



La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta-respuesta

Mario Díaz del Cueto
F. Javier Castejón
Universidad Autónoma de Madrid

El presente artículo expone las dificultades que manifiesta el profesorado con experiencia para la implementación de la enseñanza comprensiva. Se describe el contraste en la forma de actuar del profesorado al poner en práctica los enfoques tradicional y comprensivo, haciendo alusión a las principales dificultades y resistencias al proceso de cambio que requiere la utilización del enfoque comprensivo. En este artículo, las dificultades se concretan en el diseño de tareas y en el diseño y puesta en práctica del formato preguntas-respuestas. Asimismo, se ofrecen algunas pautas de actuación que podrían ayudar en el mencionado proceso de cambio y rutinas adquiridas.

Palabras clave: enseñanza comprensiva, deporte, profesorado, dificultades, diseño de tareas, preguntas-respuestas.

The understanding model for teaching sport: teachers' difficulties in designing tasks and the question-answer strategy

This article sets out the difficulties teachers have in implementing an understanding model for teaching. It describes the contrast in the ways teachers act when putting into practice the traditional and understanding models and makes reference to the main difficulties and obstacles to the process of change required by the use of the understanding model. In this article, the difficulties are specified in the design of tasks and the design and setup of the question-answer format. In addition, we offer some guidelines for action that may help in the aforementioned process of change and acquired routines.

Keywords: understanding model for teaching, sport, teachers, difficulties, design of tasks, questions-answers.

La tradición de la enseñanza deportiva, siguiendo los postulados de una estrategia analítica, fundamentaba las progresiones de enseñanza atendiendo a un diseño basado en los modelos técnicos de cada deporte, pensando que con el dominio de un conjunto de habilidades técnicas se garantizaba la participación táctica en la situación real del juego (Devís y Peiró, 1992). La fineza, la precisión y el control en la adquisición de estos modelos era la base de la práctica y todo lo que se exigía al aprendiz era acercarse a ese modelo.

Las carencias observadas en el enfoque tradicional (p.e. Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Devís, 1996; Gréhaigne, Wallian y Goodbout, 2005; Griffin y Butler, 2005) se han tratado de contrarrestar con las aportaciones que Bunker y Thorpe (1982) hicieron con el enfoque basado en la comprensión, denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Se trata de presentar contextos similares al juego definitivo, bien sea en forma de juegos modificados, bien en situaciones globales que tengan relación con el juego real, con el fin de que el aprendiz tome con-

ciencia de la necesidad de comprender y utilizar los componentes tácticos que tiene que utilizar durante el juego. Esta toma de conciencia supone que hay que hacer una práctica intencional para conseguir los dominios necesarios para que el aprendiz pueda participar a partir de la interpretación de dichos componentes.

Ya no hay un modelo que se considera el más adecuado, o, si lo hay, se trata de que el aprendiz razone, tome en cuenta por qué tiene que actuar de una forma determinada, o bien que busque con sus propias limitaciones y posibilidades la mejor respuesta para una actuación táctica que demanda el juego.

Al centrarse en la táctica como punto de referencia para plantear las estrategias de enseñanza, se aspira a lograr una implicación cognitiva en todo el diseño y proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, desde la enseñanza para la comprensión del juego se ha ido ampliando el espectro de aportaciones que seguían una línea similar, como es la conciencia táctica (Gubacs, 2004), el sentido del juego (Georgakis, 2007), el modelo de aprendizaje de decisión táctica (Gréhaigne, Wallian y Godbout, 2005), etc., sin olvidar muchos de los preceptos necesarios para el aprendizaje deportivo: tiempo de práctica, tareas relacionadas directamente o muy cercanas al contexto de juego, etc. En cualquier caso, es necesario adquirir un conocimiento global del juego, y no dejar la actividad motriz como única y posible respuesta, cosa que desde el nuevo enfoque se propicia al recurrir a la implicación cognitiva en la utilización del conocimiento declarativo y procedimental que permita alcanzar aprendizajes significativos (Contreras, De la Torre y

