

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

Título del trabajo en español.

La enseñanza del deporte en la escuela. Desafíos y estrategias para su abordaje desde un modelo didáctico reflexivo.

Título del trabajo en portugués.

Ensinar esportes na escola. Desafios e estratégias para enfrentá-los a partir de um modelo didático reflexivo.

Eje: Eje 2: Deporte, educación y enseñanza

Restelli, Agustín

FaHCE-UNLP, Argentina, restelliagus07@gmail.com

Scarnatto, Martín

FaHCE-UNLP, Argentina, scarnatto@gmail.com

Suero Basualdo, Manuel

FaHCE-UNLP, Argentina, manusuero42@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta realizar un breve análisis descriptivo y propositivo de las distintas formas de enseñanza y aprendizaje fundamentadas bajo la óptica del Modelo Elaborativo Reflexivo (MER) y cómo desde esta modelo alternativo de enseñanza se pueden enriquecer las intervenciones didácticas en las prácticas educativas de la Educación Física (EF) en la actualidad. A partir de ello, el foco en las propuestas de enseñanza ancladas desde el modelo previamente mencionado procurará interrogar las múltiples formas de apropiación de los saberes por parte de los y las aprendices enfocándose principalmente en su carácter reflexivo y crítico.

En primera instancia se desarrollará un análisis global de la denominada “enseñanza tradicional” y los elementos que componen dicha concepción, para luego poder hacer una comparación con aquellos que integran el MER. Luego, en segundo lugar, se desarrollará un análisis sobre los posibles aportes del MER poniendo el énfasis en la relación entre los saberes, y la apropiación de los mismos por las y los estudiantes. Por último, se analizará la potencialidad del uso del MER en las prácticas de EF en la actualidad, pensando en la relación entre el saber, las intervenciones de las y los docentes, y el aprendizaje de los alumnos/as.

Palabras clave: Deporte Escolar - Educación Deportiva - Modelo Didáctico Elaborativo Reflexivo - Pedagogía Crítica.

Introducción

Durante el Siglo XIX, se puede identificar la hegemonía de nuevas ideas pedagógicas denominadas “enseñanzas tradicionales” o “Pedagogía tradicional”, las cuales estaban regidas bajo los discursos del positivismo, destacándose tres características fundamentales a la hora de la enseñanza: 1) la escuela era vista como la transmisora de la única cultura válida enfocada en el disciplinamiento social; 2) la cientificidad se entendía como el único criterio de validez pedagógica; 3) el estudiante era visto de forma pasiva, subordinado al maestro y a su método para transmitir los contenidos considerados como válidos.

Para la Pedagogía tradicional, el docente tomaba un lugar central siendo el encargado del ordenamiento de las acciones, su tarea principal consistía en “llenar” a los educandos con los contenidos de sus conocimientos. otorgándoles un lugar pasivo y entendiéndose a éstos como meros objetos que deben ser “rellenados” de información. Siguiendo a Ocampo Lopez (2008) “En esta concepción bancaria de la educación, el buen educador es el que mejor vaya llenando los recipientes en los depósitos de los estudiantes. Y será el mejor educando, el que se deje llenar dócilmente los recipientes y los aprenda con mucha memorización” (p.10).

De esta manera, el énfasis para la pedagogía tradicional está puesto en la formación de sujetos que se incorporen al mundo del trabajo, dándole un lugar clave a la enseñanza entendida como la encargada de preparar a la población para que vaya adquiriendo los principios y las normas del “sentido común”. Es así como la escuela toma un lugar clave en el mantenimiento del *status quo*, transmitiendo y consolidando los valores de la ideología social dominante

contribuyendo a la aceptación de una sociedad desigual y discriminatoria, presentada como natural e inevitable de las diferencias individuales tanto en capacidades como en esfuerzo (García Perez 2000).

