

MÉTODO ACUÁTICO COMPRENSIVO

Juan Antonio Moreno Murcia
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la educación acuática es necesario abordar el mundo de los significados si lo que se desea es constituir aprendizajes significativos. ¿Pero es posible en el medio acuático introducir el mundo de lo simbólico? Es de considerar que el movimiento humano en el medio acuático es de naturaleza cultural, puesto que el movimiento que corresponde al desarrollo y maduración se va dando a medida que el sujeto va superando ciertas etapas motrices.

En esta medida, el nivel motor no lo adquirimos por los movimientos biológicos sino gracias a los movimientos que se van enseñando en la familia, la escuela y la calle, y que nos proporcionan los medios masivos de comunicación. Cuando esos movimientos van encontrando relación significativa al asociarlos con la continuidad, es cuando los hacemos funcionales para conocer, reconocer y expresar el entorno y el mundo, solamente ahí estamos desarrollando nuestra condición motriz de humanos. De no ser así, estaríamos transitando por los desarrollos genéticos y biológicos de cualquier animal. Por eso, una acción motriz acuática encuentra sentido en el niño solamente cuando tiene los argumentos motores necesarios para aplicarlo (Murcia, 2001).

Y para que este aprendizaje acuático sea significativo es necesario tener en cuenta el aprendizaje motor previo que el alumno posee, no solo el conocimiento que domina en su desempeño motor sino aquel que, aunque no domine, tiene claro, ya que posee en su estructura mental un esquema cognitivo del mismo. También los procesos de práctica acuática en las primeras edades de formación deben entender la necesidad de ir reestructurando los esquemas mentales, sobre los esquemas preexistentes de forma progresiva, para lograr que no sean una carga sin sentido para el niño, pues esto puede llevar a la desmotivación y a la pérdida de interés, elementos claves en los aprendizajes comprensivos. Y por último, deben tenerse en cuenta no solo los contenidos posibles a tratar, sino los métodos que posibiliten formas multivariadas de aprendizaje. Para hacer posible una conciencia del movimiento que lleve a un aprendizaje comprensivo de la acción motriz acuática.

Para que la competencia motriz se edifique con una base adecuada, es importante brindar una variabilidad de actividades y por tanto, manejo del contenido, que permita a los niños enfrentarse a situaciones de actuación motriz desde distintas formas (Brito, 2000).

Según las anteriores afirmaciones, y respetando las etapas evolutivas y apostando por un aprendizaje constructivista en las actividades acuáticas fundamentado en el análisis ecológico o situacional de aprendizaje, en el que existen tres fuentes de control (Ruiz, 1999), la ambiental, donde el sujeto se

mueve, por otro lado, la relacionada con el propio participante y por último, la tarea propuesta, además del componente cognitivo que interviene, se convierte en los principales factores en los que se fundamenta el método acuático comprensivo. Para relacionar estos factores proponemos la utilización del modelo integrado de enseñanza (Read, 1988).

Pero antes de llegar a esta explicación, se presentará un breve análisis de los principales métodos utilizados en la enseñanza de las actividades físico-deportivas.

2. LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

Siguiendo las aportaciones de Blázquez (1995), podemos admitir que son dos los grandes métodos que se utilizan en la enseñanza deportiva hoy día: los métodos tradicionales y los métodos activos.

Por un lado, cabe analizar los llamados métodos tradicionales, contruidos sobre la base del entrenamiento deportivo. Los entrenadores presentan limitaciones en su formación pedagógica y didáctica por no haber recibido una formación específica, por tanto, basan sus planteamientos de aprendizaje en la consecución de un abanico más o menos amplio de elementos técnicos individuales, así como de sistemas de juego. Estaríamos hablando de modelos que repiten e imitan el modelo de entrenamiento de los adultos con ciertas adaptaciones para los niños.

Tradicionalmente la enseñanza de las habilidades deportivas en la escuela también se enfocaban a la enseñanza de unas técnicas estereotipadas que reproducían o imitaban modelos de ejecución de probada eficacia, y que en sí mismas conducían más al adiestramiento que a la educación.

El distanciamiento de esta forma de plantear la enseñanza con respecto a los intereses de los niños en edad escolar es evidente por cuanto el niño necesita mantener un alto grado de motivación en la tarea para que ésta resulte significativa y, mediante la repetición rutinaria de movimientos o partes de ellos, difícilmente podrá lograrse. Además, la supuesta eficacia en cuanto a la asimilación de habilidades deportivas queda en entredicho, pues el niño accede al conocimiento por organización progresiva de estructuras y la interacción con el medio va proporcionando las bases para la creación de una estructura global (Blázquez, 1995). El aislamiento de la ejecución de los movimientos crea situaciones artificiales que el niño, en la fase de operaciones concretas, no es capaz de asimilar, pues para él carecen de lógica.

