

POYO

IO

**LAS MOTIVACIONES
DE LOS NIÑOS Y LOS
ADOLESCENTES Y SU
PAPEL ACTIVO EN LA
REALIZACIÓN DE LOS
JUEGOS MODIFICADOS
Y COOPERATIVOS**

**I
T
U
R
R
U
B
I
A
R
T
E
S**

Devís Devís, José (1992), "Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 141-159.

Colección **La Educación Física en... Reforma**

NUEVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA SALUD Y LOS JUEGOS MODIFICADOS

José Devís Devís
Carmen Peiró Velert



 **INDE**

Distribuido por: I.S.D. Hector Alberto Turrubiarres Cerino
h.turrubiarres@becanep.edu.mx

Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos

José Devís Devís

1. INTRODUCCIÓN
2. APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
3. FUNDAMENTOS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CAMBIO
5. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

El deporte es, para unos, el gran protagonista de la educación física y, para otros, el gran colonizador de la educación física contemporánea. En cualquier caso, hay que reconocer que el deporte es, actualmente, un elemento central dentro de nuestra profesión y, desde el punto de vista educativo, un elemento muy controvertido y problemático.

La mayoría de la gente, entre ellos muchos educadores-as físicos, se limita a ver las excelencias y beneficios sociales y personales del deporte, como si de algo normal y positivo se tratara, sin percatarse de la vertiente negativa, de los peligros que conlleva y de los intereses a que puede estar sometido. Por el contrario, los críticos radicales consideran al deporte como un elemento de alienación, coerción y

En esta situación ha influido profundamente el modelo dominante de *racionalidad técnica* que conforma el conocimiento profesional y las relaciones entre la investigación, la educación y la práctica. Se trata del proceder racional caracterizado por la sistematización, especialización, categorización y estandarización del conocimiento, y que entiende los problemas prácticos como simples problemas instrumentales y aislados del contexto donde aparecen.

Dentro de la enseñanza, la racionalidad técnica se manifiesta típicamente en el modelo de objetivos donde los medios son instrumentos para conseguir un fin conductualmente especificado. En la enseñanza de los juegos deportivos, esta concepción acabó separando la teoría de la práctica, la condición física de la técnica y ésta de la táctica, y la habilidad técnica del contexto real de juego. Las habilidades técnicas se descompusieron en partes y se enseñaron de forma secuencial para restituirlas después en el contexto de juego. El profesor-a se convierte en un experto que se apoya en la autoridad que le confiere el conocimiento de unas habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Para Ginette Berthaud (1978)¹, autora crítica, se trata de una "racionalidad puramente deportiva" que "infiltra toda la autoridad represiva del sistema social" (p. 103).

Esta forma de enseñar/entrenar los juegos deportivos² presenta importantes limitaciones, ya que no tiene en cuenta ciertos factores característicos de los juegos deportivos como son la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre. Tampoco tiene en cuenta la naturaleza del conocimiento que se emplea en estas actividades, puesto que las aísla del contexto y la práctica real del juego. Esta aproximación técnica a la enseñanza deportiva olvida, o relega a la mínima expresión, las características más preciadas en un juego deportivo y propias de la racionalidad humana: los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción, la toma de decisiones y la capacidad de imaginación y de creatividad. Se trata de una aproximación que no da opción a que aparezcan las características anteriores o, en el mejor de los casos, permite que aparezcan más tarde si se introduce la táctica. Pero este retraso también posee problemas porque puede que constriña la capacidad creativa de los participantes y reduzca la posibilidad de que, un amplio número de alumnos-as, disfruten de un juego de estas características. Se convierte así en una aproximación selectiva que da mayor opción a los alumnos-as habilidosos y más capacitados físicamente en ese momento (en edades típicas de iniciación deportiva), mientras que discrimina a muchos que podrían ser grandes

(1) Destacaríamos entre los críticos más radicales a los autores del grupo Partisans cuyas principales aportaciones se encuentran recogidas en el libro *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978. En esta línea, el trabajo de Berthaud es un texto clave que identifica los elementos críticos más importantes de la enseñanza deportiva en la escuela.

(2) Nos referimos a la ideología profesional dominante en la enseñanza de los juegos deportivos que actúa como legitimadora de valores y prácticas y que, a nivel del sentido común, se asumen como algo natural.

creadores de juego y no poseen esas capacidades, ya sea porque les resulte difícil conseguirlas o porque las desarrollan más tarde.

En el segundo punto Jackson, Jones y Williamson se refieren a las influencias que el deporte competitivo ejerce sobre el currículum de la educación física y los juegos deportivos, hasta el punto de elevar a una posición hegemónica la enseñanza tradicional de los juegos deportivos que hemos descrito arriba. Así, por ejemplo, la penetración del modelo "competitivo" (García Ferrando, 1986) o "profesional" (Evans, 1990) en nuestro sistema educativo, es decir, el modelo caracterizado por una organización jerárquica, autoritaria y apoyada en el principio de rendimiento, la meritocracia y el excesivo énfasis en la victoria y la búsqueda de récords, se hizo evidente con los *Juegos Escolares* de la época franquista y con el *Deporte Escolar* en la democracia³. Aunque estas formas de organización pedagógica del deporte no alcanzan los niveles de otros países desarrollados (García Ferrando, 1990) y sus actividades se realizan fundamentalmente a nivel extraescolar, acabaron por institucionalizar el deporte competitivo en las escuelas. En este contexto, aumentan las probabilidades de relacionar las competiciones deportivas extraescolares con la práctica deportiva de las propias clases de educación física, sin marcar diferencias claras y siguiendo los cauces que marca la visión competitiva o profesional dominante. De esta forma, no resulta extraño que el deporte competitivo se vea como algo *natural*, lógico y normal dentro de las clases de educación física.

La asunción natural del deporte competitivo se refleja claramente en el planteamiento de muchos dirigentes deportivos, entrenadores-as, técnicos deportivos, y profesores-as de educación física que han visto (y en algunos casos todavía ven) en el sistema escolar la estructura lógica y más económica para captar y producir grandes deportistas y campeones. El más claro exponente de esto, se encuentra en la visión que sitúa a la educación física en la base de una estructura piramidal, cuyo vértice lo ocupa el deporte de alta competición o de élite (Año, 1982; Evans, 1990). Como quiera que esta estructura sea o no sea la más adecuada para ello, muestra una determinada forma de entender las relaciones entre la educación física y el deporte dentro de la escuela: la educación física al servicio del deporte nacional, una clara muestra de la institucionalización del deporte competitivo en la escuela.

Esta institucionalización se justifica, muy a menudo, con una serie de supuestos y valores de carácter extrínseco tales como que la competitividad infunde ciertas cualidades deseables asociadas a la formación del carácter; que el énfasis en la victoria conduce a la excelencia; y que como la vida social es altamente competitiva, la actividad deportiva competitiva prepara al individuo para el éxito social. Sin embargo, la competitividad no siempre conlleva el desarrollo de rasgos positivos en el carácter

(3) Tal y como apunta Ferrer (1986, en García Ferrando, 1990), existen diferencias importantes en estos dos tipos de organización deportiva, puesto que los Juegos Escolares eran más selectivos, apenas contaban con participación femenina y sólo los centros privados y más potentes se implicaban en esta organización. Sin embargo, tanto en los Juegos Escolares como en el Deporte Escolar se hacían hincapié en valores asociados a la competitividad.

y la excelencia no siempre prepara para la vida, sino más bien al contrario. Lo que ocurre es que estas justificaciones confunden varias cosas: a) cuando se trata de las conexiones entre el deporte y las cualidades positivas del carácter, confunden lo que es una posible y simple *relación* con una *causación*; b) la excelencia que consiguen unos pocos (la élite) con una excelencia generalizada; y c) la competitividad deportiva con la competitividad que pueda aparecer en la vida cotidiana. Además, cuando se dice que el deporte y los juegos deportivos forman el carácter suele presentarse de una manera tal que perpetúa planteamientos sexistas de valoración de las personas. Asimismo, las justificaciones anteriores olvidan las consecuencias negativas del elitismo, la especialización y el proceso de selección para llegar a triunfar en el deporte competitivo (Sparkes, 1986; Greendorfer, 1987; Coakley, 1990).

Por otra parte, y siguiendo la relación entre la enseñanza en las escuelas y aspectos sociales más amplios, debemos señalar que el deporte en la juventud es un importante elemento de reproducción de los valores dominantes de cualquier cultura (Sage, 1986). De ahí que los más críticos consideren que el deporte "vehicula toda una ideología, la de la clase dominante" (André, 1985, p.11). Además, el deporte puede actuar como un "homogeneizador de diversidades corporales" (Barbero, 1991), debido a que la búsqueda de récords y de un ganador exige que se igualen las condiciones para todos, es decir, que se estandaricen las condiciones en las que se desarrolla la actividad, aspecto éste que, como apunta Coakley (1990), influye más en el desarrollo de personas conformistas que creativas.

Ahora bien, la crítica presentada en este apartado no hace imposible el cambio, sino al contrario, arroja luz sobre los problemas, valores y prácticas encubiertas de la realidad cotidiana y, por lo tanto, sirve de punto de partida para el cambio. De esta forma, los profesores/as y los colectivos profesionales estarán en disposición de cambiar gradualmente sus orientaciones para conformar una nueva propuesta educativa.

A continuación presentamos cinco puntos sobre los que creemos que puede construirse el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos.

3. FUNDAMENTOS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

El cambio que proponemos en la enseñanza de los juegos deportivos se fundamenta en los siguientes puntos:

- la consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo;
- la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones;

- el aprendizaje motor en los juegos deportivos;
- la creación de un nuevo marco y modelo conceptual; y
- la realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.

3.1. El conocimiento práctico en los juegos deportivos

Los juegos deportivos promueven o exigen un tipo característico de conocimiento, el conocimiento práctico o "saber cómo". Se trata de un tipo de conocimiento no menos importante que el teórico, puesto que en muchos casos es precursor de este último. El conocimiento práctico es básicamente ser capaz de hacer algo. Carr (1978) considera que el razonamiento práctico posee una estructura de inferencia distinta al teórico, "presupone un procedimiento racional que va desde la intención a la acción" y "se encuentra típicamente en la acción y realización más que en el pensamiento" (p.20).

Arnold (1991a)⁴, uno de los autores que más profundamente ha tratado el papel que juega el conocimiento práctico en las actividades físicas, distingue entre un sentido *débil* y otro *fuerte* del "saber cómo". El primero de ellos se refiere a una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero que no sabe decir nada sobre ello a modo de descripción o comprensión. El segundo sentido alude a una persona que es capaz de hacer lo que dice que puede hacer y que puede dar una explicación descriptiva y penetrante de cómo lo ha hecho. El sentido débil se refiere a la persona que es capaz de hacer algo, no por azar, sino de modo intencional, incluso es capaz de repetirlo, pero no sabe cómo lo hizo y no sabe dar explicación alguna de los pasos y procedimientos que utilizó. Por el contrario, el "saber cómo" en sentido fuerte está caracterizado por "el hecho de que la persona no sólo es *intencionalmente* capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede *identificarlas y describir* cómo se realizaron" (p.38, cursiva en el original).

Además, el sentido fuerte del "saber cómo" exige dos premisas importantes para Arnold (1991a):

1. la comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, y
2. la adquisición contextual de las habilidades técnicas.

Seguindo a Arnold, una habilidad técnica sólo tiene sentido dentro de un contexto y es dentro de él donde debe aprenderse y donde adquiere completo significado. Si realizamos una actividad física orientada a la enseñanza de las habilidades,

(4) En la obra de este autor puede verse una caracterización completa del "saber cómo" o conocimiento práctico en relación al movimiento, los juegos deportivos, el deporte y la educación física (Arnold, 1991, p. 14).

pero separada de su contexto y, por lo tanto, tratadas como hábitos, la actividad se convierte en meramente instrumental, repetitiva, imitativa y difícilmente comprensible dentro de un contexto de juego que todavía no se conoce. Esta forma de enseñar las habilidades técnicas es la que tradicionalmente se realiza en la educación física y es, precisamente, la que más se aproxima a un sentido débil del "saber cómo".

3.2. La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones

Tal y como dice Arnold (1991a), el conocimiento práctico en un sentido fuerte exige la comprensión de los procedimientos implicados en un juego deportivo, "conforme a unas reglas y una descripción del modo en que se hace" (p.38), es decir, exige comprender la naturaleza de ese juego.

La naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego o los aspectos estructurales que darán lugar a su naturaleza. Las reglas del juego conforman los problemas que deben superarse, esto es, los problemas motrices que deben resolverse en el transcurso del juego. Además, para solucionar estos problemas se necesita gran cantidad de decisiones y juicios que deben tomar los participantes dentro del contexto de juego en el que aparecen. El alumno-a no puede limitarse a preguntar *cómo* debe hacer un gesto técnico, sino también *qué* gesto y *cuándo* hacerlo, revelándose así la toma de decisiones y juicios como elementos fundamentales en el devenir del juego. La incertidumbre del contexto nos exigirá dar unas respuestas flexibles fruto de la adaptación y la improvisación que marque el juego. En realidad, el contexto del juego es el que presenta los problemas a los jugadores-as y es el medio en el que adquieren completo significado. De esta forma, podríamos concluir que los juegos deportivos poseen una naturaleza *problemática* y *contextual*, donde se revelan como elementos importantes la toma de decisiones y juicios.

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, tal y como veremos en el capítulo 8. Tanto es así, que el aprendizaje de los juegos deportivos 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, aunque puedan introducirse pequeños elementos durante el aprendizaje de los aspectos tácticos bá-



cos. Será necesario conocer los principios tácticos para poder sacar más partido a la técnica dentro del juego.

3.3. El aprendizaje motor en los juegos deportivos

Tal y como hemos visto antes, si una habilidad técnica posee significado y se convierte en la expresión del conocimiento práctico en su sentido fuerte es porque se aprende dentro del contexto de juego. Esto es así, desde el punto de vista psicológico y del aprendizaje motor, porque las habilidades técnicas de los juegos deportivos son *habilidades abiertas*. Según Singer (1975, 1986), el primero en hablar de este tipo de habilidades fue Poulton (1957) que las describe, en oposición a las *habilidades cerradas*, como aquellas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones. Esta descripción las acerca a posiciones cognitivistas dentro del aprendizaje motor, que como señala Newell (1978), enfatizan el vínculo entre la cognición y la acción, y el conocer facilita el hacer y viceversa.

Algunos autores (McKinney, 1977; Pigott, 1982), consideran que el aprendizaje de los juegos deportivos debe orientarse a las tareas de carácter abierto, cuyo soporte fundamental se encuentra en la Teoría del Esquema del aprendizaje motor, propuesta

por Schmidt en 1975. Esta teoría se basa en la *noción de esquema*, esto es, en el principio o regla general que se construye a partir de las relaciones abstractas establecidas entre un conjunto amplio de experiencias motrices. Desde este punto de vista, las habilidades abiertas "son reglas para la acción más que patrones específicos de movimiento" (Pigott, 1982, p.18).

Una de las preocupaciones surgidas de la teoría del esquema era saber si el esquema o reglas que gobiernan una categoría de movimientos podía fortalecerse con una gran variabilidad práctica de estos movimientos. Esta preocupación orientó muchos estudios hacia la hipótesis de transferencia positiva que va de la variabilidad de la práctica a una nueva versión de respuesta motriz no experimentada con anterioridad (p.e. Schmidt, 1982; Wrisberg, Winter y Kuhlman, 1987).

A pesar de que la teoría de Schmidt se originó en relación con las habilidades o tareas cerradas y que la mayoría de las investigaciones anteriores se apoyan en este tipo de tareas, Pigott (1982) considera que la variabilidad de la práctica parece más significativa si se trata de habilidades abiertas, debido a la gran demanda de respuestas adaptativas que implican.

Por lo tanto, una enseñanza para la comprensión permite aprender, según Pigott, los principios o reglas generales que se encuentran presentes en el contexto del juego y que podrán aplicarse en otras situaciones similares.

3.4. Nuevo marco y modelo conceptual

Aunque Bunker y Thorpe (1982) presentaron un primer modelo conceptual de una enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos (ver la colaboración de Thorpe en el capítulo nueve), consideramos que el trabajo de Brenda Read (1988) ofrece una especial clarividencia a lo que se ha comentado hasta ahora. Esta autora muestra dos modelos relativos a la enseñanza de los juegos deportivos. El primero representa la aproximación dominante orientada al desarrollo de la competencia técnica y le llama *modelo aislado* (Figura 1.), mientras que el segundo representa la alternativa al modelo anterior y le llama *modelo integrado* (Figura 2.).

En el modelo aislado 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. Cuando se utiliza este repertorio se reducen las posibilidades de aprendizaje, al igual que su

Figura 1. Modelo aislado

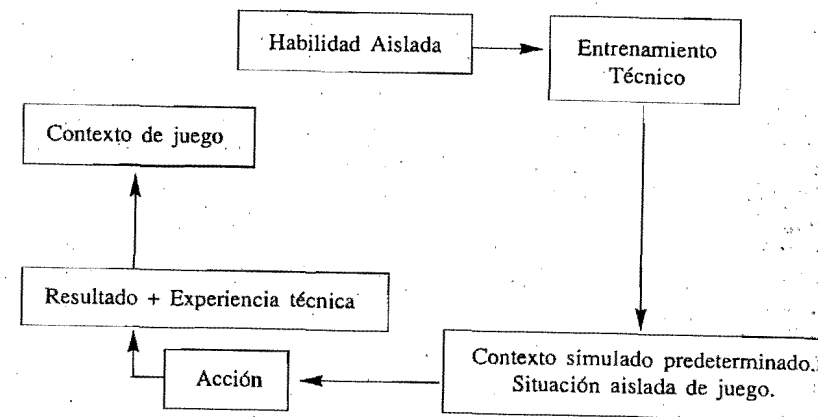
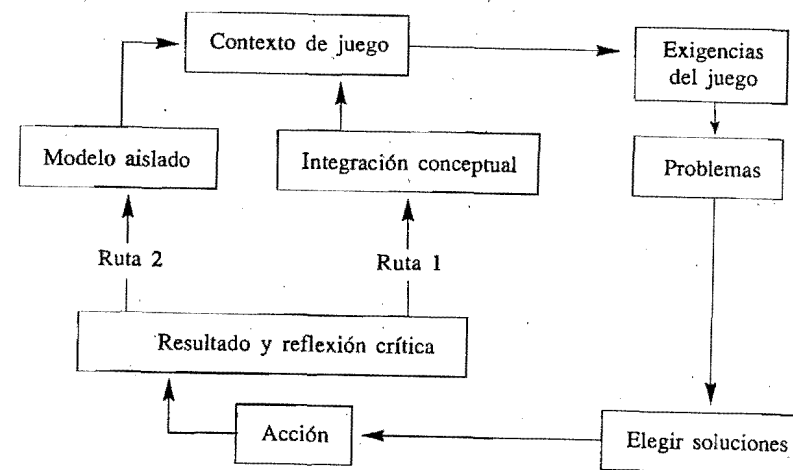


Figura 2. Modelo integrado



Modelos revisados a partir de Read (1988), en Devís (1990b).

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

capacidad de adaptación a los cambios del juego. Esto es, se trata de un modelo limitado para transferir el aprendizaje técnico a la situación contextual del juego real.

El modelo integrado es continuo y cíclico. Los aspectos contextuales crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego 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. Para conseguir todo esto los participantes deben comprender *de qué va el juego*, esto es, comprender la naturaleza del juego deportivo y los aspectos tácticos básicos implicados. ¿Qué observamos al ver correr a los niños apiñados alrededor de la pelota en un partido de fútbol?: que no han llegado a comprender en qué consiste este juego. Por lo tanto, será necesario enseñar los aspectos contextuales y los principios tácticos de los juegos porque son los que configuran su entendimiento, la implicación activa inteligente y la utilidad del dominio de la habilidad técnica. Además, también proporcionan el ambiente adecuado que incentiva la imaginación y la creatividad para resolver las distintas situaciones de juego (Arnold, 1985).

3.5. Actividades adecuadas al proyecto de cambio: los juegos modificados

Una propuesta de cambio también necesita disponer de actividades o tareas coherentes con los fundamentos teóricos de nuestra aproximación. Estas actividades se presentarán a los alumnos-as siguiendo una progresión adecuada, y recogerán el potencial lúdico y liberador del juego.

Jacques André (1985) comenta que el juego suele utilizarse para resaltar el principio del placer en oposición al principio de realidad que ejemplifica el deporte. El juego corresponde al dominio del sueño, mientras que el deporte corresponde al dominio del rendimiento. El juego no pertenece a ninguna institución y sus reglas se definen y modifican sobre la marcha, según la imaginación de los participantes. Para este autor, el juego:

“Puede expresar fantasmas inconscientes, permite vivir, revivir ciertas situaciones, inventar, crear. Esta práctica es fundamental, ya que es la formación de estas pulsiones, portadoras de placer, denominadas autotéticas que ejercen la más importante influencia sobre el desarrollo de la persona” (p.12).

Sin embargo, como apuntan Kirk, McKay y George (1986)⁵, la concepción social dominante sobre el trabajo y el juego, acaba definiendo a este último como una actividad “trivial y superflua” (p. 172) dentro del currículum de la educación física. La vinculación histórica que ha tenido la educación física con las actividades jugadas se ha cambiado por la productividad de un currículum técnico y objetivo (objetivos operativos). Con el énfasis puesto en el producto educativo, se le intentó dar un carácter serio y una credibilidad académica que pudiera deshacer la imagen marginal de la asignatura. Pero como apuntan estos autores, un currículum de esta naturaleza “limita el alcance y la profundidad del contenido de la educación física” (p. 173).

La propuesta que presentamos aquí no responde a un planteamiento técnico porque se fundamenta en cuestiones y formas cualitativas que resultan difíciles de objetivar. Las actividades que se corresponden con las bases teóricas del cambio y que responden a un planteamiento más cualitativo son los *juegos modificados*, unos juegos que se encuentran en la encrucijada del juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Por una parte, el juego modificado, aunque posea unas reglas de inicio, ofrece un gran margen de cambio y modificación sobre la marcha, así como la posibilidad de revivir e incluso construir y *crear juegos* nuevos. Por otra parte, mantendrá en esencia la naturaleza problemática y contextual del juego deportivo estándar (por lo tanto también su táctica). Ahora bien, no pertenecerá a ninguna institución deportiva ni estará sujeto a la formalización y estandarización del juego deportivo de los adultos. Es decir, un juego modificado es (Thorpe, Bunker y Almond, 1986):

- a) la *ejemplificación* de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y
- b) la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que *exagera* los principios tácticos y/o *reduce* las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.

Este enfoque de enseñanza se encuentra próximo a una serie de aportaciones que tratan de reestructurar los juegos deportivos hacia la cooperación (Orlick, 1986 y 1990) y el diseño abierto y flexible de los mismos (Morris y Stiehl, 1989). Sin embargo, en los juegos modificados existe la competición, no entendida como “competitividad”⁶ sino enfatizando la cooperación, o como señala Coakley (1990, p.65), manteniendo una *orientación cooperativa* que maximice el logro y las recompensas para todos los alumnos-as por medio de las acciones coordinadas del grupo. Esto significa que el profesor-a debe actuar sobre las reglas y el ambiente o el contexto de enseñanza para orientar los juegos modificados a la cooperación.

(5) Es una concepción heredada del puritanismo burgués en los inicios de la sociedad industrial y que para Kirk, McKay y George (1986) se desarrolló a través de la escolarización.

(6) Con el término competitividad se pretende caracterizar a los juegos deportivos y deportes que se realizan bajo una organización jerárquica y autoritaria, se orientan al rendimiento, y enfatizan la victoria y el récord.



Resulta conveniente aclarar que los juegos modificados no son juegos aislados, sin continuidad ni desarrollo como los que pueden realizarse al principio o final de una clase, ni tampoco son mini-juegos o mini-deportes puesto que éstos, aunque adapten el deporte a la edad de los niños-as, no son progresivos en la enseñanza y reproducen los mismos patrones de formalización y estandarización del juego de los adultos y los mismos principios de enseñanza-aprendizaje, esto es, de enseñanza de la técnica (Bunker y Thorpe, 1986; Thorpe, Bunker y Almond, 1986).

Por otra parte, también conviene matizar la relación entre los juegos modificados y los juegos predeportivos⁷. En la literatura específica española, esta última categoría de juegos, son una mezcla de juegos infantiles tradicionales (el marro, el cortahilos, la caza del balón, balón contacto, etc.) y actividades jugadas orientadas a la enseñanza de la técnica deportiva que poseen un potencial táctico nulo. Sólo en unos pocos textos aparecen, dentro de esta categoría de juegos predeportivos, algunos juegos como el de "los diez pases" o "el balón torre" que se ajustan a lo que es un juego modificado. Sin embargo, este reducido número de juegos se diluye entre muchos otros que apenas poseen potencial táctico y no reúnen las características de un juego modificado. Además, no se toman seriamente sus potencialidades de ense-

(7) Gran parte del trabajo desarrollado por Rafael Chaves sobre los juegos predeportivos, se aproximan mucho a lo que son los juegos modificados (ver p. ej. Chaves, 1968).

ñanza, no forman parte central de la clase y se utilizan como relleno en las clases de educación física. Ahora bien, esto no significa que debamos despreciar el valor que los juegos infantiles, los juegos predeportivos y los mini-juegos puedan tener en otras facetas o momentos dentro de la educación física.

Pero además, tal y como puede comprobarse en los capítulos siguientes, los juegos modificados ofrecen el contexto adecuado para:

- a) ampliar la participación a todos los alumnos-as, los de mayor y menor habilidad física porque se reducen las exigencias técnicas del juego;
- b) 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 los alumnos-as mediante la intervención del profesor-a, centrada en resaltar la naturaleza y dinámica del juego como si de un animador crítico se tratara;
- d) utilizar un material poco sofisticado que puedan construirlo los propios alumnos-as porque estos juegos no exigen materiales muy elaborados y caros; y
- e) que los alumnos-as participen 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. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL CAMBIO

Antes de concluir, debemos tener en cuenta que una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos se hará realidad cuando los propios profesores-as se vean no como simples transmisores de información y actividades, sino como creadores y transformadores de conocimiento, tal y como sugieren George y Kirk (1988). Sin ello, los condicionantes culturales e ideológicos de la enseñanza y la profesión de la educación física hacen muy difícil el cambio (George y Kirk, 1988; Sparkes, 1989 y 1991). Entre las muchas consideraciones del proceso de cambio (ver el capítulo trece de Sparkes en este libro), el trabajo en grupo que exija colaborar entre colegas les ayudará a sentirse capaces de transformar conocimiento. De esta forma es como el profesor-a se introducirá en una dinámica de reflexión y evaluación continua respecto a sus prácticas diarias para desarrollar y mejorar sus clases, y llegar a superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos.

Aunque algunos críticos (Evans y Clarke, 1988; Evans, 1990) consideren que se trata de un enfoque incompleto porque no reta las jerarquías sociales y culturales de dentro y fuera de la escuela y las estructuras profundas de comunicación de las

- on Sport, Physical Education, Dance, Recreation and Health, E. and F.N. Spon, Londres, p. 170-177.
- MEAKIN, D. C. (1983) On the justification of Physical Education. *Momentum*, 8, p. 10-19.
- McKINNEY, E.D. (1977) ...But can game skills be taught. *Journal of Physical Education and Recreation*, 48.
- MORRIS, G.S.D. y STIEHL, J. (1989) *Changing Kids' Games*. Human Kinetics. Champaign. Illinois.
- NEWELL, K. M. (1978) Some issues on action plans. En G.E. Stelmach (Ed.) *Information processing in motor control and learning*, Academic Press, Nueva York.
- ORLICK, T. (1986) *Juegos y deportes cooperativos*. Ed. Popular. Madrid.
- ORLICK, T. (1990) *Libes para cooperar, libres para crear*. Paidotribo. Barcelona.
- PETERS, R. S. (1966) *Ethics and Education*. George Allen and Unwin. Londres.
- PIGOTT, R. E. (1982) A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education*, 18, 1, p. 17-22.
- READ, B. (1988) Practical knowledge and the teaching of games. En Varios (Eds.) *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science*, Loughborough University Press, p. 111-122.
- RENSAW, P. (1972) Physical education: the need for philosophical clarification. *Education for teaching*, 87, p. 60-68.
- SAGE, G. H. (1986) The effects of physical activity on the social development of children. En G.A. Stull y H.M. Eckert (Eds.) *Effects of Physical Activity on Children*, American Academy of Physical Education, p. 22-29.
- SCHMIDT, R. A. (1982) The schema concept. En J. Kelso (Ed.) *Human motor behavior*. LEA. Londres.
- SINGER, R. N. (1975) *Motor Learning and Human performance*. Macmillan Pub.. Segunda Edición. Londres.
- SINGER, R. N. (1986) *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Hispano Europea. Barcelona.
- SPARKES, A. (1986) The competitive mythology. A questioning of assumptions. *Health and Physical Education Project, Newsletter*, 3.
- SPARKES, A. (1989) Culture and ideology in physical education. En T. Templin y P. Scherpp (Eds.) *Socialization into Physical Education: Learning to teach*, Benchmark Press, Indianapolis, p. 315-338.
- SPARKES, A. (1991) The culture of teaching, critical reflection and change possibilities and problems. *Educational Management and Administration*, 19, p. 4-19.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

- THOMPSON, K. (1983) The justification of physical education. *Momentum*, 8, p. 19-23.
- THORPE, R.; BUNKER, D. y ALMOND, L. (1986) A change in focus for teaching of games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.) *Sport Pedagogy*, Human Kinetics, p. 163-169.
- THORPE, R. y BUNKER, D. (1986) Landmarks on our way to "Teaching for Understanding". En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University, p. 5-6.
- WRISBERG, C.A.; WINTER, T. y KUHLMAN, J. (1987) The variability of practice hypothesis: further tests and methodological discussion. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58, p. 369-374.

Read, Brenda (1992), "El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 209-221.

La Educación Física

NUEVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA SALUD Y LOS JUEGOS MODIFICADOS

José Devís Devís
Carmen Peiró Velert



El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos

Brenda Read

1. INTRODUCCIÓN
2. APROXIMACIÓN CONTEXTUAL A LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
3. ASIGNACIÓN DE TAREAS TRADICIONALES
4. ASIGNACIÓN DE TAREAS DE TIPO CONTEXTUAL
5. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

Para los alumnos-as de 10 a 14 años, el entrenamiento técnico normalmente ocupa una cantidad desproporcionada de tiempo de clase, de modo que la realización de juegos sirve de descanso a la austeridad de la práctica técnica. De hecho, la implicación de los alumnos-as en un juego deportivo puede demorarse hasta que su competencia técnica o su diligencia en la práctica satisfaga las expectativas del profesor-a. El grito desesperado de "¿cuándo vamos a jugar?", refleja la frustración de los alumnos al esforzarse por dominar técnicas incomprensibles, a menudo mediante repeticiones estereotipadas. Cuando se introduce un juego deportivo se suele perder la oportunidad de iluminar/explicar la práctica, ya que los alumnos-as responden a la emoción de la competición. Existe una débil conexión entre lo que se ha practicado, cómo se ha practicado y lo que se pide dentro del contexto del juego.

Al reconocer que los juegos deportivos practicados según las reglas que establecen las entidades deportivas para los jugadores adultos, representan una gran exigencia para los jóvenes, los profesores-as intentan, muy acertadamente, reducir estas exigen-

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

alumnos producen una cantidad de conocimiento práctico que utilizan como guía en las futuras acciones. Al reflexionar sobre los resultados de sus acciones, los alumnos-as obtienen un repertorio de las mejores respuestas sin perder la voluntad de improvisar. Sólo cuando los jugadores controlan el contexto, y no están controlados por él, tienen la libertad de expresar sus habilidades.

2.3. El discernimiento

El discernimiento permite que el alumno-a se introduzca en el juego comprendiéndolo. La comprensión de los contextos de los juegos deportivos ayudará a los alumnos-as a apreciar lo que se les exige con respecto a qué hacer y qué no hacer. Sin embargo, creo que es importante distinguir entre “comprensión” y “juicio”. Kant (en Kemp Smith, 1933) propuso que:

“Aunque la comprensión puede enseñarse y estar equipada con reglas, el juicio es una capacidad peculiar que puede sólo practicarse y no enseñarse. Es la cualidad específica del llamado sentido común”.

Comprender es saber cómo, por qué medios una determinada intención puede convertirse en un resultado con éxito. El juicio implica que el alumno trabaje a través de las demandas contextuales para así apreciar los principios y reglas de la práctica que conducen a la ejecución. Brownhill (1983) se refiere al arte del juicio y afirma que:

“Sólo se puede conseguir mediante la práctica. Es un modo de hacer algo sin tener información de cómo hacerlo, y por lo tanto puede perdurar tiempo después de que la información se haya olvidado”.

2.4. El juicio

El juicio es una habilidad crítica, un acto de discernimiento, que sólo aparece si se conoce el *punto de partida*. También es el conocimiento adquirido con “el hacer”: el conocimiento práctico.

El conocimiento práctico es la clave de una educación de los juegos deportivos, y según Oakeshott (1967) es el tipo de conocimiento que únicamente puede mostrarse. Se demuestra mediante el control intelectual y tecnológico del contexto. Informa a los jugadores sobre la naturaleza de un problema, los tipos de soluciones que podrían buscarse, qué se debe hacer y qué se debe evitar. Se extrae de los significados ocultos y de los valores que subyacen en la práctica. Para que éstos salgan a la luz, el profesor

3. Se sustituye el obstáculo por un defensa en movimiento, que supone un impedimento más real, sin que por ello tenga que impedir totalmente las intenciones de los atacantes.
4. Se permite al defensor que intente libremente hacerse con el control del balón. Los atacantes reciben instrucciones sobre cómo evitar al defensor antes de pasar y sobre dónde colocarse para recibir el pase. Invariablemente, la intercepción es fácil para el defensor ya que los atacantes están obligados a ajustarse al modelo de pase.

3.2. La defensa

5. Ensayo de técnicas utilizadas en placaje e intercepción.
6. Se reintroduce la tarea del 2 contra 1. El defensor recibe instrucciones de cómo aproximarse al jugador que lleva la pelota.
7. Se presenta un juego deportivo, esperando que los alumnos apliquen lo que han estado practicando.

Desgraciadamente, los ejercicios realizados constituyen una preparación muy pobre para enfrentarse a las demandas impredecibles del juego.

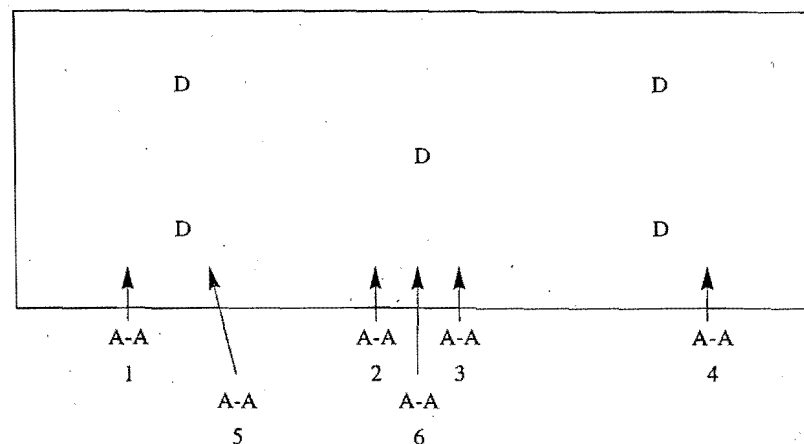
Es importante tener en consideración aquello en lo que los alumnos-as están realmente implicados al trabajar esta secuencia de tareas. Tienen que observar y reproducir modelos técnicos, situarse y actuar según las instrucciones y trabajar de acuerdo con un nivel único sin tener en cuenta su capacidad.

4. ASIGNACIÓN DE TAREAS DE TIPO CONTEXTUAL

Con la planificación de las tareas apropiadas se invita al profesor a trabajar según los siguientes procedimientos:

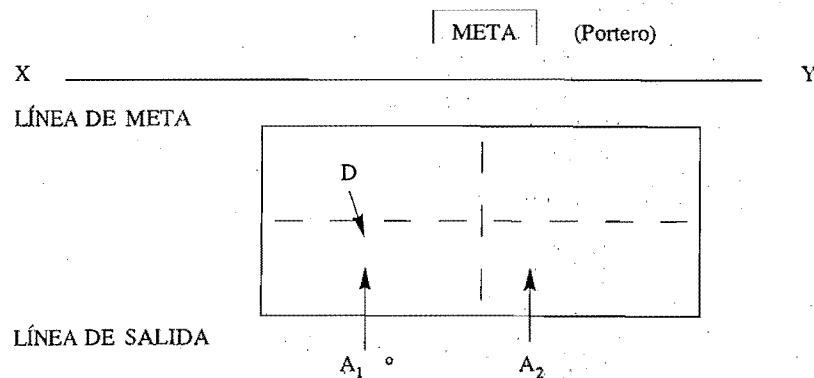
1. Identificar las diversas situaciones generadas por el juego deportivo que se está analizando.
2. Elegir una situación que se adapte a las necesidades de los alumnos-as y presentarla como un problema que ellos deben resolver. En este caso, ¿cómo pueden tener éxito en el pase dos atacantes al intentar superar a un defensor y qué puede hacer un defensor para que no lo consigan?

3. Explicar la significación de ese problema a los alumnos practicando algún juego deportivo e indicándoles cuándo y cómo se presenta. Confirmar los resultados preferidos de los atacantes y los defensores.
4. Diseñar una tarea que invite a los alumnos-as a explorar el problema y a encontrar soluciones potenciales. Por ejemplo, "el territorio enemigo". Varios pares de atacantes intentan llevar la pelota a través del área defendida para marcar atravesando la línea de fondo. Cada atacante debe tocar la pelota al menos dos veces antes de intentar marcar. Los defensores intentan enviar tantos balones como pueden por encima de cada línea de banda para marcar. Tanto si han marcado como si han perdido la pelota, los atacantes vuelven a la línea de salida para volverlo a intentar.



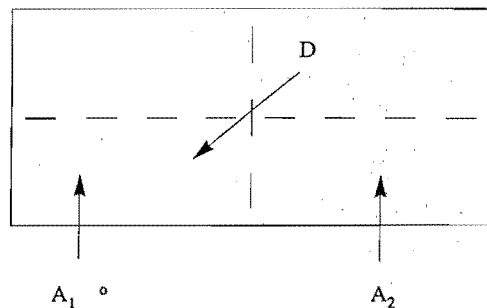
5. Proporcionar un marco interpretativo que permita a los alumnos-as trabajar todas las variantes asociadas con el problema del juego. En este caso, el problema del 2 contra 1 se presenta en un entramado de cuatro cuadrados. Los dos A empiezan con la pelota desde fuera de la línea de salida. A conduce la pelota hacia delante y hacia el interior del cuadrado de entrada más próximo. El defensor-a debe empezar en el cuadrado trasero del entramado frente a la pelota y moverse hacia delante para intentar coger la pelota en el cuadrado de entrada. Una vez satisfechas estas condiciones se permite el juego libre. Los A marcan enviando la pelota por encima de la línea de meta. La progresión de la tarea requiere que A marque lanzando desde la mitad lejana del entramado, a una meta defendida. Los porteros no pueden

moverse más allá de la línea X-Y. Los D marcan enviando la pelota por encima de la línea de salida. Los A pueden pasar o avanzar en solitario, reteniendo así la realidad del juego. El juego se reinicia después de cada tanto o cuando se salva un disparo a gol.

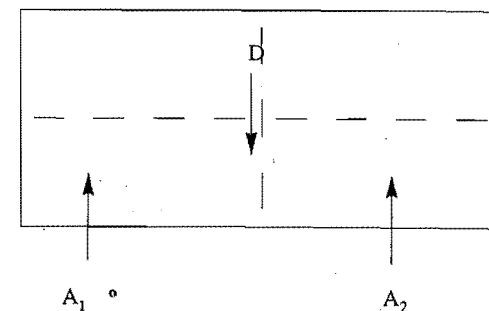


Se utiliza el mismo marco interpretativo pero se varía el problema presentado a los alumnos-as alterando la posición de salida y el movimiento inicial del defensor. Aquí hay dos ejemplos más:

D empieza diagonalmente desde una posición enfrentada al recuadro de entrada y debe moverse otra vez dentro del cuadrado para intentar hacerse con la pelota.



D empieza en el centro desde detrás de la línea media y da dos pasos sobre esa línea para esperar y responder luego a las acciones emprendidas por los A.

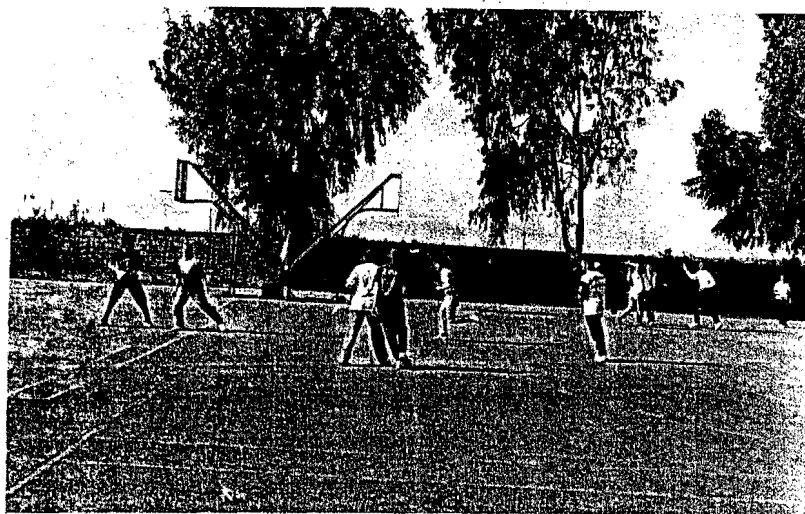


Se anima a que los alumnos-as diseñen y comprueben las soluciones que cada uno ha dado a las exigencias de la tarea. Las ideas generadas por los alumnos-as se comparten y el profesor-a ofrecerá las suyas si éstas no satisficieran de los mismos alumnos. El ataque y la defensa son recíprocos, reaccionando cada uno a las acciones del otro.

6. D, aunque todavía tiene que intentar coger la pelota que se encuentra en la mitad frontal del recuadro, puede ahora moverse libremente. En otras palabras, se mezclan las variantes.

Siempre que sea posible, las tareas se presentan como si fueran "juegos modificados", estableciendo objetivos claros para los atacantes y los defensores, de modo que les ayude a valorar sus éxitos y sus fracasos.

7. Se practican juegos deportivos reducidos para asegurar que cada jugador se implica frecuentemente reconociendo y respondiendo a la situación de juego. El profesor ayuda en este reconocimiento dando pistas a los jugadores sobre las similitudes y diferencias dentro de una situación de juego y proporcionando retroalimentación a sus respuestas. Debe recordarse que es una diferencia la que nos lleva a cambiar nuestras respuestas y que los alumnos-as deben entender este importante concepto. La técnica de preguntas y respuestas anima a la reflexión y lleva, en la práctica, a ajustes propuestos por los alumnos-as. Una apreciación completa de la situación de juego exige que, de vez en cuando, los alumnos asuman tanto los papeles de atacantes como de defensores.



8. Si es apropiado, se puede seguir este análisis en un gran juego o juego estándar.

Es importante entender que si en algún momento el fracaso a la hora de llevar a cabo una intención es debido a una técnica incorrecta, o a la falta de la técnica apropiada, el alumno se alejará del marco interpretativo y trabajará sobre la mejora de la técnica. Esto puede realizarse individualmente, en pequeños grupos o con la clase trabajando como un todo. En el caso de improvisación, ésta debería ser reconocida y extraída para que la habilidad quedara confirmada. Las técnicas se convierten así en mera ejecución de habilidades, el medio para conseguir los resultados deseados.

El conocimiento práctico es el conocimiento que relaciona los medios con los fines. Hay diversos medios de alcanzar un fin determinado, pero la forma en que los alumnos-as vayan a actuar dependerá de las consecuencias asociadas al éxito o al fracaso. El desarrollo de un jugador es un proceso continuo que se evoluciona progresivamente conforme se va construyendo el conocimiento práctico sobre lo ocurrido anteriormente. Depende de la capacidad de los alumnos-as para percibir, pensar y utilizar conceptos. Según Peters (1968):

“Aprender un concepto implica aprender la regla que vincula los hechos y aprender mediante ejemplos que se consideran como hechos”.

Una aproximación contextual proporciona a los alumnos-as el marco interpretativo que les permite enfrentarse a las tareas con un espíritu crítico. Les permite

confirmar y revisar las reglas de su propia estrategia, favoreciendo la formación de jugadores-as independientes y críticos, capaces de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje.

5. REFERENCIAS

- BOUD, D, KEOGH, R. y WALKER, D. (1985) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page Ltd.
- BROWNHILL, R.J. (1983) *Education and the Nature of Knowledge*. Croom Helm Ltd.
- BRUNER, J. (1986) *Actual Minds Possible Words*. Harvard University Press.
- GAUTHIER, D.P. (1963) *Practical Reasoning*. Oxford University Press.
- KEMP SMITH, N. (1933) *Immanuel Kant's Critique of Pure Reason*. The MacMillan Press Ltd.
- OAKESHOTT, M. (1967) *Learning and Teaching*. En R.S. Peters (Ed.) *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul.
- PETERS, R.S. (1968) Michael Oakeshott's Philosophy of Education. En P. King y B.C. Parekh (Eds.) *Politics and Experience*. Cambridge University Press.
- POLANYI, M. (1967) *The Tacit Dimension*. Routledge and Kegan Paul.
- SCHMIDT, R.A. (1982) *Motor Control and Learning: A Behavioural Emphasis*. Human Kinetics.
- THOMAS, J.R. (1980) Acquisition of Motor Skills: Information Processing Differences between children and adults. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, p. 158-173.

Thorpe, Rod (1992), "La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 185-207.

La Educación Física

NUEVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA SALUD Y LOS JUEGOS MODIFICADOS

José Devís Devís
Carmen Peiró Velert



 **INDE**

La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos

Rod Thorpe

1. INTRODUCCIÓN
2. NECESIDAD DE CAMBIO
3. UN MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS
4. UN EJEMPLO EN ACCIÓN: LOS PRIMEROS PASOS EN BADMINTON
5. ALGUNAS CUESTIONES QUE PLANTEAN LOS PROFESORES
6. EVALUACIÓN DE LA APROXIMACIÓN SEGÚN UN MARCO PSICOLÓGICO
7. CONCLUSIÓN
8. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

Entre 1970 y 1980 un grupo de profesionales comenzó, en Inglaterra, a cuestionarse el modo en que se enseñaban los juegos deportivos en las clases de educación física. La aproximación se había basado, hasta entonces, en la presentación de un número de juegos aislados sin tener en cuenta ni sus similitudes ni sus diferencias.

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

Apenas se consideraba que el conocimiento que el niño-a adquiría en un juego deportivo podía ayudarle a entender otro. Asimismo, no se prestaba la atención necesaria al modo en el que los niños-as llegaban a comprender el juego que se les enseñaba. Los profesores-as tendían a considerar la enseñanza de la técnica como la parte central y más importante de la clase de juegos deportivos. Argumentaban que hasta que los niños-as no dominaran esas técnicas, no podrían jugar. La táctica vendría más tarde. Las clases terminaban con un juego deportivo, pero se descuidaba lo que tenía que enseñarse durante la fase de juego.

2. NECESIDAD DE CAMBIO

El esquema típico de clase constaba de un calentamiento, una parte dedicada a la enseñanza de la técnica (habilidades) y otra a un juego. Este tipo de clase presentaba los resultados siguientes:

- a) un amplio porcentaje de alumnos-as progresaban bien poco, debido al énfasis puesto en la ejecución;
- b) la mayoría de los que acababan su etapa escolar salían sabiendo muy poco de juegos deportivos;
- c) los supuestos jugadores-as "habilitados" que trataba de desarrollar poseían, en realidad, una técnica limitada y una capacidad de decisión más bien pobre.
- d) se formaban jugadores-as dependientes del profesor-a/ entrenador-a; y
- e) se fracasaba en el desarrollo de espectadores-as "conscientes" y administradores-as "entendidos" en una época en la que los juegos deportivos y el deporte constituyen una forma importante de entretenimiento en la industria del ocio.

Sería incorrecto sugerir que los profesores-as eran descuidados o ineficaces al utilizar un formato que producía tales resultados. Enseñaban de esta forma porque así se les instruía en las "instituciones para la formación del profesorado" y porque la mayoría de los libros que leían proponían este enfoque sobre la técnica. Era hora de revisar la enseñanza de los juegos deportivos.

A nivel funcional, el desarrollo de la aproximación, la enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos, era resultado directo de las observaciones realizadas a nuestros estudiantes y a profesores-as que presentaban los juegos deportivos haciendo uso de una aproximación basada en las habilidades técnicas. Pero esta necesidad de cambiar nuestra aproximación se veía muy afectada por el hecho de que la estructura que veíamos en las clases, "calentamiento, técnica y juego", no se ajustaba

a nuestro conocimiento de la psicología del deporte. Nos dimos cuenta de que la motivación intrínseca de los alumnos-as por el juego quedaba sometida al deseo del profesor-a de proporcionarles técnicas mejores. Un deseo intrínseco de aprender las técnicas se daba en pocas ocasiones. ¿Cómo podríamos resolver el dilema de que, tal y como enseñábamos en aprendizaje motor y psicología del deporte, había que resaltar la importancia de la motivación "intrínseca", pero cuando nos trasladábamos al "área metodológica" insistíamos en una aproximación que tenía el efecto contrario? Otras consideraciones, no menos importantes, como los resultados que esperábamos de una educación para los juegos deportivos, eran las que dirigían nuestras reflexiones. En el siguiente extracto se subraya este aspecto:

"A lo largo de los años 70 fue conformándose una aproximación a la enseñanza de los juegos deportivos que centraba la atención en asegurar que los niños-as entendieran los juegos deportivos que practicaban, al mismo tiempo que se aprovechaba la motivación intrínseca que la mayoría de los jóvenes sienten hacia el juego. Es interesante resaltar que en Gran Bretaña utilizamos la expresión '*jugar a un juego deportivo*' y no '*jugar a atletismo*' o '*jugar a natación*'. (Thorpe y Bunker, 1989, p.42, la cursiva es mía).

Sin duda, para jugar bien a un juego deportivo o a un deporte las habilidades técnicas han de practicarse bien y parece lógico dar a los alumnos-as tanta práctica técnica como sea posible. El problema fundamental que supone esta aproximación es que nosotros (y muchos otros profesores-as, como descubrimos más tarde) nos dimos cuenta de que para muchos niños-as el tiempo disponible en el currículum era insuficiente para perfeccionar o incluso alcanzar niveles adecuados en muchas de las técnicas de los juegos deportivos, particularmente si el profesor-a siempre enseñaba a un nivel que se adaptaba al alumno-a medio, pero que era demasiado alto para los menos habilitados y retrasaba a los más capacitados. Quedaba claro que algunos profesores-as enseñaban a través del juego, pero no tenían una filosofía o estructura clara dentro de la cual trabajar. Este problema parece ser internacional, a juzgar por el comentario que el *South Australian Physical Education Bulletin* de 1984 hizo a uno de nuestros artículos:

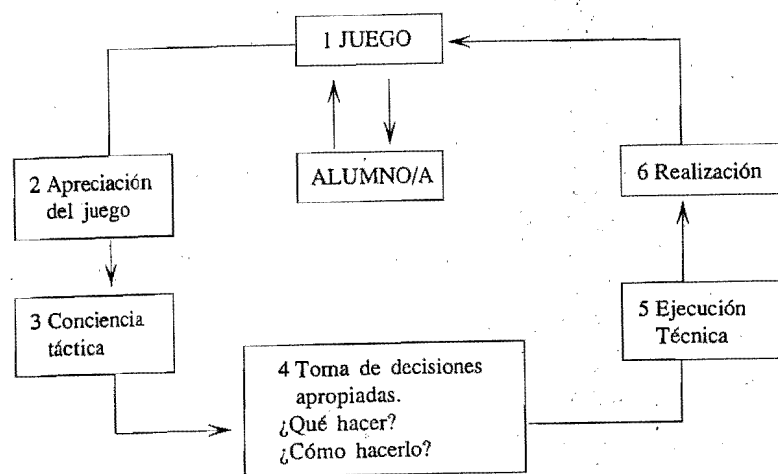
"...la idea de progresar de la táctica a la técnica, o desde el Porqué al Cómo en lugar de al revés, no es nuevo, pero su organización y aplicación no se había elaborado previamente con coherencia" (en Thorpe y Bunker, 1986, p. 6).

Para ayudar a los profesores-as a entender el proceso, se diseñó un modelo (Bunker y Thorpe, 1982) que perfilaba el procedimiento. Una vez el alumno-a ha calentado y está listo para adentrarse en la parte central de la clase, el punto de inicio es un juego deportivo, el resto sigue tal y como se describe a continuación.

