

# Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva

**ALFONSO VALERO VALENZUELA**

*Doctor en Educación Física. Departamento de Educación Física. Universidad de Almería*

## Resumen

Tradicionalmente la enseñanza de los juegos deportivos ha otorgado un excesivo énfasis a la técnica deportiva, surgiendo como reacción nuevas propuestas que confieren más protagonismo al niño y al juego. En este trabajo se realiza una profunda revisión bibliográfica en la que se analizan diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje agrupados en tres grandes bloques, como son los fundamentos teóricos, factores relacionados con el contenido y factores relacionados con el alumno y el profesor. Tanto el enfoque tradicional de iniciación deportiva como las propuestas alternativas, especialmente el enfoque comprensivo, contemplan dichos elementos, aunque con matices muy distintos, presentándose los nuevos planteamientos metodológicos como los más acertados. Además, se aporta una serie de pautas para llevar a cabo una iniciación deportiva mucho más adecuada y en un contexto más pedagógico, destacando, entre otras, que los niños no sólo han de ejecutar la habilidad motriz correctamente, sino también han de aprender a procesar la información y a solucionar problemas en un contexto dinámico de actividades lúdicas.

## Palabras clave

Proceso enseñanza-aprendizaje, Iniciación deportiva, Enfoques metodológicos.

## Abstract

*Traditionally the teaching of the sport games has granted an excessive emphasis to the sport skills, arising like reaction new propose that confers more prominence to the child and the game. In this work a great bibliographical revision is made in which different elements are examined from the process of education-learning grouped in three great blocks as they are the theoretical foundations, factors related to the content and factors related to the student and the teacher. As much the traditional approach of sport initiation like the alternative proposals, specially the understanding approach, contemplates these elements although with very different shades, appearing the new the most guessed right methodology expositions like. In addition, a series of guidelines is contributed to carry out much more suitable a sport initiation and in a more pedagogical context, emphasizing among others, that the children not only have to execute the motor ability correctly, but also have to learn to process the information and to solve problems in a dynamic context of playful activities.*

## Key words

*Teaching-learning process, Sport initiation, Methodology approaches.*

## Evolución en el tiempo

Está más que constatada la importancia que tiene la iniciación al deporte en edades tempranas, como vienen a corroborar los trabajos de Le Boulch (1991) y Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), entre otros. La enseñanza de los juegos deportivos ocupa más del 65 % del tiempo dedicado a la Educación Física (Werner y Almond, 1990), dándose un excesivo énfasis a la técnica deportiva, reproduciendo modelos de ejecución de probada eficacia, y que, en sí mismas, se acercan más al adiestramiento que a la educación (Thorpe y Bunker, 1983).

Las propuestas convencionales son apropiadas única-

mente para un pequeño número de jugadores con talento y suficientemente motivados, siendo situaciones inverosímiles e inapropiadas para una clase de Educación Física de 30 niños, circunstancia que provoca un desarrollo inerte de habilidades, aportando escasas oportunidades para utilizarlas en un contexto real de juego, como apuntan Rink, French y Werner (1991).

Como reacción ante este tipo de propuestas metodológicas, surgieron trabajos en Alemania, Francia, España, Inglaterra... que pretendían realizar una iniciación deportiva recurriendo a las formas jugadas, a los principios de juego y a los juegos predeportivos, como alternativa a la enseñanza tradicionalista reinante en las

escuelas deportivas. De entre todos ellos, en este trabajo se destacan las aportaciones realizadas por los ingleses Thorpe, Bunker y Almond (1986), y su Enfoque para la Comprensión de los juegos deportivos, quienes indican que los juegos deportivos poseen una naturaleza problemática y contextual que deben comprender los participantes jugando. Por su parte, a Estados Unidos también llega la corriente alternativa de iniciación deportiva, destacando, entre otros, trabajos tan recientes como el de Mitchell, Oslin y Griffin (2003), y su enfoque táctico de los juegos deportivos.

Thorpe y Bunker (1982) están convencidos de que mucho del placer involucrado en los juegos nace de la correcta toma de decisiones, dando lugar a una propuesta metodológica en la enseñanza de los juegos que cambia el énfasis de la habilidad física a la comprensión del juego. La táctica, las reglas y el equipo deben ser modificados para asegurar que todos los chicos obtengan conocimiento dentro de los juegos que ellos practican.