Junto a ese carácter analítico que hace perder a la práctica deportiva el contacto con el contexto global y real del juego los métodos de enseñanza tradicionales se caracterizan por un excesivo directivismo por parte del profesor que plantea las situaciones de aprendizaje conforme a unos modelos estándar de los que el ejecutante no debe salirse y basa su comunicación con los alumnos en unas explicaciones detalladas de los aspectos anatómicos y

biomecánicos del gesto, en una serie de correcciones al respecto únicamente enfocadas a la ejecución (Águila y Casimiro, 2000).

Estos métodos además de coartar la creatividad de los alumnos y su posible iniciativa, ni siquiera son eficaces para el aprendizaje puramente deportivo, pues no potencian la formación táctica del individuo sino la reproducción de modelos de ejecución, sin incidir en aspectos decisionales tan importantes en el juego real de los deportes colectivos. En consecuencia, si tratamos de utilizar el deporte como un medio de educación integral, este planteamiento no parece el más adecuado para beneficiarse de los valores intrínsecos del deporte (Galera, 1984; Águila y Casimiro, 2000).

Blázquez (1995), nos dice que este sistema ignora una cuestión esencial del aprendizaje: “el niño”. No existe una preocupación por el interés que pueda tener el niño, ni sus capacidades para asimilar los ejercicios propuestos, así como tampoco preocupa la motivación. La exclusiva preocupación de obtener resultados se transmite a los aprendices generándoles una búsqueda del éxito y del reconocimiento por parte de los demás.

A través de este método de enseñanza el niño sólo obtiene satisfacción cuando consigue alcanzar el objetivo, en este caso el éxito. Sin tener en cuenta el esfuerzo realizado para conseguirlo, como consecuencia el niño no indaga no busca nuevas soluciones que pueden ser más complejas pero eficaces ya que de no conseguir el objetivo supondría un fracaso para éste y eso es algo que intenta evitar.

Por otro lado, se encuentran los métodos activos, en los que se conciben las prácticas deportivas, no como una suma técnica, sino como un sistema de relaciones entre los diferentes elementos del juego lo que permite determinar una estructura de estas actividades (Blázquez, 1995).

Estos métodos, además de entender profundamente las características propias del deporte, están basados en el practicante, en los niños de edad escolar. De acuerdo con la forma concreta que tienen los niños de acceder al conocimiento proponen situaciones reales de juego, adaptadas al nivel de los participantes que, por ejemplo en el caso de los deportes colectivos, supone partir de la actividad total del grupo y de los gestos, considerando al equipo no como una suma de jugadores, sino como un conjunto estructurado con vistas a la realización de un proyecto común (Blázquez, 1995).

En los métodos tradicionales, las situaciones de aprendizaje se componen de ejercicios de asimilación y de aplicación de destrezas, en el cuál la información inicial supone una explicación detallada de la tarea en cuanto a la ejecución y el conocimiento del resultado enfocado a la corrección de la misma. Por el contrario, los métodos activos se basan en situaciones lúdicas en las que se busca la solución motriz a problemas planteados en el propio juego, buscando en todo momento la reflexión, al tiempo que admite y reconoce diversas soluciones a los problemas planteados. Los gestos técnicos son, por tanto, deducidos a partir de la situación real de juego de manera individual sin

establecer criterios generales de eficacia estandarizados (Águila y Casimiro, 2000).

De este modo, el contacto con la realidad es manifiesto, al tiempo que, al no establecer patrones de ejecución, se fomenta la creatividad y la imaginación de los alumnos. Como consecuencia de una práctica divertida y satisfactoria, el niño se siente atraído por el deporte y, de esta manera, desarrolla una motivación intrínseca hacia su práctica que puede desembocar en hábitos perdurables hasta la adultez (Águila y Casimiro, 2000).

En este sentido, Blázquez (1995), entiende la “reflexión” en relación con los métodos activos en contraposición a los métodos tradicionales en el aprendizaje resaltando: *“Sólo un estudio sistemático de lo que comporta y supone para el niño una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica”*.

3. LOS MÉTODOS COMPRENSIVOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

La comprensión se ha visto alejada de la práctica diaria en nuestras aulas a lo largo de la historia, por los planteamientos pedagógicos más tradicionales. La propuesta de Stenhouse (1984) con el fin de superar el modelo de objetivos y la racionalidad técnica que ha dominado durante tanto tiempo, sacó al primer plano un enfoque educativo orientado hacia la comprensión, siendo ésta el elemento más distintivo de la enseñanza. Este nuevo proceso de enseñanza se encuentra muy alejado de los modelos que enfatizan la actitud receptiva y memorística de forma exclusiva, y muy cerca del concepto de “tarea productiva” (Moreno, 2001).