La hegemonía de esta perspectiva tradicional también arraigó con fuerza en la Educación Física Escolar y en particular en la enseñanza de los deportes, configurando el denominado modelo tradicional o modelo tecnicista. Un enfoque de enseñanza basado fundamentalmente en la transmisión y el perfeccionamiento de las técnicas deportivas propias de cada deporte. Con una clara influencia de la Psicología Conductista y fuertemente orientado a la mejora del rendimiento deportivo pensado desde las coordenadas de la eficiencia y la eficacia motriz, este modelo impulsó una enseñanza deportiva basada en la organización intencional de tareas especialmente diseñadas, con un alto grado de artificialidad y desvinculación de las situaciones propias de la dinámica del juego, para la ejercitación repetitiva y mecanizada de las formas motrices básicas que predominen en cada deporte que se pretenda enseñar.

A finales del Siglo XX, se empezó a realizar un cuestionamiento hacia los modelos tradicionales de enseñanza deportiva, dando lugar a lo que múltiples autores señalan como “Modelos Alternativos” (Devis y Sanches 1996; Marrero, Izquierdo y Rodriguez, 1995). En primera instancia, podemos decir de manera simple que lo “alternativo” es aquello que hace frente a lo convencional entendido como algo “emergente” que abre paso a tensionar aquello que es hegemónico. En base a ello, si al concepto de “alternativo” le sumamos la idea de “modelo”, entendido como un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento que sirve como una estructura en torno a la cual se organiza el conocimiento (Aisenstein, 1995), los Modelos Didácticos Alternativos buscan definir y organizar los componentes relevantes de la acción de enseñar, el grado de discriminación y precisión de los elementos que lo componen, las dimensiones de cada uno de ellos y las relaciones que se establecen permitiendo en su aplicación el análisis crítico de la realidad.

De manera analítica, siguiendo a Devis y Sanches (1996) podemos catalogar a los Modelos Alternativos para comprender la enseñanza del Deporte en 2 grandes grupos: los modelos verticales de enseñanza, y los modelos horizontales de enseñanza: En el caso de los primeros, la enseñanza de los deportes transcurre desde sus inicios por medio de juegos reducidos o modificados, que permiten a los aprendices desenvolverse en un contexto similar al del

Deporte en cuestión, dando lugar a la comprensión de las lógicas internas¹ del deporte. En el caso de los segundos, la enseñanza parte de una iniciación a partir de juegos modificados que permite la comprensión de las características estructurales de varios deportes, y de sus similitudes tácticas. A su vez, los modelos horizontales de enseñanza se sub-dividen en dos grupos: a) los modelos estructurales, que se basan en la iniciación de los deportes de equipo o juegos deportivos colectivos de invasión, denominados actividades deportivas con espacio común y participación simultánea; b) los modelos comprensivos, que dirigen la iniciación al amplio grupo de juegos deportivos buscando la estimulación de la comprensión y la participación de los jugadores en la toma de decisiones, encontrándose allí a los juegos deportivos de blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, y juegos deportivos de invasión.

Dentro de estos modelos alternativos consideramos pertinente ubicar al Modelo Didáctico Elaborativo-Reflexivo desarrollado por Gómez (2000, 2002 y 2009) y que nos proponemos analizar en este trabajo. No obstante, consideramos que este modelo si bien puede ubicarse en la categoría de modelos alternativos analizada por Devis y Sanchez (1996), también se diferencia de estos al presentar un interés marcado en la formación de sujetos críticos capaces de entender y transformar las estructuras y/o las dinámicas que reproducen relaciones de poder y dominación no solo en las prácticas deportivas sino en todas las prácticas sociales de las que participan los aprendices. Una característica destacada que establece un conjunto de desafíos e implica una serie de estrategias que aquí nos proponemos revisar reflexivamente.

Acerca del Modelo Elaborativo Reflexivo

El Modelo Elaborativo Reflexivo, construido desde una perspectiva socioconstructivista, retoma los planteos y aportes del enfoque comprensivo-reflexivo de tradición reconstructivista-crítica (Zeichner, 1994) e incluye entre sus preocupaciones el interés por ofrecer un modelo de enseñanza que propicie el desarrollo de una conciencia crítica (Freire, 1972), procurando que los aprendices no solo se apropien de los saberes y comprendan los problemas motrices típicos de las prácticas deportivas que están aprendiendo, sino que también adquieran conocimientos y desarrollen capacidades para comprender reflexivamente y transformar las prácticas sociales en las que se encuentran involucrados.

¹ Según Crisorio (2001), las lógicas internas de los deportes están compuestas por: Reglas, Objetivos, Situaciones, y Acciones.