Al centrarse en la táctica como punto de referencia para plantear las estrategias de enseñanza, se aspira a lograr una implicación cognitiva en todo el diseño y proceso de enseñanza y aprendizaje

Velázquez, 2001; López, 2003). Por tanto, el aprendizaje del deporte no se refiere en exclusiva a una respuesta motriz; se necesitan respuestas cognitivas, afectivo-sociales y motrices para que pueda desarrollarse como una práctica educativa que incida en los ámbitos del conocimiento. Esta concepción del aprendizaje se asienta, entre otros, en el aprendizaje situado, el constructivismo, etc. Todo

este conjunto ha supuesto una ampliación en la base que fundamenta la enseñanza del deporte desde la táctica, como también la idea de una enseñanza del deporte con mayores aportaciones desde y para la educación.

La enseñanza comprensiva se entiende mejor desde una perspectiva curricular que ha ido avanzando hacia una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje con propuestas que permitan un aprendizaje significativo (Coll, 1990). Desde los años noventa, con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se dio un importante giro a la realidad de los centros educativos desde el diseño curricular. En efecto, la aportación de una nueva concepción del aprendizaje, considerado como un proceso de construcción del conocimiento, plantea la necesidad de establecer nuevas relaciones entre el docente y el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1996; Velázquez y García, 2000). En ese marco, la enseñanza es entendida como la ayuda que debe prestar el docente al proceso de construcción de los nuevos conocimientos que debe adquirir el alumnado, lo cual provoca cambios en los roles que deben asumir el alumnado y el profesorado y replantea cómo se deberían ense-

ñar los contenidos en la educación física (EF). El conocimiento curricular queda, por tanto, como un aspecto singular de los conocimientos que los docentes deben tener y dominar.

No obstante, no es sólo el conocimiento curricular. Además del conocimiento curricular y pedagógico del contenido, es necesario que el docente tenga conocimientos del propio contenido (Tinning, 1993). Si bien es cierto que el conocimiento curricular, como hemos dicho, emana fundamentalmente de las directrices legales y normativas, y el profesorado hace un esfuerzo por asumirlas, y que el conocimiento pedagógico del contenido, en el tema que estamos tratando, se plantea en el marco de la enseñanza comprensiva del deporte, no es menos cierto que el profesorado debe conocer los contenidos de los deportes que se tratan de enseñar.

Sin embargo, no es extraño constatar escasos conocimientos tácticos relativos a los deportes colectivos, carencias que repercuten a la hora de establecer momentos de reflexión con el alumnado para guiar y comprobar las decisiones que éstos toman durante el proceso de aprendizaje (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón, 2010; Díaz y Castejón, en prensa; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997).

Así pues, cuando se pretende avanzar en los aprendizajes del alumnado, confluyen, por un lado, intereses curriculares y, por otro, intereses sobre la enseñanza del deporte en cuestión y también sobre el deporte en general. Los trabajos que han seguido estas directrices tienen un marcado carácter educativo e inciden más en la iniciación al deporte, que es de lo que habitualmente se ocupa la educación obligatoria. Los modelos en los que se basa la TGfU son tomados como referentes teóricos para atender a las demandas constructivistas (Kirk y MacPhail, 2002; Light y Fawns, 2003; Rovegno y Dolly, 2006) que el sistema educativo introduce en los currículos actuales.

La aportación de una nueva concepción del aprendizaje, considerado como un proceso de construcción del conocimiento, plantea la necesidad de establecer nuevas relaciones entre el docente y el alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje

■ Dificultades para el profesorado

Los cambios que anteriormente hemos observado en la enseñanza del deporte en el ámbito educativo exigen, asimismo, la adopción de nuevas formas de entender y asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, podríamos hacernos la siguiente pregunta: ¿qué repercusiones tiene esta nueva demanda para el profesorado de EF?

