

Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura

Pedagogy of the teaching for understanding: A revision of the literature

Manuel T. Abad Robles¹, Pedro J. Benito², Francisco J. Giménez Fuentes-Guerra¹, José Robles Rodríguez¹

¹ Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas. Facultad de Educación. Universidad de Huelva. España

² Departamento de Salud y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (INEF) Universidad Politécnica de Madrid (España)

CORRESPONDENCIA:

Manuel Tomás Abad Robles

Facultad de Educación. Campus del Carmen

Universidad de Huelva

Dpto. Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas.

Av. Tres de Marzo s/n. Huelva 21071

mtarobles@hotmail.com

manuel.abad@dempc.uhu.es

Recepción: enero 2013 • Aceptación: junio 2013

Resumen

En los últimos años ha surgido un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relativa a la enseñanza de los deportes. En este sentido, destaca el modelo de enseñanza comprensiva del deporte o *Teaching Games for Understanding Model* y sus variantes. Este enfoque ha sido relacionado con las teorías del aprendizaje cognitivo y constructivista y con el aprendizaje situado, y es considerado innovador en la enseñanza de los deportes. El objetivo de este trabajo fue describir y analizar las bases sobre las que se sustenta la enseñanza comprensiva del deporte, para lo cual se realizó una revisión bibliográfica sistemática. Los datos indicaron que el enfoque comprensivo se basa, fundamentalmente, en premisas relacionadas con las teorías del aprendizaje cognitivo, constructivista y aprendizaje situado. En este sentido, destacan algunos elementos que hacen referencia al deporte como contenido de enseñanza (juegos modificados, enseñanza contextualizada, transferencia del aprendizaje y enseñanza técnico-táctica); al alumno/jugador (centrado en el alumno/jugador, ideas previas y motivación); y al profesor/entrenador (papel del profesor/entrenador, progresión en la enseñanza, resolución de problemas y conocimiento de resultados interrogativo).

Palabras clave: Enseñanza deportiva, TGfU, modelo táctico, constructivismo.

Abstract

In recent years a special interest in developing a theory of knowledge related to the teaching of sports has emerged. The comprehensive model of sport teaching or *Teaching Games for Understanding Model* and its variants have stood out. This focus is related to cognitive and constructivist theories of learning and to situated learning, and it is considered to be innovative in the teaching of sport. The objective of this work was to describe and analyse the basis on which the comprehensive teaching of sport is built, and, to achieve this, a systematic revision of the bibliography was carried out. Data indicated that the comprehensive focus is based, fundamentally, on premises related to the theories of cognitive, constructivist and situated learning. In this sense, some elements stand out. They make a reference to sport as teaching content (games modified, contextualized teaching, transfer of learning and technical-tactical teaching); to the student/player (learner/player-centred, existing knowledge and motivation); and to the teacher/coach (role of the teacher/coach, progressive teaching, problem-solving and questioning).

Key words: Sports teaching, TGfU, tactical games model, constructivism.

Introducción

La cuestión de cómo han de ser enseñados los deportes ha sido, y es hoy en día, un asunto controvertido (Singleton, 2010). Este hecho ha propiciado que, desde hace algo más de dos décadas, se esté produciendo en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de los deportes un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relacionada con la enseñanza de los mismos (Rink, 1996). Las distintas propuestas, estudios e investigaciones aparecen básicamente como reacción a la enseñanza tradicional del deporte. Una de las principales críticas que se le hace al modelo tradicional es que este tipo de enseñanza ha destacado por preconizar una enseñanza analítica y aislada del contexto real de juego de las distintas habilidades técnicas o modelos (Bunker & Thorpe 1982; Turner & Martinek, 1995). El enfoque tradicional descontextualiza la técnica que es aprendida de forma aislada antes de aplicarla al contexto del deporte (Gray & Sproule, 2011), lo cual no promueve la comprensión de su propósito o aplicación (Salter, 1999) ni desarrolla habilidades relacionadas con la toma de decisiones (Gray & Sproule, 2011). Launder y Piltz (2006) manifiestan que el problema fundamental de la instrucción basada en la repetición (*Skill/Drill*), es que ésta puede desarrollar poca comprensión de la naturaleza fundamental de la práctica deportiva. Así, se observa que las técnicas practicadas en aislamiento no se transfieren a las situaciones reales del deporte (Hopper, 2002). Este tipo de enseñanza, pues, se centra principalmente en la dimensión física de los deportes aislándola de sus dimensiones social y cognitiva (Light & Fawns, 2003). También Turner y Martinek (1995) insisten en las consecuencias de la descontextualización de la práctica, y en que los alumnos a menudo practican una habilidad necesitando saber dónde será aplicada: *“sin este marco de referencia, la práctica no llegará a ser significativa”* (p.45). Los chicos y chicas, con frecuencia, pierden su motivación hacia la práctica, y frecuentemente reclaman: *¿cuándo vamos a jugar al juego/deporte?* (Bunker & Thorpe 1982; Turner & Martinek, 1995). Existe una necesidad de plantear la enseñanza del deporte desde la táctica, ya que así se fomenta la comprensión de aquello que se está aprendiendo y su utilidad en el juego o deporte (Turner & Martinek, 1995). En este sentido, destaca el modelo de enseñanza comprensiva o Teaching Games for Understanding (TGfU) y sus variantes, los cuales han suscitado un interés creciente en todo el mundo (French, Werner, Rink, Taylor, & Hussey, 1996; Light, 2005; Light & Tan, 2006; Mandigo, Butler, & Hopper, 2007), emergiendo como enfoques innovadores (Light, 2006) y como alternativa

a la enseñanza centrada en la técnica (Hopper, 2002). En este sentido, el objetivo de este trabajo consiste en describir y analizar los fundamentos teóricos más relevantes sobre los que se apoya la enseñanza comprensiva del deporte atendiendo a la literatura científica existente.

