

ENSEÑANZA DE LOS JUEGOS PARA LA COMPRESIÓN: PERSPECTIVA SITUADA EN EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

David Kirk¹ (Loughborough University) Ross Brooker (Queensland University of Technology) y Sandy Braiuka (The University of Queensland).

(Traducción, Lucio Martínez Álvarez)

Resumen.- Este artículo ofrece una aproximación a la enseñanza comprensiva de los juegos en una unidad de baloncesto impartida en Secundaria para desarrollar una perspectiva situada en el aprendizaje de los estudiantes. El artículo ofrece una interpretación del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada. Se analizan tres incidentes críticos con la descripción de escenas que se centran en tres dimensiones del aprendizaje: física-perceptual, social-interactiva y cultural-institucional.

Abstract.- This paper draws on a TGFU approach to junior high school basketball to develop a situated perspective on student learning. The paper offers an interpretation of student learning from a situated learning perspective. Analysis of 3 critical incidents expressed as vignettes focuses on the perceptual-physical, social-interactive and institutional-cultural dimensions of learning.

1.- Introducción: Tres escenas

Escena Primera: “Recordad esas estrategias”.

Es la primera lección de una unidad de 5 clases de baloncesto para alumnado del octavo curso del instituto Bundoona, cerca de Brisbane². Los estudiantes están jugando “tag-ball”, una versión modificada del baloncesto diseñada para que los atacantes aprendan a buscar espacios y que los defensores sepan cubrirlos como equipo. El juego modificado sólo trabaja el pase; no se aplican las faltas ni los pasos. Los jugadores atacantes se mueven libremente por la pista y cuando uno es tocado por un defensor que tiene el balón, es eliminado. El primer juego de “tag-ball” conlleva mucho movimiento por la pista. A pesar de eso, el equipo defensor no consigue coger a los oponentes pues retienen el balón durante mucho tiempo y sus pases son imprecisos. Ana, la profesora, provoca respuestas de los estudiantes que revelan que, en conjunto, tienen un buen conocimiento de las estrategias apropiadas. Ana anima a los estudiantes a “recordar esas estrategias” y les da tiempo para discutir las por grupos. No obstante, cuando el juego se reanuda es obvio que los estudiantes tienen dificultades para poner sus estrategias en acción, pues vuelve a repetirse el mismo patrón de juego. Posteriores intervenciones de Ana, la discusión en grupos, alguna práctica de pasar y de pedir pases y

¹ Dirección de contacto: D.Kirk@lboro.ac.uk

² Brisbane es la capital de Queensland, estado al noreste de Australia [n.t]

la introducción de un segundo balón en el juego, conducen finalmente a mejoras en el equipo defensor.

Segunda escena: “Estamos todos apelonados”.

En la tercera lección los estudiantes juegan a una versión modificada del baloncesto llamada “Key-ball”, que pretende orientarles a concentrarse en crear espacios y hacer progresar el balón hacia la canasta. Sólo un componente de cada equipo puede estar en la ‘bombilla’ y lanzar, por lo que se reducen las demandas técnicas respecto al lanzamiento para la mayoría de los jugadores, aunque éste se mantiene como una característica del juego. Nos centramos en 10 minutos durante los cuales el equipo rojo sólo es capaz de sacar el balón fuera de su zona de defensa una vez. Reiteradamente pierden la posesión del balón y el equipo verde marca. A lo largo de todo tiempo Ana anima a los jugadores a discutir y experimentar estrategias que les permita desplegarse por el campo, crear espacios y trabajar como equipo. Pese a todo, los jugadores están, como Ana señala, “todos apelonados”.

Escena tercera: “No tenemos ni idea de lo que estamos haciendo”.