3. UN MODELO PARA LA ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS

El siguiente modelo (figura 1.) describe el procedimiento, paso por paso, mediante el cual el profesor-a ayuda al alumno-a a lograr un nuevo nivel de ejecución técnica. Aunque los niveles absolutos de ejecución variarán, todos y cada uno de los alumnos-as pueden participar en la toma de decisiones basada en la conciencia táctica, manteniendo así un interés e implicación en el juego.

Figura 1.



(Bunker y Thorpe, 1982)

3.1. El juego

Mientras que la versión adulta de un juego se presenta como la meta a largo plazo y proporciona pautas a los profesores-as, es necesario, en los primeros cursos de la enseñanza secundaria, introducir una rica variedad de formas de juegos deportivos de acuerdo con la edad y la experiencia de los alumnos-as. También hay que tener en cuenta la zona de juego, el número de jugadores-as necesario y el material

a utilizar cuando intentamos plantear los problemas que implica el juego, sobre todo, la creación de espacio para atacar un objetivo mientras el contrario está defendiendo y cubriendo ese espacio.

3.2. Apreciación del juego

Los alumnos-as deben entender las reglas del juego desde el principio, por muy simples que éstas sean. Es importante recordar que las reglas dan forma al juego. Si aumentamos la altura de una red, se ralentizará el juego y aumentará la duración de éste; si reducimos el número de jugadores-as de campo en un juego de bateo, aumenta la posibilidad de hacer más carreras; si en un juego de invasión se aumenta el tamaño de la meta resulta más difícil protegerla para los defensores-as. Además las reglas imprimen restricciones de tiempo y espacio al juego deportivo, establecen cómo se consiguen los puntos y lo que es más importante determinan el repertorio de habilidades técnicas necesarias. Evidentemente cualquier cambio en las reglas de un juego tendría implicaciones en la táctica a emplear.

3.3. Conciencia táctica

Con una cierta implicación y comprensión de las reglas, es necesario considerar ahora los aspectos tácticos que se utilizarán en el juego. Formas y medios de crear y neutralizar espacio para superar a los oponentes. Los principios del juego, comunes a todos los juegos deportivos, forman la base para una aproximación táctica, por ejemplo, lograr más penetración como resultado de la práctica de los ataques rápidos. Por supuesto las estrategias no siempre funcionan y es necesario cambiar de tácticas para resolver las necesidades de cada momento.

Habría que añadir que la conciencia táctica debería desembocar en un pronto reconocimiento de las debilidades del contrario, pero no deberíamos dejar que esto destruyera el juego. Habría que modificarlo y devolverle la competición, pero lo más igualado posible.

3.4. Toma de decisiones

Los buenos jugadores-as toman decisiones en fracciones de segundo y seguramente no considerarán relevante hacer distinciones entre el "qué" y el "cómo". En esta aproximación a los juegos deportivos se marca una diferencia entre las decisiones basadas en el "qué hacer" y el "cómo hacerlo", permitiendo así tanto al alumno-a como al profesor-a reconocer los fallos a la hora de tomar decisiones.

- "¿Qué hacer?". Está en la naturaleza propia del juego que las circunstancias cambien continuamente, por lo tanto, resulta necesaria la conciencia táctica si se tienen que tomar decisiones continuamente. Al decidir qué hacer, debe evaluarse cada situación, siendo de capital importancia la capacidad para el reconocimiento de estímulos (que incluye procesos de atención selectiva, estímulos redundantes, percepción, etc.) y la predicción de posibles resultados (que incluye diversos tipos de anticipación). De poco sirve reconocer que atacar el espacio cercano a la meta en un juego de invasión es lo más deseable, pero puede llevar implícito el riesgo de perder la posesión del balón, si en un primer momento no se reconocen los estímulos.
- "¿Cómo hacerlo?". Seleccionar la respuesta apropiada es una cuestión crítica. Por ejemplo, cuando se dispone de mucho espacio pero el tiempo es limitado, puede ser apropiada una respuesta rápidamente ejecutada, mientras que si disponemos de tiempo pero la precisión es vital puede que se haga necesario algún elemento de control previo a la ejecución. Tales situaciones suelen surgir en el área de lanzamiento a la meta en los juegos de invasión.

3.5. Ejecución de habilidades¹

En este modelo se emplea la ejecución de habilidades para describir la realización concreta del movimiento adecuado, tal y como lo prevé el profesor-a, pero visto dentro del contexto del alumno-a y teniendo en cuenta sus limitaciones. Debería contemplarse como un concepto distinto al de "resultado de realización" (ver punto 3.6.) y puede incluir algún aspecto cualitativo tanto de la eficiencia mecánica del movimiento como de su relevancia para una determinada situación de juego. Por ejemplo, un niño-a bien podría realizar un excelente golpeo de volea defensiva en badminton en tanto que presente una velocidad eficiente de la raqueta y un buen

(1) En esta alternativa se diferencia entre habilidad y técnica. Las habilidades son la aplicación de técnicas a situaciones y contextos específicos. Ver nota 2 del capítulo nueve del libro (Nota de traducción).

ángulo de contacto que permite situar el volante por detrás del contrario. El volante puede que no alcance el final de la cancha debido a una falta de fuerza y/o a una falta de desarrollo técnico, pero el golpe continuaría siendo una excelente volea defensiva. De este modo, la ejecución de habilidades se contempla siempre dentro del contexto del alumno-a y del juego.

3.6. Resultado de la realización

Este es el resultado observado de los procesos previos, medidos según criterios que son independientes del alumno-a. De acuerdo con esto clasificaríamos a los niños-as como buenos o malos bien en el colegio o a nivel internacional y mediría tanto lo apropiado de la respuesta como la eficacia de la técnica empleada.

Los aspectos secuenciales de este modelo son críticos. A diferencia del método tradicional, esta aproximación comienza con el juego deportivo y sus reglas, que preparan el terreno para el desarrollo de la conciencia táctica y la toma de decisiones, y que a su vez preceden siempre a los factores de ejecución de habilidades y el resultado de la realización. Para la consecución satisfactoria de las etapas que se han subrayado será necesario la modificación del juego, lo que nos llevará a la cuidadosa revaloración de los requisitos del nuevo juego. El ciclo ha comenzado de nuevo. Si bien los niños-as pueden, en un momento dado, estar preocupados por algún aspecto concreto de cualquiera de los componentes del modelo, esta situación se dará siempre dentro del contexto de un juego apropiado donde la mayoría experimentará parte de la satisfacción del jugador-a habilidoso.

Era importante que este modelo no se percibiera como una idea abstracta presentada por profesores-as universitarios, sino como una forma práctica para la enseñanza de los juegos deportivos. Este modelo bien se enseñaba de forma práctica a los profesores-as o bien se les daba un ejemplo práctico para que lo probaran en sus escuelas. A continuación presentaré un ejemplo para ilustrar esta aproximación.

4. UN EJEMPLO EN ACCIÓN: LOS PRIMEROS PASOS EN BADMINTON

4.1. Forma tradicional

Tradicionalmente, el profesor-a suele desarrollar una unidad de trabajo pensando qué juego se practicará al final de la clase. Con mucha frecuencia se prefieren los juegos de dobles porque participan más niños-as. “¿Qué reglas estableceremos?”. Tal vez debiera explicar las reglas al terminar las dos primeras clases. “¿Qué técnicas necesitarán para jugar bien al badminton en esta fase?...sacar y devolver, la volea, la dejada y el remate.” No nos debe sorprender por tanto que la práctica estructure las clases de acuerdo con el formato siguiente:

- Actividad introductoria, por ejemplo, calentamiento (ejercicios de movilidad, revisión de los ejercicios);
- Técnicas y habilidades, por ejemplo, servicio corto y largo, devolver el servicio, golpe de volea, golpe de dejada, remate, etc. (cada clase puede centrarse en una técnica particular);
- Realización de un juego en la última parte de la clase, generalmente un juego de dobles; y...
- Un partido que suele coronar el bloque didáctico.

4.2. Forma alternativa

La aproximación alternativa que sugerimos comienza con un juego simplificado para poder comprenderlo, y con las reglas mínimamente necesarias para mantener los elementos esenciales del juego. Como nos interesa el desarrollo de la comprensión, se debe practicar el juego de individuales. Somos conscientes de que algunos niños-as tienen dificultad con el saque normal; si éste fuera el caso debemos permitir que el alumno-a golpee como sepa o coloque el volante en la raqueta y saque. Si el grupo de clase tuviera poca habilidad sería necesario trabajar las destrezas que el juego requiere, pero si el profesor-a cree que esto mantendrá a los niños-as alejados del juego durante bastante tiempo, pueden hacerse las modificaciones necesarias para evitarlo.

A lo largo de la unidad didáctica los niños-as practicarán el juego de individuales en campos que son largos y estrechos. Aunque la red, a una altura normal, parezca demasiado alta, esto ayudará a ralentizar el juego y animará la práctica y el golpeo por encima de la cabeza.

El profesor-a verá necesario introducir una línea de saque, pero no antes de que los niños-as muestren esta necesidad, por ejemplo, cuando hayan descubierto que permanecer cerca de la red y “realizar un golpeo flojo” o “lanzar directamente al fondo de la pista” puede dar como resultado un tanto. De este modo, los niños-as entienden por qué la línea de saque está ahí - es una regla necesaria. Aunque las líneas de saque pueden ser necesarias en esta primera unidad, la línea central puede no serlo. El juego debe tener sólo las reglas que son esenciales. Por ejemplo:

- Si el volante cae al suelo después de pasar sobre la red... tanto para el que golpea;
- Si el volante cae fuera del campo después de haber superado la red... tanto para el que no golpea;
- Saque alterno (que impide dominar durante todo el juego a aquél que tenga un buen saque)... se puntúa cada tanto; y ...
- El saque es bajo y puede caer en cualquier parte del campo de los oponentes.

Después de una explicación rápida de las reglas, los alumnos-as pueden intentar practicar este juego. Debemos comprobar: a) que todos-as han entendido las reglas; y b) que los niños-as se han distribuido equitativamente y golpean lo suficientemente bien como para poder jugar. Es importante reseñar que si los niños-as no pueden captar fácilmente el juego ni su estructura encontrarán dificultades para desarrollar las tácticas necesarias para el juego.

En el marco de un juego idóneo pueden desarrollarse la conciencia táctica, la capacidad de decisión y la ejecución técnica. El orden es vital y los profesores-as deberían asegurarse que enseñan las técnicas cuando éstas sean necesarias, y deberían evitar pensar que las técnicas son un objetivo en sí mismas.

Según nuestra aproximación, el profesor-a debe poner de relieve los problemas surgidos en el juego y los alumnos-as, utilizando su experiencia práctica del juego, deben encontrarles soluciones. Para clarificar esta aproximación, presentaré una progresión en la enseñanza con una serie de problemas propuestos a los alumnos-as.

“¿Cómo conseguimos un tanto?”. Si logramos que el volante toque el suelo del campo del adversario. “¿Qué necesitamos para conseguirlo?”. Un espacio al que lanzar. Jugar y observar cuidadosamente dónde están esos espacios. “¿Dónde están los espacios en un campo alargado y estrecho?”. Delante y al fondo, no en los laterales (el volante va lento y se hace difícil pasar al contrario). Juega para ver si puedes lanzar a estos espacios. “¿Cómo podemos crear más espacio delante y al fondo de la pista?”. Enviando el volante justo al fondo o dejándolo caer justamente por encima de la red. “¿Puedes hacerlo?”. (El profesor-a con la técnica perfecta en mente, debe estar dispuesto a aceptar algunos lanzamientos nada sofisticados, pero que están a la altura de los problemas expuestos por los alumnos-as). “¿Dónde deberías lanzar de manera

que el contrario tuviera dificultades para responder?”. Si el oponente está al fondo de la pista, da más tiempo de ver el volante cuando se devuelve y es más difícil para el adversario lanzar dentro de nuestra pista. Y por supuesto me resulta más fácil situar mi lanzamiento en el espacio delantero de la pista. No debemos esperar que los alumnos-as tengan todas las respuestas. Se hará necesario plantear algunos problemas extra, por ej. los ángulos para devolver, y dar tiempo a que se resuelvan en la pista.

“¿Puedes, con tu saque, situar al adversario al fondo del campo?”. “¿Puedes situarlo allí al devolver el servicio?”. Nuestra experiencia nos dice que el saque no es el factor que limita este juego, más bien sería el golpeo de volea. “¿Por qué el de volea?”. Bueno, no tienes que irte tan atrás de la pista, recoges el volante antes, es un lanzamiento fuerte y puedes darle por encima de la cabeza. El profesor-a se colocará de manera que pueda ver si los niños-as usan toda la pista; si no, ¿por qué no?. Primero comprobaremos si entienden lo que intentan hacer, si lo comprenden, es entonces la técnica la única limitación. Enseñemos la técnica cuando sea necesario, pero sin excedernos. Tenemos que reconocer que la adquisición de vicios resulta indeseable, pero es importante mantener el interés en el juego para que los alumnos-as se animen a practicar las técnicas. Debe hacerse hincapié en el desarrollo personal e introducir la enseñanza de la técnica lo antes posible.

“Tu contrario te ha llevado al fondo de la pista dejando la parte anterior de tu campo descubierta, ¿cómo puedes evitar que use este espacio?”. Haz tiempo lanzando alto y al fondo de su campo de manera que puedas situarte rápidamente en una posición intermedia. (Recobrar una buena posición es el resultado natural de neutralizar espacio al adversario; esto lo “comprende” el alumno-a sin necesidad de que el profesor-a lo explique. No es demasiado difícil ayudarles a entender que tienen que recuperar la posición del centro del campo mientras el volante que han lanzado pasa al otro campo, y entonces reaccionar al golpeo del contrario).

Indefectiblemente llegamos ahora a un punto muerto: el ciclo golpeo- recuperar la posición central- golpeo- recuperar... se repite. “¿Cómo podemos romper este círculo vicioso?”. Intercalando algunos tiros cortos: “inténtalo”. Las posibilidades del golpeo de dejada se pueden mostrar utilizando la misma aproximación que antes, por ejemplo, desplazando al adversario-a a la parte delantera de la pista o haciendo que tire desde debajo de la altura de la red.

El juego implica ahora habilidad y astucia. El juego puede consistir en un golpeo largo, otro largo, seguido de uno corto, largo y luego una dejada logrando el tanto. Los niños-as serán conscientes de las exigencias físicas que requiere el juego en cada momento y se sentirán satisfechos de ser capaces de desplazar al adversario-a en la pista. Será necesario enseñar y practicar la dejada: “introdúcelo y enséñalo”.

¿Qué hacemos a partir de aquí?. Esto dependerá de las capacidades de los niños-as. Los menos capacitados completarán esta unidad didáctica valorando el uso del golpe atacante de volea y de dejada, pero los más capacitados podrán avanzar hasta el remate y recurrir al engaño en sus tiros.

Se puede apreciar que se ha prestado poca atención al saque. No hay duda de que un buen saque puede sentenciar el juego, pero este aspecto se trabajará cuando:

- Los niños-as estén constantemente colocando el volante fuera del campo;
- Se vea el juego limitado por el golpeo devuelto, es decir, demasiados intervalos de sólo dos tiros; y...
- Se está reincidiendo en hábitos incorrectos, por ej. ir contra las reglas o emplear técnicas ineficaces.

El último punto tal vez destaque una crítica hecha a esta aproximación de la enseñanza de los juegos deportivos, es decir que los niños-as pueden coger vicios. Nosotros creemos que el profesor-a enseñará aspectos técnicos, de hecho esto ya se ha afirmado anteriormente, pero lo harán en la etapa en la que los niños-as ya hayan comprendido “el juego” que están practicando y sientan la necesidad de desarrollar las técnicas.

5. ALGUNAS CUESTIONES QUE PLANTEAN LOS PROFESORES

En los últimos años hemos hecho demostraciones prácticas de cómo puede aplicarse esta aproximación en las clases de educación física. Nos anima que los profesores-as sean “críticos” en el verdadero sentido de la palabra, ya que surgen dudas y se plantean problemas. Aquí presentamos algunos de ellos (ver Bunker y Thorpe, 1986):

- *Profesores-as:* Los menos capacitados “no funcionan” en el juego debido a la falta de técnica.

- *Nuestra respuesta...* Tenemos que dejar de asumir que podemos cambiar a estos niños-as hasta el punto de estar a la altura de los demás. Nunca lo estarán. La mayoría de los niños-as comienza la etapa secundaria dominando ya algunas habilidades: pueden darle a un balón, pero lo único que ocurre es que ahora les pedimos que le den a un balón en movimiento rápido, les damos instrumentos más pesados, restringimos las zonas de tiro y se les dice que lancen o golpeen de una forma concreta. Somos conscientes de sus limitaciones en los movimientos de coordinación y en sus destrezas básicas y comenzamos modificando nuestro material y el tamaño del área de juego.

- *Profesores-as:* Necesitas enseñar las técnicas para poder enseñar los juegos deportivos...

- *Nuestra respuesta...* No es necesario. Los niños pueden jugar al fútbol sin que se les enseñe; han aprendido observando el juego y mediante la práctica en circunstancias conductivas. No obstante, les enseñaremos las técnicas aunque no son el aspecto central de la clase. Una clase de bádminton en la que el tema sea desarrollar

la consciencia del espacio en un campo alargado y estrecho motivará a los alumnos-as a preguntar cómo pueden hacer y mejorar sus lanzamientos al fondo del campo. Sabemos que en cualquier clase habrá alumnos-as con dificultad para darle al volante - una ayuda didáctica podría ser aconsejarles "mirar a través de las cuerdas de la raqueta". Muchos sacarán provecho de la consigna "gira los hombros para colocarte de lado"; los mejores jugadores aprenderán a ocultar el golpeo largo concentrándose en un "giro rápido de la muñeca en el último momento". Es importante añadir que las técnicas tiene que ver con los individuos y con el juego que se está jugando.

- *Profesores-as:* Se acusa a los mejores jugadores-as de la clase de dominar aspectos tácticos, pero de no tener habilidades técnicas desarrolladas o tenerlas insuficientemente desarrolladas. Seguramente esto sugiere que debemos trabajar más las técnicas y las habilidades.

- *Nuestra respuesta...* Lo primero de todo aclarar que no estamos interesados por conseguir jugadores-as "de primera" en la clase de educación física (estas necesidades pueden verse satisfechas en los clubs extra-curriculares), aunque según nuestra aproximación se consigue mejorar la capacidad de toma de decisiones y una ejecución más habilidosa. Puedes decirle a un niño-a que se sitúe a 2 ó 3 metros de distancia de la red de voleibol - puedes explicarle el porqué - y entonces puedes hacerle practicar el golpeo y la vuelta a la posición central: esto no garantiza que te haya entendido. Esta práctica repetitiva puede tener un efecto negativo puesto que la distancia mencionada resulta inadecuada para, por ejemplo, jugadores-as de baja estatura, y también porque puede llevar al jugador-a a no pensar en el juego. Toda nuestra aproximación está más cerca de los "reconocimientos" que de las "repeticiones/ automatismos". Y con respecto a esos jugadores-as avanzados a los que les falta habilidad...podríamos estar de acuerdo con la sugerencia, pero esto no lo solucionarán las clases basadas en la enseñanza de la técnica, puesto que éstas se aplican para la mayoría de la clase y no mejorarán a éstos más dotados. Es más probable que estos jugadores-as practiquen las técnicas y habilidades que son apropiadas a sus necesidades si queremos seguir una aproximación basada en la comprensión.

- *Profesores-as:* Hemos utilizado los mini-juegos y los juegos deportivos modificados durante muchos años...

- *Nuestra respuesta...* Los mini-juegos (y los juegos modificados) resultan estupendos porque presentan una forma de juego más idónea para la edad de los niños-as. Ofrecen, por lo tanto, oportunidades claras para el desarrollo de la apreciación del juego, de la conciencia táctica y de la capacidad de toma de decisiones. Ahora bien, en sí mismos, los mini-juegos no son progresivos, nuestra aproximación los supera.

En el pasado los juegos modificados se han venido utilizando para desarrollar las técnicas y destrezas, que eran "el plato fuerte" de la clase. Nosotros no hacemos esto: los juegos modificados son la clase, a veces los utilizamos para ver la técnica de algún alumno-a o grupo de la clase.

- *Profesores-as:* ¿Se acercaría este planteamiento al tipo de cursos "base" para los alumnos-as de primer curso del ciclo de secundaria?...

- *Nuestra respuesta...* No hay duda de que hay principios comunes que pueden aplicarse al badminton, al voleibol y al tenis, o al cricket, al rounders (juego parecido al béisbol) y al béisbol, y que algunos profesores-as encuentran atractiva la idea de un curso que asiente las bases. No obstante, este tipo de curso no es esencial. Si se planifica es un medio al servicio de un fin, ya que la misma aproximación servirá para las distintas actividades deportivas específicas.

- *Profesores-as:* Tenemos que reconocer que muchas veces nosotros-as no entendemos bien los juegos deportivos.

- *Nuestra respuesta...* Tal vez eso sea fallo de personas como nosotros, responsables de la preparación de los profesores-as de educación física.

Hemos visto tres tipos de profesores-as realizar juegos deportivos que desconocían. El primer tipo hace una valoración del juego y lo desarrolla para emplear tácticas razonadas. El segundo se implica mucho, utiliza estrategias inadecuadas traspasadas de otros juegos deportivos, pero obtiene respuestas a ciertas situaciones que se plantean. El tercero carece de cualquier tipo de marco de referencia para pensar y necesita mucha ayuda.

Si no entiendes la "comprensión" no debes preocuparte; lo primero es reconocer la "necesidad" de entender.

- *Profesores-as:* ¿Se puede emplear esta aproximación en los grupos numerosos?

- *Nuestra respuesta...* Nuestra aproximación se presta más que otras para trabajar con grupos numerosos (en Thorpe, Bunker y Almond, 1986, pueden verse varios ejemplos).

- *Profesores-as:* No contamos con el material modificado.

- *Nuestra respuesta...* Sugerimos que los profesores-as utilicen la aproximación de la comprensión para desarrollar un juego deportivo y consideren las implicaciones de la compra (o construcción) del material modificado, que resultaría menos caro que el material tradicional. Por poner un ejemplo mencionaremos el badminton, que nos parece una actividad de interior excelente para los niños-as, y que no requiere un material muy "especial".

6. EVALUACIÓN DE LA APROXIMACIÓN SEGÚN UN MARCO PSICOLÓGICO

6.1. Motivación intrínseca

Es esencial volver al problema subyacente. "¿Cómo capitalizar y potenciar el deseo "intrínseco" de practicar juegos deportivos?". Descubrimos, apoyados por centenares de profesores-as (Almond y Thorpe, 1988), que el deseo intrínseco de jugar es muy frecuente en los niños-as, sobre todo cuando están protegidos del azoramiento o de la percepción de algún posible peligro. Igualmente, hemos observado que aquellas personas que disfrutan jugando son las que desarrollan buenas habilidades técnicas. Es ingenuo pensar, sin embargo, que todo aquél que se decida a participar en juegos deportivos vaya a hacerlo con el deseo de jugar. Gran número de adultos llegan a la clase buscando ayuda técnica. Un estudio reciente, realizado con estudiantes, (McPherson y French, 1989) muestra que aprendieron mejor el tenis aquéllos a los que se enseñaban habilidades técnicas antes que la táctica, en comparación con otros a los que se les enseñaba la táctica en un primer momento. En un grupo de estudiantes con conocimiento previo del deporte y con una motivación intrínseca por mejorar la técnica, el profesor-a/entrenador-a podría fácilmente pasar al trabajo de la técnica. Sin embargo, hemos visto que en las escuelas la mayoría de los niños-as desean iniciar el juego utilizando las habilidades relativamente limitadas de que disponen, y que después de algún tiempo algunos jóvenes pueden llegar a pedir ayuda con las habilidades técnicas (ya están preparados y debemos ayudarles).

De alguna forma esta distinción entre el alumno-a empeñado en mejorar su realización técnica y el alumno-a interesado en implicarse por otras razones puede ilustrar por qué los métodos de "entrenamiento" pueden no ser apropiados para la clase de educación física.

6.2. Los incentivos de practicar los juegos deportivos

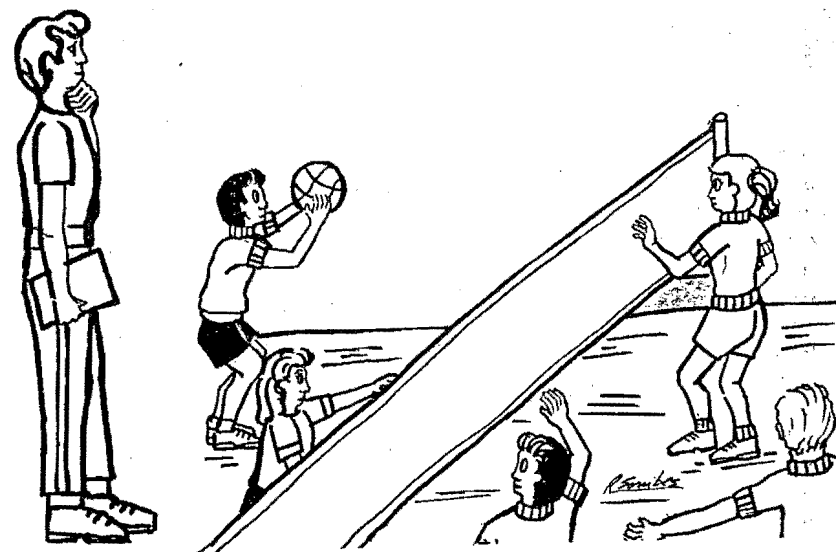
Aceptar que el profesor-a debe usar la motivación intrínseca del niño-a parece lógico, pero el profesor-a debe sin duda ser consciente de los incentivos que funcionan en esta situación. El trabajo sobre los "sistemas de incentivación" que funcionan en el deporte, desarrollados a partir del trabajo de Alderman y Wood (1976), ha llevado a la aceptación general de que la *afiliación* (interacción social, reafirmación social,

amistades, etc.), el *logro* o superación (hacer algo bien o mejor) el *estrés* o, quizá el término menos emotivo, *sensación* (que puede incluir excitación, estar activo, nerviosismo apropiado, etc.) y la *auto-dirección*, son fundamentales para la implicación en el deporte. Esta lista debe utilizarse sólo como guía porque como Whitehead (1988) sugiere, la lista de incentivos puede requerir modificaciones para los niños-as más jóvenes. Whitehead presenta seis objetivos para el éxito: mostrar capacidad, dominio de las tareas, aprobación social, victoria, impacto y trabajo en equipo.

6.3. Afiliación

Ya que nuestra "aproximación de enseñanza" hace hincapié en el juego deportivo y "guía" a los niños-as para que descubran y desarrollen el juego, capitaliza el incentivo de la afiliación de varias maneras:

- Son los niños-as los que desarrollan las reglas necesarias para jugar el juego deportivo (que incluye la discusión con los "oponentes");



- La aproximación insta a los niños-as a practicar las maneras de llegar a la táctica apropiada (que requiere la colaboración con otros compañeros-as de equipo); y...
- La técnica se pone en práctica individualmente o en pequeños grupos anticipando que los niños-as trabajarán con otros, independientes del profesor-a.

Puede que los profesores-as tengan que facilitar la tolerancia, la igualdad, etc., pero la aproximación proporciona una situación en la cual esto puede ocurrir.

6.4. Logro

La idea de hacer algo bien y/o mejor puede aceptarse meramente como un incentivo ofrecido por el deporte. Esto supone, por supuesto, no reconocer la abundancia de pruebas que unen el resultado a la autoestima. La observación de clases "tradicionales" sobre los juegos deportivos, en las que los profesores-as insistían en enseñar las técnicas necesarias para jugar los distintos juegos, nos hizo cuestionarnos si muchos alumnos-as, agrupados normalmente por niveles de habilidad distinta, motivaciones también divergentes y con un tiempo limitado, lograban algo con este enfoque centrado en la "técnica". Se enseñaba a los más aventajados técnicas que ya dominaban y a los menos habilidosos nuevas técnicas en las que fallar. Puesto que la habilidad técnica era el aspecto central de la clase, obviamente no dominarla significaba fracasar en el juego. Para los que enseñan en los primeros cursos de la enseñanza primaria es importante reconocer que, puesto que el fracaso en una tarea se asocia a una falta de esfuerzo más que a una falta de habilidad (Roberts, 1990), fallar en una tarea no debe extenderse a fracasar en el juego. Los juegos deportivos basados en habilidades técnicas pueden ser apropiados para esta edad puesto que resultan tácticamente menos complejos (ver Thorpe y otros, 1986b).

A diferencia de las actividades como el atletismo, la gimnasia y la natación, en las que el tiempo/distancia/forma son medidas esenciales, los resultados de los juegos deportivos dependen siempre del oponente. Es posible jugar un "buen" juego con una técnica "pobre". Nos gustaría creer que hemos ayudado a los profesores-as a darse cuenta de que resulta imposible en la clase de educación física desarrollar algunas de las habilidades necesarias para jugar la versión adulta de algunos juegos deportivos (hockey, fútbol, tenis, etc.); pero sí podemos ayudar a nuestros alumnos-as a superarse/conseguir un logro. Si se motiva y se les ofrecen oportunidades a los alumnos-as, éstos buscarán tiempo fuera del horario de educación física para mejorar todos los elementos de sus juegos. Por lo tanto, la superación/logro/éxito podrá medirse por el compromiso continuado en el juego deportivo más que por los cambios de realización a corto plazo.

El módulo propuesto anteriormente para el badminton (ver Thorpe y Bunker, 1982) resaltaba el desarrollo del conocimiento para explotar el hecho de que el badminton es un juego deportivo donde los golpes deben ir dirigidos hacia delante y hacia el fondo de la pista más que a los laterales. Los aventajados-as pueden golpear mucho más lejos y utilizar el engaño en los tiros, pero los jóvenes menos aventajados pueden todavía forzar a sus contrarios a que se desplacen abriendo así espacios. El profesor-a observa y se centra más en el buen uso del espacio que en la perfección técnica. Los profesores-as que ya han probado nuestra aproximación señalan, muy a menudo, que en muchas ocasiones se percataban de que estaban diciendo cosas positivas a todos los alumnos-as, incluidos los menos habilidosos. ("Proyecto de investigación-acción" con los profesores-as de Coventry, en Almond y Thorpe, 1988; Lawton, 1987). El uso de la frase "buen intento" significando "no puedes hacer lo que te digo pero sigues trabajando" desaparece. El valor de un clima positivo en la enseñanza ha sido resaltado siempre, tanto por los conductistas como por los humanistas. Es gratificante que el profesorado comente el aumento de frases positivas.

6.5. Sensación/estrés

En los juegos deportivos "hacer algo bien" puede tomar muchas formas. Algunos niños-as pueden sentirse muy satisfechos explotando espacios, pueden esforzarse mucho por ganar al adversario a nivel individual, pero sin estar pendientes del tanteo. Otros preferirán las situaciones competitivas sin importarles el estrés adicional, puede que sean de naturaleza nerviosa y probablemente se esforzarán a nivel físico disfrutando de una buena "práctica". A pesar de que durante generaciones se han introducido conceptos como el de "necesidad de ganar/ necesidad de evitar el fracaso" a los profesionales de la educación física, y más recientemente los efectos diferenciales del estrés competitivo en los individuos, una clase de badminton incluirá normalmente un pequeño torneo para todo el mundo. La aceptación de que algunas personas disfrutan practicando juegos que incluyen la "competición", pero consideran la puntuación irrelevante, influirá en el modo en el que los profesores-as utilicen la competición y será también un indicador de que cualquier torneo debe plantearse cuidadosamente y tal vez como una opción de práctica continuada. En las clases basadas en juegos deportivos de equipo (especialmente en los que los equipos son numerosos) resulta difícil satisfacer las necesidades individuales de cada persona, en tales situaciones se obliga a los niños-as a que se adapten a la intensidad de juego de la mayoría. Puede tratarse de un factor coadyuvante en la tendencia mencionada (Murdoch, 1987) según la cual los jóvenes, en Gran Bretaña, se inclinaban por los deportes individuales.

6.6. Reconocimiento social

La idea de hacer algo bien y de sentirse competente no puede separarse de aspectos como la confianza en uno mismo, que, a su vez, es fundamental en las aproximaciones multidimensionales a la valoración de la ansiedad. La falta de capacidad, en sí misma, puede no ser un problema, pero la exhibición pública de tal incapacidad sí que lo es. El tipo de clase en la que los alumnos-as hacen lo mismo, al mismo tiempo y en la que se les enseña cómo identificar los posibles errores en la ejecución, puede ser examinada según un marco de "reconocimiento social". Las frases fundamentales de esta teoría son:

a – que es necesario un público evaluador para el efecto del reconocimiento social (nótese que el profesor-a ha desarrollado esta capacidad evaluadora proporcionando a todos los niños-as la capacidad de identificar sus carencias y de reconocer la "buena" y la "mala" técnica); y b – que las habilidades peor aprendidas se ven afectadas perjudicialmente por la presencia de un público evaluador.

Así, los alumnos-as menos capacitados disponen de habilidades pobres con las que comenzar y el ambiente de aprendizaje asegura que esta falta de habilidad puede ser fácilmente reconocida por sus compañeros-as. No debería sorprendernos, por tanto, que las habilidades se deterioren. Además, tampoco debería sorprendernos que los niños-as no participasen, que interrumpieran la actividad o se mostrasen ausentes durante la clase. Si situamos la habilidad en un segundo plano y la tratamos directamente con los implicados, podemos hacer que se superen los problemas derivados de ella.

Lo que se necesita son actividades que los alumnos-as puedan realizar y privacidad para practicar lo que no pueden hacer. De nuevo, el ejemplo del badminton puede ser ilustrativo.

Como "entrenador-a", con un pequeño grupo de jóvenes motivados y resueltos, puedo hacerles trabajar el golpe de volea (un golpe parecido al saque del tenis o al remate) al fondo de la pista. Como "profesor-a" de educación física no utilizaría la misma aproximación con una clase típica, simplemente porque sé que muchos alumnos-as serían incapaces de actuar tanto para reproducir la "forma" de la técnica como para lanzar el volante al fondo de la pista. Muchos fallarían y serían vistos al fallar. Sin embargo, podrá ayudarles, durante "toda una clase", a entender la trayectoria del golpeo de dejada, lento y corto, cayendo casi rozando la red), porque sé por experiencia que hasta los menos capacitados pueden conseguirlo empujando de forma muy básica el volante; el alumno-a de nivel intermedio lo logrará con una acción bien formada, y los alumnos-as de niveles altos utilizando el engaño en el último momento. Todos los niños-as pueden conseguir el logro y mejorar en la tarea a pesar de las grandes diferencias de habilidad que pueda haber entre ellos. Cuando no sea posible presentar la habilidad de manera que todos sean capaces de adquirirla (por ejemplo, el golpe de volea) se tendrá que trabajar en pequeños grupos de alumnos-as con las mismas necesidades. El resto de la clase no necesita saber qué sucede y continuará

el juego o la práctica. Se consigue privacidad porque la atención de la clase está centrada en otra cosa.

Un factor clave en la enseñanza para la comprensión es que los alumnos-as utilizan un material que les permite pensar desde dentro del propio juego, es decir, la exigencia técnica no implica toda la atención (véase más abajo). Esto puede significar que el material más apropiado para muchos niños-as en un juego de tenis puede ser una raqueta de mango corto y una pelota de espuma, aunque puede que otros sean capaces de utilizar las pelotas de tenis más rápidas. Esto provocaría que los mejores comentaran que sus otros compañeros-as "no son suficientemente buenos como para utilizar el material 'adecuado'". Los profesores-as que han trabajado con material modificado han tenido más éxito cuando todos los alumnos-as han tenido opción de utilizar todo el material y han podido ir cambiándolo a su ritmo. El hecho de que los mejores jugadores-as jueguen a veces con el material más fácil (cuando quieren jugar partidos largos y acercarse a la red) y los no tan buenos lo intenten, de vez en cuando, con el material "adecuado" (quizá en juegos cooperativos) rompe cualquier esquema comparativo.

En mi opinión, la incapacidad física resulta más embarazosa para los niños-as que la falta de capacidad mental, simplemente porque la primera es mucho más obvia. No deberíamos disimular estas diferencias de capacidad física, pero tampoco es necesario hacer de ello el componente central de nuestras clases de juegos deportivos.

6.7. Auto-dirección

La aproximación de la enseñanza para la comprensión no pretende formar ejecutores o jugadores-as brillantes. Pretende formar individuos que sepan que, sea cual sea su capacidad (o incapacidad), "pueden" jugar y que hay mucho que aprender sobre los juegos deportivos. Puesto que esta aproximación reconoce las diferencias individuales, supone una motivación para los enfoques de enseñanza que requieren la responsabilidad personal. A los alumnos-as se les presentan problemas que tienen que resolver y resulta positivo dejarlos que trabajen solos en algunas circunstancias:

- Para la retención de habilidades motoras, aunque el resultado de la realización inmediata se degrade (Schmidt y otros, 1987; Wright y Thorpe, 1990);
- Como medio de propiciar responsabilidad para jugar y practicar después de la clase; y...
- Como medio de trasladar la autoridad y poder del profesor-a al alumno-a.

Tales procedimientos dependen de que los niños-as quieran continuar jugando y practicando, de este modo volvemos a la motivación intrínseca. Debe subrayarse

que algunos psicólogos consideran el componente de auto-determinación crucial en esta motivación intrínseca.

"Las conductas intrínsecamente motivadas son las que envuelven a la persona haciéndole sentir competente y auto-determinante con respecto a su entorno" (Deci, 1975).

7. CONCLUSIÓN

Esta aproximación presenta la idea implícita de que hay conceptos comunes a muchos juegos deportivos. También resalta que hay juegos más complejos que otros y requieren un nivel de comprensión más sofisticado. Al evaluar el programa tradicional de la enseñanza de los juegos deportivos en Gran Bretaña, vemos que el orden que seguimos no se alinea a la complejidad de los juegos. Teniendo esto en cuenta, hemos elaborado unas sugerencias para la enseñanza de los juegos deportivos desde los cinco a los dieciséis años.

Una vez localizados los principios subyacentes de los juegos deportivos para facilitar su comprensión, se hace evidente que ciertos juegos tienen muchas cosas en común. Los principios del fútbol son muy similares a los del hockey. Existen diferencias importantes, pero resulta más fácil entenderlos cuando se contrastan con el marco conceptual común de los juegos deportivos. De esto se deriva que es posible clasificar los tipos de juegos según sus diferentes requisitos tácticos, tal y como se ha visto en el capítulo anterior.

Como los juegos estándar de los adultos son raramente apropiados para los niños-as y jóvenes, se hará necesaria cierta modificación. La utilización de los sistemas de clasificación de los juegos deportivos (ver Almond, 1986) permite ejemplificarlos mediante juegos deportivos modificados, es decir, juegos que respondan en esencia a los juegos deportivos estándar o de los adultos. La *ejemplificación* se convierte así en un factor fundamental para el diseño del currículum de los juegos deportivos. Si lo que se intenta es presentar un juego lo más parecido posible al de los adultos, entonces esta modificación responde a una *representación* simplificada del mismo que reduce el componente técnico. Si modificamos mucho un juego para resaltar un punto concreto, entonces será *modificación por exageración* (por ej. jugar al badminton en canchales largos y estrechos para acentuar la naturaleza - largo/corto - de este juego).

Si consideramos que esta aproximación, basada en la comprensión, se centra en el desarrollo del conocimiento, deberíamos prestar atención a la complejidad del tipo de juego que presentemos. De hecho, frecuentemente se presentan los juegos tácticamente más complejos (los juegos de invasión estándar) a los alumnos-as de

primaria. Pero ¿es ésta una pedagogía bien fundamentada? Debemos reconocer que comprender un juego de invasión (como el hockey) puede costar más, en tiempo, que entender un juego de individuales de cancha dividida (como el badminton). Por lo tanto, deberá dedicarse un poco más de tiempo a los juegos de invasión, aunque es evidente que la tendencia tradicional a la práctica de este tipo de juegos crea cierto equilibrio en este sentido. Luego, otro fundamento importante para el orden y la progresión de los juegos deportivos es la *complejidad táctica*. El uso de estos cuatro principios en el desarrollo del currículum de juegos deportivos para las edades comprendidas entre los 5 y los 16 años ya ha sido ilustrado en otros textos (Thorpe y Bunker, 1989; Thorpe, Bunker y Almond, 1986a)².

Finalmente, si se acepta que todos los niños-as deberían poder enfrentarse a los problemas que surgen al practicar algunos juegos deportivos concretos, inevitablemente se superarían las asunciones tradicionales sobre juegos para niños y juegos para niñas. Me gustaría pensar que a todos los niños-as se les da la oportunidad de utilizar una habilidad relativamente simple, como es correr con el balón o pasar a un compañero-a de equipo, en un intento de conseguir pasar la pelota al campo del contrario. Igualmente, todos los niños-as deberían practicar los juegos de cancha dividida en los distintos niveles de su educación. En la enseñanza primaria, con tan sólo un patio de recreo, esto podría suponer lanzamientos-pases de uno a otro (1 x 1). En la etapa secundaria, con mejores instalaciones, se podría llegar a jugar al badminton en media pista. Los conceptos van adquiriendo fuerza a medida que el juego va evolucionando hacia un deporte reconocible. Esta evolución hacia un deporte reconocible prepara a los niños-as para el mundo exterior.

La competición es inherente a los juegos; jugamos contra unos adversarios e intentamos ganar puntos. Si aceptamos que muchos niños-as hacen deporte para estar con los amigos-as y "sólo" para estar activos, puede que seamos capaces de cambiar la forma en la que presentamos las opciones competitivas. Los niños-as que se esfuerzan en el juego y no consiguen ganar puntos están diciéndole algo al profesor-a. En una clase de juegos de individuales o de campo pequeño puede fácilmente presentarse la opción de agruparse para hacer una especie de liga de competición, con jugadores-as de nivel parecido, o continuar jugando y practicar con un compañero-a. Dedicar el mismo tiempo a los alumnos-as que eligen competir que a los que eligen no hacerlo puede ser de gran ayuda para mostrar al grupo que estáis más interesados en la actividad y en el desarrollo que en la competición y la excelencia. He visto que hay pocos profesores-as que presenten este tipo de opción a los alumnos-as: la clase es competitiva o no, según el momento. Puede ocurrir que el profesor-a de educación física considere importante el desarrollo de respuestas apropiadas para la victoria y la derrota; el hecho de que los resultados del juego son siempre relativos al oponente

(2) En agosto de 1991 se publicó el Currículum Nacional de Educación Física para las edades comprendidas entre los 5 y los 16 años, dentro del cual quedan plasmadas la mayoría de las cuestiones mencionadas aquí. Por lo que parece que, al menos en Inglaterra y Gales, es oportuno volver a pensar como enseñamos los juegos deportivos.

puede ser fundamental para mostrar cuántos deportes se basan en un acuerdo cooperativo para utilizar términos casi iguales a la hora de jugar. Debemos tener presente que "Ganar es fácil. ¡Juega contra alguien que es claramente peor que tú!" (Thorpe, 1990, p.96).

8. REFERENCIAS

- ALDERMAN, R.B. y WOOD, N.L. (1976) An analysis of incentive motivation in Canadian Athletics. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 1, p. 169-176.
- ALMOND, L. (1986) Reflecting on themes: a games classification. En R.D. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking games teaching*, Loughborough University Press, p. 71-71.
- ALMOND, L. y THORPE, R.D. (1988) Asking teachers to research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, p. 221-227.
- BUNKER, D.J. y THORPE, R.D. (1982) A model for the teaching of games in secondary schools. *The Bulletin of Physical Education*, 18, p. 9-16.
- BUNKER, D.J. y THORPE, R.D. (1986) Issues that arise when preparing to "teach for understanding". En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University Press, p. 57-59.
- DECI, E.L. (1975) *Intrinsic Motivation*. Plenum. Nueva York.
- LAWTON, J. (1987) *A comparison of two teaching methods*. Tesis no publicada, Universidad de Loughborough.
- McPHERSON, S. y FRENCH, K.E. (1989) Changes in cognitive strategies and motor skills in tennis. *Psychology of Motor Behaviour*. Abstracts. NASPSA.
- MURDOCH, E. (1987) *Sport in Schools*. Estudio encargado por los Departamentos de Educación y Ciencia y el de Medio Ambiente.
- ROBERTS, G.C. (1990) The importance of the study of children in sport: an overview. En M. Lee (Ed.) *Children in Competitive Sport*, Whiteline Press.
- SCHMIDT, R.D.; SHAPIRO, D.C.; SWINNEN, S. y YOUNG, D.E. (1987) Optimizing summary knowledge of results for motor skill learning. En D. Goodman e I. Franks (Eds.) *Psychology of Motor Behavior and Sports*, Simon Fraser University, Nueva York.
- THORPE, R.D. (1990) New Directions in Games Teaching. En N. Armstrong (Ed.) *New Directions in Physical Education*, Human Kinetics, Leeds, p. 79-100.
- THORPE, R.D. y BUNKER, D.J. (1982) From theory to practice. *The Bulletin of Physical Education*, 18, p. 17-22.
- THORPE, R.D. y BUNKER, D.J. (1986) Landmarks on our way to "teaching for understanding". En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University Press, p. 5-6.
- THORPE, R.D. y BUNKER, D.J. (1989) A Changing Focus on Games Education. En L. Almond (Ed.) *The place of physical education in schools*, Kogan Page, p. 42-71.
- THORPE, R.D.; BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1986a) A change in the focus for the teaching of games. En M. Piéron y G. Graham (Eds.) *Sport Pedagogy*, Human Kinetics, p. 163-169.
- THORPE, R.D., BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1986b) *Rethinking games teaching*. Loughborough University Press. Loughborough.
- WHITEHEAD, J. (1988) Why children choose to do sport. *Proceedings of the annual conference of the Northern Ireland Institute of Coaching*.
- WRIGHT, H.C. y THORPE, R.D. (1990) The effect of different knowledge of result regimen on the learning of a motor skill in a school situation. *Physical Education Review*, 12, p. 164-167.

Devís Devís, José y Carmen Peiró Velert (1992), "Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 161-184.

La Educación Física

NUEVAS PERSPECTIVAS CURRICULARES EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA SALUD Y LOS JUEGOS MODIFICADOS

José Devís Devís
Carmen Peiró Velert



Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos

José Devís Devís y Carmen Peiró Velert

1. INTRODUCCIÓN
2. PRINCIPIOS GENERALES QUE ORIENTEN LA PRÁCTICA EN LAS CLASES
3. LOS JUEGOS DEPORTIVOS MODIFICADOS. ALGUNOS EJEMPLOS
4. REFERENCIAS

1. INTRODUCCIÓN

Después de presentar en el capítulo anterior los fundamentos teóricos de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos, queremos presentar una serie de orientaciones y ejemplos que conecten directamente con la práctica. No se trata de ofrecer prescripciones de lo que hay que hacer, sino una serie de guías generales para ayudar a los profesores-as a convertirse en los principales autores de la toma de decisiones, la solución de problemas, y la evaluación de sus propios programas (Hellison y Templin, 1991).

El desarrollo de la propuesta de cambio se realizará como si de un modelo de proceso se tratara, opuesto a un modelo de objetivos operativos, tal y como apuntara Stenhouse (1984). Un modelo de proceso concibe esta aproximación de enseñanza como un proyecto que debe llevarse a la práctica a partir de ciertos principios gene-

rales, aplicables según los casos, y con la idea de que el profesor-a es un profesional que aporta nuevos conocimientos que van enriqueciendo la aproximación (Gimeno, 1984).

Para desarrollar este modelo de enseñanza debemos partir de una estructura de juegos deportivos que sea capaz de orientar la práctica educativa para llegar a comprender la naturaleza de los distintos juegos deportivos. Para ello, presentaremos una clasificación que agrupa los juegos deportivos en cinco formas distintas, de manera que cada una de ellas posea una problemática general similar, así como características e intenciones básicas, contexto social y principios o aspectos tácticos básicos también similares. Se trata de la clasificación presentada por Len Almond (1986) y que es una variación de otra propuesta por Ellis (1983):

- Juegos deportivos de blanco o diana (golf, bolos, croquet, etc.);
- Juegos deportivos de campo y bate (baseball, cricket, softball, etc.);
- Juegos deportivos de cancha dividida o red y muro (tenis, voleibol, badminton, squash, frontón, etc.); y
- Juegos deportivos de invasión (fútbol, waterpolo, hockey, etc.).

Como podemos observar, no resulta difícil identificar juegos deportivos estándar para cada una de las formas anteriores porque la misma denominación ya sugiere muchas de sus características. No obstante, apuntaremos brevemente en qué consiste esencialmente el juego en cada una de estas categorías, dentro de las reglas que marca específicamente cada una de ellas.

Los juegos de blanco consisten básicamente en que el móvil alcance, con precisión y menor número de intentos que el resto de jugadores, la diana o dianas del juego. Por supuesto, en función de las características personales, del ambiente y el comportamiento de las demás jugadores que tratarán de hacer lo mismo.

En los juegos de bate y campo, un grupo o equipo lanza el móvil o los móviles dentro del espacio de juego con la intención de retrasar al máximo su devolución o recogida (a un lugar o de una determinada forma), mientras ellos realizan ciertos desplazamientos o carreras en una zona determinada. Los defensores o jugadores de campo deben reducir el tiempo de devolución o recogida para que los lanzadores no puedan realizar los desplazamientos o hacer el menor número de carreras.

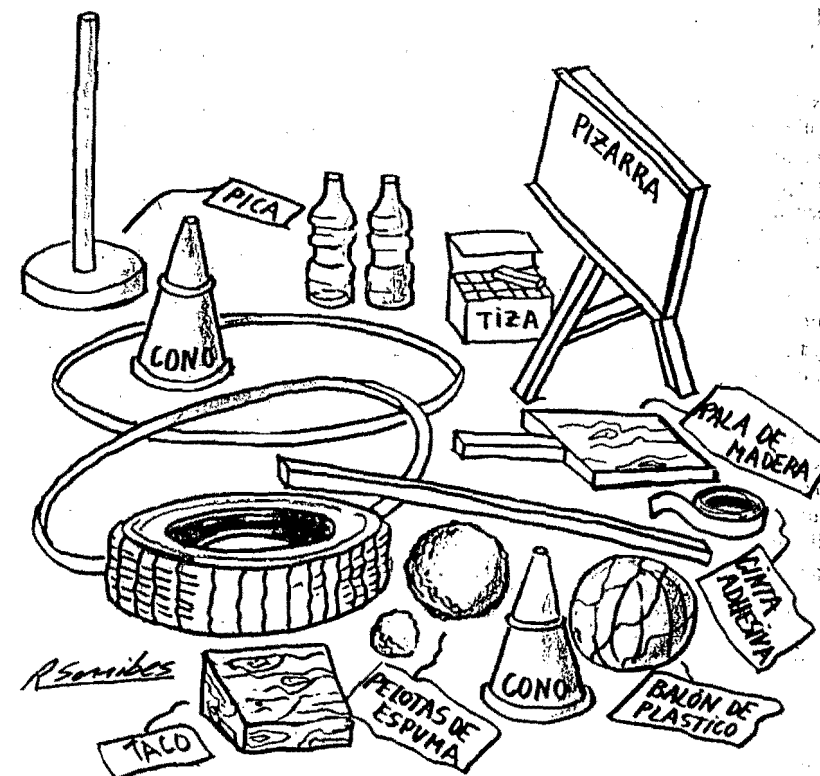
Los de cancha dividida consisten en que el móvil toque el espacio de juego del compañero o equipo oponente sin que pueda devolverlo, lo devuelva fuera de nuestro campo o lo haga en condiciones desfavorables de las que podamos obtener alguna ventaja para que finalmente toque su área de juego. El oponente procura hacer lo mismo.

En la última categoría, la de invasión, cada uno de los dos grupos o equipos en juego tratará de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tantas veces como le sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces que el nuestro.

2. PRINCIPIOS GENERALES QUE ORIENTEN LA PRÁCTICA EN LAS CLASES

A continuación presentaremos un grupo de principios pedagógicos generales que conformarán las condiciones facilitadoras para la comprensión y que podrán verse modificados durante la implementación del proyecto. Se trata de propuestas flexibles y adaptables a las características y condiciones de cada clase.

- Principios para la elaboración de juegos modificados: modificación de los principales elementos como el material (grande, pequeño, pesado, ligero, elástico, de espuma,...), el equipamiento (palas, bates y raquetas de distintos tamaños, conos, aros, pelotas, áreas,...), el área de juego (campos alargados y estrechos, anchos y cortos,



separados, juntos, tamaños y alturas diferentes de zonas de tanteo,...), de las reglas (sobre número de jugadores-as, comunicación entre compañeros-as, puntuación, desarrollo del juego,...), etc. Debe tenerse en cuenta la esencia de cada forma de juego deportivo, es decir, *de qué va el juego*.

