

Anàlisi dels canvis produïts en la metodologia de la iniciació esportiva

ALFONSO VALERO VALENZUELA

Doctor en Educació Física. Departament d'Educació Física. Universidad de Almería

Resum

Tradicionalment, l'ensenyament dels jocs esportius ha atorgat un èmfasi excessiu a la tècnica esportiva, i com a reacció a aquest fet han aparegut noves propostes que confereixen més protagonisme al nen i al joc. En aquest treball es realitza una profunda revisió bibliogràfica en la qual són analitzats diferents elements del procés d'ensenyament-aprenentatge, agrupats en tres grans blocs: els fonaments teòrics, els factors relacionats amb el contingut i els factors relacionats amb l'alumne i el professor. Tant l'enfocament tradicional d'iniciació esportiva com les propostes alternatives, especialment l'enfocament comprensiu, contempnen els elements essencials, encara que amb matisos molt diferents; els nous plantejaments metodològics apareixen com els més encertats. A més a més, aportem un seguit de pautes per portar a terme una iniciació esportiva molt més adient i en un context més pedagògic; destaquem, entre d'altres, que els nens no només han d'executar l'habilitat motriu correctament, sinó que també han d'aprendre a processar la informació i a solucionar problemes en un context dinàmic d'activitats lúdiques.

Paraules clau

Procés ensenyament-aprenentatge, Iniciació esportiva, Enfocaments metodològics.

Abstract

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

Key words

Teaching-learning process, Sport initiation, Methodology approaches.

Evolució en el temps

Està més que constatada la importància que té la iniciació a l'esport en edats primerenques, tal com corroboren els treballs de Le Boulch (1991) i Contreras, De la Torre i Velázquez (2001), entre d'altres. L'ensenyament dels jocs esportius ocupa més del 65 % del temps dedicat a l'Educació Física (Werner i Almond, 1990), és a dir, es dona un èmfasi excessiu a la tècnica esportiva: es reproduïxen models d'execució de provada eficàcia, i que, en si mateixes, s'acosten més a l'ensinistrament que no pas a l'educació (Thorpe i Bunker, 1983).

Les propostes convencionals són apropiades únicament per a un petit nombre de jugadors amb talent i

prou motivats, però són situacions inversemblants i inadequades per a una classe d'Educació Física de 30 nens, circumstància que provoca un desenvolupament inert d'habilitats i aporta escasses oportunitats d'utilitzar-les en un context real de joc, com indiquen Rink, French i Werner (1991).

Com a reacció davant d'aquest tipus de propostes metodològiques, van aparèixer treballs a Alemanya, França, Espanya, Anglaterra... que pretenien de dur a terme una iniciació esportiva recurrent a les formes jugades, als principis de joc i als jocs preesportius, com a alternativa a l'ensenyament tradicionalista que regnava a les escoles esportives. D'entre tots ells, en aquest treball

es destaquen les aportacions realitzades pels britànics Thorpe, Bunker i Almond (1986), i el seu enfocament per a la Comprensió dels jocs esportius, els quals indiquen que els jocs esportius tenen una naturalesa problemàtica i contextual que els participants han de comprendre jugant. D'altra banda, als Estats Units també arriba el corrent alternatiu d'iniciació esportiva; hi destaquen, entre d'altres, treballs tan recents com el de Mitchell, Oslin i Griffin (2003), i el seu enfocament tàctic dels jocs esportius.

Thorpe i Bunker (1982), estan convençuts que molt del plaer involucrat en els jocs neix de la correcta presa de decisions, i presenten una proposta metodològica en l'ensenyament dels jocs que canvia l'èmfasi, de l'habilitat física a la comprensió del joc. La tàctica, les regles i l'equip han de ser modificats per assegurar que tots els nois obtinguin coneixement dintre dels jocs que practiquen.

Així, Werner (1990), arriba a la conclusió que l'enfocament "Comprensiu" es presenta com el que més s'adiu amb la iniciació esportiva del nen, adaptat a les exigències d'un sistema educatiu per a un adequat ensenyament dintre del col·legi.

Els enfocaments alternatius davant dels tradicionals

A propòsit d'aquest breu repàs per la problemàtica de la metodologia en la iniciació esportiva, creiem interessant de donar un pas més en l'estudi de les característiques més rellevants que diferencien un enfocament tradicional davant d'altres d'alternatius.

