente es cambiante. En estos casos, lo que hay es una situación problema que un sujeto interpreta y ante la cual aplica un determinado gesto, según sean sus posibilidades. Los deportes de exigencia táctica no eluden la técnica, porque es siempre la manifestación final ante la situación táctica. Si la técnica es el cómo (por ejemplo, cómo ejecutar un lanzamiento), la táctica es el qué. Es decir, qué hacer ante una situación. Aquí la toma de decisión es el aspecto más relevante, pero se debe atender a la percepción, o cómo el sujeto recibe e interpreta la información, cómo procesa y selecciona una respuesta, y cómo la lleva a la práctica. Si la percepción y la toma de decisión son correctas, deberíamos suponer que la ejecución será correcta, sin embargo, cuando hay un error no es fácil determinar a qué factor o factores se puede deber.

## Qué tipo de aprendizaje deseamos favorecer

La enseñanza del deporte no está exenta de algunos de los aspectos que rigen la enseñanza de otros contenidos y, por consiguiente, los elementos esenciales de dicho proceso también aparecen en nuestro caso. En este sentido, un aspecto que nos parece especialmente relevante es el hecho de considerar que el proceso de enseñanza está mediatizado en gran medida por la concepción del aprendizaje que tenemos los enseñantes.

Diferentes concepciones del aprendizaje llevan consigo diferentes concepciones de la enseñanza y así lo han manifestado muchos de los estudiosos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el caso específico de la enseñanza deportiva y del aprendizaje motor, Rink ha publicado recientemente un estudio analizando y poniendo de relieve este hecho. Así pues, dicha concepción del aprendizaje preside, aunque con niveles de incidencia diferentes, tanto las ideas genéricas sobre cómo se aprende y cómo se debe enseñar, qué elementos creemos que intervienen, como aquellas más específicas referidas a la intervención metodológica en la propia situación de enseñanza: cómo presentar las tareas, qué tipo de *feedback* ofrecer al alumno, etc.

## Aprendizaje "significativo"

De acuerdo con el planteamiento constructivista sobre el que transita la actual enseñanza escolar, esperamos que nuestros alumnos aprendan de la forma más significativa posible (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991) y, por consiguiente, que construyan su propio conocimiento otorgando sentido a aquello que aprenden. Coincidimos con Ausubel y sus colaboradores, y también con Coll (1988), cuando plantean la necesidad de considerar la "significatividad" como la posibilidad de que el alumno o la alumna, partiendo de sus conocimientos previos, establezca relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo conocimiento que se aprende y aquello que ya se sabe. Un aprendizaje es significativo en la medida que da lugar a la construcción de significados.

Desde esta perspectiva, el alumno construye su propio conocimiento. Un conocimiento que se encuentra en el legado cultural (manifestado a través del profesor, de las tareas, etc.) y que dicho alumno adquiere "reconstruyéndolo", otorgándole significados, de forma que tenga sentido para él. Así pues, el pensamiento del alumno, su voluntad para el aprendizaje y el interés que pueda tener, se convierten en elementos claves para el aprendizaje. Igualmente, se hace difícil pensar en un aprendizaje de este tipo sin aludir a un aspecto relevante: la comprensión por parte del alumno, tanto del objeto de aprendizaje como de sus relaciones con dicho objeto. Se hace necesario que el alumno comprenda qué está aprendiendo, para qué lo está aprendiendo, qué implica respecto de lo que ya sabe, etc.

Como dice Coll (1988, p. 136): "el aprendizaje significativo de un contenido cualquiera implica inevitablemente su *memorización comprensiva*". Y, asimismo, comporta funcionalidad. Es decir, el alumno atribuye un sentido más profundo y razonable a su aprendizaje si comprende para qué sirve y por qué es necesario aprender un contenido determinado. Por ejemplo, el alumno que aprende el "bote de progresión" en baloncesto entendiéndolo que esa acción le va a servir para rebasar a un oponente o para avanzar hacia la canasta.

## El "saber cómo" en el deporte

En nuestro caso, el conocimiento deportivo que debe construir el alumno es, en esencia, un conocimiento práctico, de aplicación práctica. Algunos autores han llamado a esto "conocimiento procedimental" (en el sentido de saber cómo proceder) y otros lo han llamado simplemente "saber cómo" (Arnold, 1991): saber cómo pasar vallas en atletismo, saber cómo conseguir gol en un 2x1 en balonmano, etc.