• Principios tácticos de las principales formas de juegos deportivos. Puede seleccionarlos el profesor-a de entre los existentes en cada una de las formas de juegos deportivos. Como ejemplo:

- Juegos de blanco o diana: muchos de estos juegos no ofrecen grandes posibilidades tácticas y son asumidos dentro de los juegos de psicomotricidad y educación física de base, especialmente los de precisión a una diana y sin oposición de un contrario. Son juegos propiamente modificados los que poseen oponente, y entre los principios tácticos más importantes destacan: mantener el móvil lo más cerca posible del blanco, desplazarlo del oponente, y desplazar el móvil del oponente para evitar que se acerque al blanco.
- Juegos de bate y campo: lanzar el móvil a los espacios libres, que el lanzamiento sea a zonas que retrasen su devolución, ocupar espacios y distribuirse el área de defensa, apoyar los espacios correspondientes a los compañeros-as, coordinar acciones tácticas más complejas, etc.
- Juegos de cancha dividida y muro: enviar el móvil al espacio libre, lo más alejado del oponente, apoyar al compañero-a si se trata de un juego con más de un jugador-a en cada campo, neutralizar espacios para que el oponente no puntúe, buscar la mejor posición para recibir y devolver el móvil, etc.
- Juegos de invasión: desmarcarse con y sin móvil, buscar espacios libres y profundidad, apoyar al compañero-a, abrir el juego, utilizar distintos tipos de defensas, etc.

• Principios para la progresión de los juegos modificados. Un planteamiento general de progresión podría realizarse en tres grandes fases para cubrir toda la secundaria. La primera dominada por la globalidad del juego modificado, donde la técnica sea reducida y/o simplificada, aunque pueda sufrir una cierta evolución conforme se progresa. La complejidad táctica aconseja orientar la progresión 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 o tipo cuando acabe el anterior, ya que puede haber varias formas o tipos a un tiempo. Se puede empezar alrededor de los 10-11 años con juegos de blanco móvil y otros sencillos de bate. Dentro de una forma determinada hay que buscar maneras de progresar en dificultad de un juego a otro. Además de utilizar los elementos de modificación para la complejidad, debe tenerse en cuenta la complejidad táctica de cada juego, para lo cual parece adecuado identificar una serie de "juegos modificados tipo" dentro de cada una de las formas de juegos deportivos.

La segunda fase se caracterizaría por la presentación de situaciones de juego, pero como si fueran juegos modificados debido a su globalidad¹. 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 de juego deportivo. En la tercera fase aparece el juego deportivo propiamente dicho, con la técnica que le corresponda y utilizando situaciones específicas de juego combinadas eventualmente o a modo de calentamiento con los juegos modificados.

• Principios para la mejora de los juegos modificados. Adoptar una perspectiva de colaboración entre profesores-as, comentando y discutiendo las experiencias con otros colegas. Valorar los pros y contras de los juegos, tener en cuenta los problemas que vayan surgiendo o que planteen los alumnos-as para progresar y profundizar en los juegos, observar los juegos, anotar los acontecimientos más importantes de la puesta en práctica de los juegos, reflexionar sobre todo ello y volverlo a poner en práctica (ver comentarios de Almond y Waring en el capítulo once).

• Principios para el desarrollo de estrategias de comprensión. La naturaleza grupal del juego modificado aconseja utilizar ciertos recursos de la "pedagogía de los grupos reducidos y la dinámica de grupos" a la hora de formar y cambiar grupos, organizarlos y conducirlos durante las clases. Utilizar la observación y comportamiento de los alumnos-as y la intervención e interrupción del juego cuando se considere oportuno para plantear preguntas dirigidas a la comprensión táctica del juego u otro tipo de cuestiones que aparezcan durante el transcurso del mismo. Las preguntas pueden hacerse al final de un cierto periodo de tiempo de práctica. Tener presente que la comprensión del juego es más importante que la presentación de gran número de ellos, y que la comprensión necesita tiempo. Los alumnos-as pueden preguntar y plantear cuestiones, reunirse momentáneamente para discutir entre ellos alguna estrategia y comentar otras cuestiones del juego.

• Principios relacionados con la evaluación de los alumnos-as. Deben ser coherentes con el enfoque procedural de enseñanza de los juegos deportivos y, por lo tanto, buscarán otras formas de evaluación a las típicamente conductuales o de memoria. Almond (1983) propone la elaboración de juegos modificados por parte de los alumnos-as como una forma de comprobar el nivel de comprensión de una determinada forma de juego deportivo. También pueden plantearse otras formas de evaluación a partir de la observación individual o grupal de los alumnos-as.

Antes de ofrecer algunos ejemplos de juegos modificados, quisiéramos hacer dos matizaciones, una respecto al papel del profesor-a y otra respecto a los juegos modificados:

- Como se habrá podido observar, si el profesor-a quiere superar el modelo tradicional de enseñanza de los juegos deportivos, debe estar dispuesto a entrar en un proceso cíclico de observación-reflexión-prueba-contrastación dentro de sus propias clases.
- Los juegos modificados son de carácter dinámico y cambiante según el espacio disponible, los jugadores, la intervención del profesor y la evolución de

(1) Ejemplos y comentarios sobre las situaciones de juego presentadas como si fueran juegos modificados pueden verse en el capítulo 10 de Brenda Read en este libro.

los participantes y el propio juego. Un mismo juego realizado dentro de una misma clase, pero en espacios y grupos diferentes, puede evolucionar de forma distinta y cambiar de un día para otro, aún jugando los mismos alumnos-as.

3. LOS JUEGOS MODIFICADOS. ALGUNOS EJEMPLOS

Hemos creído conveniente presentar dos ejemplos de cada forma de juego deportivo correspondiente a dos momentos significativos en la progresión de la enseñanza. Un ejemplo más adecuado a los primeros momentos de enseñanza y otro para momentos más avanzados. Creemos que pueden servir para elaborar y crear juegos nuevos².

3.1. Juegos modificados de bate y campo

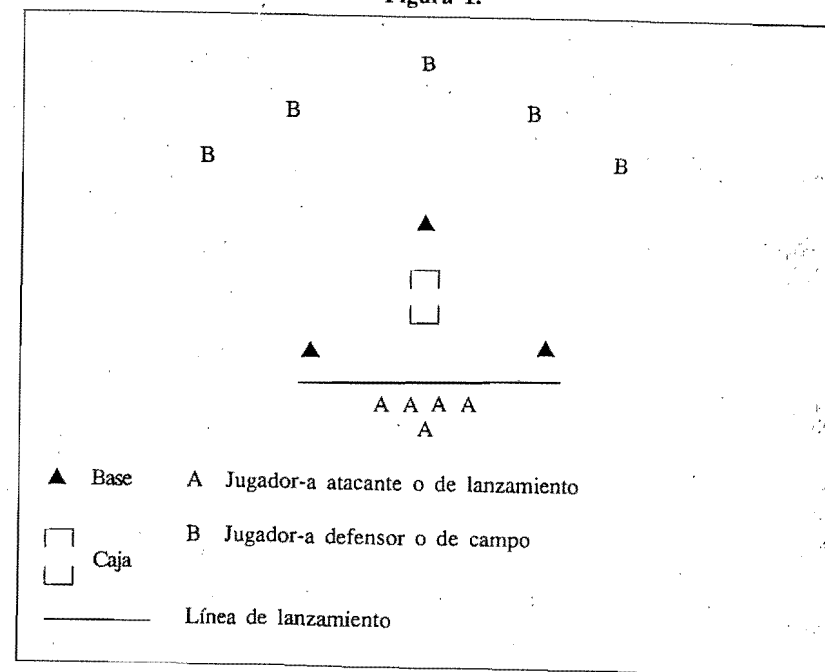
a. El juego de "balones a la caja"

- Descripción y reglas del juego

Dos grupos con el mismo número de jugadores-as (por ej. cuatro, cinco o más, en función de nuestras condiciones particulares). Se colocan tres conos en forma de triángulo, alrededor de los cuales correrán los jugadores del grupo A después de lanzar los balones (tres por ejemplo) dentro del área de juego (ver Figura 1.). Dejarán de dar vueltas cuando el grupo B haya recogido y colocado en la caja todos los balones. Se suman las carreras o vueltas de cuatro intentos. Los grupos cambian sus puestos.

(2) La mayoría de estos ejemplos son variantes o juegos modificados tomados del trabajo desarrollado en la Universidad de Loughborough (Read, Thorpe, Bunker y Almond).

Figura 1.



- Aspectos susceptibles de modificación

Estos aspectos dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y el equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- * El cambio de material de los balones puede interesarnos para la progresión del juego en dificultad y complejidad, pudiendo tener implicaciones tácticas derivadas del hecho de que una pelota de goma puede lanzarse más lejos que una de espuma. Así, por ejemplo, puede interesarnos porque disponemos de espacios relativamente pequeños, puede crear otras situaciones tácticas y de organización de los grupos, o bien nos interesa por otros motivos.
- * El lanzamiento de los balones puede realizarse inicialmente con la mano. Posteriormente puede incluirse un golpeo con la mano (también puede ser con el pie) o un bateo con autopase y más tarde incluir un pase asistido del compañero para batear. El golpeo y el bateo puede dejarse para otros juegos

modificados más complejos, como el que explicaremos más adelante, quedándonos en este juego con un simple lanzamiento. En cualquier caso, el golpeo y el bateo dentro de un juego modificado no debe hacerse reproduciendo un modelo estándar, sino que se realizará de la forma que al alumno-a le resulte más fácil. Incluso debe dársele la posibilidad, dentro de los dos o tres intentos alternativos de golpeo/bateo que se les puede ofrecer, de lanzarla con la mano si no es capaz o tiene dificultades en un golpeo/bateo "sui generis". Si se introduce el bateo debemos proporcionar además, una pala grande para facilitar la ejecución.

- * El lanzamiento de los balones lo puede realizar un alumno-a o varios a la vez.
- * La carrera del grupo atacante no tiene que realizarla forzosamente el/los que lanza-n, sino todo el grupo a la vez o de dos en dos o de tres en tres. Asimismo, se puede ampliar la carrera o poner postas/ estaciones.
- * El profesor-a debe estar al tanto del juego para marcar un recorrido equilibrado en relación al tiempo que tardan los jugadores de campo en poner los balones en la caja.
- * La caja o zona de recogida de balones puede aumentar de número, tomar otra forma o asignar un tipo de balones a cada caja, etc.
- * Pueden modificarse, añadirse o quitarse reglas que tengan una repercusión en el desarrollo del juego para favorecer algún principio táctico o la aparición de nuevas situaciones de juego.

- Intenciones u objetivos tácticos

- * El grupo lanzador (A) debe variar las decisiones de los lanzamientos de los balones o pelotas según la distribución de los jugadores-as de campo (B). Lanzar a los espacios vacíos o zonas de difícil o tardía devolución de las pelotas.
- * Los defensores (B) deben cubrir bien el espacio del campo.
- * Reparto y distribución adecuada del trabajo entre los jugadores-as del grupo, de modo que se emplee el menor tiempo posible en cumplir sus objetivos.
- * Introducir el concepto de "cadena de apoyo" (jugadores-as de campo), es decir, organizar al grupo para realizar pases en cadena hasta el objetivo (caja, aro, etc.) si se adecua a las necesidades del juego.

- Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores-as:

- * ¿Los jugadores-as de campo se concentran en una zona o se distribuyen por todo el espacio de juego?
- * ¿Se han organizado previamente para ir a por los balones?
- * ¿Van todos-as a por los balones o deciden que algún jugador-a se quede en la caja o aro?
- * ¿Toman decisiones los jugadores-as de campo con respecto a pasar la pelota a un compañero-a o continuar sólo-a hasta la caja o aro, en función del juego?
- * ¿Se han perdido muchos balones como consecuencia de coincidir varios componentes del grupo B pasando a un sólo compañero para que los deposite en la caja o aro?
- * ¿Se han lanzado todos los balones indiscriminadamente o los jugadores-as lanzadores (A) han hecho una pequeña pausa para observar las posiciones del otro grupo y lanzar a los espacios libres?
- * ¿Se han lanzado todos los balones a la vez o se han buscado otras estrategias de lanzamiento?

Preguntas posibles a los alumnos-as:

- * Si el principio táctico que se pretende resaltar es la distribución del espacio y la organización para la recogida de balones, algunas de las preguntas podrían ser:
 - ¿qué posiciones iniciales habéis elegido para distribuirlos en el campo? ¿por qué?
 - En función de los jugadores-as lanzadores, ¿cómo os distribuiríais la próxima vez?
 - ¿cómo os habéis organizado para ir a por los balones? ¿por qué?
 - ¿creéis que existen otras formas mejores de organizaros?
- * Con respecto a la organización del grupo lanzador para lanzar los balones a los espacios libres podría preguntarse:
 - ¿qué estrategia/s habéis decidido para lanzar los balones? ¿por qué?
 - ¿cómo y dónde has/habéis lanzado? ¿por qué?
 - ¿habéis completado alguna carrera? ¿por qué no habéis conseguido más?

b. El juego del "cono-portería"

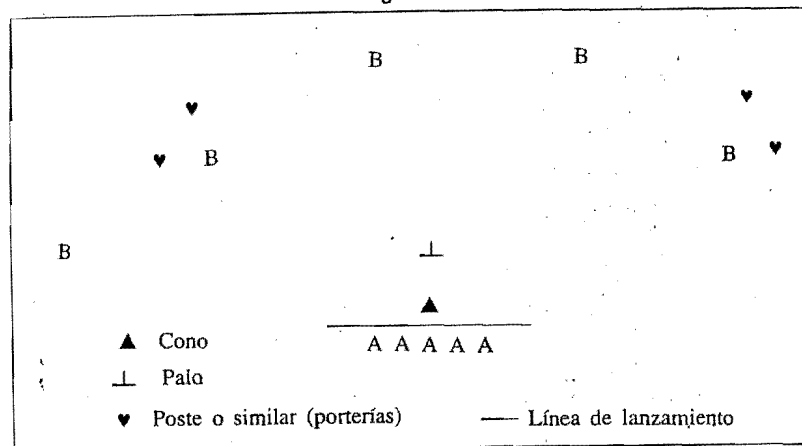
- Descripción y reglas del juego

Dos grupos de igual número de jugadores-as. El grupo lanzador posee una pala y una pelota. La pelota se coloca encima de un cono de plástico. En el campo hay marcadas dos porterías laterales (ver figura 2.). Cada uno de los jugadores-as del grupo A, lanzadores, golpea la pelota por turnos. Cada jugador-a dispone de tres intentos de golpeo. El bateador-a siempre tiene la opción de lanzar la pelota con la mano si tiene dificultades para golpearla con la pala (el elemento técnico no debe ser un impedimento para el juego). Se trata de lanzar la pelota a cualquier lugar del terreno de juego o introducirla entre una de las dos porterías laterales antes de correr alrededor del palo y volver al cono.

Los jugadores-as de campo, grupo B, tienen que recoger la pelota y situarse, como mínimo dos jugadores-as, delante de la portería. Cuando todos-as los del grupo A hayan lanzado, se cambian los grupos.

Cada carrera entre palo y cono se contabilizará como un punto, pero si la pelota pasa por dentro de la portería el tanteo se duplica. Si un bateador-a/-es se encuentra corriendo a mitad entre el palo y el cono cuando los jugadores-as de campo han llegado a la portería, no contabilizará carrera o punto y pasará al tanteo del grupo A. Se suman los puntos conseguidos como bateadores y como jugadores-as de campo. Puede establecerse un máximo de tres juegos.

Figura 2.



- Algunas modificaciones

- En lugar de tantear por carreras completas se puede fraccionar por bases (palo o cono). Si uno o varios jugadores-as ven que no pueden completar la carrera, pueden decidir quedarse en una base y acabar la carrera cuando el próximo/-s jugadores-as lancen.
- Puede incorporarse un nuevo tipo de jugador-a, el pasador-cooperador. Pertenecerá al grupo lanzador y su función es pasar la pelota al lanzador-a para que éste lance. Se colocará enfrente de los lanzadores-as facilitando el pase-lanzamiento.

- Intenciones u objetivos tácticos

- * El grupo lanzador A aprovechará las posibilidades de ir variando las decisiones de dónde enviar la pelota según la distribución en el campo de los jugadores-as de campo B.
- * Los jugadores-as de campo B cubrirán bien el espacio dejando todas las zonas defendidas.
- * Desarrollar el concepto de "cadena de apoyo" (jugadores-as de campo), es decir, organizar al grupo para realizar pases en cadena hasta el objetivo (portería).
- * Introducir la toma de decisiones, por parte de los jugadores-as de campo, con respecto a la organización de la cadena de apoyo y la colocación de la pelota en una portería u otra y la situación del lanzador-a/-es en carrera.
- * Introducir la toma de decisiones, por parte del lanzador-a, en lo referente a la superación de las bases en función de la situación de juego de los jugadores-as de campo.

- Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores-as:

- * ¿Cómo se distribuyen los jugadores-as de campo en su área? ¿Colocan un jugador-a delante de cada meta como receptor de sus pases?
- * ¿Se han perdido muchas pelotas como consecuencia de coincidir varios componentes del grupo B pasando a un sólo compañero en la portería?
- * ¿Toman decisiones los jugadores-as de campo con respecto a pasar la pelota a un compañero-a o continuar sólo-a hasta la portería, en función del juego?
- * ¿Los jugadores-as lanzadores observan la evolución del juego una vez lanzada la pelota o corren de forma automática a lo largo de las bases?

- * ¿Los jugadores-as lanzadores toman decisiones oportunas con respecto a la evolución de base a base?
- * ¿Los jugadores-as de campo observan y se anticipan a la intención del bateador-a?

Posibles preguntas a los alumnos-as:

Aparte de algunas de las preguntas que se han sugerido en el juego anterior que podrían aplicarse en éste, otras preguntas serían las siguientes:

- * Si el aspecto táctico que se quiere resaltar es la organización de "cadenas de apoyo" y la toma de decisiones de utilizarla o no, se podría cuestionar:
 - ¿Creéis que el objetivo de dejar la pelota en la portería se consigue más rápidamente si todos-as vais a por ella?
 - Si tan sólo hay una pelota y vosotros-as sois cinco (o seis) jugadores-as ¿cuántos deberían ir a por la pelota? ¿y qué hacen los demás? ¿cómo se distribuirían para cooperar en el juego y favorecer la consecución del objetivo?
 - ¿Es conveniente utilizar la cadena de apoyo si la pelota cae lejos de la portería? ¿por qué?
 - ¿Y si cae cerca? ¿por qué?
- * Si nuestra intención es incidir sobre la toma de decisión con respecto a la superación de bases, las siguientes preguntas podrían presentarse:
 - ¿Has/habéis completado muchas carreras? ¿por qué?
 - Si te/os han pillado muchas veces en medio de las dos bases ¿por qué crees/creéis que ha ocurrido?
 - ¿Crees/creéis que es conveniente tener localizada la pelota mientras estás/estáis corriendo? ¿por qué?

3.2. Juegos modificados de cancha dividida

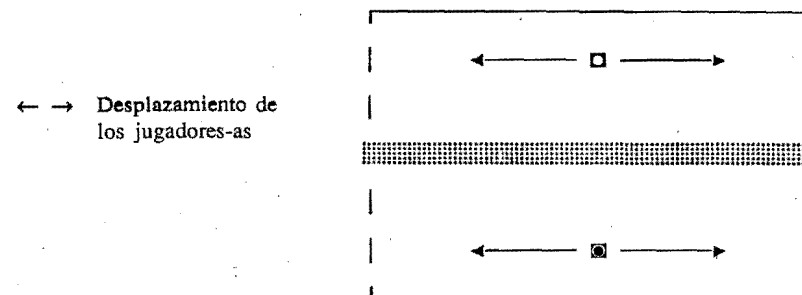
a. El juego del "campo amplio"

- Descripción y reglas del juego

Dos alumnos-as situados uno enfrente del otro en dos campos anchos y cortos, separados por una red situada a la altura de los ojos de los alumnos-as (ver figura 3.). Ponen en movimiento una pelota fácilmente asible con una mano desde una posición señalada para tal propósito. El juego consiste en hacer que la pelota toque

el área de juego del contrario después de pasar por encima de la red y evitar que el oponente haga lo mismo en mi área de juego. Si la pelota cae fuera o no pasa la red por encima, saca el oponente. Se puntúa cuando la pelota toca el suelo del contrario después de pasar por encima de la red.

Figura 3.



- Aspectos susceptibles de modificación

Dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- * Este área de juego exagera las exigencias del juego correspondientes al componente "derecha-izquierda", lo hace más fácil y, por lo tanto, facilita la comprensión que este componente tiene en un juego de cancha dividida. Aunque parezca difícil la organización de una clase en campos de este tipo, no resulta muy problemático encontrar alguna solución como: atar una o dos gomas largas y elásticas desde una ventana o un poste (o similares), dibujando o pintando (previamente a la clase) los campos en el suelo. Si no poseemos goma o preferimos no utilizarla, los campos se dibujan con una separación de dos o tres metros. Puede también utilizarse otro tipo de material que haga las veces de una red o goma.
- * La pelota de espuma y la red alta provocan la lentitud del juego y, por lo tanto, les da más tiempo a los jugadores-as para pensar y hace más fácil la comprensión. Conforme se comprenda el juego y se le vaya sacando partido

a sus posibilidades tácticas, se va bajando la red y se cambia a pelotas de goma o plástico que se mueven más rápido.

- * El lanzamiento al campo contrario se hace controladamente. Se coge la pelota en el aire con una o dos manos y se devuelve con una o dos manos. La exigencia técnica es mínima, pero puede complicarse si se golpea con alguna pala o raqueta grande, aunque esto se hará más tarde cuando ya conozcan varios juegos.
- * El juego de "1 x 1" puede evolucionar posteriormente a un "2 x 2" o incluso más.
- * Si el desarrollo del juego hace imprescindible añadir alguna regla, será decisión de los alumnos-as, comentándolo con el profesor-a y, si es un problema común, también con el resto de compañeros-as. Por ejemplo, después de unos minutos de práctica de este juego, alguno de los alumnos-as puede haber aprovechado las posibilidades que le ofrecen las reglas para, una vez recibida la pelota procedente del campo contrario, desplazarse hasta la red para tirar desde allí. Esto, que lo permiten las reglas, debería haber sido capatado por muchos alumnos-as. No obstante, el profesor-a puede utilizarlo como ejemplo ya que debe transmitírsele la idea de sacar el máximo partido a las reglas con una mente abierta y explorando las posibilidades que ofrece el juego. Conforme se dan cuenta de ello, o lo comunica el profesor-a después de que aparece, se puede introducir la regla que anula esta posibilidad para centrarse en otros aspectos del juego. Esta regla consiste en "lanzar la pelota desde el lugar donde se recepciona".

– Intenciones u objetivos tácticos

- * Introducir el concepto de "amplitud".
- * Favorecer el juego en amplitud y descubrir las posibilidades que esta situación puede presentar.
- * Descubrir las posiciones más adecuadas en el campo (por ej. zonas de fácil defensa).
- * Buscar espacios libres.
- * Lanzar el móvil lejos del jugador-a contrario.
- * Descubrir que cerca de la red, el ángulo de lanzamiento es mayor.
- * Provocar que el jugador-a contrario devuelva el balón con dificultad.

– Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores-as:

- * ¿Se definen por una posición intermedia después de lanzar el balón o se sitúan por todo el campo indistintamente?
- * ¿Ven claramente y aprovechan los huecos en el campo contrario para lanzar el balón?
- * ¿Son capaces de provocar y crear ese hueco?
- * ¿Son capaces de hacer mover al jugador-a contrario de extremo a extremo?

Posibles preguntas a los alumnos-as:

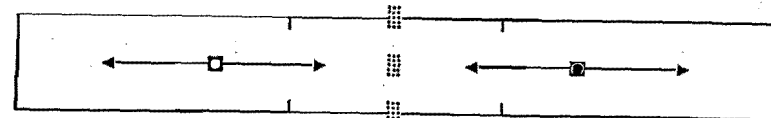
- * ¿Dónde te has situado después de lanzar el balón al campo contrario? ¿has logrado recepcionar el siguiente lanzamiento del jugador-a oponente?
- * Con este tipo de campo y con un oponente enfrente, ¿cómo y dónde tendrás que lanzar para que el balón toque el suelo? ¿por qué? y ¿para qué?
- * Si tu jugador-a oponente está en el centro del campo, ¿qué tendrás que hacer para conseguir tu objetivo? ¿por qué?
- * ¿Dónde lanzarás si el oponente se encuentra en un extremo? ¿por qué?

b. El juego del "campo largo"

– Descripción y reglas del juego

El juego es igual al anterior pero las trayectorias de los jugadores-as son "adelante-atrás" (ver figura 4.), en lugar de izquierda-derecha.

Figura 4.



← → Desplazamiento de los jugadores-as

- Intenciones u objetivos tácticos

- * Favorecer el juego en profundidad.
- * Sacar partido de las posibilidades del juego en profundidad.
- * Descubrir las posiciones más adecuadas en el campo.
- * Buscar espacios libres.
- * Lanzar el móvil lejos del jugador-a contrario.
- * Descubrir que lejos de la red, el ángulo de lanzamiento es menor, pero más seguro.
- * Provocar que el jugador-a contrario devuelva el balón con dificultad.

En cuanto a las posibles reflexiones y preguntas sobre el desarrollo del juego podemos utilizar las del juego anterior.

c. El juego del "tres contra tres"

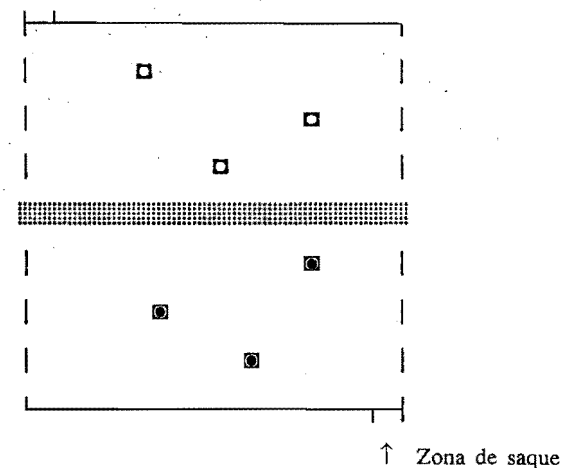
- Descripción y reglas del juego

Saca el balón un jugador-a del equipo A hacia el campo del equipo B desde el lugar destinado para el saque y sin especificar ningún gesto técnico. El jugador-a de B que lo reciba, bien puede pasar hacia A directamente o pasarlo a un compañero-a, y éste puede hacer lo mismo con respecto al tercer compañero-a. El tercero-a debe obligatoriamente pasarla al campo contrario. El saque se realiza desde el extremo del campo y cada vez saca un equipo. En el caso que el saque dificulte el desarrollo continuado del juego, se permitirá sacar del centro del propio campo.

- Intenciones y objetivos tácticos

- * Aplicación de las posibilidades del juego en amplitud y en profundidad.
- * Introducción de un tercer jugador-a/colaborador-a.
- * Descubrir que cerca de la red, el ángulo de lanzamiento es mayor, aunque más arriesgado.
- * Descubrir que lejos de la red, el ángulo es menor, pero más seguro.
- * Provocar que el jugador-a contrario devuelva el balón con dificultad.

Figura 5.



□ Jugador del equipo A

■ Jugador del equipo B

*- Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego**Reflexiones de los profesores-as:*

- * ¿Cómo se repartieron las zonas los tres jugadores-as?
- * ¿Vieron claramente y aprovecharon los espacios libres del equipo contrario para lanzar allí el balón?
- * ¿Fueron las decisiones de pase al compañero-a acertadas? ¿Se pasó al compañero porque no había situación idónea de conseguir tanto o no se tuvo en cuenta este aspecto?
- * ¿Cómo se coordinaron los jugadores-as los movimientos en el terreno de juego?
- * ¿Se colocaron los dos jugadores-as sin balón de forma que controlaban el balón y a los contrarios?

Posibles preguntas a los alumnos-as:

- * Antes de empezar a jugar, ¿habéis creído convenientemente distribuirnos en el campo? ¿creéis que es la mejor forma de organizarnos o hay otras posibles? ¿por qué?
- * ¿Cuándo le has pasado a tu compañero-a? ¿por qué?
- * ¿Crees que es siempre conveniente pasar al compañero-a en lugar de lanzar tú directamente?
- * Cuando recibe un compañero-a ¿dónde te colocas?
- * ¿Qué ocurrirá si te colocas de cara a tu compañero-a para que te pase el balón, pero de espaldas al campo contrario? ¿Y si te colocas mirando al campo contrario, pero de espaldas a tu compañero-a? ¿Cómo crees que deberías situarte?

3.3. Juegos modificados de invasión

Los juegos modificados de invasión que hemos elegido corresponden a un momento más avanzado de la progresión. Un ejemplo de juego más sencillo se puede encontrar en este libro, en el capítulo once de Almond y Waring.

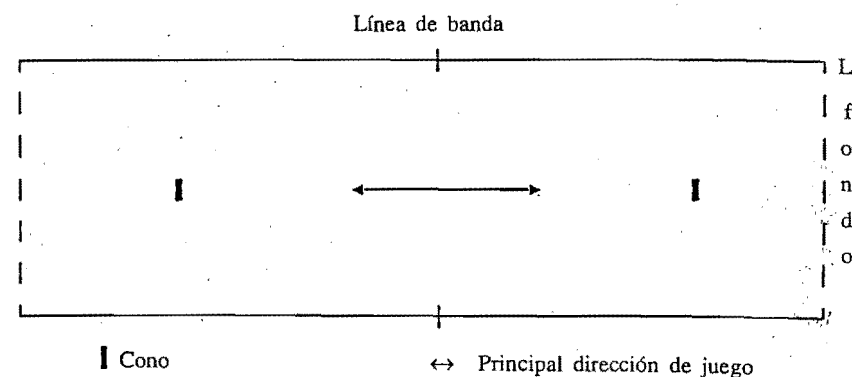
a. El juego de "los dos conos"

– Descripción y reglas del juego

Dos grupos con igual número de jugadores-as (por ej. 5 x 5). Se sitúan dos conos en campo de juego de dimensiones similares a uno de baloncesto, cada uno aproximadamente a la altura del círculo de tiros libres (ver figura 6.).

El juego se inicia lanzando al aire el balón o simplemente poniendo uno de los dos equipos el balón en movimiento. El juego consiste en tocar con una pelta el cono del equipo contrario, consiguiendo así un punto. Si la pelota sale de los límites del campo se saca de la banda correspondiente.

Figura 6.



– Aspectos susceptibles de modificación

Dependerán de las características del grupo de clase, del espacio y equipamiento, así como de la propia evolución del aprendizaje táctico.

- * La pelota puede jugarse inicialmente con la mano, facilitando el aprendizaje sin grandes exigencias técnicas como sería el juego con el pie. No obstante, en etapas más avanzadas de progresión puede incluirse algún juego de estas características con el pie. Debemos tener en cuenta que es un cono, con lo que la dificultad para puntuar aumenta. Las metas (los conos) pueden cambiarse por distintos tipos de áreas en el suelo y situarlas en los extremos mismos de las líneas de fondo. En este juego en concreto, el hecho de poner conos y situarlos dentro del terreno de juego y no en un extremo, lo convierte en un juego más rico tácticamente, ya que aumentan las posibilidades tácticas de ataque y defensa.
- * El material de este juego también puede ser interesante puesto que una pelota de cierto peso facilitará los pases largos que ayuden a abrir el juego, mientras que una de espuma exigirá dar más pases.
- * Si ponemos en práctica el juego, tal y como se explica aquí, podremos observar que algunos alumnos-as cuando tienen la pelota no progresan con ella sino que se quedan quietos hasta que la pasan a algún compañero-a. Otros progresan botando la pelota en el suelo o dando algún número concreto de pasos para después pararse y pasar. Estos casos deben servir para que los



alumnos-as se den cuenta que no están sacando las máximas posibilidades que les permite las reglas, puesto que nadie les limita el número de pasos para progresar en posesión de la pelota. Es necesario que los alumnos-as, en cada juego o variante, se adapten a las posibilidades que les marquen las reglas, facilitando la flexibilidad y adaptabilidad a los juegos de invasión.

- * Durante el transcurso del juego pueden surgir problemas comportamentales que dificulten el juego como los agarrones, los arrastres y los choques. Si ocurre esto (a veces no aparecen porque se controlan los propios alumnos-as) debe introducirse alguna regla para encauzar el juego. Una de ellas puede ser aquella que obliga a parar el poseedor-a de la pelota cuando un oponente le toca. Con esta regla se evitan los problemas comportamentales y además introduce un nuevo elemento de atención táctica que deben percibir los jugadores-as: la necesidad de apoyar al compañero-a que posee la pelota en el momento en que deba pararse, para así estar en buena disposición para recibir la pelota o móvil.
- * Cuando el profesor-a considere apropiado, en función de la evolución del aprendizaje táctico de los alumnos-as, puede introducir una modificación de importante repercusión táctica. Esta modificación consiste en establecer un área alrededor de los conos dentro de la cual no pueda situarse ni entrar nadie. De esta forma aparecen nuevas coordenadas de juego, tanto ataque como en defensa.

- Intenciones u objetivos tácticos

Este juego permite abordar principios tácticos básicos como buscar espacios libres, desmarcarse, cubrir espacios, marcar o realizar un juego abierto para que no todos los alumnos-as vayan detrás de la pelota; pero también permite buscar o incidir sobre otros principios tácticos más complejos como la defensa por zonas o individual.

- Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores-as:

- * Los jugadores-as atacantes alejados del balón ¿apoyan al poseedor-a de éste?
- * El jugador-a que posee el balón ¿pasa al jugador-a que está desmarcado o pasa indiscriminadamente al que está más cerca?
- * Los jugadores-as atacantes ¿abren espacios para facilitar la progresión y el tanteo?
- * Al delimitar un área más amplia ¿se colocan los jugadores-as atacantes alrededor de ella o intentan "abrirse" para ampliar el espacio y crear más huecos?
- * ¿Utilizan los jugadores-as defensores el recurso táctico de "tocar" al poseedor-a del balón de forma efectiva?
- * ¿Cómo se distribuyen los jugadores-as defensores en el campo? ¿se queda alguno cerca del cono? ¿buscan estrategias distintas para protegerlo?
- * ¿Ha variado la defensa del cono al incluir el área alrededor del cono donde no puede pisar ni entrar nadie?
- * Los jugadores-as defensores ¿qué tipo de defensa eligen? ¿cada defensor defiende una zona o, por el contrario, defiende siempre al mismo jugador-a atacante?

Posibles preguntas a los alumnos-as:

- * ¿A qué compañero-a pasas la pelota?, ¿dónde está situado?, ¿crees que es el mejor sitio para pasar?, ¿pasas cerca o lejos?, ¿por qué?
- * ¿Dónde esperar recibir la pelota procedente del compañero-a que la posee?, ¿por qué?, ¿estás muy adelantado o atrasado?, ¿te alejas o separas de tus oponentes defensores?
- * Al delimitar el cono con un área más amplia ¿os colocáis cerca o lejos del área para recibir el pase del compañero-a? ¿por qué?
- * ¿Cómo defendéis vuestro cono?, ¿por qué?, ¿no existen otras formas de defenderlo?

- * ¿Disponéis de algún recurso para evitar que el jugador-a con balón avance?
¿lo utilizáis cuando está lejos o cerca de la meta? ¿por qué?

b. El juego de "las porterías diagonales"

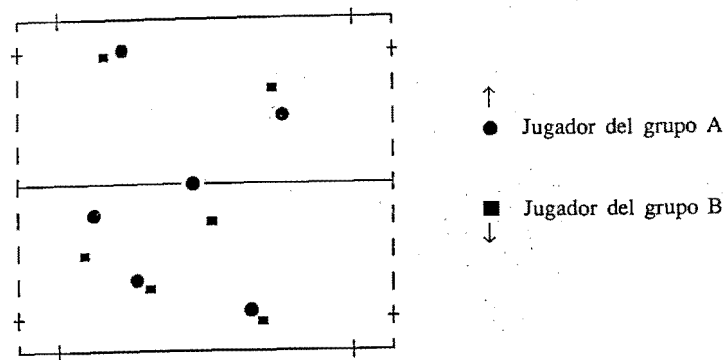
– Descripción y reglas del juego

Dos grupos (A y B) con igual número de jugadores-as y una pelota. Un terreno de juego con unas dimensiones similares a las de un campo de balonmano. Se sitúan dos conos a modo de portería en cada una de las cuatro esquinas, o si se disponen de cuatro porterías móviles se colocarán en el lugar mencionado (ver figura 7.).

El juego se inicia con un pase en cualquier dirección desde el centro del campo, colocándose el resto de jugadores-as a unos metros de distancia (por ej. a 5 metros). Cada equipo puede conseguir puntos o tantos introduciendo el balón en cualquiera de las dos porterías de las esquinas pertenecientes al campo opuesto. En principio, pueden lanzar a gol desde cualquier sitio e incluso entrar con el balón en la portería.

Después de un tanto reanuda el juego el grupo al que se le ha marcado un tanto. No es necesario que haya específicamente jugadores-as porteros, aunque si el grupo decide colocarlos se intentará que sea una posición rotativa entre todos los jugadores-as. Cuando el balón salga fuera se realizará un saque de cualquier tipo, pero el resto de jugadores-as se mantendrán a cierta distancia.

Figura 7.



Este juego se puede practicar indistintamente pasando con la mano o con el pie. Conforme el juego avanza surge la necesidad de delimitar un área de portería que no se puede franquear. Ahora bien, tiene que aparecer esa necesidad en los alumnos-as y ser ellos-as quien pidan añadir una nueva regla.

– Intenciones u objetivos tácticos

- * Favorecer que los jugadore-as atacantes adviertan las posibilidades que tiene el juego a lo ancho, no utilizando solamente el terreno central sino las zonas laterales, de modo que se creen espacios más amplios, es decir que "abran el juego".
- * Contribuir a que los jugadores-as atacantes adviertan que cambiando la dirección del juego hace que los jugadores-as defensores se muevan, proporcionando así nuevos caminos hacia la meta.
- * Ayudar a los jugadores-as defensores a que presionen al que lleva el balón, marquen a los posibles receptores y vuelvan a la posición cuando el balón se cambie de un lado a otro.
- * Se añaden los conceptos básicos practicados en sesiones anteriores de la progresión (concepto de apoyo, anticipación, desmarque, marcaje, etc.).

– Posibles reflexiones de los profesores-as y preguntas a los alumnos-as sobre el desarrollo del juego

Reflexiones de los profesores-as:

- * ¿Se percatan los jugadores-as atacantes de cuándo el camino hacia las porterías está bloqueado?
- * ¿Se dan cuenta los jugadores-as atacantes de los beneficios que conlleva mantener a un jugador-a en el extremo alejado del balón?
- * ¿Están los jugadores-as de apoyo en posición para recibir un pase y luego variar la trayectoria del balón a lo ancho?
- * ¿Bloquea un jugador-a defensor al jugador-a que lleva el balón?
- * ¿Advierten los jugadores-as atacantes la posibilidad de lanzar a la portería cuando hay hueco?
- * ¿Los jugadores-as defensores permanecen con su oponente o siguen al balón?
- * ¿Ajustan los jugadores-as defensores su marcaje con respecto a la portería, el balón y su oponente?

Posibles preguntas a los alumnos-as:

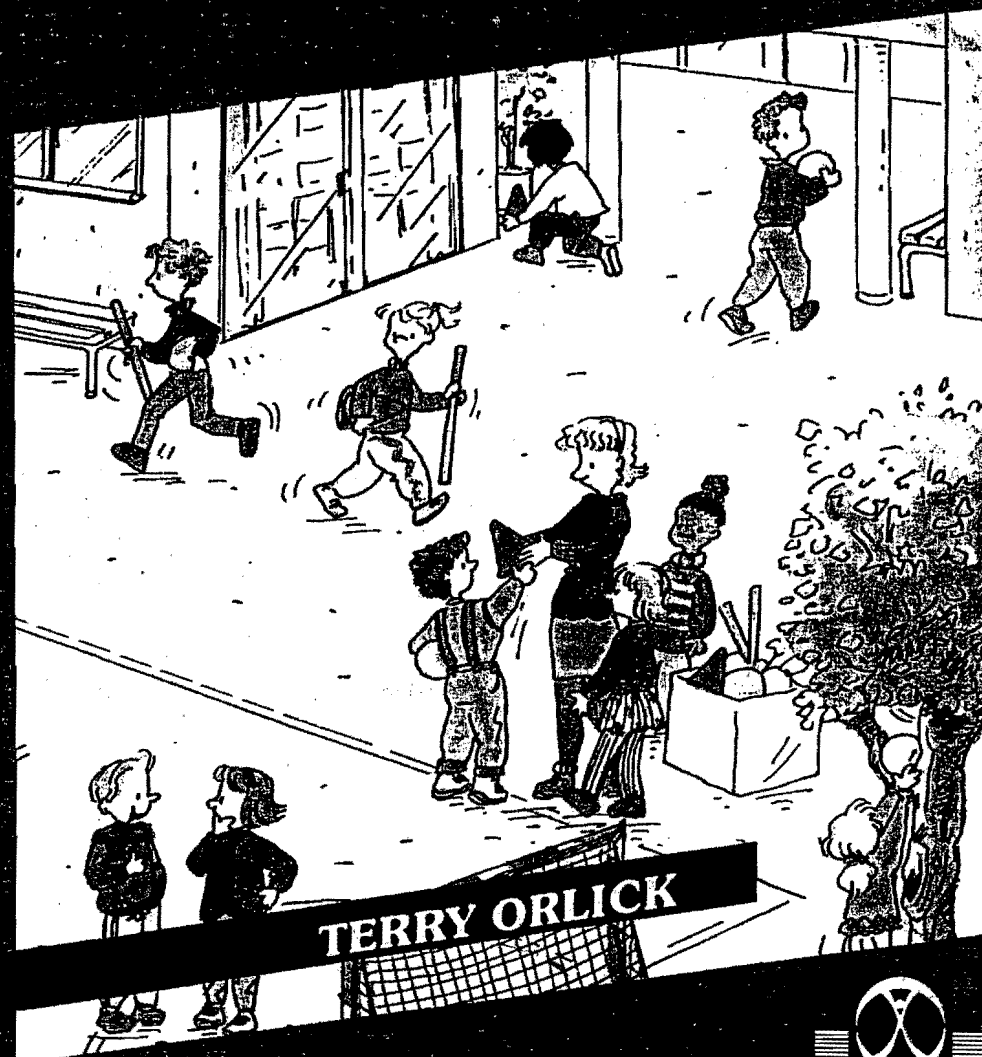
- * ¿Os habéis distribuido previamente el campo o cada uno se ha colocado donde ha creído más conveniente? ¿por qué?
- * ¿Cómo os distribuís durante el juego? ¿Qué ocurre si todos estáis cerca del jugador-a con balón? ¿creéis que hay otra forma de colocaros? ¿por qué?
- * ¿Qué ocurre si te diriges hacia la portería y entonces un jugador-a defensor te bloquea el camino que tenías libre?
- * (Ante una situación concreta que se ha dado en el juego, el profesor-a puede pararlo y reconstruir la situación dando marcha atrás. Por ejemplo: "Te encontrabas cerca de la portería, te han pasado el balón; tu defensa creía que le ibas a pasar al compañero-a que se acercaba y se ha ido hacia él ¿qué has hecho?. "Le he pasado y entonces el defensor-a me ha interceptado el pase". "¿Qué otra solución darías?")
- * Como jugadora defensor, ¿crees que es mejor defender el balón o a un atacante? ¿por qué?
- * Si al comienzo decides defender a un jugador-a atacante en concreto, ¿le sigues a todos los sitios donde vaya? ¿habéis utilizado otras formas de defensa?

4. REFERENCIAS

- ALMOND, L. (1983) Games making. *Bulletin of Physical Education*, 19.
- ALMOND, L. (1986) Reflecting on themes: a games classification. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University, p. 71-72.
- ELLIS, M. (1983) *Similarities and differences in games: a system for classification*. Comunicación presentada al Congreso Mundial A.I.E.S.E.P.. Roma.
- ELLIS, M. (1986) Modification of games. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds.) *Rethinking Games Teaching*, Loughborough University, p. 75-77.
- GIMENO, J. (1984) Prólogo a la edición española. En L. Stenhouse *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid, p. 9-24.
- HELLISON, D. R. y TEMPLIN, T. J. (1991) *A Reflective Approach to Teaching Physical Education*. Human Kinetics. Champaign, Illinois.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.

Orlick, Terry (s/f), "El mágico reino del juego", en *Libres para cooperar, libres para crear* (nuevos juegos y deportes cooperativos), 3ª ed., Miguel Martínez e Isabel García del Río (trads.), Barcelona, Paidotribo (Pedagogías corporales), pp. 15-21.

LIBRES PARA COOPERAR LIBRES PARA CREAR



3ª Edición

EDITORIAL
PAIDOTRIBO

El mágico reino del juego



El mundo del juego es el medio natural de niños y niñas para el desarrollo personal y el aprendizaje positivo. Los pequeños son los maestros de este reino mágico, son los que más juegan y los que más influidos están por el juego. Su juego es simultáneamente una importante tarea y una pura diversión. En el fondo, el juego simboliza nada más y nada menos que su forma de actuar mañana en el mundo.

Jugar es un medio ideal para un aprendizaje social positivo porque es natural, activo y muy motivador para la mayor parte de los niños. Los juegos implican de forma constante a las personas en los procesos de acción, reacción, sensación y experimentación. Pueden ser una bella forma de reunirlos. Sin embargo, si deformas el juego de los niños premiando la competición excesiva, la agresión física contra otros, los engaños y el juego sucio, estás deformando las vidas de los niños.

Con los deportes cooperativos estamos recuperando una antigua forma de ayudar a los niños a que descubran la felicidad y a que sean unas personas

íntegras. El juego y los juegos cooperativos nacieron hace miles de años cuando las tribus se reunían para festejar la vida.

La idea que hay tras los juegos cooperativos es sencilla: jugar con otros mejor que contra otros; superar desafíos, no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego. Ningún jugador tiene que mantener su estima a costa de la de otro. Puesto que los juegos se diseñan para que la cooperación entre jugadores sea necesaria para conseguir los objetivos del juego, los niños juegan juntos para conseguir fines comunes en vez de unos contra otros para fines mutuamente excluyentes. Mientras juegan aprenden de una forma divertida como llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de cómo sienten las otras personas y más decididos a trabajar en o mejor para todos.

Las personas de cualquier tamaño, edad, forma, y habilidad —desde niños a viejas— pueden gozar con estos juegos, y pueden jugarse en cualquier sitio y casi sin material.

Cuando se eligen los juegos apropiados para una edad o nivel de habilidad determinado, todas las jugadoras acaban casi siempre totalmente implicadas, con un sentimiento de aceptación, contribución cooperativa... y un montón de caras sonrientes.

Una de las cosas que esperamos enseñar a los niños y niñas del futuro es que lleguen a compartir tanto los recursos humanos como los materiales (p.ej. ideas, capacidades, intereses, sentimientos, estima, posesiones, materiales, tiempo, espacio y responsabilidades.). Nuestros estudios señalan el impacto social de los programas de juego cooperativo bien diseñados mostrando claramente un aumento cuantitativo en la actitud cooperativa en los juegos de reglas, en el juego libre y en el aula de los niños que participaron en estos programas. El cambio no sucede de la noche a la mañana, sino que en un período de varios meses los niños parecen hacerse más considerados y preocupados por los seres humanos.

El aprendizaje de la cooperación también puede mejorar la capacidad del niño para crear o animarle a ello permitiéndole hacerlo en una atmósfera menos amenazante. En resumen, los juegos cooperativos pueden satisfacer el deseo de participar en actividades de tiempo libre divertidas y ajustadas al nivel de destreza personal por el mero placer de divertirse. Los sentimientos provocados en muchos niños pueden muy bien resumirse en las palabras de uno que dijo: «En los juegos cooperativos me siento a gusto».

COOPERACION, CREATIVIDAD Y ALTERNATIVA

Lo «mágico» de los juegos cooperativos gira en torno a varias libertades que ayudan al desarrollo de la cooperación, de los buenos sentimientos y del apoyo mutuo. Para comprender un poco mejor cómo funcionan los juegos reflexiona sobre estos aspectos de las actividades cooperativas.

Libres de competir

La característica distintiva de los juegos cooperativos frente a todos los otros juegos, viejos o nuevos, es su estructura interna. Por ejemplo, en el tradicional juego «El rey de la montaña» las reglas disponen que una persona sea rey en tanto que las otras resbalan al pie de la montaña. El juego tiene una estructura competitiva que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos excepto a uno de alcanzar el objetivo del juego. En la versión cooperativa «El pueblo de la montaña» los objetivos estructurales del juego son invertidos completamente. El objetivo es que el mayor número posible de personas comparta la cima de la montaña y los niños juegan juntos para conseguirlo. Esto les libera de la presión de competir, elimina la necesidad de una conducta destructiva y les anima a una interacción beneficiosa y llena de diversión.

Cuando colocas a las personas en la estructura competitiva de «El rey de la montaña» y les haces sentirse como si su aceptación como personas o su auto-estima dependiera de estar en la cima, estás creando problemas. Estos problemas se manifiestan en forma de altos niveles de angustia, depresión, agresividad destructiva y abandono. Si se da demasiada importancia al resultado las personas engañarán, harán trampas, dañarán e incluso matarán para conseguir la cima. Y las reglas que aprenden como niños les afectarán durante todas sus vidas. Al aceptar el éxito competitivo como lo más importante, las personas no solo se hacen más capaces de destruir a los otros sino también de destruirse a sí mismos y a sus familias en este proceso.

Libres para crear

Los niños son creativos en gran medida porque todavía no han aprendido que el mundo *debe* ser mirado o representado dentro de ciertos límites o de formas predeterminadas. Su refrescante visión seguiría desarrollándose si se les diera la libertad de crear y adaptar, y se les animara en sus empeños creativos. ¿Por qué es importante esto?. Porque los niños

que son libres para desarrollar su creatividad no sólo obtienen una gran satisfacción personal sino también una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas. Si destruimos la curiosidad de los niños, su creatividad y la originalidad de su pensamiento nos arriesgamos a destruir el futuro de la humanidad. Como señala Sir Herbert Read, «La destrucción y la creatividad son fuerzas opuestas... Crear es construir, y construir cooperativamente es echar los cimientos de una comunidad pacífica».

Los juegos cooperativos han desarrollado el pensamiento creativo de diversos pueblos, y continuarán haciéndolo. Nunca deberían ser tan rígidos o estáticos que impidieran la entrada a la creatividad y a la sensibilidad de los participantes. Ninguna regla –en este libro ni en otro– debería verse como algo inflexible. Tenemos que mantener a los niños libres para crear dentro de una verdadera atmósfera cooperativa.

Libres de la exclusión

Los juegos en los que los jugadores son expulsados o apartados son particularmente brutales porque castigan a quienes tienen menos experiencia o destreza, alimentando sentimientos de rechazo y desconfianza. Peor todavía, la eliminación quita la oportunidad de tener más experiencia y de mejorar las destrezas. Los juegos verdaderamente cooperativos eliminan la eliminación y rechazan completamente la idea de dividir a los jugadores en ganadores y perdedores.

¿Te gustan las situaciones opresivas en las que tienes que preocuparte por ser aceptado o lograr algún número de puntos? La mayor parte de los niños –como la mayor parte de los adultos– prefiere actividades autocontroladas en las que no tengan que preocuparse por los fallos, la crítica o el rechazo. Les gusta estar con los amigos para tener intercambios personales, y a la mayoría para divertirse.

Si piensas que las sonrisas son una señal de alegría, observarás rápidamente como el deporte competitivo altamente organizado no es para divertirse. Es tan sólo otra área de trabajo especializado, basada en el «éxito».

Libres para elegir

Proporcionar elecciones (incluso pequeñas) a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos. Cuando tratas a los niños como seres humanos responsables, en vez de como objetos, comienzan a comportarse de una forma

responsable. Pregunta a tus niños cómo piensan que puede jugarse un juego, cómo podría hacerse más divertido o cómo pueden asegurar que nadie sea expulsado o se sienta mal. Cuando surja un problema concreto preguntales cómo lo resolverían. Casi siempre tendrán ideas humanizadoras.

Cuando a los niños se les da libertad para dar ideas, tomar decisiones y elegir por sí mismos, su motivación mejora enormemente. Esto les hace sentirse importantes, les da una sensación de control personal, resuelve muchos problemas y les ayuda a aprender a tomar decisiones por sí mismos. Las elecciones iniciales pueden estar dentro de unos límites realistas, como decidir hacer una letra o un número usando sus cuerpos, seleccionar unos pocos juegos cooperativos para jugar o elegir una actividad divertida para acabar la sesión de juegos. Desde este modesto inicio su participación puede crecer hasta un nivel en el que tengan un control total sobre sí y sus juegos.