En la lección cuarta, algunos estudiantes están realizando un ejercicio de fintar, desmarcarse y tirar, basado en una actividad práctica que en lecciones anteriores se les había presentado por medio de tarjetas. El ejercicio lleva en marcha unos minutos. El equipo atacante ha hecho algunos desmarques buenos, pero los pases son lentos y poco efectivos y su colocación en la cancha es deficiente. Como resultado, la práctica es un desastre. Una entrevista informal con los estudiantes sobre su posición en la cancha durante la actividad revela, según sus propias palabras, que “no teníamos ni idea de lo que estábamos haciendo”. Ellos se habían colocado así porque, recordando las tareas por medio de tarjetas de la lección anterior, percibían que era un requisito de la práctica. Preguntas posteriores revelaron que ellos comprendían conceptos como desmarcarse y moverse hacia posiciones que mejoraran sus opciones de pase o de lanzamiento. Se deduce de sus respuestas que eran conscientes de las ventajas de lanzar desde cerca de la canasta. No obstante, y a pesar de que las respuestas son acertadas, hubo una mínima mejora en la ejecución al volver a la práctica.

2.- Objetivo

Estas tres escenas han sido sacadas de un estudio naturalista sobre una aproximación de la enseñanza comprensiva de los juegos al baloncesto en un instituto. El propósito es contar una historia sobre el aprendizaje contextualizado³ en Educación Física escolar. Las escenas les serán familiares a los investigadores de Educación Física escolar. Vemos a defensores con dificultades para lograr coger a sus oponentes a pesar de que parecen “recordar esas estrategias”.

³ He preferido traducir como “aprendizaje contextual” o “contextualizado” el término inglés “situated learning” que también aparece en la literatura en castellano como “aprendizaje situado” aunque, en general, he optado por el término “situado” cuando se refería a la “situated perspective” [n.t]

Encontramos a un equipo atrapado en su propio terreno a pesar de que entienden que estar “apelotonados” es el origen de sus problemas. Vemos estudiantes “ocupados, contentos y formales” (Placek, 1983) que aparentemente están en la tarea, pero que cuando se les pregunta admiten que “no tienen ni idea de lo que están haciendo”.

Este artículo pretende ofrecer una interpretación del aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada. Con ello, queremos enriquecer las investigaciones que se han hecho a la enseñanza comprensiva de los juegos desde perspectivas cognitivas, motoras y ecológicas al incorporar constructos de esos acercamientos en una perspectiva situada. Este análisis podrá ayudarnos a identificar tres dimensiones específicas del aprendizaje contextualizado en Educación Física: la perceptivo-física; la interactiva-social y la cultural-institucional. Todas ellas tienen implicaciones para la pedagogía de la enseñanza comprensiva de los juegos.

3.- Métodos y procedimientos

Muchos estudios de la enseñanza comprensiva de los juegos han adoptado un diseño experimental (Rink *et al*, 1996). El presente estudio trata de complementar la investigación experimental describiendo qué sucede cuando se utiliza este enfoque como parte del programa de Educación Física. Este estudio fue naturalista en el sentido de que se recogieron los hechos tal como se desarrollaron sin tratar de prejuzgar los resultados de la unidad didáctica.

Recolección de datos y análisis

Thomas y Thomas (1994) proponen el uso de una combinación de métodos de recogida de datos en situación naturalista para investigar el aprendizaje de juegos y deportes. Siguiendo sus sugerencias, los datos recogidos por observación formaron la mayor fuente de evidencias. Cada lección fue grabada en vídeo y las cintas se transcribieron para facilitar al investigador un análisis posterior al trabajo de campo. Se seleccionaron al azar algunos estudiantes a quienes se hicieron entrevistas informales en pequeños grupos antes, durante y después de las sesiones que permitieran probar la comprensión de las estrategias y técnicas que se habían practicado. Ana, la profesora, y Sandy, una de las investigadoras, llevaron un diario personal-profesional durante la fase de trabajo de campo de este proyecto.