Indudablemente para saber cómo realizar un gesto deportivo o para resolver con éxito un 2x1 es necesario desarrollar un cierto nivel de comprensión del problema que se plantea. No obstante, consideramos que hay diferentes posibilidades de "saber cómo". Arnold (1991) distingue entre el saber cómo "débil" y el saber cómo "fuerte". De forma resumida, en el primer caso, el deportista sabe hacer una habilidad, pero se muestra incapaz de explicar cómo la realizó. En el segundo caso (sentido "fuerte" del término), el alumno es capaz de realizar intencionalmente una habilidad o una solución táctica y además es capaz de identificar y describir cómo la llevó a cabo. En palabras del propio Arnold (1991, p. 38): "podrá expresar los procedimientos determinados por unas reglas a través de los cuales hizo lo que es capaz de hacer. Su comprensión de lo que está haciendo [...] se basará en un entendimiento muy claro del modo en que es capaz de realizarlo. Podrá explicar cómo se relacionan medios y fines [...] la persona en cuestión no solo puede hacer algo con éxito sino que es capaz de proporcionar una relación inteligible de cómo se hace".

De acuerdo con lo descrito parece razonable suponer que el nivel de comprensión y de significatividad del aprendizaje es considerablemente superior en la acepción "fuerte" del término, aunque otros autores no estimen que sea necesario para que el alumno realice la práctica correctamente (Magill, 1998).

La idea del aprendizaje comprensivo que aquí mostramos coincide también con lo que Entwistle (1989) llama "enfoque profundo" del aprendizaje por parte del alumno, en el sentido de considerarlo un aprendizaje comprensivo y en profundidad, donde se prioriza el entendimiento por encima de la acumulación y la rapidez del conocimiento. Por ejemplo, para un alumno que tiene que realizar un lanzamiento con el balón y no tiene ningún interés, lo llevará a cabo de una forma burda y sin prestar atención, lo que repercute en su aprendizaje; sin embargo, para otro alumno que piensa cómo y por qué hacerlo, es probable que lo realice con mayor énfasis y tratando de buscar variaciones y relaciones con otras

acciones que le ayuden a mejorar.

## Consideraciones metodológicas

Las consecuencias que de aquí se derivan son, sin embargo, importantes. Por un lado, la acepción "fuerte" implica la necesidad de poner en relación el conocimiento práctico y el conocimiento teórico; o lo que es lo mismo, el conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo: el alumno no solo debe saber hacerlo sino que debe poder explicarlo, y para ello es necesario "entenderlo", "pensarlo", en definitiva construirlo significativamente y atribuirle sentido. Así, y por ponerlo en términos prácticos, si un alumno, después de realizar una tarea de enseñanza, ante la pregunta: "¿Por qué (para qué) has hecho esto (la tarea)?", la respuesta es: "porque me lo ha dicho (ordenado) el profesor", en lugar de explicar el valor de la tarea en su aprendizaje (p. ej., en un 2x1: "porque así atraigo al defensor y puedo pasar la pelota al compañero"), es muy poco probable que nos encontremos ante un proceso de aprendizaje significativo y comprensivo.

Por otro lado, para favorecer un aprendizaje comprensivo en profundidad hay que pensar en un modelo de enseñanza que lo permita y lo favorezca. Se nos hace difícil imaginar un aprendizaje de este tipo ante una tarea de enseñanza donde el alumno tenga poca o muy poca autonomía y capacidad de decisión y, por consiguiente, no tenga opciones reales de "comprensión del fenómeno" (p. ej.: "el pase de interior en el fútbol se hace así"). Asimismo, se hace difícil imaginar un aprendizaje "compresivo" también en situaciones tan amplias en las que "todo valga" (p. ej. "el juego de los 10 pases" sin más consignas que las normas de juego) y que, por consiguiente, el nivel de dificultad y de comprensión superen por completo a los aprendices. Es necesario considerar que, para que los alumnos puedan comprender la lógica de las tareas y del aprendizaje deben aprender significativamente dicha lógica y ésta excede, en mucho, el simple conocimiento de las "normas o reglas" de desarrollo de la tarea (en este sentido, es diferente saber actuar acorde con las reglas del fútbol que saber jugar -ser bueno jugando- al fútbol).

