

# LA INICIACIÓN EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS: LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

José Devís Devís, Universitat de València (España)  
jose.devis@uv.es

Carmen Peiró Velert, Universitat de València (España)  
carmen.peiro@uv.es

## 1. Introducción

“Enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos” es el nombre con el que se conoce a una forma de iniciación deportiva surgida a comienzos de la década de 1980 en el Reino Unido. El origen se sitúa en la publicación del artículo “*A model for the teaching of games in secondary schools*” por Bunker y Thorpe (1982), todo un hito a la hora de replantear la enseñanza de los juegos deportivos y superar el enfoque centrado en la enseñanza de las técnicas deportivas. A partir de entonces, se realizaron numerosos cursos y diversas propuestas escritas, de tipo teórico y práctico, que contribuyeron a su difusión. Se extendió tan rápidamente que a finales de la mencionada década se consideraba parte del discurso oficial de la innovación en educación física en dicho país (Evans y Clarke, 1988).

La difusión internacional de la enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos se produjo con las primeras publicaciones de los autores anteriores en los congresos de la Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física (AIESEP) en 1983 y 1984. También cabría destacar el papel jugado por determinadas personas que actuaron de puente en determinados contextos y países. Así se observa en Estados Unidos de América, en Australia y zonas de Asia, ya en la década posterior. En el caso de España y otros países hispanoamericanos hemos tenido una labor destacada un grupo de colegas que iniciamos la difusión, desarrollo e investigación de esta forma de enseñanza de los juegos deportivos, fundamentalmente en el ámbito de la educación física escolar (Devís, 1996; Devís y Peiró, 1992; Devís y Sánchez, 1996; Read y Devís, 1990). La consolidación internacional se hizo evidente cuando algunos manuales de Educación Física de amplia difusión lo incluyeron como un ‘modelo’ determinado de enseñanza para los juegos deportivos (Hellison y Templin, 1991; Metzler, 2000) y se instauraron periódicamente los congresos internacionales sobre la enseñanza para la

comprensión en los juegos deportivos (ver *Teaching Games for Understanding* en <http://www.tgfu.org>).

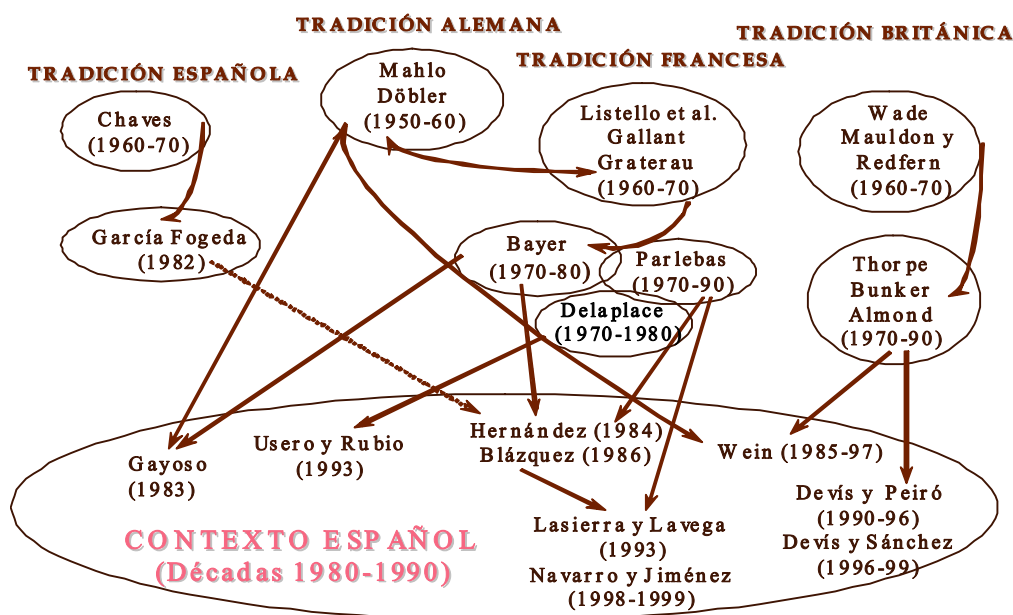
La internacionalización del modelo de enseñanza ha producido también cierta diversidad de nombres, tales como ‘aproximación de la conciencia táctica’, ‘modelo de aprendizaje de decisión táctica’, ‘juegos deportivos centrados en el juego’, ‘el sentido de los juegos’ o simplemente ‘modelo comprensivo’. Aunque las denominaciones no han conseguido desplazar al nombre inicial (enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos), esta diversidad esconde interpretaciones diferentes en función de las personas que han contribuido a su extensión, atendiendo a sus propios conocimientos y a los conocimientos y peculiaridades de la enseñanza de los juegos deportivos existentes en sus respectivos contextos. En algunas ocasiones, la propuesta de un nuevo nombre obedece a la intención de ofrecer un marco conceptual más amplio que aglutine formas alternativas de enseñanza de los juegos deportivos procedente de contextos y tradiciones distintas. En otras, se trata de interpretaciones diferentes de un modelo inicial o de la integración de modelos más o menos definidos previamente que, con la internacionalización, han acabado influyéndose.

## **2. El contexto de introducción del modelo en España**

La introducción y aplicación de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos en España se produjo a finales de la década de 1980 y comienzos de la siguiente. En aquel momento ya existía alguna otra iniciativa que también pretendía superar las limitaciones de la enseñanza dominante por entonces y centrada en las técnicas deportivas. A todas estas iniciativas, incluida la relativa a la enseñanza para la comprensión, las denominamos ‘modelos alternativos’ (Devís y Sánchez, 1996). Pero antes de comentar las principales características de estas iniciativas o modelos creemos conveniente hacer un poco de historia de cada uno de ellos, que contribuya a contextualizarlos y entenderlos mejor. Lógicamente, estos modelos no surgieron de la nada, así de repente, sino que son el precipitado de conocimientos, ideas y prácticas anteriores que, desde distintos lugares y tradiciones de Europa, fueron tomando cuerpo desde la década de 1960 (ver figura 1).

La tradición española de enseñanza del deporte, construida alrededor de la noción de ‘predeporte’, tuvo un auge importante en las décadas de 1960 y 1970. Especialmente destaca el influyente libro de Rafael Chaves (1968) sobre *El juego en la educación física*, en el que se define dicha noción como “juegos de gran intensidad” que “constituyen eslabones que conducen al muchacho [sic] (en el camino de su formación general) hacia la práctica de los deportes, motivo por el cual les podemos llamar predeportivos”. De alguna manera, se asume la existencia de una transferencia que va de estos juegos a los deportes, ya sean individuales o colectivos, y se refieren al aprendizaje técnico y táctico o a las cualidades físicas, morales e intelectuales. El auge de los predeportes es tal que la mayoría de las publicaciones españolas de la década posterior hacen una mención obligada a dichas actividades.

