

<https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1415>

Artículos científicos

Enseñar el deporte en la escuela mediante juegos modificados: una enseñanza para la comprensión

***Teaching Sport at School Through Modified Games: Teaching for
Understanding***

***Ensinar esporte na escola por meio de jogos modificados: ensinar para a
compreensão***

Raymundo Murrieta Ortega

Benemérito Instituto Normal del Estado Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, México

murrieta.ortega.r@bine.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4856-9573>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar el modelo pedagógico ideal para la iniciación deportiva en el contexto escolar. El estudio surge a partir de observar la forma en que se inician en el deporte los alumnos de primaria en los contextos de Puebla, México, y Cuenca, España. Se parte de la siguiente pregunta: ¿cuál es el modelo pedagógico idóneo para la enseñanza del deporte en la escuela? El estudio se fundamenta en la teoría de meta del logro (Cecchini, Méndez y García, 2019). El método utilizado en la investigación corresponde al enfoque cualitativo, con diseño narrativo, a partir de una entrevista semiestructurada aplicada a una estudiante de sexto semestre de una licenciatura en educación física de México, que realizó prácticas docentes en escuelas primarias de Puebla y Cuenca. Los datos obtenidos permiten identificar, en el contexto poblano, el excesivo uso de la instrucción directa y la repetición de gestos técnicos para la depuración de habilidades motrices de los noveles deportistas, además de la escasa adopción de modelos pedagógicos que favorezcan la inclusión de todos los alumnos en el deporte escolar. En contraparte, en Cuenca se identifica que el paradigma adoptado por el docente titular del curso de Educación Física es inclusivo, participativo y enfocado en la comprensión a partir del uso de juegos modificados en lugar

del deporte estándar. Se concluye que la enseñanza del deporte en la escuela mediante un modelo lúdico-comprensivo corresponde a las necesidades formativas de los alumnos del siglo XXI.

Palabras clave: competencias para la vida, destreza, educación básica, habilidad, juego educativo.

Abstract

The objective of this research was to identify the ideal pedagogical model for sports initiation in the school context. The study arose from observing the way in which elementary school students are initiated into sports in the contexts of Puebla, Mexico, and Cuenca, Spain. It is based on the following question: what is the ideal pedagogical model for teaching sport at school? The study is based on the achievement goal theory (Cecchini, Méndez and García, 2019). The method used in the research corresponds to the qualitative approach, with narrative design, based on a semi-structured interview applied to a sixth semester student of a degree in physical education in Mexico, who carried out teaching practices in elementary schools in Puebla and Cuenca. The data obtained allow us to identify, in the Puebla context, the excessive use of direct instruction and repetition of technical gestures to refine the motor skills of novice athletes, in addition to the scarce adoption of pedagogical models that favor the inclusion of all students in school sports. On the other hand, in Cuenca, the paradigm adopted by the head teacher of the Physical Education course is inclusive, participatory and focused on understanding through the use of modified games instead of standard sports. It is concluded that the teaching of sport at school through a playful-comprehensive model corresponds to the formative needs of the students of the 21st century.

Keywords: life skills, dexterity, basic education, skill, educational game.

Resumo

O objectivo desta investigação era identificar o modelo pedagógico ideal para a iniciação desportiva no contexto escolar. O estudo surgiu da observação da forma como os alunos da escola primária são iniciados no desporto nos contextos de Puebla, México, e Cuenca, Espanha. Baseia-se na seguinte pergunta: qual é o modelo pedagógico ideal para o ensino do desporto na escola? O estudo é baseado na teoria do objectivo alcançado (Cecchini, Méndez e García, 2019). O método utilizado na investigação corresponde à abordagem qualitativa, com desenho narrativo, baseado numa entrevista semi-estruturada aplicada a um estudante do sexto semestre de um curso de educação física no México, que realizou práticas de ensino em escolas primárias em Puebla e Cuenca. Os dados obtidos permitem-nos identificar, no contexto de Puebla, o uso excessivo de instrução directa e a repetição de gestos técnicos para melhorar as capacidades motoras dos atletas novatos, bem como a escassa adopção de modelos pedagógicos que favorecem a inclusão de todos os estudantes no desporto escolar. Por outro lado, em Cuenca, o paradigma adoptado pelo director do curso de Educação Física é inclusivo, participativo e centrado na compreensão através da utilização de jogos modificados em vez do desporto normal. Conclui-se que o ensino do desporto na escola através de um modelo lúdico-compreensivo corresponde às necessidades educativas dos alunos do século XXI.

Palavras-chave: habilidades para a vida, destreza, educação básica, habilidade, jogo educativo.

Fecha Recepción: Mayo 2022

Fecha Aceptación: Febrero 2023

Introducción

El objetivo de la presente investigación es discutir el modelo pedagógico utilizado por docentes de educación física de dos latitudes distintas para promover la iniciación deportiva en la escuela. Para ello, se realiza un comparativo de la educación física impartida en Puebla, México, y Cuenca, España, a partir de los planteamientos teóricos y las experiencias de práctica docente de una estudiante de licenciatura en Educación Física de una institución que forma docentes en México.