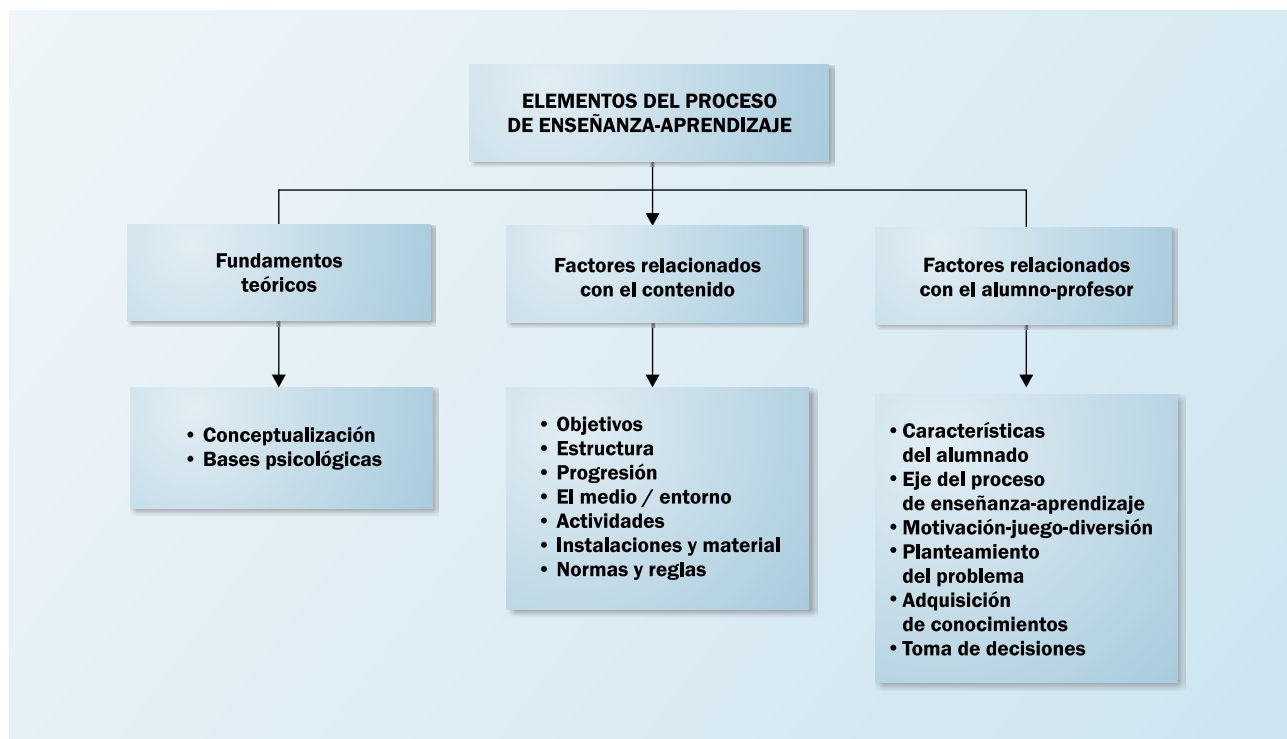
De este modo, Werner (1990) llega a la conclusión de que el enfoque “Compreensivo” se presenta como el más acorde con la iniciación deportiva del niño, adap-

tado a las exigencias de un sistema educativo para una adecuada enseñanza dentro del colegio.

### Los enfoques alternativos frente a los tradicionales

A raíz de este breve repaso por la problemática de la metodología en la iniciación deportiva, creemos interesante dar un paso más en el estudio de las características más relevantes que diferencian un enfoque tradicional frente a otros alternativos.

Una aproximación muy acertada acerca de qué se entiende por enfoque tradicional es la que aportan Allison y Thorpe (1997, p. 10), quienes concretan que son aquellos enfoques que están “*basados en la habilidad y que se caracterizan por la enseñanza de habilidades y técnicas específicas dentro de lecciones altamente estructuradas, con un formato que contiene un calentamiento, la práctica de unas destrezas y un juego final*”. Frente a éstos, se hallan los enfoques alternativos, que están representados principalmente por los denominados “*juegos deportivos para la comprensión, caracterizados por la conciencia táctica y la toma de decisiones dentro*



**Figura 1**  
Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje analizados en los enfoques de iniciación deportiva.