Figura 1. Mapa sobre la evolución de propuestas alternativas hasta la década 1990



Fuente: a partir de Devis y Sánchez (1996)

En otros lugares de Europa también surgen otras ideas importantes que contribuyen a dar forma posterior a los modelos alternativos de enseñanza que comentaremos más adelante. Así, por ejemplo, los trabajos de Mahlo (1969) y Döbler (1961) en Alemania hacían referencia a la existencia de principios técnico-tácticos generales a varios juegos deportivos y al empleo de lo que denominaban juegos pequeños o menores como recursos metodológicos importantes para la enseñanza de los juegos deportivos y deportes colectivos. En Francia, Listello, Clerc, Crenn y Schoebel (1965)

recurrían a actividades y juegos, denominados formas jugadas, para que el alumnado aprendiera los principios generales de los juegos deportivos (deportes colectivos) y Michel Gallant (1970), utilizó el término para-deportivo para referirse a un conjunto de juegos de iniciación y entrenamiento de varios deportes colectivos. Asimismo, en el Reino Unido, Allen Wade (1967) sugería que las habilidades deberían enseñarse por medio de ciertos principios de juego, y Mauldon y Redfern (1969) llegaron a elaborar una forma particular de enseñar las habilidades dentro de la estructura de los juegos deportivos. Para ello, estos últimos autores clasificaron y analizaron los juegos deportivos en función de las similitudes en sus acciones y terrenos de juego y los ajustaron al desarrollo y las posibilidades de los niños y niñas de primaria.

Sin embargo, a pesar de la importancia de las aportaciones teóricas y algunos intentos prácticos, la táctica siempre quedaba como un complemento dentro de la aproximación de la enseñanza de los juegos deportivos dominada por la técnica. Como decía Mahlo (1969) en aquella época, “no existe ninguna indicación relativa al contenido o a los métodos de la formación táctica”. Para introducir la táctica en la enseñanza de los juegos deportivos y superar el énfasis técnico, había que esperar a posteriores contribuciones que permitieran elaborar nuevos marcos de acción.

En el contexto español, estas contribuciones no vinieron de la noción de predeporte, incapaz de generar nuevos planteamientos que la hicieran avanzar, sino de las aportaciones provenientes de otros lugares de Europa. Se observa, curiosamente, una discontinuidad profesional y académica que coincide con amplios cambios sociales y políticos cuyo análisis excede este trabajo. En cualquier caso, la falta de continuidad en el desarrollo de ideas y prácticas, así como el apogeo de la forma de enseñanza basada en la técnica, permitieron que ciertas aportaciones francesas y británicas despertaran el interés de autores españoles. Su penetración fue tal que acabaron imponiéndose a la tradición autóctona durante la segunda mitad de la década de 1980. La tradición española quedó prácticamente reducida al uso de la palabra predeporte para identificar a una serie de juegos o formas jugadas, pero que no suponían un planteamiento global de iniciación deportiva.

De la órbita cultural francesa ha influido de forma especial el trabajo de Claude Bayer (1986) que en la década de 1970 elaboró una perspectiva de enseñanza, iniciada

primero en el balonmano y después ampliada al grupo de los deportes colectivos. La noción de transferencia y el análisis estructural y funcional de los juegos deportivos son los pilares sobre los que sustenta su enseñanza. Fruto de ese análisis, identifica una serie de principios tácticos de ataque y defensa en los juegos de invasión que hasta entonces no habían tomado una forma tan amplia y concreta. El proceso metodológico se basa en la sucesión de situaciones de juego, pero dentro de deportes reducidos o simplificados que se adapten a las posibilidades de los practicantes, para así aprender los principios de los juegos deportivos colectivos.

Entre los primeros autores españoles que recogen las ideas de Bayer están Felipe Gayoso (1983) que las toma para su estudio de la táctica deportiva, y José Hernández (1984) y Domingo Blázquez (1986) para profundizar y aplicar prácticamente sus ideas al contexto español. Estos dos últimos autores también reciben la influencia de los trabajos de Pierre Parlebas (1988, 1989) que desde los años setenta propone la construcción de una ciencia de la acción motriz, conocida en el contexto español con el nombre de praxiología, de especial aplicación al análisis de la interacción en los juegos deportivos. Las teorías de este autor francés han estimulado el trabajo posterior de otros autores españoles — como Gerard Lasierra y Pere Lavega (1993) o Vicente Navarro y Francisco Jiménez (1998, 1999)— en su aplicación a la enseñanza de los deportes colectivos, especialmente a los juegos deportivos de invasión. Las aportaciones de René Delaplace (1979) en la enseñanza del rugby también han repercutido posteriormente en textos españoles de iniciación a este deporte (Usero y Rubio, 1993) y de tradición praxiológica (Etxebeste, 2001).

Por lo que respecta a las influencias británicas, éstas provienen fundamentalmente de un grupo de profesores de la Universidad de Loughborough, Thorpe, Bunker y Almond (1986) principalmente, que heredaron algunas ideas y prácticas sobre el papel central del juego en la enseñanza, al menos, desde el primer tercio del siglo XX (Waring y Almond, 1995). Especial relevancia tuvieron para estos autores las ideas de Wade (1967), Mauldon y Redfern (1969) que hemos mencionado antes, así como otras ideas y prácticas de los años setenta. Así es como llegaron a proponer una nueva aproximación a la enseñanza de los diversos tipos o formas de juego deportivo (blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, e invasión) (ver Bunker y Thorpe, 1983; Thorpe, Bunker y Almond, 1986). Esta forma de abordar la enseñanza de los juegos deportivos se orienta,

fundamentalmente, de la táctica a la técnica, mediante el uso de juegos modificados que poseen similitudes tácticas con los deportes estándar de cada tipo o forma de juego deportivo. Y, además, busca la comprensión de los principios existentes en cada una de dichas formas o tipos mediante la participación de los jugadores. A partir de ese momento la formación táctica durante la enseñanza de los juegos deportivos ya era una realidad porque hasta entonces se aprendía espontáneamente y en etapas avanzadas de práctica deportiva.