Igualmente, deseamos favorecer un aprendizaje que implique, además de comprensión, un número de posibilidades motrices elevado. Esperamos que el aprendizaje de las habilidades deportivas conlleve un aumento del repertorio motor del alumno, el desarrollo de un número más elevado de esquemas motores específicos (organizados a partir del mismo "patrón"). Es decir, que aprendiendo balonmano esperamos que el alumno aprenda múltiples formas de pasar el balón. Que a partir del patrón "pase" sea capaz de ejecutar un número elevado de posibilidades de pase y que sean las adecuadas en función del contexto de ejecución (p. ej.: pase fuerte en un contraataque; pase tenso en un 2x1 con poco espacio, etc.).

De acuerdo con Castejón, deseamos, en definitiva, que los alumnos y las alumnas aprendan de forma comprensiva los procedimientos deportivos que les permitan saber "qué hacer", "cómo hacerlo", "cuándo y dónde hacerlo", y para ello hay que pensar y diseñar unos criterios de enseñanza que permitan llevarlo a cabo de la mejor manera posible.

## Los medios de enseñanza y su organización. Significatividad del contenido

El aprendizaje deportivo nos remite al aprendizaje de ciertas técnicas, tácticas, estrategias deportivas de forma que dicho aprendizaje sea lo más significativo posible. Para ello debemos garantizar que el contenido que es objeto de aprendizaje esté organizado de forma lógica y coherente. Es lo que entendemos por significatividad lógica del contenido. Así, por ejemplo, en el baloncesto, no resulta lógico enseñar primero la técnica y luego la táctica fundamental cuando este es un deporte de colaboración y oposición. Tampoco sería lógico hacerlo al revés: primero la táctica y luego los comportamientos técnicos. Ambos aparecen interconectados en el juego, luego parece adecuado enseñar los dos aspectos de forma interconectada. No es tan simple como aquí lo mostramos, pero sirva en cualquier caso como ejemplo de lo que queremos indicar.

Es decir, la organización adecuada del contenido permite o facilita que el aprendizaje sea lo más significativo posible. En nuestro caso se trata de organizar todos aquellos aspectos del deporte que deseamos enseñar de la forma más coherente y lógica posible para que los alumnos puedan establecer relaciones sustantivas entre lo que van a aprender y lo que ya saben. Desde esta perspectiva, la organización y secuenciación del contenido resulta ser un aspecto trascendental. Especialmente, y puesto que "todo" no se puede enseñar, cabe optar por aquellos elementos que son los más relevantes. Continuado con el ejemplo del baloncesto, es más relevante en el ámbito de la iniciación aprender a "desmarcarse" que no conocer todas las formas técnicas del pase.

## Contextualización

Es conveniente que los aprendizajes no se realicen "aisladamente" sino, "situados" en un contexto. Y, a ser posible, en el contexto más adecuado (Arnold, 1991; Devís y Peiró, 1992). Aprender una habilidad dentro del contexto en que esta se hace necesaria permite al alumno otorgarle sentido a dicho aprendizaje. En el ejemplo de los pases, es preferible aprender diferentes tipos poniendo al alumno ante situaciones donde estos tipos de pase tengan sentido en el desarrollo de la tarea de enseñanza, que aprenderlo en una situación donde hay un pasador, un receptor, una distancia estándar y se repiten los tipos de pase sin ningún otro aliciente. Es sustancialmente diferente si un alumno, en el juego de "los 10 pases", se ve obligado a utilizar (quizás no de forma muy ortodoxa) diferentes tipos de pase para conseguir llegar a los "10".

Somos conscientes, sin embargo, de que el modelo de "contextualización" se ajusta mejor a un tipo de deportes (de adversario, de colaboración y oposición) que a otros (individuales y sin adversario). En cualquier caso siempre es posible un cierto grado de "contextualización" del aprendizaje. Es diferente enseñar primero a poner la pierna de una determinada

forma para pasar una valla, que hacerlo como sigue: primero "pasar vallas" y luego realizar las correcciones de la pierna que no ataca la valla lo suficientemente bien. En este segundo caso, el aprendizaje de esta parte del gesto técnico se produce en un entorno de contextualización más general que permite dar sentido al "trozo" fraccionado de aprendizaje (pierna que ataca la valla).