Elementos	Autores que lo analizan	Enfoque tradicional	Enfoque alternativo
Conceptualización	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Durán y Lasiera (1987), Smith (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Devís y Peiró (1995), Doolittle (1995), Gabriele y Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Allison y Thorpe (1997), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999), Siedentop (2002).	Modelo pasivo, analítico, técnico, mecanicista, directivo, intuitivo, asociacionista, basado en las habilidades, directo.	Modelo activo, global, táctico, sintético, comprensivo, estructuralista, pedagogía de las situaciones, pedagogía exploratoria, indirecto, deporte educativo.
Bases psicológicas	Pigott (1982), Moreno Murcia y Gutiérrez (1998), Launder (2001).	Asociacionistas, conductistas. Aprendizaje sin error.	Cognitivistas, teoría del Esquema. Ensayo-error.

**Figura 2**

Comparación de los elementos más relevantes entre los dos grandes enfoques de iniciación deportiva: fundamentos teóricos.

de la estructura de un juego deportivo apropiado, por el uso de juegos modificados y la enseñanza de habilidades cuando son apropiadas y siempre adaptadas a los niveles individuales” (Allison y Thorpe, 1997, p. 10).

Ambos enfoques poseen una serie de elementos en común con matices muy distintos que hemos clasificado bajo nuestro punto de vista en tres grandes grupos (*figura 1*). Dicha taxonomía se ha llevado a cabo buscando ubicar cada una de estas variables tan relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en categorías claras y excluyentes las unas de las otras y que finalmente han sido denominadas como “fundamentos teóricos”, “factores relacionados con el contenido” y “factores relacionados con el alumno-profesor”, para desarrollar cada una de estas categorías en los siguientes subapartados.

### Fundamentos teóricos

En este primer apartado (*figura 2*), se encuadra la conceptualización de los términos empleados para referirse a un enfoque u otro de iniciación deportiva, así como las bases psicológicas que sustentan a cada uno de las principales aproximaciones de metodología deportiva.

#### Conceptualización

Las diferentes denominaciones habitualmente utilizadas para referirse al enfoque tradicional son: método analítico, pasivo, mecanicista, directivo, intuitivo, asociacionista, técnico (Bunker y Thorpe, 1983). Para Blázquez (1995), estos métodos tradicionales son utilizados por entrenadores que no han recibido una formación específica y que se rigen sobretodo por la intuición o imitando y reproduciendo la manera como les enseñaron a ellos. En el lado opuesto se encuentran los métodos

activos, que conciben las prácticas deportivas no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones, donde aprender se convierte en el objetivo a conseguir y no en un medio para ganar una recompensa o para evitar el ridículo. Los términos comúnmente más utilizados son: método global, sintético, pedagogía de situaciones, pedagogía del descubrimiento, pedagogía exploratoria, método estructuralista, comprensivo (Bunker y Thorpe, 1983), integrado (Devís, 1990), sistemático (Cox, 1986), indirecto (Gabriele y Maxwell, 1995), deporte educativo (Siedentop, 2002).

#### Bases psicológicas

Según Pigott (1982), a finales de los setenta surgen indicios de que investigaciones psicológicas sobre el comportamiento de las habilidades motrices estaban moviéndose desde una posición mecanicista de “estímulo-respuesta” hacia una posición cognitivista, basándose el enfoque comprensivo de iniciación deportiva en la teoría del esquema de Schmidt del aprendizaje motor, el cual informa que cuando los aprendices hacen una práctica motriz, obtienen y almacenan información que alimenta a un programa motor general. En este sentido, Launder (2001), publica un libro titulado *La práctica del juego: el enfoque de los juegos deportivos para la enseñanza y el entrenamiento deportivo*, donde dedica varios capítulos a profundizar en dichas cuestiones.

#### Factores relacionados con el contenido

Dentro de este apartado (*figura 3*) se incluyen elementos tales como los objetivos de la unidad de aprendizaje, la estructura de la sesión, la progresión de los contenidos, el planteamiento de las actividades, el me-