No quiero dejar de resaltar la importancia de escuchar los sentimientos y deseos de los niños. De todos modos lo primero que debes hacer es establecer un auténtico sentimiento de aceptación y confianza mutua para que los niños expresen sus verdaderos deseos en tu presencia. Empleamos demasiado tiempo haciendo que los niños asientan a nuestras ideas, en vez de ayudándoles a expresar las suyas. Una vez que los niños están familiarizados con diversos tipos de actividades y diferentes formas de jugar juntos de forma constructiva, se encuentran en una mejor posición para elegir entre opciones cooperativas, competitivas e individuales. Una experiencia temprana de cooperación, creatividad y elección permitirá a más personas ser más felices en la cooperación y más sanas en la competición.

Libres de la agresión

Un sábado en un cursillo de juegos cooperativos para un grupo de profesores de instituto en una gran ciudad estábamos todos juntos jugando, divirtiéndonos con paracaídas ondulantes y balones de playa voladores. Por medio de nuestro despreocupado juego trotó un grupo de niños de siete años vestidos con una armadura completa para una batalla de rugby. Parecían más profesionales que los profesionales. Cuando pasaron junto a nosotros escruté sus rostros de cerca. Pasaron momentáneamente mirando de reojo, con una mirada ilusionada en sus ojos abiertos de par en par. Pero esto acabó pronto. El bronco bramido del entrenador silenció rápidamente cualquier idea de juego, ellos estaban allí para batallar. Había



Equilibrio con globo

algo irónico en la situación, especialmente cuando la orden ¡Lucha! ¡Lucha! se mezclaba con nuestras carcajadas.

¿Has visto a niños o niñas jugando juegos que contengan violencia, y a veces dañarse unos a otros con sus cuerpos, puños, pies, antebrazos, cascos e incluso con periódicos enrollados o bastones acolchados?. Si lo has visto alguien les está enseñando que empujar, zancadillear, golpear e incluso hacer daño está bien y que los sentimientos de las otras personas no cuentan.

Los deportes violentos, los juegos y los juguetes bélicos, y otros tipos de violencia real o ritual enseñan lecciones similares. Promover la agresión física o requerirla en las reglas del juego, enseña a los niños que es perfectamente aceptable golpear, empujar, derribar y hacer cualquier otra cosa lesiva para los otros seres humanos.

¿Por qué animamos a los chavales a actuar dañando o matando a los otros en juegos de guerra, asesinatos y similares?. ¿Por qué organizar a los niños en juegos competitivos o ligas que por sus reglas obligan a golpear, empujar o zancadillear (p.ej. boxeo, fútbol, hockey de contacto)?

No hay una sola evidencia que apoye la teoría de que las tendencias violentas son reducidas «el mínimo» por la inducción a la agresión física contra los otros. A través de la actividad física los niños liberan energía y pueden acabar fatigados. Sin embargo, si se promueve la agresión física en este proceso, se incrementan las posibilidades de encadenar a los niños a comportamientos destructivos o deshumanizados. Los niños y las niñas de las sociedades pacíficas no son alimentados con juegos violentos o destructivos.

¿Cuáles son nuestras alternativas?

Podemos jugar juegos cooperativos y persecuciones cooperativas al aire libre con la estructura cooperativa de El pueblo de la montaña.

Podemos jugar en estructuras competitivas de formas menos opresivas (por ejemplo, dando menos importancia al resultado y eliminando el contacto físico de naturaleza destructiva a través de juegos de no-contacto).

Podemos comprometer a niñas y niños en actividades auto-controladas que no sean dirigidas ni puntuadas.

Podemos elegir conscientemente juegos orientados al éxito en algunas situaciones y juegos “juguetones” en otras.

Juegos Cooperativos y Educación Física

Raúl Omeñaca Cilla
Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Omeñaca Cilla, Raúl y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca (s/f),
"Actividades lúdicas cooperativas y educación física", en
Juegos cooperativos y educación física, Barcelona,
Paidotribo, pp. 45-58.



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

LA ESTRUCTURA DEL JUEGO: INDIVIDUALIZACIÓN, COMPETICIÓN Y COOPERACIÓN

La dinámica que se establece en la actividad lúdica depende, en parte, de la estructura de meta en el planteamiento del juego.

Tomando como referencia a Johnson (1981), podemos distinguir tres tipos de juegos.

■ A. Juegos con estructura de meta individualizada

Los objetivos de la actividad lúdica para cada persona no están relacionados con los del resto, de tal modo que no se fomenta la interacción de ningún tipo. No existe, en consecuencia, relación directa entre el éxito o el fracaso conseguido por las distintas personas dentro del juego.

■ B. Juegos con estructura de meta de competición

Existe una relación tal entre los objetivos individuales que uno sólo puede alcanzarlos a costa de los otros dentro del mismo grupo. Se dota así a la actividad lúdica de una relación inversa en el balance éxito/fracaso: los éxitos individuales en la consecución del objetivo del juego van unidos al fracaso del resto de los participantes.

■ C. Juegos con estructura de meta de cooperación

Los objetivos que el juego marca para cada persona van unidos a los de los demás, de modo que cada uno alcanza su meta sólo si el resto de los participantes alcanza la suya.

De la combinación de estas tres estructuras pueden surgir otras:

– Juego de cooperación intragrupal con competición entre grupos

Representa, obviamente, una estructura mixta que lleva a cooperar con los miembros del propio grupo en la competición con los del grupo rival.

– El juego paradójico

La actividad lúdica paradójica (Guillermard y col., 1988; Parlebas, 1988) distribuye los papeles entre los miembros del grupo de forma cambiante, de tal modo que la actuación individual puede ser de cooperación o de oposición con respecto a cada uno de los participantes dependiendo del momento y de la situación.

– Juegos de resolución

Finalmente queremos mencionar este tipo de juego que ha sido citado por algunos autores (Gutiérrez, 1991; Narganes, 1993) compartiendo clasificación con los anteriores.

En ellos, el planteamiento de la propia actividad lúdica lleva a la búsqueda de solución para las diferentes situaciones-problema.

Sin embargo, consideramos que esta categoría no es excluyente y resulta compatible con cualquiera de las ya señaladas: se puede jugar buscando soluciones en cooperación, competición o de forma individual.

Conocidas las distintas estrategias de juego, cabe ahora plantearnos por cuál hemos de optar. La postura más común al respecto pasa por considerar las diferentes estructuras de meta como alternativas válidas en su uso como medio educativo (Johnson, 1980; Ausubel y Sullivan, 1983), supeditando dicho uso a las posibilidades y limitaciones de cada una de ellas.

Tomando como referencia a los citados autores, podemos concluir que:

■ A. La estructura de meta individual:

– Permite una mayor adaptación de la actividad a las necesidades específicas de cada persona.

– Crea espacios para la búsqueda de soluciones motrices creativas.

- Posibilita el progreso en las propias capacidades y su observación centrada en el criterio y no en la norma.
- Brinda situaciones para la práctica de destrezas, repitiendo en un entorno seguro, hasta alcanzar dominio y confianza.
- El error produce retroalimentación en un contexto no amenazante.
- Por contra, no se posibilita la interacción entre iguales y el juego queda desposeído de uno de sus grandes atributos: su carácter social.

Las posibilidades para el aprendizaje de valores y actitudes sociales están muy limitadas.

■ B. El juego de competición:

- Permite explorar las propias posibilidades en comparación con los demás.
- Estimula el esfuerzo y el deseo de superación individual.
- Si el grado de dominio de las capacidades que fomenta el juego es elevado, se produce una incidencia favorable en el autoconcepto.
- Sin embargo, las posibilidades para la creatividad quedan limitadas por la búsqueda del resultado inmediato.
- Aparece el temor al fracaso.
- El error genera situaciones de discriminación y produce inhibición en los menos dotados.
- Se prima exclusivamente el rendimiento individual y el hecho de ganar.
- Se generan actitudes de rivalidad.
- Queda excluida la ayuda a los demás y el intercambio de información es muy limitado.

■ C. Finalmente, el juego de cooperación:

- Permite explorar y dar pie a la búsqueda de soluciones creativas en un entorno que está libre de presiones.
- Propicia las relaciones empáticas, cordiales y constructivas entre los participantes.
- Prima el proceso sobre el producto.
- El error se integra dentro del proceso proporcionando *feedback* y propiciando la ayuda de los demás.
- Posibilita el aprendizaje de valores morales y de destrezas de carácter social.
- Se puede valorar positivamente el éxito ajeno.
- Se fomentan las conductas de ayuda y un alto grado de comunicación e intercambio de información.

Conocidas a grandes rasgos estas conclusiones, nos queda plantearnos un nuevo interrogante, ¿el modo de actuación va indisolublemente unido a la estructura del juego?

Cualquiera que observe la actividad lúdica de niños y adolescentes se dará cuenta de que la estructura del juego es un factor determinante, fundamental en la actuación de los participantes; pero no es el único. Con frecuencia nos encontramos con personas que son cooperativas en situaciones de competición o con otras que son competitivas cuando la actividad lúdica demanda la cooperación. Con la estructura del juego interactúan otros factores de índole individual (edad, nivel madurativo, experiencia previa, etc.), grupal (cohesión dentro del grupo, liderazgo, relación con otros grupos, etc.) y situacional (atmósfera general de la actividad, claves para la cooperación, para la actuación individualista y/o para la competición, etc.).

Pero, considerando estos factores y su importancia, nos queda el reto de llevar y controlar la estructura de juego dentro del juego, como determinante de la actuación de cada persona, y en consecuencia, será más fácil fomentar actitudes cooperativas en juegos de cooperación. A ellos vamos a dedicar el resto de este trabajo.

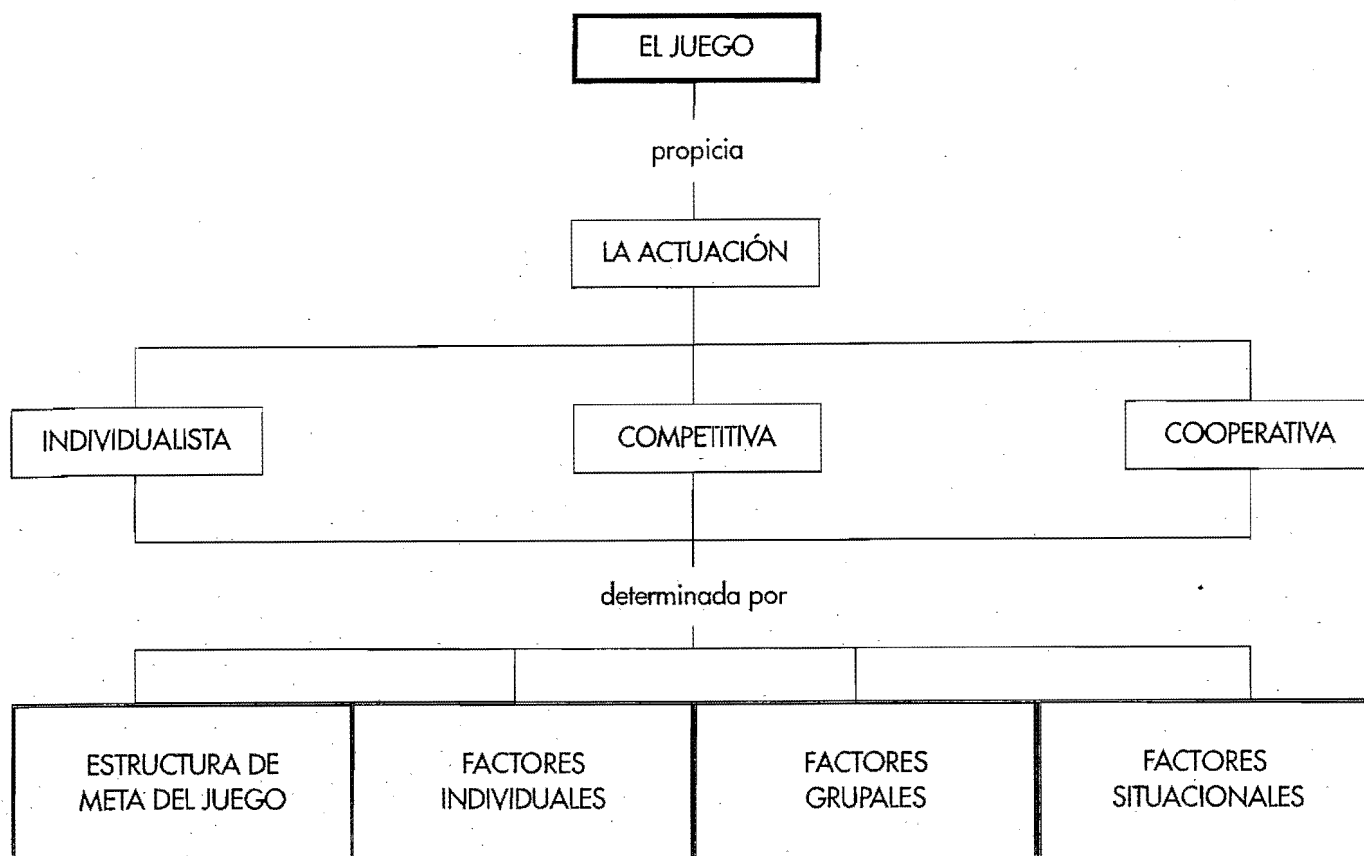


GRÁFICO 9. La actuación dentro del juego y los factores que la determinan

EL JUEGO COOPERATIVO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Desde un planteamiento inicial basado en la estructura de metas, son actividades lúdicas cooperativas las que demarcan a los jugadores una forma de actuación orientada hacia el grupo, en la que cada participante colabora con los demás para la consecución de un fin común.

Sin embargo, quienes han estudiado este tipo de juegos no se han quedado únicamente en la definición, sino que han tratado de profundizar en sus características, desentrañando, de este modo, el importante valor de las actividades lúdicas cooperativas como medio para la educación.

Vamos a hacer un repaso de las principales aportaciones que, en la caracterización del juego cooperativo, han realizado diferentes investigadores.

Así, Pallares (1978) destaca cuatro características en este tipo de juegos:

- Todos los participantes en lugar de competir aspiran a un fin común: trabajar juntos.
- Todos ganan si se consigue la finalidad y todos pierden en caso contrario.
- Los jugadores compiten contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos.
- Los participantes combinan sus diferentes habilidades uniendo sus esfuerzos para conseguir la finalidad del juego.

Crévier y Berubé (1987) resaltan como características del juego de cooperación:

- La participación de cada jugador en el bienestar de los demás.
- La no eliminación.
- La liberación de agresividad física.
- La posibilidad de intercambiar papeles dentro del juego.
- La participación de acuerdo con las propias capacidades.
- El énfasis en el placer.

Parlebas (1988, pág. 53), por su parte, presta atención en el juego de cooperación al carácter solidario de las relaciones que se establecen entre los jugadores.

Jerry Orlick, una de las personas que representan un referente obligatorio en el campo de la educación para la cooperación, valora cuatro características de la alternativa cooperativa de juego en su libro *Juegos y Deportes Cooperativos* (1986): **cooperación, libertad, participación y diversión**. Pero será en la ampliación de esta primera publicación, *Libres para cooperar, libres para crear* (1990), donde profundizará más, vinculando el juego cooperativo a la libertad en varios ámbitos:

- **Libres de la competición.** Una de las características más significativas de las actividades lúdicas cooperativas es su estructura interna. Ésta se configura de tal modo que el objetivo es común a todos los participantes en el juego. De esta forma, los jugadores se liberan de la necesidad de superar a los demás y se crea así una mayor oportunidad para mantener interacciones positivas.
- **Libres para crear.** La estructura cooperativa del juego determina un fin común para los participantes, pero no indica un camino para conseguirlo. Se da opción, de este modo, al pensamiento divergente, a la búsqueda de distintas alternativas en la resolución de cada situación-problema. Como señala Orlick (1990, pág. 17), «los niños que son libres para desarrollar su creatividad no sólo obtienen una gran satisfacción personal, sino también una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas».
- **Libres de exclusión.** La exclusión en el juego alimenta sentimientos de desconfianza en las propias posibilidades e incide negativamente en el autoconcepto. Además, priva de la oportunidad de seguir experimentando y de mejorar las diferentes capacidades. Los juegos cooperativos rompen con la eliminación en la actividad lúdica. De este modo, a la posibilidad de fallar le sucederá una oportunidad para la corrección.
- **Libres de elección.** «Proporcionar elecciones a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos» señala Orlick (*Ibidem*, pág. 18). El juego cooperativo recoge la posibilidad de poner en marcha la iniciativa individual y está abierto a los deseos de los participantes.
- **Libres de agresión.** Si el juego demanda colaboración, si el resultado se alcanza por unión de esfuerzos y no por oposición, disminuye la posibilidad de aparición de comportamientos destructivos o agresivos.

La libertad en el juego cooperativo es, en consecuencia, lo que define, según Orlick un verdadero juego cooperativo.

Slavin (1990) se centra en las tres condiciones que deben darse para que la actividad lúdica sea cooperativa. Dos de ellas ya han sido señaladas:

- Una meta común a través de la participación conjunta y coordinada de los miembros del grupo.
- La contribución de todos y cada uno de los participantes.

Pero añade una tercera condición a la que no se han referido otros autores y que resulta de vital importancia, especialmente para quienes trabajamos en el campo de la educación.

- La necesidad de que los jugadores dispongan de habilidades sociales y capacidades motrices y cognitivas para superar las exigencias del juego.

Cavinato y col. (1993), por su parte, resaltan, también, el elemento estructural en el juego cooperativo al definirlo como «juego en el que se requiere conseguir un resultado que sólo puede lograrse si todo el grupo está dispuesto a organizarse

y coordinar energías». Pasan después a destacar el carácter esencialmente lúdico de este tipo de juegos (Ibíd., pág. 257): «el juego cooperativo permite poner en práctica capacidades que, por regla general, no se consideran ni utilizan, como las habilidades estratégicas y de mediación, la fantasía, la disponibilidad, la capacidad de establecer alianzas y acuerdos y de cambiar rápidamente el papel, de adaptarse al rápido cambio de reglas. De este modo, el juego, liberado de la tensión de la competición con los demás y del ansia por conseguir determinadas prestaciones individuales, puede reencontrar su esencia como espacio de placer y de distensión, de relación y de conocimiento, y de diversión...».

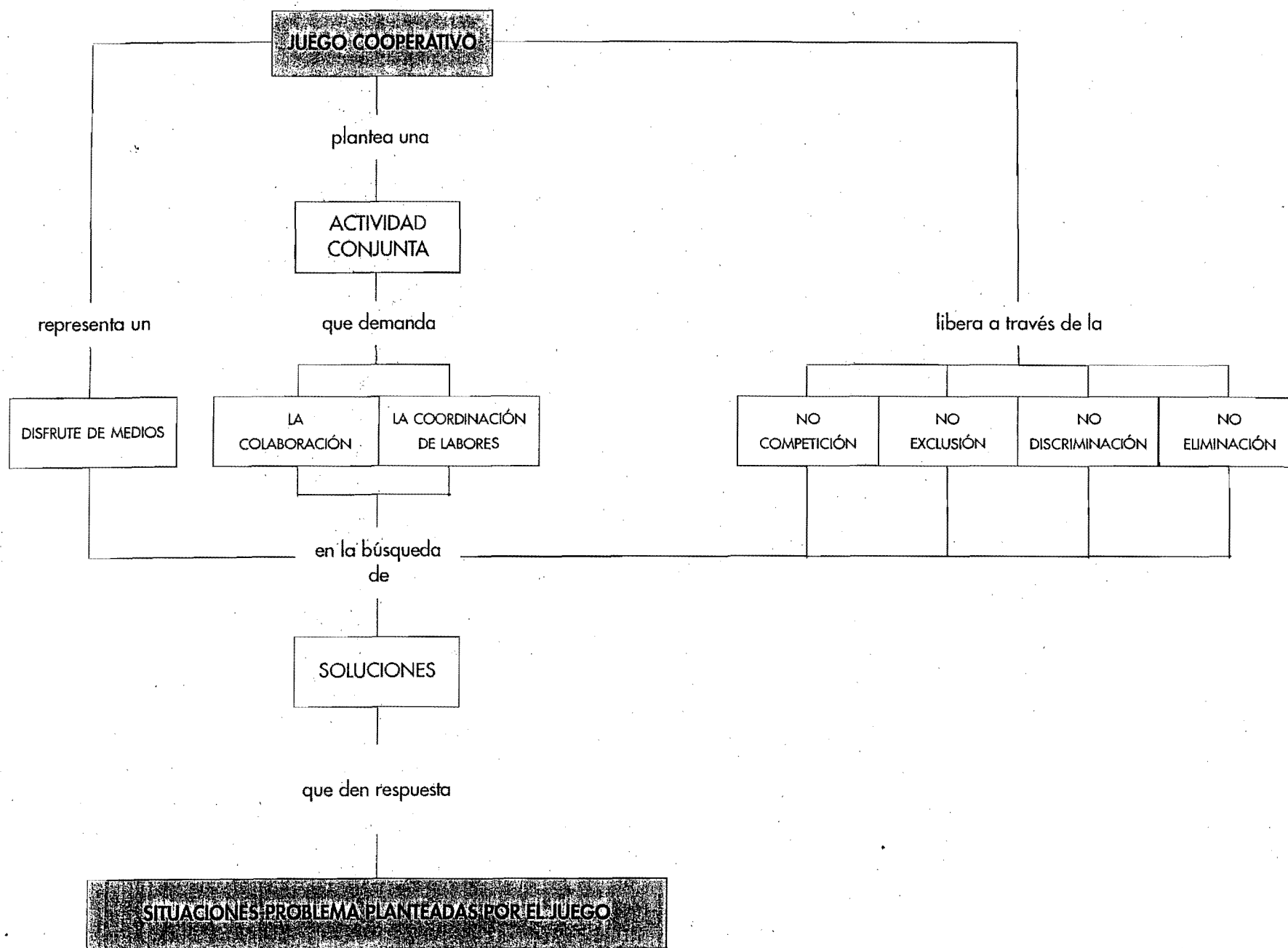
Poleo y col. (1990) atienden a aspectos ya señalados: la colaboración entre los integrantes del grupo, la participación como argumento principal del juego y la no exclusión/discriminación. Pero incluyen, además, una importante reflexión: «aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica». Si para los participantes en el juego el objetivo de éste representa el único nexo de unión, habrá más posibilidades de que aparezcan actitudes de competición, de discriminación, de agresión, etc., hacia los menos capaces. El juego cooperativo, para que sea verdaderamente cooperativo debe ser concebido por quienes participan en él como un universo de exploración creativa en colaboración con los demás. Sólo así se valorará el disfrute de medios como más importante que la consecución de un fin.

Finalmente, autoras como Rosa M^a Guitart (1990) o Eugenia Trigo (1994) destacan el ya citado carácter participativo de este juego. «Favorecemos la participación de todos los niños, los más dotados y los menos dotados, aquellos que siempre ganan y los que siempre pierden», señala Guitart, mientras que Trigo se refiere a este aspecto de modo prácticamente análogo, «se favorece la participación de todos, los más y los menos dotados, [...]. Todos pueden ganar».

A modo de síntesis, vamos a terminar especificando, a continuación, los elementos significativos que caracterizan al juego cooperativo:

- A. En su formulación, demanda la colaboración entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un fin común.
- B. Plantea una actividad conjunta y participativa, en la que todos los integrantes del grupo tienen un papel que desarrollar.
- C. Exige la coordinación de labores. El resultado no deriva de la suma de esfuerzos, sino de la adecuación de las acciones a las realizadas por el resto de los participantes como respuesta a las demandas de los elementos no humanos del juego.
- D. Representa un disfrute de medios, una exploración creativa de posibilidades más que una búsqueda de metas; un entorno para la recreación en las relaciones con los compañeros por encima de la lucha por alcanzar la victoria individual.
- E. Atiende al proceso. Concede una especial importancia a todo lo que hay de enriquecedor en la actuación coordinada con los miembros del grupo.
- F. No fomenta la competición. Libera de la necesidad de enfrentarse a los demás, de superar y vencer a los otros.
- G. No excluye. Todas las personas, por encima de sus capacidades, tienen algo que aportar y participan mientras dura el juego.
- H. No discrimina. No hay distinción entre buenos y malos, entre ganadores y perdedores, entre chicos y chicas, etc. Resalta la actuación de un grupo que disfruta participando, mientras que exalta la igualdad entre sus miembros.
- I. No elimina. El error va seguido de la posibilidad de continuar explorando y experimentando.

En el gráfico 10 exponemos un mapa cognitivo que integra todas las características del juego cooperativo.



INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LAS ACTIVIDADES COOPERATIVAS

Primeros pasos. Los experimentos de laboratorio

Los estudios empíricos sobre la conducta prosocial de cooperación se iniciaron en la primera mitad del presente siglo ante la demanda de psicólogos como Floyd Allport (1924), que abogó en su *Psicología Empírica* por una metodología experimental en este campo.

Desde entonces, dichos estudios han proliferado de forma creciente. El repaso exhaustivo de la evidencia empírica relativa a la forma de actuación cooperativa rebasa, en consecuencia, los límites de este trabajo. Por ello, nos vamos a centrar en algunos de los estudios más significativos.

A mediados de siglo, Luce y Raiffa (1957) ponían en marcha un experimento (el conocido "dilema del prisionero") que revelaba la propensión del individuo hacia la competición aun cuando de una relación cooperativa se podrían derivar resultados más favorables tanto para él como para su compañero de juego.

Posteriormente experimentos en la misma línea utilizaron un nuevo mecanismo de juego, el "tablero luminoso", que proporcionaba distintas combinaciones de resultados en función de la actuación de los jugadores. Las intervenciones cooperativas proporcionaban resultados beneficiosos para ambos participantes en la actividad lúdica. Pero, aunque al comienzo del experimento no se habían dado instrucciones competitivas, se evidenció una tendencia hacia la competición que se acentuaba a medida que avanzaba el tiempo de juego (Minas y col., 1960).

Experimentos como éstos ratificaban de forma evidente la propensión del individuo hacia el establecimiento de relaciones competitivas en la actividad realizada con los demás.

El origen de esta tendencia podía hundir sus raíces en el proceso de aprendizaje que se desarrolla en una sociedad que prima el éxito individual y la competitividad.

De ser así, la actuación de la familia, la escuela y el entorno social motivando para la cooperación podrían modificar estas pautas de actuación.

De acuerdo con este planteamiento que vincula cooperación vs. competición con el aprendizaje, Azrin y Lindsley (1956) cuestionaron sobre la posibilidad de desarrollar, mantener y eliminar la conducta cooperativa por medio de la presencia o eliminación tras cada respuesta de un refuerzo proporcionado a los participantes en la actividad lúdica.

Veinte niños de 7-12 años de edad fueron situados en parejas ante una mesa de juego que exigía la actuación cooperativa para la obtención del refuerzo. No se dieron instrucciones a los participantes demandando la cooperación, por lo que ésta, de aparecer, se debería exclusivamente a la expectativa de reforzamiento. Se establecieron tres periodos: reforzamiento-extinción-reforzamiento.

Los resultados evidencian que todos los grupos aprendían a cooperar, aun sin haber recibido instrucciones previas en este sentido. Del mismo modo, la actuación cooperativa se extinguía al retirar el reforzador y se reestablecía en el segundo periodo de reforzamiento.

Resultados similares se obtuvieron en estudios posteriores con niños de 5-10 años que se agrupaban en tríos (Mithang y Burgess, 1968).

En la misma línea, Nelson y Madsen (1969) realizaron un experimento con 72 niños de 4 años de edad. Se establecieron parejas que participaban en un juego de tablero cooperativo (tablero con un indicador que se mueve ante la actuación coordinada de los jugadores). Los participantes, actuando de forma coordinada, llevaban el indicador hasta un extremo del tablero (el propio o el del compañero) y obtenían así un reforzador. El experimento fue realizado bajo dos condiciones: recompensa grupal (ambos miembros de la pareja recibían un premio) y recompensa individual (el premio lo obtenía el niño del lado del tablero al que llegaba el indicador). La recompensa grupal representaba el punto de partida para actuar cooperativamente, mientras que la recompensa individual constituía el incentivo para la actuación competitiva.

Los resultados fueron los siguientes:

- Los tiempos de solución resultaron significativamente más cortos en la condición de recompensa grupal. En 54 ocasiones, en la condición de recompensa individual, el indicador no tocó ningún extremo del tablero en los 30 segundos per-

mitidos para cada intento (indicador de competición entre los jugadores). En la condición de recompensa grupal esta situación sólo se dio en cuatro ocasiones.

- Se tomó también como medida la sucesión de turnos en situación de recompensa individual para indicar en qué grado los jugadores repartían equitativamente los premios en situación competitiva.
- Sólo el 14% de las parejas fueron igualitarias en el reparto. Ahora bien, puede darse cooperación aun sin un reparto totalmente equitativo entre los miembros de la pareja y pudieron darse, también, relaciones de sumisión de un miembro con respecto al otro. Por ello, la distribución en la toma de turnos sería un mejor indicador de cooperación.
- Tomando como referencia esta alternancia en los turnos, Nelson y Madsen concluyen que un 40% de los niños actuaban de forma cooperativa y un 36% eran no cooperativos. Los niños establecían un modo de actuación acorde con las claves de cooperación y competición; pero, en estas últimas situaciones, más de una cuarta parte de los niños actuaba de forma cooperativa.

Nelson (1970) continuó con los estudios que había iniciado junto a Madsen y trató de determinar la influencia que sobre el desarrollo de la actitud cooperativa ejercían factores individuales y situacionales.

Diseñó una serie de experimentos para comparar la cooperación con la competición en los niños de 5-10 años. La situación era de juego por parejas, en el que el resultado se alcanzaba al coordinar las acciones y existía la posibilidad de reparto equitativo de las recompensas (conducta cooperativa) en unas situaciones, mientras que en otras se creaba un conflicto de objetivos entre los participantes (conducta competitiva). Los resultados se orientaron en la misma dirección que en los estudios anteriores.

- Cuando la situación inducía hacia la cooperación, los niños de todas las edades actuaban de forma cooperativa.
- Cuando la situación no ofrecía claves para la cooperación y sí para la competición, se producía un incremento de competitividad, mayor al aumentar la edad.
- En los momentos en los que confluían claves para la cooperación y la competición, los niños no cooperaban.
- Finalmente, en las situaciones mixtas en las que se hacía particularmente necesaria la cooperación entre los participantes en el juego para la obtención de un resultado equitativo, los niños más pequeños eran más cooperativos que los mayores, resultado atribuible al conflicto de intereses al que se ven abocados los niños de mayor edad.

Nelson estableció las siguientes conclusiones:

- Las variables situacionales (claves para la cooperación y para la competición) son un importante elemento de influencia sobre la actuación cooperativa o competitiva.
- Dicha influencia se acentúa con la edad.

Experimentos como los aquí expuestos ponen de manifiesto que las técnicas de condicionamiento operante a través de la administración de un reforzador, tras la aparición de una respuesta, pueden desarrollar, mantener y eliminar la cooperación entre niños sin la necesidad de proporcionar instrucciones que alerten sobre la conveniencia de cooperar.

Pero, como se plantea en experimentos como el de Azrin y Lindsley (1956) o el de Mithang y Burgess (1969), la cooperación se extingue cuando deja de ser reforzada.

También existen pruebas de adquisición de pautas de actuación cooperativas a través de la observación de la conducta de otras personas que intervienen como modelos (Bandura, 1967; O'Connor, 1969; Evers y Schawz, 1973).

Pero también en este caso existen problemas en el mantenimiento de estas conductas y en la extrapolación a otros ámbitos.

Sería, en consecuencia, preferible desarrollar una actitud cooperativa que no dependiera únicamente de factores externos.

Proporcionar refuerzos como la aprobación verbal, el elogio o la atención del profesor y observar el resultado de la actuación de modelos adecuados podrían ser dos buenas formas de fomentar conductas cooperativas. Pero se hacían necesarias otras alternativas que desarrollaran una actitud cooperativa, tales como la experimentación de vivencias a través de la actividad lúdica, el suministro de experiencias emocionales o el proceso cognitivo de reflexión, que pudieran originar el cambio o el afianzamiento de valores y actitudes. En este sentido se han orientado las investigaciones de campo en el ámbito de la educación durante las últimas décadas. La Educación Física no ha sido una excepción a esta tendencia.

Estudios en el ámbito educativo. La investigación en la Educación Física

Durante los últimos años, la investigación en relación con las actividades cooperativas ha salido del laboratorio y se ha instalado en la escuela en demanda de una mayor validez externa. Los estudios han sido, en su mayoría, experimentos de campo y han comparado grupos experimentales a los que se les han aplicado programas de actividades o de juegos cooperativos, con grupos de control que seguían participando en las actividades hasta entonces realizadas con todos o que simplemente no recibían tratamiento. Los resultados de estos estudios son concluyentes en cuanto al valor educativo de estos juegos.

Una de las personas que más ha centrado su actividad de investigación en los juegos cooperativos, T. Orlick (1981), valoró el efecto que las actividades lúdicas cooperativas producían en conductas de compartir y en las manifestaciones de alegría por parte de los participantes.

Trabajó con una muestra de 71 niños de 5 años.

Estableció dos grupos experimentales sometidos a un programa de juego cooperativo y dos grupos de control que fueron sometidos a un programa de juego tradicional. Los resultados evidenciaron la existencia de diferencias significativas en las conductas de compartir en los grupos experimentales con respecto a los de control tras la aplicación del programa de juegos. No así en las muestras de alegría, que se incrementaron con ambos programas.

Un estudio posterior del propio Orlick, en colaboración con Mender y Kerr (1982), trató de evaluar la influencia de los juegos cooperativos tanto en las cualidades motrices como en la conducta prosocial de cooperación de un grupo de 19 niños de 7-10 años. El grupo experimental (expuesto a un programa de juego cooperativo) se mostró mejor que el grupo control en el aprendizaje motriz (especialmente en coordinación dinámica general y en equilibrio) e incrementó las interacciones cooperativas dentro del grupo de iguales.

Siguiendo la misma línea, un estudio de Blazic (1986) realizado con una muestra de 76 niños de 10 años comparó un grupo experimental (participante en un programa de juegos cooperativos) con un grupo control (que no participó en dicho programa).

Los resultados corroboraron el incremento de las interacciones de tipo cooperativo en clase.

Ya en nuestro país, Trigo Aza (1994, pág. 118) realizó un estudio relacionado con la valoración, por los alumnos de Educación Secundaria, de un programa de Educación Física centrado en el juego cooperativo-creativo y en la expresión.

El análisis no se basa en un planteamiento empírico, como en los casos anteriores, pero los resultados evidencian la alta valoración que entre los participantes obtuvo el citado programa de juegos:

- El 88,8% de los alumnos consideraron como positivo el programa.
- Sólo al 7,8% del alumnado le mereció una opinión negativa.

Queda por determinar qué valoración hubiera obtenido entre los alumnos la actividad lúdica de distinta orientación.

En este sentido, un estudio elaborado por Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (1996) relativo al juego en el tiempo libre, sobre una muestra de 195 alumnos de Educación Secundaria, sirvió para concluir que el 87,7% del alumnado concedía al juego atributos positivos, tales como divertido o vinculado al hecho de compartir y de establecer relaciones positivas con los demás. De ellos, el 75,4% orientaba sus prácticas lúdicas en el tiempo de ocio hacia el juego deportivo, y resaltaban el carácter lúdico por encima del agonístico en este tipo de actividad.

Podemos concluir de ambos estudios que el juego es valorado positivamente por los alumnos tanto en su vertiente cooperativa y expresiva como en la ludicodeportiva.

M. Garaigordobil (1995) dedicó uno de sus estudios a evaluar la percepción de los alumnos en relación con un programa de juegos cooperativos en el que habían participado durante un año. La muestra fue de 399 niños de entre 6 a 10 años, pertenecientes a cuatro centros, dos públicos y dos privados.

Los resultados fueron los siguientes:

- El 81% de los alumnos concedió puntuaciones máximas (9 ó 10) a la experiencia en cuanto al grado de satisfacción obtenido.
- El 75,5% de la muestra destacó un mayor respeto por las normas de sociabilidad y las reglas del juego.

- El 74,5% confirmó haber cambiado en la conducta de cooperación.
- El 74,2% consideró que había mejorado la imagen que tenía de los demás.
- El 69,2% informó de una mejora en su autoconcepto.
- El 62,6% subrayó un mayor nivel de confianza en los demás.
- El 61,9% concedió una atribución interna a la conducta de ayuda y cooperación, frente al 5,5% que hizo atribuciones externas.

Además, el 83% mostró preferencia por los juegos cooperativos, frente al 6,8% que prefirió los competitivos.

Ya en el plano empírico, Garaigordobil (1995, pág. 389) realizó un estudio con 154 alumnos de 8 a 9 años.

Estableció cuatro grupos experimentales y un grupo control. Los grupos experimentales fueron sometidos a un programa de juegos cooperativos consistente en 20 sesiones de juego (una por semana) de 60 a 90 minutos de duración. Del análisis de varianza realizado con los datos del pretest y postest se deducen cambios significativos en los grupos experimentales vs. control en varios aspectos: conducta de ayuda, autoconcepto, conducta social no asertiva y comunicación intragrupal.

El programa de juegos cooperativos produjo, en consecuencia, importantes beneficios para el desarrollo, tanto personal como social, de los niños y confirmaba en nuestro país resultados ya obtenidos con otras poblaciones como Canadá (Orlick, 1981), Nigeria (Okebukola, 1985), EE.UU. (Blazic, 1986) o Israel (Sharan, 1989).

Revisión de programas educativos basados en la cooperación. Conclusiones relacionadas con la Educación Física

La investigación en relación con las actividades cooperativas ha conocido un auge especial en los últimos años. Sirva un dato: González Portal (1992) se refirió a la publicación de 168 investigaciones sobre conductas cooperativas en el periodo 1976-1988.

Por ello, varios investigadores han llevado a cabo un análisis de juego y actividades cooperativas partiendo de la recopilación de estudios empíricos y descriptivos. Los resultados corroboran lo señalado con anterioridad.

Johnson y col. (1981) efectuaron una revisión de más de 100 estudios relativos a la influencia de la organización grupal cooperativa, competitiva e individual sobre el rendimiento en distintos aspectos. Fueron varias sus conclusiones:

- La estructura de meta cooperativa es superior a la competitiva en cuanto al rendimiento de los participantes en la actividad motriz.
- Sólo en el aprendizaje basado en la repetición de acciones, las situaciones cooperativas, no ofrecen ventajas con respecto a las competitivas.
- Esta tendencia se mantiene en todos los grupos de edad.
- Las actuaciones cooperativas son, también, superiores a las individuales en el aspecto señalado.
- Queda por especificar cuáles son las variables que determinan esta superioridad de las actividades cooperativas.

Terry Orlick (1988), basándose en la revisión de estudios y observaciones sobre juegos cooperativos extrajo las siguientes conclusiones:

- Los juegos diseñados cooperativamente son un instrumento eficaz para fomentar entre los niños actitudes relacionadas con la cooperación.
- Existe la posibilidad de fomentar la armonía en el grupo y la ayuda entre jugadores a través de la intervención educativa.
- Se da una transferencia desde el aprendizaje de actividades cooperativas en programas de juego hacia las actividades de recreo.

Finalmente, Slavin (1992) revisó un total de 63 estudios sobre aprendizaje cooperativo centrándose en el rendimiento. Los resultados de su estudio apoyan también el uso de estrategias cooperativas.

El efecto sobre el rendimiento fue significativamente mayor en las clases cooperativas que en las clases control en 36 de los estudios; en 26 no hubo diferencias y sólo en un caso el grupo control fue superior al cooperativo.

Los niños que participan en programas de aprendizaje cooperativo evidencian:

- Mayor aceptación de los compañeros.
- Mayor relación interétnica, cuando en el grupo se integran personas de distintas etnias.
- Disminución del grado de rechazo de los niños y adolescentes de progreso normal hacia quienes tienen problemas de aprendizaje.
- Aumento de la autoestima.
- Mejora en los sentimientos de control individual.
- Mayor disposición hacia el altruismo.
- Desarrollo de normas entre los individuos en favor del buen rendimiento en las actividades.
- Valoración más positiva de la escuela.

Estos estudios, sin embargo, no se han ocupado de investigar los factores mediadores; queda, pues, por determinar qué hace que los juegos cooperativos originen estos cambios en el modo de actuar. En este sentido se orienta la investigación en los últimos años.

Análisis crítico desde la perspectiva educacional

De los estudios observacionales y experimentales analizados y de las revisiones aquí expuestas derivan conclusiones que pueden incidir directamente en el proceso educativo:

■ A. Tendencia hacia la competición

Los individuos muestran una tendencia hacia la competición en situaciones lúdicas aun cuando de la actuación cooperativa pudieran derivarse consecuencias más positivas para los participantes en la actividad de juego. Esta tendencia se ve modulada por factores personales y sociales y puede tener su origen en la transmisión de valores ejercida por la institución escolar, la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación social.

Sin duda, fue ésta la idea que originó la preocupación por fomentar actitudes cooperativas. En los momentos en que surgieron los primeros estudios que revelaban la competitividad se estaban cimentando las jóvenes democracias que basaban su existencia en principios de igualdad y en relaciones de convivencia entre ciudadanos. Resultaba difícilmente asumible la dicotomía entre el planteamiento igualitario apoyado en relaciones constructivas entre las personas y la lucha por superar a los demás que se manifestaba en las situaciones planteadas en los experimentos. Tras muchos lustros, el problema sigue sin ser resuelto. La escuela, como agente de socialización y como medio de educación en valores, tiene mucho que aportar en la superación de esta dicotomía.

■ B. Reforzamiento y aprendizaje vicario en actividades cooperativas

Los estudios empíricos con técnicas de condicionamiento operante reflejan que la administración contingente de reforzadores produce un incremento en la manifestación de conductas cooperativas, aunque éstas se extinguen cuando cesa el reforzamiento.

También se pueden originar estas conductas por medio de la observación en modelos adecuados de las consecuencias positivas que reporta la actuación cooperativa.

Nos encontramos, en consecuencia, ante dos medios útiles para propiciar actitudes cooperativas. Atender las manifestaciones de la conducta prosocial de cooperación, mostrar aprobación o cualquier otro reforzador ante ellas y ofrecer modelos adecuados de conducta son buenos modos de conseguir que la ayuda y la cooperación se incrementen. Queda, no obstante, la otra cara de la moneda, especialmente en el caso del reforzamiento. No hay garantías de que la prosocialidad se generalice a otros ámbitos de la vida, ni tampoco de que no se extinga cuando cese la administración de refuerzos.

Los elementos externos (modelos y reforzadores) son, en consecuencia, importantes agentes en una socialización orientada hacia la actuación cooperativa. Pero, además de no ser los únicos, suscitan algunos problemas.

Como ya hemos indicado, vivir las experiencias cooperativas en situaciones lúdicas que resulten significativas para el alumno puede ser una vía de gran valor para originar, mantener y generalizar no sólo conductas cooperativas, sino también valores y actitudes de cooperación.

■ C. Juego cooperativo y autoconcepto

La práctica de juegos cooperativos produce una mejora en el autoconcepto de los participantes.

Esta conclusión ha de ser valorada en un doble sentido: por una parte, como una de las consecuencias que deben derivarse del proceso educativo; por otra, como uno de los requisitos previos para que los alumnos se sientan motivados hacia el aprendizaje. En el marco escolar se ha demostrado la influencia mutua entre autoconcepto y rendimiento escolar (Purkey, 1970; Burns, 1977), de forma que los niños y adolescentes con mayor autoestima (uno de los componentes del autoconcepto positivo) mostraban mejores niveles de aprendizaje en la escuela, lo que a su vez incidía positivamente sobre el autoconcepto.

El juego cooperativo representa un desafío para el grupo y proporciona la oportunidad para tomar decisiones significativas en un entorno de libertad donde el error no está sancionado. Todos los alumnos, más o menos capaces, son respetados dentro de una actividad que se desarrolla en un ambiente de éxito individual y colectivo. Estas características de la actividad lúdica cooperativa la convierten en un instrumento educativo que favorece la formación por parte de los participantes de un autoconcepto positivo.

■ D. Juego cooperativo y atribución interna

El juego cooperativo orienta procesos de atribución interna de la conducta de cooperación.

El niño o adolescente percibe, de este modo, su conducta cooperativa como resultado de sus propias decisiones y no de elementos o factores externos.

Este hecho proporciona consecuencias de índole positiva, tales como expectativas de éxito futuro más realistas, mayor autoestima y una mayor motivación intrínseca, factores por otra parte ligados al rendimiento escolar.

■ E. La satisfacción personal en el juego cooperativo

Los juegos cooperativos proporcionan a los participantes un alto grado de satisfacción personal. Este hecho ha de ser, sin duda, valorado por sí mismo puesto que las actividades en clase de Educación Física deben prestar atención a los sentimientos de felicidad de los alumnos; pero también hay que atender al hecho de que si los participantes se sienten más satisfechos con el juego, participarán en él con mejor disposición y se favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ F. Juego cooperativo y comunicación dentro del grupo de iguales

Los juegos cooperativos incrementan la comunicación intragrupal, mejorando el ambiente en el grupo.

Como señala Parlebas (1988, pág. 53), el éxito del juego cooperativo depende de las comunicaciones prácticas que se establecen entre los participantes.

La calidad de las interacciones comunicativas, además de incidir en la resolución exitosa del juego, influye positivamente en la reflexión sobre las capacidades motrices puestas en funcionamiento, en el aprendizaje de valores y actitudes, en la adquisición de competencias de carácter social y en el sentimiento de ser aceptado por los demás.

Favorecer el proceso de comunicación entre iguales ejerce, en consecuencia, una influencia positiva tanto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como sobre el grado de bienestar y satisfacción individual y grupal.

■ G. El aprendizaje motor en el juego cooperativo

La Educación Física no se orienta exclusivamente hacia al ámbito motor, sino que presta atención a la persona entendida globalmente. Pero el movimiento sigue siendo el pilar fundamental sobre el que se sustenta nuestra área curricular y el aprendizaje motor uno de sus grandes fines.

En este sentido, el juego cooperativo es un instrumento útil para que cada alumno explore sus posibilidades corporales e integra momentos de aprendizaje que propician la adaptación del movimiento a múltiples situaciones, con el consiguiente aumento de la competencia motriz. Representa, además, una situación de aprendizaje contextualizado y favorece la versatilidad del movimiento por encima del aprendizaje de estereotipos basado en repeticiones. De este modo, es más factible la toma de conciencia del propio movimiento, al tiempo que se presta más atención al camino que a la meta, al proceso que al resultado.

■ H. Cambio de actitudes en las actividades lúdicas cooperativas

Los juegos cooperativos influyen en el cambio de actitudes en relación con la confianza en los demás y con la valoración de las formas cooperativas de interacción.

Este cambio de actitudes opera a través de dos caminos. Uno de ellos nace en el ámbito cognitivo, al analizar la nueva información que estas actividades lúdicas traen consigo y las consecuencias que de ellas se derivan; el otro corre por el campo afectivo, proporcionando experiencias agradables y emociones positivas en presencia del objeto de la actitud (la cooperación como forma de relación, en nuestro caso). Cada persona, a través del juego cooperativo, puede encontrar vías para el aprendizaje de conductas de colaboración y ayuda basadas en la valoración positiva de la cooperación. El juego cooperativo encuentra aquí uno de sus mayores caudales educativos. A la educación en valores a través de la actividad lúdica cooperativa dedicaremos un capítulo más adelante.

■ I. Juego cooperativo y creatividad.

Las actividades lúdicas cooperativas potencian el pensamiento divergente en la búsqueda de soluciones creativas frente a la reproducción de estereotipos propios de otras actividades.

Los juegos cooperativos, en consecuencia, pueden ser utilizados en clase de Educación Física como un medio para la elaboración de soluciones nuevas y originales y para la posterior exploración, modificando o cambiando estas soluciones. Estimularemos de este modo el potencial creativo de los alumnos.

Por otra parte, el clima afectivo que crea el juego cooperativo hace que cada persona se sienta libre de la presión por rendir más que los demás; libre de la lucha por el resultado; libre, en suma, para buscar soluciones en un ambiente armónico y distendido.

Vemos, pues, que, como se ha demostrado experimentalmente en reiteradas ocasiones, el juego cooperativo proporciona un buen número de efectos positivos sobre el individuo y sobre el grupo. Estos efectos pueden ser utilizados dentro del campo de la educación. De nosotros, como docentes, depende, en consecuencia, la decisión de aprovechar sus muchas posibilidades en la formación de personas más capacitadas para la actuación como individuos y para la integración grupal.

EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO E INSERCIÓN DEL JUEGO COOPERATIVO EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Si los juegos cooperativos fueran un buen medio para la educación en valores, pero no así para la exploración y el desarrollo de las posibilidades de movimiento, correrían el peligro de ser arrinconados como elementos portadores de buenas intenciones desde el punto de vista moral, pero incapaces de proporcionar aprendizajes motrices, pues no hemos de olvidar que el movimiento es la piedra angular de nuestra área.

Pero, si a los juegos cooperativos añadimos otras actividades con las que comparten su filosofía y valores educativos tales como actividades motrices de cooperación poco regladas (paseo, marcha en bicicleta, etc.) y las actividades expresivas (mímica, danza, etc.) que también tienen su base en la colaboración, podríamos cubrir con ellos un buen número de contenidos relativos al ámbito motor, tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria Obligatoria.

Podemos encontrar juegos cooperativos que afianzan la lateralidad, que desarrollan el equilibrio estático y dinámico, que permiten explorar las capacidades perceptivomotrices, que inciden sobre la coordinación dinámica general o que posibilitan la mejora de la coordinación visomotora, por citar algunos ejemplos.

Y proporcionan, además, las ventajas que la propia actividad lúdica conlleva en relación con la variedad de experiencias motrices, el carácter contextualizado y globalizador, el amplio abanico que abren en relación con la búsqueda de soluciones motrices creativas o la cantidad y variedad de relaciones sociales que posibilitan.

Llegados a este punto, es obligado formularnos una pregunta. ¿Sería adecuado organizar las clases de Educación Física sirviéndonos únicamente de actividades y juegos de cooperación?

Como hemos visto, la evidencia empírica muestra la superioridad de los juegos cooperativos en diferentes aspectos: alto grado de satisfacción personal, potenciación del pensamiento divergente, mayor comunicación intragrupal, mayor acep-

tación de los compañeros, etc. Por lo que respecta al ámbito motor, las conclusiones a favor de los juegos cooperativos aunque existen (Mender, Kerr y Orlick, 1982), no son tan claras como en otros aspectos. Tampoco se ha demostrado la superioridad de las actividades lúdicas cooperativas en ámbitos como la capacidad táctica.

Ante esta situación, investigadores como Terry Orlick (1990, pág. 221) resaltan el clima cooperativo que debe presidir todo juego, pero no descartan el uso de la estructura de meta competitiva: *«Creo que todos los juegos deberían jugarse con espíritu cooperativo, pero que no todos necesitan obligatoriamente tener una estructura cooperativa. Conseguir una sólida base cooperativa es de una importancia vital para los niños y, por eso mismo, mi programa para los preescolares y los niños en período de escuela básica sería exclusivamente cooperativo, con la excepción de algunas actividades individuales creativas y autocontroladas. ¡No existirían juegos competitivos ni situaciones de tensión! Con niños y niñas del ciclo superior y estudiantes de enseñanzas medias y universidad puedes comenzar dándoles más elecciones, intentando asegurar que cualquier juego competitivo que se introduzca se juegue dentro de un sistema de valores cooperativos. Integra reglas semi-cooperativas en juegos de equipo competitivos y enseña técnicas de relajación junto con una variedad de estrategias de regulación de la tensión, la ira y los conflictos interpersonales.»*

Desde nuestro punto de vista, los juegos de competición y los deportes, si se desarrollan en un clima adecuado, se buscan alternativas para posibilitar el aprendizaje de todos, se huye de la práctica estereotipada y descontextualizada del gesto técnico y se logra desterrar actitudes de rivalidad y agresividad (y estamos seguros de que ningún profesor de Educación Física renuncia a estas condiciones), poseen un gran potencial educativo en aspectos vinculados a la variabilidad en el aprendizaje motor, la posibilidad de transferencia y la adquisición de capacidades tácticas. Todo ello constituye un motivo suficiente para no renunciar en nuestras clases a la práctica de juegos competitivos adaptados y de actividades deportivas.

Ahora bien, las actividades lúdicas y motrices con estructura de meta cooperativa deben recibir una mayor atención que la otorgada hasta ahora dentro del currículo de Educación Física. Sirva un dato; en los contenidos y objetivos promulgados por el MEC (1992) como "currículo oficial", únicamente aparecen dos referencias explícitas a los juegos cooperativos por lo que respecta a la Educación Primaria y sólo una a lo que se refiere la Educación Secundaria Obligatoria.