Según Elliot (1984): *“El factor más importante en el aprendizaje es la comprensión. La comprensión conduce al disfrute y éste aporta la motivación necesaria para comprender el punto siguiente”*.

Este concepto en el campo de la enseñanza de las habilidades motrices y deportivas, surge en Inglaterra en los años setenta, en la Universidad de Loughborough. Un grupo de profesores (Thorpe, Bunker y Almond, 1986) plantean un nuevo enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de Educación Física, siendo los máximos representantes en el plano español los profesores Devís y Peiró (1992).

Esta forma de abordar la enseñanza, exclusivamente hacia los juegos deportivos, se caracteriza por orientarla básicamente de la táctica a la técnica mediante el uso de juegos modificados (Devís y Sánchez, 1996).

Como ya indicábamos en un anterior trabajo (Moreno, 2001), esta nueva concepción origina una metodología cuyo objetivo prioritario es el trabajo del alumno por iniciativa propia, investigando los problemas, motivado por sus

deseos de conocer, a la vez que se pide la reflexión sobre el trabajo realizado, aprecie los obstáculos, así como la presentación de nuevos interrogantes.

Los modelos reflexivos presentan dos características fundamentales, por un lado y desde el punto de vista de la enseñanza, es responsabilidad del profesor preparar las clases y juegos incentivando esa reflexión; y bajo el punto de vista del aprendizaje porque son los alumnos los que, por medio de esos procesos reflexivos, se convierten en verdaderos protagonistas de sus aprendizajes elaborándolos de manera significativa.

Por su parte, Pérez Gómez (1990) establece una vinculación importante entre los principios básicos del constructivismo, el aprendizaje significativo, con un proceso de aprendizaje donde el individuo que aprende se involucra individualmente y colectivamente para la progresión y la acción. Esta forma de plantear la enseñanza se aproxima a lo que Arnold (1991) entiende por proceso educativo, es decir, cuando la persona que aprende combina en dicho proceso un desarrollo del conocimiento y la comprensión con una actitud atenta cuando se logra.

Según las aportaciones de Navarro Adelantado y Jiménez (1998), la enseñanza del comportamiento estratégico tiene por objeto educar al niño con la facultad de actuar por sí mismo y de manera reflexiva, aunque la reflexión no sea posible a veces durante la acción de juego, pero si posteriormente. Es por todo lo anteriormente mencionado que con el fin de alcanzar esa anhelada reflexión por parte de los alumnos utilizaremos los estilos de enseñanza innovadores, los que, no siendo incompatibles, permitan una enseñanza a través de un descubrimiento guiado, que fomenten esa reflexión individual y grupal, de tal manera que proporcionen unos pilares para construir sus propios conocimientos de una manera significativa.

En la enseñanza comprensiva resulta de vital importancia que los aprendizajes se realicen de manera divertida, rápida y sencilla, alcanzando lo antes posible los objetivos del juego. Junto a todo lo anterior debemos plantearles situaciones problema de los diferentes juegos y la exploración de soluciones, mejorando de este modo la competencia al comprender el contexto del juego y favorecer el desarrollo de conocimientos incentivando la imaginación y la creatividad (Arnold, 1985; Ruiz, 1993).

Debemos pues, en los primeros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, saber alternar el uso de estrategias en la práctica globales puras, que fomenten el desarrollo de la creatividad a través del descubrimiento natural, con el uso de estrategias globales polarizando la atención (juegos con normas) que favorecen el descubrimiento de aspectos de juego guiados por el profesor (Cárdenas y López, 2000).

Hasta el momento los juegos deportivos han sido el escenario preferente sobre el que se ha puesto este enfoque, si bien ya se ha extrapolado esta propuesta a nuevas situaciones con relación a otros contenidos del área de Educación Física como los juegos tradicionales y cooperativos, las actividades

acuáticas o los deportes de combate (González, 1996; Moreno y Gutiérrez, 1998; Pérez y Sanchís, 1999; Sánchez, 2000).

Según el criterio de Méndez (1998) al que nosotros nos unimos, el desarrollo de la inteligencia táctica se puede trabajar desde edades tempranas presentando principalmente un ámbito de juego variado en relación a ejecuciones, reglas de juego, percepciones variadas así como distintas vías de toma de decisión que les obligue a ser adaptativo y reflexivo. En las edades con las que nosotros trabajamos no es posible el desarrollar un pensamiento táctico a través de movimientos específicos deportivos que no se dominan, aunque si podremos introducirlos a través de los juegos. Son numerosos los autores (Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Devís y Peiró, 1992; Moreno y Rodríguez, 1996; Sánchez, 1997, 2000; Méndez, 1998; Pérez y Sanchís, 1999), que coinciden en un enfoque centrado en la táctica (mediante los juegos) ya que a su entender las situaciones lúdicas van a proporcionar mayor capacidad de concentración y de motivación incentivando a la vez la creatividad, la inteligencia motriz, favoreciendo la interiorización de “funciones tácticas”.

