

# La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar

## Explicación y bases de un modelo

**VÍCTOR LÓPEZ ROS**

*Doctor en Psicología, Licenciado en Educación Física. Facultad de Educación y Psicología. Universitat de Girona*

**FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA**

*Doctor en Pedagogía, Licenciado en Educación Física. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

Las propuestas sobre la enseñanza de los deportes con presencia técnica y táctica han revelado importantes aportaciones en los últimos años. Desde la enseñanza comprensiva (derivada del término *Teaching games for understanding* o TgfU), se han sugerido diferentes líneas de actuación entre las que destacamos la enseñanza integrada, cuyo análisis y reflexión ahora nos ocupa. Entendemos que ha transcurrido el suficiente tiempo como para comprobar en qué medida las aportaciones y aclaraciones, tanto desde la teoría como desde las pruebas empíricas, nos ayudan a comprender aún mejor esta forma integrada de enseñar el deporte.

### Palabras clave

Construcción del conocimiento, Enseñanza comprensiva del deporte, Enseñanza integrada técnico-táctica del deporte.

### 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.*

## Introducción

La preocupación por la enseñanza de los deportes, especialmente en sus etapas de iniciación, ha ocupado desde hace tiempo a los profesionales y a los investigadores de la educación física y deportiva. De entre las diferentes líneas de trabajo, una de ellas ha consistido en desarrollar propuestas y modelos de enseñanza que, sustentadas en una base teórica y empírica más o menos sólida, pudieran dar razón a nuevas y mejores formas de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo.

Uno de los elementos clave que ha vertebrado las diferentes propuestas ha sido el propio contenido. Es decir, se ha considerado que las características particulares del contenido determinan, en buena manera, la forma en que dicho deporte puede ser enseñado. Así, no es de extrañar que hayan surgido modelos de enseñanza específicos relativos a los diferentes tipos de deportes (colectivos, de adversario e individuales).

En el número 68 de la *Revista de Educación Física*

(López Ros y Castejón Oliva, 1998a y b), se presentó un modelo para la enseñanza de los deportes colectivos que, con posterioridad, se ha ido denominando “enseñanza integrada técnico-táctica”. Si bien ya se había mostrado anteriormente (Castejón Oliva y López Ros, 1997), en el citado número se expuso con mayor detalle, incluyendo diferentes aspectos de su aplicación. Con el tiempo se ha ido apreciando la necesidad de revisar algunos elementos, y se considera que es conveniente explicar con mayor detalle y profusión rasgos del mismo que han aparecido como poco claros.

Por lo tanto, y con la finalidad de profundizar y aclarar algunas cuestiones, el actual trabajo representa una recapitulación crítica del modelo al tiempo que, a la luz de nuevos datos empíricos, intenta desarrollar con mayor intensidad los argumentos que lo sustentan. Como en aquel caso, el modelo se ha propuesto para los deportes que contienen técnica y táctica, de modo que hablamos de deportes colectivos (balonmano, baloncesto, fútbol...) y también de los de adversario (bádminton, lucha).

## La enseñanza integrada técnico-táctica. Antecedentes y características básicas

Sin ánimo de extendernos innecesariamente, el modelo encuentra sus raíces en las propuestas acaecidas en la década de los 80 acerca de la “enseñanza comprensiva del deporte” (TGfU) y que posteriormente, han ido tomando diferentes variaciones. Las aportaciones de Bunker y Thorpe (1982) en el ámbito anglosajón, así como las de Bayer (1986) y otros (p.e.: Dechavanne, 1985) en el ámbito francófono, representan un cambio y tienen gran influencia en el panorama existente hasta el momento sobre la forma de considerar la enseñanza de los deportes.

El modelo de TGfU ha generado una profusión importante de trabajos empíricos y teóricos (p.e.: Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 1999, Rink, 1996) destinados a investigar tanto su aplicación práctica como la revisión y profundización de sus postulados (Kirk y MacPhail, 2002; Holt, Streat y García-Bengochea, 2002). Esto ha convertido al modelo del TGfU en un referente imprescindible. No en vano, a partir de ese momento surgen múltiples propuestas que, con mayor o menor grado de soporte empírico, empiezan a colmar el “mercado de la enseñanza deportiva”.<sup>1</sup>

En nuestro ámbito, surgen también diferentes propuestas teóricas (Blázquez Sánchez, 1986; Castejón Oliva, 1994 y 1995; Devís Devís, 1990a y 1990b, 1992; Devís Devís y Peiró, 1992) que destacan la necesidad de un cambio de perspectiva.