Una aproximació molt encertada sobre què s'entén per enfocament tradicional és la que aporten Allison i Thorpe (1997, pàg. 10), els quals concreten que són els enfocaments que es "basen en l'habilitat i que es caracteritzen per l'ensenyament d'habilitats i tècniques específiques dintre de lliçons altament estructurades, amb un format que conté un escalfament, la pràctica d'unes destreses i un joc final". Davant d'aquests, es troben els enfocaments alternatius, que estan representats principalment pels anomenats "jocs esportius per a la comprensió, caracteritzats per la consciència tàctica i la presa de decisions dintre de l'estructura d'un joc esportiu apropiat, per l'ús de jocs modificats i l'ensenyament d'habilitats quan són apropiades i sempre adaptades als nivells individuals" (Allison i Thorpe, 1997, pàg. 10).

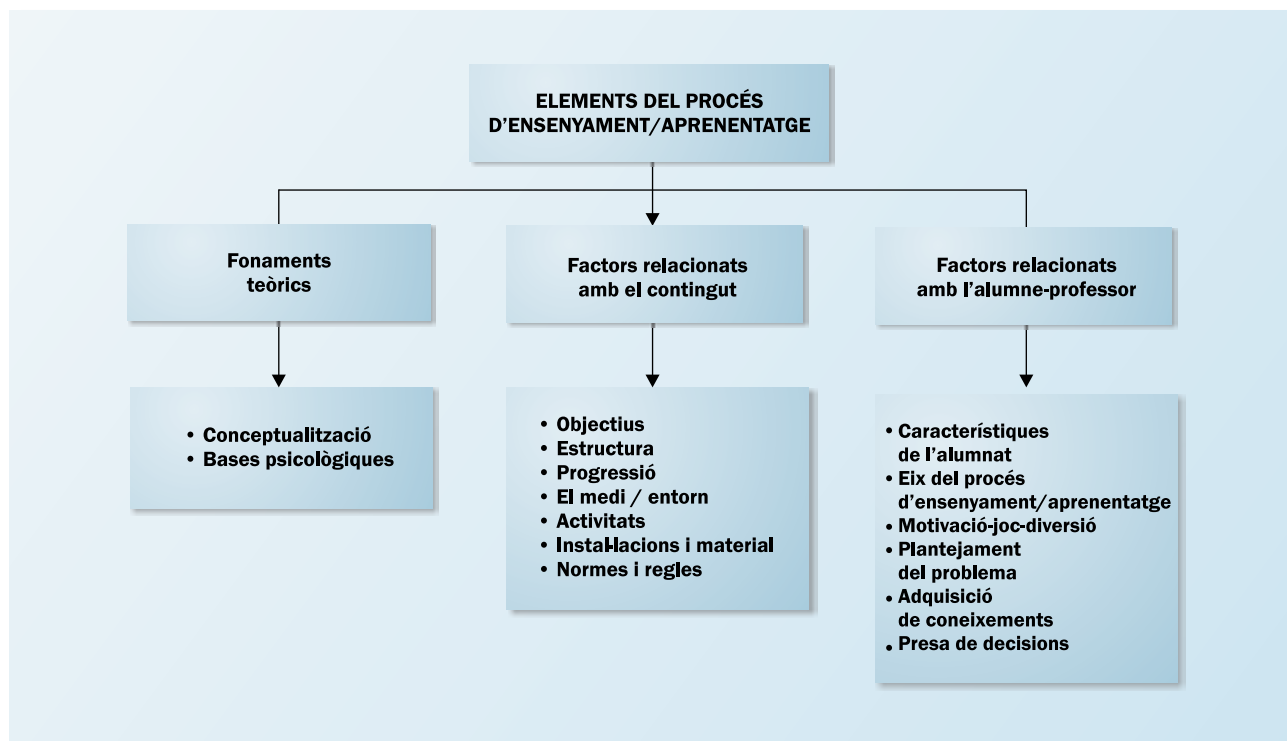


Figura 1

Elements del procés d'ensenyament/aprenentatge analitzats en els enfocaments d'iniciació esportiva.

Elements	Autors que l'analitzen	Enfocament tradicional	Enfocament alternatiu
Conceptualització	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Durán i Lasiera (1987), Smith (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Devís i Peiró (1995), Doolittle (1995), Gabriele i Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Allison i Thorpe (1997), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999), Siedentop (2002).	Model passiu, analític, tècnic, mecanicista, directiu, intuïtiu, associacionista, basat en les habilitats, directe.	Model actiu, global, tàctic, sintètic, comprensiu, estructuralista, pedagogia de les situacions, pedagogia exploratòria, indirecte, esport educatiu.
Bases psicològiques	Pigott (1982), Moreno Murcia i Gutiérrez (1998), Launder (2001).	Associacionistes, conductistes. Aprenentatge sense error.	Cognitivistes, teoria de l'Esquema. Assaig-error.