Método

En la realización de este trabajo, se han tenido en cuenta las consideraciones de Sánchez-Meca y Botella (2010) y de Moher, Liberati, Tetzlaff y Altman (2009) aplicables a las revisiones sistemáticas. En este sentido, pretendemos responder a la pregunta de cuáles son los fundamentos teóricos del modelo comprensivo de enseñanza del deporte. Para tal fin, se realizó una búsqueda de estudios atendiendo al siguiente criterio de selección del material: trabajos que hacen referencia al modelo comprensivo o al constructivismo en relación con la educación física o el entrenamiento. Una vez establecido el criterio de selección de los estudios, se llevó a cabo el proceso de búsqueda de los mismos. Para este fin, se ha utilizado la estrategia de búsqueda electrónica de información sistemática propuesta por Benito et al. (2007). La frase de búsqueda introducida fue para las bases de datos en inglés: (TGfU OR teaching games for understanding OR tactical games OR constructivis*) AND (sport OR physical education OR training). Para las bases de datos en castellano la frase utilizada fue: (enseñanza comprensiva OR deportes tácticos OR constructivis*) AND (deporte OR educación física OR entrenamiento). Las bases de datos consultadas fueron: ISI Web of Knowledge, SPORTDiscus, Teseo, Dialnet y ProQuest ERIC. La fecha de búsqueda fue el 20 de febrero de 2012, y la acotación temporal, desde 1982 hasta la actualidad. Siguiendo a Fernández-Ríos y Buela-Casal (2009), los materiales utilizados han sido artículos de investigación, artículos teóricos, libros, actas de congresos y tesis doctorales. A partir de la literatura científica analizada se ha realizado una revisión interpretativa de la información encontrada, distinguiendo entre estudios de investigación y trabajos teóricos. En relación con el análisis de la información, éste se ha llevado a cabo de forma inductiva, donde a medida que se estudiaba el material fueron surgiendo los distintos elementos y fundamentos del modelo de enseñanza comprensiva del deporte, los cuales con el fin de facilitar una mejor comprensión y exposición fueron divididos atendiendo a una triple visión: desde la óptica del contenido a enseñar (deporte), teniendo en cuenta la persona que aprende (alumno/jugador), y desde la perspectiva de la

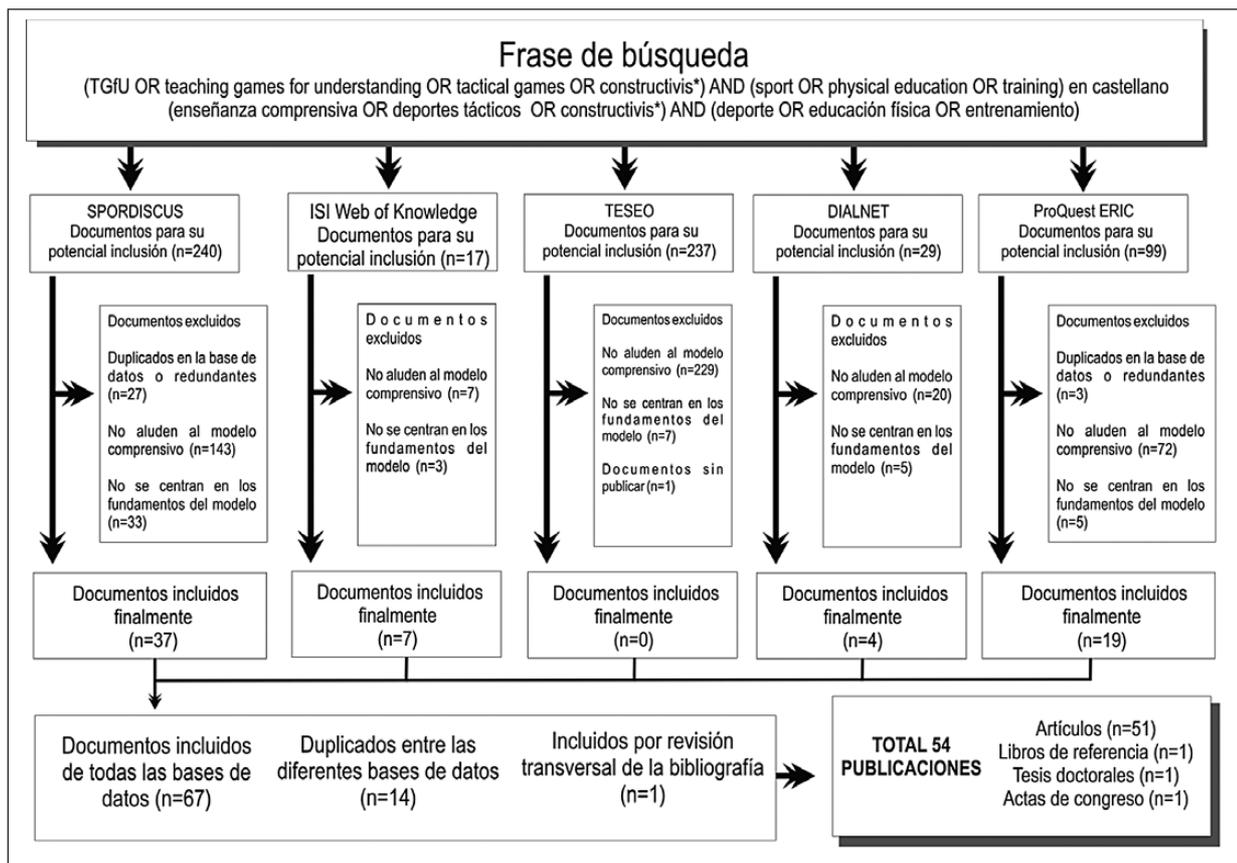


Figura 1. Diagrama de flujo de la revisión sistemática realizada.

persona que enseña (profesor/entrenador). La figura 1 muestra el diagrama de flujo de los estudios encontrados, los criterios para su inclusión/exclusión de la revisión, y los trabajos finalmente considerados para su análisis.