Como hemos indicado anteriormente, la propuesta presentada como un “Modelo integrado Técnico-Táctico” se incluye en un marco genérico denominado “Enseñanza Comprensiva del Deporte”, y se considera como una postura intermedia<sup>2</sup> entre aquellos modelos que propugnan la enseñanza de los deportes colectivos empezando por la táctica y que mantienen la necesidad de empezar por los llamados fundamentos técnicos. Dicha posición intermedia se explica a través de diferentes argumentos. Por un lado, los derivados de otros ámbitos (en el caso de la lectura: Piaget, 2001; Shavelson y Stern, 1985) en los que se ha llevado a cabo una enseñanza integrada entre componentes globales y específicos del contenido a enseñar. Por otro lado, en

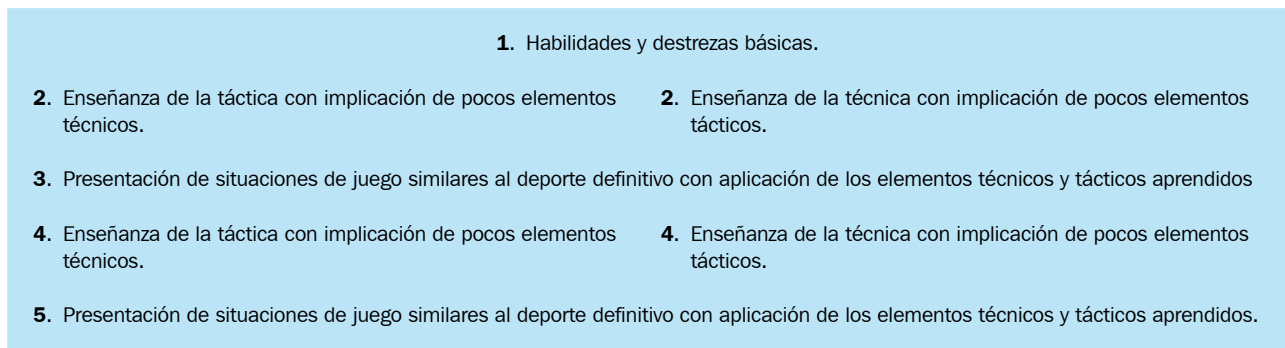
propuestas específicas en el campo de la enseñanza deportiva (p.e.: Whiting, 1969), en las que aparece esta doble necesidad de que la enseñanza vaya de lo específico a lo general (de la técnica a la táctica) y también de lo general a lo específico (de la táctica a la técnica) de forma complementaria. Y por último, en los trabajos empíricos que, comparando los resultados obtenidos en la mejora de los alumnos tras aplicar una enseñanza con predominio técnico o una enseñanza con predominio táctico, siguen mostrando una duda razonable sobre cuál podría ser la propuesta más acertada al respecto (Castejón Oliva *et al.*, 2002; French, Werner, Rink, Taylor *et al.*, 1996; French, Werner, Taylor, Hussey *et al.*, 1996; García Herrero, 2001; García Herrero y Ruiz Pérez, 2003).

El modelo integrado debe entenderse desde diferentes limitaciones. Como cualquier modelo que pretenda ser funcional y aplicable, tiene que contener los elementos explicativos mínimos que permitan entender su dinámica y, al mismo tiempo, tiene que ser una simplificación de la realidad. Se trata de mostrar las directrices básicas que puedan servir de guía para una aplicación didáctica. En este sentido, cabe considerarle como una aproximación genérica que permite describir los contornos de una propuesta de enseñanza. Por otro lado, y de acuerdo con esta simplificación, el nivel de concreción que manifiesta esa propuesta es también necesariamente genérico y, por lo tanto, carece de sugerencias explícitas para llevar a cabo tareas concretas en escenarios educativos específicos.