A través de los ejemplos parece claro que cuando decimos "contexto" no nos referimos necesariamente a la "situación real" del deporte. Más bien indicamos que el nuevo aprendizaje se lleva a cabo en un contexto "parecido" al del deporte real. En cualquier caso, la contextualización nos remite también a dos aspectos antes mencionados, la funcionalidad del aprendizaje y la motivación o interés para el nuevo aprendizaje.

## **Grado de apertura de las tareas. Situaciones-problema**

A través de los ejemplos podemos apreciar que las situaciones planteadas son siempre situaciones que "implican" y "requieren" al alumno. Es decir, que tienen un grado de apertura suficiente como para que el alumno tome sus propias decisiones o para que, por lo menos, tenga un grado de autonomía considerable. Parece fundamental, al hilo de todo lo que venimos diciendo, que si el alumno debe comprender lo que está haciendo debe tener "opciones" para desarrollar dicha comprensión, y, por consiguiente, debe hacer frente a situaciones que le "demanden" una búsqueda de soluciones. Esto no implica necesariamente que sea una "búsqueda" libre y sin referencias ni restricciones, sino más bien, se trata de una búsqueda promovida y guiada con diferentes niveles de autonomía en función del objeto de aprendizaje. No parece coherente, de acuerdo con lo que estamos defendiendo, enseñar por "imposición". Coincidimos, al menos en parte, con Le Boulch (1991) cuando plantea la necesidad de usar las situaciones-problema como medio para estimular el aprendizaje en los alumnos. Y especialmente como medio para "aprender a pensar" cómo y por qué llevar a cabo ciertas opciones motrices. Contextualización, grado de apertura y resolución de situaciones-problema parecen formar parte de un criterio metodológico más amplio destinado a favorecer un aprendizaje lo más significativo posible en los alumnos y las alumnas.

## **Nivel de dificultad**

Plantear el aprendizaje deportivo de esta forma conlleva pensar y "gestionar" lo más adecuadamente posible el nivel de dificultad de las tareas o de las situaciones-problema que vamos a proponer a los alumnos. No nos referimos tanto a si el nivel de dificultad es más o menos perceptivo, decisivo o de ejecución sino al hecho de que las tareas tengan un nivel de dificultad que permitan al alumno "comprometer" sus capacidades para hallar las soluciones.

En este sentido el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" (ZDP) de Vigotsky nos parece de gran interés. Se trata de plantear situaciones por encima del "nivel real" de realización del alumno, que provoquen cierta "disonancia" y que se puedan resolver con la ayuda de alguien más experto (un compañero, el profesor). Reclama del alumno el máximo nivel de compromiso al situarse el problema en un margen ligeramente superior a sus capacidades actuales; y al mismo tiempo aporta la posibilidad de realizar la tarea mediante la ayuda de alguien más experto, generando así un espacio de significados compartidos. También nos remite a las ideas apuntadas por Famoso cuando explica que el nivel de dificultad de las tareas debe situarse en una "zona óptima" en el sentido de que no pueden ser ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles.

Desde el punto de vista organizativo y de secuenciación de las tareas, y respetando los criterios anteriores, parece razonable suponer que éstas vayan de lo sencillo a lo complejo, y de lo fácil a lo difícil. Esta evolución del nivel de dificultad no se refiere sin embargo a la tarea en sí, sino a las posibilidades mostradas por los alumnos en el desarrollo de las tareas. Así, por ejemplo, para un atacante en balonmano, el nivel de complejidad de un 2x1 es inferior al de un 3x2, sin embargo, es probable que para un alumno que empieza en balonmano un 1x1 (numéricamente más simple) sea de mayor dificultad que un 2x1. Es pues necesario, que el nivel de dificultad permita al alumno obtener resultados positivos para así implicarse más en la actividad (en estas situaciones de ventaja numérica podemos ir cambiando a los alumnos para que entre ellos puedan ayudarse según sean los diferentes niveles de dominio).

## **Medios de enseñanza**

Sin ánimo de extendernos en un ámbito que, por otro lado, es de sobra conocido, somos partidarios del uso de tareas que tengan un nivel de apertura suficiente que "impliquen" al alumnado. En este sentido, está más que justificado el uso de juegos, formas jugadas, juegos con similitud a los deportes, etc., así como tareas específicas siempre que respeten los aspectos antes mencionados.