Antecedentes y estado actual del tema

La enseñanza comprensiva o TGfU puede ser considerada como un movimiento que está siendo desarrollado en un rango diverso de escenarios culturales, sociales e institucionales a lo largo de todo el mundo (Light & Tan, 2006). Con el fin de facilitar la exposición y comprensión de los contenidos, nos centraremos en los aspectos comunes y generales que hacen referencia tanto a la enseñanza comprensiva del deporte o TGfU (Reino Unido) como a sus variantes, entre las que cabe destacar las siguientes: Game Sense y Play Practice (Australia), Games Concept Approach (Singapur), Tactical Games Approach (EE.UU) y Tactical decision learning model (Francia).

En primer lugar, tenemos que decir que este modelo de enseñanza tiene su origen en los planteamientos propuestos por Bunker y Thorpe (1982), profesores

del Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Loughborough, quienes proponen el llamado enfoque comprensivo de la enseñanza de los juegos o deportes (TGfU) procedente del ámbito anglosajón, cuyos inicios se sitúan en los años 60/70 (Holt, Streat, & García, 2002; Kirk & MacPhail, 2002). Si en el modelo tradicional se insistía sobre la técnica, en la enseñanza comprensiva se va a incidir sobre la táctica. En este sentido, para Bunker y Thorpe (1982) el énfasis ha de ser cambiado hacia consideraciones tácticas, lo cual, además de hacer de los juegos algo divertido e interesante, también favorecerá la toma de decisiones basada en la conciencia táctica. El fin de la enseñanza comprensiva es desarrollar la comprensión del juego a través de la conciencia táctica y de la apreciación del juego (Gray & Sproule, 2011), lo cual ayudará a los alumnos/jugadores a ser competentes en el deporte (Holt, Ward, & Wallhead, 2006). Vemos pues, que este enfoque reconoce la importancia de la conciencia táctica (Okada & Yoshinaga, 2000) y la necesidad de ir desde la táctica a la técnica (Hopper, 2002). La enseñanza comprensiva, pues, ofrece una nueva forma de pensar acerca de la enseñanza y del entrenamiento en términos de comprensión de la conceptualización de técnicas y tácticas (Harvey, Cushion,

& Massa-González, 2010). Por otro lado, Light (2004) considera que los enfoques comprensivos/tácticos fomentan el desarrollo simultáneo de las capacidades físicas, cognitivas y emocionales. De esta manera, el enfoque táctico promueve el aprendizaje social, físico y cognitivo, lo cual proporciona a los estudiantes una educación holística (Dyson, Griffin, & Hastie, 2004; Light & Fawns, 2003). Existe, pues, un reconocimiento internacional al alza del valor educativo del modelo comprensivo (Light & Tan, 2006).

Desde el ámbito de la educación física y el deporte hay un acuerdo general entre los investigadores en que la enseñanza comprensiva del deporte está relacionada con el constructivismo y con el aprendizaje situado (Kirk & MacDonald, 1998; Light, 2008), además de con la teoría del aprendizaje cognitivo (Butler, 2005). En primer lugar, desde una perspectiva cognitiva y a la luz de la *enseñanza para la comprensión*, los estudiantes son estimulados constante y cognitivamente, incluyendo el análisis de problemas o de una situación, planificación de soluciones, evaluación de la efectividad de sus acciones y haciendo juicios acerca de las consecuencias de su acción (Gréhaigne & Godbout, 1995). Esta propensión de la enseñanza comprensiva hacia la importancia de los aspectos cognitivos de los deportes es una de sus fuerzas más identificadas en la literatura reciente (Gréhaigne, Caty, & Godbout, 2010; Light & Fawns, 2003). En segundo lugar, el constructivismo se ha relacionado con enfoque comprensivo del deporte (Light, 2006, 2008; Singleton, 2009; Wang & Ha, 2009) de manera que ha sido la principal perspectiva teórica usada para justificar el empleo de enfoques como la enseñanza comprensiva (Hastie & Curtner-Smith, 2006). De hecho, el incremento del interés mundial hacia este enfoque surge desde el reconocimiento de su similitud con el constructivismo en el campo de la educación (Light, 2006). El modelo de enseñanza comprensiva es un buen ejemplo de un constructivismo social en educación física, ya que pone énfasis en la resolución de problemas de forma conjunta entre grupos, parejas o toda la clase, en el que los chicos y chicas son estimulados a aproximarse con soluciones tácticas y al desarrollo de estrategias colectivamente (Light, 2008). El constructivismo reconoce que la conciencia debe alcanzar los mecanismos interiores de las actividades para que el aprendizaje verdadero tenga lugar. Esta transformación tiene lugar cuando los alumnos se encuentran y resuelven problemas relacionados con la configuración del juego o deporte y llevan a cabo realizaciones por ellos mismos. En este sentido, los alumnos construyen su conocimiento a partir de la interacción sujeto/ambiente (Gréhaigne & Godbout, 1995). De esta manera, la teoría constructivista enfa-

tiza las interacciones del aprendiz dentro del entorno en la construcción de conocimiento (Gray & Sproule, 2011). Además, la aproximación comprensiva de la enseñanza de los deportes puede ser coherente con la perspectiva constructivista del aprendizaje, particularmente a causa del énfasis puesto sobre el aprendizaje activo; la mejora de los procesos de percepción, toma de decisión y comprensión, así como el desarrollo de los factores implicados en la modificación de los juegos para adaptarlos al aprendiz (Kirk & MacDonald, 1998). Por último, en los últimos años algunos autores se han centrado en relacionar la enseñanza comprensiva con un componente del constructivismo conocido como aprendizaje situado (Hastie & Curtner-Smith, 2006; Kirk & McKonald, 1998).