Coincidimos con Rink (2001) en señalar que bajo los diferentes supuestos de enseñanza siempre subyacen concepciones concretas de cómo los alumnos aprenden, o qué tipo de aprendizaje se promueve. Podría suceder que el modelo presentado, dada la simplificación y generalidad, se aplicase desde planteamientos que promovieran un tipo de aprendizaje que los autores no suscribimos. De ahí que el marco de la “Enseñanza Comprensiva del Deporte” sea en términos generales adecuado, puesto que es coherente con una perspectiva constructivista y comprensiva del aprendizaje (Kirk y MacDonald, 1998; Rink, 1996 y 2001; Rovigno y Bandhauer, 1997). Igualmente, es habitual que las propuestas de modelos de enseñanza deportiva lleven asociadas estilos o métodos de enseñanza que sean afines a la propuesta. Si bien

<sup>1</sup> Puede consultarse en Jiménez Jiménez (2000) y también en Castejón Oliva, Giménez Fuentes-Guerra, Jiménez Jiménez y López Ros (2003) una revisión sobre los diferentes modelos de enseñanza del deporte y las perspectivas dentro de la enseñanza comprensiva.

<sup>2</sup> Algunos autores, siguiendo las sugerencias de Chandler y Mitchell, han considerado esta propuesta como una “aproximación binaria a la enseñanza de la técnica y la táctica” (Contreras, García López y Gutiérrez Díaz del Campo, 2001).



**Figura 1**

*Modelo de enseñanza integrado técnico-táctica (López Ros y Castejón Oliva, 1998b).*

el modelo no aboga de forma explícita por ninguna directriz ni estilo de enseñanza concreto, sí que suscribe una orientación acorde con la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Castejón Oliva y López Ros, 1997 y 2002). Comenzaremos por describir brevemente el modelo y profundizaremos en cada punto posteriormente.

Como podemos ver en la *figura 1*, el modelo comienza por una fase de dominio y consolidación de las habilidades y destrezas básicas, entendido como el punto de partida y base para el aprendizaje y enseñanza de las habilidades deportivas. Es el peldaño necesario sobre el que construir las habilidades deportivas específicas aunque podría considerarse “estrictamente” como no deportiva. Es un primer paso obvio y evidente, pero más adelante expondremos las dificultades, puesto que la evolución y aprendizaje de las habilidades motrices es un tema altamente complejo.

Tras un cierto nivel en el dominio de la motricidad básica, se plantea una segunda fase donde se hace una integración de las habilidades técnicas y tácticas de forma simultánea, pero equilibrando la exigencia de las mismas. En el caso de la técnica, cuando se exige una ejecución precisa, entonces la táctica tiene su carga disminuida; y viceversa, cuando se demanda más desde la táctica, debe ser con una exigencia técnica disminuida.

En la tercera fase se hace una presentación de las habilidades técnicas y tácticas aprendidas en la fase anterior. Es decir, hay que aplicar los elementos aprendidos en el contexto del deporte, con reglas, objetivos del mismo, etc.

A partir de ahí, las segunda y tercera fases se van repitiendo, mostrando una estructura cíclica de tal forma que, después de haber aplicado lo aprendido en la situa-

ción real de juego, y tomando a ésta como referencia, volvemos al aprendizaje y mejora de diferentes habilidades técnicas y tácticas, para que, posteriormente, puedan volver a ser aplicadas en la situación real de juego; y así sucesivamente. Desde nuestra perspectiva, esta particularidad merece algunos comentarios.

Por un lado, entendemos que los contenidos se aprenden siempre en una situación contextual, es decir, el comportamiento individual siempre adquiere sentido en una situación táctica de juego real, al tiempo que desde ese juego se “desprenden” las necesidades técnicas y tácticas individuales que, a su vez, son aprendidas también de forma contextualizada (Castejón Oliva y López Ros, 2002; Jiménez Jiménez, Navarro Adelantado, Álvarez Pérez, Pardos *et al.*, 1999; López Ros, 2000). La enseñanza contextualizada sugiere la importancia de este fenómeno en vistas a garantizar un aprendizaje significativo, a pesar de que su desarrollo en la aplicación práctica no siempre sea bien entendido ni utilizado (Jiménez Jiménez, 2003). Aprender una habilidad en el contexto en que ésta se hace necesaria permite al alumno otorgarle sentido a dicho aprendizaje, de forma que aprender diferentes tipos de pases, botes, conducciones y lanzamientos en situaciones donde tengan significado durante el desarrollo de la tarea de enseñanza provocan un aprendizaje distinto que aquél que se deriva de la práctica de acciones aisladas sin ningún otro aliciente ni justificación para llevar a cabo dichas habilidades.

