

El modelo comprensivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo

The comprehensive model in the sports teaching-learning process

Zenén Rodríguez-Pérez¹, Lida de la Caridad Sánchez-Ramírez², Yordany Rodríguez-Alcolea³

¹Lic. Combinado Deportivo “Versalles”. Santiago de Cuba. zenen.rodriguez@infomed.sld.cu

²Dr. C. Profesora Titular. Facultad de Cultura Física, Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. lsanchez@uo.edu.cu

³Lic. Combinado Deportivo No. 1 “Aurelio Janet Torres”. Segundo Frente, Santiago de Cuba. yoandrysralcolea@gmail.com

Fecha de recepción: 6 de octubre de 2019.

Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2019.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es describir las bases teóricas y pedagógicas que sustentan el modelo comprensivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte, mediante el método de revisión documental de publicaciones en formato electrónico. Entre sus resultados, se revelaron tres elementos interrelacionados que sustentan el modelo: el deporte como contenido; el alumno/jugador; y el profesor/entrenador. Se concluyó que el modelo de enseñanza comprensiva basado en las teorías del aprendizaje cognitivo, constructivista y situado, a fin de fomentar la toma de decisiones y la conciencia táctica, constituye un enfoque innovador en el proceso pedagógico del deporte.

Palabras clave: Modelo comprensivo; Enseñanza deportiva; Enseñanza comprensiva; Modelo táctico; Constructivismo

ABSTRACT

The research objective is to describe the theoretical and pedagogical basis on which the comprehensive model of learning-teaching process of sport is based by mean of documental revision methods of electronic publications. The principal results to basement of this model were revealed: *sport as teaching content*; *the student/player* and *the teacher/trainer*. It was concluded that comprehensive teaching model based on cognitive, constructivist and situated learning, in order to encourage decision making and tactical awareness constitutes an innovative approach in the pedagogy process of sport.

Key words: Comprehensive model; Sports teaching; Comprehensive teaching; Tactical model; Constructivism

INTRODUCCION

En la actualidad, la enseñanza del deporte es una de las cuestiones más discutidas en el ámbito de la educación física y del entrenamiento deportivo. En general, existe descontento con la enseñanza tradicional a la cual se le atribuye su excesivo énfasis sobre la enseñanza de la técnica, y el olvido del desarrollo de la toma de decisiones y la conciencia táctica. Este hecho ha propiciado que, desde hace varias décadas, haya especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de los deportes, Abad, Benito, Giménez, Robles (2013).

Se destaca la aparición del modelo de enseñanza comprensiva o Teaching Games for Understanding (TGfU) Model y sus variantes, emergiendo como opciones metodológicas en la pedagogía deportiva, Bunker & Thorpe (1982). No obstante, existen pocos estudios que describan de forma clara y abundante las bases sobre las que se sustenta dicho modelo. Estos motivos justifican la realización de esta investigación cuyo objetivo consiste en describir los presupuestos teóricos y pedagógicos más relevantes que sustentan el modelo comprensivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte, según refiere la literatura científica existente.

DESARROLLO

Se realizó una revisión documental atendiendo al criterio de selección de trabajos que hacen referencias al modelo comprensivo o al constructivismo en relación con la educación física y el entrenamiento deportivo. Para la búsqueda electrónica realizada durante el último trimestre de 2018 se utilizó el gestor de información Google académico, mediante el cual se localizaron artículos publicados en diversas bases de datos, con acotación temporal desde 1982 hasta la actualidad y en idiomas español e inglés.

A partir de la literatura científica recopilada se realizó la revisión mediante los métodos de análisis-síntesis e inducción-deducción de toda la información, que permitieron identificar distintos componentes y fundamentos del modelo de enseñanza comprensiva del deporte, los cuales a fin de facilitar una mejor exposición, se dividieron atendiendo a tres aspectos: desde la óptica del contenido a enseñar (deporte), teniendo en cuenta la persona que aprende (alumno/jugador), y desde la perspectiva del que enseña o facilita (profesor/entrenador).

