

**Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte  
(ALESDE)  
Deportes, prácticas democráticas y sociedad: nuevas encrucijadas y desafíos en las  
tramas regionales**

**La enseñanza del deporte en la infancia: un estudio empírico sobre el impacto del  
modelo didáctico elaborativo en vóley y fútbol**

**Eje 2: Educación, deporte y enseñanza.**

Montero Labat Evangelina FaHCE-UNLP [montero.eva@gmail.com](mailto:montero.eva@gmail.com), Scarnatto Martín  
FaHCE-UNLP [scarnatto@gmail.com](mailto:scarnatto@gmail.com), Gronchi Leandro FaHCE-UNLP  
[leagronchi@gmail.com](mailto:leagronchi@gmail.com),

**Resumen**

El trabajo que se presenta forma parte del proyecto “Semiotricidad y deporte: un estudio empírico sobre el impacto del modelo didáctico elaborativo en el aprendizaje táctico en el vóley y en el fútbol”, perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones de Educación Física (CEIDEF/IdIHCS-UNLP/CONICET). Tiene como propósito investigar las características de los procesos de enseñanza de los deportes a niños y niñas en instituciones de formación deportiva analizando particularmente las características de las situaciones didácticas que los docentes plantean, el modo de construcción del espacio conjunto de la clase y la evolución del proceso didáctico en cada caso.

El estudio, de carácter cualitativo y de alcance descriptivo-interpretativo, integra técnicas como la observación directa y las entrevistas semiestructuradas, con la intención de producir respuestas a los siguientes interrogantes ¿cómo se enseñan estas prácticas deportivas? ¿Qué tipo de situaciones didácticas se plantean? ¿Cuáles son las interacciones que allí se generan? ¿Qué tipo de intervenciones didácticas se efectúan? ¿Qué dinámicas de trabajo se proponen? ¿Qué perspectivas de enseñanza subyacen a esas prácticas?

En primer término, abordaremos los fundamentos que integran el marco teórico del estudio, seguidamente desarrollaremos aspectos vinculados con la metodología y finalmente intentaremos describir sintéticamente el estado de avance del proyecto. Entendemos que indagar sobre las cuestiones mencionadas puede aportar insumos valiosos para el campo de la

Educación Física y de la enseñanza deportiva. Asumiendo también que estos elementos son de relevancia para el ámbito de la formación docente.

**Palabras claves:** Educación Física; Enseñanza; Deporte; Modelo elaborativo-reflexivo.

## **1. Introducción**

Nuestra investigación se inscribe en una perspectiva que define a la enseñanza desde un enfoque didáctico (Brousseau, 1998 y 2007) y en un paradigma ecológico (Bronfenbrenner, 1985) desde el que se destaca el papel de los contextos en los que los sujetos se desarrollan y aprenden. Desde esta perspectiva se subraya el análisis de las interacciones que se producen entre las distintas variables que intervienen en los procesos de enseñanza y considera los contextos en los que estas tienen lugar.

En este marco la clase se presenta como una compleja red de interacciones entre docentes, saberes y estudiantes atravesadas por las singularidades de los escenarios en las que se desarrollan. El enfoque didáctico entiende a la enseñanza como un sistema ternario en el que interactúan saberes, enseñantes y estudiantes y en el que el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1997) posibilita la transformación de los saberes en contenidos enseñables. Esta operación requiere para su concreción de saberes disciplinares y didácticos, siendo las mediaciones de los docentes las que orientan los procesos de construcción de los saberes. De esta manera la transposición didáctica es definida como una operación cognitiva y social.

Se asume que las propuestas de enseñanza integran las dimensiones señaladas –saberes, enseñantes y estudiantes- y que las mismas son interdependientes y situadas en particulares contextos de interacción. Caracterizamos a estos procesos como singulares, dinámicos, inciertos y atravesados por diversos factores. El enfoque didáctico nos permite comprender a la escena didáctica como un espacio de construcción colectiva en un entramado institucional que establece lógicas y reglas de funcionamiento.

Otra de las categorías que resulta importante para nuestro estudio es la de contrato didáctico (Escott, 2009), en el marco del cual se definen de manera explícita y también implícita el conjunto de reglas que regulan las interacciones entre docentes y estudiantes en torno a un saber que se pretende transmitir y que se manifiesta en la intencionalidad de la propuesta didáctica. En dicho contrato se integran las obligaciones, responsabilidades, expectativas de los actores

intervinientes y los sentidos del encuentro didáctico. Las características del saber a transmitir, de los sujetos y de los contextos posibilitan anticipar las singularidades del contrato didáctico.