Nuestra propuesta al respecto pasa por servirnos, en el primer ciclo de Educación Primaria, de juegos cooperativos, actividades cooperativas poco regladas, actividades expresivas, actividades individuales no competitivas y formas incipientes de oposición. A ellas podrían añadirse, durante el segundo ciclo, los juegos de cooperación/oposición y, durante el tercero, los juegos deportivos adaptados, pero sin olvidar que durante la Educación Primaria los juegos y actividades con estructura de meta no competitiva deben superar cuantitativamente a cualquier otro tipo de actividad motriz. Evidentemente, es siempre necesaria la adaptación a las características individuales y grupales de nuestros alumnos.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria, consideramos que en todos sus cursos tiene cabida la alternativa cooperativa del juego como medio para la formación integral de alumnos. También son necesarios los planteamientos didácticos tendentes a amortiguar el énfasis en el éxito individual, el elitismo y la búsqueda de la victoria por encima de cualquier otra meta, hechos unidos, en ocasiones, a los juegos y deportes de competición. Bien al contrario, estas actividades deben incidir en el éxito individual y colectivo a través del progreso en las diferentes capacidades que se pretende desarrollar, por encima del resultado puntual en una situación concreta del juego.

Y, por supuesto, tanto durante la Educación Primaria como durante la Educación Secundaria Obligatoria, creemos necesario potenciar los medios para que los alumnos busquen nuevas alternativas, modifiquen reglas e ideen diferentes juegos. Si además todo ello se desarrolla en un clima distendido tendente al establecimiento de relaciones constructivas y de colaboración entre alumnos, la Educación Física añadirá más valores a los que ya posee.

LA EDUCACIÓN EN VALORES: EL GRAN RETO DE LOS JUEGOS COOPERATIVOS

El aprendizaje de valores, actitudes y normas se adquiere, como señala Solé (1977), *«en un contexto interpersonal en el que el proceso de construcción del alumno es inseparable de las ayudas que recibe, de los retos que se le plantean, de las directivas que se le ofrecen, de las correcciones que se le facilitan»*. Pero, por otra parte, tal como indica Fabra (1994), *«No podemos permitir que los alumnos sientan que pierden la identidad sumergidos en una dinámica que no comprenden*

Omeñaca, Raúl y Jesús Vicente Ruiz (2001), "Los métodos cooperativos en educación física", en Raúl Omeñaca, Ernesto Puyuelo y Jesús Vicente Ruiz, *Explorar, jugar, cooperar*, Barcelona, Paidotribo, pp. 31-52.

explorar, jugar, cooperar

Conceptos teóricos y unidades didácticas
La educación física escolar aborda los
espacios, juegos y métodos de cooperación

Raúl Omeñaca
Ernesto Puyuelo
Jesús Vicente Ruiz

Ilustraciones



LOS MÉTODOS COOPERATIVOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Raúl Omeñaca
Jesús Vicente Ruiz

UN PUNTO DE PARTIDA

Si bien durante mucho tiempo se ha considerado el aprendizaje como el resultado de la interacción entre maestro y alumno, en los últimos años y a la par de lo que ocurre con otras áreas, la educación física escolar está prestando una mayor atención al potencial valor educativo de la relación entre alumnos.

Es evidente, por otra parte, que las interacciones entre compañeros dentro de las clases de educación física son muchas y variadas y suelen llevar implícito, además, un alto grado de implicación motriz, cognitiva, afectiva y social. Pero no es menos cierto que estas interacciones rebasan los límites de la escuela. Los alumnos pasan mucho más tiempo jugando entre sí, sin la presencia de un maestro, que participando en actividades propuestas por éste. Y estas interacciones no promovidas por el contexto escolar ejercen una importante influencia sobre el desarrollo infantil. A través de ellas el niño ampliará su bagaje motriz y aprenderá a relativizar su punto de vista, a comprender y asumir normas sociales y a utilizar estrategias comunicativas.

Ahora bien, el efecto de la relación entre iguales sobre el aprendizaje no es sólo cuestión de cantidad, sino, también y especialmente, de calidad. Y ahí radica, precisamente, la importancia de la actividad escolar. No basta con dejar que los alumnos participen juntos en una actividad o con facilitar las interacciones para que se consigan, de forma invariable, efectos favorables sobre el aprendizaje motor, el desarrollo afectivo o el proceso de socialización. En contextos educativos es necesario intervenir promoviendo formas de organización que propicien relaciones entre alumnos enriquecedoras para todos ellos.

Dentro de este marco se sitúan los juegos cooperativos a los que nos hemos referido en el capítulo anterior. Pero no siempre se puede promover en nuestros alumnos el desarrollo de distintas capacidades utilizando, de forma exclusiva, una metodología lúdica.

Buena parte de la filosofía y de los fines educativos de los juegos de cooperación se mantiene a través de los métodos de aprendizaje cooperativo que pueden cubrir, además, un amplio espectro de situaciones de aprendizaje a las que nos es más difícil llegar a través de las actividades lúdicas.

QUÉ ENTENDEMOS POR MÉTODOS COOPERATIVOS

¿A qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de aprendizaje cooperativo?

De un modo global, el aprendizaje cooperativo hace referencia a un conjunto de métodos de organización del trabajo en los que los alumnos participan de forma interdepen-

diente y coordinada, realizando actividades de carácter educativo, habitualmente planificadas y propuestas por el maestro. En todos estos métodos, los alumnos trabajan para aprender y son corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros.

La mayoría de los procedimientos de aprendizaje cooperativo reúnen varias características comunes (Coll y Colomina, 1990; Díaz – Aguado, 1996; Castelló, 1998):

- Se divide a la clase en varios grupos, con frecuencia heterogéneos en cuanto a su composición.
- Los grupos se mantienen estables a lo largo de un periodo de tiempo.
- Puede haber un reparto de papeles dentro del grupo, pero este hecho no conlleva, necesariamente, una diferencia de estatus entre los participantes, que suelen mantener un elevado grado de igualdad.
- Se anima a los alumnos a colaborar con los compañeros en el proceso de aprendizaje.
- Las aportaciones individuales están coordinadas entre sí para completar la acción grupal.
- Los resultados del proceso, que son consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, se atribuyen al grupo.

Slavin (1992) se refiere a la existencia de tres conceptos comunes en los diferentes métodos de aprendizaje cooperativo: recompensas grupales, responsabilidad individual e igualdad de oportunidades.

Las recompensas grupales llevan implícita la toma en consideración de los resultados conseguidos por el equipo como tal, de modo que éste obtendrá una valoración positiva si se superan unos límites prefijados que pueden estar individualizados, sin que para ello sea necesario competir con otros grupos que también podrán conseguir resultados favorables. La responsabilidad individual va unida al hecho de que el éxito del grupo radica en los logros alcanzados por todos sus miembros y, en esa medida, cada uno es responsable de que el grupo alcance sus fines. La igualdad de oportunidades de éxito significa que todos los participantes pueden contribuir a los logros del grupo que vendrán determinados porque cada uno de sus integrantes mejore progresivamente su propio nivel de actuación en relación con el objeto de aprendizaje.

Pero una cosa es la estructura de la tarea y otra, a veces distinta, es la dinámica que se establece dentro del grupo, de modo que no siempre un escenario cooperativo suscita las consecuencias deseadas por el maestro en su planificación.

Las situaciones de aprendizaje cooperativo deben cumplir algunas condiciones para propiciar verdaderos procesos de cooperación y, a través de ellos, avances en el desarrollo personal de cada alumno.

La primera de estas condiciones hace referencia a la disposición, por parte de los alumnos, de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan progresar tanto en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros del grupo como en el desarrollo de capacidades de índole motriz.

En segundo lugar, el grupo como tal, ha de disponer de los recursos necesarios para avanzar en relación con su propia dinámica interna y con los objetivos planteados en la tarea motriz.

En tercer lugar, el fin de la actividad ha de llevar implícita la necesidad de que los alumnos trabajen conjunta y coordinadamente para conseguirlo. El contexto no es estrictamen-

te cooperativo si los alumnos, aun estando dentro de un grupo, pueden resolver la tarea individualmente. La consecución de la meta debe instar a la coparticipación, a la puesta en común de ideas, al intercambio de información, al diálogo, a la ayuda recíproca y a la coordinación de labores.

En cuarto lugar, los alumnos han de tener una idea clara de lo que se trata de conseguir a través de la situación cooperativa de aprendizaje. Para ello, el maestro, además de propiciar un modo de actuación por medio de la situación de aprendizaje que propone, debe clarificar los objetivos, de forma que éstos resulten comprensibles para los alumnos.

En quinto lugar, los alumnos, todos los alumnos, deben ser conscientes de que tienen algo importante que aportar al grupo y, también, algo importante que recibir de éste. Sólo así se conseguirá el equilibrio entre el deseo de contribuir a las metas grupales y el deseo, no menos importante, de obtener una mejora personal a través de las situaciones cooperativas de aprendizaje.

En sexto y último lugar, el reconocimiento de los logros alcanzados ha de hacerse extensivo a todo el grupo, pues estos logros son el resultado de la contribución de todos los miembros del equipo de trabajo.

También los métodos de aprendizaje cooperativo llevan implícito un cambio importante en el papel del maestro que transfiere a los alumnos parte de las decisiones que le correspondían en otros procedimientos no cooperativos.

La asimetría de las relaciones comunicativas maestro - alumno queda sustituida, en parte, por la simetría de la interacción entre iguales.

Este cambio puede ser interpretado por algunos maestros como una pérdida de control sobre la relación con los alumnos. De igual modo puede suscitarse la idea de que esta forma de acometer la acción educativa ahorra trabajo al maestro.

Pero, en realidad, lo que se produce es una reconceptualización de la labor docente, centrada ahora en planificar de forma cuidadosa las actividades de clase, en asegurar que todos los grupos hagan posible las relaciones comunicativas y los aprendizajes motrices, dentro de un ambiente que resulte satisfactorio para los participantes, y en analizar posteriormente la experiencia para valorar los resultados obtenidos e introducir elementos de mejora. La conjunción entre reflexión y acción educativa cobra aquí un sentido especial.

Otra cuestión que suele suscitar debate en relación con los grupos de aprendizaje cooperativo es el modo en que deben establecerse los agrupamientos. Se nos plantean numerosas dudas: ¿debemos dejar que los alumnos hagan los grupos?; ¿es mejor intervenir?; y si decidimos ser nosotros los encargados de hacer los grupos, ¿qué criterios seguiremos?

Las formas de agrupamiento han de estar en relación con los objetivos de aprendizaje, así como con el conocimiento que el maestro tiene del funcionamiento del grupo como tal.

La observación de la dinámica que se establece en las clases de educación física nos lleva a la conclusión de que el agrupamiento libremente elegido por los alumnos tiende a reproducir y a perpetuar la estructura social establecida en el grupo: se forman microgrupos de amigos, homogéneos en cuanto a su competencia motriz, habitualmente diferenciados por sexos y en los que quedan alumnos excluidos e ignorados. Es verdad que estos grupos suelen centrarse en la tarea, pero no es menos cierto que ésta no siempre es la alternativa que mejor se correlaciona con la dinámica de actuación que pretendemos suscitarse en clase.

Sin ánimo de ser preceptivos, cabe señalar que los grupos cooperativos integrados por alumnos de ambos sexos y moderadamente heterogéneos en cuanto a competencia motriz, capacidades comunicativas y relaciones amistosas entre los integrantes, suelen generar situaciones educativas interesantes para todos sus miembros.

En cualquier caso nuestra intervención es importante. Debemos decidir en cada momento entre las distintas opciones de agrupamiento: libre (con o sin restricciones); tomando como referencia los resultados de un test sociométrico; basado en las observaciones realizadas en días precedentes; aleatoriamente... Y en esta decisión ha de estar presente la idea de que el grupo cooperativo, además de promover los aprendizajes relacionados con el ámbito motriz, ha de servir para propiciar la relación con diferentes compañeros, para adquirir actitudes no discriminatorias, para suscitar relaciones comunicativas y, en suma, para educar para la convivencia.

Es conveniente que expliquemos a los alumnos lo que queremos lograr con el modo de agrupamiento seleccionado, ya que aceptarán mejor su equipo de trabajo e intervendrán en él con una disposición más favorable si comprenden que dicho equipo es, en última instancia, un medio para el aprendizaje y no el resultado de una decisión caprichosa del maestro.

Con todo resulta evidente que ningún método reúne las condiciones óptimas para desarrollar todas las capacidades en todos los alumnos. Y no hemos de perder de vista en ningún momento que, a través de la educación física, tratamos de promover también capacidades de índole afectivo y social que no están desvinculadas del método elegido. Estas circunstancias nos llevan a considerar que la selección de un método para el aprendizaje de una tarea concreta ha de ser fruto de un cuidado proceso de reflexión y adecuación a la situación de aprendizaje.

PRÁCTICA COLABORATIVA

Las interacciones de colaboración no reguladas explícitamente llevan consigo un menor grado de coordinación, interdependencia y complementariedad recíproca entre los alumnos que los métodos cooperativos.

No obstante, estas prácticas que se dan con suma frecuencia dentro de la educación física, poseen un buen potencial educativo. La voluntad para brindar información al compañero o para presarle ayuda abre posibilidades para la comunicación interpersonal y para enriquecer, a través de ella, las competencias cognitivas, las capacidades motrices y las interacciones sociales de los alumnos.

En este contexto, cabe distinguir dos modalidades de aprendizaje colaborativo (Alcover, 1998) en función de los niveles de comunicación, del intercambio de ideas y de la división del trabajo:

- Colaboración en paralelo: los participantes comparten materiales, lo que les permite tener una relación más próxima e intercambiar, en ocasiones, información relacionada con la tarea.
- Colaboración asociativa: los participantes mantienen una relación comunicativa más intensa, de modo que ejercen un cierto control sobre las acciones del otro e intercambian con él sus propias percepciones dentro de la situación de aprendizaje.

Descripción de una situación de clase

Los alumnos de un grupo del primer ciclo de Educación Primaria están realizando un circuito a través del cual se pretende que sigan profundizando en la exploración y diversificación de su repertorio motriz.

El circuito se realiza de forma individual y el maestro no ha estructurado la tarea de acuerdo con parámetros cooperativos. Sin embargo, existen espacios para la colaboración.

Sara avanza por el circuito detrás de Lucía. Con frecuencia una hace reparar a la otra sobre su forma de ejecutar la tarea: "mira que voltereta"; "¿vamos por el banco a la pata coja?"; "voy a saltar desde el cuarto escalón (de la espaldera)"... Y también con frecuencia se dan entre ellas situaciones de intercambio comunicativo relacionado con las acciones motrices: "si saltas con un pie llegarás más lejos"; "¡qué bien te sale la voltereta! mira cómo la hago yo"... Interacciones del mismo tipo se dan de igual modo entre otros alumnos.

La situación no reúne las condiciones de un método cooperativo. Sin embargo, sí hace posible la actuación en un contexto interpersonal que permite observar al compañero como modelo, aprender con la ayuda de los demás, alcanzar un alto grado de complicidad afectiva y colaborar en la actividad motriz. Todo ello revela la importancia que posee la interacción entre iguales como medio de aprendizaje en nuestra área curricular.

EL MÉTODO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA: MÁS ALLÁ DE LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

La tutoría entre iguales puede definirse como un sistema programado de interacción educativa entre los miembros de una pareja de aprendizaje en el que uno de los componentes enseña al otro a realizar una tarea motriz, a dominar una estrategia, a resolver un problema... Así planteado, este método suscita una relación asimétrica en cuanto a los papeles asumidos por cada uno de los alumnos, en la medida en que uno de ellos es conocedor de una habilidad que trata de hacer aprender a su compañero. Tampoco hay igualdad en las transacciones comunicativas. Por todo ello, diferentes autores (Damon y Phelps, 1989; Alcover, 1998, pg. 400) sitúan la tutoría entre iguales fuera del ámbito de los métodos estrictamente cooperativos, lo cual, obviamente, no implica que debamos descartar su uso en situaciones adecuadas. Bien al contrario, la tutoría entre iguales ofrece muchas posibilidades en nuestra área curricular.

No obstante, la enseñanza recíproca (Mosston, 1978) sí recoge, dentro de un episodio completo de actuación, estas relaciones de igualdad y simetría. En este método uno de los miembros de la pareja trabaja en el aprendizaje de una capacidad motriz mientras que el compañero ofrece información sobre su ejecución de acuerdo con unos criterios de observación que le ha proporcionado el maestro. Periódicamente se intercambian los roles con lo cual, completado el proceso, ambos miembros del grupo habrán ejecutado la tarea motriz y habrán dado y recibido feedback en la interacción con el compañero. Consideraciones similares pueden hacerse cuando la enseñanza recíproca es utilizada en pequeños grupos de aprendizaje en los que se van alternando los roles de observador y ejecutante.

Mosston y Ashworth (1996) destacan en la enseñanza recíproca la importancia de transferir a los alumnos la responsabilidad de proporcionar el feedback:

Esta conduce a una nueva percepción de las posibilidades de la clase de educación física. Por primera vez, dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor trasposa la decisión de feedback al alumno. El "poder" implícito del feedback, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora responsabilidad del alumno. (Mosston y Ashworth, 1996, p. 100)

Digitizado por: I.S.C. Hector Alberto Turruabartes Cerino
hturruabartes@beceneslp.edu.mx

ra responsable cuando dé y reciba feedback con su compañero. Tanto el profesor como el alumno van a necesitar experimentar la nueva realidad con confianza y bienestar, entendiendo el valor de este esilo para el desarrollo del alumno.

En la enseñanza recíproca el maestro tiene encomendadas todas las decisiones en la fase de planificación. Es importante que en dicha fase elabore la ficha que va a utilizar cada alumno para observar a su compañero. Esta ficha ha de estar adaptada a la edad y características de los alumnos. Conviene, además, que contenga pocos elementos de observación (especialmente en las primeras clases en que se utiliza este método), que esté expresada de forma clara y concisa y que recoja alguna ilustración que sirva de apoyo.

También es suya la responsabilidad de presentar la tarea, incidiendo en los elementos más relevantes en ambos papeles (el de quien actúa y el de quien observa), así como en la consideración de que proporcionar feedback al compañero, lejos de consistir en buscar errores en su ejecución motriz, es un modo de ayuda que debe llevarse a cabo en un clima de confianza y comprensión mutua.

Durante la realización de la actividad los alumnos son los verdaderos protagonistas, mientras que el maestro observa y contribuye clarificando los criterios de seguimiento al observador.

Finalmente, parte de las decisiones posteriores (las relativas al feedback) son asumidas por los alumnos y parte (evaluación de los aprendizajes y del desarrollo del proceso) son responsabilidad del maestro.

Hecha esta breve descripción del método* cabe ahora preguntarnos por las aportaciones que desde él pueden hacerse a la educación física:

- Existe la posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una habilidad motriz, hecho inviable con otros métodos en los que dicho feedback es aportado por el maestro, ya que éste ha de atender la actividad de varios alumnos. Es importante tener en cuenta que el alumno toma decisiones otrora encomendadas al maestro, lo que lleva implícita la asunción de nuevas responsabilidades.
- Se incrementan las posibilidades de interiorización cognitiva de la tarea desde el momento en que el alumno ha de centrarse en la comprensión de sus elementos más destacables para poder ofrecer información al compañero sobre su proceso de ejecución.
- Las relaciones comunicativas se ven favorecidas y aunque los alumnos asumen alternativamente papeles complementarios, éstos no llevan implícita una diferenciación de estatus. De este modo, la comunicación se sustenta, en última instancia, sobre principios de igualdad y reciprocidad entre los participantes.
- Finalmente hay que valorar la incidencia positiva que, tanto sobre el desarrollo afectivo como sobre el proceso de socialización, puede ejercer la colaboración, la coordinación de labores y el establecimiento de relaciones de ayuda entre quien ejecuta la acción motriz y quien observa y proporciona feedback.

Tomando decisiones y observando los resultados en este contexto podrá ser más fácil comprender que el progreso en el desarrollo de la competencia motriz puede producirse a través de relaciones de cooperación entre los participantes.

(*) Una revisión exhaustiva de este método puede encontrarse en el libro de Muska Mosston y Sara Ashworth (1996).

Descripción de una situación de clase

La experiencia práctica que recogemos aborda el proceso de aprendizaje de juegos malabares con tres pelotas y sus pasos previos realizados con una y dos pelotas respectivamente. Está destinado a un grupo de alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que poseen experiencia previa en cuanto a participación en actividades y juegos de cooperación, así como una buena disposición para comunicarse con los compañeros.

Dicho grupo está participando en una unidad didáctica de seis sesiones destinada a experimentar la alternativa lúdica que representan los juegos malabares. En las dos primeras sesiones han explorado distintas posibilidades con una y dos pelotas y una y dos manos, así como diferentes alternativas por parejas y grupos. El maestro ha tratado de propiciar, por otra parte, respuestas originales y creativas. Los métodos utilizados hasta ahora han partido de la búsqueda por parte de los alumnos (resolución de problemas y descubrimiento guiado). Es éste el primer método basado en la recepción del que se sirven en esta unidad didáctica.

FICHA DE OBSERVACIÓN

En esta ficha vas a encontrar los criterios para observar a tu compañero/a y poder, así, colaborar para que aprenda a hacer malabares. Infórmale primero de lo que hace bien y luego indícale cuáles son sus errores, si los hay. Puedes utilizar para ello las frases que te ofrecemos a continuación.

LANZAMIENTO-RECEPCIÓN CON UNA PELOTA.

1. TUS PIERNAS ESTÁN LIGERAMENTE SEPARADAS Y TU TRONCO RECTO.
2. TUS BRAZOS PERMANECEN FLEXIONADOS Y TUS CODOs ESTÁN PEGADOS AL CUERPO.
3. TU MIRADA SE MANTIENE ORIENTADA HACIA EL FRENTE.
4. LANZAS LA PELOTA CON UNA MANO Y LA RECIBES CON LA OTRA.
5. LANZAS LA PELOTA CON PRECISIÓN, DE FORMA QUE CASI NO DEBES MOVER LOS BRAZOS NI EL CUERPO PARA RECIBIRLA CON LA OTRA MANO.

LANZAMIENTO-RECEPCIÓN CON DOS PELOTAS.

6. SIGUES ESTA SECUENCIA: LANZAS UNA PELOTA, LANZAS LA OTRA, RECIBES LA PRIMERA Y RECIBES LA SEGUNDA.
7. LAS PELOTAS ALCANZAN LA MISMA ALTURA CUANDO LAS LANZAS (AUNQUE, CLARO ESTÁ, NO A LA VEZ).

MALABARES CON TRES PELOTAS.

8. EMPIEZAS LANZANDO HACIA LA MANO CONTRARIA UNA DE LAS PELOTAS DE LA MANO EN LA QUE TIENES DOS.
9. A PARTIR DE AHÍ VAS LANZANDO CADA PELOTA PARA RECIBIR CON ESA MANO LA PELOTA QUE VIENE POR EL AIRE PROCEDENTE DE LA OTRA MANO.
10. ESO ES: LANZAS, LANZAS, RECIBES, LANZAS, RECIBES, LANZAS, RECIBES, LANZAS, RECIBES...

El resultado ha sido muy positivo: habéis colaborado, habéis compartido información, os habéis ayudado y habéis conseguido ser mejores malabaristas.

Digitalizado por: I.S.C. Héctor Alberto Turrubiarres Cerino

hturrubiarres@becanesh.es

Al principio de la sesión, el maestro:

Ha expuesto, de forma razonada, el porqué del modo de agrupamiento seleccionado y ha establecido las parejas.

Ha descrito las tareas incidiendo en los aspectos más relevantes y ha hecho una demostración de cada una de ellas.

Ha explicado en qué consiste el papel de observador y cómo puede hacer uso de la ficha de observación.

Ha incidido en aspectos específicos como la alternancia de papeles, la necesidad de confiar en el compañero que va a informar sobre cómo estamos haciendo la actividad, la concepción del feedback como un modo de ayuda, la importancia de prestar atención a lo que en cada momento el ejecutante está haciendo bien, etc.

Y comienza la actividad. Se van alternando los roles dentro de cada pareja en el lanzamiento - recepción de una pelota. La tarea resulta fácil de ejecutar. El intercambio de información es bueno.

Las distintas parejas van pasando paulatinamente al lanzamiento-recepción con dos pelotas. La dificultad, ahora, es mayor. En ocasiones, el maestro se tiene que dirigir a alguno de los observadores para que se centre en determinados criterios de observación: Raúl, ¿has prestado atención a los codos de Laura? Paula, ¿las dos pelotas de Ruth alcanzan la misma altura? A veces recuerda que es preciso comentar al compañero qué está haciendo bien. Pero el nivel de comunicación y el clima afectivo entre los miembros de cada pareja son buenos, el feedback adecuado y se produce además un progreso en casi todos los alumnos en el nivel de ejecución de la tarea.

Algunas personas no pasan de esta actividad a la siguiente. Mientras, la mayoría lo intenta con tres pelotas. El feedback ofrecido por los compañeros sigue siendo bueno. Con todo, les resulta difícil interiorizar el esquema motor del ciclo completo. Algunos alumnos acaban ejecutando un ciclo e incluso varios seguidos. A otros les resulta más difícil.

Termina la actividad y el maestro propone retomarla en la próxima clase. El resto de esta sesión lo dedicarán a explorar malabares con tres pelotas en grupos de dos personas.

La sesión ha servido para enriquecer el bagaje motor de los alumnos con la adquisición de nuevas capacidades. Los alumnos han estado atentos observando a los compañeros de acuerdo con los parámetros fijados en su ficha.

El intercambio de información ha sido constante. El feedback ofrecido por el compañero ha sido entendido en todas las ocasiones como una forma de ayuda.

La actividad se ha desarrollado dentro de un clima social basado en la distensión, la alegría compartida y la participación.

La enseñanza recíproca ha propiciado, en consecuencia, además de aprendizajes en el ámbito motriz, oportunidades para adquirir capacidades de diálogo, de ayuda recíproca y de cooperación.

APRENDIZAJE EN EQUIPOS COOPERATIVOS

El método de equipos cooperativos es una opción de organización de la clase en la que los alumnos son distribuidos en pequeños grupos a cuyos miembros se les proporciona una tarea matriz motivo de aprendizaje y se les insta a que colaboren para aprender ofreciendo feedback a los compañeros y recibiendo de ellos según los parámetros que facilita el

maestro, coordinando labores y prestando y recibiendo ayuda dentro del grupo. Las tareas pueden estar diversificadas, por lo que no necesariamente todas las personas ni todos los grupos tienen que estar ejecutando una actividad con el mismo grado de dificultad. Al final del programa se evalúa a cada alumno por los progresos experimentados y por la aportación a los logros de los compañeros. No existe competición entre los alumnos y todos pueden obtener una valoración positiva. Tampoco existe, por otra parte, competición entre los grupos, de forma que todos tienen la posibilidad de ser valorados positivamente.

En el método de equipos cooperativos, el maestro asume una responsabilidad especialmente importante al planificar la actividad. La adecuación de las tareas seleccionadas a los aprendizajes previos y a las posibilidades cognitivas, afectivas, sociales y motrices de los alumnos tiene, en este caso, una especial relevancia. La elección del tipo de agrupamiento también es una tarea importante, pues los grupos han de ofrecer garantías de que todos sus miembros tengan posibilidades de progreso en el aprendizaje.

Realizada la presentación por parte del maestro, especificando en ella los distintos aspectos relativos a las tareas que se van a realizar, los modos de cooperación posibles y el tipo de evaluación implícito en este método, son los alumnos quienes toman el verdadero protagonismo. Ellos deberán decidir quién realiza la tarea en cada momento y quién observa, quién necesita ayuda, quién está más cerca de alcanzar un buen resultado y puede servir de modelo a los compañeros... Todo ello implica que los alumnos deben haber alcanzado el grado de madurez y las capacidades necesarias para discernir los elementos esenciales en cada tarea, para observar, para comunicar y para interactuar en grupo. En consecuencia, este método suele ofrecer más posibilidades a medida que los alumnos van alcanzando un mayor grado de maduración y desarrollo.

Finalmente, el maestro valora los resultados alcanzados por cada alumno de acuerdo con los criterios individuales marcados previamente y es el encargado de informar de los resultados grupales. La responsabilidad de evaluar el proceso y de introducir en él y en posteriores episodios de aprendizaje elementos de mejora es, así mismo, del maestro.

Los alumnos asumen la responsabilidad sobre el feedback, haciéndolo extensivo en este caso a todos los miembros del grupo. Como en la enseñanza recíproca, en este método cooperativo:

- Se da una mayor posibilidad de interiorización cognitiva de la acción matriz; pues los alumnos deben observar y analizar la actividad en la que está implicado el grupo; no sólo con el fin de realizarla de forma adecuada, sino además con el de proporcionar información a los compañeros para que también ellos mejoren en su capacidad de ejecución matriz.
- La evaluación es, en última instancia, de índole grupal. En consecuencia, el grupo debe esforzarse para que todos progresen.
- Las posibilidades para el aprendizaje son ampliadas y aunque, obviamente, no deben ser desvinculadas de las capacidades y aprendizajes previos, nadie quedará sin medios para el progreso por su mayor o menor competencia matriz en el momento de iniciarse la actividad.
- La reciprocidad en las relaciones de ayuda y la posibilidad de establecer relaciones comunicativas se amplían al ámbito grupal. La actividad matriz cobra una dimensión especial al quedar vinculada al desarrollo afectivo-social, a la educación para la convivencia y al aprendizaje de actitudes y valores tales como la responsabilidad hacia los compa-

ñeros, la ayuda recíproca, la cooperación y la alegría por los logros individuales y colectivos.

En suma, si la actividad se desarrolla dentro de un clima social adecuado el método de equipos cooperativos puede ser un excelente medio de aprendizaje dentro de nuestra área curricular.

DESCRIPCIÓN DE UNA SITUACIÓN DE CLASE

En el contexto de una unidad didáctica que pretende acercar a los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria a la exploración de las actividades gimnásticas, el maestro ha optado por el método de equipos cooperativos para que sus alumnos aprendan a realizar "apoyo invertido" con la colaboración de los compañeros.

Al inicio de la clase, el maestro comenta algunas de las actividades previas que se realizaron en clases precedentes y que están vinculadas con el nuevo motivo de aprendizaje: ¿recordáis cuando desde la posición de carretilla ayudabais al compañero subiéndole las piernas y llevándolo hasta la posición vertical mientras él seguía apoyado sobre sus manos?; ¿y cuando os impulsabais, apoyabais las manos y tratábais de tocar con el talón la mano, cada vez más alta, de vuestro compañero? Pues bien, hoy vamos a aprender a realizar un "apoyo invertido" que es una actividad relacionada con éstas que hicisteis en otras clases.

Y pasa a realizar la explicación de la tarea centrándose en los aspectos más relevantes:

- Para los alumnos que realizan la ayuda: posición, uso de la "presa en pinza" sobre las piernas del compañero, importancia de la continuidad en la ayuda, etc.
- Para el alumno que realiza el equilibrio en apoyo invertido: importancia del impulso correcto, extensión de brazos piernas y tronco, posición de la cabeza para evitar rodar durante el equilibrio, posibilidades para dar continuidad a la acción, etc.

Una alumna, con la ayuda del maestro y de un compañero realiza una demostración.

Y una vez hechos los grupos de cuatro alumnos, el maestro presenta el método de aprendizaje resaltando la responsabilidad en el aprendizaje de los compañeros y la importancia de ofrecer ayuda. Explica finalmente que si algún alumno tiene dificultades puede volver sobre las actividades previas o las que se ha referido al principio.

Y comienza la actividad. Los diferentes grupos van experimentando. Las ayudas son efectivas en la mayoría de los casos. Sin embargo, mientras en unos grupos se da entre los alumnos un feedback adecuado hay otros en los que a penas hay intercambio de información. El maestro anima a explicar a los compañeros qué ha hecho bien y qué puede mejorar y trata de volver a aclarar los aspectos más significativos a los que hay que prestar atención durante la observación. El feedback ofrecido por los alumnos es del tipo: "muy bien, ya llegas arriba"; "extiende las piernas"; "has doblado los brazos"; "te tienes que impulsar más". Pronto la actividad se diversifica: mientras algunos niños llegan hasta la posición de equilibrio y desde ahí buscan opciones como flexionar los brazos y mover la cabeza hacia el pecho para hacer una voltereta, hay otros que tienen dificultades al no impulsar correctamente o al no controlar los movimientos segmentarios una vez que han llegado a la posi-

ción vertical y pasan a actividades previas en las que se sienten más seguros. Algunos alumnos, una vez que son capaces de realizar el equilibrio, asumen un papel más activo en la ayuda de sus compañeros y permiten que éstos dediquen más tiempo a la práctica.

Pasados los veinte minutos dedicados a la actividad, los alumnos han experimentado progresos en su nivel de ejecución motriz, si bien éstos han sido mayores en unos niños que en otros, pues existe una gran diversidad en la clase en cuanto a competencia motriz.

Las relaciones comunicativas, una vez superadas las dificultades iniciales existentes en algunos grupos, han sido muy positivas. Los alumnos se han implicado intensamente ayudando y contribuyendo al aprendizaje de los compañeros. Los grupos han funcionado de acuerdo con principios de equidad tratando de adaptarse a las diferentes necesidades de sus miembros.

También el clima social de la clase ha sido el adecuado.

Y el método de pequeños grupos cooperativos ha servido, de este modo, para ampliar el bagaje motriz de los alumnos y para enriquecer su capacidad de observación de las acciones motrices y de comunicación con los compañeros al tiempo que ha contribuido a avanzar en el camino de la prosocialidad.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN GRUPOS COOPERATIVOS

La resolución de problemas* es un método inductivo de aprendizaje basado en la búsqueda y descubrimiento, por parte de los alumnos, de respuestas que den solución a las cuestiones planteadas en torno a un problema, normalmente en nuestra área curricular, de carácter motriz.

Este método encuentra su fundamentación en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957): el alumno, ante la insatisfacción mental (estado de disonancia cognitiva) que produce una situación - problema, inicia un proceso de indagación tendente a encontrar las posibles soluciones con lo que se reducirá ese estado de insatisfacción.

La resolución de problemas puede plantearse en contextos de actuación individual pero, como señalan Mosston y Ashworth (1996, pg. 254), ofrece oportunidades óptimas para el aprendizaje en cooperación:

Cuando un grupo tiene el mismo objetivo, o un problema común para resolver, se reúnen fuerzas y dimensiones increíbles para producir una solución. La participación del grupo en la resolución de problemas es la única condición que lleva a los ámbitos social, emocional y cognitivo a interactuar con gran intensidad y equilibrio. Este proceso de interacción, para conseguir el fin de encontrar una solución para el beneficio de todo el grupo, implica el equilibrio de los siguientes componentes:

1. Oportunidad de que todos los alumnos puedan sugerir soluciones.
2. Oportunidad de probar la solución de cualquiera de ellos.
3. La negociación y modificación de soluciones.
4. El refuerzo del grupo con respecto a la solución válida.
5. La tolerancia del grupo con respecto a la solución no válida.
6. Un clima de inclusión.

(*) Puede encontrarse una revisión de este método en Mosston y Ashworth (1996) y en Sánchez Bañuelos (1984).

cación física (cuyas finalidades a largo plazo están estructuradas en base al perfeccionamiento global de la persona). El cuadro de la página 15 resume algunas de sus características.

Hay pues que distinguir entre el deporte como una noción ligada a un determinado tipo de prácticas y a un tipo de instituciones (federaciones, clubs, etc.), y el deporte en la escuela y para la escuela. En la escuela, el deporte puede ser perfectamente un medio de la educación física, siempre y cuando esté pensado, estructurado y organizado en función de esta institución. Es necesario reflexionar sobre la práctica deportiva democrática para todos y no orientada hacia la selección o delección, no importa a qué precio, de una pequeña *élite*.

El deporte no es ni bueno ni malo; es el contexto el que determina su carácter. Puede desarrollar tanto el «espíritu de equipo» como engendrar el «espíritu individualista», educar el «respeto a la norma» como el «sentido de la trampa». Es necesario, pues, determinar las condiciones pedagógicas que permitan convertir el deporte en una actividad educativa auténtica.

Así, en esta perspectiva, no es el movimiento el que ocupa el lugar central, sino la persona que se mueve, que actúa, que realiza una actividad física. Así lo define Parlebas: «La perspectiva en la que se orienta la educación física sitúa al niño en el centro de la educación. Interesa menos el ejercicio y más al que se ejercita. Ya no preocupa tanto el «modelar» al niño sino dotarle de una gran disponibilidad motriz que le permita adaptarse mejor».¹

Creemos que ésta es la piedra angular sobre la que la educación física encuentra su propia especificidad: el tratamiento pedagógico de las «conductas motrices».

Es misión de la educación física el encontrar los aspectos que perteneciendo a los deportes sean propios de la actividad motriz y que nos permitan lograr:

- Unos principios de organización válidos para todos los deportes.
- Una plataforma común sobre la que cualquier especialidad pueda tomar parte y, progresivamente, se dirija a sus propias peculiaridades.
- Unos principios de organización transferibles de una actividad a otra.
- Un potencial motriz que permita al individuo encontrarse en condiciones de escoger la práctica del deporte que prefiera.

En resumen, un modelo físico de conjunto.

1. P. PARLEBAS, *Activités physiques et éducation motrice*, Ediciones Revista EPS, París, 1976.

El uso de la resolución de problemas va unido a un proceso de planificación por parte del maestro basado, especialmente, en el conocimiento de sus alumnos, así como en la adecuación de este método a los fines que se pretenden lograr y a la naturaleza de la tarea.

El problema planteado debe reunir tres condiciones básicas (Sánchez Bañuelos, 1984): un carácter, fundamentalmente, motor, la demanda de la actividad cognitiva por parte de los alumnos y la existencia de múltiples soluciones.

Es importante hacer un planteamiento adecuado de la situación-problema motivo de resolución (Sánchez Bañuelos, 1977):

Desde el punto de vista del alumno, la situación puede resultar falta de motivación y el resultado de valor dudoso, y desde el punto de vista del profesor, la experiencia puede ser decepcionante cuando se da cuenta demasiado tarde de que:

- La solución del problema es conocida de antemano.
- O demasiado fácil.
- O imposible de encontrar.
- El resultado es mucha conversación y poca actividad motriz.
- O simplemente, poca actividad motriz.
- El problema carece de importancia para el alumno.
- La posibilidad de evaluar el resultado es escasa.

El maestro tiene encomendadas todas las decisiones que deben tomarse con carácter previo al proceso de aprendizaje.

También es importante la labor docente en el momento de presentar el problema y motivar a los alumnos hacia la búsqueda. Durante la actividad, el grupo de alumnos coopera para buscar soluciones a cada situación-problema y para ponerlas en práctica. La implicación es primero cognitiva, ideando las posibles respuestas y después motriz, probando dichas respuestas, aunque durante el proceso de ejecución es importante que los alumnos estén abiertos a la observación y al análisis.

Finalmente, el grupo evalúa las soluciones encontradas tomando como parámetro el grado en que contribuyen a resolver la situación problema y puede compartirlas y contrastarlas con las encontradas por otros grupos. La labor del maestro puede estar encaminada, en este momento, a ofrecer feedback orientativo, especialmente si los alumnos no alcanzan a ver las soluciones. Pero el método tendrá tanto más valor en la medida en que el grupo de alumnos pueda resolver la situación de forma autónoma.

La resolución de problemas en grupos cooperativos conlleva importantes consecuencias educativas:

- Se da el paso de la reproducción de modelos a la producción de nuevas ideas.
- La implicación cognitiva es muy importante. Se propicia el desarrollo de la capacidad para buscar y verificar soluciones. Se abre el camino para el pensamiento divergente y creativo.
- La tarea se convierte en un proceso colectivo de indagación en el que la actividad cognitiva y la actividad motriz quedan especialmente vinculadas.
- Se transfieren importantes decisiones al grupo de alumnos durante el proceso de búsqueda y se crean oportunidades para compartir ideas y contrastarlas con las aportadas

por los demás. De este modo, los logros son el resultado del diálogo, la negociación y la experimentación dentro del grupo.

- La satisfacción por estos logros es también compartida.

Y si la actividad se desarrolla en un clima adecuado, la influencia será positiva tanto en el desarrollo afectivo como en el proceso de socialización de los alumnos.

DESCRIPCIÓN DE UNA SITUACIÓN DE CLASE

Con alumnos del segundo ciclo de Educación Primaria se está desarrollando una unidad didáctica de seis sesiones, cuyo marco matriz genérico está representado por la experimentación de giros en torno a los distintos ejes corporales.

En las cuatro primeras sesiones los alumnos han experimentado, especialmente, con las volteretas y con secuencias motrices individuales construidas sobre distintos giros.

Se han utilizado diferentes métodos, tanto receptivos, como basados en el descubrimiento por parte de los alumnos.

En la quinta sesión, el maestro pretende que los alumnos experimenten giros en situaciones colectivas. Para ello ha optado por el método de resolución de problemas en grupo cooperativo.

En el corto de comienzo de clase indica a los alumnos que, como en otras ocasiones, hoy va a plantear varias preguntas y que colaborando con los compañeros de grupo tratarán de buscar y experimentar soluciones que den respuesta a estos interrogantes. Insiste en la importancia de compartir las propias ideas y de explorar las posibilidades que aportan los distintos miembros del grupo.

Los problemas matriciales planteados hoy son abiertos y tienen infinidad de respuestas. No se fija un número límite de soluciones al que deben llegar, aunque el maestro insiste en que es importante tratar de realizar bien una opción y de buscar todas sus posibilidades antes de pasar a la siguiente.

Cada grupo de seis personas dispone de un banco sueco y de dos colchonetas.

Y hechos los agrupamientos plantea la primera situación problema: ¿de qué formas podemos girar por parejas sin perder el contacto con el compañero?

Los tres grupos comienzan el proceso de indagación. Los alumnos comentan entre sí y empiezan a aportar las primeras respuestas. Isabel y Héctor muestran a sus compañeros una opción: suben al banco, se cogen de las manos y giran de pie sobre su eje longitudinal mientras se ayudan para no perder el equilibrio y no caer del banco. Jaime y Verónica y Laura y David también lo intentan. A esta propuesta sigue una segunda: se tumban sobre una colchoneta, cogidos de las manos y ruedan sobre su eje longitudinal.

En los otros grupos surgen nuevas alternativas: rodar abrazados sobre el eje longitudinal; hacer volteretas hacia delante y hacia atrás cogidos de una mano...

Cada grupo muestra a los otros dos las soluciones encontradas. Durante unos minutos los grupos experimentan las ideas de los demás y buscan variantes sobre ellas.

El maestro plantea la segunda situación problema: vamos a hacer giros uno detrás del otro. ¿Qué secuencias podemos elaborar de modo que no se repita ninguno de los giros en la misma secuencia?

Algunos alumnos tienen dudas sobre el sentido de la pregunta. María aclara comentando que tienen que hacer giros los seis miembros del grupo, uno detrás de otro, sin que se repita ningún giro. Ahora el planteamiento del problema ha sido comprendido por todos. Carlos, Alicia, Alexia, María, Pablo y Víctor optan por colocar el banco para pasarlo longitudinalmente y a continuación colocan las dos colchonetas, una a continuación de la otra. Comienzan a deliberar sobre la secuencia que van a ejecutar. Y tomada la decisión pasan a la acción motriz. Carlos avanza corriendo por el banco, salta sobre la colchoneta, da una voltereta sin apoyar las manos y sale con las piernas juntas; Alicia le sigue y hace una rondada lateral; Alexia salta sobre la colchoneta y hace una voltereta saliendo con las piernas separadas; María avanza sobre el banco en carrera lateral, salta sobre la colchoneta girando 45° y quedando de frente al banco y hace una voltereta hacia atrás; Pablo avanza haciendo giros sobre su eje longitudinal a lo largo de la colchoneta; y Víctor hace una voltereta hacia delante seguida de otra hacia atrás. El interés del grupo se centra a continuación en repetir la misma secuencia a mayor velocidad y dejando menor intervalo entre la actuación de los miembros del grupo.

Los otros grupos plantean propuestas variadas. El maestro habla sobre la conveniencia de que, una vez elegida una secuencia por los miembros del grupo, intercambien los papeles entre sí, de tal modo que cada uno pueda experimentar distintos giros.

Exploradas las opciones, se pasa a la tercera situación problema: ¿qué acciones colectivas en las que todos los miembros del grupo giren a la vez podemos elaborar?

Alfredo, Saul, Marcos, Raquel, Adrián y Silvia colocan sus colchonetas junto al banco, en el mismo sentido que éste. Deliberan y deciden comenzar de modo que todos los miembros del grupo realicen simultáneamente una voltereta hacia delante. Repiten varias veces. Después buscan una nueva alternativa: las cuatro personas que ocupan las posiciones laterales realizarán una voltereta hacia delante, mientras que las dos que ocupan las posiciones centrales harán una voltereta hacia atrás. Lo intentan varias veces. Retiran el banco. Todos pasan por las posiciones centrales. Están interesados de un modo especial en la noción de simultaneidad.

En los otros grupos están experimentando distintas opciones como resultado de las múltiples combinaciones posibles: ruedan simultáneamente sobre el eje longitudinal; las dos personas de los extremos hacen una rondada lateral, las más próximas a ellas una voltereta hacia delante y las dos que ocupan las posiciones centrales una voltereta hacia atrás, etc.

Y se llega a la última de las situaciones problema: ¿qué combinaciones de volteretas podemos realizar sin soltar la cuerda que nos une a nuestro compañero más próximo?

Los tres grupos vuelven a reunirse y a comentar. Y tomadas las primeras decisiones comienzan a explorarlas. Los tres grupos llegan a la conclusión de que algunas combinaciones no son posibles pues la cuerda se enreda o se ven obligados a soltarla. Alexia comenta que es mejor no incluir volteretas laterales; David indica a sus compañeros que si sujetan la cuerda en el elástico del pantalón las manos quedan libres; Saúl se refiere a la necesidad de que todos avancen en el giro hacia la misma dirección manteniéndose, además, próximos entre sí.

Y surgen nuevas respuestas motrices: voltereta hacia delante, seguida de otra hacia atrás; secuencias de dos volteretas hacia delante, etc.

Alicia sugiere que lo intenten todos juntos. Unen sus colchonetas y los dieciocho niños tratan de hacer una voltereta hacia delante simultáneamente. Los tres primeros intentos acaban con alguna cuerda suelta. Los dos siguientes son resueltos con éxito. El grito de alegría es unánime.

Los alumnos vuelven al corro y con la orientación del maestro tratan de recordar entre todos las soluciones motrices que han ido surgiendo a lo largo de la clase.

En la última sesión de la unidad didáctica volverán a plantearse nuevas situaciones problema.

Las opciones motrices encontradas a lo largo de la clase han sido variadas y creativas. La clase ha servido para que los alumnos continúen mejorando su capacidad para realizar distintos giros y para que coordinen sus acciones motrices con las realizadas por los demás.

El clima social ha sido muy positivo y ha estado basado en la aceptación, la inclusión, la participación y la alegría.

La comunicación dentro de los grupos y el intercambio de información han sido constantes: los alumnos han estado dispuestos a comentar, a poner en común sus ideas, a experimentar las soluciones aportadas por los demás...

Han sido frecuentes las relaciones de ayuda recíproca, las muestras de afecto y las relaciones de cooperación.

PROYECTOS COOPERATIVOS

El método de proyectos plantea un plan de actuación en el que el alumno programa una actividad, contando con la colaboración del maestro, y posteriormente la lleva a cabo. Así concebido este método representa el último eslabón en el camino hacia la plena autonomía en la gestión de la propia actividad física. Y, precisamente, uno de los fines de nuestra área curricular es la capacitación para esta práctica autónoma.

Pero si además el proyecto es realizado en grupo, se abren, a través de él, importantes senderos para la cooperación.

Y llevado al ámbito de la educación física, el proyecto cooperativo es un método de organización de la actividad escolar en el que los alumnos colaboran para preparar, realizar y valorar una actividad o un conjunto de ellas, normalmente de carácter motriz.

En cualquier caso, cuando los proyectos grupales se desarrollan dentro del contexto educativo y poseen una intencionalidad cooperativa han de cumplir algunos principios.

La transferencia de decisiones a los alumnos ha de ser real. El maestro prefiere que decisiones podrán tomar los alumnos, pero una vez que esta elección esté hecha, en función de las características de los niños, de las del grupo como tal y de la propia actividad, es fundamental que se respete lo que los alumnos han elegido. Por supuesto, el maestro colabora con los alumnos, pero esta colaboración no debe convertirse en una forma velada de decisión.

Es frecuente, por otra parte, que en la elaboración de proyectos cooperativos se establezcan divisiones en el trabajo. Ahora bien, ello no debe traducirse en la existencia de diferentes estatus dentro del grupo. Las relaciones grupales han de edificarse sobre el principio de igualdad entre los participantes.

También es importante que exista en todos los componentes del grupo la conciencia de que la propia participación reporta resultados deseables para uno mismo y para los demás.

Finalmente, la coordinación de labores habrá de estar en la base del éxito en la actividad.

Como resultado de todo ello, la actividad física proyectada y llevada a cabo puede contribuir a que se estrechen los lazos afectivos entre los componentes del grupo, se genere un

clima de inclusión, de acuerdo con el cual todos participen en las decisiones grupales y se propicie la autoestima en lo personal y la sensación de identidad en lo colectivo.

Con todo, el rasgo distintivo de los proyectos cooperativos con respecto a otros métodos basados en la cooperación, es la atribución de funciones en el momento de planificación de la actividad a realizar. El maestro escoge la actividad sobre la que va a girar el proyecto mientras que los alumnos participan en el resto de las decisiones previas (aspectos espaciales, temporales, organizativos, etc.).

Durante el desarrollo de la actividad, las decisiones y las responsabilidades son compartidas al observar si el proyecto se está desarrollando de acuerdo con lo previsto y al realizar los ajustes oportunos.

Finalmente, aunque la responsabilidad última en la valoración posterior es del maestro, este método crea la situación idónea para introducir de forma sistemática la coevaluación.

De este modo, el método de proyectos cooperativos realiza numerosas aportaciones al proceso educativo:

- Incide en la autonomía de los alumnos, al tomar éstos importantes decisiones a la hora de gestionar la actividad física del grupo.
- Demanda de un modo especial la actuación responsable.
- Permite integrar en la planificación de actividades a alumnos con distintas capacidades, intereses y puntos de vista.
- Brinda oportunidades para comentar, argumentar, contrastar ideas, etc.
- Hace posible que sea compartida la satisfacción por participar en una actividad de grupo y por ser capaces de actuar de forma autónoma.
- Capacita para que los alumnos participen dentro del grupo de forma enriquecedora para ellos mismos mientras contribuyen al aprendizaje de los compañeros.

Como consecuencia y tal como ocurría con los restantes métodos de aprendizaje basados en la cooperación, a través de los proyectos cooperativos se puede enriquecer el bagaje motor de nuestros alumnos a la vez que se presta una atención especial a su desarrollo afectivo y social.

Descripción de una situación de clase

Dentro de una unidad didáctica que presta atención a la adquisición de capacidades que permitan a los alumnos desenvolverse en el medio natural, cuidarlo y disfrutar de él, se ha incluido una marcha de senderismo.

La unidad didáctica se está llevando a cabo con los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria de un colegio ubicado en el medio rural. El curso pasado realizaron una ruta de senderismo propuesta por el maestro de educación física y el maestro tutor. Este año se pretende que sean los alumnos quienes elaboren el proyecto para la marcha.

Se utiliza, en consecuencia, el método de proyecto cooperativo.

El maestro proporciona a los alumnos un mapa de la zona, así como documentación sobre material, ropa, alimentación, precauciones, normas de respeto de la naturaleza, etc.

Los alumnos comienzan decidiendo por dónde discurrirá la ruta. Dispondrán de una sesión de mañana (cuatro horas) para realizar la marcha. Optan por un recorrido de doce kilómetros que desciende desde el pueblo hasta el río, avanza paralelo a éste por un camino que discurre entre choperas y vuelve por un camino más alto en el que se alterna el espacio arbolado con la tierra de cultivo.

Tomada esta decisión en gran grupo, los alumnos se distribuyen en pequeños grupos: Lucía y Elisa elaboran un plano del recorrido a partir del mapa en el que aparece el entorno del pueblo.

Paula, Sandra, Manuel y Saúl elaboran las normas que deben seguirse durante la marcha. Unas hacen referencia al cuidado del medio natural: recoger la basura que se genere, respetar las plantas y los animales... otras atienden a la organización del grupo: parar cada cierto tiempo para reagruparse, no distanciarse mucho del resto de los compañeros...

Raúl, Laura, Pablo y María se ocupan de recopilar información relativa al material: mochila, tipo de calzado, ropa más adecuada, conveniencia de llevar visera para protegerse del sol...

Alicia, Carlos, Juan y Sara hacen un listado de las bebidas y los alimentos más adecuados.

Acabado el trabajo en pequeños grupos, pasan a la puesta en común. A las ideas aportadas por cada uno de los grupos se suman las que van surgiendo dentro del gran grupo.

Con la información recogida se elabora un folleto de cuatro hojas que se reparte entre los alumnos al final de la siguiente sesión.