Los datos de observación, la transcripción de entrevistas y los diarios fueron analizados usando una aproximación de teoría de campo que implicaba unas técnicas de análisis temático, de línea a línea y “memo writing” (Glasser, 1978). Los datos de observación y las entrevistas con los estudiantes se usaron para ofrecer evidencias narradas de las lecciones. Implícitas en esas narraciones, los autores hacen interpretaciones relativas al grado en el que el grupo fue capaz de completar exitosamente las tareas propuestas por el profesor. Por ejemplo, las narraciones contienen evidencias del grado en el que el grupo fue capaz de practicar estrategias para recibir el balón en el espacio. Los análisis temáticos y de línea a línea y “los memos teóricos” también se usaron para generar teoría sustantiva que explicara los datos.

La escuela y los participantes

Bundoona es un instituto suburbano que tiene estudiantes, recursos, facilidades,

horarios y tamaño de clases representativos del distrito sudeste del estado (Queensland). En el curso octavo⁴, la Educación Física es una materia obligatoria con tres lecciones semanales a lo largo de todo el curso escolar. La unidad didáctica consistía en una lección doble (una hora y media) por semana durante cinco semanas.

Los investigadores consideraron el baloncesto una elección apropiada para aplicar una aproximación de la enseñanza de juegos para la comprensión puesto que puede conservar su integridad aún cuando las técnicas básicas de pase, lanzamiento o bote se modifiquen para acomodarse a las experiencias y habilidades de los estudiantes. Además, puede transformarse para aumentar la participación del estudiante y para ofrecerles experiencias de estrategias y tácticas de juegos de invasión en un área relativamente pequeña que pudiera grabarse.

La profesora de la unidad era una especialista de EF con dos años de experiencia docente. Los investigadores y la profesora trabajaron codo con codo en la planificación de la unidad. Una de las investigadoras, Sandy, mantuvo un contacto continuo con Ana a lo largo de la unidad didáctica para ayudarla a revisar las sesiones y a adaptar la unidad según fuera desarrollándose.

Incidentes críticos y escenas

Las tres escenas se basan en incidentes críticos que ilustran varios aspectos de la contextualidad del aprendizaje. La representatividad de esos datos fue un criterio clave para guiar su selección y así ofrecer una buena ilustración de las dimensiones físico-social, interactiva-social y cultural-institucional del aprendizaje. Se dio saturación teórica de cada una de las tres categorías conceptuales cuando se acumuló un abundante conjunto de datos que revelaron su existencia.

4.- Revisión de las perspectivas de aprendizaje de los juegos

Al revisar la literatura, vemos dos perspectivas dominantes sobre el aprendizaje de los juegos. Las teorías del aprendizaje motor, que se centran en la conducta motora, han incidido tradicionalmente en la habilidad técnica. En la investigación de la enseñanza comprensiva de los juegos, el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental son los que reciben mayor atención. Muchas investigaciones sobre la enseñanza de los juegos para la comprensión se basaban en diseños experimentales que comparaban la enseñanza de juegos para la comprensión con otras formas de enseñanza de los juegos a las que querían reemplazar, generalmente aproximaciones tradicionales basadas en la técnica que solían consistir en alguna forma de aprendizaje global/analítico/global de las habilidades (eg. Harrison et al., 1998; Oslin et al, 1998; Griffin et al, 1995; Turner & Martinek, 1992; McPherson and French, 1991; Lawton, 1989).

Rink *et al* (1996) indican que estos estudios han sido incapaces de ofrecer un apoyo definitivo de la superioridad de la enseñanza comprensiva de los juegos sobre las aproximaciones basadas en la técnica. La naturaleza equívoca de esos hallazgos puede ser debida en gran parte al enfrentamiento de ambas aproximaciones como formas alterna-

⁴ Corresponde a estudiantes de 12-13 años [n.t]

tivas de práctica. La dificultad puede deberse a la relación problemática entre conocimiento y actuación y en los constructos utilizados para teorizar esa relación (Thomas y Thomas, 1994).