Figura 2

Comparació dels elements més rellevants entre els dos grans enfocaments d'iniciació esportiva: fonaments teòrics.

Tots dos enfocaments tenen un seguit d'elements comuns amb matisos molt diferents, que hem classificat, des del nostre punt de vista, en tres grans grups (*figura 1*). Aquesta taxonomia s'ha dut a terme buscant de situar cadascuna d'aquestes variables, tan rellevants, del procés d'ensenyament-aprenentatge en categories clares i excloents les unes de les altres i que finalment han estat anomenades com a “fonaments teòrics”, “factors relacionats amb el contingut” i “factors relacionats amb l'alumne-professor”, per tal de desenvolupar cada una d'aquestes categories en els subapartats següents.

Fonaments teòrics

En aquest primer apartat (*figura 2*), s'enquadra la conceptualització dels termes emprats per referir-se a un enfocament o a l'altre d'iniciació esportiva, i també les bases psicològiques que sostenen cadascuna de les principals aproximacions de metodologia esportiva.

Conceptualització

Les diferents denominacions utilitzades habitualment per referir-se a l'enfocament tradicional són: mètode analític, passiu, mecanicista, directiu, intuïtiu, associacionista, tècnic (Bunker i Thorpe, 1983). Per a Blázquez (1995), aquests mètodes tradicionals són utilitzats per entrenadors que no han rebut una formació específica i que es regeixen sobretot per la intuïció o imitant i reproduint la manera com els van ensenyar a ells. Al costat oposat, es troben els mètodes actius, que conceben les pràctiques esportives no com una suma de tècniques, sinó com un sistema de relacions, on aprendre es converteix en l'objectiu a aconseguir i no en un mitjà per guanyar una recompensa o per evitar

el ridícul. Els termes més utilitzats comunament són: mètode global, sintètic, pedagogia de situacions, pedagogia de la descoberta, pedagogia exploratòria, mètode estructuralista, comprensiu (Bunker i Thorpe, 1983), integrat (Devís, 1990), sistemàtic (Cox, 1986), indirecte (Gabriele i Maxwell, 1995), esport educatiu (Siedentop, 2002).

Bases psicològiques

Segons Pigott (1982), a la fi dels 70 apareixen indicis que investigacions psicològiques sobre la conducta de les habilitats motrius, es movien des d'una posició mecanicista d'“estímul-resposta” cap a una posició cognitivista, basant-se l'enfocament comprensiu d'iniciació esportiva en la teoria de l'esquema de Schmidt de l'aprenentatge motor, que informa que quan els aprenents fan una pràctica motriu, obtenen i emmagatzemen informació que alimenta un programa motor general. En aquest sentit, Launder (2001), publica un llibre titulat “*La pràctica del joc: l'enfocament dels jocs esportius per a l'ensenyament i l'entrenament esportiu*”, on dedica diversos capítols a aprofundir en aquestes qüestions.

Factors relacionats amb el contingut

Dintre d'aquest apartat (*figura 3*), s'inclouen elements com ara els objectius de la unitat d'aprenentatge, l'estructura de la sessió, la progressió dels continguts, el plantejament de les activitats, el medi/entorn on es desenvolupen, les instal·lacions i el material utilitzat, igual com les normes i regles que determinen el desenvolupament de cada una de les tasques.

Elements	Autors que l'analitzen	Enfocament tradicional	Enfocament alternatiu
Objectius	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Doolittle i Girard (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Gabriele i Maxwell (1995), Oslin (1996), Antón i Dolado (1997), Fernández García (1998), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Recerca d'un resultat eficaç i domini de les habilitats.	Recerca de l'acció educativa, resolució de problemes, desenvolupament de les habilitats socials, motrius, pensament creatiu i comprensió conceptual.
Estructura	Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Durán i Lasiera (1987), Du -Toit (1989), Howarth (1989), Blázquez (1995), Gabriele i Maxwell (1995), Doolittle (1995), Werner i d'altres (1996), Allison i Thorpe (1997), Nuviala (1997), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999).	Escalfament, pràctica de destreses i joc final.	Joc global (situació pedagògica), plantejament d'un problema, solució, posada en pràctica i nova situació pedagògica.
Progressió	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Du- Toit (1989), Blázquez (1995), Oslin (1996), Jiménez Sánchez (1999).	Del gest particular i concret (tècnica) a la pràctica global (activitat real).	De la totalitat (situació real o joc) al gest tècnic adaptat a la situació.
El medi/entorn	Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Smith (1991), Blázquez (1995), Gabriele i Maxwell (1995), Werner i d'altres (1996).	Constant i invariable.	Modificat, afavorint l'adaptació del nen.
Activitats	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995), Devís i Peiró (1995), Nuviala (1997), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Les establertes en les progressions dels manuals, buscant l'especialització precoç.	Tenint en compte la maduresa del nen, significatives i desenvolupant esportistes polivalents.
Instal·lacions i material	Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Sibson (1992), Werner i d'altres (1996), Moreno Murcia i Gutiérrez (1998).	Convencional.	Adaptat.
Normes i regles	Thorpe i Bunker (1982), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995), Werner i d'altres (1996), Moreno Murcia i Gutiérrez (1998), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Regulades per les federacions esportives competents.	Modificades per afavorir l'aprenentatge i l'acció educativa.