A modo de concreción, para no superar la extensión prevista del presente artículo, limitaremos el análisis de las dificultades experimentadas por el profesorado en las ocasionadas por las exigencias que consideramos básicas en la implementación de este nuevo enfoque de la enseñanza. Nos estamos refiriendo al diseño de las tareas y el diseño del proceso de preguntas-respuestas que debería establecerse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ Diseño de tareas y diseño de preguntas-respuestas

El diseño de tareas con un predominio técnico, postergando la táctica, partía de situaciones aisladas de las habilidades técnicas hasta llegar al deporte definitivo (Devís, 1996). Para ello, el profesorado analizaba las distintas habilidades de cada deporte (véase, por ejemplo, Bárcenas y Román, 1991), de las cuales unas se usaban

para la práctica de la técnica, y otras para la práctica de la táctica. Quizás habría que matizar que en esa progresión se planteaba ya una metodología, la cual podía incluir tareas más o menos globales, según el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

El planteamiento comprensivo implica que el diseño de las tareas debe situar al alumnado en contextos de práctica cercanos a los del juego real, de manera que provoquen situaciones-problema con un carácter prioritariamente táctico. La necesidad de diseñar estos contextos de práctica demanda del profesorado un ajuste de las intenciones de los aprendizajes a dicha prioridad táctica y, por lo tanto, requiere la toma de decisiones por parte del alumnado. El profesorado deberá «situarse» en el contexto y, pensando desde la perspectiva del alumnado, analizar qué problemas tácticos pueden surgir y qué habilidades motrices se deben utilizar para su solución. Así, por ejemplo, en una situación de 2 x 2 en donde el objetivo podría ser decidir la forma de avanzar rebasando al contrario, utilizando los recursos técnico-tácticos básicos y coordinando las acciones con el compañero, «representaremos» que, mediante las habilidades de pases, recepciones y desplazamientos (desmarques-marcajes), el alumnado (con rol atacante) deberá decidir qué hacer, cómo hacerlo y cuándo. Por tanto, el alumnado deberá utilizar sus capacidades

El profesorado deberá «situarse» en el contexto y, pensando desde la perspectiva del alumnado, analizar qué problemas tácticos pueden surgir y qué habilidades motrices se deben utilizar para su solución

motrices, cognitivas y de cooperación para poder resolver dicha situación-problema. Según este planteamiento, el profesorado, necesitará disponer de conocimientos técnico-tácticos del deporte, así como de estilos de enseñanza que

permitan la necesaria introspección en las decisiones del alumnado para ayudarle en su toma de decisiones.

En este sentido, el proceso de preguntas-respuestas tiene una tradición menor en EF y resulta complicado encontrar documentación al respecto. Los trabajos realizados en la TGfU (por ejemplo, Mitchell, Oslin y Griffin, 2006) presentan una estrategia en la presentación de las preguntas, y una planificación previa de las posibles respuestas, que permiten conducir y reconducir las creencias y conocimientos del alumnado sobre cómo pueden actuar en la solución de los problemas tácticos que aparecen durante el desarrollo del juego. La implicación del conocimiento procedimental y declarativo en los planteamientos de enseñanza desde la táctica (Castejón y López, 2002; Light y Fawns, 2003) es uno de los fundamentos de la enseñanza comprensiva del deporte donde aparece una práctica intencional con propósito para comprender y practicar el deporte, aunque no obsta para que puedan existir críticas al respecto que no crean necesario aportar conocimiento procedimental y declarativo (Araújo, Travassos y Vilar, 2010).

Las características de este enfoque anteriormente mencionadas implican, desde la perspectiva del docente, la necesidad de tomar decisiones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de implicar cognitivamente al alumnado en

función del objetivo propuesto para la comprensión del sentido táctico del juego. La posibilidad de poner en práctica estas decisiones estará estrechamente relacionada con las percepciones que el docente detecte a lo largo del proceso de ense-

ñanza a partir de las señales mostradas por el alumnado durante la realización de las tareas.

Si tenemos en cuenta que la tradición en la formación inicial del profesorado muestra un marcado enfoque técnico en la forma de concebir la enseñanza del deporte (Díaz y Castejón, en prensa; Imbernón, 2010), podemos entender las dificultades del profesorado

con experiencia docente para interactuar con los estudiantes y propiciar la reflexión con la intención de comprender la lógica interna de la acción planteada. Estas percepciones pueden repercutir en un conjunto de rutinas que impidan un proceso de cambio hacia formas de actuación más acordes con las demandas de una enseñanza fundamentada en una concepción constructivista del aprendizaje.