El reciente desarrollo de una versión 'ecológica' del procesamiento de la información que acoge ambas perspectivas y le añade el proceso perceptivo, ha revelado lo inadecuado de representar esas perspectivas como polaridades (Aberney, 1996). La versión ecológica del enfoque de procesamiento de la información al aprendizaje hace una contribución importante porque muestra claramente la significación de los procesos de percepción y decisión en el aprendizaje de los juegos. La ejecución del movimiento permanece como una parte vital de la ejecución física de habilidades dentro de este marco. Sugerimos que la aproximación naturalista a la enseñanza de juegos para la comprensión nos permiten estudiar cómo el docente enseña tácticas y habilidades por medio de juegos modificados.

5.- La perspectiva del aprendizaje contextualizado

Sirviéndonos de una perspectiva cognitiva, ecológica y de conducta motora del aprendizaje de los juegos, y basándonos en el trabajo de teóricos de la contextualidad (Prawat, 1999; Kirshner and Whitson, 1998; Greeno, 1997; Lave and Wenger, 1991; Bereiter, 1990), la perspectiva situada puede resumirse en los siguientes puntos:

- El aprendizaje es un proceso activo de implicación en tareas (formas organizadas socialmente de la materia) que conducen a la apropiación y adaptación del conocimiento. Este principio es evidente particularmente en la escena primera.
- La implicación activa del aprendiz en las tareas está insertada en y conformada por varios contextos que incluyen el ambiente físico inmediato de la clase, el gimnasio o el campo de juego, la interacción social entre los miembros de la clase, las formas institucionales y la cultura. Este principio es evidente en las tres escenas.
- Una perspectiva de aprendizaje contextual implica la necesidad de emplear varias unidades de análisis como el individual, el de equipo o el de clase. Este principio se evidencia particularmente en la escena segunda.
- Dentro de cada unidad de análisis las relaciones entre los componentes son el interés central. Este principio se evidencia particularmente en la escena segunda.

Estos principios clave de la perspectiva situada del aprendizaje del juego informan el análisis de estas tres escenas con las que hemos comenzado este artículo.

6.- Tres dimensiones del aprendizaje situado

Ofreceremos a continuación una interpretación de los incidentes señalados en las escenas descritas al principio desde la perspectiva de aprendizaje contextualizado. La primera dimensión fue la dimensión físico-perceptiva.

La dimensión físico-perceptiva

Los elementos clave de la primera escena ofrecen apoyo a los estudios experimentales que han mostrado cómo el conocimiento declarativo se desarrolla en los novatos

antes que el conocimiento procedimental (McPherson y French, 1991). Algunos estudiantes habían hecho literalmente lo que la profesora les había pedido ya que recordaban “aquellas estrategias sobre las que habíamos hablado”. No obstante, ese conocimiento no es evidente en la ejecución de las tareas propuestas. La práctica del pase y la de finta y desmarque propuestos por Ana podrían verse como una respuesta pedagógica apropiada a las dificultades que los defensores tenían para atrapar a sus oponentes. Ana asumió, razonablemente, que el juego del “tag-ball” podría mejorar si los estudiantes eran capaces de pasar con mayor precisión. La práctica de finta y desmarque se introdujo para ofrecer oportunidades adicionales para que los estudiantes aprendieran a reconocer las claves que indicaban cuándo deberían pasar a un compañero desmarcado, cómo engañar al oponente y cómo defenderse frente a las fintas. Como la escena sugiere, esas tareas no fueron especialmente exitosas.

Desde una perspectiva contextualizada, la capacidad de los jugadores para percibir pistas o tener claves de acción en el ambiente físico era un elemento clave que limitaba su actuación en las tareas propuestas por Ana. El ejemplo más claro de esto fue la práctica de finta y desmarque. Esta práctica se vio dificultada por los frecuentes fallos para hacer pases en el tiempo correcto a los jugadores desmarcados. En el “tag-ball” fue también evidente el mismo problema. Esto sugiere que reconocer las claves apropiadas en el ambiente físico desencadena, al menos en parte, “recordar esas estrategias”.