Por otro lado, es un planteamiento cíclico que, en realidad, tiene forma de “espiral”. Esta forma de secuenciación en función de los aprendizajes previos y de su aplicación en contextos reales, y que sugiere volver a pasar por contenidos conocidos pero con un nivel de dificultad creciente, tiene sus antecedentes en la psico-

logía educativa y coincide también con diferentes propuestas metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos (p.e.: Blázquez, 1986 y 1995). Se persigue, en definitiva, una organización adecuada del contenido que facilite un aprendizaje que sea lo más significativo posible, en el sentido de favorecer el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y las nuevas adquisiciones, así como la capacidad de dotar de sentido a dicho aprendizaje.<sup>3</sup>

### **Fase primera: habilidades y destrezas básicas**

Como se mencionó en su momento “estas habilidades y destrezas básicas (nivel biológico) son el punto de partida para poder ofrecer nuevas habilidades y nuevos contextos para aprender y utilizar (nivel potencial) los distintos aprendizajes” (López Ros y Castejón Oliva, 1998a, p. 15). Existe una posición unánime entre los estudiosos del desarrollo motor acerca del carácter evolutivo de las habilidades motrices (eficacia y eficiencia de las habilidades) (Gallahue y Ozmun, 2002; Keller, 1992; Ruiz Pérez, 1987 y 2001; Wickstrom, 1990). En este sentido, las habilidades deportivas deben pensarse como habilidades específicas que se organizan sobre las habilidades y destrezas básicas. Como señala Wickstrom (1990), una sola habilidad puede considerarse sencilla, pero la unión de ellas en una secuencia puede resultar excesivamente compleja, “las habilidades deportivas son versiones mejoradas de habilidades básicas, que se utilizan de modos concretos” (p. 23).

Ahora bien, cabe señalar algunas cuestiones. En primer lugar, no todas las habilidades motrices básicas se desarrollan en el mismo momento ni de la misma manera, y, consiguientemente, los niños y niñas no manifiestan el mismo nivel en las diferentes habilidades en un momento determinado. En segundo lugar, es conocido el papel de la práctica en el dominio de las habilidades, de tal forma que existen diferencias interindividuales destacadas que muestran cómo los niños y las niñas son diferentes porque han construido su nivel de competencia motriz en función de unas experiencias determinadas. En tercer lugar, el paso de las habilidades básicas a las habilidades específicas es un proceso continuado y,

por lo tanto, no existe “el momento idóneo”, a partir del cual las habilidades y destrezas básicas ya se han consolidado y se pueden comenzar a practicar las habilidades deportivas.<sup>4</sup> Y en cuarto lugar, el trabajo con formas específicas de ciertas habilidades puede ayudar a estabilizar las estructuras fundamentales de las habilidades motrices básicas, al tiempo que facilitan su capacidad de adaptación a entornos cambiantes.

Una correcta estructuración de las habilidades básicas permite soluciones eficaces ante problemas complejos, tal y como se ha demostrado en otras áreas de conocimiento (Chi y Glaser, 1986; Simons, 1999), comprobándose que los sujetos que llegan a tener un elevado nivel en destrezas complejas se lo deben a que han tenido un claro dominio de las habilidades básicas, como ocurre con la solución de problemas (VanLehn, 1989) o la memoria (Bartlett, 1995); y si esta afirmación la ubicamos en el deporte, encontramos también resultados semejantes (Bayer, 1986; Starkes, 1993).

De acuerdo con lo mostrado, consideramos que la introducción de las habilidades deportivas, en tanto que habilidades específicas, debe realizarse a partir de un cierto dominio de las habilidades básicas, de manera que la enseñanza deportiva se entienda no como un salto brusco en la mejora y desarrollo de las habilidades motrices, sino más bien como la continuación de un proceso que avanza hacia habilidades específicas y que finalizará con el dominio de habilidades especializadas que permitirán a los niños y niñas ser autónomos y, por lo tanto, competentes para aprender formas más complejas y exigentes de las mismas.

### **Fase segunda: integración de las habilidades técnicas y tácticas**

Una vez que los alumnos disponen de un repertorio motor adecuado con relación a las habilidades y destrezas básicas, se va introduciendo paulatinamente el aprendizaje de la técnica y de la táctica. Una de las cuestiones fundamentales es ¿por dónde empezar, por la técnica o por la táctica?

Desde nuestra perspectiva, planteamos la opción de empezar simultáneamente por el aprendizaje técnico

<sup>3</sup> Un análisis riguroso y no extenso sobre el aprendizaje significativo está en Coll Salvador (1988) y Moreira (2000).