Elementos	Autores que lo analizan	Enfoque tradicional	Enfoque alternativo
Objetivos	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Doolittle y Girard (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Gabriele y Maxwell (1995), Oslin (1996), Antón y Dolado (1997), Fernández García (1998), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Búsqueda de un resultado eficaz y dominio de las habilidades.	Búsqueda de la acción educativa, resolución de problemas, desarrollo de las habilidades sociales, motrices, pensamiento creativo y comprensión conceptual.
Estructura	Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Durán y Lasierra (1987), Du -Toit (1989), Howarth (1989), Blázquez (1995), Gabriele y Maxwell (1995), Doolittle (1995), Werner y otros (1996), Allison y Thorpe (1997), Nuviola (1997), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999).	Calentamiento, práctica de destrezas y juego final.	Juego global (situación pedagógica), planteamiento de un problema, solución, puesta en práctica y nueva situación pedagógica.
Progresión	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Du- Toit (1989), Blázquez (1995), Oslin (1996), Jiménez Sánchez (1999).	Del gesto particular y concreto (técnica) a la práctica global (actividad real).	De la totalidad (situación real o juego) al gesto técnico adaptado a la situación.
El medio-entorno	Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Smith (1991), Blázquez (1995), Gabriele y Maxwell (1995), Werner y otros (1996).	Constante e invariable.	Modificado, favoreciendo la adaptación del niño.
Actividades	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995), Devís y Peiró (1995), Nuviola (1997), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Las establecidas en las progresiones de los manuales, buscando la especialización precoz.	Teniendo en cuenta la madurez del niño, significativas y desarrollando deportistas polivalentes.
Instalaciones y material	Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Sibson (1992), Werner y otros (1996), Moreno Murcia y Gutiérrez (1998).	Convencional.	Adaptado.
Normas y reglas	Thorpe y Bunker (1982), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995), Werner y otros (1996), Moreno Murcia y Gutiérrez (1998), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Reguladas por las federaciones deportivas competentes.	Modificadas para favorecer el aprendizaje y la acción educativa.

**Figura 3**

Comparación de los elementos más relevantes entre los dos grandes enfoques de iniciación deportiva: factores relacionados con el contenido.

dio-entorno en el que se desarrollan, las instalaciones y el material empleado para su aplicación, así como las normas y reglas que determinan el desarrollo de cada una de las tareas.

**Objetivos**

La Educación Primaria, además de desarrollar unas capacidades y habilidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales, debe enfocarse a crear unos hábitos perdurables de cara a la práctica deportiva como un bien cultural que repercuta en la salud y calidad de vida de los ciudadanos.

Pero con el método técnico físico debido al énfasis

sobre el rendimiento, donde el objetivo se centra en la adquisición de grandes niveles de “performance”, así como un alto nivel de acondicionamiento (Fernández García, 1998), un gran porcentaje de niños han alcanzado un escaso éxito, formándose estudiantes muy habilidosos que no comprenden el juego que ellos practican (Thorpe y Bunker, 1983).

En contraste con el enfoque tradicional, el enfoque táctico promete comprender los juegos y hacer sensibles a los estudiantes de la diversión y, al mismo tiempo, participantes activos de las actividades que se desarrollan. Por tanto, el objetivo es lúdico y se dirige hacia la formación en el terreno de los valores personales y de la socialización, a través de actividades de cooperación,

y una orientación pedagógica de la competición (Fernández García, 1998).

### **Estructura**

La búsqueda de un plan de sesión que pudiese asegurar una clara y fácil documentación durante los cursos de metodología, dio lugar en los enfoques tradicionales a una estructura que comenzaba con una actividad introductoria, seguida de una práctica de la habilidad y al final un juego en el que se practicaba la nueva habilidad adquirida (Thorpe y Bunker, 1983).

Sin embargo, los enfoques alternativos están basados sobre una forma estándar de juego deportivo que es modificada poco a poco para ayudar al estudiante a encauzar importantes conceptos y estrategias de todos los deportes (Doolittle, 1995).

El niño se introduce dentro de una variedad de formas jugadas de acuerdo con su edad y experiencia (Bunker y Thorpe, 1983), inmerso en un proceso de descubrimiento progresivo que se inicia a partir de juegos que ponen desde el principio al alumno en situaciones de acción inmediata (Durán y Lasierra, 1987), proponiendo tareas globales donde los jugadores tengan que resolver situaciones y problemas planteados por los defensores o atacantes que impiden cumplir el objetivo previsto (Jiménez Sánchez, 1999).

### **Progresión**

En el enfoque tradicional, dada la complejidad de la ejecución, los gestos-tipo son descompuestos en gamas más simples de ejercicios para facilitar su aprendizaje. Así aparecen los ejercicios de asimilación, aplicación y las progresiones perfectamente establecidas. Lo simple es el gesto particular y concreto (técnica) y lo complejo es la práctica global (actividad real) (Blázquez, 1995).

En el enfoque comprensivo la progresión va desde la globalidad (juegos deportivos modificados), a la especificidad (introducción al deporte estándar) (Devís y Peiró, 1995). El enfoque comienza con habilidades simplificadas que los estudiantes pueden dirigir sobre el juego y su comprensión, más que sobre la ejecución de las habilidades (Doolittle, 1995), partiendo de la totalidad y no del individuo, de las situaciones de juego, donde los gestos técnico-tácticos deben ser deducidos de las situaciones de juego (Nuviala, 1997).