Desde la perspectiva del MER, se plantea un proceso de enseñanza basado en la interacción dialéctica entre aprendices, enseñante y saberes. En dicho proceso se distinguen cuatro “momentos” diferenciados que adquieren particularidades específicas según las intenciones que traccionan las interacciones antes mencionadas. No obstante, subrayamos la importancia de no caer en la interpretación errónea de este proceso como un tránsito lineal, secuencial, único e irreversible por los momentos que aquí se describen. Tal como su propio nombre lo indica, se trata de un “modelo” desde el cual se procura interpretar un proceso, pero en tanto modelo no deja de ser una formulación teórica que no pretende reflejar de manera idéntica toda la variabilidad y la complejidad que caracteriza a las prácticas sociales y en este caso a las prácticas de la enseñanza deportiva.

Un momento de **exploración** en el cual los alumnos se vinculan con la situación de enseñanza y aprendizaje desde sus saberes previos y sus posibilidades personales; este momento supone una forma de actividad centrada en informaciones exteroceptivas y de interés de los aprendices en el objetivo de la situación en forma global. A diferencia de las perspectivas tradicionales, se comprende que toda información externa referida a la forma de actuación lejos de favorecerle finalmente la entorpece, aumentando la tensión, provocando falta de armonía y generando muchas veces la desatención y la pérdida de interés. Por el contrario, se plantea como un período en el que se procura favorecer una comprensión global de la situación por parte de los aprendices, promoviendo la vinculación entre sus experiencias previas (incluyendo el recuerdo emocional de lo vivido) y la situación actual. Durante este momento, se espera que el docente diagrame la situación de enseñanza disponiendo espacios, tiempos, materiales y otros recursos didácticos, de modo tal que permitan y propicien la actuación espontánea, exploratoria, de los aprendices, dirigiendo la atención de estos al objetivo de la tarea y las condiciones generales del medio, garantizando normas de seguridad y cuidado pero reduciendo al mínimo los condicionamientos a la actuación espontánea.

Un momento de **elaboración**, en el que se busca establecer un medio (situación de enseñanza y aprendizaje) determinado que desafíe a los alumnos a realizar nuevas formas de actuación que le permitan resolver o desenvolverse con cierto grado de eficacia en las diversas situaciones planteadas. En algún momento del proceso de interacción exploratoria entre aprendices y el saber, el docente interviene intencionalmente manipulando la situación y convierte lo que sería una situación exploratoria en una situación disonante. Modifica las variables de la situación para generar una disociación entre los esquemas disponibles por los

aprendices y las exigencias de la situación planteada. En este contexto, los aprendices deberán modificar o elaborar nuevos esquemas de actuación que les permitan resolver las nuevas problemáticas a las que ahora se enfrentan.

Un momento de **codificación** donde los aprendices, producto de la práctica exploratoria-elaborativa-reflexiva, y con la intervención intencional que establece el docente, identifican ciertas formas culturalmente construidas y validadas de resolver las situaciones propias de la práctica y se interesan/disponen en su aprendizaje. Predomina la práctica de las técnicas deportivas específicas que han sido culturalmente validadas para la consecución de los objetivos específicos de la práctica deportiva que se esté desarrollando. Sin embargo, lejos de asimilarse a las características del modelo tecnicista tradicional (en el que los aprendices se ven compelidos y obligados a la tecnificación de sus conductas) en el desarrollo de este momento del proceso, los aprendices continúan interactuando con los saberes y tareas de aprendizaje de forma reflexiva y estratégica.

Un momento de **reflexión y recuperación cognitiva**, que se va articulando intencionalmente con el desarrollo de los otros tres momentos, en el cual los aprendices a partir de los intercambios singulares y colectivos con sus pares y con el docente, intentaran construir reflexiones que le permitan comprender y analizar conscientemente sus respuestas motrices, sus decisiones y estrategias, sus comportamientos éticos, etc., produciendo un momento de discusión, análisis y verbalización acerca de los modos en los que participan de la práctica y vincularlos, también reflexivamente, con los modos socio-culturales legítimos que caracterizan las prácticas sociales de las que forman parte.