Esta aproximación a la enseñanza de los juegos deportivos ha llegado a España por una doble vía. Una de ellas a través de Horst Wein (1985, 1991), entrenador alemán de hockey afincado en nuestro país, que recibió la influencia por medio de una traducción italiana de los escritos de los principales autores de esta perspectiva de enseñanza. La otra, a través de los contactos de José Devís y Carmen Peiró (1992) con varios profesores de la Universidad de Loughborough, iniciados en 1988 y fruto de los cuales han surgido diversas publicaciones. Entre ellas destaca el libro de compilación de varios trabajos de los autores británicos sobre la enseñanza de los juegos deportivos y la problemática del cambio en la enseñanza, así como las primeras propuestas realizadas en nuestro país en el contexto de la educación física escolar (Devís, 1992).

### **3. Los modelos de enseñanza alternativa de los juegos deportivos**

La aplicación y desarrollo de la aportación francesa y británica han dado lugar durante la década de 1990 a dos tipos de modelos alternativos de iniciación en los juegos deportivos, al menos en España: a) los modelos verticales de enseñanza centrada en el juego, y b) los modelos horizontales de enseñanza centrada en el juego. En primer lugar, les denominamos modelos centrados en el juego, al igual que hacen algunas aportaciones francesas y británicas porque es el recurso pedagógico clave que utilizan en su enseñanza (p. ej. Bayer, 1986; Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Waring y Almond, 1995). Por otra parte, el nombre de vertical y horizontal se refiere a la dirección que toma la enseñanza en la iniciación. Es decir, si la enseñanza comienza y acaba en un deporte determinado, se trata de los modelos verticales, o por el contrario, si la enseñanza es común a varios deportes, los modelos horizontales. Todos estos modelos, ya sean verticales u horizontales, poseen un interés especial por los aspectos

tácticos presentes en los juegos utilizados en la enseñanza y en los deportes institucionalizados (Devís y Sánchez, 1996).

En la tabla 1 se presenta un cuadro comparativo de los distintos modelos. El ‘modelo vertical A’ de Wein (1991, 1995) es de influencia británica y elaborado para la enseñanza del hockey primero y el fútbol después, mientras que el ‘modelo vertical B’ de Usero y Rubio (1993) es de influencia francesa y elaborado para la iniciación deportiva del rugby. Ambos modelos centran su enseñanza en los juegos que denominan simplificados o reducidos (tipo 2x2, 3x3, 4x4), respectivamente, si bien en un primer momento, o a la par, dan a conocer los requisitos técnicos mínimos de sus deportes. Los juegos simplificados o reducidos, además de tener equipos de pocos jugadores, son juegos de reglas flexibles y de problemática similar a los juegos deportivos estándar. Debido a la influencia británica, en el primer modelo se pretende favorecer la comprensión del juego en los participantes trabajando principios tácticos con los juegos simplificados, mientras que en el segundo modelo no se observa ese interés, al menos, explícitamente.

La originalidad de Wein (1985, 1991, 1995) se encuentra en su aplicación al hockey y al fútbol, especialmente por la concreción de principios tácticos y la enseñanza mediante actividades y juegos simplificados. Aunque no llega a establecer criterios claros de progresión táctica, tanto los juegos simplificados, el sistema de competición que utiliza y denomina ‘gran prix’ como el uso del mini-hockey y bambino-hockey, son las claves de la progresión de su enseñanza. Por su parte, las contribuciones de Usero y Rubio (1993) consisten en el uso de juegos reducidos primero para llegar al rugby imagen o rugby 8x8. En dichos juegos se van introduciendo los elementos técnicos del rugby, pero siempre predomina un interés hacia la práctica global del juego colectivo porque se asume tácitamente que posee transferencias generales y especialmente tácticas para el deporte estándar.

*Tabla 1. Los modelos de enseñanza alternativa en los juegos deportivos*

	<b>Autores representativos</b>	<b>Recurso pedagógico básico</b>	<b>Contexto de aplicación</b>	<b>Ámbito cultural y fuentes teóricas</b>
<b>MODELO VERTICAL "A"</b>	H. WEIN (Hockey, fútbol)	Juegos simplificados	EXTRAESCOLAR Escolar	BRITÁNICA (Comprensión y tradición deportiva del hockey)
<b>MODELO VERTICAL "B"</b>	F. USERO y A. RUBIO (Rugby)	Juegos reducidos	EXTRAESCOLAR Escolar	FRANCESA (Tradición deportiva del rugby)
<b>MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL</b>	D. BLÁZQUEZ; G. LASIERRA y P. LAVEGA (Juegos deportivos colectivos)	Formas jugadas y juegos	ESCOLAR Extraescolar	FRANCESA (Estructuralismo, praxiología y tradición deportiva del balonmano)
<b>MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO</b>	J. DEVÍS y C. PEIRÓ (Juegos deportivos de blanco, bateo, cancha e invasión)	Juegos modificados	ESCOLAR Extraescolar	BRITÁNICA (Comprensión e investigación-acción)

Fuente: a partir de Devís y Sánchez (1996)

También identificamos dos modelos horizontales, uno estructural y otro comprensivo (ver tabla 1), que proceden de ámbitos culturales distintos, cuentan con diferentes fuentes teóricas y distintas maneras de proceder en su enseñanza. Así, el modelo estructural es de influencia cultural francesa y parte de un análisis estructural y funcional de los juegos deportivos para después presentar juegos y situaciones que requieren de los participantes elección e iniciativa en su resolución. Está representado por el trabajo de Blázquez (1986) y Lasierra y Lavega (1993) que se ocupan de la iniciación de los deportes de equipo o juegos deportivos colectivos de invasión, es decir, las actividades deportivas que desde el punto de vista estructural y funcional poseen espacios de juego comunes y participación simultánea. En el desarrollo metodológico se limitan a recoger un listado de juegos y actividades agrupadas a partir de ciertas consideraciones estructurales (reglas, tiempo, espacio, compañeros, adversarios y móvil) y funcionales (roles y subroles de juego: jugador con balón, jugador sin balón del equipo que tiene el balón, jugador sin balón del equipo sin balón), sin llegar a considerar estrategias especiales dirigidas al fomento de la iniciativa y la toma de decisiones.