En esta línea, recuperamos para la enseñanza deportiva un modelo denominado elaborativo reflexivo (Gómez, 2000, 2002, 2009) que integra aportes de la perspectiva comprensiva (Devis, 1992) y estructural (Bayer, 1982, Parlebas, 1982, Hernandez Moreno 1989), con una posición didáctica anclada en el constructivismo sociocrítico. La enseñanza se orienta a que los/as estudiantes comprendan las situaciones y problemas que se plantean en los juegos deportivos y participen de forma activa en la construcción de los saberes. Para ello se propician procesos de reflexión sobre las prácticas, de interacción colectiva, de escucha y de toma de decisiones lo que posibilita que los estudiantes sean protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Asimismo, el modelo subraya la dimensión ética en los procesos de enseñanza y el análisis de los fines que lo orientan, como elementos centrales de la propuesta, entendiendo que las prácticas deportivas constituyen saberes relevantes de la cultura corporal y cuyo aprendizaje puede promover la construcción de actitudes y valores ligados a la vida en democracia, a la libertad y la justicia social. Destacamos también que la enseñanza del deporte en este modelo aspira a promover la reflexividad, entendiendo a la misma como la acción y el conocimiento sobre sí mismo, sobre los demás y sobre el mundo. Dicha reflexividad brinda las herramientas para que los sujetos puedan comprender y transformar la realidad social y sus propias maneras de ser y estar en ella.

## **2. Desarrollo**

Planteamos inicialmente que en esta investigación la atención está focalizada en la enseñanza del deporte en instituciones de formación deportiva, particularmente nos interesa indagar sobre los modelos de enseñanza que configuran las prácticas de la enseñanza del vóley y fútbol en estas instituciones.

El estudio se sitúa en instituciones deportivas del distrito de La Plata en las que se desarrolla la enseñanza del Vóley y el Fútbol a niños/as de 11 a 14 años. El contexto de estas instituciones presenta características que configuran un escenario con particularidades para la enseñanza (Gómez, 2009). Nos referimos a los objetivos institucionales, a la conformación de los grupos de trabajo, a la duración y frecuencia de las sesiones, a los recursos didácticos que se utilizan, a las relaciones entre los sujetos involucrados, a la motivación y las actitudes de los aprendices, entre otras.

Se plantea un estudio cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, empleando técnicas de investigación como la observación no participante y la entrevista semiestructurada. En consonancia con los objetivos propuestos, se plantea una fase de validación conceptual en la que se realizará un análisis hermenéutico e interpretativo de fuentes temáticas vinculadas con el tema de interés y una fase de validación empírica en la que incluirá un trabajo de campo. Dichos momentos se desarrollarán de manera dialéctica.

El trabajo de campo integra la observación, análisis e interpretación de una secuencia de clases planteadas para la enseñanza. Particularmente la atención estará orientada a analizar las situaciones didácticas que los docentes plantean para la enseñanza del Vóley y el Fútbol, procurando comprender qué intervenciones se desarrollan, cómo se gestiona la clase, de qué manera evoluciona el contrato didáctico, entre otras.

## **2.1 Avances y primeros hallazgos del estudio**

### **2.1.1. Síntesis de lo observado y registrado**

Por el momento, el equipo ha desarrollado una primera etapa del trabajo de campo, visitando dos instituciones deportivas en las que se enseña vóley y una vinculada al fútbol en la ciudad de La Plata. En este marco, se efectuaron 12 observaciones y registros de clases destinadas a la enseñanza del vóley para niñas de 7 a 14 años; y 3 observaciones y registros de clases destinadas a la enseñanza del fútbol para niños de 9 a 11 años. En esta presentación nos centraremos particularmente en la descripción e interpretación de lo relevado -hasta ahora- en la enseñanza del vóley.

Las clases tienen una duración de 60 a 90 minutos y se desarrollan con una frecuencia de dos a tres encuentros semanales; se incluye también un encuentro de competencia semanal que se realiza los fines de semana. Las prácticas se desarrollan en las canchas de vóley que posee cada institución. El espacio resulta adecuado para la práctica deportiva y para la cantidad de alumnas que integran el grupo (son espacios amplios y libres de obstáculos). Respecto a los materiales deportivos, cuentan con adecuadas pelotas de vóley, redes, conos, aros, entre otros.

Se trata de propuestas de enseñanza organizadas y conducidas conjuntamente por dos profesoras (docentes de Educación Física o idóneas del deporte) que habitualmente se reparten el espacio, los recursos y el grupo para desarrollar actividades diferenciadas y simultáneas (generalmente un grupo en cancha y el otro en un costado realizando ejercitaciones). No obstante, establecen sistemas de rotación para que las alumnas realicen ambas propuestas en el

transcurso de cada clase. A veces los grupos confluyen en una práctica integrada y desarrollada en la cancha con similitudes al juego global. Los agrupamientos, los tiempos de práctica y la rotación son determinados por las docentes.