Y llega el día de la marcha. Los niños están especialmente ilusionados. Al fin y al cabo ésta es su ruta de senderismo. Comienzan a andar. Cada quinientos metros paran los que están delante para volver a agruparse. De todos modos las distancias que separan a los alumnos no son muy grandes. Cerca del río paran y hacen un descanso más largo. Quedan dos kilómetros para el destino inicial: una pradera situada junto al río en la que hay una fuente y un espacio recreativo. Al llegar descansan y aprovechan para comer algunos frutos secos. Hay alumnos que han traído bocadillo. Algunos lo comparten con sus compañeros. Hay tiempo, así que los alumnos deciden jugar un rato. Optan por el juego "El escondite en equipo" al que han jugado en más de una ocasión. Un grupo de alumnos se esconde mientras los demás cuentan. Después quienes han contado se organizan para encontrar a los escondidos en el menor tiempo posible. Dedican al juego media hora. Se refrescan, beben agua y comienzan el regreso. Hace más calor y algunos alumnos manifiestan estar cansados. Quedan para reagruparse en zonas de sombra, aunque éstas no sean las programadas desde el aula. Y diez minutos después de terminar la jornada matinal de clase llegan al colegio. Los alumnos están cansados pero muestran su alegría por haber participado en la actividad. Algunos hacen propuestas para realizar durante el verano.

La programación de la actividad se ha desarrollado dentro de un clima entusiasta y participativo. Los alumnos han asumido la responsabilidad que se les ha transferido y han demostrado su capacidad para programar actividades de corta duración en espacios naturales conocidos. Las relaciones dentro de los pequeños grupos y en el gran grupo se han basado en el diálogo, la colaboración y la cooperación. Las discrepancias se han resuelto comentando y argumentando.

Por lo que respecta a la propia ruta de senderismo, ésta se ha desarrollado de acuerdo con lo previsto en el ámbito organizativo. El clima afectivo y social dentro del grupo ha sido positivo. Ha habido especial comprensión ante la diferencia de capacidades físicas. La voluntad para compartir nuevas experiencias en su tiempo libre durante las vacaciones demuestra que esta actividad ha tenido éxito y que ha proporcionado aprendizajes con posibilidades de transferencia hacia la actividad fuera de clase.

OTROS MÉTODOS BASADOS EN LA COOPERACIÓN

El aprendizaje cooperativo aplicado a la enseñanza en el aula ha motivado un interés creciente entre los investigadores de la educación. Fruto de este hecho han ido surgiendo distintos métodos de aprendizaje basados en la cooperación entre los alumnos.*

Sin duda, existen puntos de coincidencia entre algunos de estos métodos y los utilizados en la educación física. Así ocurre entre el Aprendizaje en Equipos Cooperativos y la División de Rendimiento por Equipos (Slavin, 1992; pg.252) o entre los Proyectos Cooperativos y la Investigación Grupal (Sharan y Sharan, 1976).

Pero no siempre es así. Y en torno a este tema se nos plantea un importante interrogante: ¿es posible introducir en los métodos cooperativos propios del aula modificaciones que permitan adaptarlos a las peculiaridades específicas de la educación física?

Conviene, sin duda, revisar los métodos uno a uno.

Podemos, de este modo, observar que alguno de ellos, si bien son de fácil transferencia hacia nuestra área curricular, no poseen un carácter estrictamente cooperativo. Esto sucede con el Torneo de Juegos por Equipos (De Vries y Slavin, 1978), que plantea un proceso de aprendizaje cooperativo seguido por torneos semanales en los que los alumnos compiten con miembros de otros grupos añadiendo el resultado a la puntuación de sus respectivos equipos.

Algo similar ocurriría si los alumnos aprendieran una modalidad deportiva de competición a través de un método cooperativo y valoráramos después los resultados, de forma exclusiva, a través de una competición entre individuos y grupos. Es evidente que parte de los principios y de las intenciones educativas vinculadas a los métodos cooperativos se verían vulnerados.

Sin embargo, otros métodos sí aportan ideas de posible aplicación en nuestra área del currículo. Así sucede con la Individualización Asistida por Equipos (Slavin, Leavey y Madden, 1986). En este método (concebido por sus autores para el aprendizaje de las matemáticas), los alumnos siguen una secuencia individualizada de aprendizaje, de acuerdo con sus conocimientos previos y los compañeros colaboran comprobando el trabajo de los demás y proporcionándoles ayuda. La valoración se establece en función de los logros alcanzados por todos y cada uno de los componentes del grupo.

Sin duda, la principal aportación de este método radica en introducir de forma explícita la individualización en el aprendizaje.

En educación física puede aplicarse a través de grupos cooperativos con programas individualizados de aprendizaje receptivo. La estructura es similar a la de los Equipos Cooperativos, pero en lugar de existir una secuencia única de aprendizaje, pueden darse varias, en función de la diversidad de los alumnos que integran el grupo, de sus aprendizajes previos, de sus capacidades, de sus intereses y de las dificultades que encuentran en el proceso de aprendizaje.

Otro método de aula que ofrece posibilidades para la educación física es el Puzzle (Aronson y col, 1978). En un primer momento, los alumnos son asignados a equipos que trabajan sobre un tema concreto y distinto al de los otros equipos (grupos de expertos). Después se forman nuevos equipos de aprendizaje en los que hay miembros de todos los gru-

pos de expertos precedentes. En cada nuevo equipo, el experto de cada tema enseña a los demás lo que ha aprendido en el grupo de expertos. Se valoran los aprendizajes realizados por todos los miembros del grupo.

En este método, en consecuencia, todos los alumnos realizan una aportación (en forma de tema) y reciben también la aportación de sus compañeros para el resto de los temas.

Para su uso en el ámbito de la educación física se puede partir de varios Equipos Cooperativos, cada uno de los cuales trabaja en una tarea matriz (grupos de expertos). Con posterioridad se llega a nuevos equipos de aprendizaje (integrados, obviamente, por un miembro de cada uno de los grupos de expertos) en los que cada alumno aporta lo aprendido en el grupo de expertos y recibe las enseñanzas que le proporcionan el resto de los componentes del grupo. De este modo, las relaciones cooperativas se establecen tanto en la primera fase, al participar los alumnos en Equipos Cooperativos, como en la segunda al compartir lo que cada alumno ya sabe y aprender de lo que le aportan sus compañeros.

MÉTODO	GRUPO	MODOS DE COOPERACIÓN	APORTACIONES MÁS RELEVANTES
ENSEÑANZA RECÍPROCA	Parejas	Comunicación intercambio de feedback Participación en el aprendizaje del compañero Ayuda recíproca Responsabilidad sobre las relaciones grupales	Transferencia de los alumnos de la responsabilidad sobre el feedback Posibilidad de recibir feedback a lo largo de todo el proceso Mayor implicación cognitiva en la actividad matriz Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos Reciprocidad en las relaciones de ayuda Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos Vinculación de la actividad matriz con el aprendizaje afectivo y social
APRENDIZAJE EN EQUIPOS COOPERATIVOS	Pequeño grupo	Comunicación: intercambio de feedback Participación en el proceso de aprendizaje de los compañeros Relaciones de ayuda dentro del grupo Responsabilidad sobre las relaciones grupales Posibilidad de coordinar acciones matrices (en función de la actividad)	Transferencia al grupo de la responsabilidad sobre el feedback Mayor implicación cognitiva en la actividad matriz Posibilidad de compartir ideas y puntos de vista Incremento de las relaciones comunicativas entre los alumnos Posibilidad de aprendizaje para todos los alumnos Vinculación de la actividad matriz con el aprendizaje afectivo y social

(*) Un amplio resumen de estos métodos puede encontrarse en Slavin, R.E. (1992).

MÉTODO	GRUPO	MODOS DE COOPERACIÓN	APORTACIONES MÁS RELEVANTES
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN GRUPOS COOPERATIVOS	Pequeño grupo	Comunicación: intercambio de ideas, indagación y búsqueda colectiva de soluciones, Responsabilidad sobre las relaciones grupales, Posibilidad de coordinar acciones motrices (en función de la situación problema).	Transferencia a los alumnos de las decisiones tomadas durante el proceso de indagación y experimentación, Mayor implicación cognitiva en la actividad motriz, Opciones para el pensamiento divergente y la creatividad motriz, Posibilidad de compartir ideas y oportunidad para que se comprobadas las soluciones aportadas por todos los alumnos, Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.
PROYECTOS COOPERATIVOS	Gran grupo (con posible reparto de las tareas en pequeñas grupos).	Comunicación: intercambio de ideas y de información, Negociación, debate y búsqueda colectiva de alternativas, Creación como resultado de la colaboración grupal, Asunción colectiva de responsabilidades sobre la actividad proyectada, Responsabilidad sobre las relaciones grupales.	Transferencia a los alumnos de las decisiones propias de la planificación y de parte de las que se producen durante el proceso y durante la evaluación, Incidencia en la autonomía de los alumnos, Vinculación entre la planificación y la puesta en práctica de la actividad, Incremento de las relaciones comunicativas, Posibilidad de compartir ideas y de influir en las decisiones grupales, Vinculación de la actividad motriz con el aprendizaje afectivo y social.

Gráfico 3. Los métodos cooperativos en la educación física escolar.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Como vemos, bajo el concepto de aprendizaje cooperativo se agrupan un conjunto amplio y heterogéneo de métodos.

Los hay aplicables a parejas, a pequeños grupos y al grupo clase.

Unos están basados en la recepción por parte de los alumnos mientras que otros parten del proceso de descubrimiento, aunque con todos se pueden promover aprendizajes significativos.

Los diferentes métodos propician formas de cooperación distintas: ofrecer feedback de forma recíproca, realizar intercambios comunicativos, coordinar acciones, asumir roles complementarios, crear en grupo, etc.

Tampoco todos estos métodos plantean demandas previas similares en cuanto a las capacidades de observación, de análisis, de comunicación y de ejecución motriz que deben poseer los alumnos para garantizar, a través de ellos, procesos de aprendizaje verdaderamente enriquecedores para todos.

Pero además, el uso de métodos cooperativos no está libre de algunos interrogantes, especialmente los vinculados a la disposición de todos los participantes para implicarse en el proceso y a la existencia de una dinámica de actuación en el grupo que respete a todos los alumnos y que tenga en cuenta sus aportaciones. Es importante, por lo tanto, que la clase se desarrolle en un clima de seguridad afectiva, de motivación hacia la práctica y de relaciones de aceptación, respeto, confianza recíproca y empatía entre los alumnos.

Otra de las dificultades relacionadas con el uso de métodos cooperativos nace del deseo de obtener resultados inmediatos y del abandono de estos métodos si en las primeras ocasiones no discurren por los caminos deseados. Aprender a cooperar no es algo que se alcance con unos pocos minutos ni con unas cuantas clases. Como todos los aprendizajes requiere tiempo, tiempo y reflexión en relación con la forma de introducir mejoras en los procesos de aprendizaje.

Por todo ello es necesario que elijamos teniendo en cuenta todos los elementos de juicio y que hagamos un uso adecuado de estos métodos, pues en suma, su potencial educativo depende, en buena medida, de las decisiones que tomemos tanto en la planificación como en la posterior puesta en práctica del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Y en última instancia, no se trata de optar por los métodos cooperativos porque puedan representar una forma innovadora de trabajar o porque se perciban como una opción metodológica progresista, sino porque exista en el maestro el convencimiento, constatado a través de la práctica docente, de que con ellos puede contribuir al desarrollo integral de los alumnos a partir de la actividad motriz.

Referencias bibliográficas

- Alcover, C.M. (1998). "Ámbito de aplicación de los grupos" en F. Gil, y C. Alcover (comps.). Introducción a la psicología de grupos. Madrid: Pirámide.
- Aronson, E.; Blaney, N.; Stephan, C.; Sikes, J.; Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly hills: Sage.
- Coll, C.; Colomina, R. (1990). "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar" en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología educacional*. Madrid: Alianza.

- Damon, W.; Phelps, E. (1989). "Critical distinctions among three approaches to peer education" en *International Journal of Educational Research*, nº 13, pp.9-19.
- De Vries, D. L.; Slavin, R. E. (1978). "Team-Games-Tournament (TGT): review of ten classroom experiments", en *Journal of Research and Development in Education*, nº 12, pp.28-38.
- Díez Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Harper.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Madrid: Hispano-Europea.
- Sánchez Bañuelos, F. (1977). "Algunos puntos de interés acerca de la enseñanza por resolución de problemas". Trabajo presentado en el congreso internacional de educación física. Lieja.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sharam, S.; Sharam, Y. (1976). *Small-group teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Slavin, R. E.; Leavey, M. B.; Madden, N. A. (1986). "Team-assisted individualization on the mathematics of academically handicapped and non handicapped students". *Journal of Educational Psychology*, nº 76, pp. 813-819.
- Slavin, R. E. (1992). "Aprendizaje cooperativo" en C. Rogers y P. Kutnick (comps.) *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

Omeñaca, Raúl y Jesús Vicente Ruiz (2001), "Por qué actividades, juegos y métodos de cooperación en la educación Física", en Raúl Omeñaca, Ernesto Puyuelo y Jesús Vicente Ruiz, *Explorar, jugar, cooperar*, Barcelona, Paidotribo, pp. 53-70.

explorar, jugar, cooperar

Modelos teóricos y unidades didácticas
de educación física escolar aborda
las actividades, juegos y métodos de cooperación

Raúl Omeñaca
Ernesto Puyuelo
Jesús Vicente Ruiz



Paidotribo

POR QUÉ ACTIVIDADES, JUEGOS Y MÉTODOS DE COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Raúl Omeñaca
Jesús Vicente Ruiz

ALGUNAS CUESTIONES PREVIAS

La educación física parte de la educación del movimiento, pero representa, ante todo, un contexto de educación global a través del movimiento. Lo corporal y lo motriz constituyen nuestro punto de partida sin que ello implique, necesariamente, su desvinculación de otros ámbitos, pues el niño que percibe su cuerpo y se mueve es también un niño que piensa, siente y se relaciona. Y la actividad motriz no es sólo movimiento; es además cognición, afecto, comunicación... En consecuencia, toda experiencia motriz influye en la globalidad que representa cada uno de los alumnos. Pouillar (1989) expresa con claridad este mismo planteamiento:

No hay habilidades sin conocimientos asociados. El estatus o nivel de estos conocimientos puede variar, pero siempre existen en algún grado. La información, la comprensión, la comunicación, la lógica, están siempre presentes detrás del gesto más simple.

Más allá entra también en juego la afectividad. En efecto no se busca un determinado resultado si no se lo considera deseable; no se realiza un esfuerzo sino para lograr una satisfacción, o la eliminación de una tensión, para evitar una frustración o una desgracia. A la habilidad y a los conocimientos está pues asociado lo que se ha dado en llamar la conducta. [...]. Asimismo, una habilidad motriz no puede utilizarse en un contexto de fuertes oposiciones materiales o de estrés psicológico, si no hay una pujante motivación que impulse al que practica la actividad. Y, además, en todas las actividades físicas que suponen un enfrentamiento con otros individuos, una gran combatividad es condición necesaria para la práctica.

En definitiva, el individuo entero está afectado por la menor de sus acciones, y los componentes motores, cognitivos y afectivos están siempre estrechamente combinados.

Este hecho nos permite tomar conciencia de la importancia que nuestra área curricular posee dentro del contexto global de la educación escolar.

Partiendo del cuerpo y del movimiento podemos abrir un amplio abanico de posibilidades educativas a las que hemos de ser sensibles desde nuestro quehacer docente. Pero es evidente que ni las actividades motrices ni las estrategias de aprendizaje son neutras en su concepción, ni tampoco, todas ellas, inciden del mismo modo en el proceso educativo.

Tomando como punto de partida estas premisas han sido muy frecuentes los estudios comparativos cooperación versus competición. También han sido frecuentes los análisis en los que las dos estructuras citadas se comparaban con la ofrecida por las actividades individuales. Y lo mismo ha ocurrido con los distintos métodos de aprendizaje. A lo largo de

este capítulo vamos a tratar de profundizar en las aportaciones que, de acuerdo con los resultados obtenidos en distintas investigaciones, pueden hacerse a la educación física desde los juegos y actividades con estructura de meta cooperativa y desde los métodos cooperativos de aprendizaje.

SATISFACCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Nuestra área curricular responde a las distintas funciones del movimiento: de conocimiento, anatómico-funcional, agonística, estética, expresiva, de relación y compensatoria. Pero también posee importancia porque de las vivencias de movimiento derivan sensaciones placenteras para los participantes.

Y en diferentes estudios (Trigo, 1994; Garaigordobil, 1996) en los que los alumnos valoran un programa de educación cooperativa en el que han participado previamente, atribuyen una alta puntuación a las actividades lúdicas cooperativas en cuanto al grado de satisfacción obtenido.

Ahora bien, esto no implica que los juegos y actividades individuales o de competición no proporcionen un alto grado de satisfacción. De hecho, un estudio realizado por Orlick (1981) comparando un programa de juegos tradicionales con otro de juegos cooperativos, sirvió para concluir que las muestras de alegría y satisfacción se veían incrementadas con ambos.

Y, en un momento en el que todo parece estar supeditado a una visión utilitaria, las actividades lúdicas cooperativas plantean una alternativa en la que se concede una especial relevancia a la satisfacción de los participantes. Se recupera, de este modo, la esencia de lo lúdico como fin en sí mismo, como actividad de índole recreativa practicada por los niños sin más razón que la de disfrutar mientras se juega. Su uso como actividad de aprendizaje en la educación física contribuirá, de esta forma, al bienestar personal y social, que no sólo es una importante condición para el aprendizaje, sino también uno de los fines de la actividad escolar.

Pero esta actuación no ha de quedar sólo dentro del ámbito escolar. La educación física es también educación para el tiempo de ocio. Será importante, en consecuencia, proporcionar actividades lúdicas que rebasen los límites de la institución educativa y que permitan al niño utilizarlas en su tiempo libre. Terry Orlick (1988) constata la existencia de esta transferencia desde el aprendizaje de actividades cooperativas en programas de juego hacia las actividades de recreo. De este modo los niños pueden seguir disfrutando fuera de la escuela de lo que aprendieron dentro de ella.

ELABORACIÓN DE UN AUTOCONCEPTO POSITIVO

Distintos estudios (Johnson, 1980; Slavin, 1992; Garaigordobil, 1996) revelan que la práctica de actividades de cooperación contribuye a que el alumno elabore un autoconcepto positivo tanto desde el punto de vista general como desde el específico (intelectual, corporal y, especialmente, afectivo y social).

El autoconcepto, la percepción personal que cada uno tiene de sus propias capacidades, creencias y actitudes influye como un orientador de la actuación de cada persona, se

revela como un importante requisito previo para que el niño se sienta motivado para aprender y a la vez se convierte en una consecuencia del mismo proceso de aprendizaje. Esta influencia recíproca entre autoconcepto y aprendizaje ha sido corroborada por distintos estudios (Schunk, 1992; Beltrán, 1995).

Pero el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad sino que se va elaborando a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño.

En este sentido, las actividades matrices individuales permiten que el niño actúe sin la necesidad de compararse con otros, centrándose únicamente en el propio progreso, si bien quedan desposeídas de buena parte de su potencial como fuente de interacción social.

Las actividades de competición, por su parte, propician situaciones en las que el resultado se establece en claves de vencedores y vencidos, con la comparación consecuente en la que unos muestran su superioridad sobre los otros. Este proceso de comparación puede influir positivamente sobre el autoconcepto de los niños más competentes; pero la influencia será negativa para el autoconcepto de los menos capacitados (Coopersmith y Feldman, 1974).

Hay alumnos que desde muy corta edad se enfrentan a situaciones en las que no sólo perciben que poseen menos capacidades que los otros, sino que además viven sus consecuencias al ser y sentirse menos valorados. Ello les puede llevar a instalarse en el papel de constantes perdedores y de poco competentes en el ámbito matriz, a vivir situaciones de ansiedad y a abandonar la actividad física viendo que tienen pocas posibilidades de éxito. ¿Cuántas experiencias tempranas con deportes de competición se han visto frustradas como consecuencia de las escasas aptitudes de estas personas para poder salir adelante en situaciones competitivas? ¿Cuántas personas no han podido disfrutar de las actividades deportivas porque aprendieron desde niños que abandonar era una forma de no ser víctimas del fracaso y acabaron por huir de una actividad en la que sus experiencias de éxito fueron muy limitadas?

Como señala Le Boulch (1997), la actividad deportiva en adolescentes y personas mayores puede jugar en determinadas condiciones el papel de propiciar "el placer relacionado no solamente con el resultado objetivo planteado, sino quizás más aún con la sensación de haber vencido una dificultad autoimpuesta a la cual nos hemos sometido voluntariamente". Pero experiencias frustrantes con las actividades lúdicas y deportivas de competición a una edad en que no se está todavía preparado para explorar los cauces de las actividades competitivas puede alejar al alumno de cualquier experiencia matriz.

Frente a este hecho, tal como revelan los estudios empíricos, las actividades cooperativas pueden influir positivamente en la elaboración de una imagen positiva de sí mismo, dado que todos los niños pueden contribuir con sus acciones al logro de los objetivos grupales y pueden, de igual manera, percibir la importancia que su actuación tiene para el grupo. Naturalmente, todas las personas que participan en actividades de cooperación han de ser conocedoras de sus propias capacidades y de sus posibilidades de progreso, ahora bien, dentro de un entorno más próximo a la esencia de lo lúdico.

Pero tan importante como el uso de estrategias cooperativas de actuación es la creación de una atmósfera de clase adecuada, propiciada, especialmente, por la actuación del maestro. Esta influencia sobre el autoconcepto positivo del ambiente generado en clase, así

como de la actitud empática mostrada por el profesor ha sido corroborada por Rogers (1986) tomando como referencia la evidencia empírica. Ortega y Luengo (1992), en un artículo dedicado a valorar la importancia del juego de contacto físico en la comprensión social, se refieren con acierto al papel que el ambiente ejerce en las relaciones entre alumnos:

Esto sólo es posible en un contexto en el cual las relaciones interpersonales sean ricas en estímulos y ofrezcan un clima de sentimientos y confianza idóneo para que cada niño y niña pueda, en diálogo con los demás, construir también su propio mundo afectivo, su propio estilo de ser y de comprender a los otros, su propia identidad personal y social.

Por ello es fundamental que, en situaciones cooperativas, se cree el ambiente adecuado para que cada niño perciba que es aceptado y reconocido por los demás y que sienta que el maestro y los compañeros le consideran una persona importante. Igualmente las muestras recíprocas de afecto tienen un gran valor como fuente de bienestar personal y grupal. De no ser así, podrían darse casos en los que propuestas lúdicas cooperativas en cuanto a la estructura de meta de la tarea, generaran situaciones de enfrentamiento con quienes fueran considerados por los demás como responsables de la no consecución de los objetivos del juego. De hecho, algunas investigaciones vinculan los efectos positivos de las actividades de cooperación a la consecución del objetivo que plantea cada una de ellas. Por otra parte, la experiencia docente nos lleva a encontrarnos con situaciones de este tipo si no conseguimos que a la actividad cooperativa se una la valoración de ésta como un contexto para el respeto hacia los compañeros, la ayuda recíproca y la cooperación. Y es importante percibir que se dispone de libertad; libertad para decidir y libertad para equivocarse sin que de ello se derive como resultado el miedo al error; un paso sin duda frecuente en el proceso de aprendizaje motriz.

La estructura cooperativa de las actividades y el ambiente adecuado confluyen para hacer posible la elaboración de un autoconcepto positivo en todos los participantes. Pero no hemos de obviar que en las actitudes que los niños tienen hacia sí mismos influyen decisivamente las personas más significativas dentro de los distintos contextos (familia, escuela, grupo de iguales) en los que cada niño interviene. Es importante, en consecuencia, que exista una confluencia en ambiente y en parámetros de valoración personal y social entre los diferentes ámbitos de relación personal, de modo que cada niño viva, en todos ellos, experiencias en las que se demande su responsabilidad y que resulten gratificantes y enriquecedoras. Se podrá de este modo contribuir a que cada uno de los alumnos elabore un autoconcepto realista y positivo.

PROCESOS DE ATRIBUCIÓN INTERNA

Diferentes investigaciones (Weiler y Ryan, 1973; Garaigordobil, 1996) han confirmado el efecto positivo de las actividades de cooperación y de las técnicas de aprendizaje cooperativo sobre la atribución interna que de sus conductas prosociales de ayuda y cooperación hacen los participantes.

Los procesos de atribución hacen referencia a los orígenes causales de la conducta. La identificación de dichos orígenes puede establecerse dentro de un continuo. En uno de sus extremos está la atribución interna, según la cual la responsabilidad de las acciones se explica a partir de las capacidades propias y de la elección personal; en el otro extremo se

sitúa la atribución externa, basada en la creencia de que las actuaciones propias se deben a factores contextuales o a propiedades ajenas a la persona como la suerte o el azar.

La estabilidad de la actuación cooperativa es mayor si el niño es consciente de que coopera porque ha optado por cooperar. En consecuencia, la atribución interna de las conductas prosociales, la convicción de que se actúa de forma positiva en la relación con los demás porque se ha decidido así de forma personal, amplía las posibilidades de que el alumno siga actuando de un modo prosocial fuera del contexto que marca la clase de educación física y fuera, también, del entorno escolar.

Percibir que se es dueño de las propias actuaciones suscita, además, una sensación de libertad, así como una mayor autoestima. Y ambos hechos son importantes dentro del desarrollo moral y del aprendizaje social.

UN ESPACIO PARA LA CREATIVIDAD

Johnson (1980) constata la superioridad de la estructura cooperativa sobre la competitiva propiciando el contexto adecuado para el pensamiento creativo.

Al referirnos a la creatividad hemos de prestar atención a la capacidad que permite elaborar un mayor número de respuestas (fluidez), poco comunes (originalidad) y adaptadas a la variación en las demandas de cada tarea (flexibilidad). El resultado de esta capacidad aplicada a la actividad motriz es una acción nueva, frecuentemente como consecuencia de una forma distinta de combinar habilidades ya conocidas.

La creatividad en las actividades motrices suele ser altamente valorada, pero no siempre se crean los medios ni los contextos necesarios para fomentarla.

La diferencia entre las actividades cooperativas y las competitivas en relación con el pensamiento divergente, que está en la base de las respuestas creativas, radica, especialmente, en el proceso: mientras que en la competición dicho proceso está guiado por la premura de obtener un resultado eficaz inmediato, dado que lo que urge es buscar soluciones para superar lo antes posible a los demás, en la cooperación se crea un ambiente adecuado para poner en práctica distintas ideas y experimentar diferentes soluciones, asumiendo el riesgo de errar y libres de la presión que va unida a la urgencia de la victoria.

Igualmente, las actividades individuales pueden avanzar por las vías de la creatividad. De hecho, la capacidad creadora es, en primer lugar, una capacidad de carácter individual. Pero la cooperación añade el sentido de grupo, la posibilidad de compartir ideas, de contrastarlas con las de los demás, de explorarlas colectivamente y de contribuir, de este modo, a los logros colectivos.

Ahora bien, no todas las actividades cooperativas propician el pensamiento divergente del mismo modo. Si proponemos cooperar, marcando, previamente, caminos unívocos, prefiriendo estereotipos motrices o concretando con anterioridad la forma en la que se ha de establecer la actuación del grupo, no queda opción para la creatividad. Ésta se estimula cuando la propuesta lúdica cooperativa es abierta, posee un grado de dificultad adecuado en la motriz y en lo relativo a la coordinación de labores entre los participantes, plantea problemas con diferentes soluciones y permite colaborar con los compañeros explorando opciones, generando distintas hipótesis de actuación y contrastándolas. En este sentido, Ruiz Pérez (1995), tras analizar distintos estudios vinculados a las producciones motrices creativas en las clases de educación física, señala:

Los abundantes resultados de estas investigaciones indican que la competencia motriz y la capacidad de una producción divergente pueden verse favorecidas ofreciendo un contexto de práctica en el que los niños se vean incitados a la búsqueda de múltiples y variadas soluciones motrices a diferentes problemas planteados, convirtiéndose más en un acto de invención que de reproducción.

Otro de los factores clave en relación con la creatividad dentro de las clases de educación física es la actuación del maestro fomentando los estilos de enseñanza que la hacen posible (Mosston y Ashworth, 1996), motivando hacia la búsqueda de soluciones originales, prestando atención al proceso y valorando los resultados obtenidos por los alumnos.

En cualquier caso, al cuestionarnos sobre la creatividad en el ámbito motriz llegamos hasta una realidad compleja. No obstante, si es posible, como hemos visto, educar para el pensamiento divergente y creativo en nuestra área curricular. Y en este camino las actividades cooperativas suman a la creatividad un sentido colectivo y permiten compartirla con los demás, sin que ello implique más renuncia que la de poseer de forma exclusiva.

COMUNICACIÓN EN EL GRUPO DE IGUALES

La estructura cooperativa resulta superior a la individual y a la competitiva en relación con la comunicación y el intercambio de información entre los participantes (Johnson, 1980).

La estructura de meta es determinante en este caso. Si la actividad induce a actuar individualmente no se fomenta desde ella la interacción de ningún tipo, pues cada uno de los jugadores ha de preocuparse únicamente de su propia actuación. Si la actividad es competitiva proporcionar información a los rivales va en detrimento de las propias posibilidades de victoria. Sin embargo, es obvio que tanto en las actividades individuales como en las de competición se dan relaciones comunicativas, en distintos momentos.

Con todo, es desde las actividades cooperativas desde donde, para obtener un resultado deseado por todos, se necesita coordinar las acciones con las de los compañeros, lo cual requiere una buena disposición para comunicarse, para transmitir y recibir información, para compartir con los demás los propios conocimientos y habilidades. Las estrategias de comunicación y de acercamiento social a los compañeros de juego pueden ser aprendidas y puestas a prueba en estas actividades lúdicas.

Un marco de actuación cooperativo, basado en la aceptación de los demás, el respeto mutuo, la colaboración con los compañeros y la reciprocidad prestando ayuda, abre cauces para que cada alumno pueda actuar como mediador en el proceso de aprendizaje de sus compañeros. En esta línea se orientan algunas de las propuestas elaboradas por Mosston y Ashworth (1996) tales como la enseñanza recíproca o la resolución de problemas en grupo, a las que ya nos hemos referido.

Por otra parte, resulta obvio que la práctica de la tarea es una condición ineludible para el aprendizaje motor y que este aprendizaje afecta a cada niño individualmente. Pero no hemos de olvidar que el aprendizaje se desarrolla en un contexto interpersonal en el que el compañero puede proporcionar información, compartir experiencias y poner en común modelos de ejecución.

Se hace posible, de este modo, una relación entre iguales que rompe la asimetría de la interacción maestro alumno y coloca al compañero en la situación de mediador en los

aprendizajes. Pero esto no significa que se minimice el papel del maestro; bien al contrario, lo que se produce es una reestructuración de papeles en la que el docente adopta formas distintas de actuación. Se trata de lograr, en última instancia, una estructura en la que se asuman responsabilidades por parte de todos y en la que la comunicación entre los alumnos se convierta en un medio para la toma de decisiones y en una fuente de aprendizaje.

Pero el hecho comunicativo, propiciado por las actividades matrices de cooperación y por las estrategias cooperativas de aprendizaje, debe valorarse, también, como un fin. La educación física en particular y la educación escolar en general tienen encomendada la misión de desarrollar en los alumnos la capacidad para expresarse y para escuchar, para mostrar afectos y para compartir las propias reflexiones. En suma, la escuela ha de educar para el diálogo. Y, sin duda, esta educación encuentra un marco adecuado cuando en las clases de educación física planteamos propuestas que permitan a los alumnos cooperar.

EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO CORPORAL

La evidencia empírica al respecto, aunque existente, no es tan abundante. Mender y col. (1982) analizaron la influencia de un programa de juegos cooperativos sobre el aprendizaje de capacidades motoras (coordinación y equilibrio) comparándolo con un programa de juego tradicional. El grupo de juego cooperativo mostró una mejor ejecución en ambas capacidades.

Sin embargo y a diferencia de lo que ocurre con los aspectos anteriores, queda pendiente de realización un mayor número de estudios empíricos que comparen las tres estructuras de meta (individual, cooperativa y competitiva) en relación con los aprendizajes matrices y que controlen, además, los efectos de la actividad extraescolar que actúa en estas investigaciones como variable de contexto, dado que los niños participan durante su tiempo libre en actividades y juegos con distinta estructura que inciden directamente en el desarrollo de capacidades relacionadas con el movimiento.

Tampoco existen estudios que analicen comparativamente los aprendizajes que, en relación con la adquisición de capacidades tácticas, propicia cada tipo de estructura de juego. Parece lógico aventurar la hipótesis de que cada juego lleva al aprendizaje de los principios tácticos que permiten hacer un uso inteligente del movimiento adaptado a las demandas de cada actividad lúdica y que existe una transferencia positiva hacia juegos similares. Así lo refleja Devis (1996) en su propuesta en relación con "los juegos modificados" para las actividades lúdicas y deportivas de oposición y de cooperación oposición.

Pero, si bien parece evidente que a través del juego cooperativo se exploran y aprenden modos de actuación y de interacción que permiten convertirlo en un "juego inteligente" de cara a la consecución del fin marcado por la propia actividad lúdica, tampoco queda claro si se produce o no transferencia en el ámbito táctico desde la estructura cooperativa hacia otras estructuras distintas, ni de éstas hacia aquella.

En cualquier caso y aunque el campo de la investigación está abierto, desde las actividades de cooperación podemos proporcionar aprendizajes en todos los ámbitos de la motricidad infantil y los escasos estudios realizados revelan la importancia de las actividades cooperativas en este ámbito tan íntimamente unido a la educación física.

ACEPTACIÓN DE LOS COMPAÑEROS Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Los estudios sobre aprendizaje basado en la cooperación han revelado que los niños muestran en este tipo de actividades un mayor grado de aceptación hacia sus compañeros (Slavin, 1983). También hay suficiente evidencia empírica que revela la influencia positiva que las actividades cooperativas ejercen sobre las relaciones interétnicas (Slavin, 1979; Ziegler, 1981). Con todo, aún quedan aspectos no aclarados, como señala Beltrán (1985):

[...] el grado en que las amistades transraciales generadas en la clase se extienden a otros contextos como el almuerzo o las situaciones extraescolares, el efecto del trabajo cooperativo sobre el prejuicio o el efecto de este aprendizaje sobre el conflicto internacional e interétnico.

En cualquier caso, durante los últimos años, al acrecentarse el número de familias inmigrantes que han llegado a nuestro país, se ha hecho más urgente la necesidad de afrontar, dentro del entorno educativo, el establecimiento de relaciones positivas entre personas procedentes de culturas distintas. Se trata, en última instancia, de buscar un marco educativo que sirva para hacer compatible el respeto a los rasgos distintivos de cada grupo cultural con la búsqueda de un espacio común para la convivencia.

Sin duda, practicar en clase juegos aportados por personas con orígenes distintos, puede ayudar a valorar a los demás, a mostrar aprecio por su cultura y a considerar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y social.

Los juegos cooperativos, tal como muestran las investigaciones realizadas en este campo, se revelan como una buena fuente de participación interétnica. Demandando la cooperación con los compañeros para la consecución de un fin que satisfaga a todos, es más fácil superar el estrecho marco al que conduce la falta de comunicación con quienes cada alumno considera distintos a él. Y, de este modo, al tiempo que se proporcionan oportunidades para que las personas tomen en consideración que lo que les une es mucho más que lo que les separa, se abren caminos para que surjan relaciones cordiales y amistosas entre quienes, teniendo orígenes distintos, participan, sin embargo, en una misma escuela y en una misma sociedad.

CONDUCTAS PROSOCIALES

Las conductas prosociales han sido analizadas desde parámetros conductuales, basándose en el análisis externo de las propias acciones y desde una óptica motivacional, teniendo en cuenta si la conducta nace de una motivación altruista. González Portal (1992) ha tratado de buscar una definición integradora aludiendo a ellas como *"toda conducta social positiva, con o sin motivación altruista"*, entendiendo como socialmente positiva *"toda conducta de orientación interpersonal que beneficia de algún modo al otro"*.

Estudios relacionados con las actividades cooperativas y con las técnicas de aprendizaje cooperativo (Garaigordobil, 1995; Johnson, 1980) ponen en evidencia que, a través de ellas, se favorece un incremento en las conductas prosociales mostradas por los participantes: ayuda, muestras de afectos positivos hacia los otros, preocupación por sus sentimientos, participación en el bienestar de los demás, cooperación, etc.

La prosocialidad tiene un importante valor en la educación física, pero también en el contexto social del que la escuela forma parte. Así lo considera Melchor Gutiérrez (1995) al analizar las actividades físicas y el deporte como transmisores de valores sociales y personales:

Para que las colectividades progresen, no basta con la conformidad restrictiva, sino que es necesaria también una preocupación activa y positiva por el bienestar de otros. Esta exigencia social positiva que se integra también prácticamente en todos los sistemas morales, comprende valores como servicial, capacidad de perdonar, cariño o igualdad.

En las actividades individuales, es difícil que se den actitudes de orientación prosocial, pues la estructura de la actividad no lleva a interactuar con los otros. En cualquier caso, es posible amortiguar este efecto si propiciamos un clima social que haga que los alumnos se sientan motivados para compartir y para preocuparse por los logros y el bienestar de los demás.

Las actividades de competición, por su parte, no inducen, desde su estructura de meta, hacia la prosocialidad, dado que existe en ellas una relación inversa entre los éxitos propios y los ajenos, aunque, por supuesto, es deseable que se desarrollen dentro de un ambiente social que haga posible la preocupación por los demás.

Pero es en las actividades de cooperación donde la ayuda, la búsqueda de beneficio para los otros y la posibilidad de mostrar conductas afectivas positivas hacia los demás, representan elementos inherentes a la propia actividad.

ALGUNAS CUESTIONES PENDIENTES

Quedan todavía varias cuestiones sin resolver en torno a las investigaciones relacionadas con las actividades cooperativas. Sin duda, la evidencia empírica es muy abundante y los resultados son homogéneos en relación con los aspectos a los que nos hemos referido a lo largo de este capítulo. Pero estas investigaciones no profundizan en los procesos mediadores, no analizan cómo influye la cooperación para producir sus efectos sobre los aprendizajes. Tampoco se analiza en estos estudios, la interacción entre variables personales y situacionales en los alumnos que participan en experiencias cooperativas. Por otra parte la mayoría de las investigaciones plantean situaciones experimentales que se circunscriben a intervalos temporales de corta duración, pero no comprueban los efectos positivos de la estructura cooperativa planificada a largo plazo, dentro del proyecto educativo de un centro escolar. Finalmente, no tratan la influencia que sobre la vida de los alumnos fuera del contexto educativo ejercen las actividades cooperativas desarrolladas dentro del ambiente escolar, cuestión de capital importancia si partimos de la premisa de que la escuela ha de educar para la vida.

Pero todo ello no desvirtúa los resultados obtenidos. Lo que hace es plantear nuevos interrogantes que pueden ser el punto de partida de nuevas investigaciones.

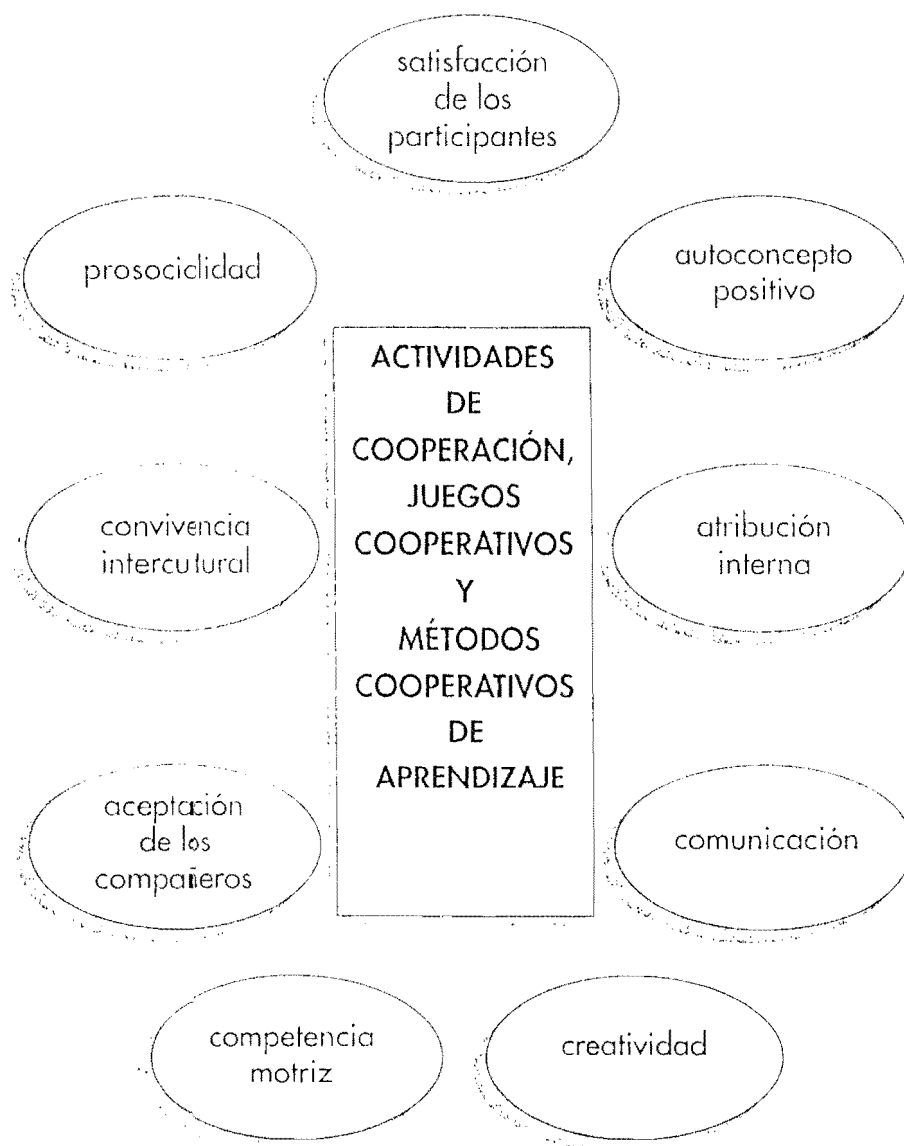


Gráfico 4. Factores del desarrollo personal promovidos por la cooperación.

TOMAR DECISIONES EN TORNO A LA COOPERACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Vistas las posibilidades que ofrecen las actividades lúdicas con estructura de meta cooperativa y las estrategias cooperativas de aprendizaje debemos volver al proceso de toma de decisiones al que aludíamos en el primer capítulo, sólo que ahora contamos con más elementos de juicio. Y como vemos son muchas, las razones que legitiman el uso de la cooperación en las clases de educación física. En este sentido se orienta el planteamiento de Rué (1998) que, aunque se refiere a la actividad en el aula, bien podría ser extrapolable al contexto específico de nuestra área:

La noción de cooperación nos remite, como vimos, al proceso social que se pone en juego para alcanzar el mismo propósito desde el que se plantea cualquier acción educativa en el aula, con la diferencia de que este tipo de proceso incorpora un potencial muy por encima de otros con respecto a los dos grandes retos que se fija la escuela: favorecer el desarrollo individual de las personas e incrementar su grado de madurez social y sus recursos de socialización.

También ha sido destacada la importancia de los juegos de cooperación en la educación en valores por Carranza (1996):

Este tipo de juegos –los juegos cooperativos– han tomado importancia en el mundo educativo ante la necesidad de incidir, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, como prioridad, en los contenidos referidos a las actitudes, valores y normas.

Llegaron a los centros docentes de la mano de un tema transversal: la educación para la paz, y en estos momentos, aparecen en el currículo de educación física.

La expansión desmesurada de los juegos y deportes competitivos ha demostrado el papel compensatorio, que en muchas ocasiones, se le otorga a los juegos cooperativos. Se trata de demostrar que no es necesario tener que ganar para disfrutar jugando.

Los recursos específicos para trabajar contenidos de actitudes, valores y normas en el medio educativo son muy escasos, hecho que conlleva el que los juegos cooperativos, idóneos para este tipo de contenidos, asuman un papel insustituible.

Sin embargo, probablemente por razones culturales que llevan a identificar nuestra área curricular con modelos próximos al deporte de competición, parece que todavía las actividades cooperativas deben reivindicar su carta de ciudadanía.

Ahora bien, el debate teórico gira hoy en torno a la justificación del uso, como medio educativo, de uno u otro tipo de actividad, poniendo más o menos carga en la defensa de las diferentes estructuras, pero considerando que éstas no han de ser, necesariamente, excluyentes.

Ausubel, Novak y Hanesian (1976) resaltan este hecho:

Debido a la tendencia a considerar este asunto en términos de todo o nada, las consecuencias adversas de la competencia* se han exagerado indudablemente. Las actividades de competencia, así como las que no la son, de ninguna manera se excluyen mutuamente; un programa de atletismo entre escuelas, por ejemplo, no excluye de ninguna manera la atención adecuada a las necesidades de la educación física de los menos aptos para el deporte. Tampoco es necesario que la competición se lleve a los extremos.

También Fell (1993) hace un planteamiento no excluyente en cuanto a las actividades propuestas, si bien presta atención a los fines más o menos legítimos de las actividades y destaca la importancia de la cooperación:

Al defender en las escuelas un desplazamiento del centro de atención desde la competición hacia una mayor cooperación se plantean a menudo preguntas sobre el deporte y el tipo de cooperación que está encarnada en el "espíritu de equipo". Mi escrúpulo personal se refiere a los propósitos para los que se genera semejante espíritu, es decir una vez más, la derrota de otro equipo o grupo de personas. La competición en sí misma no es siempre negativa. Competir, por ejemplo, contra uno mismo puede constituir un acicate para un logro superior y un modo de conseguir verse como alguien valioso, valorado y capaz, y no simplemente como uno que es mejor que X y peor que Y. Es las escuelas debería poderse estructurar el trabajo y el juego de modo que todos los alumnos obtuvieran experiencias positivas de la actuación en grupos cooperativos y de participar en juegos en donde todos pueden ganar.

Y P. J. Arnolt (1991), se refiere a la importancia que en el medio educativo tienen los juegos de compasión siempre que se desarrollen dentro de unos cauces éticos de actuación:

Tratar de ganar forma parte de lo que es un buen juego, pero el resultado de ganar o perder siempre está subordinado a los valores inherentes a actuar bien. (...) Cuando los juegos competitivos se realizan de esta forma, como debería ser en un entorno educativo, se advertirá que desaparecen muchos de los supuestos peyorativos referidos a la naturaleza de la competición. En lugar de ver la victoria como la clave de la participación en los juegos, con todos los matices negativos que a menudo induce, es posible considerarlos como actividades humanas, como formas en miniatura de la vida, que proporcionan un marco dentro del cual pueden desarrollarse y ejercerse las capacidades físicas, promoverse las cualidades del carácter y estimularse formas amistosas de conducta. Un juego competitivo puede seguir siendo bueno, incluso si se pierde. Su valor radica en lo que ocurre en el proceso de jugar más que en el resultado.

El principio de variedad en las actividades propuestas es también aludido por Schmitt (1988), aunque, en este caso, desde el polo opuesto, al defender la práctica de actividades lúdicas con distinta estructura frente a la primacía de las actividades deportivas de competición, al tiempo que pone el acento en la necesidad de redescubrir la verdadera riqueza del juego que este por encima de los cánones que marca la competición:

Pero hay otras razones para rechazar el imperialismo de los deportes instituidos, que no representa más que un modelo entre otros en el amplio abanico de las prácticas lúdicas normalizadas y que, por su función, no han podido retener entre los juegos nada más que la forma de duelo entre dos equipos opuestos, única en poseer las cualidades de espectacularidad necesarias (...). Sería gravemente reductor, en efecto, dar la prioridad y, a menudo la exclusividad, a una categoría de actividades que, por su mismo proyecto, impone un contenido y unas progresiones dialécticas más o menos normalizadas y que, por su función, no ha podido retener entre los juegos nada más que la forma de duelo entre dos equipos opuestos, única en poseer las cualidades de espectacularidad necesarias (...).

Para los niños el éxito en el juego no se mide mediante comparaciones contables sobre las cuales se fundamenta cierta pedagogía.

Todo esto niega su gusto por situaciones en las que el individuo confronta, se compara, lo que representa para él la situación de colocarse en sus propias competencias.

Existe incluso una edad en la que todas las ocasiones son buenas para este tipo de evaluaciones. La emulación es un motor poderoso de la actividad pero, repitámoslo, nuestro papel es crear las mejores condiciones en las que ese dinamismo creador pueda encontrar su alimentación. No hay que desnaturalizar el juego con la aportación de juicios y de recompensas que no se necesitan.

En el desarrollo de todas las posibilidades ofrecidas a lo largo del juego, lo que percibe el individuo, lo que verdaderamente "ha ganado" es infinitamente más sutil y más rico.

Las formas institucionalizadas de competición, las únicas que se han visto favorecidas, nos han hecho un poco más ciegos y no aptos para discernir esta riqueza. Tenemos que volver a aprender a descubrirla.

Rosa Guitart (1999) por su parte, aunque manifiesta su preferencia por la opción no competitiva, hace un planteamiento no excluyente en relación con la competición desarrollada dentro de unos parámetros educativos:

Primeramente hay que insistir en que con la propuesta de juegos no competitivos se intenta dar herramientas de relación entre los compañeros y compañeras que no se basen en superarse unos a otros. Eso no quiere decir que no creamos en la necesidad de trabajar con interioridades educativas los juegos que sí son competitivos. Una cosa no excluye la otra. Si niños y niñas juegan a juegos basados en la competencia, se ha de intentar vehicular las intenciones educativas que tenga todo educador y educadora a partir de los elementos de juego que practican.

Prohibir es absurdo en algo libre como el juego. Absurdo y desafortunado pedagógicamente, ya que se conseguirá lo contrario de lo que se pretende: niños y niñas aún querrán jugar más a juegos de ese tipo. No hacer nada y dejarnos abalir por la realidad tampoco es la postura que debe adoptar todo buen educador o educadora. Por tanto, potenciemos juegos no basados en la competencia, animemos a jugar, hagamos propuestas estimulantes para que niños y niñas las practiquen.

Y Parlebas (1996) desde el análisis de los "universales del juego", basa su línea argumental en la consideración de los elementos inherentes a la actividad lúdica como las verdaderas fuentes de los aprendizajes realizados en situación de juego. Se deduce de sus palabras que la estructura del juego, lejos de tener un valor secundario, posee más importancia que cualquier otra circunstancia que rodea al juego como hecho educativo:

Las situaciones motrices no ejercen su influencia de una manera mágica. Es el contenido de los juegos, el tipo de espacio que proponen, los estilos de comunicación que suscitan, los modos de cooperación y de oposición que desencadenan, los papeles sociomotores que invitan a seguir, van a provocar las acciones y reacciones de los participantes. (...).

En efecto, no son las intenciones —siempre generosas— del educador las que ejercen más influencias, sino las estructuras espaciales, temporales e interactivas del juego, y esta imposición es más eficaz en cuanto que habitualmente es clandestina.

Se pretende a menudo que los deportes colectivos desarrollen la solidaridad, el sentido de la fraternidad, y que favorezcan la mejora de la red socio afectiva de los jugadores. Un estudio experimental controlada desde hace tiempo, nos revela que esto no es así; la ideología deportiva no cumple estas normas, a pesar de sus buenas intenciones. En los deportes colectivos, el fenómeno destacado está inscrito dentro de las interacciones de tanteo y el sistema de marcadores. Lo que cuenta, es lo que cuenta, y lo que cuenta son las contra comunicaciones de antagonismos. La cooperación sólo es un subproducto de la oposición.

Es una lección que conviene recordar dentro del estudio de los universales. En el juego,² el maestro del juego no es el maestro, sino el juego mismo.

Orlick (1990) sin embargo, concede mayor importancia a la participación en un clima social cooperativo, sin obviar por ello la estructura del juego, hasta el punto de posponer las actividades de competición hasta la educación secundaria:

Creo que todos los juegos deberían jugarse con espíritu cooperativo, pero que no todos necesitan obligatoriamente tener una estructura cooperativa. Conseguir una sólida base cooperativa es de una importancia vital para los niños y, por eso misma, mi programa para los preescolares y los niños en período de escuela básica sería exclusivamente cooperativo, con la excepción de algunas actividades individuales creativas y autocontroladas. ¡No existirían juegos competitivos ni situaciones de tensión!

Más comprometidas con las actividades lúdicas cooperativas son las ideas aportadas por Jares (1992):

Debemos, pues, clarificar nuestras actitudes y posiciones con respecto al tipo de juegos que queremos usar y practicar para hacerlos coherentes con nuestra forma de pensar.

En este sentido, si las ideas que defendemos están en consonancia con la participación frente a la exclusión, la cooperación frente a la competitividad, la comunicación frente a la incomunicación, la risa de todos frente a la risa de unos sobre otros, la igualdad frente a la discriminación, etc., debemos tener muy presente los roles y valores que transmitimos a través del juego. Por consiguiente se trata de potenciar juegos que sean acordes a los valores de la igualdad, la participación, la empatía, la cooperación, etc. Y aquí es donde radica la importancia de los juegos cooperativos.