No obstante, la habilidad del jugador para reconocer pistas visuales no ofrece una explicación completa de los hechos descritos en la escena primera. Para explicar por qué les fue difícil emplear las estrategias de “tag-ball”, hay que considerar la dimensión social del aprendizaje y ver al individuo y al grupo como unidades de análisis (Cobb and Bowers, 1999; Silverman and Solmon, 1998). Estos temas se ilustran en la segunda escena.

Dimensión social–interactiva

“Estar apelotonados”, como señaló Ana, es un hecho frecuente en los juegos infantiles observados por profesores, entrenadores y padres (Placek *et al*, 1998). Este es un incidente crítico porque reitera y confirma la observación de Thomas y Thomas (1994) de que las capacidades declarativas, procedimentales y de ejecución son interdependientes. Tanto la perspectiva ecológica como la del aprendizaje contextual nos ayudan a reconocer que el aprendizaje está situado tanto social como físicamente. En el caso de la ecología de la clase, el sistema social de tareas ha sido un foco para la atención de los investigadores en el clima social informal de la clase (Hastie y Siedentop, 1998). Esta es una dimensión importante de la organización social del aprendizaje, pero no es la preocupación básica de este estudio. Puede ser que el concepto de Doyle (1986) de programas de acción en las actividades de aula ofrezca un constructo paralelo a la dimensión social interactiva del aprendizaje de los juegos, ya que estos programas identifican las reglas para una implicación apropiada de las tareas de aprendizaje. En este estudio, la dimensión social del ambiente de aprendizaje se define como la interdependencia de jugadores para completar las tareas solicitadas por su profesora.

Los jugadores del equipo rojo estaban reticentes a abrir el campo por su menor talla física y su nivel técnico comparativamente más bajo. Muchos jugadores no tenían ni la fuerza ni la precisión para hacer buenos pases mas allá de tres metros. Este tema era

más complejo por la desproporción de talla entre los miembros de la clase. Un chico alto del equipo verde dominaba el juego porque interceptaba muchos balones, lo que hacía arriesgado dar pases largos. La estrategia más segura, al menos para mantener la posesión, era botar el balón y acercarse a un compañero del equipo para entregarle el balón en la mano.

Como la escena sugiere, esto no era precisamente una estrategia efectiva para el equipo rojo y les llevó a estar confinados en un pequeño espacio de la cancha durante diez minutos de juego. Algunos jugadores reconocieron las limitaciones de esa estrategia e intentaron algunos buenos desmarques en el espacio. Esto indica que esos individuos habían desarrollado algo el conocimiento procedimental. No obstante, cuando el pase al jugador desmarcado no se hacía a tiempo o era impreciso, este conocimiento procedimental servía de poco al equipo.

Otra posible explicación, puede ser la dimensión interactiva social del ambiente de aprendizaje. En un juego de equipo, como el baloncesto, la ejecución exitosa de la tarea está, en parte, determinada por la efectividad de las interacciones entre jugadores. Es importante que cada jugador desarrolle conocimientos declarativos y procedimentales así como competencia técnica. Pero la interacción entre miembros del equipo es también de vital importancia para la ejecución de la tarea.

Destacar que los juegos de equipo requieren interacción entre los individuos puede parecer una tautología. No obstante, sugerimos que ni las conductas ni las aproximaciones cognitivas de la conducta motora han desarrollado un constructo teórico apropiado para conceptualizar la interdependencia de los individuos dentro de la ejecución de los juegos de equipo. Desde una perspectiva de aprendizaje contextualizado, la ejecución exitosa de la tarea del “key-ball” requería la cooperación y comunicación inter e intra equipo, algo que la enseñanza comprensiva de los juegos puede ofrecer debido al uso habitual de técnicas de pregunta-respuesta.

Desarrollar los constructos de la dimensión social y de la dimensión físico-perceptiva del aprendizaje pueden ayudar a explicar algunos de los hechos descritos en la primera y segunda escena. Sin embargo, es necesario un análisis cultural-institucional para explicar algunos datos de estas dos narraciones. La tercera escena ofrece evidencias para examinar esta dimensión.