<sup>4</sup> Sí que existe cierta unanimidad entre diferentes autores en señalar que los patrones maduros de las habilidades motrices básicas se consolidan alrededor de los 6-8 años, y que la iniciación deportiva específica puede llevarse a cabo a partir de los 8-10 años. Una vez más dependerá de lo que se considere enseñanza deportiva, del tipo de enseñanza que se lleve a cabo y de las características de los alumnos con relación a un deporte y a unas habilidades determinadas.

y también por el aprendizaje de los dominios tácticos. Asimismo, y puesto que el aprendizaje de la técnica y de la táctica deportivas es un proceso largo y complejo, proponemos que este aprendizaje sea simultáneo en el sentido de que se vayan aprendiendo ambos aspectos de forma compensada. Es decir, que vaya creciendo el bagaje técnico acorde con el táctico y viceversa.

Las habilidades deportivas son consideradas habilidades específicas, ya sea por su propio nivel de eficiencia y eficacia, ya sea porque están situadas en contextos específicos que demandan formas de ejecución específicas, o por ambas cosas a la vez. Las habilidades que aparecen en un deporte, como ocurre en el baloncesto, pueden ser más básicas como la carrera; mezcla de habilidades básicas, como ocurre con la carrera, el salto y el lanzamiento a canasta; y específicas, como ocurre con el tiro a canasta desde lejos. Pero en cualquier caso, tienen sentido en el marco de un contexto específico (reglas, organización colectiva,...) que condicionan su momento y forma de ejecución (López Ros y Castejón Oliva, 1998b). Podría decirse que como habilidades aisladas, y en comparación con otras habilidades deportivas, no conllevan un alto nivel de exigencia, pero nos encontramos con que hay que “leer” el juego para poder aplicarlas, y por tanto, con una implicación táctica.

En cuanto a las habilidades tácticas, resultan imprescindibles en los deportes colectivos y de adversario. De hecho, las habilidades técnicas carecen de sentido si no se ubican en el marco del contexto táctico. Así, la “dimensión táctica” de las habilidades deportivas está configurada por unos rasgos característicos tales como la captación de información relevante o la toma de decisiones en un breve lapso de tiempo, y que dan sentido a la ejecución eficaz de una respuesta motriz. Al mismo tiempo, dicha dimensión táctica se pone de relieve en la situación deportiva, en la medida en que se lleva a cabo mediante una ejecución motriz o habilidad específica, que permite ubicar en un contexto específico la decisión tomada.

Ante las premisas de los modelos tradicional y alternativo (ver Devís Devís, 1990a y 1990b), estimamos que no hay que empezar desde uno (técnica o táctica) para llegar al otro, o para completar el proceso de aprendiza-

je y enseñanza del deporte, sino que los elementos técnicos y tácticos acontecen a la vez y, en todo caso, será tarea del profesor equilibrar la exigencia de uno u otro para conseguir que los aprendizajes se encuentren en el nivel de aceptación del sujeto.

Así, el desarrollo simultáneo de los aprendizajes técnicos y tácticos puede ser adecuado por diferentes razones:

- Una, porque ambos aspectos aparecen conjuntamente en el juego y no puede entenderse lo que en él sucede si no se consideran aquellos, precisamente, de forma conjunta. Puesto que una da sentido al otro, resulta razonable pensar que ambos deben aprenderse en su contexto.
- Dos, porque parece del todo inadecuado, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista de favorecer un determinado tipo de desarrollo en los niños y las niñas, el aprendizaje de unos comportamientos motores muy específicos y exigentes y, al mismo tiempo, carentes de sentido, tal y como han remarcado los estudios desarrollados en una situación real (Knapp, 1981; Ruiz Pérez, 1994 y 1995).
- Tres, y siguiendo la misma línea argumental, porque no parece muy justo intentar avanzar en la toma de decisiones y en las habilidades de tipo cognitivo (táctico), si éstas no se pueden ejecutar eficazmente y/o no permiten tener éxito en una situación concreta.<sup>5</sup> Tanto los trabajos más clásicos (Mahlo, 1974), como otros más recientes (Temprado, 1991) ponen de manifiesto que la toma de decisiones debe organizarse sobre diferentes pilares, entre ellos, un cierto dominio motriz (véase técnica o habilidades específicas) y un conocimiento previo significativo en relación a la propia toma de decisiones (p.e., identificar los indicios perceptivos básicos para decidir). Es decir, un conocimiento específico relativo a los elementos básicos de la situación concreta del juego.