Estudios realizados en el ámbito del pensamiento del profesorado con experiencia (Díaz-Cueto Hernández-Álvarez y Castejón, 2010; Hernández y Velázquez, 2010) muestran que el profesorado manifiesta no sentirse preparado para afrontar un cambio en su forma de enseñar de acuerdo con esta concepción del aprendizaje, aunque puedan utilizar de forma cotidiana tareas que sitúan al alumnado ante problemas cercanos a los que acontecen en el juego real.

En este sentido, y continuando con el ejemplo anteriormente descrito (2 x 2), los períodos de reflexión necesarios para acercarnos al proceso cognitivo del alumnado, y consecuentemente la elaboración de una batería de preguntas, con las posibles respuestas que se esperan del alumnado para guiarle en la resolución del problema, demanda del profesorado en los momentos de diseño dos aspectos fundamentales: recordar lo que el alumnado conoce para poder construir la

El profesorado manifiesta no sentirse preparado para afrontar un cambio en su forma de enseñar de acuerdo con esta concepción del aprendizaje

batería de preguntas anticipándose a lo que dicho alumnado pueda responder en función de lo que sabe y, en segundo lugar, recordar los comportamientos que suele tener el alumnado cuando resuelve el problema planteado. Sobre la base de estos conocimientos, iniciaremos el proceso de preguntas desde el problema que consideramos que va a tener lugar: «el alumno perderá la posesión del balón», y situaremos al alumno ante el problema: Pregunta (P): «¿qué ha ocurrido?», Respuesta (R): «que he perdido (o me han quitado) el balón»; y finalizaremos el proceso con la pregunta: «¿qué tendrías que hacer?», que obligará al alumno a encontrar la solución del problema: «desmarcarme». Asimismo, incorporaremos las preguntas intermedias que consideramos que van a guiar paso a paso el proceso de construcción del conocimiento del alumnado.

Esta anticipación a lo que el alumnado pueda percibir y cómo podría resolverlo en los momentos de diseño es, junto con la interacción reflexiva con el grupo de alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que al profesorado con experiencia docente produce mayor inseguridad e incertidumbre, y, por consiguiente, le hace ser escéptico respecto a la utilización de los planteamientos comprensivos.

Esta anticipación a lo que el alumnado pueda percibir y cómo podría resolverlo en los momentos de diseño es, junto con la interacción reflexiva con el grupo de alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que al profesorado con experiencia docente produce mayor inseguridad e incertidumbre, y, por consiguiente, le hace ser escéptico respecto a la utilización de los planteamientos comprensivos.

■ Propuestas de superación ante las dificultades

En este apartado, en consonancia con el análisis que hemos ido presentando en los párrafos anteriores, vamos a mostrar algunos aspectos que consideramos relevantes y que suelen ofrecer dificultades al profesorado al poner en práctica las propuestas del modelo de enseñanza com-

prensiva del deporte. Por supuesto que hay muchos otros, también relevantes, pero creemos que los que vamos a tratar tienen mayor relación con lo que hemos ido exponiendo.

En este sentido, las decisiones que toma el profesorado de EF con experiencia van a depender, en gran medida, de las rutinas que han adquirido a lo largo de su carrera profesional, del conocimiento curricular, y de sus pensamientos que le llevan a racionalizar las decisiones. En esta línea Schön (1992, pp. 20 y ss.) manifiesta:

Hay zonas indeterminadas de la práctica –tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores– que escapan a los cánones de la racionalidad técnica (...) los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.

Además del conocimiento curricular, tal y como hemos señalado, el profesorado, para implementar la enseñanza comprensiva, necesita conocer los elementos tácticos en los que participa el alumnado y que tienen en cuenta las situaciones del problema. La acción observable, es decir, el gesto que realiza el alumnado es el que centra la atención del docente; sin embargo, las preguntas sobre qué piensa el alumnado antes y durante su realización, qué posibilidades percibe cuando tiene que decidir según el papel que debe

Qué piensa el alumnado antes y durante su realización, qué posibilidades percibe cuando tiene que decidir según el papel que debe desempeñar en la situación de juego, son los elementos de la tarea que los docentes muestran como deficitarios en su diseño e intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje

desempeñar en la situación de juego, son los elementos de la tarea que los docentes muestran como deficitarios en su diseño e intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto nos lleva a hacernos la siguiente pregunta.