### **El medio-entorno**

Mientras que una metodología basada en propuestas analíticas implica un mayor control de la situación de

aprendizaje, estableciendo de forma intensa diferencias individuales, suprimiendo la creatividad o respuestas innovadoras (Gabriele y Maxwell, 1995); en una metodología basada en propuestas lúdicas globales, el objetivo es adaptar las actividades a las necesidades contextuales y atender a la diversidad del aula, ofreciendo una serie de sugerencias para modificar las variables espaciales como son el medio físico, la naturaleza del substrato, las dimensiones del espacio, la forma de los recorridos, la presencia o no de obstáculos a sortear, la dirección y la orientación.

### **Actividades**

En el pasado y todavía hoy en día de manera muy extendida, el currículum de los juegos deportivos es normalmente presentado como una serie desconectada de paquetes de contenidos, con una frecuente referencia a nociones estilizadas de juego, donde la práctica está planificada alrededor de un idealizado texto de técnica (Pigott, 1982).

El enfoque táctico fomenta el progreso de deportistas polivalentes, evitando la especialización temprana (Jiménez Sánchez, 1999). Los niños comienzan con una forma de juego que es comparable a su nivel de habilidad y experiencia, buscando que las actividades tengan una transferencia proactiva (Nuviala, 1997), donde la realización de la tarea previa facilite la posterior y no juegos prescritos que sean practicados exitosamente sólo por los chicos más habilidosos (Sibson, 1992).

### **Instalaciones y material**

El enfoque comprensivo ofrece diferentes posibilidades metodológicas que permiten modificar el grado de dificultad de las distintas tareas dentro de un juego de equipo y también permiten dirigirlos a jugadores de diferente nivel, debiendo utilizar un grado de dificultad adecuado a sus posibilidades, integrando técnica, táctica y rendimiento (Morcillo y Moreno del Castillo, 2000). Ejemplos de aspectos del juego que se pueden modificar son la extensión del campo, zonas permitidas y prohibidas, duración del juego, número de jugadores, relaciones en el equipo y con el rival.

### **Normas y reglas**

Ante elaborados reglamentos propuestos por las federaciones deportivas competentes en el campo educativo de la iniciación deportiva, las reglas deben estar adaptadas para hacer posible una mayor participación, permitiendo que los alumnos puedan desarrollar sus ha-

bilidades en general, asegurando que todos jueguen y obtengan éxito (Werner, Thorpe y Bunker, 1996).

Esta metodología alternativa aporta sentido a la aplicación de reglas sobre las situaciones con el objeto de reforzar un aprendizaje, adaptándolas al grupo de jugadores, introduciendo modificaciones en el material y cambiándolas cuando sea necesario (Moreno Murcia y Gutiérrez, 1998). Permite intervenir en el comportamiento del juego, actuando sobre una determinada fase, medio técnico-táctico, espacio de acción, principio del juego, etc. (Morcillo y Moreno del Castillo, 2000).

### **Factores relacionados con el alumno-profesor**

En este bloque (*figura 4*), se tratan elementos tales como las características del alumnado, quién es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo se contempla la motivación, el juego, el interés y la diversión, cómo se lleva a cabo la adquisición de conocimientos o el planteamiento del problema y qué toma de decisiones tiene tanto el alumno como el profesor.

#### **Características del alumnado**

Una aproximación técnica a la iniciación deportiva es una opción que da mayor iniciativa a los alumnos más habilidosos y capacitados físicamente, discriminando a otros muchos que podrían ser grandes creadores de juegos y que no poseen esas capacidades (Devís y Peiró, 1995).

Para Fleming (1994), en un enfoque comprensivo, se comienza asumiendo la desigualdad, si bien, como opinan Devís y Peiró (1995), ésta no es motivo para dejar de garantizar la participación de todos los alumnos, no debiéndose eliminar a nadie, por lo que el juego debe organizarse para que participen todos.

#### **Eje del proceso de enseñanza-aprendizaje**

En los enfoques tradicionales, la estructura típica de sesión acarrea mayores problemas con respecto a los enfoques alternativos, pues los primeros convierten en eje del proceso de enseñanza al contenido, mientras los segundos sitúan al niño como centro sobre el que debe girar la enseñanza (Thorpe y Bunker, 1983).