El interés por realizar este trabajo surge de las observaciones realizadas en las jornadas de práctica dentro de una escuela primaria de Puebla, como parte de las actividades formativas de los estudiantes normalistas, en donde se identificó que el paradigma deportivo

adoptado por los titulares de Educación Física en servicio se distancia de los legados teóricos que varios autores proponen sobre el deporte escolar.

De acuerdo con lo observado, el deporte en la escuela primaria de Puebla se enfoca en lo competitivo y en el dominio de gestos técnicos, dado que es muy común que el docente de Educación Física actúe como entrenador y tenga la intención de formar campeones desde edades tempranas mediante la repetición de los fundamentos técnicos del deporte de interés, con el propósito de integrar una selección representativa de la escuela que habrá de participar en eventos del sector, zona, región, etc., modelo de trabajo denominado *tradicional*, el cual tiene como base la instrucción directa. Esta metodología tradicional centrada en la competencia y en la exigencia de los gestos técnicos, también llamada *mecanicista*, fomenta la exclusión de los menos aptos.

Ante esta problemática, es necesario un cambio de mirada: voltear hacia una enseñanza más comprensiva y menos excluyente del deporte escolar. Sobre este tema, en España Carter-Thuillier *et al.* (2017) realizaron una investigación sobre el impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza que se ejecuta en la Universidad de Valladolid. Dichos autores consideraron cuatro categorías de análisis: *a)* participación y satisfacción de los actores, *b)* innovación metodológica, *c)* desarrollo de valores y *d)* diversidad e inclusión. Al final, concluyeron que el uso del modelo comprensivo de enseñanza, así como la integración de actividades cooperativas de aprendizaje, son compatibles con el desarrollo de los valores socioeducativos en el estudiantado; lo anterior promueve el surgimiento de prácticas que reafirman la aceptación y valoración de la diversidad.

Por su parte, Quiñones y Zabala (2020) emprendieron un estudio con el objetivo de implementar el modelo de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos en la primaria de la Institución Educativa San Francisco. Antes de la implementación, los autores realizaron una revisión bibliográfica intensa sobre los modelos pedagógicos y corrientes teóricas enfocadas en el abordaje del deporte desde una perspectiva comprensiva. También revisaron los lineamientos institucionales y los alinearon a los postulados del modelo comprensivo. Esto permitió que obtuvieran resultados favorables.

López, Castejón, Bouthier y Llobet (2015) analizaron las características más importantes del *teaching games for understanding* conjuntamente con la pedagogía de los modelos de decisión táctica desarrollada en Francia y el modelo integrado técnico-táctico. En el estudio se identifican las características más representativas de los tres modelos y se

destacan algunas diferencias de tipo comprensivo con el objetivo lograr la aplicación didáctica

De manera análoga, Fernández, Hortigüela y Pérez (2018) llevaron a cabo una revisión de los modelos pedagógicos en educación física con el objetivo de identificar los aspectos clave que los docentes necesitan tener en cuenta para incorporar dichos planteamientos metodológicos de manera satisfactoria a sus clases. Uno de los modelos abordados es el comprensivo. En el trabajo revisado, los autores concluyen que es necesario utilizarlo, incluso consideran que es una de las mejores formas de dar sustento a la educación física: de centrar la atención en que el alumno adquiriera los conocimientos y los aplique en la vida cotidiana.

Ahora bien, Yagüe y Gutiérrez (2018) realizaron una investigación con el objetivo de analizar los aspectos generales del modelo comprensivo para enseñar el deporte mediante juegos deportivos. Este par de investigadores recomienda el uso de sesiones prácticas con este tipo de estrategias como parte de la educación física escolar en la educación secundaria. En este caso en particular, usaron el deporte del fútbol y una variante de los modelos comprensivos denominada *tactical games*. Yagüe y Gutiérrez (2018) argumentan que el modelo comprensivo para la enseñanza de los juegos deportivos es un modelo pedagógico que privilegia una importante participación cognitiva del novel deportista.

Por su parte, Cecchini, Méndez y García (2019) abordan la relación entre las metas de logro 3×2 , que se construyen con base en el modo de entender la competencia, y la satisfacción de la necesidad psicológica de competencia en jóvenes escolares. La muestra de este trabajo estuvo formada por 263 personas (133 varones y 130 mujeres; $M = 12.40$, $DT = 0.49$). Se tomaron tres medidas a lo largo de dos años y se realizaron análisis de ecuaciones estructurales utilizando el verdadero cambio intraindividual. Los resultados muestran el valor predictivo (transversal y longitudinal) de las seis orientaciones de meta sobre la satisfacción de la necesidad de competencia. Estos resultados avalan los últimos avances en la teoría de metas de logro, que ofrece una definición más precisa de las metas basada exclusivamente en la percepción de competencia.

Llegado a este punto, es necesario precisar los propósitos que persigue el deporte escolar y diferenciarlos de los que busca el llamado *deporte estándar*. En otras palabras, es necesario diferenciar entre el deporte enfocado al rendimiento, donde el principal objetivo es el triunfo, y el deporte escolar que está orientado a un enfoque preferentemente pedagógico,

por estar alineado a los objetivos formativos de la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004).