La enseñanza comprensiva o TGfU puede ser considerada como un movimiento que se desarrolla a escala mundial y en un rango diverso de escenarios culturales, sociales e

institucionales (Light & Tan, 2006). Con el fin de facilitar la exposición de los contenidos, se consideraron los aspectos generales que hacen referencia tanto a la enseñanza comprensiva del deporte o TGfU (Reino Unido) como sus variantes, entre las que se destacan las siguientes: Game Sense y Play Practice (Australia), Games Concept Approach (Singapur), Tactical Games Approach (EE.UU.) y Tactical decisión learning model (Francia). El modelo comprensivo tiene su origen en los planteamientos de Bunker & Thorpe (1982), profesores del Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Loughborough, Reino Unido, quienes proponen el enfoque comprensivo de la enseñanza de los juegos o deportes (TGfU) procedente del ámbito anglosajón, cuyos inicios se sitúan en las décadas de los años 60/70 del siglo pasado. (Holt, Streat & García, 2002; Kirk & MacPhail, 2002).

Si en el modelo tradicional se insistía sobre la técnica, en la enseñanza comprensiva se va a incidir sobre la táctica. Para Bunker & Thorpe (1982) el énfasis ha de ser cambiado hacia consideraciones tácticas, lo cual, además de hacer de los juegos algo divertido e interesante, también favorecerá la toma de decisiones basada en la conciencia táctica.

El fin de la enseñanza comprensiva es desarrollar la comprensión del juego a través de la conciencia táctica y de la apreciación del juego (Gray & Sproule, 2011), lo cual ayudará a los alumnos/jugadores a ser competentes en el deporte (Holt, Ward & Wallhead, 2006). Por tanto, este enfoque reconoce la importancia de la conciencia táctica (Okade & Yoshinaga, 2000) y la necesidad de ir desde la táctica a la técnica (Hopper, 2002). Este modelo ofrece un nuevo enfoque sobre la enseñanza y entrenamiento, en términos de comprensión de la conceptualización de técnicas y tácticas (Harvey, Cushion & Massa-González, 2010).

Por su parte, Light (2004) considera que los enfoques comprensivos/tácticos fomentan el desarrollo simultáneo de las capacidades físicas, cognitivas y emocionales. Así, el enfoque táctico promueve el aprendizaje social, físico y cognitivo y proporciona a los estudiantes una educación holística (Dyson, Griffin & Hastie, 2004; Light & Fawns, 2003), lo que ha motivado un reconocimiento internacional al valor educativo del modelo comprensivo (Light & Tan, 2006).

Desde el ámbito de la educación física y el deporte hay un acuerdo general entre los investigadores en que la enseñanza comprensiva del deporte está relacionada con el *constructivismo* y con el *aprendizaje situado* (Kirk & MacDonald, 1998; Light, 2008), además de con la teoría del *aprendizaje cognitivo* (Butler, 2005).

En primer lugar, desde una perspectiva *cognitiva* y a la luz de la *enseñanza para la comprensión*, los estudiantes son estimulados constante y cognitivamente, incluyendo el análisis de problemas o de una situación, planificación de soluciones, evaluación de la efectividad de sus acciones y juicios acerca de las consecuencias de su acción (Gréhaigne & Godbout, 1995). Esta propensión de la enseñanza comprensiva hacia la importancia de los aspectos cognitivos de los deportes es una de sus fortalezas más identificadas en la literatura (Gréhaigne, Caty & Godbout, 2010; Light & Fawns, 2003).

En segundo lugar, el *constructivismo* se ha relacionado con el enfoque comprensivo del deporte (Light, 2006, 2008; Singleton, 2009; Wang & Ha, 2009) como la principal perspectiva teórica usada para justificar el empleo de modelos como la enseñanza comprensiva (Hastie & Curtner-Smith, 2006). De hecho, el incremento del interés mundial hacia este enfoque surge desde el reconocimiento de su similitud con el constructivismo en el campo de la educación (Light, 2006).

El modelo de enseñanza comprensiva es un buen ejemplo de un constructivismo social en educación física, ya que pone énfasis en la resolución de problemas de forma conjunta entre grupos, parejas o toda la clase, en el que los niños y niñas son estimulados a aproximarse con soluciones tácticas y al desarrollo de estrategias colectivamente (Light, 2008).

El constructivismo reconoce que la conciencia debe alcanzar los mecanismos interiores de las actividades para que ocurra el verdadero aprendizaje. Esta transformación tiene lugar cuando los alumnos se encuentran y resuelven problemas relacionados con la configuración del juego o deporte y llevan a cabo realizaciones por ellos mismos. En este sentido, los estudiantes construyen su conocimiento a partir de la interacción sujeto/ambiente (Gréhaigne & Godbout, 1995). Así, la teoría constructivista enfatiza las interacciones del aprendiz dentro del entorno en la construcción de conocimiento (Gray & Sproule, 2011).