Figura 3
Comparació dels elements més rellevants entre els dos grans enfocaments d'iniciació esportiva: factors relacionats amb el contingut.

Objectius

L'Educació Primària, a més a més de desenvolupar unes capacitats i habilitats motrius, cognitives, afectives i socials ha d'enfocar-se a crear uns hàbits perdurables amb vista a la pràctica esportiva com un bé cultural que repercuteixi en la salut i qualitat de vida dels ciutadans.

Però amb el mètode tècnic físic, a causa de l'èmfasi sobre el rendiment, on l'objectiu se centra en l'adquisició de grans nivells de "performance", i també en un alt nivell de condicionament (Fernández García, 1998), un gran percentatge de nens han assolit un èxit escàs, i s'han format estudiants molt traçuts que no comprenen el joc que practiquen (Thorpe i Bunker, 1983).

En contrast amb l'enfocament tradicional, l'enfocament tàctic promet de comprendre els jocs i fer sensibles els estudiants de la diversió i, al mateix temps, participants actius de les activitats que es desenvolupen. Per tant, l'objectiu és lúdic i s'adreça a la formació en el terreny dels valors personals i de la socialització, mitjançant activitats de cooperació, i una orientació pedagògica de la competició (Fernández García, 1998).

Estructura

La recerca d'un pla de sessió que podria assegurar una clara i fàcil documentació durant els cursos de metodologia, va fer aparèixer, en els enfocaments tradi-

cionals, una estructura que començava amb una activitat introductòria, seguida d'una pràctica de l'habilitat i al final un joc en què es practicava la nova habilitat adquirida (Thorpe i Bunker, 1983).

En canvi, els enfocaments alternatius, es basen en una forma estàndard de joc esportiu que és modificada, a poc a poc, per tal d'ajudar l'estudiant a canalitzar importants conceptes i estratègies de tots els esports (Doolittle, 1995).

El nen s'introdueix dintre d'una varietat de formes jugades d'acord amb la seva edat i la seva experiència (Bunker i Thorpe, 1983), immersit en un procés de descoberta progressiva que s'inicia a partir de jocs que posen l'alumne, de bon començament, en situacions d'acció immediata (Durán i Lasierra, 1987), tot proposant tasques globals on els jugadors hagin de resoldre situacions i problemes plantejats pels defensors o atacants que impedeixen d'acomplir l'objectiu previst (Jiménez Sánchez, 1999).

Progressió

En l'enfocament tradicional, atesa la complexitat de l'execució, els gestos tipus són descompostos en gammes més simples d'exercicis, per tal de facilitar-ne l'aprenentatge. Així, apareixen els exercicis d'assimilació, aplicació i les progressions perfectament establertes. La cosa simple és el gest particular i concret (tècnica) i la cosa complexa és la pràctica global (activitat real) (Blázquez, 1995).

En l'enfocament comprensiu, la progressió va des de la totalitat (jocs esportius modificats), a l'especificitat (introducció a l'esport estàndard) (Devís i Peiró, 1995). L'enfocament comença amb habilitats simplificades que els estudiants poden adreçar sobre el joc i la seva comprensió, més que no pas sobre l'execució de les habilitats (Doolittle, 1995), partint de la totalitat i no de l'individu, de les situacions de joc, on els gestos tecnicotàctics han de ser deduïts de les situacions de joc (Nuviala, 1997).

El medi/entorn

Mentre que una metodologia basada en propostes analítiques implica un major control de la situació d'aprenentatge i estableix de forma intensa diferències individuals, tot suprimint la creativitat o les respostes innovadores (Gabriele i Maxwell, 1995), en una metodologia basada en propostes lúdiques globals, l'objectiu és adaptar les activitats a les necessitats contextuais i atendre la diversitat de l'aula, tot oferint un seguit

de suggeriments per modificar les variables espacials, com ara el medi físic, la naturalesa del substrat, les dimensions de l'espai, la forma dels recorreguts, la presència o no d'obstacles a esquivar, la direcció i l'orientació.