En este sentido, la perspectiva del aprendizaje situado, al igual que el constructivismo, enfatiza las interacciones del aprendiz dentro del entorno en la construcción de conocimiento (Gray & Sproule, 2011). A continuación se exponen los elementos más relevantes de la enseñanza comprensiva del deporte y de sus variantes destacados por los distintos investigadores. Dichos aspectos serán agrupados atendiendo a la triple perspectiva comentada en el apartado *método* y, a pesar de estar muy relacionados entre sí, se tratarán por separado para facilitar su exposición y comprensión.

Deporte

Juegos modificados. El enfoque comprensivo utiliza el juego modificado como referencia central del proceso de aprendizaje (Clemente & Mendes, 2011). En este modelo se propone el contexto de aprendizaje a través de la selección de juegos modificados adecuados a las habilidades de los aprendices (Light & Fawns, 2003) y a su desarrollo físico, social y mental (Hopper, 2002), los cuales subrayan un problema táctico particular que se convierte en el foco de la enseñanza (Dyson et al., 2004). La modificación se utiliza como estrategia para ajustar los juegos deportivos al nivel de desarrollo de los alumnos/as (Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Casey, 2012), lo cual capacita a los aprendices para pensar sobre lo que ellos están haciendo y para desarrollar la comprensión del juego o deporte donde no encuentran como impedimento la necesidad de tener un alto nivel de competencia técnica para jugar (Light, 2006). Además, estos juegos son modificados también porque presentan adaptaciones en las dimensiones del espacio de juego, reducción del número de jugadores, cambios en las reglas, adecuaciones en los equipamientos, etc. (Hopper, 2002; MacPhail, Kirk, & Griffin, 2008). Al respecto, Armstrong (1998) considera que el deporte necesita acomodarse a los niños y ni-

ñas. Es decir, técnicas, tácticas, equipamiento y áreas de juego deben adaptarse a las habilidades y desarrollo fisiológico del niño. En relación con la creación y selección de los juegos modificados, Thorpe, Bunker y Almond (1984), citados por Holt et al. (2002), establecieron cuatro principios pedagógicos: 1. Selección de los juegos en función de la variedad de experiencias y posibilidades que pueden ofrecer, atendiendo a sus similitudes. 2. Modificación/representación. Consiste en la adaptación de juegos al tamaño, edad y habilidad de los alumnos. 3. Modificación/exageración. Se trata de modificar y manipular las reglas del juego simplificado para conseguir el aprendizaje táctico deseado. 4. Complejidad táctica. Este principio alude a la necesidad de ir progresando en el aprendizaje táctico. Por otro lado, cabe resaltar también que este tipo de situaciones lúdicas son muy motivadoras para los alumnos, lo cual es importante porque facilitar experiencias placenteras puede tener implicaciones en la motivación y en la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza (Holt et al., 2002; Wallhead & Deglau, 2004).

Enseñanza contextualizada. Desde el principio, el modelo presentado por Bunker y Thorpe (1982) estuvo interesado en la integración efectiva de las técnicas dentro de situaciones contextualizadas (Harvey et al., 2010). Partiendo de esta consideración, podemos decir que los enfoques tácticos promueven tanto el desarrollo de la comprensión del juego como de la técnica dentro de contextos similares al real (Light, 2004, 2006). Para Light y Fawns (2003) la aproximación comprensiva utiliza actividades y juegos similares al deporte real para que el aprendizaje tenga lugar dentro de contextos auténticos, lo cual hace que los jugadores se comprometan cognitivamente en el juego y en el aprendizaje de las técnicas tal como éstas son necesitadas en el mismo (Gubacs-Collins & Olsen, 2010). De esta forma, según Wright, McNeill y Butler (2004), los aprendices comprenden la importancia del desarrollo de la técnica dentro del contexto de juego a la vez que disfrutan con las actividades similares al deporte, lo cual aumenta su motivación y su participación (Salter, 1999). Este tipo de situaciones resultan muy interesantes ya que suponen obstáculos para la interacción y el desarrollo cognitivo, pero al mismo tiempo proporcionan recursos que los fomentan (Light & Fawns, 2003). En este sentido, con la enseñanza comprensiva los estudiantes desarrollan la conciencia táctica y la toma de decisiones en situaciones de juego modificadas (Dyson et al., 2004; Martin & Gaskin, 2004). Pope (2005) afirma que los procesos de toma de decisiones y la resolución de problemas en un entorno de juego

cambiante descansan en el núcleo del modelo comprensivo, el cual se centra en el desarrollo simultáneo de la técnica, comprensión, toma de decisiones y percepción dentro de contextos reales de juego (Light & Tan, 2006). De esta manera, si pretendemos que exista una transferencia positiva del aprendizaje desde la tarea o actividad práctica al deporte real, debe haber una vinculación estrecha entre ambas (Lauder & Piltz, 2006). Como podemos ver, en el modelo comprensivo la contextualización y la transferencia de los aprendizajes van de la mano.