Se trata de que los aprendices perciban las relaciones dialécticas entre el medio social, la realidad que los rodea y sus producciones, entendiéndose como respuestas a las situaciones en las que se encuentran inmersos. Es así que se hace necesario integrar el proceso de aprendizaje motor desde la enseñanza de los juegos motores y, la adecuación de las habilidades motoras, siendo un objetivo que todos reconozcan conscientemente a partir de la percepción de las necesidades en las situaciones de juego, con la reflexión como elemento guía que permita plantear tareas de ajuste y enriquecimiento de las soluciones encontradas, dando lugar a que las nuevas habilidades sean integradas con sentido para los aprendices.

Una función clave del docente es comunicar al grupo que el juego les pertenece y animarlos a elaborar y comprender la relación entre sus comportamientos y el desarrollo del juego, los conflictos que surjan, las posibles soluciones motrices y sociales, etc. Para ello es crucial proponer al grupo, partiendo de una situación inicial aprendida, la organización de varias situaciones de juego que, a su vez, requieran un momento de análisis y reflexión para una posterior reelaboración. Así, se pone a prueba el desarrollo del juego a partir de las modificaciones realizadas por el análisis del grupo.

Según lo desarrollado, tanto docentes como estudiantes crean significados compartidos y establecen sus acciones a través de las reglas establecidas y autogeneradas. Es así como se piensa que la labor de mediación entre sujeto-campo social promueve la emancipación del estado de existencia mediante la práctica de las capacidades críticas, solidarias y de espíritu colectivo. Así, el modo de adaptación al mundo es de transformación, de la mano de considerar al sujeto como emancipado-emancipador y desde una experiencia adaptativa activa. Es decir, percibir los nexos causales de la relación Yo-mundo para que la acción motriz y la reflexión sean en pos de transformar la realidad como una vocación ontológica del ser humano. A diferencia de una conciencia ingenua que concibe a la realidad como estática y acabada, la conciencia crítica busca entender a la realidad como en construcción y dinámica. Es una percepción responsable y esperanzadora para, una vez más, se pueda conseguir la emancipación y los cambios buscados para tener una forma de vida plena.

Reflexiones Finales

En base a lo expuesto, el MER se propone como uno de sus desafíos centrales que los aprendices comprendan las situaciones motrices en las cuales están inmersos, reflexionando sobre ellas, pero también comprendiendo de manera crítica los acontecimientos del contexto socio-histórico en el cual sus prácticas están siendo desarrolladas, atendiendo a la co-construcción de dichas prácticas educativas de manera democrática y en pos de una conciencia emancipadora en la relación con sus pares.

Se busca promover el interés de los sujetos en el aprendizaje reflexivo para enfatizar la comprensión del por qué de las acciones en el contexto de juego. Los sujetos reflexivos sobre las situaciones motrices conlleva, al mismo tiempo, el involucramiento comprensivo en la práctica motriz para la movilización del esfuerzo personal y grupal-colectivo en pos de un objetivo común. Esto favorece la libertad de acción, la creatividad, invención y

descubrimiento, por proponer secuencias motrices flexibles, dinámicas y de elaboración cooperativa-conjuntas, pero que también requieran soluciones personales y/o grupales.

Referencias bibliográficas.

- Aisenstein, A. (1995). Curriculum presente, ciencia ausente : el modelo didáctico en la Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Miño y Dávila.
- Devís, J. & Sánchez Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: Antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales (pp. 159-184).
- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 207, 1-12.
- Gómez, R. H (2000). El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven: Significación, estructura y psicogénesis. Editorial Stadium.
- 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. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad : Elemento para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En L. Martínez Alvarez y R. Gómez (Coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar : El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marrero Rodríguez, G., Izquierdo Ramírez, J. M., & Rodríguez Pérez, M. del C. (1995). Los modelos explicativos del aprendizaje motor. *El Guiniguada*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1984-ISSN 0213-0610, n.6-7, 1995-1998, p. 303.
- Ocampo Lopez, J. (2008): Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N°10, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDECOLOMBIA, pp. 57-72
- Freire, P. (1972). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.
- Zeichner, K. M. (1994). El maestro como profesional reflexivo. Conferencia presentada en el 11° University of Wisconsin Reading Symposium.