Los seguidores de los enfoques alternativos, abogan porque el niño sea el centro del proceso educativo, considerando, bajo nuestra opinión, que este enfoque no deja de considerar al juego como objeto de aprendizaje,

en contra de lo que apunta Sibson (1992), sólo que a diferencia del enfoque tradicional que considera que debe ser el niño el que se adapte a los contenidos, el enfoque alternativo adapta los contenidos (modificando los juegos) a las características evolutivas del niño, idea similar a la plasmada en Thorpe y Bunker (1983).

#### **Motivación-juego-diversión**

Aunque en la tabla resumen elaborada (*figura 4*), aparecen estos tres elementos por separado, se ha considerado oportuno tratarlos de forma conjunta, pues están íntimamente relacionados entre sí.

En el enfoque alternativo el fomento del juego va a incrementar la diversión durante el desarrollo de las actividades, consiguiendo que sea mucho más motivante. Utilizando el juego como herramienta de trabajo durante el desarrollo de las actividades, se provoca un aumento de la diversión, incidiendo de forma directa sobre la motivación de los niños y contactando con sus intereses para alcanzar un aprendizaje óptimo.

El juego no es exclusivamente el medio principal de desarrollo de las habilidades de los alumnos (Howarth, 1989), sino que jugar es en sí mismo el principal objetivo de la iniciación (Antón y Dolado, 1997). Además ayuda a superar la inapropiada enseñanza de patrones de calentamiento, práctica y juego (Howarth, 1989).

De este modo, el juego se convierte en el elemento clave del enfoque comprensivo, haciéndole ver al niño el ejercicio como una actividad lúdica deportiva, más que como una práctica de habilidad determinada por el profesor que prohíbe u obstruye la práctica deportiva (Werner y otros, 1996).

Centrando la atención sobre la diversión, parece ser que una aproximación técnica a la iniciación deportiva constriñe la capacidad creativa de los participantes, reduciendo la posibilidad de que un amplio número de alumnos disfruten del juego (Devís y Peiró, 1995).

Los estudiantes no manifiestan divertirse con la práctica de ejercicios para el desarrollo de las habilidades, debido a que frecuentemente ocurren bajo condiciones controladas que se apoyan poco, o no tienen relación alguna con el juego. Los jóvenes no encuentran desafiantes los ejercicios y rápidamente pierden el interés (Oslin, 1996).

Ante esta situación, Antón y Dolado (1997), plantean que, durante la iniciación deportiva, el mayor valor lo ha de tener el juego (divertirse), tratando de enseñar la estructura del deporte y, por último, con la intención de ganar. Con el planteamiento táctico, los niños recono-

cen que los juegos pueden ser interesantes y divertidos (Bunker y Thorpe, 1983), alcanzando un grado de satisfacción mayor, reforzando su confianza en el proceso de aprendizaje y disminuyendo el nivel de frustración (Durán y Lasierra, 1987).

Según Fernández García (1998), por medio del enfoque comprensivo los problemas de comportamiento decrecen debido a que el profesor conecta con los intereses de los alumnos que suelen ser lúdicos, jugando en parejas o grupos reducidos y reconociendo sus limitaciones.

Elementos	Autores que lo analizan	Enfoque tradicional	Enfoque alternativo
Características del alumnado	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Fleming (1994), Devís y Peiró (1995), Werner y otros (1996), Allison y Thorpe (1997), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Únicamente a los más capacitados.	A todos, independientemente del nivel de habilidad de cada uno de ellos.
Eje del proceso de enseñanza-aprendizaje	Thorpe y Bunker (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995).	Niño adaptado al contenido.	Contenido adaptado al niño.
Motivación	Doolittle y Girard (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999).	Centrada en la reproducción de los eventos deportivos de adultos.	En sintonía con los intereses del niño por medio de la práctica global y el juego.
Juego	Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Howarth (1989), Devís (1990), Smith (1991), Blázquez (1995), Devís y Peiró (1995), Doolittle (1995), Gabriele y Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Antón y Dolado (1997), Fernández García (1998), Moreno Murcia y Gutiérrez (1998), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Desconectado de la situación global de aprendizaje.	Medio fundamental para el aprendizaje. Resaltando al juego modificado como el más adecuado.
Diversión	Pigott (1982), Bunker y Thorpe (1983), Thorpe y Bunker (1983), Durán y Lasierra (1987), Doolittle y Girard (1991), Fleming (1994), Devís y Peiró (1995), Doolittle (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Antón y Dolado (1997), Fernández García (1998).	Esporádica, provocando aburrimiento, abandono y desinterés.	Asegurada por medio de las propuestas lúdicas.
Planteamiento del problema	Bunker y Thorpe (1983), Howarth (1989), Fleming (1994), Doolittle (1995), Rink y otros (1996), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Enseñar primero ¿Cómo?	Enseñar primero ¿qué?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cuándo?
Adquisición de conocimientos	Pigott (1982), Thorpe y Bunker (1982), Bunker y Thorpe (1983), Du-Toit (1989), Devís (1990), Sibson (1992), Fleming (1994), Blázquez (1995), Devís y Peiró (1995), Doolittle (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Antón y Dolado (1997), Jiménez Sánchez (1999), Contreras y otros (2001).	Los elementos aprendidos de forma analítica se encuentran desconectados de la práctica real.	Comprensión de la lógica interna del deporte.
Toma de decisiones	Pigott (1982), Bunker y Thorpe (1983), Thorpe y Bunker (1983), Du-Toit (1989), Smith (1991), Sibson (1992), Fleming (1994), Gabriele y Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner y otros (1996), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo y Moreno del Castillo (2000).	Siempre las toma el profesor.	El alumno interviene en la toma de decisiones, resolución de problemas y conciencia táctica.