En este sentido, es importante resaltar que la orientación del deporte infantil escolar no pretende formar deportistas de alto nivel, sino formar personas que a lo largo de su infancia y adolescencia reconozcan el valor de la práctica deportiva como elemento insustituible para potenciar su salud y la mejora de su calidad de vida, así como para fomentar la comunicación asertiva con sus compañeros y, de esta forma, su integración social (SEP, 2004).

No obstante, comúnmente se lleva a cabo una forma tradicional de iniciación deportiva en la escuela debido a que la motivación del docente son los juegos deportivos de zona, para lo cual dirige su contenido central de la clase hacia el desarrollo de gestos técnicos, lo que favorece a los alumnos más habilidosos y excluye a los que presentan debilidades en el plano motriz.

Al respecto, Dávila (2012) realiza un análisis sobre la forma de enseñar el deporte escolar a partir de los métodos que se utilizan en la práctica profesional o del adulto deportista, y asegura que persisten estos métodos en varias escuelas, en donde se observan: largas rutinas de trote alrededor de la cancha, utilización de implementos propios de edades mayores, rigor en la exigencia técnica, dureza en el trato e inflexibilidad en las formas de hablarles, orientación selectiva, etc.

Esta problemática se observó en la Escuela Primaria Amalia Contreras de Lobato de Puebla, en comparación con lo que se vivió en el Colegio Fuente del Oro de la ciudad de Cuenca, desde la mirada de la entrevistada. La experiencia académica vivida por la estudiante en ambos contextos permitió apreciar la motivación de los participantes en la clase, el uso de estrategias didácticas que utilizaba cada docente y los fines de los juegos empleados.

Por todo lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se inician en el deporte los alumnos de primaria de los contextos de Puebla, México, y Cuenca, España? y ¿cuál es el modelo pedagógico idóneo para enseñar el deporte en la escuela? El objetivo general de la investigación fue identificar el modelo pedagógico ideal para la iniciación deportiva en el contexto escolar. Esto se hizo mediante el establecimiento de la siguiente hipótesis: el uso del modelo comprensivo con juegos modificados es la forma adecuada de iniciar en el deporte a los niños y niñas de la escuela primaria.

Sustento teórico

Cecchini *et al.* (2019) explican la teoría de meta del logro, que se define como el sentimiento de éxito personal a partir de percepciones y creencias; desde este lente, se establece una interesante relación entre la tarea y el yo, en donde la tarea se enfoca en el esfuerzo y el yo en el egocentrismo. Asimismo, describen el clima motivacional, estructura de meta situacional, y lo clasifican en “maestría” (situaciones de logro de implicación en la tarea) y “ejecución” (situaciones de logro de implicación en el yo). En el clima orientado a la maestría, es decir, a la tarea, los participantes aprecian que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea y la participación son reconocidos por el profesor. Por el contrario, en el clima orientado a la ejecución (ego-yo) los estudiantes perciben un mayor énfasis en la competencia interpersonal, la evaluación pública y la comparación social. Por lo anterior, se reconoce la necesidad de que el docente desarrolle estrategias y prácticas de enseñanza que permitan un clima motivacional con implicación en la tarea (maestría).

La conclusión de Cecchini *et al.* (2019) es que los participantes que son involucrados en un clima motivacional centrado en la tarea, en el que la manifestación de la habilidad se basa en la mejora personal y el esfuerzo, presentan un patrón más adaptativo que aquellos que son involucrados en un clima motivacional de implicación en el yo, en el que la demostración de lo aprendido se basa en la habilidad normativa y en vencer a los demás. Por lo tanto, el clima de maestría empleado por el docente de educación física aumenta la motivación intrínseca (diversión, esfuerzo, competencia percibida), estimula la cooperación y el aprendizaje personal y se relaciona con aspectos prosociales del deporte.

Materiales y métodos

El marco metodológico de la investigación es cualitativo. Álvarez-Gayou (2004) define a la investigación cualitativa como un elemento que “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41). Por tanto, el método cualitativo “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. p. 358).

El diseño de investigación es narrativo, debido a que permite al investigador entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones. Sobre este diseño, Álvarez-Gayou

(2004) describe el uso de entrevistas para generar “una situación que facilite la apertura a hablar acerca de algún acontecimiento de la vida de la persona” (p. 128).

Para recabar la información, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada aplicada en modalidad a profundidad con la docente en formación que realizó prácticas profesionales en Puebla, México, y Cuenca, España. Además, se utilizó la observación y el diario de campo. Al mismo tiempo, se revisaron postulados teóricos y propuestas pedagógicas sobre juegos modificados, modelos pedagógicos y deporte escolar.

El análisis de datos constituye una parte central para el desarrollo de una investigación cualitativa. Rodríguez, Gil y García (1999) definen el análisis de datos como el conjunto de transformaciones, reflexiones y comprobaciones que emplean sobre la información obtenida con el propósito de obtener significados relevantes en referencia a un problema de investigación. Para analizar los datos en esta investigación, se utilizó la propuesta de Strauss y Corbin (1998, citados en Álvarez-Gayou, 2004) mediante un proceso de codificación directa.

Cabe destacar que cuando se realiza el proceso de codificación en una investigación cualitativa los pasos suelen ser flexibles. Para Álvarez-Gayou (2004), el proceso de codificación se inicia con una cantidad considerable de códigos, pero al avanzar en el estudio surgen otras categorías, las cuales se incorporan al análisis, haciendo el proceso dinámico y flexible.