■ ¿Qué preparar o diseñar para las tareas?

Uno de los puntos débiles de los trabajos publicados alrededor de la TGfU es la falta de documentos que permitan al profesorado seguir una forma de enseñar y que le aporten cierta seguridad en sus planteamientos (Díaz, 2005). Es cierto que no se trata de que ese mismo profesorado siga al pie de la letra lo que digan los textos publicados. Se trata más bien de que el profesorado sepa analizar, seleccionar y utilizar los textos para adaptarlos a las necesidades e intereses del alumnado y al contenido de enseñanza.

En este sentido, Griffin, Mitchell y Oslin (1997) ya habían adelantado una serie de tareas en la línea de la enseñanza comprensiva del deporte (fútbol, baloncesto, voleibol, bádminton, tenis, softbol y golf), que más tarde ampliaron en otro trabajo (Mitchell, Oslin y Griffin, 2006), y esta vez con algunos deportes más, casi todos ellos habituales en las clases de educación física (fútbol, baloncesto, lacrosse, rugby, voleibol, bádminton, tenis, softbol, cricket, golf, bolos) y con distintos niveles de complejidad. En la misma línea, hay trabajos en castellano como el de Castejón y otros (2010), con balonmano y baloncesto; o el de Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), con dos unidades didácticas: «Conozco y practico juegos deportivos de invasión» y «Aprendo a jugar a balonmano».

En la preparación o diseño de las tareas, el profesorado deberá priorizar en la secuencia de problemas tácticos que el alumnado debe resol-

En la preparación o diseño de las tareas, el profesorado deberá priorizar en la secuencia de problemas tácticos que el alumnado debe resolver al practicar las situaciones que la tarea demanda

ver al practicar las situaciones que la tarea demanda. De acuerdo con las características del alumnado, se generarán situaciones cercanas al juego real que exijan la utilización paulatina de recursos tácticos (pasar, desmarcarse, botar, marcar...), variando el número de compañeros y oponentes (2 x 1,

1 x 1, 2 x 2...); la incorporación y adaptación del reglamento; la utilización y adaptación del material (móviles blandos, de mayor o menor tamaño...), la utilización de materiales contruados por el propio alumnado implicándose en su funcionalidad (Méndez-Giménez, 2009), la ampliación de espacios de juego (favorece el desmarque y la posesión del móvil) o su reducción (favorece el marcaje). En definitiva, el profesorado deberá diseñar las tareas de acuerdo con las características del alumnado, de los recursos disponibles y de los aprendizajes que considere que sean los más apropiados para su alumnado. Además, deberá tener en cuenta que la utilización de este planteamiento de enseñanza le va a obligar a orientar su enseñanza hacia la intencionalidad del juego, por lo que deberá observar prioritariamente «qué hace» el alumnado, antes que «cómo lo hace».

■ ¿Qué preparar-diseñar para el proceso preguntas-respuestas?

Si las tareas que se fundamentan en las premisas de la enseñanza comprensiva en el deporte tienen

pocas publicaciones, los procesos de preguntas-respuestas utilizadas en el diseño y puesta en práctica de estas mismas tareas carecen de una base bibliográfica adecuada.

Hay que subrayar que la utilización de preguntas-respuestas, es decir, los procesos reflexivos en el diseño y aplicación de tareas en EF, tiene antecedentes. Estos procesos reflexivos, sin duda guiados por los trabajos de Schön (1992), se han centrado en el intento de comprobar qué es lo que el alumnado ha entendido sobre su propia práctica. Pero la dificultad no radica en establecer un turno reflexivo de preguntas y respuestas, sino en saber qué es lo que hay que hacer para que las preguntas y las respuestas conduzcan a los objetivos perseguidos, tanto en la exposición de los conocimientos por parte de los estudiantes, como en la práctica derivada de la reflexión. Veamos las variantes que se pueden encontrar.