En el caso de Lasierra y Lavega (1993), el desarrollo práctico de las formas jugadas crea ciertos problemas de coherencia con su planteamiento teórico, al menos en un primer momento del proceso de enseñanza. Las formas jugadas, entendidas como



actividades y circuitos que adoptan una estructura similar al juego, se utilizan para aprender el manejo de balón y ciertos patrones técnicos comunes a varios juegos deportivos. Esta circunstancia parece encubrir una progresión de enseñanza que va de la técnica a la táctica o que, al menos, enfatiza el aprendizaje técnico en la iniciación ya que también se incluyen algunos juegos que no implican cambio de roles en los jugadores. La referencia a los principios u objetivos tácticos, así como a la “formación estratégica” de los jugadores es muy breve en el trabajo de Blázquez (1986), mientras que en el de Lasierra y Lavega (1993), el aprendizaje de los principios tácticos se le supone ligado a los roles y subroles de juego. El modelo estructural horizontal, a pesar de centrarse en el juego y las formas jugadas, no presenta orientaciones claras que faciliten la comprensión táctica en el alumnado, relegándola a la intuición y capacidad individual de cada participante. Asimismo, los autores anteriores no presentan ninguna ejemplificación que ayude al profesional a llevar a la práctica los juegos y formas jugadas ni orientaciones y/o preguntas que estimulen la reflexión sobre lo que se presenta y puede acontecer en el desarrollo del juego. En cambio, la propuesta posterior de Navarro y Jiménez (1998, 1999) ya incorpora el papel de los principios tácticos y las reglas de acción para elaborar estrategias de enseñanza dirigidas al aprendizaje del comportamiento estratégico en los juegos de invasión, influida por las aportaciones de Jean-Francis Gréhaigne (1996) en el aprendizaje deportivo.

El modelo horizontal comprensivo es de influencia británica y está representado por los trabajos de Devís (1992, 1995) y Devís y Peiró (1992). Estos autores elaboran un proyecto curricular para la educación física escolar, dirigido a los principales grupos de juegos deportivos, es decir, los de bate y campo, cancha dividida y muro, y juegos deportivos de invasión. Como cada uno de estos tipos de juego deportivo posee formas similares de interacción entre compañeros, oponentes y móvil de juego, así como similitudes tácticas, los autores españoles se inclinan por una enseñanza común al conjunto de juegos de cada uno de los tipos de la clasificación. Elaboran toda una propuesta de enseñanza conformada por una serie de fundamentos teóricos y orientaciones dirigidas a ayudar a los profesionales que deseen poner en práctica dicho proyecto.

#### **4. El modelo horizontal comprensivo**

Al tratarse del modelo que hemos contribuido a desarrollar, en este apartado abordaremos algunos aspectos clave del modelo horizontal comprensivo. En concreto, la relación entre la comprensión y la táctica, el proceso de enseñanza, los juegos modificados y los principios de procedimiento que orientan el desarrollo del enfoque.

#### **4.1. La comprensión y la táctica**

En primer lugar, la comprensión es una característica fundamental hasta el punto de dar nombre al modelo. Cuando hablamos de comprensión es porque hay algo que comprender. En este caso se trata de comprender de qué va un juego deportivo o cuál es su naturaleza.

Si observamos detenidamente cualquier juego deportivo, advertiremos que éste viene determinado por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego. Las reglas conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego.

Además, la incertidumbre del contexto creado por las reglas y las interacciones entre los jugadores y el móvil exige tomar decisiones constantemente para adaptarse a las circunstancias cambiantes del juego. En definitiva, es el contexto del juego el que presenta los problemas a los jugadores y es el medio en el que adquieren completo significado. De esta forma, podríamos concluir que los juegos deportivos poseen una naturaleza *problemática* y también *contextual* que deben comprender los participantes jugando.

El contexto y los problemas del juego son inseparables y ambos se relacionan con su táctica hasta el punto que para resolver los problemas motrices que surgen dentro del contexto de juego, será necesario comprender los principios o aspectos tácticos básicos. Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos debe abordar el aprendizaje de los aspectos tácticos. Tanto es así, que esta perspectiva progresará desde un énfasis en la táctica a un énfasis en la técnica, del *porqué* al *qué hacer*.

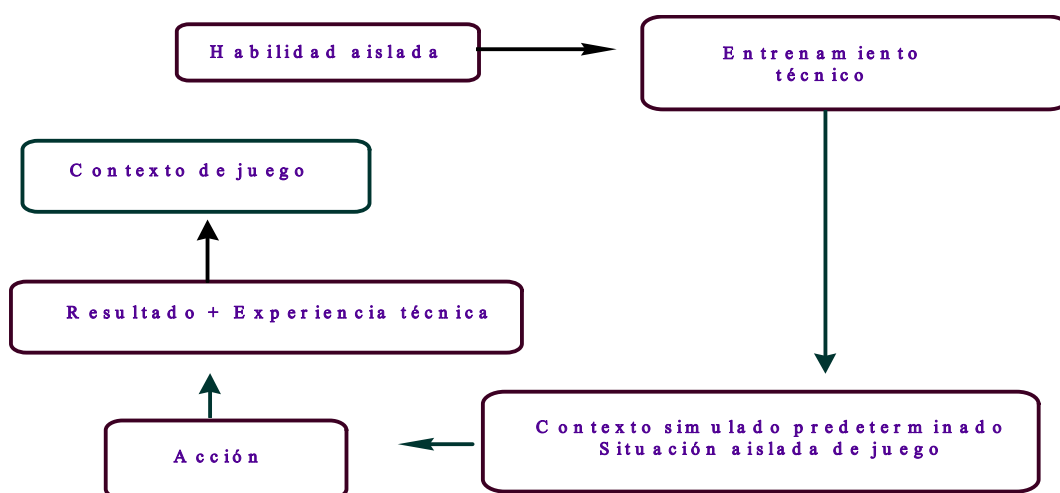
Esto no significa olvidar la técnica como pensaron muchos erróneamente en un primer momento, sino introducirla fundamentalmente en una etapa posterior o

puntualmente durante el aprendizaje de los aspectos tácticos básicos. Si conocemos los principios tácticos básicos del juego podremos sacar más partido a la técnica.

## 4.2. El proceso de enseñanza

Para entenderlo mejor se comentarán comparativamente dos modelos relativos al proceso de enseñanza, el dominante y orientado a la técnica, y el alternativo orientado a la comprensión modelo aislado e integrado respectivamente, según Read (1988).