También Trigo (1995) asume este compromiso con la cooperación en las clases de educación física:

El profesor de educación física no será un buen profesor si se conforma con desarrollar las pequeñas o grandes habilidades de sus alumnos sin tener en cuenta una visión más amplia: alumnos y educadora en forma integral, cara al futuro. (...) Todo ello hace que la labor del profesor de educación física deba encauzar la educación por derroteros en los que la cooperación y la participación se superpongan a los motivos competitivos. (...) Hablamos de educación física y la entendemos como esencialmente cooperativa, recreativa y participativa.

Y Escibá y col. (1999) van más allá vinculando su visión sobre la cooperación y la competición a los valores que promueven la escuela y la sociedad actual:

La cooperación, en algunas de sus manifestaciones, como trabajar juntos en pro del logro de un objetivo común, o compartir conocimientos y descubrimientos, choca con gran parte de la actual ideología educativa y de la estructura jerárquica y competitiva de nuestra sociedad. Uno de los efectos de los elementos competitivos en la educación es la tendencia a guardar el conocimiento, las visiones y las ideas para que no se las apropie otro. La ética de la competición ha llegado a dominar nuestra sociedad y la defensa de la cooperación como objetivo educativo válido, a menudo es subestimada dentro de muchas de nuestras estructuras pedagógicas. De ahí que resulte difícil examinar aisladamente los conceptos de cooperación y de competición sin una cierta referencia a la cuestión del poder, porque gran parte del poder en la sociedad occidental está en manos de aquellos que se han alzado hasta la cumbre gracias a ganar en situaciones competitivas.

En resumen podemos ver que son variados los planteamientos que giran hoy en torno a la cooperación y a la competición en contextos educativos.

La reflexión relativa a las actividades motrices cooperativas nos lleva a una primera conclusión: las actividades no son neutrales. De su estructura deriva una línea de actuación,

un tipo de relaciones comunicativas, una forma de concebir los vínculos afectivos, un modo de entender la diversión asociada a lo lúdico y un sistema de valores personales y sociales.

Pero, sin embargo, la propuesta lúdica no lo es todo. Nuestra intervención es fundamental para hacer posible un clima social positivo, para favorecer las relaciones empáticas en el grupo, para propiciar un ambiente de inclusión en el que todos tengan cabida y posibilidades de seguir progresando, al margen de sus capacidades. Probablemente, de no ser así, la dinámica que generan los juegos de cooperación podrá verse alterada y las posibilidades educativas de estos juegos quedarán minimizadas.

La segunda de las conclusiones a las que llegamos está relacionada con la valoración de las actividades de cooperación dentro de la educación física. Hay un razonamiento, relativamente frecuente entre los profesionales de nuestra área, que viene a establecer lo siguiente: cuando pretendemos promover un ambiente distendido y agradable e incidir en una orientación próxima a lo puramente lúdico podemos hacer uso de los juegos cooperativos; pero cuando lo que se intenta es profundizar en el desarrollo de las capacidades motrices, conviene volver sobre los recursos que aportan las actividades individuales y competitivas. De este modo, la cooperación se convierte en un medio educativo "menor" dentro de la educación física, dado que lo que para muchas personas interesa en nuestra área es, fundamentalmente, la motricidad.

Sin embargo, conviene reparar en lo poco acertado de este planteamiento (Omeñaca y Ruiz, 1999). La cooperación aporta una gran diversidad de actividades y juegos que conjugan, de una forma enriquecedora para la motricidad de los alumnos, los parámetros de corporalidad, espacialidad y temporalidad. Y aunque sin duda, las actividades cooperativas no están tan instauradas como otras alternativas lúdicas dentro de la cultura social de la actividad física, este hecho no les resta valor como medio educativo en relación con el movimiento corporal.

Una tercera conclusión se refiere a la no exclusividad, a la que ya aludíamos anteriormente. Las actividades individuales y de competición desarrolladas dentro de unos cauces éticos a los que ningún maestro debe renunciar, poseen, sin duda, un importante potencial educativo. Y es que estas actividades pueden ser abordadas rompiendo con actitudes individualistas y competitivas para dar paso a la concepción de toda actividad lúdica como un contexto para el aprendizaje en los distintos ámbitos de desarrollo personal para la alegría y para la diversión dentro del grupo de iguales. Así concebido, un juego de competición puede ser también un buen juego.

Y sería extremadamente reduccionista plantear, exclusivamente, esta cuestión como una competición entre las diferentes estructuras de meta, dentro de la tarea motriz. El hecho de que las actividades de cooperación tengan un enorme valor educativo es, en sí mismo, positivo; pero no significa que las actividades individuales o de competición estén exentas de posibilidades como medio para la educación.

La cuarta de nuestras conclusiones parte de los resultados de las investigaciones. Las actividades de cooperación, como hemos visto, orientan a los alumnos hacia procesos de atribución interna y propician la elaboración de un autoconcepto positivo, proporcionan un alto nivel de satisfacción a los participantes, se muestran como un buen recurso en cuanto a los aprendizajes realizados en el ámbito motor, abren cauces para la creatividad y favorecen la comunicación entre iguales, las conductas prosociales y la convivencia interétnica.

En consecuencia, en la medida en que consideremos importantes estos aspectos dentro de la acción educativa vinculada a nuestra área curricular consideraremos también importantes las actividades que, de un modo especial, los promueven.

Nuestra última conclusión gira en torno a un modo de concebir el hecho educativo. Educar es optar. Y educar es asumir compromisos. Compromisos tanto con un modo de entender la actividad motriz, como con un sistema de valores personales y sociales, no porque sea la opción que ha elegido el educador para sí mismo, sino porque existe la convicción, dentro de la comunidad educativa, de que esta opción es válida para las personas y para la sociedad.

Por ello, si entendemos la educación física como opción por el desarrollo de la competencia motriz en todos los alumnos y no sólo en los más capacitados, por la felicidad de todas frente a la felicidad de los ganadores, por la comunicación frente a la incomunicación, por las relaciones empáticas frente al desinterés por los demás, por el deseo de compartir frente al de poseer de forma exclusiva, por la participación frente a la exclusión, por la cooperación como fuente de desarrollo humano frente a la competitividad... tenemos en los juegos cooperativos un importante medio educativo.

De este modo, nuestra propuesta curricular a lo largo de los últimos años ha concedido una importancia creciente a las actividades de cooperación y a las técnicas de aprendizaje cooperativo. Y ha sido así porque a través de la cooperación los alumnos no sólo pueden explorar un extenso conjunto de posibilidades motrices sino que además aprovechan las aportaciones positivas que estas actividades hacen al desarrollo personal y social.

Como consecuencia durante el primer ciclo de la Educación Primaria proponemos a los alumnos numerosas situaciones exploratorias individuales y cooperativas, actividades cooperativas poco regladas, especialmente en espacios naturales, juegos de cooperación y juegos de persecución con cambios frecuentes de roles y con reglas semicooperativas. En el segundo ciclo añadimos algunas situaciones lúdicas de oposición y de cooperación-oposición. Finalmente en el tercer ciclo incluimos también juegos deportivos modificados y otras actividades físicas organizadas.

Por otra parte, a lo largo de la Educación Primaria utilizamos con frecuencia los métodos cooperativos de aprendizaje.

Y esta elección no es sino el ejercicio del compromiso que nace de la reflexión y que resulta indisociable de la propia actividad docente.

Si somos consecuentes con la valoración de la educación física escolar como área que contribuye al desarrollo global de los alumnos, no debemos olvidar el mundo de los afectos y el de las relaciones sociales. Tampoco podemos obviar que la educación física es también educación en valores.

Por ello optamos por una educación integradora, participativa, propiciadora de aprendizajes para todos los alumnos en todos los ámbitos de su desarrollo personal. Nos inclinamos por la autoestima, el respeto a los demás, la confianza, la ayuda recíproca, la colaboración, las relaciones empáticas, la solidaridad, la paz activa... Y todo esto lo hemos encontrado cuando en clase de educación física planteamos a los alumnos propuestas que les llevan a cooperar.

Referencias bibliográficas

- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: M.E.C. – Morata.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D.; Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Beltrán, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Castañer, M. (1996). *La educación física en el segundo ciclo de primaria. Guía para el profesor*. Barcelona: Paidotribo.
- Coopersmith, S.; Feldman, R. (1974). "Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom".
- Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Escribá, A. y col. (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables en la práctica*. Madrid: Gymnos.
- Fell, G. (1993). "Paz" en D. Hicks (comp.). *Educación para la paz*. Madrid: M.E.C. – Morata.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Garaigordobil, M. (1996). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta social y la creatividad*. Madrid: M.E.C.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Guitart, R. (1999). *Jugar y divertirse sin excluir*. Barcelona: Graó.
- Jares, X. R. (1992). *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: C.C.S.
- Johnson, D. W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D.; Skon, L. (1980). "Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a metaanalysis" en *Psychological Bulletin*, nº 89, pp. 47-6.
- Johnson, D. W. (1980). "Group processes: influences of student – student. Interaction on school outcomes" en J. H. Mc. Millan (ed.). *The social psychology of learning*. New York: Academic Press.
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.
- M.E.C. (1992). "Cajas Rojas". Área de educación física. Madrid: Secretaría de Estado para la Educación.
- Mender, J.; Kerr, R.; Orlick, T. (1982). "A cooperative games program for learning disabled children". *International journal of sports psychology*, nº 13, pp. 222-233.
- Mosston, M.; Ashworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Madrid: Hispano Europea.
- Omeñaca, R; Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1981). "Positive socialization via cooperative games". *Developmental Psychology*, nº 17, pp. 426-429.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortega, R.; Luengo, C. (1992). "El juego de contacto físico y la comprensión social en el contexto escolar" en C. Borego (ed.). *Curriculum y desarrollo socio personal*. Sevilla: Alfar.
- Parlebas, P. (1996). "Los universales del juego deportivo". *Revista de praxeología motriz*, nº 0, pp. 15-29.
- Pouillart, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Barcelona: Paidós – M.E.C.

- Rué, J. (1998). "El aula: un espacio para la cooperación" en C. Mir y col. *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Schmitt, A. (1988). Prologo en G. Guillemard; J. C. Marchal; M. Parent; P. Parlebas; A. Schmitt. *Las cuatro esquinas del juego*. Lérida: Ágonos.
- Schunk, D. H. (1992). "Autoconcepto y rendimiento escolar". En C. Rogers; P. Kutnick (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1992). "Aprendizaje cooperativo" en C. Rogers; P. Kutnick (comps.). *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. E. (1979). "Effects of bicaral learning teams on cross-racial friendships". *Journal of educational psychology*, nº 71, pp. 381-387.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York. Longman.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional al curriculum de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad*. Barcelona: Paidotribo.
- Ziegler, S. (1981). "The effectiveness of cooperative learning teams for increasing cross-ethnic friendship: additional evidence". *Human organization*, nº 40, pp. 264-268.

**LA INICIACIÓN DEPORTIVA:
UNA FORMA DE
INCORPORAR A NIÑOS Y
ADOLESCENTES AL
LOGRO DE LOS
DESEMPEÑOS MOTRICES
MÁS COMPLEJOS EN EL
CONTEXTO DE LA
EDUCACIÓN BÁSICA**

BIBLIOTECA

D. Blázquez Iniciación a los Deportes de Equipo

1. Blázquez Sánchez, Domingo (1986), "Tratamiento pedagógico del deporte", en *Iniciación a los deportes de equipo. I. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*, Barcelona, Martínez Roca (Deportes. Serie: Técnicas deportivas), pp. 13-16.

martínez roca

DEPORTES
TECNICAS

dríamos llamar «pedagogía del botar, tirar y pasar». El excesivo interés por descomponer el objeto de enseñanza en vistas a una máxima eficacia ha provocado un desinterés por parte del niño que desea practicar el deporte en cuestión.

- El entrenamiento, es decir, la preparación al rendimiento, ha ocupado un lugar primordial; organizado con seriedad y aplicación, orden y método, no ha dejado lugar a la improvisación, a la espontaneidad, a la libertad física y lúdica. Su objetivo es mejorar los resultados, realizando cada gesto al máximo de sus capacidades de rendimiento y corrigiendo las faltas técnicas y los errores cometidos. Para lograrlo se impone una disciplina general y rigurosa.
- El profesor o el entrenador-educador ocupa el papel de «super-administrador-estratega-líder» encargado de dirigir, controlar y animar al grupo. Se convierte necesariamente en una autoridad, un jefe, el centro mismo del proceso de movilización física que él impulsa; encarna la unidad del sistema deportivo.¹ El entrenador-educador tiene detrás suyo la suma de valores consagrados del sistema deportivo; es el centro, la figura indispensable. Es el poder: «quien no se entrena racionalmente —gracias a mis conocimientos y consejos—, no progresa».
- La sumisión a la autoridad de un superior es otro aspecto fundamental que ha caracterizado la pedagogía deportiva: la disciplina, el orden, el aprendizaje a la obediencia, son la clave del «sistema», puesto que sin ellos no hay posibilidad de trabajo. Bien sea por la actitud personal del profesor (sanciones, gratificaciones, reprimendas) o por las necesidades objetivas del sistema, la autoridad, la lógica autoridad, se halla camuflada por el velo de la «lógica deportiva». «La autoridad de la técnica es en realidad una técnica de la autoridad», afirma Berthaud.¹
- Los alumnos deben necesariamente actuar sin poder enjuiciar el conjunto de los objetivos del sistema, ni el sistema mismo, ya que todo ha sido pensado con antelación, hipotéticamente organizado por el cerebro de un teórico, y por otra parte es lo que debe producir los mejores resultados y el más racional (en función del objetivo final: el triunfo).

La pedagogía se convierte así en la transmisión operacional de técnicas deportivas y en el modo de conducta rentable para la organización deportiva: el equipo o el club.

De esta manera se observa una oposición flagrante entre la concepción deportiva (cuyos contenidos técnicos minuciosamente codificados se imponen con facilidad) y la concepción humanista de la edu-

1. G. BERTHAUD. *Sport, culture et repression. Education sportive et sport éducatif*. Maspéro, París, 1972.

CONCEPCIÓN DEPORTIVA

CONCEPCIÓN HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

EN RELACIÓN CON LOS FINES O METAS

Con vistas a lo esencial y a corto plazo.	Con vistas a largo plazo y en una perspectiva de mejorar las condiciones.
Muy influenciada por los condicionamientos sociales.	Parte del propio individuo.
Se basa en el principio de autoridad.	Reivindica la libertad.
Busca la integración y el espíritu de cooperación.	Busca el desarrollo de un potencial personal.
Se apoya en las normas.	Propone diversas posibilidades.
Se encuentra sometido por la técnica.	Propone un método general.
Busca el rendimiento.	Estimula la creación personal.

EN RELACIÓN CON LOS MEDIOS

Se basa en una psicofisiología del condicionamiento.	Reivindica una actitud crítica.
Se fundamenta en las ciencias biológicas.	Busca sus cimientos en una psicopedagogía coherente.
Se encamina hacia la especialización.	Reclama la polivalencia.
Crea una didáctica en base al rendimiento.	Crea un clima pedagógico.
Intenta lograr un producto final.	Intenta el diálogo y no acepta los límites absolutos.

Tratamiento pedagógico del deporte

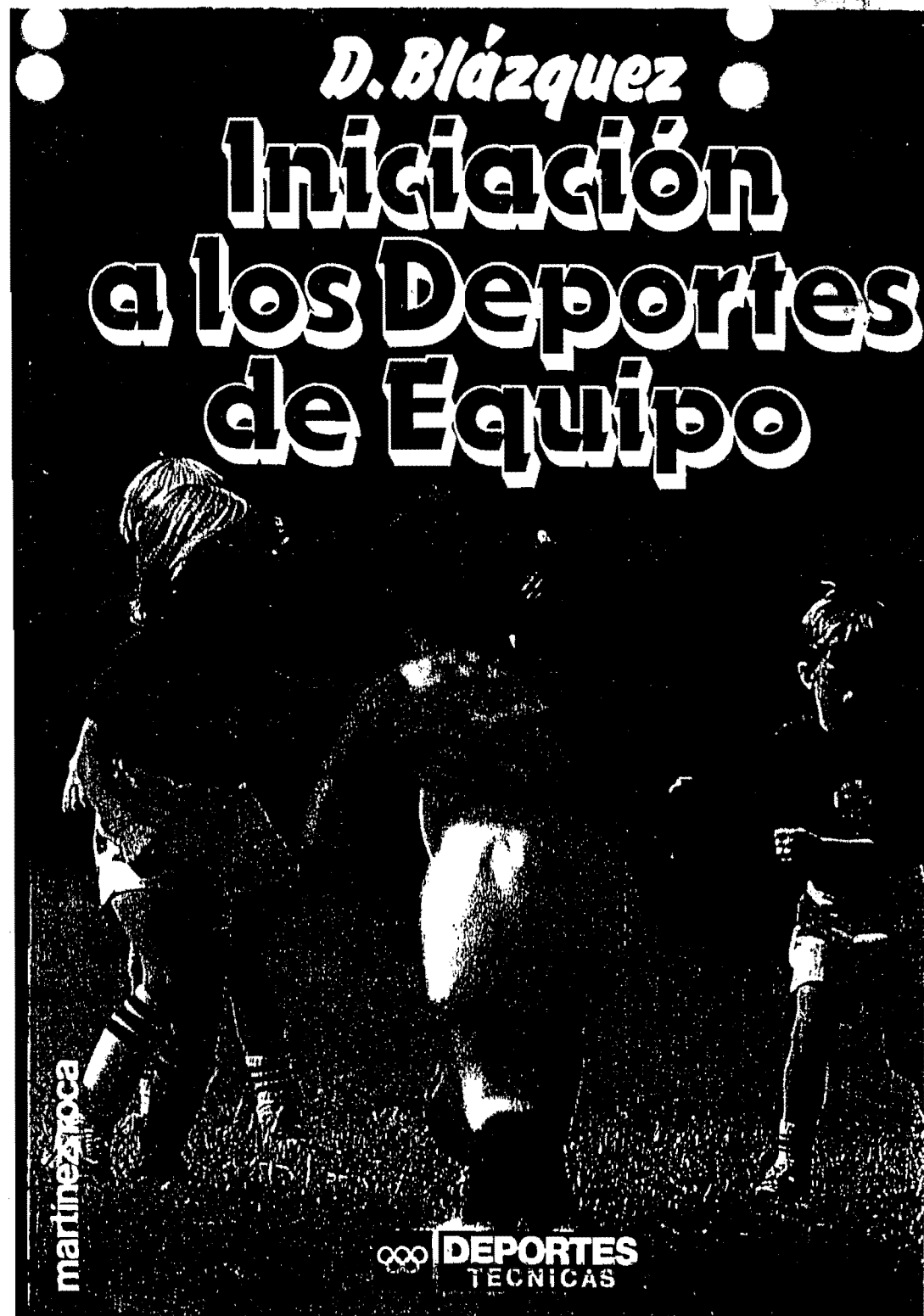
Sin lugar a dudas podemos asegurar que hasta ahora la pedagogía utilizada en el deporte tiene y ha tenido unas connotaciones muy marcadas que pueden justificar de algún modo la crisis en la que el deporte se encuentra y el progresivo alejamiento de las tendencias pedagógicas actuales. Entre algunos aspectos que han caracterizado y caracterizan este modelo pedagógico deportivo, podríamos destacar los siguientes:

- La pedagogía deportiva se ha construido a partir de modelos teóricos basados en la práctica adulta de alto nivel. La técnica ha venido marcada por el héroe deportivo o el deporte *élite*. Dice Mollet: «...lo esencial, sobre todo, es que es transferible: los principios, los métodos de entrenamiento, los medios de trabajo físico utilizados, probados y perfeccionados por los campeones de *élite* que, bajo una forma menos intensa, menos forzada, pueden ser aplicados fácilmente por la masa de practicantes y asimismo por el hombre de la calle que simplemente desea mantenerse en forma». ¹ Y Bonet afirma: «En consecuencia, toda la situación pedagógica está organizada en función de este último objetivo que es la apropiación por parte del niño de los resultados del deporte de alto nivel, siendo este último motivo de numerosos estudios y análisis...» ² Tal pedagogía deportiva se ha basado en una concepción instrumentalista del movimiento: el niño al servicio del movimiento. Se ha enseñado al niño o al adolescente «el modelo del gesto eficaz» como algo impuesto, que sólo existe una respuesta válida.
- La demostración y la repetición han sido los procedimientos más utilizados: es decir, una pedagogía directiva y a menudo coercitiva.
- En la mayoría de los casos, las actividades propuestas han tenido poca relación con las aspiraciones e intereses del niño: lo que po-

1. R. MOLLET, *L'organisation dans l'entraînement aux sports collectifs*. Colloque International Sports Collectifs, Ministère de la Jeunesse et des Sports. Vichy, 1965.

2. M. BONET, *Signification du Sport*, Éd. Universitaires, París, 1968.

Blázquez Sánchez, Domingo (1986), "La iniciación deportiva", en *Iniciación a los deportes de equipo. I. Del juego al deporte: de los 6 a los 10 años*, Barcelona, Martínez Roca (Deportes. Serie: Técnicas deportivas), pp. 35-46.



La iniciación deportiva

1. CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

El período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes se conoce tradicionalmente con el nombre de «iniciación deportiva». Este término, simple a primera vista, resulta más complejo cuando lo analizamos con profundidad, sobre todo si lo hacemos desde una perspectiva pedagógica.

No todos los autores comparten el criterio de que el proceso de «iniciación deportiva» comience en el momento en que el niño toma contacto directo con los diferentes deportes (generalmente a partir de los 9-10 años). Diemm, en su libro *El deporte en la infancia*,¹ defiende la idea de que esta iniciación puede producirse desde mucho antes. Naturalmente, no con la práctica directa de esos deportes, sino a través de la estimulación de actividades facilitadoras para la posterior práctica deportiva, siempre y cuando vayan dirigidas o tengan repercusión en esas actividades. Afirma el citado autor: «En realidad, la capacidad para el juego y la competencia en grupo no comienza a los diez sino a los cinco o seis años. A esa edad los niños ya comprenden que el deporte y los juegos de movimiento requieren la colaboración de otros y son, aunque en una forma elemental procesos grupales». Y también «... es importante para la futura capacidad deportiva del niño descubrir todo el potencial de movimiento que hay en el ser humano mediante tareas acordes con su grado de evolución individual. Esto sólo es posible a través de un continuo proceso de aprendizaje, en el cual los estímulos educativos externos se combinan con la propia autocapacitación».¹

Así pues, desde el punto de vista educativo, el proceso de iniciación deportiva no debe entenderse como el momento en que se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica que, teniendo en

1. L. DIEMM, *El deporte en la infancia*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979, págs. 18 y 26.

cuenta las características del niño y los fines a conseguir, van evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad. Para precisar más detenidamente este proceso, es necesario tener presente los siguientes aspectos:

- a) En cuanto al niño:
 - el grado de desarrollo o maduración;
 - el grado de estimulación que se le proporciona;
 - el grado de experimentación.
- b) En cuanto a la pedagogía utilizada:
 - método tradicional;
 - método activo.

Aspectos a tener en cuenta en cuanto al niño

Maduración y aprendizaje

Hasta ahora, muchas de las teorías de enseñanza-aprendizaje se basan en las fases del desarrollo humano. Parten de la suposición de que la evolución del niño se cumple en etapas que representan hitos específicos para la educación. En el caso de la actividad física, la transición de la edad de juego a la edad de aprendizaje es casi imprevisible, puesto que ni la llamada «edad de juego» ni la llamada «edad de aprendizaje» pueden delimitarse en el tiempo. Desde el primer año de vida, juego y aprendizaje son un mismo proceso que se yuxtapone. El niño aprende a través del juego, y sólo puede jugar cuando domina los elementos que lo conforman. Enseñanza y juego se convierten así en un proceso integrado.

No obstante, para lograr una adquisición nueva es imprescindible que el individuo haya alcanzado un nivel de desarrollo que le permita ejecutar ciertos comportamientos. El profesor debe pues tener en cuenta la maduración como un factor esencial capaz de determinar las sucesivas fases en el desarrollo del niño.

En definitiva, no se puede disociar maduración de aprendizaje. La maduración es la tendencia fundamental del organismo a organizar la experiencia y convertirla en asimilable. El aprendizaje es el medio de introducir nuevas experiencias en esta organización. Maduración y aprendizaje influyen el uno sobre el otro para obtener el desarrollo. El siguiente cuadro puede ayudarnos a comprender mejor.¹

Maduración	y	aprendizaje	=	desarrollo
Maduración	y	no aprendizaje	=	no desarrollo
No maduración	y	aprendizaje	=	pérdida de tiempo
No maduración	y	no aprendizaje	=	sin efecto

Desde el punto de vista pedagógico es preciso retener:

- En ciertos períodos «críticos» existen comportamientos que se adquieren con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia.
- El niño no puede realizar actividades complejas si no ha alcanzado la edad en que las actividades básicas se realizan normalmente.
- El niño puede aprender más fácil y rápidamente si alcanza un nivel de madurez específico para la actividad.
- La maduración del sistema neuro-muscular —que se consigue hacia los seis años— permite el desarrollo de las sensaciones cinestésicas, visuales y laberínticas en la estructura del esquema corporal.

Importa poco que el niño aprenda lo antes posible «técnicas deportivas»; mucho más importante es que amplíe las múltiples posibilidades de movimiento mediante juegos o tareas variadas. Esas habilidades y combinaciones de movimiento precozmente adquiridas se conservan en la memoria motriz, indispensable para el aprendizaje y su retención. Sin embargo, hay que aclarar que no se trata de introducir cualquier tipo de tarea o juego; es necesario analizar y escoger las tareas o juegos a proponer de manera que resulten significativas, bien por su posible transferencia inmediata a otros ámbitos, bien por su disponibilidad de transferencia a otras tareas o juegos de mayor dificultad.

Estimulación y experimentación

Si se estimula al niño, si se le apoya y se alienta día a día, es muy posible que vaya adquiriendo nuevas habilidades continuamente. Como en el lenguaje, la actividad física exige una experiencia que debe adquirirse durante los primeros años de vida; por consiguiente, lo importante no es determinar la edad para iniciar al niño en los deportes, sino saber escoger la tarea apropiada y la forma de presentarla en cada momento.

Cuando el niño aprende a correr, a lanzar, a atrapar, está —de alguna manera— iniciándose en el deporte, puesto que cada uno de estos aspectos forman parte de la práctica deportiva. Saber estimularlos y provocarlos es en definitiva empezar la iniciación deportiva. El educador debe mantener en todo momento este criterio que le permite apelar en el instante preciso al estímulo adecuado para posibilitar una experiencia didáctica nueva.

1. RIGAL, PAOLETTI, PORIMANN, *Motricidad: aproximación psicofisiológica*, Ed. Augusto E. Pila, Madrid, 1979.

El dominio progresivo de las situaciones de juego se consigue no por una suma de orden cuantitativo, sino por el paso de una etapa evolutiva a otra más diferenciada; esto es debido a que el nivel de desarrollo determina las posibilidades de ejecución. En cualquier caso, las posibilidades de elección que un jugador efectúa sobre una gama de informaciones o percepciones depende, en gran medida, de sus experiencias pasadas. Esta interrelación entre experimentación y nivel de evolución hace que si bien los estímulos deben ser adecuados y adaptados, la experimentación y vivencia de diferentes y múltiples situaciones es imprescindible.

Aspectos a tener en cuenta en cuanto a la pedagogía utilizada

Al igual que en las materias intelectuales en la enseñanza deportiva encontramos una clara oposición en cuanto a la forma de su tratamiento pedagógico. Dos grandes puntos de vista pueden ser analizados.

Los métodos tradicionales

Basados en criterios de análisis de los elementos (descomposición de la materia en partes para su enseñanza), de aprendizaje sistemático de los elementos en cuestión, de dominio del juego mediante asociación de los diversos elementos, la idea central consiste en partir de lo simple para llegar a lo complejo. El educador enseña al niño un repertorio de gestos técnicos que se suponen la base del juego. Este método de enseñanza respeta el enfoque mecanicista basado en el modelo del campeón. El principiante, el niño, no puede acceder al gesto ideal que representa el gesto del campeón, por eso se descompone el gesto complejo en elementos más simples que por asociación permiten lograr la ejecución completa. En este tipo de enseñanza se utilizan las «progresiones pedagógicas». Cada una de estas progresiones está compuesta de una serie más o menos larga de ejercicios que comportan una graduación en la dificultad.

La relación profesor-alumno depende de los objetivos perseguidos. Así pues, dos aspectos fundamentales deben ser tenidos en cuenta:

- uno concerniente a la calidad de los medios utilizados. El profesor vigila la validez de los ejercicios y de las situaciones específicas;
- otro concerniente a las modalidades de transmisión del contenido, así como las modalidades de intervención. El profesor dirige su atención al progreso y al nivel de asimilación al que llegan los alumnos sobre el conjunto de elementos a aprender.

Este método posee una serie de lagunas que es necesario exponer:

Con la preocupación de simplificar el aprendizaje y asegurar una mínima base de gestos técnicos, el educador elimina la posibilidad de una toma de conciencia, por parte del alumno, del momento, lugar y razones de la utilidad de ese gesto técnico en juego, lo que suprime la relación gesto/juego.

Nada nos asegura que el niño va a ser capaz de realizar la síntesis de los elementos ni de que los utilizará certeramente en situación de juego. Más bien al contrario, los hechos nos llevan a pensar que sólo utilizará algunos de estos elementos, aquellos que domine más, y olvidará los que sólo utilice ocasionalmente.

El niño aprende en «dique seco» aspectos parciales y aislados del juego, pero que no se encuentra en ningún o en muy pocos momentos situado en la realidad del propio juego, lugar donde realmente se producen todas las interrelaciones y el ensamblaje de todos sus elementos.

Este sistema ignora una cuestión esencial del aprendizaje: el niño. No existe una preocupación por el interés que pueda tener el niño, ni sus capacidades para asimilar los ejercicios propuestos.

Los métodos activos

Parten de los intereses del niño reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la adquisición de unos conocimientos adaptados.

Los principios esenciales que presiden esta concepción son los siguientes:

- Partir de la totalidad y no del individuo, es decir, del grupo, del equipo, considerándolo no como una suma de jugadores sino como un conjunto estructurado con vistas a la realización de un proyecto común; la acción individual va a tomar significación en relación con esa totalidad, de ahí la necesidad de organizar equipos constituidos por grupos estables.
- Partir de la situación de juego. Es a lo largo del encuentro cuando surgen las dificultades. El partido es el motor esencial, tanto si se trata de deportes como si se trata de juegos colectivos (fig. 5). Los jugadores así implicados en la acción deben buscar las soluciones para resolver los obstáculos. No se hace mención a la memoria motriz, sino a la reflexión.
- Los gestos técnicos corresponden a un comportamiento grupal. Estos gestos deben ser deducidos a partir de la situación de juego y respetando la disponibilidad del jugador, evitando respuestas estereotipadas.

En esta nueva acción pedagógica, los problemas que se le plantean al niño corresponden a su nivel. La técnica está adaptada a la situación.

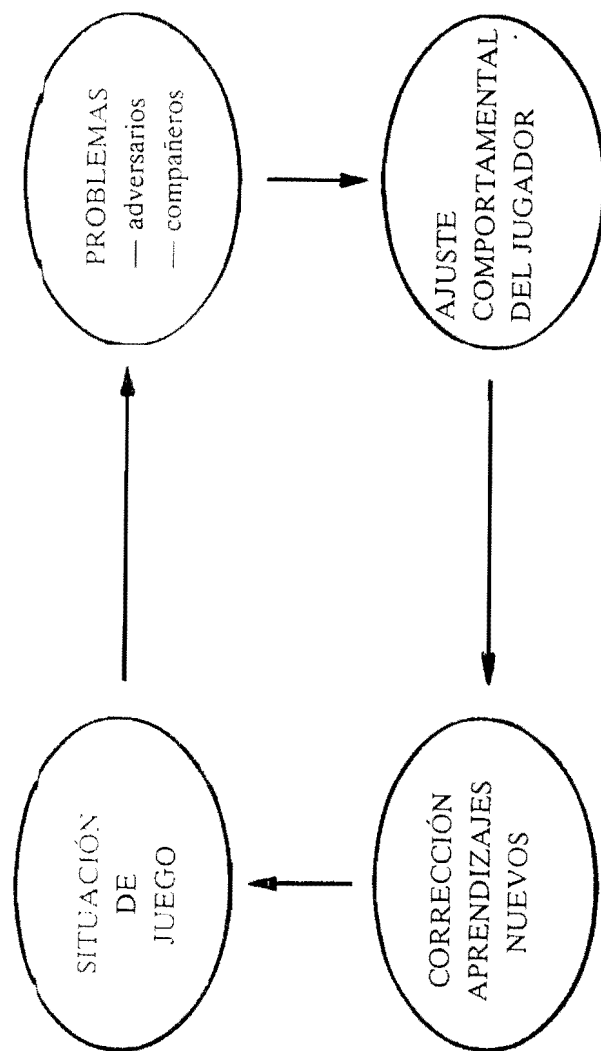


Figura 5

El profesor pasa de ser un demostrador para ocupar un papel de animador a la reflexión y a la comprensión.

Esta concepción toma en consideración el juego como elemento fundamental y a partir del cual se elabora todo el proceso didáctico, rechazando el modelo adulto y su descomposición.

Bajo esta acción pedagógica es evidente que el niño debe iniciarse en el deporte a través de la actividad completa en sí misma. Lo cual no quiere decir que no exista una metodología que sirva para iniciar con un carácter global y progresivo y respetando a la vez la maduración del niño.

Los juegos son la actividad básica de trabajo. Partiendo de los juegos simples se va ascendiendo en la dificultad hasta llegar a los juegos codificados y reglamentados como escalón previo a la práctica de los diferentes deportes de equipo.

El lector podría decir que la utilización del juego predeportivo ha constituido un medio habitual en la práctica de la educación física. Sin embargo, estamos acostumbrados a que los juegos se utilicen sin guardar una sistematización que dé coherencia y método. En algunos casos, la utilización de juegos se hace a partir del tipo de destreza que comportan y a su posible aplicación o transferencia a tal o cual técnica deportiva. No se contempla la realidad global del juego y lo que esto supone para el niño. En el fondo sigue manteniéndose una pedagogía analítica disfrazada con la utilización de juegos.

Sólo un estudio sistemático de lo que comporta y supone para el niño cada uno de los juegos y su lógica interna, acompañado de una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz, puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un jugador inteligente dentro de su propia práctica.

En la actualidad, y cada vez con mayor energía, aparece esta nueva acción pedagógica que llevada al terreno deportivo se encuentra en las antípodas de la concepción mecanicista. Mecanización que limita al jugador a unas respuestas precisas, impidiéndole su adaptación a las circunstancias a través de su propia reflexión. Esta mecanización queda destruida cuando el adversario no responde en el sentido previsto.

2. PROGRAMAR LA INICIACIÓN

En el caso concreto de los deportes de equipo, **INICIAR** supone pasar del juego de niño al juego de adulto, y al mismo tiempo cuestionarse cómo efectuar este cambio:

IMITANDO DIRECTAMENTE EL JUEGO DEL ADULTO, es decir, iniciando inmediatamente a la práctica del deporte en sí, o bien partiendo de las posibilidades y características evolutivas del niño.

AYUDAR A ÉSTE A DESCUBRIR PROGRESIVAMENTE LOS PRINCIPIOS COMUNES DE LOS DEPORTES DE EQUIPO.

Hacer jugar al niño es simple. El niño despliega en el juego una enorme actividad que le proporciona un gran placer. En el patio, en el gimnasio, corriendo, lanzando, jugar es la posibilidad de expresarse plenamente.

Pero, ¿es posible hacer algo más? ¿Podemos aportar algo más que el simple juego lúdico y recreativo? Si observamos las primeras veces que el niño juega un deporte de equipo, podemos constatar que:

- Los más fuertes monopolizan el balón, acostumbrándose a prescindir de los demás.
- Los más débiles participan poco, más bien asisten al juego.
- Incluso el propio educador no puede ejercer demasiada influencia a causa del desorden que se provoca.

Ante esta situación, cabe preguntarnos:

- ¿Quié desea el niño? ¿Cuáles son sus limitaciones? ¿Por qué el niño a los ocho años quiere jugar como el adulto? ¿Por qué a pesar de sus deseos no lo logra?
- ¿Quié pretende el educador? ¿Hasta dónde puede llegar su influencia? ¿Cuáles son sus deseos y posibilidades reales?
- ¿Cómo analizar los deportes de equipo? ¿Cómo conseguir que el niño llegue a entender los diferentes factores que componen la práctica deportiva? ¿Qué actividades le conducen mejor a ese dominio?

El **niño** quiere jugar como los mayores, como el adulto. El niño quiere ganar. Vive constantemente la acción presente, pero debe aprender a esperar, a actuar pensando en el futuro. No se trata únicamente de la satisfacción del juego realizado en el momento, sino de que este juego le sirva para prepararse, para poder enfrentarse en el futuro a diversas situaciones deportivas en óptimas condiciones.

El **educador** sabe que el niño no puede practicar los deportes como el adulto y que se le debe conducir progresivamente, para lo cual debe programar y organizar. Hay que proponerle etapas, niveles de dificultad y estímulos que le permitan perfeccionarse a través de sucesivos éxitos. Pero cada etapa debe acumular todas las características, todos los factores del juego, a fin de ofrecer al niño, bajo formas simples, un juego total.

3. EL PROCESO DE INICIACIÓN

Proponer elementos para la elaboración de un programa de iniciación a los deportes de equipo supone intentar fijar unos puntos de referencia, niveles o etapas que den una dirección y un sentido a las intervenciones pedagógicas. Supone también proponer un contenido, situaciones pedagógicas que permitan facilitar el paso de una etapa a otra.

El estudio de las programaciones revela que siempre dependen estrechamente de una concepción del aprendizaje. Evidentemente, lo mismo sucede en nuestro caso.

La práctica actual se caracteriza por dos enfoques diferentes de planteamiento:

- *El juego libre y espontáneo*, cuyo fundamento es la búsqueda del esparcimiento y el desahogo a las necesidades de movimiento (muchas clases de educación física se convierten en la mera práctica de un partido de fútbol, balonmano, baloncesto, etc.). Esta situación, esencialmente recreativa, se caracteriza por sus limitadas exigencias al perfeccionamiento motor. La actitud del educador puede ir de la no directividad absoluta a una relativa organización de la actividad del niño (equipos homogéneos, programación de campeonatos, etc.).
- *El juego con intervención del profesor*. Cuando el educador interviene suele hacerlo para modificar la práctica de los niños, generalmente con un espíritu tecnicista; se trata de aprender uno o muchos deportes de equipo tomando como referencia la práctica del adulto. La actividad libre del juego es aprovechada con dos intenciones: para aplicar determinadas técnicas o tácticas, o bien para corregir errores. Lo que caracteriza la actividad del educador es su intención de enseñar las técnicas extraídas del deporte como competición.

Basándonos en una concepción general del aprendizaje más unida a la renovación pedagógica actual, creemos necesario superar estas dos concepciones.

Nuestra intención es confrontar los esquemas del niño, sus acciones generales con las exigencias contenidas en la práctica de los deportes de equipo. Estas exigencias tienen un carácter específico; los deportes de equipo son fundamentalmente actividades de comunicación, de relación con vistas a una tarea a realizar. Más que transmitir un bagaje de conocimientos (técnicas) se trata de enriquecer y de transformar conductas.

La evolución de las conductas hacia una mejor adaptación a los deportes de equipo supone el acceso a un comportamiento más razonado, teniendo en cuenta las diferentes variables tales como el adversario, los compañeros, el balón, etcétera.

Para programar hay que saber:

- 1.º) SITUACIÓN INICIAL DE LA QUE SE PARTE: conocer las posibilidades de juego del niño y al niño mismo.
- 2.º) OBJETIVO FINAL QUE SE PRETENDE: tener las ideas claras sobre la evolución final del juego y el tipo de jugador que se quiere conseguir.
- 3.º) PROCESO DE ENSEÑANZA: avanzar progresivamente de uno a otro en etapas sucesivas.

1.º) SITUACIÓN INICIAL DE LA QUE SE PARTE

- *Del juego infantil: ¿Cómo es este juego?*
 - No todos los niños participan necesariamente en el juego.
 - Las relaciones con los compañeros se hacen de forma casual.
 - Cuando un jugador tiene la pelota, el resto corre detrás de él o colocándose delante de él intenta recibirla o arrebatársela. Compañeros y adversarios son contrincantes que impiden que el niño posea el balón.
 - No existe equipo en ataque o en defensa, sólo jugadores que quieren conseguir el balón.
 - La pelota pasa a menudo de un equipo a otro.
 - La presencia de las porterías no modifica fundamentalmente el comportamiento. La pelota va raramente de una portería a otra.
- *Del niño que empieza: ¿Cómo se comporta en ataque?*
 - En posesión del balón:
 - Conduce él solo el balón hacia la portería contraria. Si puede, lo lanza a portería.
 - Si no puede tirar, pasa al primer compañero que esté a su lado o lanza el balón de cualquier manera.
 - Si la defensa es tan fuerte que no le permite avanzar con el balón hacia portería, pasa a uno de los compañeros, generalmente al que él considera el mejor.
 - Si no está en posesión del balón:
 - Permanece inmóvil observando al que posee el balón.
 - Se dirige hacia él.
 - Se imagina que le van a pasar el balón.
- *¿Cómo se comporta en defensa?*
 - Mira al que tiene el balón.
 - Se sitúa entre el que tiene el balón y el adversario más próximo.
 - Intenta interceptar el pase si el balón pasa cerca suyo.

2.º) OBJETIVO FINAL QUE SE PRETENDE

- *Evolución final del juego*
 - Que todos los jugadores participen en el juego.

- Que los jugadores se organicen juntos, formen una red, un bloque; y que cada uno marque a un adversario.
- Que el equipo en posesión del balón intente impedir que el adversario se organice y se defienda.
- *El jugador que se quiere conseguir: ¿Cómo se comporta en ataque?*
 - En posesión del balón:
 - Posee control del balón.
 - Progresa hacia portería con seguridad.
 - Tira en condiciones óptimas.
 - Comunica claramente a sus compañeros lo que desea de ellos.
 - Interpreta y utiliza lo mejor posible el trabajo de sus compañeros para hacer progresar el balón hacia portería.
 - Si no se está en posesión del balón:
 - Interpretar las necesidades del portador del balón marcado por un adversario.
 - Sacar rendimiento a las reacciones de su propio adversario sin molestar al compañero en posesión del balón.
 - Responder a las necesidades de sus compañeros o pedirles ayuda con vistas a inutilizar al adversario.
- *¿Cómo se comporta en defensa?*
 - Obliga al adversario a lanzar en malas condiciones.
 - Disputa el balón de manera que pueda iniciarse el contraataque.
 - Si el jugador contrario está cerca, prevé y controla todas las acciones ofensivas de los adversarios.
 - Si el jugador contrario está lejos, se adapta de manera que ayude a sus compañeros a controlar cualquier iniciativa ofensiva.

3.º) PROCESO DE ENSEÑANZA

El programa educativo debe comprender, por un lado, la elección de los contenidos y la materia de formación, es decir, la elección didáctica de los juegos y de la progresión de la enseñanza, y por otro lado el desarrollo mental e intelectual que hace emerger la capacidad de respuestas tácticas y estratégicas a cada una de las diferentes situaciones.

Elección de los juegos

Los criterios didácticos que determinan la selección de los juegos son:

- 1 — Su potencial educativo, su valor para la formación física general y su capacidad de desarrollo de las acciones complejas (atención, concentración, percepción, etc.).

- 2 — Las particularidades psíquicas, intelectuales y físicas de cada edad. No se trata únicamente de adaptar la materia en función de la edad, sino de ejercer una influencia correcta y en relación con el desarrollo del niño (la enseñanza bien planteada precede al desarrollo del niño).
- 3 — La motivación de los juegos es un factor esencial, tanto desde el punto de vista del desarrollo de la personalidad como para la eficacia pedagógica.
- 4 — Es necesario conceder una mayor importancia a los juegos «claves», que, debido a su interés, su valor formativo y la problemática estratégica que plantean pueden ser repetidos frecuentemente y que incluso pueden ser motivo de competencias.
- 5 — Todos los juegos deben servir y orientarse en función de la enseñanza de los deportes de equipo. Hay que ver en cada juego una forma de preparación para la práctica de los deportes institucionalizados.

Desarrollo de la formación estratégica

Generalmente el niño no se plantea a sí mismo problemas estratégicos; únicamente se siente motivado por la actividad lúdica. Sólo la influencia del educador permitirá que el juego se desarrolle en función del objetivo propuesto. Una de las funciones del profesor será pues la de orientar la motivación de los alumnos de manera que el objetivo pedagógico sea asumido por los alumnos.

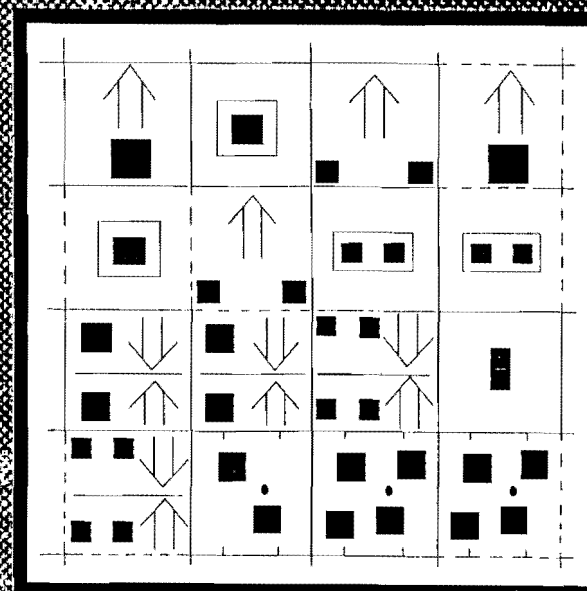
El alumno no aprende a pensar si no se le exigen actos mentales. La contribución del maestro consiste en:

- 1 — Crear una situación problemática y concienciar de ella a los alumnos.
- 2 — Conducirlos a las respuestas a partir de sus propios conocimientos.
- 3 — Analizar la solución descubierta y utilizada.

En definitiva, el profesor debe fijar objetivos estratégicos concretos para cada juego, con el fin de desarrollar continuamente las capacidades mentales de los niños. Volveremos más adelante sobre este tema.

Castro Núñez, Ulises *et al.*, (2000), "Iniciación deportiva: concepto, antecedentes y situación actual", en José Hernández Moreno (dir.), *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*, Barcelona, INDE (El deporte en edad escolar), pp. 11-20.

cción
El
deporte
en edad
escolar



La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica

Aplicación a la Educación Física Escolar y al Entrenamiento Deportivo

dirigido por
JOSÉ HERNÁNDEZ MORENO



INDE

Ministerio de Educación y Ciencia

Capítulo I

Iniciación deportiva: concepto, antecedentes y situación actual

1. Concepto de iniciación deportiva.
2. Antecedentes y situación actual.
3. Factores intervinientes en la iniciación deportiva.
4. Etapas de la iniciación deportiva.

1. CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA

El período en el que el individuo empieza a aprender de forma específica la práctica de un deporte o conjunto de deportes, es lo que se conoce como *iniciación deportiva*.

A la luz de las opiniones de diversos autores podemos encontrar cuáles son los rasgos delimitadores de la iniciación deportiva y con ello llegar a una definición de la misma.

La *iniciación deportiva* puede producirse mucho antes que el sujeto tenga contacto con ese deporte en concreto, a través de actividades facilitadoras para la posterior práctica deportiva (Diemm, 1978).

El proceso de *iniciación deportiva* no es el momento del inicio de la práctica deportiva, sino que es el inicio de una acción pedagógica que teniendo en cuenta las características de la actividad, del niño y los objetivos, va evolucionando hasta alcanzar el dominio de la especialidad. "Tradicionalmente, se conoce con el nombre de iniciación deportiva el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes" (Blázquez, 1986).

La *iniciación deportiva* es el proceso que va desde el momento en que comienza su aprendizaje inicial hasta que el individuo es capaz de aplicar lo aprendido a una situación real de juego con nivel global de eficacia (Delgado, 1989).

La *iniciación deportiva* es ante todo un proceso de enseñanza plurifacético y progresivo de la práctica de las técnicas básicas de un deporte; "es el proceso temporizado de aprendizaje cognitivo y motriz de un juego deportivo, que culmina con el dominio elemental de las habilidades técnicas y con la capacidad de actuación estratégica de un individuo" (Amador, 1989).

Sánchez Bañuelos (1986) considera a un individuo iniciado cuando "es capaz de tener una operatividad básica sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o competición".

La *iniciación deportiva* es el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional.

Un individuo está iniciado en un deporte, cuando, tras un proceso de aprendizaje, adquiere los patrones básicos requeridos por la situación motriz específica y por la especialidad de un deporte, de manera tal que además de conocer sus reglas y comportamientos estratégicos motores fundamentales, sabe ejecutar sus técnicas, moverse en el espacio deportivo con sentido del tiempo, de las acciones y situaciones, sabiendo leer e interpretar las comunicaciones motrices emitidas por el resto de los participantes en el desarrollo de las acciones motrices" (Hernández, 1986).

2. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

Centrados en el mundo de la pedagogía de la actividad física y de la iniciación deportiva y siguiendo a Devís y Peiró (1992), nos encontramos con diversas tendencias en el análisis de la iniciación deportiva.

Así autores como Wein (1991) y Usero y Rubio (1993) proponen un *modelo de enseñanza vertical*. Este modelo comienza con la puesta en práctica de juegos modificados o simplificados para pasar a una segunda fase en la que se trabaja a través de la aplicación de minideportes. Finalmente el proceso acaba con el aprendizaje específico del deporte estándar.

En caso de que alguno de los practicantes tenga problemas de tipo técnico en alguna de las fases se pasará a un modelo analítico de enseñanza fuera del juego de forma eventual, hasta que el alumno logre superar el objetivo planteado en el punto en el que se detuvo el proceso. Posteriormente se volverá al modelo primigenio. Es-

te tipo de enseñanza es claramente funcionalista y aún no busca procesos de comprensión en el alumno.

Por otro lado, tenemos el *modelo de enseñanza horizontal*, propuesto por Blázquez, (1986), Lasiera y Lavega (1993), Devís y Peiró (1992 y 1995) En este tipo de modelos se busca en primer lugar una iniciación común a varios juegos deportivos. A partir de este punto el proceso se divide. Por un lado, se puede pasar a una transferencia vertical de juegos modificados y formas jugadas hasta llegar (como en el modelo vertical) al deporte estándar. Y por otro, se puede continuar con una transferencia horizontal para llegar a la práctica de diferentes juegos deportivos. De todas formas, este modelo ha sido concretado por dos corrientes diferenciadas: la corriente estructural y la corriente comprensiva.

En la corriente estructural del modelo horizontal, Blázquez (1986), Lasiera y Lavega (1993) todos ellos centrados en juegos deportivos colectivos de invasión; el juego se convierte en un recurso fundamental, aunque sigue sin presentar orientaciones claras que faciliten la comprensión táctica del alumno ni orientaciones y/o preguntas que estimulen la reflexión sobre lo que se presenta y puede ocurrir. En un principio esta corriente tuvo influencias de Bayer (1986) y de Parlebas (1981, 1986) a través de su teoría praxiológica, aunque con las nuevas aportaciones de Hernández (1994, 1995) las líneas a seguir se han dividido algo más entre éste último y los autores representativos de la corriente estructural propiamente dicha, sobre todo por la nueva visión sistémica que ha adquirido la praxiología estos últimos años (Grupo Praxiológico de Las Palmas, 1997, 1998).

Por su parte, en la corriente comprensiva del modelo horizontal (Devís y Peiró 1996), el juego continúa siendo su herramienta fundamental, aunque la orientación del mismo se encuentra enmarcada dentro de un grupo determinado de Juegos Deportivos Modificados denominados de blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, y de invasión. Estos autores proponen una enseñanza integrada de cada uno de estos grupos en lugar de una específica hacia un deporte determinado (al contrario que el modelo vertical). Más adelante trataremos específicamente las fases de este modelo.

3. FACTORES INTERVINIENTES EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA

3.1. El sujeto

Tanto si el sujeto que aprende es un niño como si es un adulto, se deben tener en cuenta las características de ese sujeto que aprende. Dentro de esas características se deben considerar:

Digitalizado por: I.S.C. Hèctor Alberto Turrubiarres Cerino
hturrubiarres@beceneslp.edu.mx

- Las capacidades físicas básicas, si tiene una formación básica anterior, etc.
- El periodo de la vida del individuo en que se encuentra, la etapa de crecimiento; no es lo mismo edad cronológica que edad biológica, etc.
- La personalidad y el comportamiento del individuo.
- Valorar la motivación hacia la práctica deportiva general y en particular a ese deporte en concreto. Esta motivación puede ser motivación intrínseca o motivación extrínseca.
- Su acervo motor y su experiencia motriz.
- Su capacidad de aprendizaje.
- Las condiciones de salud física, psíquica y social.
- Y todos aquellos factores que puedan influir en su personalidad y en su comportamiento.