1. Una práctica sin reflexión previa, pero con reflexión al final de la práctica.
2. Una reflexión antes de la práctica, seguida de la práctica y una reflexión final.
3. Una reflexión antes de la práctica, reflexión durante la práctica y reflexión final.

No hemos tenido en cuenta otras posibilidades que podrían darse: por ejemplo, una reflexión previa más la práctica, pero sin reflexión final. De la misma forma, entendemos como final de la práctica el momento en que ha terminado la tarea, pero tras el final de la tarea puede darse el comienzo de otra tarea o bien el final de la sesión.

La dificultad no radica en establecer un turno reflexivo de preguntas y respuestas, sino en saber qué es lo que hay que hacer para que las preguntas y las respuestas conduzcan a los objetivos perseguidos

Cada una de las tres posibilidades que anteriormente hemos señalado entraña implicaciones cognitivas y actitudinales diferenciadas y, sobre todo, percepciones en los docentes muy dispares, según sean sus conocimientos y creencias. Cada docente optará por la posibilidad que considere más oportuna de acuerdo con las necesidades y la diversidad que advierta en el alumnado, teniendo en cuenta el tiempo de práctica motriz, la posibilidad de mantener la atención del alumnado, propiciar la implicación cognitiva del alumnado que más lo necesite y que no sean siempre los mismos quienes la verbalizan, etc. Por eso es necesario desplazarse por todos los escenarios de práctica e ir conjugando momentos de reflexión con grandes grupos, con pequeños grupos e individualmente, mientras el resto del alumnado continúa llevando a cabo la práctica.

Al hablar de distintos ámbitos de capacidades del alumnado, puede parecer que éstos se trabajan de forma aislada. Sin embargo, la implicación es conjunta en todo momento, aunque las aportaciones documentales puedan consistir en análisis por separado. En este punto tratamos específicamente el ámbito cognitivo y motriz, pero no hay que olvidar que estos ámbitos no se trabajan por separado. La elaboración de las tareas debe estar condicionada, entonces, por el orden planteado en la interacción entre el ámbito cognitivo y el motriz. Es decir, diseñaremos la o las tareas contextualizadas en situaciones-problema y diseñaremos, asimismo, un conjunto de preguntas con el fin de comprobar qué es lo que los alumnos pueden responder en forma de conocimiento declarativo. En definiti-

Diseñaremos la o las tareas contextualizadas en situaciones-problema y diseñaremos, asimismo, un conjunto de preguntas con el fin de comprobar qué es lo que los alumnos pueden responder en forma de conocimiento declarativo

va, para todo este entramado es necesario que el profesorado tenga conocimientos de lo que diseña, de lo que pone en práctica y de la utilización de un conjunto adecuado de preguntas-respuestas.

Así pues, para lograr el objetivo que acabamos de señalar, el profesorado debe ser capaz de analizar las necesidades que la tarea

requiere. A modo de ejemplo, nos centraremos en la situación 2 x 2, en la que podremos situar al alumnado ante un problema que tendrá varias soluciones, entre otras:

- Con el móvil, podrá realizar pases al compañero, observar a su oponente directo, a su compañero y su oponente. Sin el móvil, podrá decidir si debe separarse (*desmarcarse*) de su oponente para poder recibir el balón porque considera que es muy rápido y se lo podría interceptar.
- Con el móvil, podrá realizar un desplazamiento para acercarse (*marcaje*) hacia el oponente de su compañero para atraerle, permitiendo que su compañero realice un desplazamiento hacia el espacio libre y rebase a su oponente mediante la recepción del pase.
- Una solución similar a la anterior consiste en fijar al propio oponente para que su compañero realice un *cruce*.

Como podemos observar, existen varias posibilidades para resolver el problema. Por este motivo, las preguntas tendrán como referencia el objetivo enunciado y la progresión en los aprendizajes que consideremos más conveniente para nuestro alumnado (por ejemplo, la incorporación del recurso técnico-táctico del *cruce*). Para el primer caso (*des-*

marque), si vemos que el alumno ha perdido el balón, podríamos hacer las siguientes preguntas:

P: ¿Qué ha pasado?