Resultados

El documento *Aprendizajes clave para la educación integral* (SEP, 2017) para el área de educación física establece la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas, debido a que se percibe que la cultura pedagógica que prevalece en muchas de nuestros espacios escolares se centra fundamentalmente en actividades tradicionales por parte del docente, la cual no motiva una participación activa del aprendiz.

En este sentido, la información proporcionada por la estudiante becada permitió realizar un análisis comparativo entre la experiencia de práctica docente en los dos contextos. Al mismo tiempo, se destacan las valiosas aportaciones de los diferentes autores revisados, que ayudaron a sustentar el trabajo y al establecimiento de las conclusiones del mismo.

Cabe destacar que la alumna entrevistada durante este periodo contabilizó más tiempo de práctica docente en Cuenca, España, ya que en espacio de tres meses atendió a dos grupos de cuarto grado de primaria A y B, con alumnos de entre 9 y 10 años, 20 hombres y 30

mujeres, esto es, un total de participantes entre los dos grupos de 50; mientras que las jornadas de práctica docente en la ciudad de Puebla se efectuaron en dos semanas con el cuarto grado, grupo C, integrado por 35 alumnos, 20 mujeres y 15 hombres.

En este apartado se contrastan las diferentes formas de cómo se promueve el deporte escolar en Puebla y Cuenca. En primera instancia, durante las experiencias de jornada de práctica en la escuela primaria de Puebla, se enfocará el análisis en la actitud que asume el titular de Educación Física cuando se acercan los eventos deportivos.

De manera general, el maestro en Puebla:

Empieza a elegir alumnos con habilidades y destrezas motoras, teniendo en cuenta que el tiempo de preparación solo es de entre dos y tres semanas, abarcando todos los deportes que se indiquen en la junta previa; por consiguiente, no todos los alumnos participarán en dicho evento (diario de campo).

Como se puede observar, hay una tendencia de iniciar a los niños en el deporte de forma tradicionalista. Lo anterior se justifica porque la “enseñanza no solo tomará dos o tres semanas para aprender bien el deporte y dicho aprendizaje que se llevará en el periodo estipulado no llega a concluirse ni con los niños con habilidades mejor desarrolladas” (diario de campo).

Por otro lado, en relación con las prácticas en Cuenca, “los maestros titulares de Educación Física son convocados a participar dos o tres semanas antes del evento; sin embargo, aquí no son deportes; al contrario, se trabajan con juegos modificados” (diario de campo). Con esta propuesta se disminuyen las exigencias técnicas y se favorece la participación de los menos habilidosos.

Por lo tanto:

El docente no se ve presionado para que el alumno aprenda un determinado deporte, y sus clases las sigue manejando igual. En el evento deportivo deben participar todos los alumnos, aquí no se ve quién tiene las mejores habilidades, más bien es una participación lúdica y no competitiva, la que se desarrolla en este tipo de eventos (diario de campo).

Al mismo tiempo:

Durante la estancia en España observé que los alumnos de cualquier grado académico asistían a juegos de iniciación deportiva, compitiendo con los diferentes colegios de la zona. Se pudo ver que (...) no solo se lleva a los educandos que tienen desarrolladas más las habilidades, sino que asiste todo un grupo, dependiendo el grado que la junta haya solicitado. Incluso si el grupo tenía algún alumno con necesidades educativas especiales, asistía sin excluirlo de los juegos (diario de campo).

Ahora bien, sobre las estrategias didácticas que utiliza el docente español de Educación Física para generar ambientes de aprendizaje favorables hacia el deporte escolar, la entrevistada afirma:

El docente trabaja con juegos enfocados a un cierto deporte, al igual utilizando circuitos y dos semanas antes la junta le daban las estaciones de juegos modificados que trabajarían en el día asignado, esto era para que el docente identificara cómo los iba a encaminar a ese deporte (diario de campo).

Asimismo, acerca del modelo pedagógico empleado por el docente de Cuenca, la entrevistada señala:

Bueno, su modelo era más constructivista, porque dejaba que los alumnos exploraran el material que trabajaría en esa clase, preguntaba cómo podían jugar, hacía que los alumnos implementaran diferentes formas de juego en el contexto del mismo, concebía que los alumnos desarrollaran su pensamiento estratégico para solucionar problemas trabajando las habilidades abiertas (diario de campo).

Con la experiencia vivida en ambos contextos, se percibió que existen marcadas diferencias en la forma de iniciar en el deporte a los alumnos de primaria; al mismo tiempo, cada una de esas formas se acopla a una organización de actividades escolares, a las necesidades y exigencias que tiene cada alumno, y al ambiente en el que se desenvuelve.

También se observó que los titulares de Educación Física responden a las motivaciones establecidas por los directivos. En el caso de México, atender la convocatoria para participar en el evento deportivo que consiste en integrar equipos representativos con participantes habilidosos. En el caso de España, las motivaciones del titular de Educación Física responden a la convocatoria para participar en el evento recreativo, que consiste en realización de actividades en donde los alumnos se integran por equipos por número de lista y participan en torneos de juegos modificados.