Activitats

En el passat i encara avui dia, de forma molt estesa, el currículum dels jocs esportius és presentat normalment com una sèrie desconnectada de paquets de continguts, amb una referència freqüent a nocions estilitzades de joc, on la pràctica està planificada al voltant d'un text de tècnica idealitzat (Pigott, 1982).

L'enfocament tàctic fomenta el progrés d'esportistes polivalents, tot evitant l'especialització prematura (Jiménez Sánchez, 1999). Els nens comencen amb una forma de joc que és comparable al seu nivell d'habilitat i experiència, buscant que les activitats tinguin una transferència proactiva (Nuviala, 1997), on la realització de la tasca prèvia faciliti la posterior i no jocs prescrits que només siguin practicats amb èxit pels nois més hàbils (Sibson, 1992).

Instal·lacions i material

L'enfocament comprensiu ofereix diferents possibilitats metodològiques que permeten de modificar el grau de dificultat de les diverses tasques dintre d'un joc d'equip i també permeten d'adreçar-les a jugadors de diferent nivell; caldrà utilitzar un grau de dificultat adequat a les seves possibilitats, i integrar tècnica, tàctica i rendiment (Morcillo i Moreno del Castillo, 2000). Exemples d'aspectes del joc que es poden modificar són l'extensió del camp, zones permeses i prohibides, durada del joc, nombre de jugadors, relacions en l'equip i amb el rival.

Normes i regles

Davant dels elaborats reglaments proposats per les federacions esportives competents en el camp educatiu de la iniciació esportiva, les regles han d'ésser adaptades per fer possible més participació, i per permetre que els alumnes puguin desenvolupar les seves habilitats en general, assegurant que tots juguin i tinguin èxit (Werner, Thorpe i Bunker, 1996).

Aquesta metodologia alternativa aporta sentit a l'aplicació de regles sobre les situacions amb l'objecte de reforçar un aprenentatge, adaptant-les al grup de jugadors, introduint-hi modificacions en el material i canviant-les

quan calgui (Moreno Murcia i Gutiérrez, 1998). Permet d'intervenir en el comportament del joc, actuant sobre una fase determinada, un mitjà tecnicotàctic, l'espai d'acció, el començament del joc, etc. (Morcillo i Moreno del Castillo, 2000).

Factors relacionats amb l'alumne/professor

En aquest bloc (*figura 4*), es tracten elements com ara les característiques de l'alumnat, qui és l'eix del procés d'ensenyament/aprenentatge, com es contempla la motivació, el joc, l'interès i la diversió, com es porta a terme l'adquisició de coneixements o el plantejament del problema i quina presa de decisions té tant l'alumne com el professor.

Característiques de l'alumnat

Una aproximació tècnica a la iniciació esportiva és una opció que dona més iniciativa als alumnes més hàbils i qualificats físicament, tot discriminant molts d'altres que podrien ser grans creadors de jocs i que no disposen d'aquestes capacitats (Devís i Peiró, 1995).

Per a Fleming (1994), en un enfocament comprensiu, es comença assumint la desigualtat, encara que, com opinen Devís i Peiró (1995), aquesta no és motiu per deixar de garantir la participació de tots els alumnes, ningú no ha de ser eliminat, per la qual cosa cal que el joc sigui organitzat perquè hi participi tothom.

Eix del procés d'ensenyament/aprenentatge

Als enfocaments tradicionals, l'estructura típica de sessió ocasiona problemes més greus que no pas als enfocaments alternatius, perquè els primers converteixen el contingut en l'eix del procés d'ensenyament, mentre els segons situen el nen com a centre sobre el qual ha de girar l'ensenyament (Thorpe i Bunker, 1983).

Els seguidors dels enfocaments alternatius, advoquen perquè el nen sigui el centre del procés educatiu; segons la nostra opinió, aquest enfocament no deixa de considerar el joc com a objecte d'aprenentatge, en contra del que assenyala Sibson (1992), però a diferència de l'enfocament tradicional, que considera que ha de ser el nen qui s'adapti als continguts, l'enfocament alternatiu adapta els continguts (modificant els jocs) a les característiques evolutives del nen, idea similar a la concretada a Thorpe i Bunker (1983).

Motivació-joc-diversió

Encara que a la taula resum elaborada (*figura 4*), aquests tres elements apareixen separatament, hem considerat oportú tractar-los de forma conjunta, perquè es troben íntimament relacionats entre ells.