Transferencia de los aprendizajes. Existe literatura científica que apoya el principio de la transferencia en la adquisición de habilidades motoras, sin embargo pocos estudios avalan la transferencia del conocimiento y de la comprensión táctica de un deporte a otro. No obstante parece razonable especular que la comprensión se transfiere positivamente entre deportes con similitudes tácticas (Mitchell, Oslin, & Griffin, 2006). En este sentido, los partidarios del modelo comprensivo afirman que los juegos o deportes de una misma categoría tienen problemas tácticos similares y que su comprensión puede ser transferida de un juego o deporte a otro aumentando así la competencia de los estudiantes (Dyson et al., 2004). Además, estos problemas tácticos comunes a varios deportes forman la base del sistema de clasificación de los deportes y sirve como estructura organizativa para los modelos tácticos de enseñanza deportiva (Dyson et al., 2004). De esta manera, con el fin de añadir una mayor comprensión al aprendizaje de los deportes, Almond (1986), citado por Wright et al. (2004), clasificó los deportes de acuerdo con sus características similares: deportes de invasión o territoriales; deportes de red/muro o pared; deportes de golpeo; y deportes de blanco y diana. Los deportes en cada una de las clasificaciones tienen conceptos, tácticas y estrategias similares (Silverman, 1997; Wright et al., 2004) y comparten mucho conocimiento táctico, el cual es necesitado para jugar bien y es transferible de un deporte a otro (Light, 2006). Al respecto, Holt et al. (2002) nos dicen:

Un jugador que comprende los principios claves del fútbol también tiene una buena comprensión de deportes similares, tales como el hockey sala y hielo, el rugby, el lacrosse o el waterpolo, a pesar de no tener todavía las habilidades técnicas específicas desarrolladas para jugar a esos juegos (p.170).

Con la enseñanza horizontal o transversal de los alumnos se pretende decir que, por ejemplo, practicando un deporte de invasión, los aprendices aprenderán competencias tácticas relativas a todas las modalidades que pertenecen al mismo grupo de deportes

(Clemente & Mendes, 2011). Por tanto, y siguiendo a Memmert y König (2007), parece ser beneficiosa la enseñanza de los juegos y deportes desde un amplio enfoque diversificado, ya que esto permite a los niños y niñas tomar parte de forma activa en diversos juegos deportivos y actuar en variadas situaciones de los mismos. Los chicos, pues, deberían experimentar un amplio rango de situaciones deportivas, lo cual les va a permitir aumentar su rendimiento, ya que no solo aprenden las diferentes técnicas, sino que también aprenden a resolver diferentes situaciones tácticas (Memmert & Roth, 2007).

Enseñanza técnico-táctica del deporte. Según Bunker y Thorpe (1982) el énfasis debería estar orientado hacia las consideraciones tácticas, lo cual fomentaría la toma de decisiones basada en la conciencia táctica y el reconocimiento por parte de los chicos y chicas del juego como algo interesante y divertido. De esta forma, los chicos deberían empezar a ver la necesidad, y la relevancia de las diferentes técnicas tal como éstas son requeridas en las distintas situaciones de juego. Por tanto, debemos subrayar aquí un malentendido común que rodea al modelo comprensivo, y es que éste excluye la enseñanza de la técnica. Sin embargo, la aproximación comprensiva permite la integración de la instrucción técnica, siempre y cuando ésta sea apropiada para el aprendiz (Roberts, 2011). De esta manera, la enseñanza comprensiva asiste a los jugadores en el aprendizaje de las tácticas y estrategias en tándem con el desarrollo técnico (MacPhail et al., 2008). En este sentido, Mitchell et al. (2006) nos dicen que el enlace entre técnicas y tácticas capacita a los estudiantes para aprender acerca de un juego o deporte y mejora su rendimiento, especialmente porque las tácticas del deporte proporcionan la oportunidad para que las habilidades técnicas relacionadas con el deporte sean aplicadas. Comprender por qué se necesita una habilidad técnica antes de enseñar cómo realizarla es fundamental en la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos/jugadores (Doolittle, 1995). De ahí, la importancia de una práctica contextual, tal como observamos más arriba.

Alumno/Jugador

Enfoque centrado en el alumno/jugador. Durante las últimas dos décadas ha habido un esfuerzo notable por desarrollar modelos de enseñanza que impliquen la participación de los estudiantes y que desafíe su pensamiento más allá de la mera repetición de las técnicas (Hastie & Curtner-Smith, 2006). La enseñanza comprensiva se centra en el alumno/jugador (Hopper,

2002; Launder & Piltz, 2006; Light, 2006; Pope, 2005; Salter, 1999), pasando éste a estar en el centro del proceso de aprendizaje (Harvey et al., 2010), lo cual conlleva que la relación del profesor con los estudiantes sea significativamente diferente a la del modelo tradicional (Light & Tan, 2006). En el modelo comprensivo los estudiantes son aprendices activos (Dyson et al., 2004) y están en el centro de la enseñanza, cuyas necesidades, habilidades y características de desarrollo deben ser consideradas prioritariamente a la hora de plantear una tarea o juego (Mandigo et al., 2007).

Ideas previas. La enseñanza comprensiva se entiende como un proceso de investigación/acción, donde se parte del nivel inicial que tienen los alumnos/jugadores de forma que, más tarde, se vuelve de nuevo a tener en cuenta los conocimientos e ideas previas que tienen los chicos y chicas, por lo que se trata de un proceso cíclico (Bunker & Thorpe, 1982). En este sentido, a través del modelo comprensivo se estimula a los estudiantes a resolver problemas por medio de la utilización de su experiencia previa a medida que se implican en los deportes y actividades similares al mismo (Singleton, 2009). Esta implicación del aprendiz con el contexto es evidente en el énfasis en la toma de decisión basada en la percepción y en la adaptación del nuevo conocimiento al ya existente (Light & Fawns, 2003). De esta forma, el profesor/entrenador está trabajando con el conocimiento previo de los estudiantes para desarrollar nuevo conocimiento (Dyson et al., 2004). La perspectiva constructivista del aprendizaje asume que los principiantes dan sentido activamente a la nueva información al enlazarla con su propio conocimiento y experiencias más que recibéndolo pasivamente tal como es presentado por el profesor (Rovegno & Bandhauer, 1997). En este sentido, los estudiantes tratan de dar sentido a la nueva información relacionándola con su conocimiento previo y colaborando con otros para construir comprensiones compartidas (Gréhaigne, Godbout, & Caty, 2009).