*Figura 2. Modelo aislado del proceso de enseñanza.*

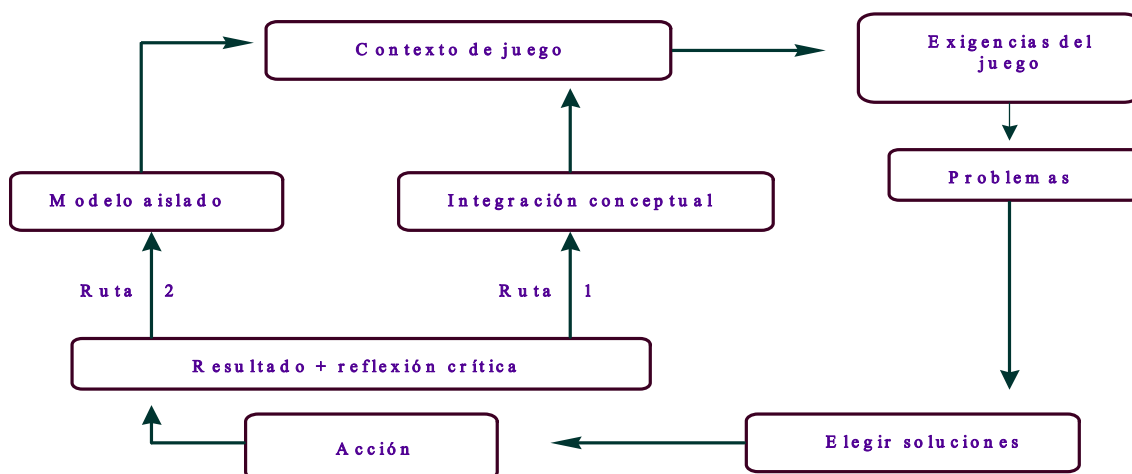


En el modelo aislado (ver figura 2), se entrena separadamente la habilidad técnica elegida para introducir posteriormente, en el mejor de los casos, una situación predeterminada de juego y finalmente intentar integrarla en el contexto real de juego. Se incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específico-técnicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las exigencias del juego. No establece conexiones entre las exigencias o demandas problemáticas del juego y las habilidades específicas, de forma que el alumno/a no sabe utilizar su repertorio técnico. Se trata de un modelo limitado para transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual del juego real.

El modelo integrado (figura 3) es continuo y cíclico. Parte de un juego real cuyo contexto crea unas demandas o exigencias problemáticas que deben solucionarse de la mejor forma posible. Una vez realizada la acción para solucionar el problema se pasa a

reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego y/o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del mismo. Este modelo destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego. Ayuda a los alumnos/as a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores. Además, proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego.

Figura 3. Modelo integrado del proceso de enseñanza.



### 4.3. Los juegos deportivos modificados

Después de la exposición del punto anterior, alguien puede preguntarse: ¿Cómo es posible empezar a aprender el voleibol con un contexto real de juego sin saber el toque de dedos?

La clave está en que ese contexto real no es el deporte estándar del voleibol, sino un juego deportivo modificado de cancha dividida que puede servir para aprender cosas del voleibol, el tenis o el badminton entre otros deportes porque según la clasificación anterior todos ellos poseen similitudes tácticas y contextuales.

Por esta razón conviene saber *qué es* y *qué no es* un juego deportivo modificado. En primer lugar debemos decir que se trata de un juego que posee competición y un sistema de reglas que permite concluir quien gana y quien pierde. Es un juego global de principio a fin y no una situación jugada o parte de un juego. También es un juego flexible que puede variar las reglas del juego sobre la marcha y no un juego que mantiene a toda

costa las mismas reglas de principio a fin. No es un juego infantil como *la tula* o *la cadena* sino una simplificación de un juego deportivo estándar que reduce las exigencias técnicas y exagera la táctica y/o facilita su enseñanza. Además, tampoco es un minideporte porque éste reproduce los patrones del deporte estándar de los adultos y tampoco un predeporte. En el contexto español el predeporte es un término que engloba prácticas muy diversas, tanto ejercicios para aprender técnica, como juegos o formas jugadas. No obstante debemos decir que algunas de estas prácticas se aproximan mucho a un juego deportivo modificado.

Con el establecimiento de estas diferencias no estamos despreciando el valor que los juegos infantiles, los juegos predeportivos y los mini-juegos pueden tener en otras facetas o momentos dentro de la enseñanza/iniciación deportiva.

A modo de conclusión, podemos decir que un *juego deportivo modificado* se encuentra en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Mantiene en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica), pero no pertenece a ninguna institución deportiva ni está sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos.

Pero además, los juegos modificados ofrecen el contexto adecuado para:

- a) ampliar la participación a todos y todas las participantes, los de mayor y menor habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego;
- b) son más propensos a integrar ambos sexos en las mismas actividades, ya que se salva el problema de la habilidad técnica y se favorece la formación de grupos mixtos y la participación equitativa;
- c) reducir la competitividad que pueda existir en el alumnado mediante la intervención del profesor o la profesora, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara;
- d) utilizar un material poco sofisticado que pueda construirlo el alumnado porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros; y
- e) que el alumnado participe en el proceso de enseñanza de este enfoque, al tener la capacidad de poner, quitar y cambiar reglas sobre la marcha del juego, e incluso llegar a construir y crear nuevos juegos modificados.

#### **4.4. Principios de procedimiento**

Hasta aquí hemos presentado las principales características del modelo curricular comprensivo, pero hace falta un conjunto de orientaciones generales a tener en cuenta para su desarrollo práctico y que hemos denominado principios de procedimiento. Se trata de la modificación, los principios tácticos básicos, la progresión, la actitud de mejora, las estrategias de comprensión y la evaluación.

##### ***Modificación***

La modificación es un elemento clave para crear juegos deportivos modificados, para cambiarlos sobre la marcha según las necesidades y para facilitar la comprensión táctica. Debemos tener en cuenta, por tanto, que puede modificarse: a) el material (grande, pequeño, pesado, ligero, elástico, de espuma,...); b) el equipamiento (palas, bates y raquetas de distintos tamaños, conos, aros, pelotas, áreas,...); c) el área de juego (campos alargados y estrechos, anchos y cortos, separados, juntos, tamaños y alturas diferentes de zonas de tanteo,...); y d) las reglas (sobre número de jugadores/as, comunicación entre compañeros/as, puntuación, desarrollo del juego,...).