A l'enfocament alternatiu el foment del joc incrementarà la diversió durant el desenvolupament de les activitats, i així s'aconseguirà que sigui molt més motivant. Utilitzant el joc com a eina de treball durant el desenvolupament de les activitats, es provoca un augment de la diversió, cosa que incideix de forma directa sobre la motivació dels nens tot connectant amb els seus interessos per tal d'assolir un aprenentatge òptim.

El joc no és exclusivament el mitjà principal de desenvolupament de les habilitats dels alumnes (Howarth, 1989), sinó que jugar és, per si sol, l'objectiu principal de la iniciació (Antón i Dolado, 1997). A més a més, ajuda a superar l'inadequat ensenyament de patrons d'escalfament, pràctica i joc (Howarth, 1989).

Així, el joc esdevé l'element clau de l'enfocament comprensiu, i fa que el nen vegi l'exercici com una activitat lúdica esportiva, més que no pas com una pràctica d'habilitat determinada pel professor, que prohibeix o obstrueix la pràctica esportiva (Werner i d'altres, 1996).

Centrant l'atenció sobre la diversió, sembla ser que una aproximació tècnica a la iniciació esportiva encotilla la capacitat creativa dels participants, i redueix la possibilitat que un nombre ampli d'alumnes gaudeixi del joc (Devís i Peiró, 1995).

Els estudiants no manifesten divertir-se amb la pràctica d'exercicis per al desenvolupament de les habilitats, a causa que sovint es realitzen sota condicions controlades que es recolzen poc en el joc, o que no hi tenen cap relació. Els joves no troben que els exercicis siguin un rept i ràpidament hi perden l'interès (Oslin, 1996).

Davant d'aquesta situació, Antón i Dolado (1997) plantegen que durant la iniciació esportiva, el valor més gran l'ha de tenir el joc (divertir-se), tot tractant d'ensenyar l'estructura de l'esport i, finalment, amb la intenció de guanyar. Amb el plantejament tàctic, els nens reconeixen que els jocs poden ser interessants i divertits (Bunker i Thorpe, 1983); així s'aconsegueix un grau de satisfacció més gran, es reforça la seva confiança en el procés d'aprenentatge i disminueix el nivell de frustració (Durán i Lasierra, 1987).

Segons Fernández García (1998), mitjançant l'enfocament comprensiu els problemes de conducta minven, a causa que el professor connecta amb els interessos dels alumnes –interessos que acostumen a ser lúdics– juguen

de dos amb dos o en grups reduïts i reconeixen les seves limitacions. Al costat d'aquest motiu, s'hi afegeix que els jocs requereixen pensar, cosa que els fa molt més interessants que no pas el desenvolupament d'unes quantes habilitats (Doolittle i Girard, 1991).

Plantejament del problema

Howarth (1989), corrobora que diverses discussions sobre l'ensenyament del joc han donat com a fruit que els requeriments tècnics estiguin subordinats al joc en si, principal errada de l'enfocament basat en

Elements	Autors que l'analitzen	Enfocament tradicional	Enfocament alternatiu
Característiques de l'alumnat	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Fleming (1994), Devís i Peiró (1995), Werner i d'altres (1996), Allison i Thorpe (1997), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Només als més capacitats.	A tothom, independentment del nivell d'habilitat de cadascú.
Eix del procés d'ensenyament/aprenentatge	Thorpe i Bunker (1983), Smith (1991), Sibson (1992), Blázquez (1995).	Nen adaptat al contingut.	Contingut adaptat al nen.
Motivació	Doolittle i Girard (1991), Fleming (1994), Blázquez (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Fernández García (1998), Jiménez Sánchez (1999).	Centrada en la reproducció dels esdeveniments esportius d'adults.	En sintonia amb els interessos del nen mitjançant la pràctica global i el joc.
Joc	Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Howarth (1989), Devís (1990), Smith (1991), Blázquez (1995), Devís i Peiró (1995), Doolittle (1995), Gabriele i Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Antón i Dolado (1997), Fernández García (1998), Moreno Murcia i Gutiérrez (1998), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Desconnectat de la situació global d'aprenentatge.	Mitjà fonamental per a l'aprenentatge. Ressaltant el joc modificat com el més adequat.
Diversió	Pigott (1982), Bunker i Thorpe (1983), Thorpe i Bunker (1983), Durán i Lasierra (1987), Doolittle i Girard (1991), Fleming (1994), Devís i Peiró (1995), Doolittle (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Antón i Dolado (1997), Fernández García (1998).	Esporàdica, provocant avorriment, abandonament i desinterès.	Assegurada mitjançant les propostes lúdiques.
Plantejament del problema	Bunker i Thorpe (1983), Howarth (1989), Fleming (1994), Doolittle (1995), Rink i d'altres (1996), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Primer ensenyar. Com?	Primer ensenyar. Què? Per a què? Per què? I, quan?
Adquisició de coneixements	Pigott (1982), Thorpe i Bunker (1982), Bunker i Thorpe (1983), Du -Toit (1989), Devís (1990), Sibson (1992), Fleming (1994), Blázquez (1995), Devís i Peiró (1995), Doolittle (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Antón i Dolado (1997), Jiménez Sánchez (1999), Contreras i d'altres (2001).	Els elements apresos de forma analítica es troben desconnectats de la pràctica real.	Comprensió de la lògica interna de l'esport.
Presència de decisions	Pigott (1982), Bunker i Thorpe (1983), Thorpe i Bunker (1983), Du-Toit (1989), Smith (1991), Sibson (1992), Fleming (1994), Gabriele i Maxwell (1995), Oslin (1996), Werner i d'altres (1996), Jiménez Sánchez (1999), Morcillo i Moreno del Castillo (2000).	Sempre les pren el professor.	L'alumne intervé en la presa de decisions, resolució de problemes i consciència tàctica.