Motivación. *¿Vamos a jugar al juego (deporte) hoy?* Esta pregunta es, quizás, la más frecuente en las clases de Educación Física. Los promotores del modelo de enseñanza comprensiva del deporte creen que los deportes son muy motivadores (Dyson et al., 2004), con lo que este enfoque se centra en la motivación intrínseca que muchos niños y niñas tienen por jugar al deporte (Doolittle, 1995). En este sentido, autores como Hopper, 2002 y Mitchell et al. (2006) afirman que la investigación indica que los estudiantes encuentran el enfoque táctico muy motivador (Carpenter, 2010; Hastie & Curtner-Smith, 2006; Streat & Holt, 2000;

Wallhead & Deglau, 2004; Wang & Ha, 2009). Salter (1999) se expresa en esta línea cuando afirma que el enfoque comprensivo, al contextualizar la enseñanza, aumenta la motivación de los estudiantes y su participación. Entonces, facilitar más experiencias placenteras puede tener implicaciones para la motivación y para la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza (Holt et al., 2002; Wallhead & Deglau, 2004). En este sentido, si el objetivo de la enseñanza comprensiva es que los alumnos o jugadores se conviertan en mejores participantes, esto no solo significa que jugarán mejor, sino también que apreciarán la práctica del deporte en cualquiera de sus manifestaciones (Pope, 2005).

Profesor/Entrenador

Papel del profesor/entrenador. En el modelo comprensivo la relación del profesor con los estudiantes es significativamente diferente a la del modelo tradicional (Light & Tan, 2006). En este enfoque el profesor ejerce el papel de guía (Spackman, 1985) del aprendizaje a través del diseño de juegos modificados apropiados y, con la ayuda del interrogatorio, se centra en el desarrollo individual y colectivo de nuevos conocimientos a través de la reflexión. Singleton (2009) señala que la enseñanza comprensiva valora sumamente el rol del profesor como un facilitador, mientras que el del alumno es activo e implicado en el proceso de aprendizaje. Esto implica abandonar la visión del conocimiento como un objeto que es transmitido desde el profesor a alumnos pasivos, a favor de ver al docente como un facilitador del aprendizaje (Light & Fawns, 2003). De esta forma, el profesor propone problemas a los estudiantes dándoles la oportunidad de buscar soluciones a los mismos (Dyson et al., 2004). Es decir, el profesor decide sobre un problema táctico que tiene que ser tratado, y presenta juegos y prácticas que enfatizan dicho problema táctico específico manteniendo grados variables de relevancia contextual (Gray & Sproule, 2011). El papel de facilitador del aprendizaje permite que los alumnos/jugadores piensen, resuelvan problemas y desarrollen técnicas flexibles, lo cual favorece su autonomía convirtiéndoles en responsables tanto de su propio aprendizaje como de sus decisiones (Light, 2006). En este sentido, la construcción de aprendizaje es progresiva y conjunta, donde profesor/entrenador y alumno/jugador juegan papeles diferentes pero complementarios. Sería lo que Vygotsky denominó aprendizaje social o constructivismo social (Light, 2008). No obstante, si el rol del profesor/entrenador es crucial para el éxito de este modelo de enseñanza, también lo va a ser su conocimiento de las tácticas

y estrategias específicas de los deportes (Salter, 1999). En este sentido, y siguiendo a Randall (2008), el enfoque comprensivo requiere que el profesor conozca muy bien el deporte, más allá de las técnicas y reglas, de manera que pueda modificar el deporte para situaciones de enseñanza con el fin de satisfacer una necesidad particular. Como podemos ver, en el enfoque comprensivo las concepciones de enseñanza y de aprendizaje cambian y pueden desafiar las formas de entender la enseñanza y el rol del profesor o entrenador en el proceso de aprendizaje (Light & Tan, 2006).

Progresión de la enseñanza. Para enseñar eficazmente un deporte, el profesor necesita realizar una progresión en sus sesiones respecto a las técnicas necesitadas para jugar al deporte, pero, al mismo tiempo, necesita incorporar también una progresión del conocimiento táctico sobre cómo jugar de forma efectiva (Hopper, 2002). En el modelo comprensivo los juegos modificados son progresivamente más complejos a medida que los estudiantes desarrollan tanto la comprensión como las habilidades capacitadoras requeridas para tomar parte en ellos de forma exitosa (Light & Fawns, 2003). En este sentido, el desarrollo y el análisis de juegos modificados progresivos y desafiantes se convierte en una excelente y auténtica forma de aumentar el aprendizaje (Hubball, Lambert, & Hayes, 2007).

Una vez los estudiantes dominan las estrategias y tácticas básicas de un deporte, el profesor puede incrementar la complejidad del juego añadiendo más jugadores en los equipos, quitando o poniendo condiciones de juego, y haciendo preguntas más complejas respecto a las opciones tácticas y estratégicas (Curtner-Smith, 1996). En este sentido se expresan también Launder y Piltz (2006) cuando nos hablan de la estrategia de *dar forma al juego*, la cual consiste en crear un ambiente de aprendizaje específico a partir de la manipulación del tamaño y forma del área de juego, del número de jugadores implicados y de la ratio de atacantes y defensores. De esta forma, los elementos del deporte (tiempo, espacio, etc.), combinados con los principios del juego, proporcionan una fórmula para confeccionar y progresar hacia un juego hábil (Pill, 2008). No obstante, en palabras de Mitchell et al. (2006, p. 12), el profesor *“debe asegurar que la complejidad táctica de los juegos o deportes se corresponda con el desarrollo de los alumnos, ya que muchos problemas tácticos son demasiado complejos para que los jugadores novatos los comprendan”*.