##### ***Principios tácticos***

Conocer los principios tácticos básicos de cada categoría de juegos deportivos ayudará a los profesionales al desarrollo de la comprensión. Veamos cada una de estas categorías:

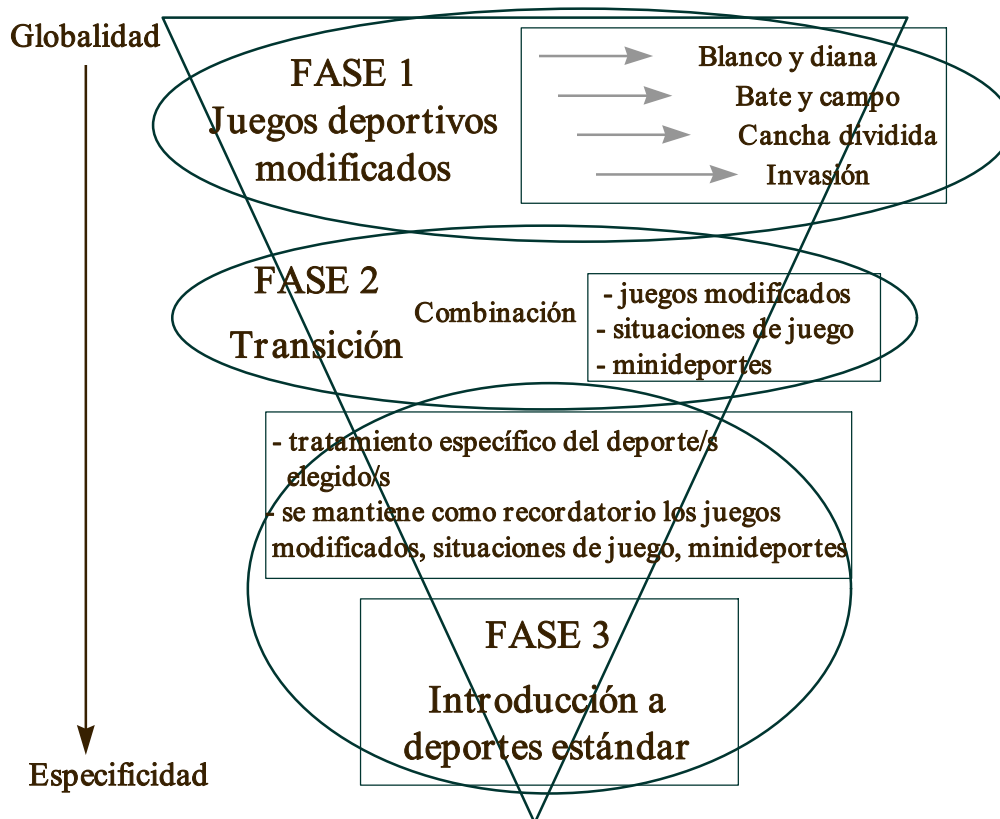
- a) Juegos de blanco o diana: muchos de estos juegos no ofrecen muchas posibilidades tácticas y son asumidos dentro de los juegos de psicomotricidad y educación física de base, especialmente los de blanco sin oposición de un contrario. Entre los principios tácticos más importantes destacan: (aproximación) mantener el balón lo más cerca posible del blanco, (desplazamiento) desplazar el blanco del oponente y desplazar el móvil del oponente para evitar que se acerque al blanco.
- b) Juegos de bate y campo: lanzar o batear a los espacios libres, lanzar a zonas que retrasen la devolución del móvil, ocupar espacios y distribuirse el área de defensa, apoyar la defensa de los espacios de los compañeros/as, coordinar acciones tácticas defensivas, etc.

- c) Juegos de cancha dividida y muro: enviar el móvil al espacio libre, lejos del oponente, apoyar si juegan varios compañeros, neutralizar espacios para que el oponente no puntúe, buscar la mejor posición para recibir y devolver la pelota, etc.
- d) Juegos de invasión: desmarcarse con y sin balón, buscar espacios libres, profundidad y amplitud, apoyar al compañero/a, abrir juego, distintos tipos de defensas, etc.

### ***Progresión***

La progresión en la enseñanza de los juegos deportivos modificados y su conexión con el deporte estándar se plantean en tres fases que evolucionan desde la globalidad y la generalidad a la especificidad (figura 4). La primera, dominada por la globalidad del juego deportivo modificado, donde la técnica sea reducida y simplificada, pero pueda sufrir una cierta evolución conforme se progresa. La complejidad táctica aconseja orientarla en el sentido siguiente: juegos de blanco, de bate, de cancha dividida y muro, y de invasión. Esto no significa necesariamente que se comience una forma cuando acabe la anterior, ya que puede haber varias formas a un tiempo. Dentro de una determinada categoría de la clasificación, la progresión recurrirá a la modificación y la complejidad táctica.

*Figura 4. Progresión de la enseñanza desde el modelo comprensivo*



Fuente: Devís y Sánchez (1996).

La segunda fase se caracterizaría por las situaciones de juego, pero presentadas como si fueran juegos modificados por su globalidad. En esta etapa pueden mantenerse los juegos modificados e introducirse o no la técnica estándar de un determinado juego deportivo. Hasta aquí nos hemos movido por generalidades de cada forma o tipo de juego deportivo. Y por último la tercera fase es la del juego deportivo estándar propiamente, con la técnica que le corresponda y utilizando situaciones específicas de juego combinadas eventualmente o a modo de calentamiento con los juegos modificados.

### *Actitud de mejora*

Para la mejora de los juegos modificados es conveniente adoptar una perspectiva de colaboración entre profesores/as, comentando y discutiendo las experiencias con otros colegas. Habría que valorar los pros y contras de los juegos, tener en cuenta los problemas que vayan surgiendo, o que plantee el alumnado, para progresar y profundizar en los juegos, observarlos, anotar los acontecimientos más importantes de la puesta en práctica de los juegos, reflexionar sobre todo ello y volverlo a poner en práctica. Con ello no sólo se



mejorarán los juegos sino también las clases, aumentaremos nuestro dossier de juegos y variantes, y aprenderemos sobre el desarrollo del modelo curricular.

### *Estrategias para la comprensión*

Desde el momento en que el modelo alternativo se dirige a la comprensión de los juegos, debemos facilitarla a nuestro alumnado. Para llegar a comprender los juegos no podemos estar cambiándolos a cada momento, debemos dejar que el alumnado juegue y aprenda de sus experiencias y para ello se ha de jugar varias veces en varias clases ese mismo juego. Se necesita tiempo para comprender un juego y sólo de esta manera el alumnado puede sacarle el jugo y llegar a comprenderlo.