R: Que he perdido el balón.

P: ¿Por qué?

R: Porque me lo ha quitado mi oponente.

P: ¿Por qué te lo ha quitado?

R: Porque estaba muy cerca.

P: ¿Qué podrías hacer para evitarlo?

R: Separarme de él.

Muy bien, a ese recurso se le llama *desmarque*.

También podríamos hacer intervenir al compañero, ya que es una situación colaborativa:

P: ¿Qué has hecho antes de pasar el balón?

R: No he visto a mi compañero libre.

P: ¿Qué tendrías que haber hecho?

R: Mirar para ver si está desmarcado.

P: ¿Y cuál es la diferencia?

R: Que su oponente no le puede quitar el balón.

Para la elaboración de la batería de preguntas es necesario conocer dos elementos clave: observar cuál ha sido el «error» que ha impedido la consecución del objetivo, y cuál es la respuesta táctica final a dicho «error». Una vez que conocemos el inicio y el final de la secuencia, los pasos intermedios de la situación-problema se van construyendo según los conocimientos que tenemos y las acciones que hemos observado. Es decir, tendremos en cuenta las acciones llevadas a cabo por el alumno y las decisiones que sabemos que debería tomar.

No obstante, por el propio principio de construcción de conocimiento, no sabemos qué es lo que van a hacer los estudiantes, de ahí que no podamos tener preguntas fijas, por cuanto no hay soluciones fijas o exactas a las situaciones tácticas de los deportes.

Esto no quiere decir que no haya una planificación de las tareas y de las preguntas, ni tampoco que no tengamos en cuenta las posibles respuestas para que podamos encadenar una secuencia que permita afianzar el aprendizaje significativo que se ha producido en las tareas, pero sí que tenemos que tener en cuenta que hay una apertura en ambos ámbitos. Esta apertura conlleva una indefinición, que, a su vez, entraña dificultades para elaborar todas las actividades y, como consecuencia de estas dificultades, resistencias al cambio, sobre todo cuando habitualmente se ha trabajado de una determinada forma (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez y Castejón, 2010).

En este sentido, consideramos que para posibilitar el cambio hacia planteamientos de enseñanza que exigen la asunción de roles más activos y participativos mediante la implicación cognitiva y social, el profesorado de EF necesita, además de mostrar una actitud favorable hacia la posibilidad de dicho cambio, conocer los elementos (curriculares, pedagógicos y de contenido) que intervienen en dichos planteamientos, conocimiento que en muchos casos no se ha adquirido en la formación inicial ni en la continua (Díaz y Castejón, en prensa). Por ello, es difícil poner en práctica estos planteamientos sin conocer todos los elementos que influyen en el diseño, desarrollo, puesta en práctica y evaluación de las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Para la elaboración de la batería de preguntas es necesario conocer dos elementos clave: observar cuál ha sido el «error» que ha impedido la consecución del objetivo, y cuál es la respuesta táctica final a dicho «error»

Una posibilidad formativa podría ser la realización de estudios e investigaciones con profesorado en ejercicio, en los que se guiase la aplicación de dichos planteamientos y se utilizaran formatos en los cuales la participación del profesorado sea plenamente activa y participativa

Una posibilidad formativa podría ser la realización de estudios e investigaciones con profesorado en ejercicio, en los que se guiase la aplicación de dichos planteamientos y se utilizaran formatos en los cuales la participación del profesorado sea plenamente activa y participativa. Pensamos, por ejemplo, en la investigación-acción, en grupos de trabajo, etc., posibilidades que pueden contribuir a un enriquecimiento en la formación de los docentes y a propiciar el cambio esperado.