La dimensión cultural-institucional

La afirmación de los estudiantes en la tercera escena, “no tenemos ni idea de lo que estamos haciendo”, sugiere que no habían entendido el concepto de la práctica y su relación con el baloncesto en los términos que la docente había intentado. Su colocación en la cancha estaba basada en un intento de seguir al pie de la letra la hoja de instrucciones de la profesora. No obstante la tarea diseñada no parecía conectar con la comprensión que los estudiantes tenían de las estrategias y tácticas del baloncesto. Eran los detalles de la tarea en sí lo que preocupaba a los estudiantes en sus esfuerzos por estar “ocupados, contentos y formales”.

Para nosotros es un incidente crítico porque ofrece una panorámica de la dimensión cultural-institucional del aprendizaje contextualizado, en la que la comprensión de los

estudiantes de la tarea no era un reflejo exacto de las intenciones del profesor. “No tenemos ni idea de lo que estamos haciendo” es la evidencia de una forma de participación de los estudiantes de la unidad de baloncesto que podría ser descrita por la noción de Carl Bereiter (1990) del módulo de trabajo escolar. Los estudiantes no han comprendido la propuesta de fintar, pasar y lanzar en términos del juego de baloncesto. Lo han entendido como un aspecto del trabajo escolar y su participación en la tarea refleja esta comprensión.

Quizá el problema en el caso del ejercicio de finta, pase y lanzamiento es que la tarea era demasiado abstracta y demasiado alejada de la comprensión del baloncesto que tenían los estudiantes. Si es así puede ser que necesitemos prestar más atención a la concepción de los estudiantes sobre el aprendizaje. Aunque sólo unos pocos estudiantes habían tenido experiencia práctica del baloncesto antes de esta unidad, muchos habían visto baloncesto en televisión. Venían a las clases con el concepto de ‘baloncesto’ ya en construcción. No obstante la versión adulta del juego no es un buen punto de referencia para jugar en la escuela, ya que los estudiantes no poseen la condición física ni las experiencias de los jugadores profesionales. Si ese es el único punto de referencia de los estudiantes, la versión modificada del baloncesto les puede parecer muy alejada de su referencia inicial. Los recursos culturales que los jóvenes traen con ellos a las clases pueden merecer una seria consideración de los investigadores y profesores en términos de cómo los aprendices comprenden las tareas propuestas para ellos por los profesores.

Esta preocupación por la dimensión cultural–institucional del ambiente de aprendizaje y el reconocimiento de la importancia de la comprensión de los estudiantes y su engarce con las tareas, requiere la introducción de un nuevo constructo. Si vamos a incorporar la perspectiva del aprendiz dentro del aprendizaje contextualizado de los juegos, necesitamos añadir el constructo de ‘significatividad’⁵. Dar sentido a la experiencia se encuentra en el centro del proceso de adaptar nuevo conocimiento para que encaje con lo que el aprendiz ya sabe (Prawat, 1999). Crear sentido no es, solamente, cuestión de adquirir nuevo conocimiento. Tanto percibir como comprender son términos que describen el proceso de crear sentido. La significatividad se sitúa en la intersección de lo conocido y familiar con lo nuevo y extraño. El problema para los estudiantes al practicar la finta, el desmarque y el lanzamiento era que sólo tenía sentido para ellos como trabajo escolar. El ejercicio era la clase de actividades que los profesores de Educación Física les pedían en la escuela. El módulo de trabajo escolar refleja la forma institucional de la escuela que impedía que esos estudiantes conectaran la tarea y el aprendizaje del baloncesto con las bases de los recursos culturales que traían a la sesión.

7.- Conclusión: implicaciones para la pedagogía de la enseñanza comprensiva de los juegos

El propósito de este artículo ha sido ofrecer una interpretación desde una perspectiva contextualizada del aprendizaje de una aproximación de la enseñanza de juegos para

⁵ En el original “making sense” [n.t.]

la comprensión a la enseñanza del baloncesto en un instituto. Las tres escenas ofrecen una rápida ilustración de las tres dimensiones del aprendizaje contextualizado: la físico-perceptiva, la interactivo-social, y la cultural-institucional.