Los grupos están integrados por aproximadamente 20 alumnas, quienes asisten de manera sistemática y manifiestan una actitud de entusiasmo y disfrute hacia la práctica. Atienden a las consignas y evidencian buena comprensión de las mismas. Se observan diferencias en las ejecuciones técnicas y en las acciones tácticas, que son asumidas por las docentes con situaciones didácticas que incluyen diferentes niveles de complejidad y resolución.

Cada clase se basa en un conjunto de tareas o ejercicios (individuales, en parejas o en pequeños grupos) y situaciones jugadas en las que se abordan diferentes contenidos del deporte (técnicas de pase, recepción y saque; roles y acciones de ataque y/o defensa; las reglas de juego; etc.). En algunas actividades el énfasis se pone en lo técnico y en otras en lo táctico. No se observan situaciones ni momentos intencionalmente destinados a propiciar alguna forma de reflexión sobre lo actuado, sin embargo pueden identificarse distintas formas de verbalización (conversaciones espontáneas entre las niñas o en ocasiones con la docente) vinculadas a los modos de resolver cada tarea o situación de juego.

Las intervenciones de las profesoras incluyen: a) explicación del juego o tarea (consigna verbal y corporal); b) observación atenta del desarrollo de la actividad; c) diversas correcciones o indicaciones a través de consignas verbales, consignas corporales con la demostración de la ejecución; d) ayudas relacionadas con la organización y ubicación espacial dentro del campo de juego; e) arbitraje; entre otras. De modo general, propician un ambiente de práctica ameno y respetuoso, brindando información clara y retroalimentación positiva en todas las correcciones. Además, identifican a todas las alumnas por sus nombres y tienen una relación cercana y afectuosa.

En los aspectos técnicos, las ayudas y correcciones suelen referir a la posición de las piernas y/o brazos, la postura general de cada movimiento, la relación tren superior y tren inferior, la posición de las manos, las partes con las que se golpean el balón, entre otras. En lo referente a cuestiones tácticas, se pone énfasis en la ubicación en la cancha y el área de cobertura según cada posición en el equipo, empleando un modo más indicativo que argumentativo, pero siempre ofreciendo devoluciones con valoraciones positivas y estimulantes.

### **2.1.2. Primeras interpretaciones de lo relevado**

En las prácticas observadas en ambas instituciones no puede identificarse de “forma pura” un modelo didáctico en particular. Las clases no se caracterizan de forma plena por una enseñanza deportiva tradicional aunque presentan varios rasgos de este modelo; asimismo, incluyen situaciones y estrategias de enseñanza que podrían ser identificadas con rasgos de los modelos alternativos, aunque este enfoque no es el que domina la escena didáctica de estas clases.

Los aspectos técnicos y tácticos del deporte en cuestión, son abordados de forma permanente a lo largo de todas las clases, aunque suelen plantearse de forma diferenciada y segmentada; por un lado, los grupos que realizan la tarea por fuera de los límites de la cancha, practican cuestiones de índole técnica en ejercitaciones individuales o en parejas; por el otro, el grupo que realiza actividades en cancha desarrollando situaciones globales o parciales de juego con algunas consignas muy generales ligadas a la dimensión táctica de vóleybol.

En ninguno de los dos casos, las docentes proponen situaciones especialmente orientadas a promover la reflexión por parte de las niñas de lo que se está enseñando y aprendiendo, tampoco para la comprensión ni la construcción de las acciones y decisiones más apropiadas a cada situación (de juego o de práctica). No se observa en este sentido, la influencia del modelo elaborativo-reflexivo en la propuesta de enseñanza.

Sin embargo, debe destacarse que existe un evidente acompañamiento de las docentes al proceso de práctica y aprendizaje de las jugadoras. Mientras las niñas realizan las distintas actividades, las docentes observan con atención y ofrecen distintos tipos de ayudas para la realización de las tareas; algunas sugerencias o indicaciones se explicitan para todo el grupo, pero también suelen acercarse a cada niña aportándole ayudas individualizadas ya sea con consignas verbales (para ampliar o enfatizar algún aspecto de la explicación) y/o con consignas corporales (ejecutando la propia docente la tarea solicitada). Sobre la configuración de un contrato didáctico base para todo el grupo, las docentes reconocen y ponen en práctica ajustes específicos y particularizados (según las particularidades de aprendizaje de cada jugadora) con la intención de mantener el progreso en el saber.

En el caso de las tareas vinculadas con aspectos técnicos, las docentes suelen verbalizar algunos argumentos para enfatizar los porqués de la técnica solicitada e indicar cuáles son los aspectos que resultan inadecuados en cada ejecución. Si bien las solicitudes y las explicaciones toman como referencia un modelo ideal de ejecución técnica, se puede reconocer la aceptación de estilos personales o ciertos “matices” en la realización de los componentes técnicos del deporte

(saque, golpe de manos altas o bajas, remate) según las posibilidades y saberes de cada jugadora.

Cuando la actividad se basa en situaciones de juego similares a la lógica del deporte, algunas correcciones que suelen repetirse a lo largo de las clases tienen que ver primordialmente con la ubicación de las jugadoras, en este caso las docentes se acercan a cada niña y las trasladan ellas mismas hacia el espacio más apropiado según las posiciones características del juego. Se observa un cierto reconocimiento a la necesidad de incluir en la propuesta situaciones globales del juego, pero muchas de las indicaciones y demandas tienden a enfocarse en resoluciones basadas en esquemas tácticos genéricos y no en el pensamiento estratégico para la participación y la resolución de las distintas situaciones que se dan en la dinámica del juego.

Esta escena didáctica, si bien supone cierta dimensión del saber táctico del deporte, no permite a las jugadoras adoptar un rol protagónico en la percepción, comprensión y toma de decisiones relacionadas con la ubicación espacial ni tampoco con la posibilidad de anticipar con alguna acción personal la dinámica del juego. Reduce el actuar de las jugadoras a una lógica más instrumental en la que se les exige posicionarse en tal o cual porción del campo de juego, pero no favorece la comprensión reflexiva de los sentidos tácticos que pueden conllevar las acciones que eligen para cada situación del partido.

### **3. Reflexiones Finales**

En síntesis, si bien las escenas didácticas que caracterizan a estas propuestas de enseñanza presentan cierto grado de composición conjunta entre enseñantes y aprendices, el rol preponderante en la organización, gestión, desarrollo y dinámica de las situaciones de práctica lo acaparan las docentes, inclinando hacia el docente el protagonismo en la topogénesis de la clase y quedando para las aprendices un rol complementario basado en la participación activa y comprometida en la resolución práctica de las tareas y situaciones de juego indicadas por las docentes a cargo.

En ningún caso se identificaron, como parte de la propuesta de enseñanza, situaciones en las que las aprendices asuman un rol más protagónico tanto en lo que respecta a las distintas formas y tareas que puede asumir la clase a la hora de ejercitar o poner en práctica los saberes propios del deporte, ni tampoco en situaciones donde puedan reflexionar, debatir e intercambiar percepciones e ideas respecto a las (mejores) formas de aprender y participar. En este sentido,

no se ha podido identificar la presencia de uno de los rasgos preponderantes del modelo elaborativo-reflexivo que nos interesa investigar.

Analizado en su conjunto, la totalidad de clases que el equipo pudo observar, manifiestan más una organización recurrente y circular, sin un encadenamiento lineal y progresivo, sobre los temas y las situaciones de enseñanza que se proponen. Clase a clase las escenas didácticas se repiten o se asemejan bastante, abordando preponderantemente con las mismas situaciones, estrategias y distribución de roles, los mismos contenidos y ejercitaciones.

No obstante, en lo que respecta al progreso en el saber debe reconocerse que, si bien las clases observadas no evidenciaban una secuencia gradual y progresiva de los contenidos enseñados, se pudieron constatar avances visibles en el desenvolvimiento de las jugadoras (especialmente en lo referente a cuestiones de las técnicas deportivas). Las propuestas, con su particular mixtura de elementos de los modelos tradicionales y alternativos, propiciaron progresos en el saber deportivo de las jugadoras en proceso de iniciación.

## Referencias

- Amade Escot, C. (2009). *La didáctica: educación física, deporte de alto nivel*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Bronfenbrenner, U., & Alvarez, A. (1985). Contexts of child rearing problems and prospects. *Journal for the Study of Education and Development*, 8(29), 45-55. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822058>
- Brousseau, G. (1997). *La teoría de las situaciones didácticas*. Discurso por el doctorado Honoris Causa.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 45-51. Buenos Aires: Aique.
- Gómez, R. H. (2009). *Pedagogía del deporte y reflexividad: Elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en América Latina*. En Gómez, R. H. y Martínez Álvarez, L. (Comp) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (Pp 219-283). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la e.g.b.: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Gómez, R. H. (2000). *El aprendizaje de habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven: estructura, significación y psicogénesis*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Gómez, R., Gronchi, L., Hirsch, E., Montero Labat, E. y Scarnatto, M. (2021). Teoría de las situaciones didácticas y modelo elaborativo. La enseñanza de la cultura corporal de movimiento. En actas del 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14840/ev.14840.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14840/ev.14840.pdf)