A pesar de que los juegos, formas jugadas y otros medios responden en gran medida a nuestras exigencias, esto no quiere decir que su uso indiscriminado esté justificado. Es decir, las tareas, juegos, etc., son un medio de enseñanza y aprendizaje y es necesario concebirlas como tal y no como un fin en sí mismos. No es suficiente con jugar al "balón torre" para que el alumnado "aprendan" todo lo que el juego esconde: organizarse en ataque y en defensa, saber desmarcarse y marcar adecuadamente, saber utilizar el espacio en las situaciones de juego, etc. Es necesario ajustar la tarea para incidir en aquellos aspectos del contenido que deseamos que sean aprendidos. Ajustar significa en este caso "manipular" el grado de dificultad de la misma (mediante reducción o ampliación del espacio, del tiempo de juego, del número de participantes, de las formas de consecución del objetivo, etc.), para nivelar el grado de dificultad de la misma en función de los objetivos de aprendizaje sin perder su esencia.

## Aprender con ayuda: el profesorado y el alumnado

Nos hemos referido en el apartado anterior al concepto de ZDP y también a la necesidad de ajustar el nivel de dificultad de la tarea. Resolver una tarea con éxito en la ZDP implica dar ayuda a los aprendices. Ayuda en el sentido antes mencionado y también ayuda verbal que guíe el pensamiento y las acciones de los alumnos en la búsqueda de soluciones factibles y viables. Algunos autores (Vila, 1998; Coll y Onrubia, 1999, por ejemplo) han puesto de manifiesto que aquello que tiene interés desde la perspectiva de la enseñanza es la capacidad, por parte de los más preparados (profesor), de ajustar la ayuda continuamente a las necesidades de los alumnos y las alumnas de forma que les permita avanzar en la ZDP. Bruner (en Mercer, 1997) ha descrito este proceso mediante la metáfora del "andamiaje": el ajuste de la ayuda puede verse como los andamios en el proceso de construcción. A medida que la pared se va levantando, el andamio se va retirando. Es decir, a medida que el alumno va avanzando la ayuda se va retirando permitiendo que el alumno se vaya volviendo más autónomo en su aprendizaje.

Así pues, las ayudas del profesor y de los compañeros se vuelven esenciales. En el caso del profesor, dando las instrucciones iniciales y ofreciendo pistas para el avance del alumno mediante feedbacks. Estos feedbacks pueden y deben ser variados en función de lo que sucede pero deben cumplir con el requisito de "ayudar" al alumno a "descubrir" la o las soluciones posibles. Desde esta perspectiva se hace difícil (casi imposible) categorizar qué tipos de feedbacks son los más adecuados y en que circunstancias emplearlos. Entre otras razones porque la relación que se establece entre el profesor y los alumnos, aún siendo asimétrica, es bidireccional. El profesor no puede prever siempre cómo va actuar y qué le va a decir el alumno ante una situación determinada. No sabemos, por ejemplo, cómo van a responder diferentes alumnos ante la pregunta: "cuando te desmarcas, ¿hacia dónde tienes que ir?". Debemos pues pensar el aprendizaje como una "construcción compartida del conocimiento" en la que el profesor debe estar pendiente de "administrar" la ayuda necesaria a los alumnos en función de lo que acontece y de acuerdo con los objetivos previstos.

De acuerdo con esto, parece razonable optar, siempre que sea posible, por métodos de enseñanza que favorezcan el pensamiento y la indagación en el alumno y la alumna. De entre los más conocidos, citando a Mosston y Asworth (1993), podemos optar por modelos como el "descubrimiento guiado" o la "resolución de problemas". Ahora bien, ambos modelos no son aplicables de forma exacta y directa. Nos parecen interesantes por el planteamiento que hay detrás más que por los "pasos a seguir" en su aplicación.

## Comentarios finales

El deporte es un contenido prioritario en la enseñanza y el aprendizaje de la educación física. Aunque puede tener ciertos aspectos que son contestados por algunos autores, dependerá del tratamiento que le demos para que desarrolle todo el potencial educativo que deseamos.