La aproximación comprensiva de la enseñanza de los deportes puede ser coherente con la perspectiva constructivista del aprendizaje, particularmente a causa del énfasis puesto sobre el aprendizaje activo; la mejoría de los procesos de percepción, toma de decisión y comprensión, así como el desarrollo de los factores implicados en la modificación de los juegos para adaptarlos al estudiante (Kirk & MacDonald, 1998).

En los últimos años algunos autores se han centrado en relacionar la enseñanza comprensiva con un componente del constructivismo conocido como *aprendizaje situado*

(Hastie & Curtner-Smith, 2006; Kirk & McDonald, 1998). Esta perspectiva, al igual que el constructivismo, enfatiza las interacciones del alumno dentro del entorno en la construcción del conocimiento (Gray & Sproule, 2011).

A continuación, se exponen los aspectos más relevantes de la enseñanza comprensiva del deporte y sus variantes según distintos investigadores, los que serán agrupados atendiendo a la triple perspectiva comentada en los *métodos* y, aunque relacionados entre sí, se tratarán por separado para mejor comprensión.

Deporte. Juegos modificados

El enfoque compresivo utiliza el juego modificado como referencia central del proceso de aprendizaje (Clemente & Mendes, 2011). En este modelo se propone el contexto de aprendizaje a través de la selección de juegos modificados adecuados a las habilidades de los estudiantes (Light & Fawns, 2003) y a su desarrollo físico, social y mental (Hopper, 2002), los cuales subrayan un problema táctico particular que se convierte en el foco de la enseñanza (Dyson et al., 2004).

La modificación se utiliza como estrategia para ajustar los juegos deportivos al nivel de desarrollo de los alumnos/as (Méndez-Giménez, Fernández-Río & Casey, 2012), lo cual los capacita para pensar sobre lo que ellos están haciendo y para desarrollar la comprensión del juego o deporte donde no encuentran como impedimento de tener un alto nivel de competencia técnica para jugar.

Estos juegos son modificados también porque presentan adaptaciones en las dimensiones del espacio, reducción del número de jugadores, cambios en las reglas, adecuaciones en los equipamientos, entre otros. (Hopper, 2002; MacPhail, Kirk & Griffin, 2008). Al respecto, Armstrong (1998) considera que el deporte necesita acomodarse a los niños y niñas, o sea, técnicas, tácticas, equipamiento y áreas de juego deben adaptarse a las habilidades y desarrollo fisiológico del niño.

Respecto a la creación y selección de los juegos modificados, Thorpe, Bunker y Almond (1984), citados por Holt et al. (2002), establecen cuatro principios pedagógicos: selección de los juegos en función de la variedad de experiencias y posibilidades que pueden ofrecer, atendiendo a sus similitudes; modificación/representación (consiste en la adaptación de juegos al tamaño, edad y habilidad de los alumnos); modificación/exageración (se trata de modificar y manipular las reglas del juego simplificado para conseguir el aprendizaje táctico deseado) y .complejidad táctica (ir progresando en el aprendizaje táctico).

Este tipo de situaciones lúdicas son muy motivadoras para los alumnos, lo cual es importante porque el hecho de facilitar experiencias placenteras puede tener implicaciones en la motivación y en la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza (Holt et al., 2002; Wallhead & Deglau, 2004).

Enseñanza contextualizada

Desde el principio, el modelo presentado por Bunker y Thorpe (1982) estuvo interesado en la integración efectiva de las técnicas dentro de situaciones contextualizadas (Harvey et al., 2010). A partir de esta consideración, se puede decir que los enfoques tácticos promueven el desarrollo de la comprensión del juego como de la técnica dentro de contextos similares al real (Light, 2004, 2006).

Para Light y Fawns (2003) la aproximación comprensiva utiliza actividades y juegos similares al deporte real para que el aprendizaje tenga lugar dentro de contextos auténticos, lo cual hace que los jugadores se comprometan cognitivamente en el juego y en el aprendizaje de las técnicas tal como se necesitan en el mismo (Gubacs-Collins & Olsen, 2010). Así, según Wright, McNeill y Butler (2004), los estudiantes comprenden la importancia del desarrollo de la técnica dentro del contexto de juego a la vez que disfrutan con las actividades similares al deporte, lo cual aumenta su motivación y participación (Salter, 1999).