Figura 4

Comparació dels elements més rellevants entre els dos grans enfocaments d'iniciació esportiva: factors relacionats amb l'alumne/ professor.

l'habilitat, centrat en el "com" més que no pas en el "per què".

En aquest sentit, dintre de l'enfocament comprensiu la primera meta dels jocs per a la comprensió, no és necessàriament l'habilitat, sinó la comprensió i l'estimació, tot assumint que hi ha estratègies generals que són part dels jocs i en comparteixen estructures similars (Rink i d'altres, 1991).

Adquisició de coneixements

Segons Devís (1990), l'enfocament tradicional incideix en l'execució repetitiva d'un seguit d'habilitats específiques, sense preocupar-se de com encaixen o s'utilitzen dintre de les pretensions del joc.

Ben al contrari, amb l'enfocament comprensiu, els alumnes han de comprendre la naturalesa del joc esportiu i els principis tàctics implicats, que es troben determinats per les regles, les quals conformen els problemes que han de superar-se i resoldre's en el transcurs del joc, d'aquí ve la seva denominació (Devís i Peiró, 1995; Sibson, 1992).

Presa de decisions

Segons Du-Toit (1989), l'enfocament comprensiu fomenta la presa de decisions en els esports d'equip; dintre de l'equip l'individu és vist com una totalitat i com un sistema complex, que funciona dintre d'un suprasistema més gran, on els nens, d'acord amb Bunker i Thorpe (1983), són estimulats per prendre una decisió correcta basada en la consciència tàctica.

Per tant, la funció del professor és crucial: consentir que el grup accepti responsabilitats per a la presa de decisions i aporti les seves pròpies conclusions (Fleming, 1994; Pigott, 1982), i potenciar el nivell de creativitat i la capacitat d'elecció (Jiménez Sánchez, 1999). El professor ha d'intervenir directament quan la seguretat del grup es trobi en perill, i ha d'estar preparat per ensenyar en un ambient en el qual els nois tinguin un increment de la quantitat de llibertat per a la presa de decisions sobre el seu propi aprenentatge (Smith, 1991).

Com a síntesi de l'anàlisi dels factors que intervenen en el procés d'ensenyament/aprenentatge per a la iniciació esportiva, podem quedar-nos amb les figures 2, 3 i 4, les quals presenten de forma resumida les idees expressades pels especialistes en la matèria.

El primer objectiu de la iniciació esportiva és aportar als nens la millor educació física possible i un dels factors més importants és "què" i "com" aprenen els nens i "com" ensenyen els professors. Els nous plantejaments

metodològics resulten més adequats a l'entorn de joc dels joves, els quals han de ser guiats no solament pel que fa a com executar l'habilitat motriu, sinó també pel que fa a com processar la informació i solucionar problemes en un context dinàmic d'activitats de jocs.

D'acord amb Holt, Streat i García-Bengoechea (2002), opinem que l'enfocament ideal de la iniciació esportiva no s'ha assolit i tampoc no serà definitiu, però tenint en compte els elements desenvolupats aquí, s'hi aporten prou pistes per poder albirar cap on s'han d'adreçar els nostres esforços metodològics.