**Figura 4**

Comparación de los elementos más relevantes entre los dos grandes enfoques de iniciación deportiva: factores relacionados con el alumno-profesor.

Junto a este motivo, se añade el hecho de que los juegos requieren pensar, haciéndose mucho más interesantes que el desarrollo de ciertas habilidades (Doolittle y Girard, 1991).

### Planteamiento del problema

Howarth (1989) corrobora que diversas discusiones acerca de la enseñanza del juego han dado como fruto que los requerimientos técnicos estén subordinados al juego en sí, principal fallo del enfoque basado en la habilidad, centrado en el “cómo” más que en el “por qué”.

En este sentido, dentro del enfoque comprensivo la primera meta de los juegos para la comprensión no es necesariamente la habilidad, sino la comprensión y la apreciación, asumiendo que hay estrategias generales que son parte de los juegos y comparten estructuras similares (Rink y otros, 1991).

### Adquisición de conocimientos

Según Devís (1990), el enfoque tradicional incide en la ejecución repetitiva de una serie de habilidades específicas sin preocuparse de cómo encajan o se manejan dentro de las pretensiones del juego.

Por el contrario, con el enfoque comprensivo, los alumnos deben comprender la naturaleza del juego deportivo y los principios tácticos implicados que vienen determinados por las reglas, las cuales conforman los problemas que han de superarse y resolverse en el transcurso del juego, de ahí su denominación (Devís y Peiró, 1995; Sibson, 1992).

### Toma de decisiones

Según Du-Toit (1989), el enfoque comprensivo fomenta la toma de decisiones en los deportes de equipo, viendo al individuo como una totalidad dentro del equipo y como un complejo sistema, funcionando dentro de un mayor suprasistema en el que los niños, de acuerdo con Bunker y Thorpe (1983), son estimulados para tomar una correcta decisión basada en la conciencia táctica.

Por tanto, la función del profesor es crucial consintiendo que el grupo acepte responsabilidades para la toma de decisiones y aportando sus propias conclusiones (Fleming, 1994; Pigott, 1982), potenciando el nivel de creatividad y la capacidad de elección (Jiménez Sánchez, 1999). El profesor debe intervenir directamente cuando la seguridad del grupo se vea en peligro, estando preparado para enseñar en un ambiente en el que los chicos tengan un incremento de la cantidad de libertad para

la toma de decisiones acerca de su propio aprendizaje (Smith, 1991).

Como síntesis del análisis de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la iniciación deportiva, podemos quedarnos con las figuras 2, 3 y 4, las cuales presentan de forma resumida las ideas vertidas por los especialistas en la materia.

El primer objetivo de la iniciación deportiva es aportar a los niños la mejor educación física posible y uno de los factores más importantes es “qué” y “cómo” aprenden los niños y “cómo” enseñan los profesores. Los nuevos planteamientos metodológicos se presentan más adecuados al entorno de juego de los jóvenes, quienes deben ser guiados no solamente en cómo ejecutar la habilidad motriz, sino también en cómo procesar la información y solucionar problemas en un contexto dinámico de actividades de juegos.