Resolución de problemas. Los procesos de toma de decisiones y la resolución de problemas en un entorno de juego cambiante descansan en el núcleo del modelo comprensivo (Pope, 2005). De esta forma, desde la

enseñanza comprensiva se proponen juegos modificados que subrayan un problema táctico particular que se convierte en el foco de la enseñanza (Dyson et al., 2004). Las bases del modelo comprensivo consisten en estimular a los estudiantes a resolver problemas a través de la utilización de su experiencia previa a medida que se implican en los deportes y actividades similares al mismo (Singleton, 2009). Apropriadamente diseñados, los juegos modificados ponen a los estudiantes en situaciones donde tienen que pensar sobre lo que va a ocurrir en el juego y confeccionar decisiones estratégicas antes de llevar a cabo la acción apropiada (Light & Fawns, 2003). En este sentido, es importante resaltar aquí que el aprendizaje a través de la resolución de problemas y la construcción de conocimiento requiere reflexión por parte de los alumnos (Gréhaigne et al., 2010).

Conocimiento de resultados interrogativo o interrogatorio. En el contexto de la enseñanza comprensiva del deporte, el planteamiento de preguntas es una habilidad crítica de enseñanza que el profesor usa para guiar a los estudiantes a identificar soluciones a los problemas tácticos presentados en el juego (Curtner-Smith, 1996; Dyson et al., 2004; Harvey et al., 2010; Hastie & Curtner-Smith, 2006; Hopper, 2002; Roberts, 2011). Esta estrategia de realizar preguntas a los alumnos tiene una importancia significativa a la luz del constructivismo y de la enseñanza para la comprensión (Gréhaigne et al., 2009), donde el profesor emplea el interrogatorio para estimular el pensamiento de los jugadores más que para decirles qué hacer (Light, 2004), fomentando así la comprensión individual y colectiva tanto de las dimensiones tácticas como de la realización adecuada de las técnicas (Light & Fawns, 2003). De esta forma, se les da a los alumnos la oportunidad de reflexionar, no solo sobre lo que hicieron, sino también sobre por qué lo hicieron, lo cual les ayudará a interiorizar conceptos y estrategias inherentes al juego (Wright et al., 2004).

La literatura científica sobre la enseñanza táctica de los deportes ha sido consistente en enfatizar la importancia de la alta calidad de las preguntas (Bunker & Thorpe, 1982), lo cual ha llevado a algunos autores (Dyson et al., 2004; Hubball et al., 2007; Mitchell et al., 2006) a insistir en que la calidad de las preguntas es la clave para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas de los alumnos, y en que éstas deberían ser una parte integral del proceso de planificación del profesor. No obstante, cabe destacar que una de las mayores dificultades que presentan los profesores y entrenadores al utilizar la enseñanza comprensiva es, precisamente, el uso adecuado de las preguntas

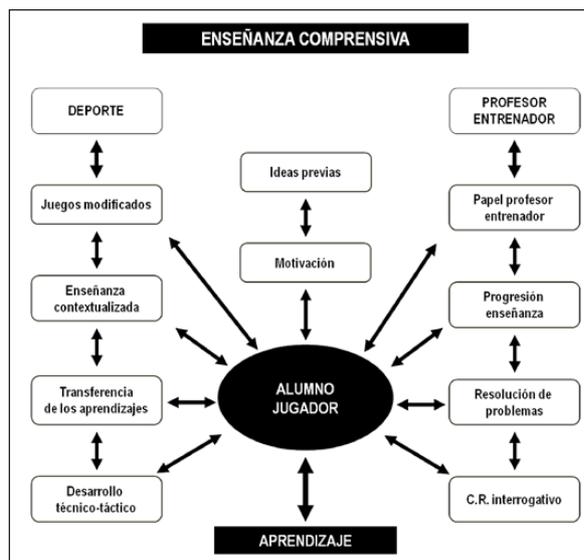


Figura 2. Elementos destacados en los que se sustenta la enseñanza comprensiva del deporte.

para implicar cognitivamente y hacer reflexionar a sus alumnos (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez, & Castejón, 2010; Roberts, 2011). A continuación, en la figura 2, exponemos esquemáticamente los elementos más relevantes de la enseñanza comprensiva del deporte.

Conclusiones y consideraciones finales

En la actualidad, la enseñanza del deporte es una de las cuestiones más discutidas en el ámbito de la educación física y del entrenamiento deportivo. En general, existe cierto descontento con la enseñanza tradicional del deporte a la cual se le atribuye su excesivo énfasis sobre la enseñanza de la técnica, y el olvido del desarrollo de la toma de decisiones y la conciencia táctica. Este hecho ha propiciado que, desde hace algo más de dos décadas, haya un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relacionada con la enseñanza de deportes. Destaca la aparición del modelo de enseñanza comprensiva o Teaching Games for Understanding (TGfU) y sus variantes, emergiendo como opciones metodológicas en la enseñanza deportiva. No obstante, existen pocos estudios que describan de forma clara y abundante las bases sobre las que se sustenta dicho modelo. Por este motivo, el objetivo de este trabajo consistió en describir y analizar los fundamentos teóricos más relevantes sobre los que se apoya la enseñanza comprensiva del deporte.

Tras el análisis realizado de la literatura científica relacionada con el enfoque comprensivo, podemos concluir que éste se basa, fundamentalmente, en premisas relacionadas con las teorías del aprendizaje cognitivo,

constructivista y aprendizaje situado, con el fin de fomentar la toma de decisiones y la conciencia táctica. En este sentido, destacan algunos elementos que sustentan este modelo y que están interrelacionados entre sí, los cuales hacen referencia al deporte como contenido de enseñanza, al alumno/jugador que aprende y al profesor/entrenador. Entre los primeros, destaca la enseñanza contextualizada a través del uso de juegos modificados, la transferencia de aprendizajes de un deporte a otro y la enseñanza técnico-táctica del deporte. En relación con los que se refieren al alumno/jugador, cabe subrayar que el modelo comprensivo se centra en el alumno/jugador, teniendo gran relevancia sus ideas previas y su motivación. Finalmente, respecto al profesor/entrenador, se hace hincapié en el papel de éste, en la progresión de la enseñanza que lleva a cabo, y en el empleo de la resolución de problemas y del conocimiento de resultados interrogativo.