Por lo anterior, es evidente que los alumnos de la escuela primaria de Cuenca se inician en el deporte desde un ambiente recreativo a través de los juegos modificados, a diferencia de lo experimentado en la escuela primaria de Puebla, en donde se observó una iniciación deportiva eminentemente competitiva.

Discusión

Todo educador reconoce una de las estrategias favoritas de los niños de primaria: el juego. De hecho, en el Plan de Estudios 2018 para formar licenciados en educación física se puede constatar el valor del juego modificado, que se ajusta al modelo comprensivo (SEP.2018), el cual provoca que los infantes primero identifiquen de qué trata la actividad, es decir, la comprensión de la esencia y objetivo del juego, y posteriormente depuren sus habilidades desde una experiencia lúdica (SEP, 2020).

Por tanto, es importante señalar que la SEP (2017) plantea la importancia del juego. Pero existen casos donde no se le reconoce tal valor, esto debido a que “la escuela primaria es más severa que su antecesor, el jardín de niños, por esta razón se suele pensar que quienes asisten a ella son alumnos cuyas únicas acciones válidas son la obligación de aprender y cumplir con sus tareas” (p. 71). Por lo anterior, en ocasiones las directrices de la escuela dan mayor tiempo y valor a ciertas asignaturas, pudiendo menospreciar el uso del juego como un recurso pedagógico valioso para que los educandos aprendan en los diferentes cursos.

En ocasiones la sociedad no otorga el mismo valor a las actividades de educación física que al resto de las asignaturas, incluso se llega a escuchar que “solo se la pasan jugando”, sin considerar que el juego en la etapa infantil es la vida misma para los alumnos. En efecto, los centros educativos, algunas veces, no toman en cuenta que estos alumnos aún son niños para quienes el juego es un vehículo importante al momento de aprender (SEP, 2017).

Durante el juego los niños desarrollan una gran variedad de aprendizajes, tal y como se describe a continuación:

Cuando el juego implica acción motriz, desarrollan capacidades y destrezas como rapidez, coordinación y precisión, y cuando requieren expresar sentimientos o representar una situación, ponen en marcha su capacidad creativa con un amplio margen de acción. El juego se convierte en un gran aliado para los aprendizajes de los niños, por medio de él descubren capacidades, habilidades para organizar, proponer y representar; asimismo,

propicia condiciones para que los niños afirmen su identidad y también para que valoren las particularidades de los otros (SEP, 2017, p. 71).

Desde esta perspectiva, la educación física tiene un carácter práctico y eminentemente lúdico (SEP, 2017). Aprender jugando es una premisa ineludible de este espacio curricular, lo que implica destacar el componente lúdico de las actividades, es decir, jugar con el otro y no contra el otro; deben prevalecer el placer por jugar, el aprendizaje tanto individual como colectivo, la competencia sana y el juego limpio como principales características de las sesiones. Por tanto, “es necesario ofrecer a niñas, niños y adolescentes ambientes donde la motivación priorice la participación de todos. La meta es disfrutar la práctica y pasarla bien” (SEP, 2017, p. 165). Este disfrute y pasarla bien implica comprender y disfrutar el juego.

En este orden de ideas, a decir de algunos expertos, si no se transforma la cultura pedagógica no se lograrán los objetivos educativos. Así pues, se necesita transformar la pedagogía tradicional por otra que se “centre en generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual” (SEP, 2017, p. 44).

Sin duda se debe optar por una mirada más lúdica en la iniciación deportiva. El Plan de Estudios 2018 para formar licenciados en educación física en México registra como propósito que los docentes en formación identifiquen el valor formativo del deporte educativo para el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de integración social en los alumnos que cursan la educación obligatoria y así contribuir para que se conduzcan con autonomía y responsabilidad dentro de una cultura deportiva (SEP, 2020).

Por consiguiente, los resultados del presente estudio denotan que en el contexto de la escuela primaria de Puebla no utilizan el modelo comprensivo mediante juegos modificados para iniciar en el deporte a los alumnos de educación básica; mientras que, contrariamente, en la escuela primaria de Cuenca era una práctica habitual la utilización de juegos modificados en clase y eventos, incluso allí los alumnos tenían la opción de elegir la actividad en la que se consideraban más aptos.

Igualmente, estos resultados están estrechamente relacionados con los trabajos analizados al inicio de la presente investigación. Se corroboró que existen coincidencias con respecto al uso de juegos modificados en Cuenca, España, para iniciar en el deporte a los alumnos de primaria, lo que favorece la inclusión de todos, al no ser selectivo, y potencia las experiencias satisfactorias en la práctica educativa.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que el uso de los juegos modificados es una excelente opción para iniciar a los niños en el deporte, sobre todo cuando está fundamentado en el modelo pedagógico comprensivo. Al respecto, Devís y Peiró (1992) respaldan las bondades de la corriente comprensiva en la enseñanza del deporte en la escuela con apoyo de los juegos modificados. Aún más, Devís y Peiró (1992) comentan que la forma tradicional de enseñar el deporte en la escuela primeramente descompone las habilidades técnicas en partes y las aborda de forma secuencial para luego restituir las en el contexto real del juego, no tomando en cuenta la complejidad, la adaptabilidad y la incertidumbre; esta forma de enseñar el deporte, continúan, relega los pensamientos abiertos, la capacidad para responder a nuevas situaciones, la habilidad para reflexionar en acción y la capacidad de imaginación y creatividad. Por último, es una aproximación selectiva, privilegia a los más habilidosos y excluye a los menos capacitados.