El análisis de estas tres escenas mostró que los constructos empleados en las aproximaciones en las perspectivas cognitivas, ecológica y de conducta motriz continúan siendo útiles, pero ofrecen explicaciones incompletas del aprendizaje de los juegos. Reelaborados con una perspectiva contextualizada, esos constructos ofrecen herramientas teóricas que permiten una aproximación más certera a la pedagogía comprensiva de los juegos.

La escena primera muestra que los estudiantes desarrollan primeramente el conocimiento declarativo de estrategias, pero ese conocimiento no se transforma de modo automático en un conocimiento procedimental ni tan siquiera cuando se simplifican las demandas técnicas de la tarea. La perspectiva situada sugiere que la habilidad para reconocer pistas visuales en el ambiente físico inmediato es un factor limitador importante para los principiantes. Para acometer este tema, es interesante atender específicamente al reconocimiento de pistas y al desarrollo de prácticas que enseñen cómo se reconocenlas y cómo se toman decisiones en el juego.

La escena segunda indica que la naturaleza interactiva-social de las lecciones de baloncesto, particularmente las interacciones inter e intra equipos, es un factor clave para determinar el éxito del aprendizaje. Dentro de un grupo, los individuos necesitan ser conscientes de las fortalezas y debilidades de los compañeros, así como de ser capaces de acomodarse a ellas. Al identificar el equipo como una unidad de análisis se reconoce que el conocimiento y habilidad de otros componentes limitarán la ejecución de la puesta en práctica del conocimiento y la habilidad técnica de los individuos. También se requiere cooperación y comunicación entre los equipos. Por ejemplo, los verdes podrían haber elegido, como equipo, marcar a los rojos en la mitad de la pista en vez en toda ella o distanciarse el doble de lo normal.

Al ajustar sus propias prácticas ellos podrían haber favorecido a la clase en su conjunto ejecutar la tarea exitosamente y, a cambio, haber sido más capaces de jugar lo que Almond (1997) llama el “juego bueno”. Varios modelos de currículum como el modelo de Hellison (1995) de la Responsabilidad social, el de Educación deportiva de Siedentop (1994) o el modelo de Educación para la paz de Enis (1999) han reconocido la necesidad de enseñar explícitamente a los jugadores las habilidades de planificar, negociar, respetar las diferencias y solucionar los conflictos que subyacen en una buena comunicación dentro de y entre equipos. Creemos que la enseñanza comprensiva de los juegos también tiene el potencial de desarrollar esos procesos.

La escena tercera sugiere que las habilidades de los jugadores para dar sentido a las tareas están marcadas por la cultura institucionalizada de la escuela en forma del módulo del trabajo escolar y el significado de la cultura física popular que los estudiantes traen a la clase. Reconocer y legitimar las perspectivas que los estudiantes traen a la clase de educación física puede ser un punto de comienzo útil en la planificación de los profesores (Griffin *et al*, 1999). Modelos curriculares como el de Educación deportiva que coloca las prácticas en la comunidad deportiva y altera la forma de trabajo escolar

de la educación física (Kirk, 1999) puede ofrecer otra vía para hacer que la experiencia de los jóvenes tenga sentido.

En conclusión, pensamos que una ventaja de estudiar implementaciones de la enseñanza comprensiva de los juegos dentro de la práctica habitual de las escuelas es que no hay barreras artificiales entre las aproximaciones tácticas y técnicas. Los estudios naturalistas también ofrecen oportunidades de investigar el aprendizaje de los estudiantes dentro de la rutina de las prácticas institucionales de las escuelas. Pensamos que al adoptar este enfoque se vuelve posible acceder a las experiencias habituales y típicas del aprendizaje escolar de los estudiantes en relación con las dimensiones social, cultural e institucional del aprendizaje. El desafío para la perspectiva contextualizada del aprendizaje es examinar cada una de esas partes en relación con otras y hacerlo lo suficientemente bien para informar intervenciones que lleven a renovar la práctica educativa.