Este tipo de situaciones resultan interesantes ya que suponen obstáculos para la interacción y el desarrollo cognitivo, pero al mismo tiempo proporcionan recursos que los fomentan (Light & Fawns, 2003), por cuanto, permite a los estudiantes desarrollar la conciencia táctica y la toma de decisiones en situaciones de juego modificadas (Dyson et al., 2004; Martin & Gaskin, 2004).

Pope (2005) afirma que los procesos de toma de decisiones y la resolución de problemas en un entorno de juego cambiante descansan en el núcleo del modelo comprensivo, el cual se centra en el desarrollo simultáneo de la técnica, comprensión, toma de decisiones y percepción dentro de contextos reales de juego (Light & Tan, 2006). De esta manera, si se pretende que exista una transferencia positiva del aprendizaje desde la tarea o actividad práctica al deporte real, debe haber una vinculación estrecha entre ambas (Lauder & Piltz, 2006). Como se puede observar, en el modelo comprensivo la contextualización y la transferencia de los aprendizajes van de la mano.

Transferencia de los aprendizajes

Existe literatura científica que apoya el principio de la transferencia en la adquisición de habilidades motoras, sin embargo, pocos estudios avalan la transferencia del conocimiento y de la comprensión táctica de un deporte a otro. Parece razonable especular que la comprensión se transfiere positivamente entre deportes con similitudes tácticas (Mitchell, Oslin & Griffin, 2006).

En este sentido, los partidarios del modelo comprensivo afirman que los juegos o deportes de una misma categoría tienen problemas tácticos similares y que su comprensión puede ser transferida de un juego o deporte a otro aumentando así la competencia de los estudiantes (Dyson et al., 2004). Además, estos problemas tácticos comunes a varios deportes forman la base del sistema de clasificación y sirve como estructura organizativa para los modelos tácticos de enseñanza deportiva (Dyson et al., 2004).

De esta manera, con el fin de añadir una mayor comprensión al aprendizaje de los deportes, Almond (1986), citado por Wright et al. (2004), clasificó los deportes de acuerdo con sus características similares: deportes de invasión o territoriales; deportes de red/muro o pared; deportes de golpeo; y deportes de blanco y diana.

Los deportes en cada una de las clasificaciones tienen conceptos, tácticas y estrategias similares (Silverman, 1997; Wright et al., 2004) y comparten mucho conocimiento táctico, el cual es necesario para jugar bien y es transferible de uno a otro (Light, 2006). Con la enseñanza horizontal o transversal de los alumnos se pretende decir que, por ejemplo, practicando un deporte de invasión, los alumnos aprenderán competencias tácticas relativas a todas las modalidades que pertenecen al mismo grupo de deportes (Clemente & Mendes, 2011).

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

Enseñanza técnico-táctica del deporte

Según Bunker & Thorpe (1982) el énfasis debería estar orientado hacia las consideraciones tácticas, lo cual fomentaría la toma de decisiones basada en la conciencia táctica y el reconocimiento por parte de los niños y niñas del juego como algo interesante y divertido.

De esta forma, éstos deberían empezar a ver la necesidad, y la relevancia de las diferentes técnicas tal como son requeridas en las distintas situaciones de juego.

Se impone aclarar un malentendido común que rodea al modelo comprensivo, y es que éste excluye la enseñanza de la técnica. En ese aspecto procede especificar que la aproximación comprensiva permite la integración de la instrucción técnica, siempre y cuando sea apropiada para el estudiante (Roberts, 2011). De esta manera, la enseñanza comprensiva asiste a los jugadores en el aprendizaje de las tácticas y estrategias en conjunto con el desarrollo técnico (MacPhail et al., 2008).

Mitchell et al. (2006) afirman que el enlace entre técnicas y tácticas capacita a los estudiantes para aprender acerca de un juego o deporte y mejora su rendimiento, especialmente porque las tácticas proporcionan la oportunidad para aplicar las habilidades técnicas. Comprender por qué se necesita una habilidad técnica antes de enseñar cómo realizarla es fundamental en la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos/jugadores (Doolittle, 1995). De ahí la importancia de una práctica contextual, como se señaló más arriba.