Por el contrario, el uso de los juegos modificados orienta las prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia una intervención pedagógica constructivista que favorece el aprendizaje significativo “a través del deporte educativo como espacio didáctico, para el desarrollo de habilidades y competencias motrices, cognitivas, afectivas y sociales en estudiantes de educación obligatoria” (SEP, 2020, p. 9).

En ese orden de ideas, Le Boulch (1999) puntualiza que es importante crear las condiciones para que prevalezca el equilibrio y el desarrollo idóneo del niño, y que para ello es imprescindible apoyarlo con una educación formativa de base. Cabe señalar que dicho autor realiza una clasificación de las habilidades motrices a partir de sus características: rigidez y plasticidad. Las rígidas aluden a las habilidades motrices que resultan de movimientos automatizados, es decir, aquellas que surgen a partir de la repetición y las secuencias sucesivas y en las cuales las relaciones temporales entre las diferentes partes son fijas. Por el contrario, las habilidades motrices con característica de plasticidad son aquellas que permanecen suficientemente móviles o cambiantes con el fin de poder adaptarse a las situaciones variables impuestas por el medio.

Algunas investigaciones más concluyen que el uso de juegos modificados ayuda a la comprensión y que es de utilidad para iniciar en el deporte a los niños; y en la mayoría de estos trabajos se realiza una crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales como la repetición mecánica para aprender un deporte (Carter-Thuillier *et al.*, 2017; Fernández *et al.*, 2018; López *et al.*, 2015; Quiñones y Zabala, 2020; Yagüe y Gutiérrez, 2018).

En este sentido, López *et al.* (2015) ratifican que el modelo con uso de juegos modificados establece un ambiente de juego, espacio en donde los participantes recuperan aspectos teóricos y establecen una conciencia de los aspectos esenciales del juego; al mismo tiempo, se adquieren conocimientos sobre aspectos tácticos y estratégicos básicos. Los autores concluyen que el aprendizaje surge del hecho de saber intervenir en situaciones de juego adaptadas a las características de los participantes.

Por su parte, Quiñones y Zabala (2020) concluyen que el deporte escolar puede ser un recurso pedagógico para el desarrollo integral de los niños y niñas, siempre y cuando lo lúdico recreativo esté presente en todas las prácticas deportivas y se propicie la participación de todos sin tener en cuenta sus capacidades físicas y motoras. Además, a partir de una experiencia positiva en la práctica de juegos deportivos ajustados a su edad y posibilidades, los alumnos podrán llevar a cabo estas actividades en su tiempo libre.

Por consiguiente, en la educación física, por encima de la búsqueda del rendimiento, se debe situar la creación de hábitos y actitudes positivas y favorables hacia la práctica deportiva. Para conseguirlo, se deben eliminar aquellas prácticas con exceso de rigor técnico, y fomentar, en cambio, aquellas otras que resultan más motivantes (Blázquez, 2010).

En esa misma línea, Carter-Thuillier *et al.* (2017) argumentan que es necesario ofrecer un modelo de deporte escolar que supere la lógica competitiva tradicional, la especialización temprana y las estrategias metodológicas clásicas. Aseguran que es importante promover un modelo a través de juegos modificados y cooperativos que permita el desarrollo de valores sociales, favoreciendo así las relaciones interpersonales de todos los participantes en la práctica deportiva.

Una forma de iniciar al alumnado en el deporte en las clases de educación física es a través del modelo comprensivo. Dicho modelo intenta dar respuesta a los principales problemas con los que se encuentran los docentes de educación física cuando introducen en sus clases más sesiones de iniciación deportiva: 1) baja motivación de parte del alumnado al poner un énfasis excesivo en la técnica, 2) ausencia de situaciones reales de juego y 3) pocas oportunidades para que los menos hábiles lleguen a ser competentes (Velázquez, 2020). En suma, una iniciación deportiva bajo el modelo comprensivo contrarresta las dificultades que enfrentan los profesores de educación física cuando crean ambientes de aprendizaje con énfasis en la técnica: ausencia de situaciones reales de juego y pocas oportunidades para que los menos hábiles lleguen a ser competentes. (Velázquez, 2020).

Sobre el tema, Blázquez (2013) propone lo siguiente: “Dime cómo planificas esos 50-60 minutos de clase y te diré qué enseñas, cómo lo haces y a qué modelo de alumno estás educando” (p. 23). Efectivamente, la sesión de educación física que tome como contenido central a la iniciación deportiva debe responder a estas posibilidades: ¿sesión abierta o cerrada?, ¿productiva o reproductiva?, ¿con un modelo centrado en el alumno o en el profesor?

En el trabajo de Fernández *et al.* (2018) se concluye que el modelo comprensivo de iniciación deportiva es aquella metodología que logra la implicación del alumnado en la comprensión y modificación de los aspectos tácticos del deporte, la cual, según los mismos autores, ha mostrado efectos positivos en la motivación hacia el aprendizaje.