La enseñanza y el aprendizaje deportivo en la escuela tienen como objetivo final el desarrollo del alumno. O lo que es lo mismo, el protagonista del proceso de aprendizaje no es el deporte en sí sino el aprendiz. Lo relevante es cómo mediante el aprendizaje deportivo, un alumno se va desarrollando como persona. Y para ello hay que tomar en consideración algunos aspectos esenciales.

Debemos entender y "creer de verdad" que un alumno no es un adulto en miniatura, sino que tiene sus propias características, necesidades y particularidades. Hay que conocerlas y respetarlas para poder proponer prácticas deportivas educativas que favorezcan su desarrollo. Debemos conocer, por ejemplo, cuáles son los límites que impone la maduración y el crecimiento de nuestros alumnos; debemos respetar los procesos individuales de desarrollo; debemos proponer prácticas en las que se materialicen relaciones sociales de acuerdo con los principios básicos de la socialización; debemos facilitar prácticas que vayan acorde con los principios éticos indispensables; tenemos que intentar que se produzca un aprendizaje significativo donde el alumno pueda relacionar lo que conoce y además sea funcional, etc. No en vano, a menudo se pueden apreciar todavía prácticas de "miniespecialización", prácticas en las que alumnos "malos" se ven condenados a no participar, en aras de un deporte que se cree de por sí educativo.

Coincidimos con Seirul-lo (1992) cuando pone de manifiesto que el deporte tiene en sí mismo valores educativos pero que la verdadera fuente no se encuentra ni en las técnicas ni en las tácticas, sino en cómo se llevan a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es ahí donde residen los aspectos más relevantes, sin embargo, esto no debe servir como acicate para criticar al deporte sistemáticamente. Es una herramienta de un indudable valor educativo, como la expresión corporal, las actividades en la naturaleza, los juegos tradicionales y está en nuestras manos saber emplearla lo más adecuadamente posible.

## Bibliografía

ARNOLD, P.J. (1991): Educación física, movimiento y currículum. Madrid. MEC/ Morata.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1991): Psicología educativa. México. Trillas.

B.O.E. (2001): martes 16 de enero, n. 14.

CASTEJÓN, F.J. (2000): *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid. Pila Teleña.

COLL, C. (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo" en *Infancia y aprendizaje*, n. 41, pp. 131-142.

COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación, II*. Madrid. Alianza, pp. 435-453.

COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999): *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.

EDWARDS, D.; MERCER, N. (1994): *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC.

ENTWISLE, N. (1989): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid. Paidós/MEC.

FAMOSE, J. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona. Paidotribo.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.

LE BOULCH, J. (1991): *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona. Paidós.

LÓPEZ ROS, V.; CASTEJÓN, F.J. (1998a): "Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I)" en *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, n. 68, pp. 5-9.

LÓPEZ ROS, V.; CASTEJÓN, F.J. (1998b): "Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II)" en *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, n. 68, pp. 12-16.

MAGILL, M.A. (1998): "Knowledge is more than we can talk about: Implicit learning in motor skill acquisition" en *Research Quarterly of Exercise and Sport*, vol. 69, n. 2, pp.104-110.

MAHLO, F. (1974): *La acción táctica en el juego*. La Habana. Pueblo y Educación.

MERCER, N. (1998): *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona. Paidós/MEC.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. (1993): *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona. Hispano europea.

RINK, J.E. (2001): "Investigating the assumptions of Pedagogy" en *Journal of Teaching in Physical Education*, n. 20, pp. 112-128.

SCHMIDT, R.A. (1988): *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*. Champaign. Human kinetics, (2ª ed.).

SEIRUL·LO, F. (1992): "Valores educativos del deporte" en *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, n. 44, pp. 3-11.

STERNBERG, R.J. (1986): "Capacidad intelectual general" en STERNBERG, R.J. (ed.): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona. Labor, pp. 7-38.

VILA, I. (1998): "El espacio social en la construcción compartida del conocimiento" en *Educación*, n. 22-23, pp. 55-98.

VYGOTSKI, L.S. (1995): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica, (3ª ed.).

### **Dirección de contacto**

Francisco Javier Castejón  
Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. Correo electrónico: [jcastejo@edu.ucm.es](mailto:jcastejo@edu.ucm.es)

Víctor López Ros  
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Girona. Correo electrónico: [victor.lopez@udg.es](mailto:victor.lopez@udg.es)