Enfoque centrado en el alumno/jugador

Durante las últimas décadas se han desarrollado modelos de enseñanza que impliquen la participación de los estudiantes y que desafíe su pensamiento más allá de la mera repetición de las técnicas (Hastie & Curtner-Smith, 2006). La enseñanza comprensiva se centra en el alumno/jugador (Hopper, 2002; Launder & Piltz, 2006; Light, 2006; Pope, 2005; Salter, 1999), pasando a ocupar el centro del proceso de aprendizaje (Harvey et al., 2010), lo cual conlleva que la relación del profesor con los estudiantes sea muy diferente a la del modelo tradicional (Light & Tan, 2006). En el enfoque comprensivo los estudiantes son aprendices activos (Dyson et al., 2004) y están en el centro de la enseñanza, cuyas necesidades, habilidades y características de desarrollo deben ser consideradas prioritariamente a la hora de plantear una tarea o juego (Mandigo et al., 2007).

Ideas previas

La enseñanza comprensiva se entiende como un proceso de investigación/acción, donde se parte del nivel inicial que tienen los alumnos/jugadores de forma que, más tarde, se vuelve de nuevo a tener en cuenta los conocimientos e ideas previas que tienen los niños y niñas,

por lo que se trata de un proceso cíclico (Bunker & Thorpe, 1982). Así, a través del modelo comprensivo se estimula a los estudiantes a resolver problemas por medio de su experiencia previa a medida que se implican en los deportes y actividades similares al mismo (Singleton, 2009).

Esta implicación contextual del alumno se enfatiza en la toma de decisión basada en la percepción y adaptación del nuevo conocimiento al existente (Light & Fawns, 2003). El profesor/entrenador trabaja con el conocimiento previo de los estudiantes para desarrollar un nuevo conocimiento (Dyson et al., 2004).

La perspectiva constructivista del aprendizaje asume que los principiantes dan sentido activamente a la nueva información al enlazarla con sus experiencias previas más que recibéndola pasivamente tal como es presentado por el profesor (Rovegno & Bandhauer, 1997). Los estudiantes tratan de dar sentido a la nueva información relacionándola con su conocimiento previo y colaborando con otros para construir comprensiones compartidas (Gréhaigne, Godbout & Caty, 2009).

Motivación: ¿Vamos a jugar al juego (deporte) hoy?

Esta pregunta es la más frecuente en las clases de Educación Física. Los promotores del modelo de enseñanza comprensiva creen que los deportes son muy motivadores (Dyson et al., 2004), con lo que este enfoque se centra en la motivación intrínseca que muchos niños y niñas tienen por jugar al deporte (Doolittle, 1995). Al respecto, Hopper, (2002) y Mitchell et al. (2006) afirman que los estudiantes encuentran el enfoque táctico muy motivador (Carpenter, 2010; Hastie & Curtner-Smith, 2006; Streat & Holt, 2000; Wallhead & Deglau, 2004).

Salter (1999) expresa que el enfoque comprensivo, al contextualizar la enseñanza, aumenta la motivación de los estudiantes y su participación. Entonces, facilitar más experiencias placenteras puede tener implicaciones para la motivación y para la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza (Holt et al., 2002; Wallhead & Deglau, 2004). En este aspecto, si el objetivo de la enseñanza comprensiva es que los alumnos o jugadores se conviertan en mejores participantes, esto significa que jugarán mejor, y también que apreciarán la práctica del deporte en cualquiera de sus manifestaciones (Pope, 2005).

Papel del profesor/entrenador

En el modelo comprensivo la relación del profesor con los estudiantes es muy diferente a la del modelo tradicional (Light & Tan, 2006). En este enfoque el profesor ejerce el papel de

guía (Spackman, 1985) del aprendizaje a través del diseño de juegos modificados apropiados y, con el interrogatorio, se centra en el desarrollo individual y colectivo de nuevos conocimientos a través de la reflexión.

Singleton (2009) señala que la enseñanza comprensiva valora el papel del profesor como un facilitador, mientras que el del alumno es activo e implicado en el proceso de aprendizaje. Esto hace abandonar la visión del conocimiento como un objeto que es transmitido desde el profesor a alumnos pasivos, a favor de ver al docente como un facilitador del aprendizaje (Light & Fawns, 2003).

El profesor propone problemas a los alumnos dándoles la oportunidad de buscar sus soluciones (Dyson et al., 2004). Es decir, decide sobre un problema táctico que tiene que ser tratado, y presenta juegos y prácticas que enfatizan dicho problema específico manteniendo grados variables de relevancia contextual (Gray & Sproule, 2011). El papel de facilitador del aprendizaje permite que los alumnos/jugadores piensen, resuelvan problemas y desarrollen técnicas flexibles, lo cual favorece su autonomía convirtiéndolos en responsables tanto de su propio aprendizaje como de sus decisiones (Light, 2006).

Progresión de la enseñanza

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

Una vez que los estudiantes dominan las estrategias y tácticas básicas de un deporte, el profesor puede incrementar la complejidad del juego, añadir más jugadores en los equipos, quitar o poner condiciones y formular preguntas más complejas respecto a las opciones tácticas y estratégicas (Curtner-Smith, 1996). En este aspecto se expresan también Launder & Piltz (2006) cuando se refieren a la estrategia de *dar forma al juego*, la cual consiste en crear un ambiente de aprendizaje específico con la manipulación del tamaño y forma del área de juego, del número de jugadores y del radio de atacantes y defensores.

Resolución de problemas

Los procesos de toma de decisiones y la resolución de problemas en un entorno de juego cambiante descansan en el núcleo del modelo comprensivo (Pope, 2005). De esta forma, desde la enseñanza comprensiva se proponen juegos modificados que subrayan un problema táctico particular que se convierte en el foco de la enseñanza (Dyson et al., 2004). Las bases del modelo comprensivo consisten en estimular a los estudiantes a resolver problemas a través de la utilización de su experiencia previa a medida que se implican en los deportes y actividades similares al mismo (Singleton, 2009).

Los juegos modificados bien diseñados ponen a los estudiantes en situaciones donde tienen que pensar sobre lo que va a ocurrir en el juego y confeccionar decisiones estratégicas antes de llevar a cabo la acción apropiada (Light & Fawns, 2003). En este sentido, es importante resaltar aquí que el aprendizaje a través de la resolución de problemas y la construcción de conocimiento requiere reflexión por parte de los alumnos (Gréhaigne et al., 2010).

Planteamiento de Interrogantes

En el contexto de la enseñanza comprensiva del deporte, el planteamiento de preguntas es una habilidad crítica de enseñanza que el profesor usa para guiar a los estudiantes para identificar soluciones a los problemas tácticos presentados en el juego (Curtner-Smith, 1996; Dyson et al., 2004; Harvey et al., 2010; Hastie & Curtner-Smith, 2006; Hopper, 2002; Roberts, 2011).

Esta estrategia tiene importancia significativa a la luz del constructivismo y de la enseñanza para la comprensión (Gréhaigne et al., 2009), donde el profesor emplea el interrogatorio a fin de estimular el pensamiento de los jugadores más que para decirles qué hacer (Light, 2004), y fomentar la comprensión individual y colectiva tanto de las dimensiones tácticas como de la realización adecuada de las técnicas (Light & Fawns, 2003). Las preguntas dan a los alumnos la oportunidad de reflexionar, sobre lo que hicieron y por qué lo hicieron, lo cual les ayudará a interiorizar conceptos y estrategias inherentes al juego (Wright et al., 2004).

La literatura científica sobre la enseñanza táctica de los deportes enfatiza la importancia de la calidad de las preguntas. (Bunker & Thorpe, 1982; Dyson et al. 2004; Hubball et al. 2007; Mitchell et al. 2006) insisten en que las preguntas constituyen la clave para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas de los alumnos, y en que deberían ser una

parte integral del proceso de planificación del profesor. Sin embargo, una de las mayores dificultades que presentan los profesores y entrenadores al utilizar la enseñanza comprensiva es, la formulación de las preguntas para implicar cognitivamente y hacer reflexionar a sus alumnos (Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez & Castejón, 2010; Roberts, 2011).

CONCLUSIONES

Tras el análisis realizado de la literatura científica relacionada con el modelo comprensivo del proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte, se pudo concluir que éste se basa, en premisas relacionadas con las teorías del aprendizaje cognitivo, constructivista y situado, a fin de fomentar la toma de decisiones y la conciencia táctica, por lo cual se considera un enfoque innovador en la pedagogía del deporte. Se esclarecen algunos aspectos concernientes a los fundamentos teóricos sobre los que se apoya el modelo de enseñanza comprensiva, lo cual puede facilitar la realización de futuras investigaciones que abunden en las bases que lo sustentan y su aplicación a la enseñanza de los deportes, cuestión imprescindible para poder generalizar y aplicar los resultados y las conclusiones emitidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M., Benito, P., Giménez, F. & Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte. *Deporte CCD* 23, Año 9, 8, 137-146. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10241/Fundamentos%20pedagogicos.pdf?sequence=2>
- Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A games classification. En R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 71-72). Loughborough, UK: University of Technology, Loughborough.
- Armstrong, S. (1988). Games for understanding-breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24(3), 28-32.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butler, J. (2005). TGfU pedagogy: Old dogs, new tricks and puppy school. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10(3), 225-240. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/243666766_TGfU_pet-agogy_old_dogs_new_tricks_and_puppy_school

- Carpenter, E. (2010). *The tactical games model sport experience: An examination of student motivation and game performance during an ultimate Frisbee unit (Tesis doctoral)*. Recuperado de: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=open_access_dissertations
- Curtner-Smith, M. (1996). Teaching for understanding. Using games invention with elementary children. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(3), 33-37.
- Clemente, F. & Mendes, R. (2011). Aprender o jogo jogando: uma justificação transdisciplinar. *Exedra: Revista Científica*, 5, 27-36. Recuperado de: http://www.exedrajournal.com/docs/N5/02A-FClemente_RMendes.pdf
- Doolittle, S. (1995). Teaching net games to low-skilled students: A teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(7), 18-23.
- Dyson, B., Griffin, L. L. & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.621.7462&rep=rep1&type=pdf>
- Gray, S. & Sproule, J. (2011). Developing pupils' performance in team invasion games. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 16(1), 15-32. Recuperado de: https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/16431940/Developing_Pupils_Performance_in_Team_Invasion_Games.pdf
- Gréhaigne, J. F., Caty, D. & Godbout, P. (2010). Modelling ball circulation in invasion team sports: A way to promote learning games through understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 257-270. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408980903273139>
- Gréhaigne, J. F. & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-455. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/254324051_Tactical_Knowledge_in_Team_Sports_From_a_Constructivist_and_Cognitivist_Perspective

- Gréhaigne, J., Godbout, P. & Caty, D. (2009). Learning games through understanding: New jobs for students! *International Journal of Physical Education*, 46(4), 30-38.
- Gubacs-Collins, K. & Olsen, E. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 81(3), 36-42. Recuperado de: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/art/10.1080/07303084.2010.10598447?journalCode=ujrd20>
- Harvey, S., Cushion, C. & Massa-Gonzalez, A. (2010). Learning a new method: Teaching games for understanding in the coaches' eyes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 361-382. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/art/10.1080/17408980903535818>
- Hastie, P. & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/art/10.1080/17408980500466813>
- Holt, N., Strean, W. & García, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. Recuperado de: http://www.academia.edu/1455533/Expanding_the_Teaching_Games_for_Understanding_Model_New_Avenues_for_Future_Research_and_Practice
- Holt, J., Ward, P. & Wallhead, T. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(2), 101-118. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408980600708270?scroll=top&needAccess=true>
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 73(7), 44-48. Recuperado de: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/art/10.1080/07303084.2002.10607847?journalCode=ujrd20>
- Hubball, H., Lambert, J. & Hayes, S. (2007). Theory to practice: Using the games for understanding approach in the teaching of invasion games. *Physical and Health*

- Education Journal*, 73(3), 14-20. Recuperado de: http://www.ministry-of-football.com/storage/applied_tgfu.pdf
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. Recuperado de: <http://uobrep.openrepository.com/uobrep/bitstream/10547/233694/1/4226.pdf>
- Kirk, D. & McDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/David_Kirk20/publication/279897741_Situated_Learning_in_Physical_Education/links/58b69bf992851c471d441f40/Situated-Learning-in-Physical-Education.pdf
- Lauder, A. & Piltz, W. (2006). Beyond 'understanding' to skilful play in games, through play practice. *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 47-57. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/5c6fef501d2bf2b504622e2548e1fba7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39859>
- Light, R. (2004). Coaches' experiences of game sense: Opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-131. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/art/10.1080/1740898042000294949>
- Light, R. (2006). Game sense: Innovation or just good coaching? *New Zealand Physical Educator*, 39(1), 8-19. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/2a1c37d0f2ce089515fcccf2f7a91f52/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39859>
- Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: Implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.9365&rep=rep1&type=pdf>
- Light, R. & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176. Recuperado de: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/art/10.1080/00336297.2003.10491797>
- Light, R. & Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-

117. Recuperado de:
<https://journals.sagepub.com/doi/art/10.1177/1356336X06060659>
- MacPhail, A., Kirk, D. & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115. Recuperado de:
https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/2948/macphail_2008_throwing.pdf?sequence=2
- Mandigo, J., Butler, J. & Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A canadian perspective. *Physical and Health Education Journal*, 73(2), 14-20. Recuperado de:
<http://eds.b.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=14980940&asa=Y&AN=27054205&h=cDdIVkavIBEr1pNtjNVj51FtluyC2u01O3X8IAziZSg7kGpsPsb7dqzsCSIFdlg>
- Martin, A. & Gaskin, C. (2004). An integrated physical education model. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37, 61-69. Recuperado de:
<http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30018469/gaskin-integratedphysical-2004.pdf>
- Memmert, D. & König, S. (2007). Teaching games in elementary schools. *International Journal of Physical Education*, XLIV(2), 54-67. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Memmert/publication/233843267_Teaching_Games_in_Elementary_Schools/links/0912f50c09eb09f348000000.pdf
- Memmert, D. & Roth, K. (2007). The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. *Journal of Sports Sciences*, 25(12), 1423-1432. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Memmert/publication/6053237_The_effects_of_nonspecific_and_specific_concepts_on_tactical_creativity_in_team_ball_sports/links/0fcfd5124de3d714ce000000/pdf
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J. & Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance student understanding of game play. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7(20), 135-141. Recuperado de:
<http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/59>

- Mitchell, S., Oslin, J. & Griffin, L. (2006). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach* (2nd ed.). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Okade, Y. & Yoshinaga, T. (2000). Teaching games for understanding (TGfU) in England: To consider subject matter contents and teaching methods in tactical games approach. *Bulletin of Institute of Health and Sport Sciences, University of Tsukuba*, 23, 21-35.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: Affect and playing with the TGfU model. *Physical Education y Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/art/10.1080/17408980500340885>
- Roberts, S. (2011). Teaching games for understanding: The difficulties and challenges experienced by participation cricket coaches. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 33-48. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/art/10.1080/17408980903273824>
- Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 136-154. Recuperado de: <https://journals.humankinetics.com/doi/art/10.1123/jtpe.16.2.136>
- Salter, D. G. (1999). Teaching games and sport in New Zealand health and physical education curriculum. *Journal of Physical Education New Zealand*, 32(1), 17-20. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/a1e605a26d517c1d23efb89ab701de8a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=39859>
- Silverman, S. (1997). Is the tactical approach to teaching games better than a skills approach? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 5. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/d7337c2ebd239004bb6abe65de962ff1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=40789>
- Singleton, E. (2009). From command to constructivism: Canadian secondary school physical education curriculum and teaching games for understanding. *Curriculum Inquiry*, 39(2), 321-342. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1467-873X.2009.00445.x>

- Spackman, L. (1985). Guidelines for practice in the teaching of games. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching team sports. International congress* (pp. 209-215). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Strean, W. & Holt, N. (2000). Coaches', athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: Assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6(3), 83-98. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/profile/William_Strean/publication/228594559_Coaches %27_athletes%27_and_parents%27_perceptions_of_fun_in_youth_sports_assumptions_about_learning_and_implications_for_practice.pdf](https://www.researchgate.net/profile/William_Strean/publication/228594559_Coaches%27_athletes%27_and_parents%27_perceptions_of_fun_in_youth_sports_assumptions_about_learning_and_implications_for_practice.pdf).
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. En M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings* (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wallhead, T. L. & Deglau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), A83-A84.
- Wang, C. L. & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of teaching games for understanding: A Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15(3), 407-429. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.972.2776&rep=rep1&type=pdf>
- Wright, S., McNeill, M. & Butler, J. I. (2004). The role that socialization can play in promoting teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(3), 46-52. Recuperado de: <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/art/10.1080/07303084.2004.10609252?journalCode=ujrd20>