En consonancia con Holt, Streaun y García-Bengochea (2002), opinamos que el enfoque ideal de iniciación deportiva no se ha alcanzado ni tampoco será definitivo pero, teniendo en cuenta los elementos aquí desarrollados, se aportan pistas suficientes para poder entrever hacia dónde se han de dirigir nuestros esfuerzos metodológicos.

## Bibliografía

- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A Comparison of the Effectiveness of two approaches to Teaching Games within Physical Education. A Skills approach versus a Games for Understanding approach. *The British Journal of Physical Education* 28 (3), 9-13.
- Antón, J. y Dolado, M. M. (1997). La iniciación a los deportes colectivos: una propuesta metodológica. En J. Giménez, P. Sáenz-López, y M. Díaz Trillo, *El deporte escolar* (23-40). Universidad de Huelva.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (252-286). Barcelona: Inde.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1983). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education* 19 (1), 5-8.
- Contreras, O.; De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *La iniciación deportiva: una perspectiva constructivista*. Madrid: Síntesis.
- Cox, R. L. (1986). A Systematic Approach to Teaching Sport. En M. Pierón, y G. Graham, *Sport Pedagogy* (109-115). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Devís, J. (1990). Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos (II). *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte* (5), 13-16.
- Devís, J. y Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos depor-



- tivos. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*(333-350). Barcelona: Inde.
- Doolittle, S. (1995). Teaching Net Games to Low – Skilled Students: A Teaching for Understanding Approach. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 66 (7), 18-23.
- Doolittle, S.A. y Girard, K.T. (1991). A dynamic Approach to Teaching Games in Elementary PE. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (62) 4, 57-62.
- Durán, C. y Lasierra, G. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del deporte*. Madrid: CSD. (7), 91-128.
- Du-Toit, J. H. (1989). A systems approach to coaching decision-making in team games. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation* 12 (2), 83-102.
- Fernández García, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *Élide* 1 (0), 71-76.
- Fleming, S. (1994). Understanding “understanding”: Making Sense of the Cognitive Approach to the Teaching of Games. *Physical Education Review* 17 (2), 90-96.
- Gabriele, T. E. y Maxwell, T. (1995). Direct Versus Indirect Methods of Squash Instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 66. Supplement. A – 63.
- Holt, N. L.; Strean, W. B. y García-Bengochea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 21 (2), 162-176.
- Howarth, K. (1989). Games Teaching. *Bulletin of Physical Education* 25 (2), 29-35.
- Jiménez Sánchez, C. (1999). Estilos de enseñanza y su aplicación en la iniciación al baloncesto. *La Revistilla* (1), 14-20, 29.
- Lauder, A. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, S.; Oslin, J. y Griffin, L. (2003). *Sport foundations for Elementary Physical Education: a tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Morcillo, J. A. y Moreno del Castillo, R. (2000). Jugar a comprender: reflexiones sobre la enseñanza de los deportes colectivos. En E. Rivera, L.R. Rodríguez, y M.M. Ortiz, *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio* (337-342). Granada: Centro de Profesorado.
- Moreno Murcia, J. A. y Gutiérrez, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts. Educación Física y Deportes* 52 (2), 16-24.
- Nuviala, A. (1997). Iniciación a los deportes de equipo mediante el juego. En J. Giménez, P. Sáenz-López, y M. Díaz Trillo, *El deporte escolar* (75-83). Universidad de Huelva.
- Pigott, B. (1982). A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education* 18 (1), 17-22.
- Rink, J. E.; French, K. E. y Werner, P. (1991). *Tactical awareness as the focus for ninth grade badminton*. Georgia: AIESEP. Congreso Mundial de Atlanta.
- Sibson, A. (1992). An Approach to Games Teaching for the National Curriculum. *The British Journal of Physical Education* 23 (2), 15-17.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* 21 (4), 409-418.
- Smith, M. D. (1991). Utilizing the Games for Understanding Model at the Elementary School level. *The Physical Educator* 48 (4), 184-187.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an “understanding approach” to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education* 18 (1), 8-15.
- (1983). A new approach to the teaching of games in physical education curriculum. En VV.AA. *Teaching Team Sports* (229-238). Roma: Congreso AIESEP.
- Thorpe, R.; Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Werner, P. (1989). Teaching Games. A Tactical Perspective. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 60 (3), 97-101.
- Werner Responds. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 61 (6), 21.
- Werner, P. y Almond, L. (1990). Models of Games Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 61 (4), 23-27.
- Werner, P.; Thorpe, R. y Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding. Evolution of a Model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 67 (1), 28-33.