Referencias bibliográficas

- ARAÚJO, D.; TRAVASSOS, B.; VILAR, L. (2010): «Tactical skills are not verbal skills: a comment on Kannekens and colleagues». *Perceptual and Motor Skill*, núm. 110, pp. 1086-1088.
- BÁRCENAS, D.; ROMÁN, J. (1991): *Balonmano. Técnica y metodología*. Madrid. Gymnos.
- BUNKER, D.; THORPE, R. (1982): «A model for the teaching of games». *Bulletin of Physical Education*, vol. 18(1), pp. 5-8.
- CASTEJÓN, F.J. y otros (2010): «Análisis de documentación de iniciación deportiva. Ejemplos desde la práctica», en CASTEJÓN, F.J. (ed.): *Deporte y enseñanza comprensiva*. Sevilla. Wanceulen, pp. 145-202.
- CASTEJÓN, F.J.; LÓPEZ, V. (2002): «Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 7, pp. 42-55.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona. Paidós.
- CONTRERAS, O.; DE LA TORRE, E.; VELÁZQUEZ, R. (2001): *Iniciación deportiva*. Madrid. Síntesis.
- DEVÍS, J. (1996): *Educación física, deporte y currículum*. Madrid. Visor.
- DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde.
- DÍAZ, M. (2005): *Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de educación física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: Evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid.
- DÍAZ, M.; CASTEJÓN, F.J. (en prensa): «Perfil académico, profesional y planteamientos metodológicos del profesorado de educación física con experiencia». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*.
- DÍAZ-CUETO, M.; HERNÁNDEZ-ÁLVAREZ, J.L.; CASTEJÓN, F.J. (2010): «Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport». *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 29(4), pp. 378-398.
- GEORGAKIS, S. (2007): «From drills to skills to game sense: The meta-cognitive revolution in physical education», en R. LIGHT (ed.): *Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. Sydney. University of Sydney, pp. 45-58.
- GRÉHAIGNE, J.F.; WALLIAN, N.; GODBOUT, P. (2005): «Tactical-decision learning model

- and students' practices». *Physical Education & Sport Pedagogy*, vol. 10(3), pp. 255-269.
- GRIFFIN, L.L.; BUTLER, J.I. (eds.) (2005): *Teaching games for understanding*. Champaign. Human Kinetics.
- GRIFFIN, L.L.; MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L. (1997): *Teaching sport concepts and skills*. Champaign. Human Kinetics.
- GUBACS, K. (2004): «Implementing a tactical approach into a net/wall games unit». *Journal of the Florida Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 42(2), pp. 8-10.
- HERNÁNDEZ, J.L. (1996): «La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículum de la LOGSE ¿una nueva definición de Educación Física escolar?». *Revista de Educación*, núm. 311, pp. 51-76.
- HERNÁNDEZ, J.L.; VELÁZQUEZ, R. (coords.) (2010): *La educación física a estudio: El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona. Graó.
- IMBERNÓN, F. (2010): «La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 34, pp. 75-82.
- KIRK, D.; MACPHAIL, A. (2002): «Teaching Games for Understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 21, pp. 177-192.
- LIGHT, R.; FAWNS, R. (2003): «Knowing the game: Integrating speech and action through TGfU». *Quest*, núm. 55, pp. 161-177.
- LÓPEZ, V. (2003): «Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte», en CASTEJÓN, F.J. (ed.): *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla. Wanceulen, pp. 111-140.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (2009): «La enseñanza de los juegos de golpeo y fildeo en el contexto escolar a partir de material reciclado». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 29, pp. 105-118.
- MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L.; GRIFFIN, L.L. (2006): *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach*. 2.ª ed. Champaign. Human Kinetics.
- ROVEGNO, I.; DOLLY J.P. (2006): «Constructivist perspectives on learning», en KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (eds.): *The handbook of physical education*. Londres. Sage Publications, pp. 242-261.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/MEC.
- TINNING, R. (1993): «Teacher education and the development of content knowledge for P.E. teaching», en MONTERO MESA, L.; VEZ, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago. Tórculo, pp. 535-554.
- VELÁZQUEZ, R.; GARCÍA, M. (2000): «Reforma educativa y educación física: una tarea inacabada». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, núm. 1, pp. 27-37.

Direcciones de contacto

Mario Díaz del Cueto

F. Javier Castejón Oliva

Universidad Autónoma de Madrid

mario.diaz@uam.es

javier.castejon@uam.es

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en noviembre de 2010 y aceptado en marzo de 2011 para su publicación.