Como podemos comprobar, existen numerosos aspectos a tener en cuenta a la hora de fundamentar el modelo de enseñanza comprensiva del deporte, lo cual, unido a las relaciones entre los mismos, hace difícil comprender e implementar dicho enfoque. Además, a todo lo anterior se une la aparición de las distintas variantes del enfoque a lo largo de todo el mundo, cada una con sus particularidades y evoluciones del modelo. No es de extrañar, pues, que, a veces, no se entienda muy bien en qué consiste este modelo de enseñanza. A pesar de todo, con nuestro estudio, hemos pretendido esclarecer las bases y los fundamentos teóricos sobre los que se apoya la enseñanza comprensiva del deporte, lo cual puede facilitar la realización de futuras investigaciones que abunden en las nociones y bases que sustentan el enfoque comprensivo y su aplicación a la enseñanza de los deportes, cuestión imprescindible para poder generalizar y aplicar los resultados y las conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A games classification. En R. D. Thorpe, D. J. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Loughborough, UK: University of Technology, Loughborough.
- Armstrong, S. (1988). Games for understanding-breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24(3), 28-32.
- Benito, P. J., Díaz, V., Calderón, F. J., Peinado, A. B., Martín, C., Álvarez, M., & Pérez, J. (2007). La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: recomendaciones prácticas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1-11.
- Bunker, D. J. & Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J. (2005). TGfU pet-agogy: Old dogs, new tricks and puppy school. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10(3), 225-240.
- Carpenter, E. J. (2010). *The tactical games model sport experience: An examination of student motivation and game performance during an ultimate frisbee unit (Tesis doctoral)*. Recuperada de ProQuest ERIC: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=open_access_dissertations
- Curtner-Smith, M. D. (1996). Teaching for understanding. Using games invention with elementary children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(3), 33-37.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, 5, 27-36.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Alvarez, J. L., & Castejon, F. J. (2010). Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: Rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398.
- Doolittle, S. A. (1995). Teaching net games to low-skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(7), 18-23.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.
- Fernández-Ríos, L., & Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K., & Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical on skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418-438.
- Gray, S., & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32.
- Gréhaigne, J. F., Caty, D., & Godbout, P. (2010). Modelling ball circulation in invasion team sports: A way to promote learning games through understanding. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15(3), 257-270.
- Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-455.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Caty, D. (2009). Learning games through understanding: New jobs for students! *International Journal of Physical Education*, 46(4), 30-38.
- Gubacs-Collins, K., & Olsen, E. B. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education. *The Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 81(3), 36-42.
- Harvey, S., Cushion, C. J., & Massa-Gonzalez, A. N. (2010). Learning a new method: Teaching games for understanding in the coaches' eyes. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382.
- Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Holt, N. L., Streat, W. B., & García, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Holt, J. E., Ward, P., & Wallhead, T. L. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 11(2), 101-118.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 73(7), 44-48.
- Hubball, H., Lambert, J., & Hayes, S. (2007). Theory to practice: Using the games for understanding approach in the teaching of invasion games. *Physical y Health Education Journal*, 73(3), 14-20.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Kirk, D., & McDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387.
- Lauder, A., & Piltz, W. (2006). Beyond 'understanding' to skilful play in games, through play practice. *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 47-57.
- Light, R. (2004). Coaches' experiences of game sense: Opportunities and challenges. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131.

- Light, R. (2005). Introduction. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 211-212.
- Light, R. (2006). Game sense: Innovation or just good coaching? *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 8-19.
- Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- Light, R., & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A Canadian perspective. *Physical y Health Education Journal*, 73(2), 14-20.
- Martin, A. J., & Gaskin, C. J. (2004). An integrated physical education model. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 61-69.
- Memmert, D., & König, S. (2007). Teaching games in elementary schools. *International Journal of Physical Education*, XLIV(2), 54-67.
- Memmert, D., & Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences*, 25(12), 1423-1432.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach* (2nd ed.). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Okade, Y., & Yoshinaga, T. (2000). Teaching games for understanding (TGfU) in England: To consider subject matter contents and teaching methods in tactical games approach. *Bulletin of Institute of Health y Sport Sciences, University of Tsukuba*, 23, 21-35.
- Pill, S. (2008). Play with purpose: Teaching games for understanding. *ACHPER Active y Healthy Magazine*, 15(1), 7-10.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: Affect and playing with the TGfU model. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Randall, L. (2008). Implementing TGfU in the field. *Physical y Health Education Journal*, 74(1), 16-20.
- Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 397-398.
- Roberts, S. J. (2011). Teaching games for understanding: The difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 136-154.
- Salter, D. G. (1999). Teaching games and sport in New Zealand health and physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 32(1), 17-20.
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17.
- Silverman, S. (1997). Is the tactical approach to teaching games better than a skills approach? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 5.
- Singleton, E. (2009). From command to constructivism: Canadian secondary school physical education curriculum and teaching games for understanding. *Curriculum Inquiry*, 39(2), 321-342.
- Singleton, E. (2010). More than "just a game": History, pedagogy, and games in physical education. *Physical y Health Education Journal*, 76(2), 22-27.
- Spackman, L. (1985). Guidelines for practice in the teaching of games. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching team sports. International congress* (pp. 209-215). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Strean, W. B., & Holt, N. L. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: Assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6(3), 83-98.
- Thorpe, R. D., Bunker, D. J., & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. En M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings* (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63.
- Wallhead, T. L., & Deglau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), A83-A84.
- Wang, C. L., & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15(3), 407-429.
- Wright, S., McNeill, M., & Butler, J. I. (2004). The role that socialization can play in promoting teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 46-52.