Asimismo, el profesor/a debe cuidar del desarrollo de la acción de juego y tratar de facilitar un proceso inductivo en el aprendizaje. Intervendrá en el desarrollo del juego para ayudarles en la comprensión. Las intervenciones serán fundamentalmente preguntas y comentarios, tipo diálogo, dirigidos a la comprensión táctica, aunque también atenderá otro tipo de problemas que surjan en el desarrollo del juego. En este punto tampoco debe abusarse de intervenciones a cada minuto porque entonces el alumnado no juega.

Por su parte, el alumnado tiene libertad para preguntar, plantear problemas o cuestiones, reunirse momentáneamente para elaborar alguna estrategia de juego para su grupo y discutir otras cuestiones relacionadas con el desarrollo de los juegos.

### *Evaluación*

Los principios de evaluación del alumnado deben ser coherentes con el modelo comprensivo de iniciación de los juegos deportivos y, por lo tanto, buscarán formas de evaluación alternativas a las típicamente conductuales o de memoria. Entre ellas se encuentran la creación de juegos por parte del alumnado, la observación individual y grupal del alumnado durante los juegos, anotaciones procedentes de intercambio de preguntas y respuestas durante desarrollo del juego, pruebas escritas para la comprensión (no memoria), y los cuadernos de clase.

## **5. Influencias y evolución de la enseñanza para la comprensión**

La aparición de la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos en el contexto español no sólo ha abierto una nueva línea de trabajo en la docencia y la iniciación deportiva sino que ha influido en otros modelos y ha contribuido a estimular la investigación en la enseñanza deportiva. Así, por ejemplo, se observa la ampliación de la enseñanza del modelo estructural a todos los tipos de juego deportivo de la clasificación comprensiva, es decir, se ha ampliado a los juegos de cancha dividida, bate y campo y diana (Jiménez, 1994). También se ha incorporado el uso de juegos modificados y de estrategias de comprensión en el diseño de juegos y propuestas de enseñanza inicialmente estructural (Méndez, 1998, 2000a). Asimismo, la dimensión táctica y la idea de la comprensión se han utilizado en el análisis de los juegos tradicionales, los juegos cooperativos y los juegos paradójicos porque son aspectos que van más allá del carácter dual de los juegos deportivos (Sánchez y Pérez, 2001; Sánchez, 2000; Moreno y Morató, 2001). La noción de comprensión y algunas ideas del modelo comprensivo también se han trasladado a la enseñanza de otros contenidos como las actividades acuáticas (Moreno y Gutiérrez, 1998), el judo (Castarlenas y Molina, 2002) y el atletismo (Valero, 2006).

Las influencias que ha recibido la enseñanza comprensiva provienen fundamentalmente de nuevas teorías del aprendizaje como el constructivismo y el aprendizaje situado. Su principal contribución consiste en considerar el aprendizaje como el resultado de la participación en un contexto histórico, cultural, social y físico, más que interiorizar conocimientos o reproducir comportamientos. En cierta manera, la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos ya incluía estas ideas porque exigía la construcción activa de conocimiento y en interacción constante con situaciones cambiantes de juego (Grehaigne, 1996). De forma más concreta, el modelo comprensivo ha recibido la influencia del constructivismo social en forma de propuestas y respaldos empíricos que recomiendan el uso de situaciones donde el alumnado mantiene frecuentes intercambios dialécticos y construye conocimientos compartidos socialmente (Kirk y MacPhail, 2002).

Por otra parte, el modelo comprensivo junto con otros modelos de enseñanza de los juegos deportivos ha estimulado la investigación en la enseñanza deportiva. En concreto, destacan un grupo de estudios comparativos entre la perspectiva técnica

dominante y otros modelos alternativos (el comprensivo, el estructural o mixtos) (Castejón et al., 2002; García y Ruiz, 2003; Méndez, 1999, 2000b). La mayoría de trabajos identifican las características o variables de enseñanza (en forma de comportamientos observables) que se miden antes y después de un tratamiento de dos o tres formas de enseñanza o modelos. Para medir la enseñanza de la táctica utilizan tests de conocimientos declarativos o bien observaciones relativas a la de toma de decisiones durante un juego deportivo real o situaciones de juego. En cambio, para medir el modelo técnico dominante recurren a listas de observación de pruebas de ejecución técnica. Estos estudios, al igual que ocurre a nivel internacional, conectan con la tradición investigadora en educación que busca la eficiencia en la enseñanza mediante diseños (cuasi) experimentales (Devís, 1993).

En cambio, existe una tradición investigadora de tipo interpretativo en educación que apenas se ha utilizado en la iniciación deportiva. Estos estudios se preocupan especialmente por facilitar el uso del conocimiento derivado de sus trabajos al ámbito profesional, y comienzan y terminan en el mundo de la práctica (Lawson, 1991). Su principal propósito consiste en comprender cómo se desarrollan los modelos en contextos naturales por parte de profesores y entrenadores y cuáles son las experiencias de aprendizaje de los participantes para mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje. De acuerdo con Rovegno, Nevett y Babiarz (2001) este tipo de investigaciones forman parte de la tradición interpretativa en educación que examinan simultáneamente el contenido, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje en contextos escolares naturales. Con ello se consiguen cuatro importantes logros, según los autores anteriores: a) estudiar de forma compleja la enseñanza, el aprendizaje y el contenido; b) describir cómo acontecen las cosas en las clases; c) identificar problemas, dilemas y retos que surgen durante la enseñanza; y d) desarrollar, mejorar o ilustrar aspectos teóricos que formen la base de nuevos proyectos. Sin embargo, dentro de esta tradición, en España sólo encontramos el estudio realizado por Devís (1994, 1996) hace más de una década. En concreto, este estudio abordaba el desarrollo de un proyecto curricular centrado en el modelo horizontal comprensivo en contextos naturales de enseñanza. Su propósito era doble, por una parte comprender en profundidad el desarrollo del proyecto y, por otra, contribuir al desarrollo profesional de los miembros del grupo encargado de desarrollar dicho proyecto.

A pesar de los estudios mencionados, la investigación sobre la enseñanza deportiva es, más bien, escasa. Por ello, queremos enfatizar la importancia de incrementar la investigación empírica sobre este tema para contribuir a la mejora de nuestras prácticas profesionales e iluminar nuevas posibilidades de conocimiento en la enseñanza alternativa de los juegos deportivos. Se necesitan estudios realizados desde diversas perspectivas de investigación que complementen el conocimiento derivado de sus trabajos. No podemos quedarnos con los estudios comparativos de métodos o modelos de enseñanza deportiva. Los estudios interpretativos que contribuyan a comprender en profundidad las particularidades y circunstancias contextuales que envuelven el desarrollo práctico de los mismos resultan de enorme relevancia para generar conocimiento útil que permita mejorarlos teórica y prácticamente.