Bibliografia

- Allison, S. i Thorpe, R. (1997). A Comparison of the Effectiveness of two approaches to Teaching Games within Physical Education. A Skills approach versus a Games for Understanding approach. *The British Journal of Physical Education* 28 (3), 9-13.
- Antón, J. i Dolado, M. M. (1997). La iniciación a los deportes colectivos: una propuesta metodológica. A J. Giménez, P. Sáenz-López, i M. Díaz Trillo, *El deporte escolar* (23-40). Universidad de Huelva.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. A D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (252-286). Barcelona: Inde.
- Bunker, D. i Thorpe, R. (1983). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education* 19 (1), 5-8.
- Contreras, O., De la Torre, E. i Velázquez, R. (2001). *La iniciación deportiva: una perspectiva constructivista*. Madrid: Síntesis.
- Cox, R. L. (1986). A Systematic Approach to Teaching Sport. A M. Pierón, i G. Graham, *Sport Pedagogy* (109-115). Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Devís, J. (1990). Renovación pedagógica en la educación física: la enseñanza de los juegos deportivos (II). *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte* (5), 13-16.
- Devís, J. i Peiró, C. (1995). Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos. A D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (333-350). Barcelona: Inde.
- Doolittle, S. (1995). Teaching Net Games to Low - Skilled Students: A Teaching for Understanding Approach. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 66 (7), 18-23.
- Doolittle, S.A. y Girard, K.T. (1991). A dynamic Approach to Teaching Games in Elementary PE. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* (62) 4, 57-62.
- Durán, C. y Lasierra, G. (1987). Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y del deporte*. Madrid: CSD. (7), 91-128.
- Du-Toit, J.H. (1989). A systems approach to coaching decision-making in team games. *Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation* 12 (2), 83-102.

- Fernández García, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *Élide 1* (0), 71-76.
- Fleming, S. (1994). Understanding "understanding": Making Sense of the Cognitive Approach to the Teaching of Games. *Physical Education Review 17* (2), 90-96.
- Gabriele, T.E. i Maxwell, T. (1995). Direct Versus Indirect Methods of Squash Instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 66. Supplement. A – 63.
- Holt, N.L., Streat, W.B. i García-Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education 21* (2), 162-176.
- Howarth, K. (1989). Games Teaching. *Bulletin of Physical Education 25* (2), 29-35.
- Jiménez Sánchez, C. (1999). Estilos de enseñanza y su aplicación en la iniciación al baloncesto. *La Revistilla* (1), 14-20, 29.
- Lauder, A. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign: Human Kinetics.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, S., Oslin, J. i Griffin, L. (2003). *Sport foundations for Elementary Physical Education: a tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Morcillo, J.A. i Moreno del Castillo, R. (2000). Jugar a comprender: reflexiones sobre la enseñanza de los deportes colectivos. A E. Rivera, L.R. Rodríguez, i M.M. Ortiz, *La Educación Física ante los retos del nuevo milenio* (337-342). Granada: Centro de Profesorado.
- Moreno Murcia, J.A. i Gutiérrez, M. (1998). Proposta d'un model de comprensiu de l'aprenentatge de les activitats aquàtiques a través del joc. *Apunts. Educació Física i Esports 52* (2), 16-24.
- Nuviola, A. (1997). Iniciación a los deportes de equipo mediante el juego. A J. Giménez, P. Sáenz – López, i M. Díaz Trillo, *El deporte escolar* (75-83). Universidad de Huelva.
- Pigott, B. (1982). A psychological basis for new trends in games teaching. *Bulletin of Physical Education 18* (1), 17-22.
- Rink, J.E., French, K.E. i Werner, P. (1991). *Tactical awareness as the focus for ninth grade badminton*. Georgia: AIESEP. Congreso Mundial de Atlanta.
- Sibson, A. (1992). An Approach to Games Teaching for the National Curriculum. *The British Journal of Physical Education 23* (2), 15-17.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education 21* (4), 409-418.
- Smith, M.D. (1991). Utilizing the Games for Understanding Model at the Elementary School level. *The Physical Educator 48* (4), 184-187.
- Thorpe, R. i Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an "understanding approach" to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education 18* (1), 8-15.
- (1983). A new approach to the teaching of games in physical education curriculum. A VV.AA. *Teaching Team Sports* (229-238). Roma: Congreso AIESEP.
- Thorpe, R., Bunker, D. i Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology.
- Werner, P. (1989). Teaching Games. A Tactical Perspective. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 60* (3), 97-101.
- Werner, P. (1990). Werner Responds. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 61* (6), 21.
- Werner, P. i Almond, L. (1990). Models of Games Education. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 61* (4), 23-27.
- Werner, P., Thorpe, R. i Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding. Evolution of a Model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance 67* (1), 28-33.