La etapa de la pubertad va a establecer grandes diferencias entre hombres y mujeres, que hasta ese momento no eran muy significativas. Este aspecto es importante si vamos a trabajar con sujetos que se encuentran en esta etapa del desarrollo.

3.2. El deporte

Las características del deporte, de su estructura y de su dinámica van a ser un factor significativo, pues en función de ellas se será más apto para una u otra modalidad deportiva. Si un sujeto posee las aptitudes que solicita un determinado deporte tendrá más opciones de triunfar en él.

Seguendo a Parlebas (1981) podemos decir que hay dos grandes grupos de deportes: los psicomotrices, en los que el sujeto participa de forma individual y la presencia de otros sujetos es inesencial (salto de longitud, escalada, gimnasia artística), y los sociomotores, en los que participan varios sujetos que inciden de forma directa en las conductas que desarrollan sus compañeros y/o adversarios.

Dentro del grupo de los deportes sociomotrices, distingue diversos tipos de deportes entre los que situamos a los deportes de cooperación (gimnasia rítmica de conjunto, carrera de relevos), de oposición (luchas, deportes de raqueta uno contra uno) y de oposición-cooperación (baloncesto, ciclismo en ruta por equipos).

Los deportes psicomotrices demandan principalmente de sus practicantes la realización de modelos de ejecución que tienen que ser lo más eficaces posibles o la co-

pía más fehaciente de un modelo o patrón que establece el reglamento o la biomecánica de las técnicas deportivas. Por el contrario, los deportes sociomotrices, a partir de unos mínimos patrones motores que podríamos considerar como básicos, solicitan una puesta en práctica de los mismos en el momento adecuado y ante la situación precisa, en la que van a influir factores como la presencia de los compañeros y/o adversarios, la situación del móvil, la ubicación de las metas, etc.

El tipo de deporte en el que se va a iniciar el sujeto va a ser fundamental a la hora de seleccionar las estrategias y la metodología a utilizar por el profesor/entrenador así como las propuestas pedagógicas idóneas.

3.3. El contexto

Las características del sujeto y las de la actividad en la que se va a iniciar son elementos fundamentales y condicionales básicos, que se ven complementados con el contexto en el que se ubican ambos.

No es lo mismo si la actividad se contextualiza en un ambiente educativo como puede ser la escuela, que si éste es un ambiente eminentemente competitivo/de rendimiento como pudiera ser en el seno de un club deportivo o recreativo, donde se pretende ocupar un tiempo de ocio de forma activa. Los fines de la actividad son distintos y por tanto las características del proceso de iniciación deportiva deben ser diferentes.

El contexto también puede estar íntimamente relacionado con el sujeto porque no es lo mismo nacer en una familia cuyos miembros son jugadores federados de una determinada modalidad deportiva que en una familia indiferente ante la práctica deportiva.

No es lo mismo, de igual manera, nacer en Barcelona o en Canarias a la hora de querer practicar el patinaje sobre ruedas o la lucha canaria.

Las facilidades o dificultades que proporciona el contexto inclinarán al sujeto por una u otra modalidad deportiva. No es lo mismo estudiar en un colegio como el *Ramiro de Maeztu* de Madrid donde el baloncesto es como una religión, que hacerlo en los *Maristas* de Málaga donde es el balonmano el que ocupa esa posición.

Las dificultades para disponer de instalaciones o materiales necesarios para la práctica de una u otra modalidad deportiva va a suponer otro elemento importante a la hora de valorar la iniciación en un deporte.

4. ETAPAS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA

4.1. Desde la perspectiva de las características del sujeto

Las diversas ciencias y tecnologías que abordan la enseñanza y aprendizaje de las actividades físicas (aprendizaje motor, teoría del entrenamiento, biomecánica, fisiología del esfuerzo, pedagogía del deporte, psicología del deporte, entre otros) consideran que la formación deportiva es un proceso que se extiende durante un largo período de la vida del individuo, dependiendo su mayor o menor duración de las características del deporte de que se trate y de las capacidades del individuo.

Cuando la iniciación deportiva se hace con objetivos de lograr altos rendimientos deportivos, en muchos casos y en determinadas especialidades deportivas, se da una tendencia hacia la especialización precoz, como en los casos de la gimnasia rítmica y artística y en la natación. Por el contrario en otras especialidades como la halterofilia, el atletismo y algunos deportes de equipo, la tendencia es la inversa, es decir, que se planifica dicho proceso de iniciación con un período mucho más amplio.

Ambos planteamientos se diferencian no sólo por la edad en que se comienza con la especialización sino también por la duración del mismo y por los planteamientos didácticos empleados. Mayor duración y métodos más activos en la especialización no precoz.

Aunque de una forma muy generalizada, el proceso de iniciación deportiva se suele afrontar tomando como referencia fundamental los períodos evolutivos del individuo, y aún siendo tal criterio necesario para proceder adecuadamente, pensamos que no es suficiente, sino que además debe unirse a ello las características de la estructura funcional del deporte, para conjugar ambas.

Por ello se va a intentar una aproximación a la iniciación deportiva considerando en primer lugar la evolución del individuo, luego la estructura del deporte, para finalmente tratar de llegar a una síntesis o unión de una y otra.

Existe un gran número de autores que ha tratado el tema de la iniciación o formación deportiva desde la perspectiva de la evolución del individuo, con grandes coincidencias entre los mismos.

Leali (1985) propone cinco etapas que van desde los 7/8-10 años hasta los 18 dividido en períodos de dos años. Mondini (1983) propone también cinco etapas que van desde los 6-8 hasta los 18-20 años.

Por su parte Álvarez del Villar (1983), Navarro (1978) y Tschlene (1980), entre otros, proponen tres etapas que comprenden por lo general las edades que van desde los 8-10 años hasta los 18-20 años.

Nosotros coincidimos con el criterio de estos últimos autores y también consideramos tres etapas en el período de formación deportiva que denominamos:

- a) Etapa de formación básica.
- b) Etapa de formación específica.
- c) Etapa de perfeccionamiento deportivo.

En la primera etapa se procede a dar una formación genérica y polivalente, de manera tal que el individuo adquiera las bases del movimiento sobre las que asentar posteriores aprendizajes.

En la segunda se enseña la estructura funcional del deporte de una manera específica.

En la tercera se perfeccionan los aprendizajes adquiridos.

En su conjunto las tres etapas abarcan un período de ocho a diez años, y cuando se hace con niños puede empezar hacia los 7-8 años.

4.2. Desde la perspectiva de la estructura de los deportes

Algunos autores al analizar el proceso de formación en la iniciación deportiva, lo hacen desde la perspectiva de la estructura del deporte, que exponemos a continuación.

Wein (1988) propone un modelo dividido en cinco etapas cuyos contenidos básicos y denominaciones son las siguientes:

- 1º Nivel: Juego de habilidad y capacitación de base.
 - Juegos polivalentes.
 - Habilidades básicas.
- 2º Nivel: Juego simplificado.
 - Prácticas simplificadas de juegos similares al deporte que se aprende.
- 3º Nivel: Minideporte.
 - El deporte de que se trate con número reducido de participantes.
- 4º Nivel: Juego modificado.
 - Simplificación de las reglas de juego del deporte.
- 5º Nivel: Juego reglamentado.
 - Práctica del deporte como tal.

Vankersschaver (1982) expone una estructuración en tres fases:

- 1ª Fase: Centración.
 - Familiarización con el espacio.
 - Técnicas básicas y elementales.
 - Estrategias simples.
 - Reglas fundamentales.
 - Interacciones sustantivas.
- 2ª Fase: Descentración.
 - Espacio específico básico.
 - Técnicas aplicadas.
 - Estrategias combinadas.
 - Interacciones combinadas.
- 3ª Fase: Estructuración.
 - Espacios combinados y aplicados.
 - Técnicas en función de la estrategia.
 - Estrategias complejas.
 - Interacciones complejas.

La iniciación deportiva, vista desde la estructura de los deportes, debe configurarse como un proceso que tenga en cuenta tanto los rasgos caracterizadores de los parámetros que configuran a dichos deportes y su mayor o menor incidencia en la referida estructura, como el tipo y modalidades de interacción o relación que se da entre estos parámetros. A esto es a lo que denominaremos *complejidad estructural*.

El GEIP distribuye las fases del proceso de iniciación deportiva atendiendo a dos factores que consideran la complejidad estructural de los deportes. El primero señala el objetivo motor prioritario que se debe alcanzar en la realización de la tarea (deporte), estableciendo en este caso la secuencia siguiente:

1. Efectuar actividades interoceptivas (no existen deportes en este grupo).
2. Efectuar y/o evitar traslaciones (carreras, lanzamientos).
3. Reproducir modelos y/o evitarlos (patinaje artístico, culturismo).
4. Combatir cuerpo a cuerpo y/o evitarlo con o sin implemento (lucha, esgrima).
5. Situar el móvil en un espacio y/o evitarlo (baloncesto, waterpolo).

Partiendo de la complejidad estructural y centrada en las condiciones para la praxis, la secuencia que parece más adecuada para la iniciación deportiva en los distintos deportes es la siguiente:

- a) Deportes psicomotrices en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio estandarizado o sin incertidumbre para el practicante (salto de longitud, natación en piscina en pruebas individuales).

b) Deportes de cooperación en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio estandarizado o sin incertidumbre para los practicantes (gimnasia rítmica por equipos, patinaje artístico por parejas).

c) Deportes psicomotrices en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio no estandarizado o portador de incertidumbre para el practicante (*windsurf*, paracaidismo).

d) Deportes de cooperación en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio no estandarizado o portador de incertidumbre para los practicantes (ciclismo contrarreloj por equipo; descenso en aguas bravas por equipos).

e) Deportes de oposición en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio estandarizado o sin incertidumbre para los practicantes (lucha canaria, boxeo).

f) Deportes de oposición en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio no estandarizado o portador de incertidumbre para los practicantes (motocross con varios participantes a la vez en la pista, cross).

g) Deportes de cooperación/oposición en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio estandarizado sin incertidumbre para los practicantes (baloncesto, rugby).

h) Deportes de cooperación/oposición en los que el espacio en que se desarrollan es un espacio no estandarizado o portador de incertidumbre para los practicantes (ciclismo en ruta por equipos, vela latina).

4.3. Intento de síntesis

Algunos autores han pretendido hacer una síntesis entre las etapas definidas a partir de la evolución del individuo que aprende y las etapas consideradas desde la perspectiva de la estructura de los deportes, para ofrecer con ello una propuesta conjunta de iniciación.

Así Año y Otros (1985) hacen la siguiente propuesta:

- 1º Nivel (de 1º a 4º de EGB). Se trabaja lo que denominan *experiencia motriz generalizada*.
 - Conceptos básicos de movimiento.
 - Conceptos básicos de entorno.

- 2º Nivel (de 5º a 8º de EGB). *Iniciación deportiva generalizada.*
 - Acercamiento a la técnica deportiva.
 - Técnica y táctica.
 - Trabajo de cualidades físicas.
- 3º Nivel (BUP y FP). *Iniciación deportiva especializada.*
 - Adquisición de hábitos técnicos.
 - Táctica y estrategia deportiva.
 - Desarrollo de cualidades físicas.
- 4º Nivel (desde COU en adelante). *Perfeccionamiento deportivo.*
 - Dominio gestual.
 - Cualidades físicas específicas.
 - Automatización de movimientos.
 - Competición deportiva.

Por su parte Wein (1988) también relaciona las etapas establecidas a partir de la estructura del deporte, con las etapas evolutivas del individuo y así nos ofrece la siguiente relación:

- 1º Etapa de juego de habilidad y capacidad básica: de 6 a 8 años.
- 2º Etapa de juego simplificado: de 8 a 11 años.
- 3º Etapa de minijuego: a partir de los 10 años.
- 4º Etapa de juego modificado: a partir de los 11 años.
- 5º Etapa de juego total: a partir de los 13 años.

Como consideración general se ha de decir que algunos autores cuando hacen su propuesta se refieren a un deporte en particular y no hacen una generalización. En concreto Wein (1988) se refiere al fútbol.

Trepas de Francisco, David (1999), "La educación en valores a través de la iniciación deportiva", en Domingo Blázquez Sánchez (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, 4ª ed., Barcelona, INDE (El deporte en edad escolar), pp. 95-112.

cción
El
deporte
en edad
escolar



La iniciación deportiva y el deporte escolar

Dirigido por
DOMINGO BLÁZQUEZ SÁNCHEZ



Distribuido por: S.C. Hector Alberto Turubianes Carrido
hturubianes@belsaedu.mx

4ª EDICIÓN

La educación en valores a través de la iniciación deportiva

David Trepát de Francisco

1. ¿Existe relación entre la actividad deportiva y los valores sociales?
2. ¿Qué contenidos actitudinales puedo transmitir y cómo los estructuro?
3. ¿Qué puedo hacer de forma práctica para el desarrollo de las actitudes?
4. ¿Y para la transmisión de valores?
5. ¿Y para el seguimiento de normas?

1. ¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y LOS VALORES SOCIALES?

«Yo era un chico «punky» sin mucho talento. Pero mi entrenador hizo que me sintiera como si fuera mejor de lo que creía que podía ser» (Youth Sports Guide for Coaches and Parents).

En el mundo de la actividad física y el deporte, parece que nadie cuestiona el gran poder socializador y de aportación de valores éticos y morales de este tipo de práctica en la formación del individuo. Generalmente, se acepta que conceptos como compañerismo, espíritu de lucha, saber ganar, encajar bien la derrota, respeto por las normas, compañeros y adversarios, son inherentes a la práctica deportiva.

Se pueden encontrar evidencias históricas de que ya los griegos estaban convencidos de que el deporte hace el carácter de quien lo practica. Este mismo principio fue también fundamental para la educación de la clase media durante el siglo XIX. Cuando los educadores ingleses inventaron el «deporte moderno», que muy pronto se haría popular, se encontraba ya implícita la idea de que debía practicarse con espíritu de deportividad. Pierre de Coubertin, fundador del Comité Olímpico Internacional, asociaba estrechamente a la práctica deportiva sus elementos esenciales: el honor y el respeto por sí mismo y por los demás.

En la actualidad, la actividad física y deportiva se ha convertido en uno de los más populares ingredientes de la industria del ocio y entretenimiento y por tanto se ve continuamente explotada por los intereses comerciales. El fenómeno deportivo es utilizado como un buen medio de promoción de ventas.

Este modelo de interpretación del deporte basado en la influencia de los intereses económicos, pone en peligro la carga educacional que la práctica lleva implícita para el niño, perdiéndose así el disfrute por la participación y aumentando, por tanto, el número de niños que dejarán el deporte a una edad más temprana. De esta manera, sólo se consigue que el deportista desde su más corta infancia vea esta actividad como el camino hacia una posible profesión sin haberlo antes practicado simplemente por afición.

Aquí entra en juego un término esencial cuando se habla de valores relacionados con el deporte: el «fair play». Ésta es una palabra difícil de traducir a lenguas no anglosajonas. Es una noción ligada a un valor humano fundamental, la justicia, sin la cual ninguna sociedad civilizada puede existir. Designa, por tanto, el respeto por las reglas decididas y fijadas para un juego o deporte dado, pero además designa con frecuencia un comportamiento generoso que no es obligatorio y que no forma parte de las reglas. En los Juegos Olímpicos de 1984, y sin ningún reglamento que le obligara a hacerlo, el equipo italiano de «bobsleigh» prestó al equipo británico una pieza de su propio trineo para sustituir una pieza defectuosa del trineo británico. El «fair play» de los italianos permitió al equipo contrario ganar la medalla de oro.

La amenaza contra el «fair play» aumenta a causa de la búsqueda cada vez más frecuente de la victoria a cualquier precio. El deporte de competición camina hacia una crisis. Si queremos que sobreviva como una forma válida de actividad humana, tenemos que entender que además de la regla, existe un espíritu de acuerdo con el cual debe realizarse su práctica. La preocupación por la victoria invita cada vez más a los participantes a violar los reglamentos. Se ha creado el peligroso mito de que el auténtico valor del deporte consiste en ganar. El miedo a perder se ha convertido hoy en mayor motivador que el deseo de realización y diversión, que se ha vuelto irrelevante. Con este temor al fracaso, se llega a considerar al adversario como enemigo que hay que abatir. Ante esto, el «fair play» debe convertirse en una forma de ser y debe contribuir a crear relaciones humanas duraderas entre deportistas, dando al deporte su dimensión humana.

El efecto que los medios de comunicación ejercen sobre nuestros deportistas resulta poderoso y muchas veces negativo. El campeón, adulado por sus seguidores,

puede ejercer una inmensa influencia. Las normas, valores culturales y actitudes del niño ante la vida están cada vez más influenciados por la experiencia adquirida a través de los «mass media», especialmente de la televisión. Ésta, con sus innumerables retransmisiones, ha hecho del deporte una parte de la realidad cotidiana del niño, pero demasiadas veces ha mostrado un modelo erróneo del hecho deportivo, dominado por la competitividad y agresividad. Incluso algunas series infantiles de dibujos animados fundamentadas en el tema deportivo han llegado a ser prohibidas en algunos países europeos por apartarse de cualquier modelo educativo. Así, se ha llegado a situaciones tan desagradables como que desde el propio centro educativo, los profesores de asignaturas distintas a la Educación Física y la propia dirección, tuvieran concepciones equivocadas del significado de un buen proceso de iniciación deportiva, propiciadas seguramente, por la aparición de situaciones de conflicto durante las competiciones organizadas en la escuela. El juego debe ser una diversión con objetivos curriculares en el ámbito afectivo, para que los alumnos se conozcan entre sí, no una guerra que a nadie puede divertir.

También la familia, la escuela y la sociedad en general, son generadores de malas influencias en el proceso de socialización infantil. Actualmente, la victoria es fuente de prestigio para el participante y para la organización deportiva o la escuela. El desarrollo de los valores a través de la participación deportiva, entendiendo éstos como un modo de conducta personal determinado y socialmente preferible a otros modos de conducta alternativos, no resulta sencillo. En ocasiones, distintos valores pueden entrar en conflicto entre sí. Por ejemplo, aceptar las reglas del juego a menudo choca con el deseo de ganar un partido. Si se pone demasiado acento sobre la victoria, las reglas se percibirán como obstáculos para esta victoria; inevitablemente, el deportista intentará violarlas. Para evitarlo hay que establecer un valor educativo a cualquier tipo de actividad deportiva, tanto individual como colectiva, y no debemos caer en el error de pensar que, por ejemplo, los deportes de contacto o de lucha son mayores generadores de violencia. Todo depende del clima y las estrategias seguidas por el entrenador. No hay disciplina deportiva que engendre automáticamente la violación del reglamento o la agresión. Hasta ahora no se ha realizado un verdadero esfuerzo para utilizar la práctica deportiva como un eficaz medio de aprendizaje de valores. Faltan procesos organizados, estructurados y planificados para comunicar y asimilar normas sociales. Existe un gran vacío en la formación de todos los profesionales de este sector, en cuanto al diseño, desarrollo y evaluación de estos contenidos actitudinales. El curriculum de los entrenadores, técnicos deportivos, profesores y maestros de Educación Física trata exhaustivamente los aspectos técnicos de cada especialidad, así como los didácticos y pedagógicos, pero no forma de un modo sistemático en todos aquellos contenidos relacionados con el valor social del hecho deportivo.

Este trabajo pretende dar algunas posibles respuestas a estas carencias. Se intenta, por tanto, contestar a cuestiones relacionadas con la organización de competiciones que resulten formativas, con la actitud correcta de los alumnos, con el papel de los padres y su relación con su hijo deportista, con las actitudes de disciplina, con el espíritu de equipo... y con todo aquello que resulte útil para la formación integral del alumno a través de la práctica física y deportiva entendida más como un medio educativo que como una finalidad en sí misma.

A partir del análisis de aquellos contenidos que no son exclusivamente procedimentales o conceptuales sino del ámbito de las actitudes, valores y normas, intentaremos proporcionar algunas herramientas necesarias para que nos ayuden a fomentar y transmitir los valores sociales, educativos y formativos que el hecho deportivo puede transferir a otros ámbitos más trascendentales de la vida de nuestro joven deportista. El deporte contiene valores de descubrimiento de sí mismo, de desarrollo personal y educación social que el niño deportista puede mantener durante toda su vida. Todos los que estamos relacionados con el *deporte escolar* conocemos casos de deportistas humillados por sus entrenadores. Es frecuente ver a entrenadores obsesionados por ganar y que llegan, por ejemplo, a no respetar los acuerdos de rotación que permiten a cada jugador tener la oportunidad de jugar un tiempo determinado en cada encuentro. Cuando un deportista de ocho años oye a su entrenador decirle «hoy no sales a jugar porque queremos ganar este partido», lo más probable es que, decepcionado, abandone el deporte y no vuelva a intentar aquello que para él significó una mala experiencia.

2. ¿QUÉ CONTENIDOS ACTITUDINALES PUEDO TRANSMITIR Y CÓMO LOS ESTRUCTURO?

Existe un sinfín de contenidos relacionados con los valores que se pueden desarrollar a través de la práctica de la actividad deportiva. Aquí intentamos hacer una lista de los más significativos, estructurados en una posible clasificación que puede ser útil posteriormente para la aplicación de estrategias de trabajo a nivel más práctico, es decir, en la sesión de iniciación deportiva.

Actitudes

Son disposiciones de ánimo expresadas exteriormente. Constituyen un estado emocional, es decir, un estado psicológico previo en relación a los estímulos del mundo exterior al sujeto. Son también un condicionador del tipo de reacción en cuanto a la conducta individual. Representan el grado de respeto a nivel de comportamiento de unos determinados valores y normas. Se refieren a aspectos más puntuales que los valores. Las actitudes pueden ser adquiridas consciente e inconscientemente y quedan integradas en la estructura caracterológica de la personalidad. Esta predisposición, aprendida culturalmente, provoca que el individuo valore objetos, otros individuos, colectividades, grupos e instituciones. Hace que la persona responda de una manera determinada ante cada fenómeno sobre el cual tiene formada una actitud.

- Actitud de asimilación del deporte como parte fundamental para la formación integral del individuo.
- Actitud de disfrute del aspecto lúdico del movimiento.
- Actitud de valoración de la parte no competitiva de la actividad física y el Deporte.

- Actitud de convivencia, integración, comunicación social, creatividad y diversidad a través de la práctica deportiva.
- Actitud de formación en hábitos de práctica deportiva permanente para la ocupación del tiempo libre.
- Actitud de valoración de la práctica deportiva como fuente constante de salud, recreación, felicidad y calidad de vida.
- Actitud de aceptación de la victoria sin triunfalismos.
- Actitud de rechazo firme a ganar a cualquier precio, a través de medios ilegales o violentos.
- Actitud de asimilación y valoración de la derrota, eventualidad normal del Deporte, como fundamento para futuros éxitos.
- Actitud de análisis de la victoria y del fracaso.
- Actitud de lucha contra las trampas.
- Actitud de relativización de la importancia del resultado para atribuirlo a la participación.
- Actitud de control de la agresividad durante la competición.
- Actitud de estricto respeto por las reglas, tanto escritas como morales.
- Actitud de calma y tranquilidad ante situaciones extremas de la competición.
- Actitud de esfuerzo de colaboración con el árbitro.
- Actitud de comprensión ante de las equivocaciones del árbitro.
- Actitud firme y digna ante un comportamiento desleal.
- Actitud de respeto hacia el adversario ganador o perdedor.
- Actitud de tolerancia con los contactos de los oponentes.
- Actitud de modestia en la victoria y serenidad en la derrota.
- Actitud de reconocimiento con dignidad de la superioridad del adversario.
- Actitud de reconocimiento del esfuerzo de los vencidos.
- Actitud de trato amable con los adversarios antes y después de los partidos.
- Actitud de rechazo ante las burlas, ridiculizaciones y descalificaciones.
- Actitud de utilización positiva de la superioridad física.
- Actitud de tolerancia con los fallos de los compañeros.
- Actitud de valoración positiva del logro de objetivos comunes.
- Actitud de integración en el equipo.
- Actitud de ayuda para la participación de todos los compañeros en el juego.
- Actitud de igualdad en el trato con el resto de compañeros.
- Actitud de ayuda mutua.
- Actitud de ánimo para ayudar al compañero a superarse.
- Actitud de auto-control, auto-estima, auto-imagen, auto-concepto.
- Actitud de auto-afirmación.
- Actitud de superación personal.
- Actitud de responsabilidad individual.
- Actitud de dominio de las emociones personales.
- Actitud de juicio justo ante situaciones críticas.
- Actitud de valoración real de las propias posibilidades y limitaciones de rendimiento.
- Actitud de mantenimiento del buen humor durante la competición y los entrenamientos.

Valores

Son principios normativos que regulan el comportamiento de la persona en cualquier momento, situación o circunstancia. Están concretizados por las normas.

- Deportividad.
- Nobleza.
- Valentía.
- Constancia.
- Espíritu de lucha y sacrificio.
- Cooperación.
- Colaboración.
- Compañerismo.

Normas

Son reglas de conducta que deben ser respetadas por los individuos en determinadas situaciones para un buen funcionamiento social. Sirven, en definitiva, para dirigir la conducta.

- Normas de corrección en la utilización del material y las instalaciones.
- Normas para la sensibilización por la conservación y el mantenimiento del material y las instalaciones.
- Normas para la consolidación de hábitos higiénicos.
- Normas internas.
- Normas reglamentarias en juegos y deportes.
- Pactos para el establecimiento de normas de juego.
- Normas para la eliminación de actitudes de indisciplina.
- Reglas para una vida deportiva sana.

3. ¿QUÉ PUEDO HACER DE FORMA PRÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTITUDES?

Vamos a intentar durante estos tres próximos apartados explicar algunas estrategias que nos pueden ayudar a nivel práctico. Es fácil que las actitudes, valores y normas se interrelacionen en muchos comportamientos de nuestros deportistas. Así pues, muchos de los consejos prácticos que se dan aquí sirven para trabajar más de uno de estos tres conceptos. En primer lugar trataremos cuál debe ser la actitud del entrenador y de los padres para que su hijo-deportista vea en ellos un vivo ejemplo de buen comportamiento deportivo, y después explicaremos una estrategia útil para cambiar comportamientos de la conducta individual de nuestros deportistas que no creemos adecuados.

Modificación de la conducta y papel del técnico

El entrenador debe conocer la disciplina deportiva. Tiene que tener en cuenta que lo primero es enseñar los fundamentos, antes que estrategias sofisticadas o habilidades complicadas. Hay que ir de lo más general a lo específico y de lo más sencillo a lo complejo. Tiene también que ser conocedor de las limitaciones fisiológicas y biomecánicas del niño. Por otra parte, el entrenador tendrá que reducir la importancia del resultado como criterio de éxito o fracaso en la iniciación deportiva. Hay que insistir en la diversión para que así el deportista continúe con la experiencia y además aprenda más y mejor. Puede ocurrir que los educadores y entrenadores se sientan tentados a formar equipos victoriosos a toda costa, y elevar así el prestigio de la escuela o club. En este contexto, el alumno de primaria tiende a afirmarse en un desprecio egoísta por los intereses de los demás. Puede, por tanto, resultarle difícil relacionar la experiencia de la competición con el sentido de cooperación por encontrarlos contradictorios. En enseñanza secundaria también es fuente de problemas la gran importancia concedida a la competición escolar. Ésta puede generar una excesiva adulación para los deportistas hábiles y la burla y el desprecio para los que no lo son tanto. Compete al profesor crear una atmósfera de tolerancia amistosa que fomente respeto y consideración hacia todos.

El entrenador influye poderosamente en la formación del carácter del deportista, especialmente si éste es de corta edad. Es inevitable que el niño, cuya necesidad de aprendizaje técnico le une a su entrenador, se vea altamente influenciado por el comportamiento ético de éste. Por tanto, el entrenador se convierte en el máximo responsable de la educación de los practicantes conforme a los ideales deportivos. Éstos imitarán sus actos y actitudes. Para que este ejemplo sea beneficioso se hace indispensable que el entrenador-educador sea capaz de entender el deporte como medio para la perfección del individuo. Este individuo no tiene que ser visto como una máquina, sino como un organismo vivo que piensa siente y actúa. Es importante también el hecho de condenar enérgicamente cualquier indicio de comportamiento antideportivo, actuando siempre en interés del pleno desarrollo del deportista. Así conseguiremos un entorno positivo que satisfaga las necesidades del niño. Para el entrenador es importante tomarse todo el tiempo necesario para considerar cual es su filosofía del deporte y determinar de qué forma pueden afectar a sus deportistas sus acciones y su comportamiento. Su labor, en definitiva, es producir buenos deportistas, pero sobre todo y mucho más importante, buenas personas. En resumen, podríamos decir que como entrenador de iniciación deportiva se debería:

- Actuar con integridad en el cumplimiento de sus obligaciones para con los deportistas y el deporte.
- Adquirir la formación necesaria y actualizar sus conocimientos para realizar competentemente todas sus funciones.
- Aceptar y respetar tanto la letra como el espíritu del reglamento del deporte. Las reglas son acuerdos mutuos que nadie está autorizado a romper y que proporcionan el marco para una competición justa.
- Respetar las decisiones de los árbitros y jueces.

- Ser cortés, franco y respetuoso con sus compañeros de profesión.
- Fomentar siempre los principios de la deportividad.
- Recordar que los jugadores tienen otros intereses y compromisos a parte del deporte. Discutir con ellos y con sus padres el número de entrenamientos y su duración.
- Tener presente que la mayoría de niños juegan para divertirse y que, por lo tanto, prefieren jugar en un equipo que pierde que sentarse en el banquillo de uno que gana.
- Saber que las críticas demasiado severas a un niño-deportista pueden dañar su auto-imagen y confianza y éste puede llegar a abandonar el deporte para siempre. No conviene gritar y es mejor ofrecer soluciones a los problemas que criticar. Las críticas, en todo caso, deben ser constructivas.
- No olvidar nunca las normas mínimas de seguridad para la práctica deportiva.
- Si se hace jugar más a los que son mejores, el resto tendrá menos oportunidad de mejorar.
- Recordar que los adversarios proporcionan el factor esencial de un partido.
- Dejar claras las penalizaciones por infringir las reglas, discutir con el árbitro o comportarse de una forma no deportiva.
- No sólo se debe alabar la mejora del rendimiento, sino también una buena actitud o un comportamiento deportivo.
- Practicar lo que se predica. Dar un buen ejemplo a los deportistas. Las acciones dicen más que las palabras.

Actitud y educación de los padres

Naturalmente los padres quieren lo mejor para sus hijos. Con esta intención, muchas veces los presionan demasiado, sin darse cuenta de que el niño tiene unas metas diferentes a las del adulto. El entrenador puede dar un gran paso para ayudar a sus deportistas si consigue hacer entender a sus padres las finalidades de su programa deportivo. Por ejemplo, sería bueno que los padres preguntaran al niño al volver a casa después del partido: «¿Lo has pasado bien?» y no, «¿quién ha ganado?». El niño se dará cuenta rápidamente de la diferencia. Como primeros educadores, los padres pueden aportar una contribución inestimable a la enseñanza del «fair play». Desde el momento en que el niño descubre a través de sus primeros juegos las relaciones sociales, sus padres deben iniciarle en el principio de lealtad.

El apoyo de los padres como público no puede llegar al fanatismo. Hay que tener una actitud positiva de apoyo, en vez de un comportamiento negativo. Los padres deben entender que las posibilidades de desarrollo personal aumentan cuando su hijo está relajado y se divierte. Esto se consigue cuando muestran dignidad como padres y como espectadores. Así la experiencia deportiva resultará positiva y constructiva. Los adultos a menudo valoran cosas distintas de las que valoran los niños. En este caso hay que procurar que los padres comprendan que es su hijo el que juega y lo hace para su propio disfrute, no para el de sus padres.

Estrategias de auto-regulación

Se entiende por auto-regulación aquel proceso de comportamiento, de carácter continuo y constante, en el cual la persona se convierte en la máxima responsable de su propia conducta. Para conseguir que nuestro deportista sea capaz de presentar este comportamiento es necesario que conozca las variables externas e internas que influyen en él mismo, manipulándolas para llegar a los objetivos fijados con anterioridad. El proceso de auto-regulación de una conducta no deseada en nuestras clases tiene que cumplir tres etapas bien definidas:

a) Auto-determinación de objetivos

Es evidente que para cambiar un hábito de un alumno, primero es necesario que él mismo quiera y desee cambiarlo. Tiene que reconocer que se encuentra en situación problemática. Será el propio niño quien determine qué quiere cambiar. El profesor tiene como misión la de ayudar al alumno a fijar unos objetivos que sean asequibles para su edad.

b) Auto-observación

Esta segunda etapa se basa en la auto-evaluación que realiza el alumno de sus progresos. Es aconsejable confeccionar un calendario que guíe al niño sobre si está consiguiendo los objetivos y en qué medida éstos se adaptan a los plazos fijados.

c) Auto-refuerzo

Los primeros refuerzos tienen que ser premios materiales, para pasar posteriormente a los refuerzos de tipo social, siendo el objetivo final el de basarse única y exclusivamente en los refuerzos individuales.

Un ejemplo práctico puede ser el intentar regular el hábito de un joven deportista, el cual tiene por costumbre protestar sistemáticamente las decisiones de los árbitros durante la competición. Un primer paso sería conseguir que él mismo estuviera convencido de querer modificar este mal hábito y fijar un calendario del logro gradual del objetivo. Desde el más grave, como puede ser insultar al árbitro, hasta llegar a ayudarlo en su tarea, colaborando activamente para que el juego sea noble y felicitarle siempre por su actuación sea cual sea el resultado. Durante los partidos de entrenamiento el entrenador podría utilizar unos adhesivos de colores para determinar aquellas acciones que son beneficiosas y deportivas y aquellas que no lo son. De estos refuerzos materiales pasaríamos a refuerzos sociales: el resto de jugadores demostraría lo satisfechos que están de que su compañero haya mejorado su conducta, ayudando así a su equipo al disminuir las expulsiones por acciones incorrectas. Además ahora todos quieren jugar en su mismo equipo en los partidos de entrenamiento.

Finalmente se llegaría a conseguir que el propio alumno se sintiera satisfecho con su conducta y en ese momento aquel comportamiento erróneo dejaría de formar parte de la conducta del sujeto. Se trata de un proceso largo pero si se consiguen los objetivos, el alumno será capaz de extrapolar ese hábito a otros contextos de su vida. Se puede llevar a cabo con niños a partir de seis años.

4. ¿Y PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES?

En este apartado trataremos todo aquello relacionado con la organización de competiciones con valor educativo, pondremos algunos ejemplos de juegos y ejercicios que desarrollan los valores y por último daremos algunos consejos a nivel práctico para lograr que nuestras sesiones respondan a las necesidades de aprendizajes actitudinales de nuestros alumnos.

Organización de competiciones con valor educativo

«No puedes enseñar a los niños a leer hasta que no están preparados. Y no puedes enseñar a los niños a competir hasta que no están preparados. Los niños no pueden aprender a competir hasta que no aprenden a cooperar» (Jocelyn Kerre).

En nuestra opinión, para profundizar y aportar nuevas ideas en el eterno debate competición sí/competición no, no podemos olvidar la dificultad de disociar el deporte del hecho competitivo. Este último se convierte en uno de los trazos más significativos de la práctica deportiva. Podríamos definir la competición como una confrontación individual o colectiva, limitada y dirigida por unas reglas aceptadas voluntariamente por sus protagonistas, donde unas veces se pierde y otras se gana. Precisamente esta capacidad de aceptar la victoria y asimilar la derrota sin triunfalismos ni dramatismos puede representar el gran valor que el deporte transfiere a otros aspectos de la vida. La cuestión no se reduce tan sólo al debate abierto entre padres, técnicos y directivos sobre si hay que hacer equipos de competición y participar en ligas oficiales. A parte de esto, existen otros aspectos a discutir. Es evidente que hay un momento en el proceso de educación deportiva en el cual se considera que los niños ya han aprendido lo suficiente para incorporarse de lleno al deporte de competición. El problema reside en saber reconocer cuándo ha llegado el momento más adecuado para empezar a competir según criterios técnicos, psicológicos y sociológicos. El camino más lógico es el de favorecer al máximo el rendimiento deportivo a largo plazo, aunque esto signifique a veces el tener que dejar de optar a los triunfos más próximos. Por lo tanto, durante los años de aprendizaje se tiene que considerar la competición como un medio y no como una finalidad, capacitando de esta manera a los alumnos para un máximo rendimiento deportivo en edades de madurez física y psíquica. A veces esta filosofía choca con el interés del padre por ver a su hijo rindiendo en un equipo de competición, pero

éste tiene que ser consciente de que esto no puede significar una ruptura en el proceso de educación del niño. Es el caso de algunos niños muy buenos deportivamente de pequeños y posteriormente con rendimientos muy bajos.

La competición planteada con la finalidad del rendimiento en edades muy tempranas puede ser perjudicial si nos dejamos dominar por el interés de ganar y repercute de distinta manera sobre los diferentes grupos integrantes de la estructura de la escuela o del club:

La directiva

- Tiene que cuidar la imagen que dan sus equipos en cuanto a vestimenta, comportamiento y rendimiento.
- Tiene que prever personal y fondos económicos específicos para la competición.
- Tiene que controlar el rendimiento y la manera de mejorarlo.

Los padres

- Se convierten en «forofos» de sus hijos.
- Tienden a valorar en exclusividad el rendimiento y el éxito; no la educación.

El monitor o entrenador

- Tiene que buscar los triunfos inmediatos.
- Tiene que hacer una selección continua de sus jugadores.
- Su función será más la de entrenar que la de educar.
- Es posible que abandone el trabajo programado para hacer unos entrenamientos con el único objetivo del rendimiento inmediato.
- Pierde la tranquilidad necesaria para educar y exige rendimiento de manera desmedida.
- Corre el peligro de utilizar a los alumnos como medio para su prestigio personal.

El alumno

- Se preocupa excesivamente por jugar y ganar influenciado por padres y entrenadores.
- El proceso de educación deportiva se limita para él a un simple entrenamiento.
- Existe peligro de superespecialización precipitada.

- Se ve obligado a mejorar su rendimiento para poder seguir compitiendo.
- Pide un trabajo específico para poder ganar la próxima competición.

Parece claro pues, que hay que participar sin un afán desmedido de triunfo, haciendo jugar a todos los componentes del equipo aunque no sean los mejores y siguiendo un plan de aprendizaje progresivo. Por tanto la competición tiene que ser fomentada, pero no puede ser el único y más importante objetivo. Más que competir, los alumnos en edad escolar deberían aprender a competir. Y lo pueden hacer a distintos niveles mediante encuentros amistosos, torneos de corta duración y competiciones internas.

Además parece claro que no puede ser igual la competición para unas edades que para otras y que ésta, a nivel de iniciación deportiva, no puede tener grandes exigencias ni puede ser demasiado continuada.

EDAD	TIPOS DE COMPETICIÓN	PERIODICIDAD
...7	Juegos predeportivos	Variable
7 - 8	Intragrupo	1 vez al mes (según nivel y especialidad)
9 - 10 - 11	Intergrupos	1 vez al mes (según nivel y especialidad)
12 - 13	Intergrupos. Amistosos con equipos invitados. Torneos cortos...	1 vez al mes (según nivel y especialidad)
14...	Deporte competición (campeonatos)	semanal

Esquema 1.

El doctor argentino Antonio Alcázar (1983) propone un **decálogo** para las competiciones deportivas infantiles que nos parece interesante:

1. Tienen que limitarse a niños sanos. Los discapacitados tienen que realizar actividades físicas adaptadas (aquí no estamos del todo de acuerdo puesto que parece que no se valora correctamente la posibilidad de la integración del disminuido físico o psíquico en grupos normales de actividad).
2. No deben comportar riesgos para la salud psicológica del niño debido a la competición intensa.
3. Tienen que ser de varios deportes para evitar el entrenamiento intenso y especializado de una sola disciplina. A nivel escolar todos los alumnos tienen el derecho a ser incluidos en equipos de diferentes niveles.

4. No tienen que tener estructuras demasiado rígidas impuestas por los adultos. Los niños tienen que poder escoger con libertad la actividad física que más les guste.
5. Tienen que dejar tiempo libre a los alumnos.
6. Tienen que realizarse dentro del marco educativo de la escuela, programadas y dirigidas por educadores físicos.
7. Se tienen que realizar agrupando a los niños según su edad, su grado de maduración y su nivel de destreza deportiva.
8. Tienen que favorecer la cooperación y el espíritu deportivo.
9. No tienen que verse afectadas por las presiones de los adultos.
10. No tienen que ser utilizadas como instrumento de propaganda política.

La competición bien orientada beneficia al niño en aspectos tácticos como son el aprendizaje del juego táctico y la adaptación al ritmo de competición, y también educativos como la afirmación de la propia personalidad, el espíritu de lucha, la superación personal, la colaboración, la integración al equipo, el auto-control. Todo esto es muy motivador para continuar su vida deportiva. Pero también, la competición mal entendida puede tener consecuencias de estrés continuo en el niño al cual se le exige rendimiento a toda costa. Creemos que la solución pasa por concebir el deporte-enseñanza como una fase más para llegar al deporte competición, dejando que el niño siga su proceso natural de aprendizaje y maduración deportiva. Así, le daremos un gran valor educativo a este instinto innato en el hombre que lo lleva a competir. Esta competición debe tener finalidad lúdica; se tiene que diluir la importancia del resultado y aprovechar todos los valores que ésta lleva intrínseca. El deseo de ganar es un rasgo natural y saludable que puede fomentar el crecimiento individual y el desarrollo humano. Sin embargo ganar no lo es todo, especialmente si hablamos de niños. Diferentes estudios han demostrado que el aspecto social del deporte (hacer amigos y divertirse) es la razón más importante para que a la mayoría de niños les guste el deporte. Por supuesto, también les gusta ganar, pero no es tan importante para ellos como lo es para muchos adultos. En definitiva la competición es buena, pero no se puede ganar a cualquier precio:

«¡Ganar está bien, tener amigos es mejor aún!».

Ejemplos de aplicación de juegos y ejercicios que desarrollen los valores

- Carreras en atletismo o natación donde se midan los tiempos de dos vueltas y el ganador sea aquel que consiga una menor diferencia entre los dos tiempos. Se puede hacer individual o por equipos. Se valora la auto-valoración y la sincronización con los compañeros más que la velocidad.
- Se colocan los alumnos en dos círculos concéntricos frente a frente. Ambos círculos se mueven en sentido contrario. A la señal del entrenador se para la

rueda. Los dos alumnos que se encuentran frente a frente realizan el ejercicio que se indica. Es adecuado para circuitos de acondicionamiento físico. Se trabajan la igualdad y el hecho de realizar un ejercicio correctamente con cualquier compañero.

- Cada alumno tiene un balón. A la señal se lanzan los balones hacia arriba. El objetivo es que los balones estén el mayor tiempo posible en el aire sin que un alumno toque dos veces seguidas el mismo balón. Se potencia el trabajo en equipo y la ayuda mutua.
- Se organizan partidos de mini voleibol pero el objetivo es mantener la pelota en juego el mayor tiempo posible. Los pases tienen que ser cuidadosos para que el compañero reciba lo mejor posible. Se trabaja el juego conjunto y la colaboración.
- Juego del pilla-pilla donde los perseguidores pueden ser salvados si se les lanza la pelota. Quien esté en posesión de la pelota no puede ser capturado. Se trabaja la ayuda al que está en apuros.
- Con cuatro aros colocados en forma de cuadrado se enfrentan dos atacantes contra un defensor. Los atacantes intentan colocar una pelota en uno de los cuatro aros. El defensor intenta coger la pelota o cubrir el aro. Los atacantes solo pueden correr sin pelota. Después de cada tanto hay que elegir otro aro como objetivo. Se trabaja la colaboración y el juego sin contacto corporal. También se puede hacer con un cajón de plinto donde hay que meter un balón.
- Partidos de fútbol. Los jugadores forman parejas unidas por el tobillo con una cuerda. Los porteros están unidos por la espalda y atados por la cintura. Se trabaja la adaptación al compañero.
- Concursos de condición física donde se tiene que completar unas series concretas de ejercicios en el menor tiempo posible. Es el propio alumno quien realiza el conteo. Solo él sabrá con seguridad si ha hecho todas las repeticiones y cuánto mejoró cada vez. Se trabaja la honradez y la auto-evaluación.
- Juegos con puntuación inversa y donde el jugador que marca se cambia de equipo. Cuando se acabe el juego será difícil saber quien es el ganador. Se trabaja la relativización del resultado.
- Partido de voleibol. El objeto del juego es hacer un intercambio completo de equipo. Cuando uno de los jugadores lanza la pelota por encima de la red, se cambia de campo y pasa al otro equipo. Se trabaja la igualdad de oportunidades para todos, el trabajo en equipo y la cooperación. Si los chicos tienden a acaparar la pelota éste será un buen juego para la participación de las chicas.
- Juegos de correr con los ojos tapados con un compañero de guía, o juegos de balón usando la mano no dominante. Se trabaja la conciencia positiva hacia las minusvalías físicas.

Consejos útiles para la práctica

En todos estos juegos y ejercicios y en muchos otros que se pueden idear o modificar para potenciar los contenidos de actitudes, valores y normas sería conveniente tener en cuenta algunos consejos a nivel de su aplicación práctica:

- Evitar que el perdedor sea excluido de la competición.
- Formar equipos igualados.
- Asignar puntos adicionales por admitir inmediatamente una falta.
- Designar como árbitros a los mismos jugadores. Se podría aprovechar la participación de aquellos alumnos que estén lesionados.
- No permitir que la alegría por la victoria dé la impresión de provocación.
- Discutir y reflexionar inmediatamente sobre las acciones que se están desarrollando.
- Potenciar que los participantes se disculpen si es necesario, se den la mano, sonrían y se feliciten entre sí.
- Restarle importancia a la puntuación; utilizar diferentes tipos de puntuación.
- Cuando un alumno dice que no quiere jugar se puede deber a tres causas:
 - Puede que tenga miedo a no ser elegido (divide la clase numerándola 1,2; 1,2, o saca los nombres de un sombrero, o escógelos por el color de ojos o de la camiseta).
 - Puede que tenga miedo a no ser suficientemente bueno (varía las habilidades procurando que todos sean buenos en algo).
 - Puede estar confundido sobre las reglas (mantén reglas claras y simples, haz una demostración, haz hincapié en que no es más que un juego).
- Conceder menos importancia a los premios y a los trofeos.
- Reforzar las sanciones en caso de trampas.
- Reconocer que el niño, independientemente de nuestras buenas intenciones, va a centrar su atención en el resultado si no le ayudamos a desviar ésta hacia los objetivos de ejecución o de progreso. Los entrenadores tendrían que hacer todo lo posible para que sus deportistas dejen de emplear expresiones como «yo soy el mejor» o «soy peor que mi contrincante» para decir «he mejorado mucho» o «necesito cambiar mi táctica de juego».
- Intentar ayudar al niño para que tenga los pensamientos adecuados mientras juega. Así la experiencia le gustará. Cuando establezcamos metas y objetivos, éstos tendrán que ser flexibles (adaptados a la situación), desafiantes (que el niño tenga que esforzarse para conseguirlos) y personalmente controlables.

- Alterar el deporte de base para que las exigencias de la ejecución se vean disminuidas y así más niños consigan el éxito. Por ejemplo campos más pequeños, aros más bajos, y un largo etcétera. También el hecho de no llevar la cuenta del resultado, no participar en ligas o campeonatos, a veces ayuda al niño. Cuanto más pequeño es éste más importante resulta el modificar el deporte con el fin de que el niño esté motivado.

5. ¿Y PARA EL SEGUIMIENTO DE NORMAS?

Para fomentar el seguimiento de las normas por parte de nuestros deportistas podríamos destacar algunos aspectos importantes:

- Hay que exigir el estricto cumplimiento y respeto por las reglas.
- Debemos promover que el mal comportamiento personal sea indicado al árbitro por el mismo infractor.
- Los jugadores deben ser también árbitros y justificar las decisiones que tomen.
- Conviene cambiar las reglas si así se garantiza una mayor justicia.
- El deber de la escuela es definir claramente la ética del comportamiento deportivo mediante reglas y reglamentos y asegurarse de que son totalmente respetados.
- Es necesario redactar un código de comportamiento deportivo que, expuesto en los vestuarios, en los terrenos de juego y en los lugares de encuentros deportivos, sea accesible a todos. Los detalles de este código pueden variar de un deporte a otro, de un equipo a otro; por eso cada uno puede proponer su propio código.
- Explicar a los alumnos ejemplos dignos de destacar en cuanto a deportistas famosos que en alguna ocasión hicieron gala de la mayor deportividad (Eugenio Monti, Willie White, Andrzej Bachleda, Stan Smith, Emiliano Rodríguez, Bobi Charlton ...).
- Mostrar ejemplos donde una victoria conseguida con trampas no sea algo de lo que alegrarse (hacer un lanzamiento de peso con un peso que no cumple los requisitos y pesa menos que los de mis contrincantes, ganar un partido sabiendo con seguridad que el árbitro se ha equivocado a nuestro favor...).
- Enseñar que hay casos en los que no se puede demostrar quién tiene razón. Si es así, el árbitro debe tomar una decisión y uno de los equipos debe ceder.
- En ciertos deportes la brutalidad de los contactos físicos es normal y legítima. Cuando se habla de violencia se habla de infracción de las reglas del juego.

- La presencia del árbitro es esencial para la realización de cualquier competición. El árbitro tiene un papel difícil de cumplir. Merece el total respeto de todos. Hay que aceptar sus decisiones sin poner en cuestión su integridad.
- Colocar grandes carteles en el gimnasio a los que te puedas referir constantemente cuando presentes las actividades. Algunas ideas podrían ser:
 - Código ético para deportistas.
 - Decálogo del practicante.
 - Acuerdo «fair play» para los padres.
 - Acuerdo «fair play» del jugador.
 - Eslogans: «¡La victoria sólo es para uno, un buen juego para todos!» o «¡Quien aprende a perder, gana!».
 - Premios a la deportividad.
 - Diploma «fair play».

El contenido de estos documentos depende del contexto en el que se encuentre el grupo. El mismo entrenador es el más indicado para escoger los aspectos más importantes de entre todos los ya tratados en este trabajo.

- Dejar que los niños modifiquen sus propias reglas.
- Establecer «contratos» con los deportistas («si me peleo, perderé mi turno»).
- Los mismos alumnos pueden constituir los comités de competición.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, A. [1983]: *Competencias deportivas para niños*, Editorial Stadium, Buenos Aires.
- Andrecs, H. [1979]: «The Olympic idea and its Realisation in Schools». *FIED*, n.º 45.
- Bayer, C., Mauvoisin, M. [1990]: *Hand-ball et psychomotricité*, Ed. Les éditions, Paris.
- Becker, H. [1988]: «Possible Relationships of 'Sports and Peace'» en *International Journal of Physical Education*, Vol. XXV.
- Bredemeier, B.J. y Schields, D.L. [1985]: «Values and Violence in Sports Today», en *Psychology Today*, Octubre 1985.
- Comité Olímpico Internacional [1986]: «The Olympic Charter», Lausana, 1986.
- Díaz, J. [1993]: *Unidades Didácticas para secundaria I*, Ed. INDE, Barcelona.
- Glyn C.R. [1989]: «Activitat física competitiva per a infants», II Jornadas E.D. Brafa, 1984.
- Gual, J.A. [1989]: «La competición como medio de aprendizaje», Brafa, en *Dirección Deportiva*.
- Guerra, A. [1989]: «Modelo de organización de competiciones internas» Brafa, en *Dirección Deportiva*.
- Lasunción, F.X. [1988]: «La competición en la infancia», Brafa, en *Apuntes de Medicina Deportiva*, n.º 45.

- Lucea, J.C. [1988]: «Organización de competiciones internas», Brafa en *Dirección Deportiva*, n.º 37.
- Lucea, J.C. [1988]: «La competición como parámetro diferencial de una Escuela Deportiva», Brafa, en *Dirección Deportiva*, n.º 35.
- McIntosh, P.C. [1979]: «Fair Play: Ethics» in *Sport and Education*, Heinemann, Londres, 1979.
- Magill, R.A., Ash, M.J. y Smoll, F.J. [1982]: «Children in Sport». Champaign, USA, 1982.
- Mentz, S. [1987]: «Fair Play im Abseits. die Bedeutung von Fairness für die Entwicklung des Sports». Luccum, 1987.
- Ogilvie, B.C. y Tutko, T.A. [1971]: «Sport: if you want to build character, try something else», en *Psychology Today*, 1971.
- Publicaciones G.R.E.M. (Grupo de investigación sobre Educación Moral), Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona.
- Ripa, J. [1988]: «Equipos de competición en escuelas deportivas», Brafa, en *Notas Técnicas*, n.º 27.
- Unisport [1993]: *Juega limpio en el deporte*. Campañas de promoción del Fair Play. Deportes n.º 17, Ed. UNISPORT, Málaga, 1993.