Sin embargo, Yagüe y Gutiérrez (2018) concluyen que la enseñanza del deporte mediante el modelo comprensivo no puede ni debe reducirse a la mera práctica, más o menos lúdica, de juegos modificados. Por lo contrario, si bien proponen sesiones con el uso del modelo comprensivo para la enseñanza de los juegos deportivos, consideran que esta metodología exige una importante participación cognitiva del alumno, que es requerido constantemente a expresar el motivo o razón de las acciones que realiza.

A manera de síntesis podemos decir que en la enseñanza del deporte existen dos grandes perspectivas: los métodos tradicionales, generalmente utilizados por entrenadores cuyo fin es el resultado eficaz y cuyas desventajas han sido ampliamente discutidas (favorece el directivismo del profesor, el desencanto del participante y el aburrimiento); por otro parte, los métodos activos, caracterizados por el descubrimiento y la exploración, ya que promueven la enseñanza del deporte infantil en sintonía con las situaciones cotidianas que vive el niño, potencian el mundo del juego del niño, favorecen el contacto con la realidad global y despiertan la imaginación.

Lo encontrado en la presente investigación es un aporte significativo para reconocer que el uso de los juegos modificados favorece la comprensión. Aun con todo, se identifican limitantes, debido a que el estudio solo se enfoca en la percepción de una estudiante en un breve lapso de tiempo de práctica docente. Esto invita a continuar investigando sobre el tema con estudios que involucren a más participantes en la investigación.

Al mismo tiempo, lo que falta por realizar es llevar a cabo intervenciones con niños y adolescentes para corroborar las bondades del modelo comprensivo durante la iniciación deportiva y determinar aspectos de mayor alcance. También se percibe que es necesario que las instancias directivas de la educación física en el estado de Puebla y en todo el país

transiten hacia una mirada de la iniciación deportiva más lúdica-recreativa y menos competitiva. Esto último convoca a los docentes e investigadores involucrados en la educación física a realizar más trabajos de investigación que muestren evidencias científicas de los beneficios de un modelo lúdico-comprensivo para iniciar a los niños en el deporte.

Porque, retomando las palabras de Dávila (2012), no se trata de educar para el deporte, debemos educar a través de él para que el alumno lo practique más allá de la propia escuela, no por obligación de aprenderlo, sino por el placer de jugarlo. Dicha postura hace surgir nuevas interrogantes acerca del uso pedagógico del deporte para la paz y la convivencia, que bien puede abordarse en investigaciones a futuro.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación hemos visto que existen marcadas diferencias en los contextos de las escuelas de Puebla y Cuenca sobre la forma de iniciar en el deporte escolar a los alumnos de primaria (ver tabla 1). Cada una de esas formas se acopla a las necesidades y exigencias que tiene cada profesor, al contexto en el que se desenvuelve y a las políticas públicas en materia deportiva.

Tabla 1. Dos paradigmas opuestos en la enseñanza del deporte escolar

Mirada del educador	Mirada del entrenador
Sesión abierta	Sesión cerrada
Habilidades motrices abiertas	Habilidades motrices cerradas
Plasticidad	Rigidez
Práctica variable	Repetir hasta perfeccionar
Enfocado en la táctica (del cómo al qué)	Enfocado a la técnica (del qué al cómo)
Polivalencia	Monovalencia
Movimientos creativos	Automatismo
Pensamiento divergente	Pensamiento convergente
Autonomía individual	Dependencia

Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, desde la mirada de la entrevistada, se encontró que los titulares de Educación Física responden a sendas motivaciones establecidas por los directivos; en el caso de la escuela primaria de Puebla, atender la convocatoria para participar en un evento deportivo que consiste en integrar equipos representativos con participantes habilidosos; en

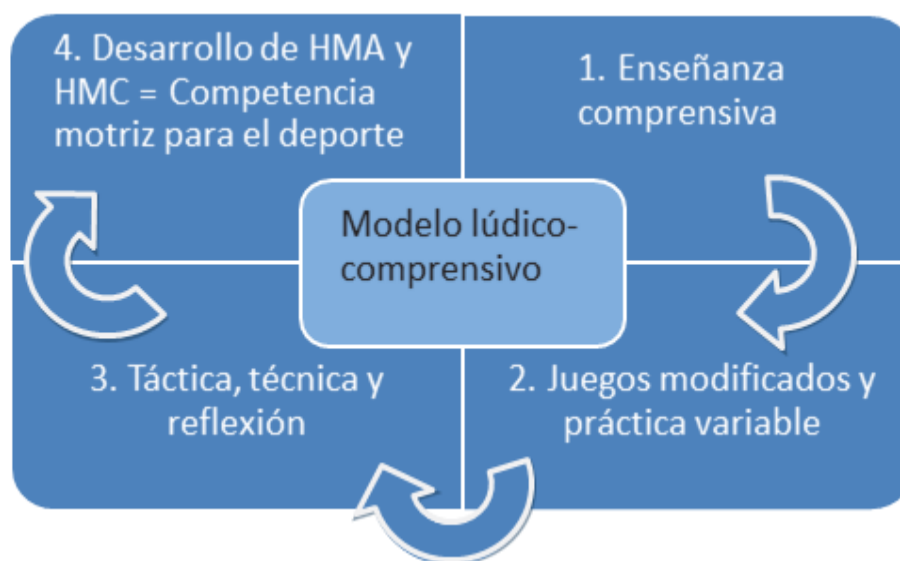
el caso de la escuela primaria de Cuenca, las motivaciones del titular de Educación Física responden a la convocatoria para participar en un evento deportivo que consiste en realización de actividades en donde los alumnos se integran en equipos por número de lista y participan en torneos de juegos modificados.

El análisis permitió identificar que los alumnos de la primaria de Puebla perciben su inicio en el deporte como algo netamente competitivo, a diferencia de la escuela de Cuenca, España, en donde los participantes se inician en el deporte desde un enfoque recreativo.

Se corroboró, asimismo, que los ambientes de aprendizaje hacia el deporte en Cuenca tienen por estrategia fundamental a los juegos modificados durante los eventos deportivos. Por tanto, se propone adoptar y experimentar el modelo de juegos modificados en eventos deportivos locales y regionales en Puebla para fomentar la participación de todos los alumnos en el deporte desde edades tempranas, no como eventos deportivos, sino como “convivencias deportivas”, “iniciación recreativa al deporte” o “torneos de juegos modificados”.

La propuesta de enseñanza del deporte en la escuela mediante un modelo lúdico-comprendivo (ver figura 1) corresponde a las necesidades formativas de los alumnos del siglo XXI, los juegos modificados como base pedagógica, puesto que tiene el propósito de desarrollar sus habilidades motrices abiertas y cerradas, además de proporcionar periodos para la reflexión.

Figura 1. Modelo pedagógico para la enseñanza del deporte en la escuela.



Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, el argumento que se defiende en este trabajo es que es necesaria una transición metodológica de la enseñanza-aprendizaje del deporte en la escuela: dar paso a propuestas innovadoras que evadan los modelos mecanicistas y promuevan nuevas formas de entenderlo, esto es, establecer un cambio de paradigma en el planteamiento pedagógico de la enseñanza del deporte en la escuela que esté orientado hacia escenarios lúdicos y recreativos.

Es necesario transformar el paradigma en la enseñanza del deporte por un esquema lúdico, reflexivo, educativo y formativo. Para lograrlo, bien podemos reflexionar si es útil continuar dedicándole tiempo a unos cuantos estudiantes con métodos mecanicistas o dotar de las herramientas necesarias a los alumnos con modelos alternativos, no para que triunfen en un evento deportivo, sino para triunfar en la vida.

Futuras líneas de investigación

A partir de los resultados de la investigación se identifican otras líneas de estudio que pueden ser abordadas en futuros trabajos. Resulta de especial interés el explorar el efecto de la integración de propuestas pedagógicas con el uso de juegos modificados y cooperativos en intervenciones docentes desde la educación física para promover una cultura de paz; otra línea de interés es indagar sobre otros modelos pedagógicos y utilizar diferentes recursos didácticos para la iniciación deportiva en la etapa infantil.

Agradecimientos

A la licenciada en Educación Física Leslie Zamora Molina por sus aportaciones para realizar la presente investigación.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Blázquez, D. (dir.) (2010). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (5.^a ed.). INDE Publicaciones.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. La gestión didáctica de la clase*. INDE Publicaciones.
- Carter-Thuillier, B., Pérez, D., López, V., Monjas, R., Manrique, J. C. y Gallardo, F. (2017). Impacto social y educativo de un programa integral de deporte escolar basado en el modelo comprensivo de enseñanza. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3).
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/317>.
- Cecchini, J. A., Méndez, A. y García, C. (2019). Relaciones entre metas de logro 3×2 y satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 53-61.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1136103418300765?via%3Dihub>.
- Dávila, M. A. (2012). *La enseñanza de la educación física. Propuesta para desarrollar competencia en la escuela*. Trillas.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE Publicaciones.
- Fernández, V. Hortigüela, D. y Pérez, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 57-80.
<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/695>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014) *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Le Boulch, J. (1999). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Paidós.
- López, V., Castejón, F. J., Bouthier, D. y Llobet, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la EF y el Deporte*, (17), 45-60.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23790>.

- Quiñones, I. y Zabala, D. F. (2020). *Enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos. Una propuesta didáctica de deporte escolar en la I.E.D San Francisco*. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12278>.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Málaga. Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2004). *Deporte educativo y los adolescentes I*. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.ensy.org/licenciaturas/educacionFisica/planEstudios/5y6deporteeducadolesIyII.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (1.^a ed.). Secretaría de Educación Pública. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-educ-fisica/1LpMEducacion-Fisica_Digital.pdf.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Planes 2018. Licenciatura en Educación Física*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Deportes educativos y actividades individuales. Quinto semestre*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LEF/LEF503.pdf>
- Yagüe, J. M. y Gutiérrez, C. (2018). Aprendizaje del fútbol en la educación física escolar a partir de un modelo comprensivo. *Revista Española de Educación Física y Deportes* (423), 41-55. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/694>.
- Velázquez, C. (2020). El modelo de enseñanza comprensiva en el deporte. En Garduño, J. (coord.), *El deporte escolar en y para la educación física: una propuesta desde los patios escolares* (pp. 37-51). FronterAbierta.