## REFERENCIAS

- 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.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), pp. 5-8.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (eds.) (1983). Games Teaching Revisited. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1).
- Castarlenas, J.L. & Molina, J.P. (coords.) (2002). *El judo en la educación física escolar: unidades didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Castejón, J.; Aguado, R.; De La Calle, M.; Corrales, D.; García, A.; Gamarra, A.; Hernando, A.; Martínez, F.; Morán, O.; Ruiz, D.; Serrano, H.; Suárez, J.R. y De La Torre, A.B. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico-táctica. *Revista de Educación Física*, 86. 27-33.
- Chaves, R., (1968). *El juego en la educación física* (Cuarta ed.). Madrid: Doncel.
- Delaplace, R. (1979). *Rugby de mouvement rugby total*. París.: Editions Education Physique et Sports.
- Devís, J. (1992a). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró (eds.). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, pp. 141-59.

- Devís, J. (1992b). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J. & Peiró, C. (eds.). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE, pp. 161-84.
- Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. En Barbero, J.I. (coord.). *Investigación alternativa en educación física*, II Encuentro Unisport de Sociología del Deporte. Málaga: Unisport, pp. 31-72.
- Devís, J. (1994). Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa. Tesis doctoral no publicada, España: Universitat de València.
- Devís, J. (1995). La enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. En Blázquez, D. (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE, p. 333.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devís, J. & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Devís, J. & Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Moreno, J.A. & Rodríguez, P.L. (comps.). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 159-181.
- Döbler, H. & Döbler, E. (1961). *Manual de Juegos Menores*. Buenos Aires: Stadium.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs elements de socialisation traditionnelle des enfants du Pays Basque*. Tesis doctoral no publicada. París: Sorbona, Universidad de París-René Descartes.
- Evans, J. & Clarke, G. (1988). Changing the face of physical education. En Evans, J. (Ed.). *Teachers, Teaching and control in Physical Education*. Londres: Falmer Press, p. 125.
- Gallant, M. (1970). *Juegos deportivos* (Segunda ed.). Barcelona: Vilamala.
- García, J.A. & Ruiz, L.M. (2003). Análisis comparativo de dos modelos de intervención en el aprendizaje del balonmano. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1). 55-66.
- Gayoso, F. (1983). *Fundamentos de táctica deportiva*. Madrid: Gráficas Lara.
- Gréhaigne, J. (1996). Un support pour les apprentissages. *EPS*, 260. 35-6.

- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign : Human Kinetics.
- Hernández, J. (1984). Factores que determinan la estructura funcional de los deportes de equipo. *Apunts*, 21 (81). 37-45.
- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21. 177.
- Lasierra, G. & Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Lawson, H. (1991). Ideological, behavioral and structural facilitators for collaboration among researchers and practitioners. *AIESEP-NAPEHE World Congress*. Georgia, Atlanta.
- Listello, A., Clerc, P., Crenn, R. & Schoebel, E. (1965). *Recreación y educación físico-deportiva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Mahlo, F. (1969). *El acto táctico en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mauldon, E. & Redfern, H.B. (1969). *Games teaching. A new approach for the primary school*. Londres: McDonald and Evans.
- Méndez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. [Versión electrónica] En *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11. Recuperado el 18 de septiembre de 2006, de <http://www.efdeportes.com/efd11a/jtact.htm>
- Méndez, A. (1999). Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación a dos deportes de invasión: el floorball patines y el baloncesto. Tesis doctoral no publicada. España: Facultad de Educación de la Universidad de Oviedo.
- Méndez, A. (2000a). Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro. [Versión electrónica] En *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 18. Recuperado el 18 de septiembre de 2006, de <http://www.efdeportes.com/efd18a/juegosm.htm>
- Méndez, A. (2000b). Análisis comparativo de técnicas de enseñanza en la iniciación al ‘floorball’ patines. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59. 68-79.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allin and Bacon.
- Moreno, J.A. & Gutiérrez, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 52. 16-24.

- Moreno, A. & Morató, E. (2001). Enseñanza para la comprensión de las diferentes redes de comunicación existentes en los juegos motores: los juegos paradójicos. En Campos, J., Llana, S. & Aranda, R. (coords.). *Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y deportiva*. Valencia: FCAFE-Universitat de València, p. 581.
- Navarro, V. & Jiménez, F. (1998). Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (I). *Revista de Educación Física*, 71. 5-13.
- Navarro, V. & Jiménez, F. (1999). Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (II). *Revista de Educación Física*, 73. 5-8.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1989). *Perspectiva para una educación física moderna*. Málaga: Unisport, Cuadernos Técnicos.
- Read, B. (1988). Practical knowledge and the teaching of games. En A.A.V.V. *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science*. Loughborough: Loughborough University Press, pp.111-122.
- Read, B. & Devís, J. (1990). Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. *Apunts. Educació Física i Esports*, 22. 51-56.
- Rovegno, I., Nevett, M. & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20. 341.
- Sánchez, R. (2000). Del duelo a la paradoja: Una propuesta de enseñanza de los juegos tradicionales infantiles basada en la comunicación motriz. En Berzal, A. (org.). *III Jornades d'Intercanvi d'Experiències d'Educació Física*. Valencia: CEFIRE, pp. 173-189.
- Sánchez, R. & Pérez, V. (2001). El aprendizaje de la cooperación en la educación física: Una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica de los juegos cooperativos. Comunicación presentada al *I Congreso Estatal de Actividades Físicas Cooperativas*. Medina del Campo (Valladolid), 13 al 16 de Julio de 2001.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). A change in focus for teaching of games. En M. Piéron & G. Graham (eds.). *Sport Pedagogy*, Champaign: Human Kinetics, p.163.
- Usero, F. & Rubio, A. (1993). *Juego al rugby*. Madrid: Escuela Nacional de Entrenadores de la FER-Consejo Superior de Deportes.
- Valero, A. (2006). Iniciación al deporte del atletismo: del modelo tradicional a los nuevos enfoques metodológicos. *Kronos*, 9. 34-44.

- Wade, A. (1967). *The F.A. guide to training and coaching*. London: Heinemann.
- Waring, M. & Almond, L. (1995). Game-centred games- A revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. *European Physical Education Review*, 1 (1). 55-66.
- Wein, H. (1985). *La ciencia del hockey sobre hierba artificial*. Madrid: CSD.
- Wein, H. (1991). *Hockey*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol.