

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**REVISIÓN TEÓRICA DE MODELOS ACTUALES DE INICIACIÓN  
DEPORTIVA.**

Luis Gil-Bermejo Pérez

**CURSO ACADÉMICO 2017/2018  
CONVOCATORIA: Septiembre**

## **Resumen**

En los últimos años se ha experimentado un especial interés por los distintos enfoques que han ido surgiendo para la enseñanza deportiva. La profesión docente exige una formación que incluya el conocimiento de lo que vamos a enseñar y el esfuerzo por aprender cada día y se tendrá que manejar distintos recursos y formas de enseñar; organizar actividades y evaluar, además de desplegar conocimientos, habilidades y actitudes para motivar y ayudar a aprender a nuestro alumnado. Por esta razón, en este trabajo de fin de grado he optado por realizar una revisión teórica acerca de los principales modelos actuales innovadores de iniciación deportiva, estos son el Modelo Comprensivo (*Teaching Games for Understanding- TGfU*), el Modelo de Educación Deportiva (*Sport Education- SE*) y el Aprendizaje Cooperativo (*Cooperative Learning- CL*). Con el fin de reunir la información más relevante, y aportar una visión personal de las mismas.

## **Palabras clave**

Enseñanza deportiva, Modelo Comprensivo, Educación Deportiva, Aprendizaje Cooperativo.

## **Abstract**

In recent years, it has been experienced a special interest about different approaches for sport teaching. Teaching profession requires a specific formation which includes the knowledge that we are going to teach and the effort to learn every day. Teachers have to use different resources and ways of teaching, organize activities and evaluate them, although teachers have to unfold some knowledge to children, develop abilities and attitudes to help and motivate to learn to our children. For this reason, on this final degree project I have decided to do a theoretical review about the main current innovative models about sport initiation, these ones are Teaching Games for Understanding (TGfU), Sport Education (SE) and Cooperative Learning (CL). With the purpose of collect the most relevant information and give a personal view about it.

## **Key words**

Sports teaching, Teaching Games for Understanding, Sport Education, Cooperative Learning.

## Índice

Introducción.....	4
1. Referencias y análisis. ....	5
1.1. Modelo Comprensivo (Teaching Games for Understanding).....	5
1.1.1. Características.....	6
1.1.2. Crítica.....	10
1.2. Modelo de Educación Deportiva (Sport Education). ....	12
1.2.1. Características.....	12
1.2.2. Crítica.....	15
1.3. Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning). ....	16
1.3.1. Características.....	17
1.3.2. Crítica.....	19
2. Hibridaciones de modelos. ....	20
2.1. Hibridación de Educación Deportiva y Modelo Comprensivo. ....	22
2.2. Hibridación del Aprendizaje Cooperativo y Modelo Comprensivo.....	23
3. Fuentes y bases de datos consultadas. ....	24
4. Conclusiones. ....	26
5. Referencias Bibliográficas.....	27

## **Introducción**

Con la realización de este Trabajo de Fin de Grado, pretendo crear un proyecto de revisión teórica en el cual seleccione, analice críticamente y agrupe la información esencial acerca del conocimiento de los principales modelos actuales innovadores de iniciación deportiva, aportando una visión personal de las mismas.

La elección de esta temática se debe al gran impacto que causó en mi la Mención en Educación Física. Siempre he sido un apasionado del deporte, disfrutando de los múltiples beneficios que este me ha ofrecido. Por consiguiente, quiero procurar que los discentes le den una oportunidad al deporte, y se lleven consigo un hábito que esté intrínseco en su persona, el cual debe ser el objetivo fundamental de todo maestro en esta materia, y es lograr en la medida de lo posible, que el día de mañana no vean el deporte como una asignatura a superar, sino que el día de mañana sea parte fundamental de sus vidas.

Estudiando en profundidad los modelos actuales de iniciación deportiva, dispondremos de un mayor número de herramientas para llegar a los alumnos/as, y transmitirles de una manera distinta a la tradicional los valores y principios del deporte. Observaremos que no hay una única manera de impartir la Educación Física, sino múltiples y dependiendo de los objetivos que queramos avanzar, será conveniente optar por una u otra, e incluso seguir innovando haciendo hibridaciones de distintos modelos de enseñanza. Todo para que tengan una educación de calidad en la cancha. Para Metzler (2005, citado por Méndez, Fernández, García, García, Lisbona, Mingorance y Valero, 2009) “la característica principal de la enseñanza basada en el modelo (*model-based instruction*) es que los contenidos y los estilos de enseñanza deben corresponderse estrechamente con los resultados de aprendizaje perseguidos, considerando factores fundamentales como la experiencia y las características del estudiante y los contextos escolares.” Por lo tanto, dependiendo de los resultados de aprendizaje perseguidos podremos emplear uno, varios o hibridaciones de modelos.

En primer lugar, empezaré dedicando un amplio espacio, que ocupará la gran mayoría del trabajo, a la búsqueda de referencias y análisis de los principales modelos, en especial, el Modelo Comprensivo (Teaching Games for Understanding), el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education) y el Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning), realizando una introducción, viendo las características y críticas de cada uno de ellos.

Continuaremos estudiando las posibles hibridaciones de los modelos, destacando los elementos comunes entre ellos, al menos desde el marco teórico. Posteriormente haré alusión

en un tercer apartado a las fuentes y bases de datos consultadas, así como una estadística de cuales han sido las más y menos consultadas.

Para finalizar concluiré con una síntesis del documento, aportando mi visión personal de cada uno de los puntos tratados y valorando como ha sido el proceso de elaboración del trabajo, así como una autoevaluación sobre si he cumplido mi objetivo personal y académico con la consecución del TFG.

## **1. Referencias y análisis.**

### **1.1. Modelo Comprensivo (Teaching Games for Understanding).**

Cuando hablamos del modelo TGfU, para situarnos en su origen debemos irnos a finales de los años 80's en el Reino Unido con la publicación del artículo "A model for the teaching of games in secondary schools" por Bunker y Thorpe (1982). Ambos trabajaban como profesores en la misma universidad, y fue ahí cuando empezaron a compartir sus experiencias en relación a la enseñanza de los juegos deportivos. Una de las conclusiones que sacaron, es que se estaba dando mucha relevancia a enfocarse en el aprendizaje de la técnica deportiva, restando así importancia a otros factores como la motivación del alumnado, resultando ser perjudicial para todos, y en especial para los menos hábiles, ya que en situaciones reales de juego tampoco se desenvolvían bien tácticamente.

Bunker y Thorpe recibieron numerosas influencias, algunas ideas fueron de sus tres profesores en Loughborough: Allan Wade, Eric Worthington y Stan Wigmore (Almond, 2001). Estos destacaban la defensa de los juegos adaptados y sus correspondientes beneficios, otros referentes serían los trabajos de Morris (1976), Sleaf (1984) y Mauldon y Redfern (1969). Almond, fue profesor titular de la Universidad de Loughborough y director fundador del Centro Nacional Británico de Fomento de la Actividad Física y la Salud (BHFNC), a partir de 1979, comenzó a trabajar con Bunker y Thorpe. Le inquietaba el desarrollo profesional del profesorado a través de una práctica reflexiva, pero conforme con sus resultados vio en los desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe una importante innovación en la enseñanza de los juegos deportivos y la posibilidad de aplicarla en sus prácticas reflexivas (Almond, 2001).

Fue a finales de los 80's cuando se publicó como libro un monográfico en la revista '*Bulletin of Physical Education*' con el título de '*Rethinking Games Teaching*', siendo la principal obra de referencia para los países de habla inglesa (Thorpe, Bunker y Almond, 1986). La idea principal que se plantea es que "Teaching Games for Understanding was a game centred approach that focused on learning to understand games and how to enable players to become

intelligent performers in a game.” (Almond, 2015, p.17). Para lograr esto, el enfoque pedagógico se centra en representar juegos complejos en formas más simplificadas, hacer modificaciones para reducir las demandas de aprendizaje y usar la exageración para remarcar lo importante que hay que aprender.

Este movimiento anglosajón que buscaba mejorar la enseñanza deportiva llegó a España, logrando incentivar el debate sobre como se estaban realizando las cosas en el panorama actual. Esto daría lugar a una revolución dentro de la enseñanza deportiva, dando lugar nuevos planteamientos, acuñados como modelos alternativos de enseñanza, especialmente en el aprendizaje comprensivo del deporte (Castejón, 2010; Devís y Sánchez, 1996). Devís y Peiró (1992, 1995), fueron los principales representantes de este modelo en España

#### 1.1.1. Características.

Desde los orígenes de este modelo presentado por Bunker y Thorpe (1982), el enfoque tradicional ha ido perdiendo importancia en la enseñanza deportiva. No solo cambió todo lo visto respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también el mismo modelo ha ido evolucionando conforme otros autores han aportado sus ideas, por lo tanto, empezaremos por retomar la esencia de dicho enfoque.

En el modelo original de Bunker y Thorpe (1982), se observa que en su estructura pretende facilitar a los discentes una mayor formación en el desarrollo de los juegos, ya que estos están modificados para favorecer su comprensión y, por consiguiente, mejorando el comportamiento en la cancha al saber desenvolverse tácticamente. Las siguientes fases fueron extraídas de la estructura que propusieron Bunker y Thorpe:

1. *Juego*. En esta fase se presenta el juego, que puede ser modificado y permite evaluar el nivel del aprendiz, es decir, de los alumnos.
2. *Apreciación del juego*. Se pretende que los alumnos entiendan las reglas y condicionamientos del juego que están disputando, así como que se familiaricen con espacios, tiempos, o formas de conseguir el objetivo.
3. *Conciencia*. Se trata de reforzar el comportamiento táctico promocionando la reflexión del alumnado sobre los principios tácticos del juego, (como por ejemplo, la necesidad de crear o defender espacios en los deportes de invasión), favoreciendo así, la comprensión de los mismos.

4. *Toma de decisiones apropiadas.* Los alumnos deben centrarse en los elementos relevantes de este nivel durante el transcurso del juego. Se les preguntará sobre qué hacer (comportamiento táctico) y cómo hacerlo (selección de habilidades) para ayudarles a tomar decisiones apropiadas.

5. *Ejecución de habilidades.* Persigue que los alumnos aprendan cómo llevar a cabo las habilidades vistas inicialmente en el contexto del propio juego.

6. *Realización.* Para finalizar, la estructura de este modelo se basa en los criterios propuestos para la conversación de los objetivos del juego, sesión o unidad didáctica. Estos criterios persiguen que los sujetos se conviertan en jugadores deportivos eficientes. (Méndez et al, 2009, p.36)

Griffin, Mitchell y Oslin (1997) tomaron el anterior modelo de 1982 y lo simplificaron en 3 fases. Este modelo trifásico parte de la forma jugada, siguiendo con tareas de carácter reflexivo para trabajar la conciencia táctica, sin excluir que se practique junto con ejercicios técnicos, finalizando con la ejecución de la habilidad, el como hacerlo (Méndez et al, 2009, p.36-37). En resumidas cuentas, se podrá incidir en la técnica una vez ya se haya abordado la forma jugada y los problemas tácticos a través de la reflexión.

Hay tres cuestiones que pueden resultar ser esenciales para aglutinar las características más importantes de este modelo.

El primer aspecto es el partir de un juego modificado, es decir, que el discente es colocado en una situación de un juego, el cual ha sido modificado previamente en función de las características del jugador/a, y a través de la práctica toma conciencia de la esencia de dicho juego, así como sus estrategias técnico-tácticas básicas. Y esto lo consigue lograr gracias a que “el alumnado es considerado un activo solucionador de problemas.” (López Ros, 2015, p.47).

López Ros (2015) nos resume el segundo aspecto que viene derivado del primero, y es el comportamiento táctico y técnico de los jugadores/as. Y es que la acción táctica individual, aparece como consecuencia de incentivar la conciencia táctica, o como se le denomina en el modelo original *tactical awareness*. De la misma manera, las actuaciones técnicas que se desarrollan en el juego derivan de las necesidades tácticas que exige el juego, se convierten en habilidades necesarias para ejecutar las decisiones tácticas tomadas previamente.

La tercera cuestión se puede considerar de sentido común, y es que conforme el alumnado vaya asimilando e interiorizando los aprendizajes técnicos, el juego se hará más

complejo, por lo tanto, a mayor aprendizaje habrá mayor complejidad. Esta relación aprendizaje-complejidad se investiga en la actualidad

“imagine a basketball game wherein no player can shoot from beyond the three-point line. The fact that this ability is not present on the floor means that the defence does not need to tightly guard for a shot when play occurs outside that line. As soon as a player demonstrates this ability, the co-dependent and co-emergent learning characteristics of games and the games' ability to allow for self-organization allow the defensive player coupled to the offensive player to adjust her defensive movements in response to the newly expressed player ability” (Storey y Butler, 2013)

En este caso Storey y Butler (2013) ejemplifica esa adquisición de aprendizaje y complejidad en la acción de defensa con un juego de baloncesto.

Junto a estos elementos, podemos recoger otros aspectos destacados que ayudan a comprender las características de este modelo de enseñanza. Este enfoque comprensivo está muy relacionado con las teorías del aprendizaje cognitivo, constructivista y con el aprendizaje situado, que tiene como fin promover la toma de decisiones y la conciencia táctica (Abad, 2013, p.137).

Hay algunos elementos que hacen referencia al contenido de enseñanza, tanto para el alumno/jugador, como para el profesor/entrenador.

Entre los primeros, destaca la enseñanza contextualizada a través del uso de juegos modificados, la transferencia de aprendizajes de un deporte a otro y la enseñanza técnico-táctica del deporte. En relación con los que se refieren al alumno/ jugador, cabe subrayar que el modelo comprensivo se centra en el alumno/jugador, teniendo gran relevancia sus ideas previas y su motivación. Finalmente, respecto al profesor/entrenador, se hace hincapié en el papel de éste, en la progresión de la enseñanza que lleva a cabo, y en el empleo de la resolución de problemas y del conocimiento de resultados interrogativo (Abad, 2013, p.145).

Resulta de interés destacar cinco puntos sobre los que Devís y Peiró (1992) apostaron para llegar a cambiar la enseñanza de los juegos deportivos y que ayudará a entender elementos claves de este enfoque:

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

- la consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo;
- la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones;
- el aprendizaje motor en los juegos deportivos;
- la creación de un nuevo marco y modelo conceptual; y
- la realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio” (p.146).

Respecto al primer punto sobre el conocimiento práctico de una persona, Arnold (1991) alude al sentido débil, como una persona capaz de hacer algo y demostrarlo, y al sentido fuerte, como una persona capaz de hacerlo y además identificar y describir como lo hizo.

Para comprender la naturaleza de los juegos deportivos, según Devís y Peiró (1992), hay que entender que viene determinada por las reglas del juego y que “el alumno no puede limitarse a preguntar *cómo* debe hacer un gesto técnico, sino también *qué* gesto y *cuándo* hacerlo, revelándose así la toma de decisiones” (p.148).

Poulton (1957) describe las *habilidades abiertas*, citado por Devís y Peiró (1992) como “en oposición a las habilidades cerradas, como aquéllas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones”. Por lo que cogiendo este argumento se debería encaminar el aprendizaje de los juegos deportivos a este tipo de habilidades.

En el modelo original de Bunker y Thorpe (1982) se presentó un modelo conceptual, pero Brenda Read (1988, citada por Devís y Peiró, 1992) presenta dos modelos relativos con el que logra acercarse al desarrollo de la competencia técnica (*modelo aislado*) y una alternativa (*modelo integrado*) en el que “destaca la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego. Ayuda a los alumnos-as a reconocer problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores (p.152).”

Cuando habla de actividades adecuadas al proyecto de cambio, hace referencia a los juegos modificados. Este término resulta ser muy controvertido puesto que se confunde con tiempo libre o deporte, según Bunker, Thorpe y Almond (1986, citado por Devís y Peiró 1992) un juego deportivo es:

- “a) la ejemplificación de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos estándar; y

b) la abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que *exagera* los principios tácticos y/o reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos” (p.153).

Por último, cabe mencionar que Bunker et al. (1986) cuando basaron su propuesta en 3 fases (iniciación integrada y horizontal, transición e introducción a un deporte estándar), en la primera de ellas resaltan cuatro grandes grupos de juegos deportivos que organizan el conocimiento táctico, estas son de: blanco y diana, bate y campo, cancha dividida e invasión. En resumidas cuentas, hay aspectos que están determinando un cambio en el proceso de enseñanza del deporte, según Contreras Jordán, García y Gutiérrez (2001, citado por Jiménez, 2012):

“El modelo horizontal comprensivo aportado una serie aspectos que han supuesto importantes cambios en los procesos de enseñanza del deporte: 1. Los juegos modificados como modelo de situación de enseñanza; 2. La concepción del proceso de enseñanza como un proceso de investigación-acción; 3. La investigación colaborativa y los encuentros de grupos de docentes, para compartir ideas, problemas y buscar soluciones; 4. La propuesta de una clasificación innovadora de los juegos deportivos; 5. El fomentar en el alumnado una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje, desarrollando la conciencia de dicho proceso y promoviendo su autonomía”(p.12).

Aspectos que sin lugar a duda apuestan por el progreso y el cambio, hacia una mejor educación de calidad en el campo de la EF.

#### 1.1.2. Crítica.

*TGfU* es un modelo innovador que está empezando a cobrar fuerza desde hace tan solo unas décadas, y esto supone claramente un reto para el profesorado, sobre todo para aquellos/as que no hayan sido formados en la materia. Uno de los deberes de todos los discentes es estar en constante actualización, y probablemente hacer el esfuerzo en adquirir experiencias en torno a este enfoque, merezca la pena. No obstante, hay que hacer balance tanto de los aspectos positivos como de las posibles debilidades. Hay publicaciones donde se detallan las ventajas e inconvenientes respecto a la enseñanza tradicional centrada en la técnica y las dificultades de llevarlo a la práctica comprensión (Fleming, 1994).

Para hacer un análisis completo, nos centraremos en varios contextos, tanto con relación al alumno como al profesor.

Respecto al alumno, podemos abarcar varias situaciones, como las habilidades deportivas, las tomas de decisiones o la motivación que sienten mientras realizan las actividades guiadas con el modelo comprensivo.

Centrándonos en primero de ellos, Bunker y Thorpe (1982) en su modelo original, ya afirmaban que el modelo tradicional no favorecía a los menos habilidosos, ya que, si no daban con la técnica, y tampoco les enseñaban a leer la táctica del juego, resultaba que no cumplían con las expectativas. Por lo tanto, una ventaja del modelo comprensivo es ofrecer una enseñanza en el que todos los discentes puedan obtener experiencias uniformes, sin importar el nivel de conducta motriz del alumnado.

Otra posible ventaja es la toma de decisiones, y digo posible porque, “los partidarios de la enseñanza para la comprensión sostienen que su modelo proporciona una manera más viable de enseñar estrategias de toma de decisión a los jugadores; sin embargo, para algunos autores su evidencia no está todavía suficientemente demostrada.” (Méndez, 1999, p.10).

Respecto al factor de motivación, hay variabilidad de puntos de vista, aunque mayoritariamente apunta a favor del modelo comprensivo frente al tradicional. Según Méndez et al. (2009) por lo general los alumnos que se sienten motivados y se divierten en las clases de educación física con el modelo tradicional, suelen ser competentes y han tenido buenas experiencias.

En motivación intrínseca, según Griffin, Oslin y Mitchell (1995) el grupo táctico gana mientras que Alison y Thorpe (1997) encontraron que mediante el enfoque comprensivo los discentes sienten menos frustración y además colaboran e intervienen más en los procesos de aprendizaje. Además, en un estudio realizado por Méndez Giménez (1998) quedo demostrado que:

“A los dos meses postratamiento estas diferencias motivacionales fueron más evidentes a favor de este grupo (en interés, afiliación, y deseo de continuar). Por otro lado, hemos constatado un rendimiento físico mayor durante las clases de los sujetos que pertenecían a los grupos orientados a la táctica y combinado en comparación con los del grupo técnico.” (p.9).

Por lo tanto, con este último argumento también dota a favor del modelo comprensivo una parte que se le atribuye mucho al modelo tradicional, que es el rendimiento físico.

Por otra parte, la mayoría de los inconvenientes que se plantean de este modelo se hacen desde el plano del profesorado. Uno de ellos es que, el docente debe conocer previamente a sus

discentes, para saber su nivel de motivación y de competencia motriz (Méndez et al, 2009), datos que quizás usando otros modelos de enseñanza se podrían obtener. Además, frente a la necesidad de tener un profundo conocimiento de los contenidos y la forma de aplicarlos (Mignorance y Torres, 2006), según (Méndez et al, 2009) asegura que la metodología tradicional, aporta seguridad y control al docente, tanto en los temas de aprendizaje, como observando las conductas del grupo, ya que es más fácil evaluar conductas motrices, que aspectos como la toma de decisiones en mitad del juego.

## **1.2. Modelo de Educación Deportiva (Sport Education).**

El siguiente modelo de iniciación deportiva, es otro de los enfoques que está recibiendo mayor apoyo en el ámbito de la educación física, generando gran interés por parte de muchos investigadores alrededor del planeta, es el Modelo de Educación Deportiva- MED (Sport Education- SEM). Fue diseñado y desarrollado por Daryl Siedentop durante más de dos décadas (1982; 1986; 1987; 1994; 1998, 2002), profesor en la School of Health, Physical Education and Recreation de I´Ohio State University. Enseña pedagogía y forma a educadores físicos, adquiriendo un sólido reconocimiento por sus labores de investigación, publicaciones, conferencias etc.

Numerosos autores han precedido y se han sumado a investigar este modelo (como Bulger, Mohr, Rairigh y Townsend, 2007; Siedentop, Hastie y van der Mars, 2004). En cuanto a nivel en del sistema español, las investigaciones acerca de este novedoso modelo son muy escasas, citando a Evangelio; González; Serra y Pastor (2016) que hicieron una búsqueda sistemática de este modelo entre el 2010 hasta el 2014 encontraron que “se han registrado 12 estudios realizados en distintas modalidades deportivas, con diferentes metodologías, duración, dimensiones de aprendizaje y niveles educativos” (p.307). Méndez et al. (2009) también describe en un capítulo de su libro `Modelos actuales de iniciación deportiva´, las características estructurales, los objetivos y los resultados de su investigación, así como aportando una crítica y aportando la posibilidad de una hibridación con otros modelos.

### **1.2.1. Características.**

Siedentop (1982) hizo surgir este modelo intentando dar búsqueda a una forma educativa de presentar el deporte en el currículo escolar, simulando sus características contextuales, cogiendo sus rasgos más relevantes y llevándolos a la cancha, Jiménez (2012) recoge que para lograr esto, “integra el desarrollo de roles complementarios al de deportista que

serán asumidos por el alumnado como son los roles de: entrenador, preparador físico, organizador, árbitro, analista, reportero, etc.” (p.23).

Además, aparte de que la metodología se centra en el alumno, se resalta que es un proceso gradual, en el que alumno cada vez irá teniendo mayores responsabilidades. Y se hace de manera gradual, a medida que avanza la programación el profesor va cediendo y usando menos estilos de enseñanza directos, cambiándolos por estilos de enseñanza indirectos centrados en el alumno; de tal manera que en los roles complementarios cada vez irán siendo más independientes.

Siedentop, Hastie y van der Mars (2011, citado por Méndez y Ojeda, 2018) exponen que el modelo de Educación Deportiva comprende una serie de características:

“(1) Las unidades didácticas (temporadas deportivas) se desarrollan con una duración mayor que en la enseñanza tradicional y adoptan una estructura propia del deporte; (2) Los estudiantes se agrupan en equipos fijos durante toda la unidad, lo que les proporciona un sentido profundo de afiliación; (3) De forma análoga al deporte federado y extraescolar, una competición formal entre los diferentes equipos formados vertebrará la temporada; (4) En evento final con el que se clausura la temporada (unidad didáctica) adquiere cierta relevancia; (5) Se realiza un registro de datos por medio del denominado Duty Team (equipo que realiza las funciones de árbitro y anotador, y que rota en cada partido); y (6) Los estudiantes desempeñan roles fijos durante toda la temporada o unidad didáctica.” (p.37).

Estas son las principales características ya que para Siedentop (1994), los alumnos deben adquirir experiencias deportivas auténticas, y para ello integra estas características claves del deporte institucionalizado, en las cuales me voy a detener a analizarlas.

1. *Temporada*. Si nos fijamos en las temporadas deportivas se desarrollan en periodos largos de competiciones, precedidos por una pretemporada, y luego con entrenamiento y competición. Siedentop (1994) propuso que la unidad curricular debería representar dicha temporada real de los deportes, considerando esto sería necesario “planificar de 10 a 12 sesiones para abarcar todo el contenido a aprender y dar tiempo a convertirse en jugadores competentes” (Méndez et al, 2009, p.58).

2. *Afiliación*. En las temporadas deportivas, los deportistas que pertenecen a un club se afilian durante un periodo de tiempo determinado, que suele ser una temporada. Si llevamos este rasgo a la cancha, Siedentop (1998) dio con la solución haciendo que los grupos que formen

al principio de la unidad didáctica permanezcan fijos y cohesionados durante la temporada. “Estas agrupaciones en equipos pueden conforman [*i.e.* conformar] verdaderas comunidades de aprendizaje en las que se reparten responsabilidades y el alumnado aprenden unos de otros favorecer un aprendizaje cooperativo.” (Jiménez, 2012, p.24).

3. *Competición formal*. Como en todo deporte, una de las características que identifican a este, es el factor de competición, siendo otra característica esencial del MED, donde se organiza un calendario de competiciones que se intercalan con las sesiones, y que sirven para ver los progresos personales y grupales, permitiendo su evaluación.

4. *Evento final*. Busca como en todos los deportes ver quien es el mejor, un evento final en el que se midan las capacidades, aunque se le puede dar otra perspectiva como un evento que sirva de colofón a todo el esfuerzo realizado por todos-as a modo de Olimpiada, por ejemplo.

5. *Registro de datos*. Esencial para recibir feedback de los deportistas y ver si lo realizado a lo largo de la temporada resulta ser exitoso. Como menciona Jiménez (2012) “En la práctica social del deporte suele ser habitual un registro de diversas manifestaciones de la acción de juego: resultados de las competiciones, estadísticas de las acciones eficaces, de los errores, infracciones, acciones de juego limpio, etc.” (p.24).

6. *Festividad*. Siedentop (1994) remarca que la temporada debe tener un carácter festivo, celebrando los éxitos para que la carga emocional les motive en la práctica, siempre y cuando respetando al rival.

Lo positivo es que los estudiantes experimentan el deporte, pero no solo adquieren el papel de jugador sino otros muchos roles, para ello Siedentop (1998) no se cierra a un solo estilo de enseñanza sino a varios, desde instrucción directa, hasta trabajar en grupos cooperativos para la resolución de conflictos.

En cuanto a los objetivos y metas que persigue este modelo una de las más claras las describe Siedentop (1994, p. 4) “educar a los estudiantes para ser jugadores en el sentido más completo y ayudarles a convertirse en deportistas *competentes, cultos y entusiastas*”. Y con esto se entiende que, el estudiante disponga de habilidades para poder participar, comprenda las normas y los valores del deporte, así como demostrando buena actitud creando un buen clima en la cancha y fuera de ella, llevando a cabo buenas prácticas deportivas y diferenciarlas de las malas. Esto último es esencial que conste, ya que el modelo puede “pecar” de darle mucha

importancia a la competición y al ganar, pero Siedentop destaca sobre eso la “ética predominante”, saber jugar limpio y centrarse en la mejora personal.

Para lograr estas metas curriculares, Siedentop (1994) determina que los estudiantes deberán desarrollar sus habilidades motrices, mejorar su condición física y entender la táctica para poder tomar mejor las decisiones pertinentes. Y la forma de trabajo sería en pequeños grupos, ejerciendo roles de liderazgo responsable.

### 1.2.2. Crítica.

Al ser uno de los modelos innovadores que está teniendo más relevancia en el panorama actual, es necesario pararse a analizar cuales son las virtudes y las debilidades en la puesta práctica.

Para analizar los beneficios, vamos a fijarnos en los resultados de varias investigaciones en torno a grandes metas que persigue la educación física, como el desarrollo motor, el conocimiento y rendimiento táctico, la condición física, el desarrollo personal y social, las actitudes y los valores que se adquieren.

El desarrollo de la habilidad motora en un principio se ve reforzada por el MED, pero también hay evidencias de carencias y desajustes. Grant (1992, citado por Méndez et al.,2009) en sus investigaciones aportó datos que evidenciaban la eficacia del modelo para mejorar dichas habilidades. En el caso contrario hay algunos estudios como el de Curnow y McDonald (1995, citado por Méndez et al, 2009) que demostraron que, respecto a la inclusión de género, las alumnas menos hábiles no habían logrado mejorar su habilidad motora a causa del exceso de dominio del balón por parte de los chicos.

Respecto al conocimiento y el rendimiento táctico, en el estudio de Grant (1992, citado por Méndez et al.,2009) se informó que, al acabar la temporada, a nivel global los discentes estaban más motivados por la mejora personal y mostraban mayor interés por la táctica. Sin embargo, hay escasez de estudios que reafirmen la certeza de estos cambios y que sean notables.

En el caso de la condición física, según estudios de Hastie y Trost (2002) se demuestra que se puede mantener altos niveles de actividad y que estos no repercuten en la calidad de la habilidad motora. (Méndez et. al.,2009). Aunque tampoco supera en este aspecto al método de multi-actividad según Parker y Curtner-Smith (2005), participando estos mucho más y aprendiendo aspectos de la condición física.

Puede ser que de los aspectos más beneficiosos de este modelo es que ayuda al desarrollo personal y social, así como el entusiasmo y la diversión generando buenas actitudes para la práctica. Los estudios proporcionados por Grant (1992, citado por Méndez et. al.,2009) evidencian que “SE aumenta el nivel de interacción y cooperación entre los estudiantes y que sirve para cambiar su pensamiento sobre cómo se podrían lograr las metas educativas generales centradas en el niño, como el desarrollo personal y social.” El único aspecto controvertido con las habilidades sociales es el aspecto competitivo, que en el caso de no saber llevarlo puede ocasionar comportamientos sociales negativos.

En cuanto a los valores, la afiliación es una de las características más beneficiosas ya que se sienten parte de algo, se generan emociones positivas y ayuda a relacionarse y crear grupo. Si es cierto que, en cuanto a los valores de inclusión de género, el modelo no aporta lo suficiente, incluso como se mencionó con anterioridad, los varones dominaban más la pelota.

Hemos visto los beneficios y algunas desventajas, pero la principal crítica al MED viene desde el ámbito sociológico. Según Shehu (1998, citado por Méndez et al., 2009), “el modelo de *Sport Education* no había sido concebido para el desarrollo de una cultura sino, más bien, como un aparato ideológico para la reproducción de la cultura, el *laissez-faire* del capitalismo competitivo, en clase.” Esto quiere decir que al adaptar a las clases esas características propias del deporte institucionalizado, promoviendo con ello una cultura de competitividad, por lo tanto, en términos culturales se puede volver tóxico, alejándose de una cultura deportiva basada en otros valores como la equidad y la participación.

La otra crítica viene por la utilidad real fuera de la cancha, Siedentop (1994) decía que uno de sus objetivos principales era hacer de los discentes, deportistas competentes, cultos y entusiastas, pero Penney, Clarke y Kinchin (2002, citado por Méndez et. al, 2009) pueden llegar a cumplir esa premisa, pero no por ello tener la oportunidad de emplearlo fuera de las canchas, ya que en el deporte institucionalizado no funciona todo tan equitativamente, y para atajar este problema, sugirieron que la comunidad deportiva entre en la escuela, a modo de apoyo, de esta manera los roles complementarios que desarrollan los niños en la práctica se verían reforzados por agentes reales, que darían ejemplo de se han de realizar las sesiones.

### **1.3. Aprendizaje Cooperativo (Cooperative Learning).**

El modelo de Aprendizaje Cooperativo es una adaptación que ha hecho la educación física a partir de planteamientos educativos globales, surgió como respuesta a la reforma

educativa en psicología evolutiva y a diferencia de los dos modelos presentados anteriormente, no es un modelo desarrollado exclusivamente en la EF, pero tiene en común que es uno de los modelos pedagógicos que están más difundidos en el panorama actual. A pesar de eso, suele haber cierto temor a integrar este modelo con las clases en la cancha, puesto que podemos tender a relacionar la enseñanza deportiva con competir, desviándose del cooperar. No obstante, este pensamiento se suele originar en el modelo tradicional de enseñanza, donde se da prioridad a la técnica y a estrategias de enseñanza que fomentan la competitividad.

Si analizamos los términos del modelo, “aprendizaje” y “cooperativo”, el aspecto donde pueden surgir más dudas es en el segundo, a que se refiere con cooperar y de que forma se aplica esto a la EF. Lewin (1939, citado por Velázquez, 2018) señala “que la esencia de un grupo está en la interdependencia entre sus integrantes. Es decir, que cualquier cambio en el comportamiento de uno de ellos, repercute en la conducta del resto.”

Por lo tanto, si un miembro actúa en contra de los intereses del grupo, puede tener consecuencias alejándose del objetivo; para resolver esto, Deutsch (1949, citado por Velázquez, 2018) elaboró su teoría de la cooperación y la competición en la cual decía que la clave para lograr una cooperación completa de todo el grupo es que los intereses individuales de cada miembro estén relacionados directamente con la meta grupal. Y de ahí surgió el AC, ya que todos tienen el mismo objetivo de aprender.

Hay que tener en cuenta que ante la duda de la compatibilidad de este modelo pedagógico con la EF debemos fijarnos en el contexto donde se realizan las actividades, ya que no se trata de ningún club de entrenamiento, sino dentro de la escuela. En los siguientes apartados, analizaremos las características de este modelo, y recopilaremos debilidades y fortalezas donde veremos la manera de aplicar el AC con las clases de educación física e incluso con otros modelos pedagógicos.

### 1.3.1. Características.

El AC está basado en trabajar en pequeños grupos, los cuales por lo general son heterogéneos. Además, no se limita a la acción de ‘trabajar’, de ser así se acercaría más a la definición de colaborar, para que haya cooperación debe de existir una relación mutua entre todos los miembros, una corresponsabilidad para alcanzar las metas comunes (Velázquez, 2018). Hay diferencias entre el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo, pero están relacionados. Como señaló Maté (1996, citado por Méndez et al, 2009), el trabajo en grupo es

una modalidad de aprendizaje cooperativo, sin asegurar que todos los trabajos realizados de forma conjunta tengan las características de trabajo cooperativo y viceversa.

Hay muchas definiciones que son significativas en cuanto al aprendizaje cooperativo, entre ellas Deutsch (1962), Pallarés (1982), Lickona (1991) y una que personalmente me gustó mucho, según Mir (1997, citado por Méndez et. al, 2009) “el trabajo cooperativo es una aproximación democrática al proceso de enseñar y aprender y debe proporcionar la suficiente diversidad de ocasiones para que todos y todas puedan aprender.” (p.79). Lo que podemos extraer en común de todas las definiciones, es que se trata de un grupo de personas que se relacionan con un objetivo en común y que tienen una dependencia mutua. Esto no quiere decir que se deje de lado otros factores como el trabajo autónomo o la competitividad, según Velázquez (2010), una clase ideal sería aquella en la que los discentes aprenden a trabajar con sus compañeros de forma cooperativa, viendo la competición como diversión y saber trabajar de forma autónoma cuando haga falta hasta completar la tarea.

Para resolver la incógnita de como conseguir que los discentes cooperen, se han realizado numerosas investigaciones desde varios enfoques, de los cuales destacan cuatro: El enfoque conceptual, el enfoque estructural, el enfoque curricular y la instrucción compleja; de los cuales los que más relevancia han obtenido dentro del campo de la EF han sido los dos primeros (Velázquez, 2018).

Dentro del enfoque conceptual, Johnson y Johnson (1999, citado por Velázquez, 2010) establecieron una serie de elementos fundamentales que definen este modelo de AC, interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción directa cara a cara, habilidades interpersonales y de pequeño grupo y procesamiento grupal.

La interdependencia positiva se refiere a que cada miembro del grupo aprende a depender del resto del grupo mientras trabajan juntos [...], responsabilidad individual, se define como una práctica docente que los docentes usan para establecer y mantener la responsabilidad del alumno/a hacia una conducta apropiada [...] Interacción directa cara a cara son, literalmente, discusiones uno a uno dentro del grupo, en proximidad. Las habilidades interpersonales [...] se desarrollan a través de las tareas e incluyen escuchar, tomar decisiones [...] *recibir feedback* [...] El procesamiento grupal es el tiempo destinado a discutir como consiguieron los miembros del grupo sus objetivos y cómo mantuvieron relaciones de trabajo efectivas. (Velázquez, 2010, p.101).

En cuanto a el enfoque estructural, el cual está muy presente en la práctica más que en el marco teórico Kagan (2000, citado por Velázquez,2018):

plantea que la cooperación dentro de un grupo solo se genera si, además de la interdependencia positiva de metas, se garantiza el que haya una interacción simultánea durante el trabajo y una participación equitativa. Con esta finalidad diseña una serie de técnicas de trabajo en equipo, con unos pasos claramente definidos a las que denomina estructuras. (p.9).

### 1.3.2. Crítica.

El aprendizaje cooperativo ha sido muy estudiado en el campo de la educación, y aunque específicamente en Educación Física no se cuenta con muchas investigaciones, casi la totalidad de los estudios realizados demuestran que el enfoque resulta ser muy prometedor

Gröben (2005, citado por Velázquez, 2018) apunta una de las ventajas de trabajar mediante este enfoque apunta al rendimiento motor, la estabilidad de lo aprendido y la capacidad de transferencia a otras situaciones que desarrolla el alumnado. Otros de los autores que afirman la mejoría no solo de la competencia motriz de los estudiantes, sino la capacidad cognitiva, las habilidades sociales son Goodyear & Casey (2015) y Velázquez (2013). Centrando aún más la atención en el campo de la competencia motriz, en concreto en la práctica de habilidades deportivas nos encontramos con varios autores citados por Méndez et al. (2009) que recogen las mejoras en distintas unidades didácticas que se han realizado como, por ejemplo: Strachan y McCauley (1997) en balonmano, Dyson (2001) en baloncesto y voleibol. Además, Dyson, Linehan & Hastie (2010, citado por Velázquez 2018), no solo apuntan a una mejora de la motricidad, sino a “la disminución de los tiempos muertos en los grupos de aprendizaje cooperativo lo que, unido a las indicaciones de sus compañeros, proporciona a todos los estudiantes mayores oportunidades para corregir errores y dominar diferentes tareas motrices” (p.9).

Pero si en algo destaca el AC en especial, es en el aspecto social. Sin necesidad de ninguna investigación, y pensando trabajan todos los discentes de manera cooperativa, esto implica la necesidad de relacionarse y comunicarse, traduciéndose en la práctica de habilidades sociales. Los estudios de Gröben (2005, citado por Velázquez, 2018) “destacan, por ejemplo, una mejora significativa de la cohesión social entre los participantes en actividades físicas y deportivas al trabajar con aprendizaje cooperativo en relación a los grupos de control, que lo hicieron con metodologías tradicionales” (p.10).

Otros autores subrayan la mejora de las habilidades sociales del alumnado tras el desarrollo de intervenciones con aprendizaje cooperativo en las clases de EF (Goudas & Magotsiou, 2009; Mohseen, Fauzee, Kim & Baki Geok, 2011). Siendo más concretos, diferentes autores destacan la capacidad del aprendizaje cooperativo para desarrollar la escucha activa y facilitar el intercambio de ideas para construir conjuntamente nuevos conocimientos (Barba, 2010; Casey, 2013; Casey & Dyson, 2009) hasta el punto de que se considera que el hecho de recibir retroalimentación inmediata y apoyo constante de los compañeros es una de las variables que repercuten positivamente en el aprendizaje motor (Dyson, 2001, 2002, Goodyear, Casey & Kirk, 2014). Obviamente eso contribuye a promover un aumento de la empatía de los estudiantes hacia sus compañeros, especialmente hacia aquellos con mayores dificultades (Casey & Goodyear, 2015, Velázquez, 2012a).

Con todas estas pruebas empíricas de la eficacia de este modelo, cuesta pensar porque no lo emplean tanto como se debería, o no está tan extendido como otros modelos. Para responder a hallado la respuesta mediante cinco motivos principales que nos presenta Méndez et al. (2009): falsas creencias e ideas preconcebidas del profesorado, ausencia de una formación adecuada en el profesorado, falta de recursos bibliográficos y dificultades a la hora de poner en práctica las técnicas de aprendizaje cooperativo.

## **2. Hibridaciones de modelos.**

Si analizamos e interpretamos los modelos de enseñanza y los estilos de enseñanza, podemos ver muchos parecidos razonables, pero las características que los diferencian son su aspecto extensivo, ya que se planifica en el tiempo y dando continuidad a lo largo de toda una unidad didáctica, y no solo para una actividad determinada. Muchas investigaciones como las vistas en los anteriores apartados corroboran el éxito que están teniendo estos modelos individualmente.

Sin embargo, algunos especialistas en Educación Física (Alexander y Penney, 2005; Collier, 2005; Dyson et al., 2004; Hastie y Curtner-Smith, 2006) enfatizaron que los vínculos de las aproximaciones teóricas (constructivismo: participación activa, aprendizaje significativo y social) y las consideraciones pedagógicas de todos ellos son tan fuertes, que se podría sustentar la creación de modelos híbridos que optimizarán los efectos desde un planteamiento más holístico del estudiante. (Méndez, 2010, p.11).

Por lo tanto, vamos a tratar a continuación de recopilar la información recogida hasta la fecha sobre los elementos que tienen en común estos modelos y como se pueden fusionar para lograr una experiencia de enseñanza-aprendizaje más enriquecedora. Dyson et al. (2004, citado por Méndez, 2010) afirmaron que estos tres modelos tienen estructuras de enseñanza "que posibilitan el aprendizaje situado en una comunidad de práctica basado en actividades de aprendizaje significativas, útiles y auténticas, presentadas y practicadas por los estudiantes". Y esto lo resume en una serie de puntos, en concreto seis aspectos que señalan los elementos que tienen en común.

El primero de ellos es que los tres modelos se centran exclusivamente en el alumnado siendo este el protagonista adoptando roles activos, incluso puede ayudar a sus compañeros/as. Esto cambia el foco de atención en el docente, delegando y siendo un facilitador planteando metodologías adecuadas para ello, en vez de dictar todas las acciones como en el modelo tradicional.

La segunda característica también les hace diferenciarse del modelo tradicional, en el cual tenían que repetir o ejecutar determinadas acciones marcadas por el profesor/a, en este caso abarca mucho más, tocando el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social.

La tercera característica que tienen en común es que se trabaja por grupos o pequeños grupos, dependiendo de los demás para completar las sesiones, de esta manera en los tres casos se refuerzan las habilidades sociales

En cuarto lugar, la autonomía que van adquiriendo gradualmente, el caso más claro es en el MED, donde se ve como paulatinamente los roles complementarios van adquiriendo mayores responsabilidades, esto también se observa en los otros modelos, donde pueden ser los encargados incluso de desarrollar o evaluar actividades.

En quinto lugar, encontramos que todas apuestan por un aprendizaje activo-social, esto quiere decir que dentro de las interacciones sociales que tengan en las actividades, son ellos mismos los que en muchas ocasiones tengan que tomar decisiones, aportando entre todos para dar con la solución, ya sea a un problema táctico, cognitivo etc.

Y la última es que las actividades de aprendizaje son auténticas y ajustadas al desarrollo de los niños. "Nosotros pensamos que los tres modelos consideran el factor de desarrollo, lo que implica la modificación de actividades, el ajuste de los elementos estructurales y funcionales del deporte, para adecuarlas a las necesidades de los aprendices y optimizar el potencial de éxito" (Méndez Giménez, 2003).

Una vez visto los elementos que tienen en común, se puede ver con mayor facilidad cuales son los puntos donde encajan dichos modelos, y en cuales se aportan características que los hace ser más completos, a continuación, veremos las posibles hibridaciones.

### **2.1. Hibridación de Educación Deportiva y Modelo Comprensivo.**

Dados los elementos compatibles de estos dos modelos es lógico pensar que pueden lograr con su coalición grandes avances pedagógicos, ya que aportan desde distintos focos y perspectivas ideas para ofrecer al alumnado una enseñanza que les permita aprender a jugar bien. Antes de entrar en la combinación de ambos, señalaré las diferencias más claras entre dichos modelos. Según Hastie et al. (2006, citado por Méndez et al, 2009) la primera gran diferencia es que el MED se centra en un enfoque exterior, teniendo como meta transformar la cultura deportiva, y recomendando formas de enseñanzas que favorezcan la eficacia del profesor; en cambio el modelo comprensivo apunta a lo contrario, se centra en un foco interno, buscando la satisfacción del alumno, ya que “parece haberse desarrollado desde una combinación de los deseos de los estudiantes ‘de jugar el juego’, el conocimiento de los educadores de la teoría del espectro de Mosston et al. (2001) y la presión política de producir mejores jugadores de élite”. Pero estas diferencias no implican que no sean compatibles, pudiendo usarse la estructura de un modelo y la pedagogía de otro, por ejemplo.

Hastie et al. (2006) llevaron a cabo una investigación en la cual el propósito era examinar la influencia de una unidad ED-MC híbrida en una clase de estudiantes de primaria, proporcionando una descripción detallada de las experiencias del maestro y las reacciones de los estudiantes. Para ello diseñaron una temporada con 22 sesiones sobre juegos de bateo, siendo la estructura organizativa cien por cien del modelo educación deportiva, mientras que la pedagogía empleada fue del modelo comprensivo.

Los resultados de dicho estudio sugirieron que los estudiantes lograron ganancias significativas durante el desarrollo de dicha unidad. En primer lugar, se volvieron más competentes, respondiendo bien a los problemas que se les planteó durante el juego, y según se terminó la unidad, concluyeron que pudieron comprender, apreciar y ejecutar una serie de bateo rudimentario, bolos/pitcheo y fildeo, tácticas y estrategias, de cierta sofisticación. En segundo lugar, los estudiantes demostraron una mejor comprensión, entendieron el alcance de principios, reglas y estructuras de los juegos de bateo / campo, apreciando su importancia, y siendo capaces de transferirlos de un juego a otro. Y, en tercer lugar, se volvieron cada vez más entusiastas. Disfrutando, enfatizando y demostrando trabajo en equipo, cooperación y

afiliación. Sin demostrar un excesivo énfasis en la competición sino en divertirse importancia jugando de manera justa y deportiva (Hastie et. al, 2006).

Los beneficios que se establecen de esta combinación de modelos sin varios, Collier (2005, citado por Méndez et al, 2009) establece los siguientes:

- a) Se posibilita el diseño de unidades o temporadas más largas estructuradas a nivel temático según las categorías tácticas, que ayudarán a transferir el conocimiento;
- b) Se dota a las unidades escolares de un ambiente festivo y se potencian rituales deportivos;
- c) Se permite la aplicación de herramientas de evaluación como el GPAI [...]
- d) Se potencia la afiliación [...]
- e) Se fortalecen las prácticas de los equipos usando la [i.e. las] estrategias de modificación-exageración. (p.70).

Sin lugar a duda se trata de una hibridación que promete, incluso más que los modelos por separado tal y como afirman Hastie et al. (2006)

## **2.2. Hibridación del Aprendizaje Cooperativo y Modelo Comprensivo.**

Esta es otra posible combinación de los modelos emergentes presentados, las conexiones que pueden existir entre el AC y el MC han sido nombradas por autores como Kirk y McPhail (2002), Dyson et al. (2004) o Dyson (2005) a través del aprendizaje situado (Méndez et al, 2009). Cómo afirman Dyson et al. (2004) el AC podría proporcionar la estructura para una sesión del modelo comprensivo al mantener a los estudiantes en equipos pequeños para toda la sesión y proporcionar funciones y responsabilidades claramente definidas para los estudiantes. Estos mismos autores o Lave y Wegner (1991) plantean que comparten una serie de principios pedagógicos como que está centrado en el alumno, el aprendizaje es activo y auténtico, busca un desarrollo integral, el contexto es participativo, se trabaja en pequeños grupos y la responsabilidad es compartida alumno-docente.

Fernandez-Río (2006) mediante las “Estructuras de Trabajo Cooperativas” permite establecer elementos que conecten el Modelo Comprensivo con el Aprendizaje Cooperativo:

**▪Aprendizaje a través de claves.** [...] Se trata de frases cortas, o incluso simples palabras, que transmiten los elementos críticos de una acción a los estudiantes; permiten remarcar las partes esenciales de la habilidad de aprender para que puedan ser

recordadas fácilmente en cualquier momento por el docente y [...] por el alumno para guiar, motivar o instruir [...]

▪**Pensamiento crítico.** [...] es un elemento metodológico imprescindible si se pretende una verdadera formación integral del alumno. McBride (1992, p. 115) lo define perfectamente: “pensamiento reflexivo que se usa para tomar decisiones razonables y defendibles sobre movimiento”. [...] Si pretendemos que nuestros alumnos sean capaces de valorar, reflexionar y emitir juicios es imprescindible que fomentemos la habilidad de pensar críticamente sobre los elementos que se le presentan.

▪**Proceso de preguntas-respuestas.** Constituye otro de los elementos fundamentales de los modelos de enseñanza centrados en el alumno; algunos autores vinculados al Aprendizaje Cooperativo lo denominan “Briefing” (Rohnke, 1989; Schoel et al., 1988), que se podría traducir por “dar parte o informar” [...] Mitchell (1996) explica que, a través de las preguntas del profesor, los estudiantes se dan cuenta de las habilidades esenciales de la actividad. (Méndez et al, 2009, p.84-85).

Además, están estos elementos interrelacionados ya que a través de las preguntas-respuestas se desarrolla el pensamiento crítico, y se utilizan claves que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Méndez et al, 2009, p.84-85).

### **3. Fuentes y bases de datos consultadas.**

El siguiente apartado lo voy a destinar a ver las fuentes y bases de datos consultadas, esto nos puede servir para corroborar si los datos aportados son ciertos y también para comprobar la relevancia dentro del campo de la Educación Física. Para ello he utilizado varios recursos, entre otras varias páginas de carácter científico, tales como la web de búsqueda de información de Google y Google Académico, que a diferencia del anterior es de mayor rigor académico, ya que aporta fuentes fiables, aun así, ha sido el recurso menos utilizado. También he optado por recurrir a la biblioteca de educación en la cual he sacado libros físicos.

La herramienta que más he utilizado es el Punto Q, la cual me ha facilitado enormemente el proceso de búsqueda de información, donde se puede acceder fácilmente a distintas bases de datos y revistas de interés educativo y científico. A continuación, explicaré cada una de las que utilice en la elaboración de este TFG; aportando una estadística para saber cuál ha aparecido más

La primera es Dialnet, la cual es una base de datos multidisciplinar que se ha convertido en uno de los mayores portales bibliográficos del mundo de acceso libre, dentro de esta base,

se puede encontrar una amplia variedad de revistas españolas e hispanoamericanas (10.140 revistas), donde podemos acceder a enlaces de los textos completos gratuitos disponibles. Cuenta con más de 1.500.000 referencias, y abarca varios ámbitos como las Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Su principal cometido es dar visibilidad a la literatura científica en español recopilando y facilitando el acceso a contenidos científicos, principalmente a través de alertas documentales.

También recurrí a EBSCO Host, una plataforma que permite realizar búsquedas en diferentes bases de datos a través de un único interfaz de consulta. Permite la búsqueda en una sola base de datos o en varias de forma simultánea. Las bases de datos que contiene son varias, algunas de ellas son documentales (ofrecen el texto completo) y otras referenciales (ofrecen las referencias bibliográficas de los documentos). La base de datos que utilicé fue ERIC, que está especializada en Educación y recursos educativos y contiene más de 1.300.000 registros ofreciendo acceso a la información de las publicaciones incluidas en *Current Index of Journals in Education* y *Resources in Education Index*.

Otro de los recursos utilizados fue el Directory of Open Access Journals (DOAJ), la cual es una lista de revistas con acceso libre, de carácter científico y académico. Las publicaciones son gratuitas en el momento en que se publican y cumple los parámetros de acceso libre que se recoge en la Budapest Open Access Initiative (BOAI), al igual que los dos recursos anteriores su finalidad es incrementar la visibilidad para promover un mayor impacto de las revistas científicas y académicas.

A parte de esos dos recursos principales, di con otros sitios webs, entre otros, Taylor & Francis Group, la cual es a la empresa que publica revistas de impacto, en su plataforma de contenidos, se puede navegar libremente, consultando los temas de interés y beneficiándose de la función de búsqueda guardada. Efdeportes, una revista digital con sede en Argentina, que alcanza a muchos países de habla hispana, y encasillada en el sector de la información científica de Educación Física.

En total, he buscado información en cinco libros sacados de la biblioteca de La facultad de Educación y veinte artículos de las distintas bases consultadas. Teniendo esto en cuenta determinamos por porcentaje cual de estos recursos ha sido el más utilizado para consultar la información necesaria para realizar la revisión teórica: EBSCO con un total de 7 artículos encabezaría la lista con un 28% de las búsquedas dentro de este trabajo, en Dialnet se encontraron 6 artículos, por lo que le corresponde un 24% y no muy alejado con un 20% estarían

los libros consultados en la biblioteca de educación, a estos le siguen los artículos que se han consultado en web varias con un 16% y por último DOAJ con tan solo 3 artículos se sitúa con un 12% de las búsquedas.

#### **4. Conclusiones.**

Una vez que hemos abordado en profundidad todos los puntos en cuanto a los modelos emergentes de iniciación deportiva, me he dado cuenta de la importancia que tiene el progreso y el deber de actualización de los docentes respecto a la materia que estén impartiendo, en este caso la Educación Física.

En cuanto al Modelo Comprensivo, personalmente me gusta mucho, puesto que su labor pedagógica permite llegar a todos los discentes, desde el más al menos habilitado. Tuve la oportunidad de realizar una situación de aprendizaje en el prácticum de mención, con alumnos/as de primaria, y gracias al haber buscado bien la información de como llevar a cabo dicho modelo, no tuve problemas para llevarlo a la práctica, que es una de las desventajas que puede tener, la falta de conocimiento sobre el enfoque.

Del Modelo de Educación Deportiva me sedujo la idea de acercar el deporte al aula, la idea de deporte institucionalizado, que no se debería de tenerle miedo a la competición, siempre y cuando no se le de tanta prioridad como en los clubes de entrenamiento. La estructura de trabajo está muy lograda con los roles complementarios que adquieren los discentes, y el proceso de responsabilidad gradual, me parece lógico que cuando se realice las hibridaciones de modelos se escoja dicha estructura de trabajo.

En cuanto al AC, me parece un enfoque esencial en la educación, y no por ello iba a ser menos en la Educación Física. Aporta mucho, desde fuera puede parecer que es el menos que se identifica con la actividad deportiva, sin embargo, es de vital importancia que no se pierda este enfoque, puesto que, al fin y al cabo, estamos educando futuros ciudadanos que van a tener que cooperar para hacer frente a diversas situaciones de la vida diaria. Además, no solo tiene este fin, sino que tiene numerosos beneficios en cuanto a la mejora de habilidades motrices como ya hemos visto, un modelo muy completo.

El proceso de elaboración ha sido entretenido, me ha llamado la atención la ‘poca’ cantidad de información que hay en habla hispana. Debido a este motivo me ha llevado algo más de tiempo, puesto que consultaba fuentes en inglés, y esto hacía que el proceso de búsqueda de información se alargase. Además, los expertos que hablaban sobre el tema a investigar se reducían a unos pocos, por lo tanto, confirma que aún queda un largo periodo de avance, aspecto

que ahora para realizar el trabajo me resultó no muy favorecedor, pero que con miras en el futuro me da ilusión por seguir investigando y ampliando el conocimiento sobre este tema.

Para ser sincero, al empezar el trabajo partía con conocimientos básicos de los distintos modelos, y sabía algunas de las debilidades de cada uno de ellos. Fue ahí cuando me interesé por hacer una recopilación de la información, para después poder ‘crear’ una fusión de los modelos, cogiendo sus ventajas y supliendo las desventajas de cada uno de ellos, pero a medida que fui investigando, cuál fue mi sorpresa de que las hibridaciones de modelos no eran algo nuevo, sino que ya había sido investigado. Por lo tanto, mis expectativas eran otras antes de empezar la revisión teórica, no obstante, siento que he cumplido mi objetivo personal y académico, aunque no haya aportado algo ‘nuevo’, ya que he ampliado mis conocimientos sobre el tema y me he percatado de los avances de las investigaciones, observando también donde escasean estas para indagar en un futuro.

## **5. Referencias Bibliográficas.**

Abad Robles, M. T. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: una revisión de la literatura. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, (23), 137-146.

Alexander, K. Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding Games for Understanding into the Sport Education developmentrefinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3) 287- 301.

Alison, S., & 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.

Almond, L. (2015). Rethinking Teaching Games for Understanding. *Ágora para la educación física y el deporte*, 17(1), 15-25.

Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 18, 14-18.

Bulger, S.M., Mohr, D.J. Rairigh, R.M. y Townsend, J.S. (2007) *Sport Education Seasons*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16

Bunker, D. and Thorpe, R., (1986). Landmarks on our way to 'teaching for understanding.' En R. Thorpe, D. Bunker and L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 5-6). Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in Physical Education through action research. *European Physical Education review*, 15(2), 175-199. doi: 10.1177/1356336X09345222

Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34.

Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015) Can Cooperative Learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A review of literature, *Quest*, 67(1), 56-72, doi: 10.1080/00336297.2014.984733

Collier, C. S. (2005). Integrating Tactical Games and Sport Education Models, en Griffin, L. L. y Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human kinetics, pp.137-148.

Curnow, J. y Macdonald, D. (1995) Can Sport Education be gender inclusive: a case study in an upper primary school, *Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal*, 42, 9-11.

Deutsch, M. (1949). A Theory of Co-operation and competition. *Human relations*, 2, 129-152. doi: 10.1177/001872674900200204.

Deutch, M. (1962) Cooperation and trust: some theoretical notes. *Nebraska Symposium of Motivation*, pp. 275-319. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Devís, J., y Peiró Velvet, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Devís, J. y Sánchez, R. (1996) La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (dirs.) *Aprendizaje deportivo*, Universidad de Murcia, pp. 159-181.

Díaz-del-Cueto, Hernández Álvarez, J., Castejón, F. (2012). La estrategia preguntas-respuestas como clave de la enseñanza comprensiva del deporte en Educación Física estudio de casos. *C&E. Cultura y educación*, 24(3), 273-288.

Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.

Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69–85.

Dyson, B., Griffin, L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Dyson, B. (2005). Chapter 10 “Integrating Cooperative Learning and Tactical Games Models: Focusing on Social Interactions and Decision Making”, en *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. Human kinetics, pp. 149-168.

Dyson, B., Linehan, N. R. & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary Physical Education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130

Evangelio, C. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: Una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307-324.

Férrandez-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *En actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Gijón.

Fleming, S. (1994). Understanding “understanding”: Making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17(2), 90-96.

García López, L. M. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330.

Goodyear, V. A., & Casey, A. (2015). Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), 186–203. doi: 10.1080/17408989.2013.817012

Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students’ social skills. *Journal of applied sport Psychology*, 21(3), 356-364. doi: 10.1080/10413200903026058.

Grant, B. C. (1992) Integrating sport into the physical education curriculum in New Zeland secondary schools, *Quest*, 44, 304-316.

Griffin, L.L., Oslin, J. L., y Mitchell, S.A (1995) An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66. Supplement. A- 64.

Gröben, B. (2005). Kooperatives lernen im spiegel der unterrichtsforschung. *Sportpädagogik*, 6, 48-52.

Hastie, P. y Trost, S. G. (2002). Student physical activity levels during sport education season, *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.

Hastie, P. A., Curtner Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.

Hastie, P. A., Martínez De Ojeda, D., y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132.

Jiménez Jiménez, F. (2012). Tema 6.- Los modelos de enseñanza de los juegos deportivos. Recuperado de: Documento del aula virtual de la ULL.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique

Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro

Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 117-192.

Kirk, D. (2006). Sport Education, Critical Pedagogy, and Learning Theory: Toward an Intrinsic Justification for Physical Education and Youth Sport. *Quest*, 58(2), 255-264.

Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy & Theory*, 45 (9), 973-986.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Lewin, K. (1939). Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, 44(6), 868- 896. doi: 10.1086/218177.

Likona, T. (1991) *Educating for character*. New York: Bantam Books.

López Ros, V. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la educación física y el deporte*, 17(1), 45-60.

McBride, R. E. (1992). Critical thinking. An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.

Maté Calleja, M. (1996). Trabajo en grupo cooperative y tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 51-56.

Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Furley, P. (2015). Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 347-359

Méndez Giménez, A. (1999). Modelos de enseñanza deportiva: análisis de dos décadas de investigación, *Revista digital Lecturas de Educación Física y Deportes*, 13. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>

Méndez Giménez, A. (Coord.), Fernández-Río, J., García Herrero, J.A., García López, L.M., Lisbona Moreno, M., Mingorance Estrada, A.C., y Valero Valenzuela, A. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.

Méndez Giménez, A. (2010). El Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Comprensiva y el Modelo de Educación Deportiva: revisión de analogías, características e hibridaciones. VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid. Recuperado de: [file:///C:/Users/Luis/Downloads/Antonio%20Mendez%20ECD%20Aprendizaje%20Cooperativo%202010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luis/Downloads/Antonio%20Mendez%20ECD%20Aprendizaje%20Cooperativo%202010%20(1).pdf)

Méndez Giménez, A., Martínez de Ojeda-Pérez, Valverde Pérez, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. *Ágora para la educación física y el deporte*, 19(1), 52-72.

Méndez Giménez, A., Martínez de Ojeda-Pérez, Valverde Pérez, J. J. (2018). Percepción de los estudiantes del modelo de educación deportiva durante tres temporadas consecutivas. *Acción Motriz.com*, (20), 37-46.

Mingorance, A. y Torres, C. (2006) Medio técnicos-tácticos colectivos básicos: Hacia un enfoque comprensivo básico. En Torres, C. (Coor) *La formación del educador deportivo en baloncesto. Bloque específico I*. Sevilla: Wanceulen.

Mir I Maritrancy, C. ¿Diversidad o heterogeneidad? *Cuadernos de pedagogía*, 263, 44-50.

Mitchell, S. A. (1996). Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (2), 30-33.

Mohseen, H. S., Fauzee, O., Kim, S., & Baki Geok, R. B. (2011). Issue of the social dilemmas after wars: a cooperative learning intervention through Physical Education and its effect on social skills development among middle school students' in Baghdad, Iraq. *Australian journal of basic and applied sciences*, 5(10), 980-989.

Pallarés, M. (1982). *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.

Parker, M. y Curtner-Smith, M. D. (2005). Health-related fitness in sport education and multi-activity teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (1), 1-18.

Penny, D, Clarke, G. y Kinchin, G. (2002) Developing Physical Education as a “Connective Specialism”: Is Sport Education the answer?. *Sport, Education and Society*, 7,(1), 55-64.

Read, B. (1988) Practical knowledge and the teaching of games. En Varios (Eds.) *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science*, Loughborough University Press, p. 111-112.

Rohnke, K. (1989). *Cowstails y cobras II. A guide to games, initiatives, ropes, courses y adventure curriculum*. Dubuque, IO: Kendall/Hunt.

Sánchez Gómez, R. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16(3), 197-213.

Shehu, J. (1998). Ideology, evidence and implications for Physical Education in Africa. *Sport, Education and Society*, 3 (2), 227-235.

Sicilia Camacho, A., y Delgado Noguera, M. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (1982). *Movement and sport education: Current reflections and future images*. Paper presented at the Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation, and Dance. Brisbane, Australia.

Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical education: Teaching and curriculum strategies for Grades 5–12*. Palo Alto, CA: Mayfield.

Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, R. Rees, & M. Pieron (Eds.), *Myths, models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 409-418.

Siedentop, D., Hastie, H. y van der Mars, H. (2004) *Complete Guide to Sport Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Storey, B., Butler, J. (2013). Complexity thinking in PE: game-centred approaches, games as complex adaptive systems, and ecological values. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 133-149.

Strachan, K. y McCaulley, M. (1997). Cooperative learning in a high school Physical Education Program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (1), supplement, A-69.

Velázquez, C. (Coord.), Bahr, I., Casey, A., Dyson, B., Fernández-Río, J., Gónzalo, L., López, V., Méndez, A., y Vacas, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Velázquez Callado, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. *Acción Motriz.com*, (20), 7-16.