Bibliografía

- Abernethy, B. (1996). *Basic concepts of motor control: Psychological perspectives*. In Abernethy, B., Kippers, V., Mackinnon, L.T., Neal, R.J. and Hanrahan, S., **Biophysical foundations of human movement** (pp. 295-311). Melbourne: Macmillan.
- Almond, L. (1997) **Physical Education in Schools**. London: Kogan Page (2nd Edition).
- Bereiter, C. (1990). *Aspects of an educational learning theory*. **Review of Educational Research**, 60 (4), 603-624.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). *Cognitive and situated perspectives in theory and practice*. **Educational Researcher**, 28 (2), 4-15.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organisation and management*. In M. C. Wittrock (Ed.) **Handbook of research on teaching**. (3rd ed.) (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Ennis, C. D. (1999). *Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls*. **Sport, Education and Society**, 4 (1), 31-50.
- Glaser, B. (1978). **Theoretical sensitivity**. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Greeno, J.G. (1997). *On claims that answer the wrong question*. **Educational Researcher**, 26 (1), 5-17.
- Griffin, L., Dodds, P., Placek, J. H., Carney, M. C., Tremino, F., Lachowetz, T., Raymond, C. (1999). *Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 70(1), Supplement, 89.
- Griffin, L.L., Oslin, J.L. & Mitchell, S.A. (1995). *An analysis of two instructional approaches to teaching net games*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 66 (1): Supplement, 65-66.
- Harrison, J.M. et al. (1998). *The effects of two instructional models - tactical and skill teaching - on skill development, knowledge, self-efficacy, game play, and student perceptions in volley ball*. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 66 (1): Supplement, 93-94.
- Hastie, P. & Siedentop, D. (1999). *A ecological perspective on physical education*. **European Physical Education Review**, 5 (1), 9-30.
- Hellison, D. (1995). **Teaching responsibility through physical activity**. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Kirk, D. (1999) *Physical culture, physical education and relational analysis*. **Sport, Education and Society**, 4 (1), 63-73

- Kirshner, D. & Whitson, J.A. (1998) *Obstacles to understanding cognition as situated*. **Educational Researcher**, 27 (8), 22-28.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press.
- Lawton, J. (1989). *Comparison of two teaching methods in games*. **Bulletin of Physical Education**, 25 (1), 35-38.
- McPherson, S.L. & French, K.E. (1991). *Changes in cognitive strategies and motor skill in tennis*. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 13, 26-41.
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A. & Griffin, L.L. (1998). *The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation*. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17, 231-243.
- Placek, J. H., Griffin, L. L, Dodds, P, & Briand, J. (1998). **Children’s views of “bunching up”**: A field study of naïve conceptions in soccer. American Education Research Association Special Interest Group: Research on Learning and Instruction in Physical Education Conference Proceedings, 29.
- Placek, J. (1983). *Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?* In Templin, T. and Olson, J. (Eds.) **Teaching in physical education**, (pp. 46-56). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Prawat, R.S. (1999). *Dewey, Pierce and the learning paradox*. **American Educational Research Journal**, 36 (1), 47-76.
- Rink, J.E, French, K. & Tjeerdsma, B. (1996). *Foundations for the learning and instruction of sport and games*. **Journal of Teaching in Physical Education**, 15 (4), 399-417.
- Siedentop, D. (1994) **Sport education**. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Silverman, S. & Solmon, M. (1998) *The unit of analysis in field research: Issues and approaches to design and data analysis*. **Journal of Teaching in Physical Education**, 17 (3), 270-284.
- Thomas, K.T. & Thomas, J.R. (1994). *Developing expertise in sport: The relation of knowledge and performance*. **International Journal of Sport Psychology**, 25 (3), 295-312.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. (1992). *A comparative analysis of two models for teaching games: Technique approach and game-centred (tactical focus) approach*. **International Journal of Physical Education**, 29 (4), 15-31.