La segunda cuestión destacada en este apartado del modelo es el hecho de que el aprendizaje simultáneo

<sup>5</sup> Conviene cierta prudencia al considerar las propuestas metodológicas en la iniciación a los diferentes deportes, puesto que sus rasgos diferenciales pueden llevarnos al intentar generalizar formatos metodológicos. Puede ser razonable pensar en iniciar al balonmano con mayor carga táctica porque las habilidades técnicas para empezar a jugar tienen un grado inicial de exigencia que así lo permiten. No es lo mismo, por ejemplo, en el caso del fútbol. Creemos que algunas propuestas como las de Bunker y Thorpe (1982), o más recientemente las de Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) deben analizarse con detalle respecto a las demandas tácticas y el bagaje motor que hace posible responder, de forma eficaz, a dichas demandas.

comporte un “ajuste de la exigencia” en las tareas de enseñanza. No nos referimos a que en una sesión haya que trabajar más la técnica y menos la táctica, y en otra sesión sea a la inversa, sino más bien, que una misma tarea debe contener los dos aspectos y debe manipularse para que cuando la exigencia técnica sea elevada, no planteemos una exigencia táctica compleja, y al revés. Si las tareas deben contener los aspectos técnicos y tácticos, la incidencia educativa en uno u otro se realizará a partir de simplificar uno de los componentes (técnica o táctica) para que “resalte” el dominio objeto de mejora. Esta simplificación (utilizada en muchos deportes mediante formatos como juegos reducidos, formas jugadas simplificadas, etc.) permite que los componentes técnicos y tácticos no aparezcan nunca aislados y, al mismo tiempo, priorizar la enseñanza sobre el aspecto deseado.

Es decir, si queremos que un alumno aprenda a pasar de una determinada manera, es necesario que se presente la situación donde tiene que aplicar ese pase. Por ejemplo, en “el juego de los 10 pases”, que tiene una carga táctica elevada para los niveles iniciales, podemos ir introduciendo diferentes formas técnicas de pase que el alumno irá comprobando que son las que operan en la situación táctica planteada.

Por otro lado, para que el alumno o alumna que se encuentra en una situación determinada (en la que necesita elementos técnicos porque dicha situación táctica le implica tomar decisiones y solucionar un problema), pueda comprobar que progresa o que acomete la situación de forma positiva, es imprescindible que su sistema motriz, afectivo-social y mental, no se “colapse”. De ahí la manipulación del contexto por parte del profesor para que la situación táctica no sea muy compleja y el alumno pueda utilizar o aprender los elementos técnicos sin que tenga que prestar toda su atención a la situación del juego; o bien, que si tiene que atender o solucionar los elementos tácticos, no se le imponga una carga de ejecución muy precisa sobre la que deba enfocar toda su atención. Recordemos que en los niveles básicos, cuando la experiencia es mínima, nos encontramos con procesos atencionales controlados, y apenas hay procesos atencionales automáticos, que serían los que permitirían una atención dividida (Schmidt, 1988; Singer, 1986).

### **Fase tercera: situaciones de juego similares al deporte definitivo**

En esta tercera fase rige igualmente el principio básico de contextualización del aprendizaje. Así, se plantean las situaciones reales del juego (deportivo) como elementos básicos del aprendizaje, lo que significa que el “deporte definitivo”<sup>6</sup> se convierte en la situación de referencia (Né, Bonnefoy y Lahuppe, 2000), a partir de la cual se vertebra el aprendizaje y, por lo tanto, es en dicha situación en la que:

- Los alumnos aplican los conocimientos adquiridos y desarrollados en la fase anterior.
- Los alumnos llevan a cabo nuevos aprendizajes como consecuencia del proceso de aplicación a las situaciones reales.
- Los profesores pueden apreciar el nivel real de aprendizaje de los alumnos y, consiguientemente, planificar las nuevas enseñanzas (de vuelta a la fase 2) tomando como base lo acaecido en la fase 3.

La diferencia con el apartado anterior es que aquél no se desarrolla en situación de partido, es decir, no implica que exista un objetivo competitivo, sino que se trata de que el sujeto aprenda cómo emplear lo que ya sabe e intente construir tomando como referencia ese conocimiento práctico. Ahora se propone la técnica y la táctica en condiciones similares a un partido, donde hay puntuación, reglas adaptadas, etc. como condiciones reales del juego.

Si antes se insistió en que los alumnos podían utilizar sus errores como punto de referencia para otras situaciones similares, en la fase actual, al ser situación de partido, el profesor interviene para controlar las condiciones de dicho partido, sobre todo en los aspectos competitivos. La enseñanza del deporte en este punto no es tratar de que los alumnos puedan interpretar las situaciones del juego y/o aprender una o varias técnicas, sino poner en práctica lo que ya han aprendido, pero en un contexto real que les permita darse cuenta de que esos aprendizajes anteriores tienen la utilidad de ser operativos durante el juego real, con las normas que rigen el mismo. Eso no evita, evidentemente, que de la práctica deportiva surjan nuevas exigencias y, especialmente, que dicha

<sup>6</sup> Entendemos por deporte definitivo el deporte de competición que corresponda a las edades y categorías con las que estamos trabajando (fútbol a 7 o a 11; mini-balonmano o balonmano, etc. según proceda).

práctica oriente la continuación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por ejemplo, si en “el juego de los 10 pases” se permitía que la dirección del pase fuera en cualquier sentido, ahora se necesita que tenga una intencionalidad que, además, está condicionada por el reglamento (campo atrás en baloncesto, por ejemplo). Por lo tanto, el jugador controla y utiliza un conjunto de técnicas que sabe cómo aplicarlas por la situación táctica, y además, con los límites del reglamento.

### **Aportaciones proporcionadas por las investigaciones**

En cuanto a los trabajos de investigación que se han realizado en la línea que estudiamos, tienen especial interés las aportaciones de French y col. (French, Werner, Rink, Taylor *et al.*, 1996; French, Werner, Taylor, Hussey *et al.*, 1996), que aplicaron las tres posibles opciones de enseñanza a tres grupos distintos: enseñanza del deporte con predominio técnico, con predominio táctico y con predominio técnico-táctico. El trabajo se desarrolló de dos formas, una en tres semanas y otra en seis. Los resultados en el caso del trabajo en tres semanas apenas admiten disparidades, algunas de ellas incluso obvias, pues el grupo técnico avanza más en las pruebas técnicas estandarizadas que se utilizan para evaluar las ejecuciones; sin embargo, desde la táctica apenas hay diferencias que puedan llegar a ser concluyentes, salvo en el caso de la motivación, que es siempre mayor en los grupos táctico y técnico-táctico. Sí declaran la necesidad de que los trabajos futuros sean más amplios, porque en el caso de la unidad de seis semanas se observa una mejora de los resultados de los alumnos, para los tres grupos. También manifiestan la dificultad para diseñar actividades integradas o desde la táctica, pues muchas veces tienen puntos en común, y con posibilidades de confundirse, algo que no ocurre cuando se inicia desde la técnica, con una progresión más analítica.

García Herrero (2001) realizó un trabajo más extenso (cuatro meses) en la enseñanza del balonmano, y comprobó que también en su caso era relativamente corto. Sus resultados resaltan si los comparamos a los obtenidos en otros trabajos, pues los alumnos encuadrados en el grupo del modelo integrado realizan las pruebas mejor que los del grupo técnico, incluso las pruebas exclusivamente técnicas que se utilizan en los tests de rendimiento y ejecución. No obstante, también se expone entre las conclusiones que los alumnos parecen más motivados en

una enseñanza integrada y no así en la exclusivamente técnica.

El trabajo realizado por Castejón Oliva *et al.* (2002) se desarrolló comparando los aprendizajes conseguidos por los alumnos de un curso de 5.º de Educación Primaria en tres grupos distintos, durante sus clases de Educación Física en las que se iniciaron al baloncesto siguiendo distintos puntos de partida: técnico, táctico y técnico-táctico. Las conclusiones son semejantes al estudio de French y colaboradores; es decir, se necesita que el tiempo de estudio de intervención sea mayor que una unidad didáctica; se comprueba que no hay diferencias apreciables entre los grupos, salvo que el grupo técnico puntúa por encima de los otros dos en el caso de los tests técnicos; y se observa que son los grupos táctico e integrado los que obtienen mejores resultados en las pruebas tácticas, con leves diferencias entre ellos.

Pero además de las investigaciones empíricas hay otras aportaciones teóricas destacables (p.e.: Kirk y MacPhail, 2002), en este caso curriculares. Así, el trabajo de Holt, Strean y García-Bengochea (2002), ha ampliado la utilidad y desarrollo de la Enseñanza Comprensiva, presentando las modificaciones reglamentarias y de los juegos aplicados donde concurre la exageración de las circunstancias técnicas o tácticas cuando sea necesario el aprendizaje de las mismas. Si bien tiene aplicación siguiendo el modelo del TGfU, se considera su utilidad también en el modelo integrado.

### **Comentarios finales**

Aquello que resulta fundamental en cualquier modelo o propuesta de enseñanza es que tenga unas bases teóricas y empíricas sólidas y que sea útil y funcional. Si bien la utilidad es un elemento muy destacado, sería conveniente no olvidar precisamente, las bases sobre las que se sustenta cualquier opción metodológica para poder tener una idea más clara de la misma. Somos conscientes que diferentes marcos teóricos y empíricos pueden conducir a legitimar propuestas muy distintas; aunque dudamos que sin ese conocimiento teórico y empírico pueda entenderse el alcance de los respectivos modelos, así como su verdadera funcionalidad.

Por nuestra parte consideramos que todavía falta afianzar algunos aspectos que nos permitan movernos con mayor certeza en una propuesta metodológica aplicable al ámbito escolar y que, si bien dicha propuesta puede no parecer espectacular, sí que intenta ser honesta y rigurosa.

El modelo que hemos analizado y ampliado se corresponde más con una guía general que con una concreción práctica. Debemos avanzar todavía en comprender infinidad de aspectos relevantes para la enseñanza y el aprendizaje deportivo: la pertinencia del tipo de tareas motrices que se proponen; los dispositivos de interacción educativa que se ajustan mejor al modelo; las particularidades del tipo de aprendizaje que se promueve, etc. Sin embargo, y tal como señalábamos al inicio del trabajo, consideramos que la comprensión de dichos elementos y la profundización de otros, debería ser coherente con la perspectiva que subyace al modelo presentado, es decir, con una concepción constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Bibliografía

- 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.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez Sánchez (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona: Inde.
- Bunker, D. y 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. y López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En F. J. Castejón Oliva (coord.), *Manual del Maestro Especialista en Educación Física* (pp. 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. y López Ros, V. (2003). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: Modelos, tendencias y propuestas. En F. J. Castejón Oliva (coord.), *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 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. y Glaser, R. (1986). Capacidad de resolución de problemas. En R. J. Sternberg (ed.), *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información* (pp. 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. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O.; García López, L. M. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2001). Análisis crítico a la metodología comprensiva para la enseñanza de los deportes. En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Vol. II.* (pp. 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. En J. Devís Devís y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: Inde.
- Devís Devís, J. y Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís Devís y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 161-184). Barcelona: Inde.
- French, K. E.; Werner, P. H.; Rink, J. E.; Taylor, K. y 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. y 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. y 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. y 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 y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 159-174.
- Holt, N. L., Streat, W. B. y 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 simul-*



- tánea: 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. En F.J. Castejón Oliva (coord.), *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 55-86). Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez Jiménez, F.; Navarro Adelantado, V.; Álvarez Pérez, A.; Pardos, M.; Serrano, R. y Gómez, A. (1999). De la lógica interna a la lógica didáctica: Un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano). En P. Saenz, J. Tierra y M. Díaz (eds.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (vol. 2, pp. 777-791). Huelva: IAD.
- Keller, J. (1992). *Activité physique et sportive et motricité de l'enfant*. Paris: Vigot.
- Kirk, D. y Macdonald, D. (1998) Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* (17), 376-387.
- 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.
- 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. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes.
- López Ros, V. y 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. y 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. y 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. En L. M. Ruiz Pérez (coord.), *Desarrollo, comportamiento motor y deporte* (pp. 57-94). Madrid: Síntesis.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor Control and Learning. A Behavioral Emphasis*. (2.ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1985). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 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. En J. L. Starkes y F. Allard (Eds.), *Cognitive issues in motor expertise* (pp. 3-16). Amsterdam: Elsevier.
- Temprado, J. J. (1991). Les apprentissages décisionnels en EPS. En J. P. Famose, P. Fleurance y Y. Touchard (Eds.), *L'apprentissage moteur. Rôle des représentations* (pp. 131-155). Paris: Revue EPS.
- VanLehn, K. (1989). Problem solving and cognitive skill acquisition. En M. I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 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.