Como nos indica Contreras (1998), este modelo se sustenta sobre cuatro pilares básicos; el conocimiento sobre las ejecuciones, la teoría del Esquema de Schmidt (1988), la variabilidad de la práctica y la función de la transferencia. La idea principal del modelo comprensivo es, el conocimiento y la comprensión de la tarea antes de empezar con la práctica. De este modo la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades deportivas bajo este punto de vista estará íntimamente relacionado con el “saber cómo” (Arnold, 1991), concibiéndose éste como: *“el dominio de destrezas y de ser capaz de actuar o participar en una determinada actividad con éxito de comprensión”*.

Esta orientación concibe el aprendizaje de las habilidades, como un proceso inseparable donde apreciamos la toma de decisiones y la comprensión de la tarea como un proceso unido a diferencia del modelo tradicional, que enseñaba por un lado el patrón técnico y, una vez que éste estaba asimilado era aplicado en el contexto de juego. Según Knapp (1979): *“En los juegos deportivos la toma de decisiones es una parte vital de la habilidad”*.

A lo largo del presente apartado nos estamos refiriendo a la comprensión como un elemento fundamental y necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero llegado a este punto la cuestión radica en los beneficios de la comprensión en las actividades físico-deportivas. En Sánchez y Pérez (en prensa) encontramos algunas de las escasas investigaciones relacionadas con este tema. Uno de ellos, desde una perspectiva cualitativa, apunta a que la experiencia afectiva del alumnado puede recoger gran parte de dichos beneficios, si bien, investigaciones experimentales al respecto no encontraron diferencias significativas con un planteamiento tradicional basado en la técnica (Burrows y cols., 1986; Tjeerdsma y cols., 1996, citadas por Sánchez y Pérez, en prensa).

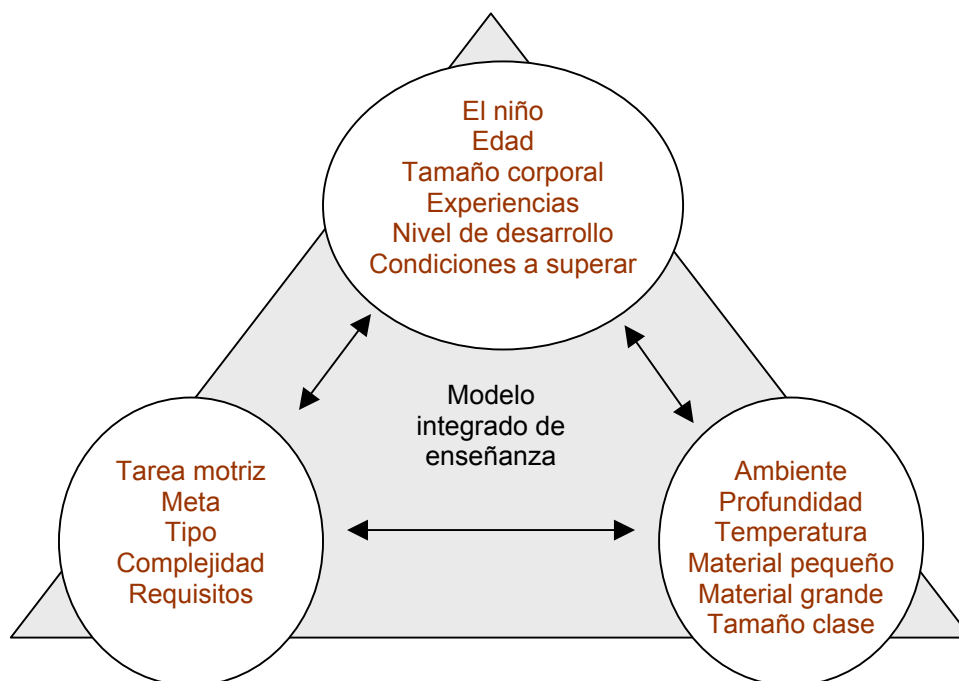
3. EL MÉTODO ACUÁTICO COMPRENSIVO

Una vez comprobada la importancia del aprendizaje a través de la comprensión, a continuación presentamos una adaptación de este método al medio acuático, a este le denominamos “Método acuático comprensivo”.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, la propuesta que se expone en este trabajo es utilizar los principios de este modelo para la adquisición del concepto de competencia motriz en el medio acuático. Si consideramos la escuela como institución comprometida con algo más que con valores utilitarios, debemos buscar además de la utilidad que proporcionan las técnicas deportivas, otros valores como es el caso de la comprensión de las acciones básicas propulsivas, equilibratorias, etc., en el medio acuático, las cuales deberían conformar los aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que estas prácticas deberían estar dirigidas a la adquisición de valores comprometidos con la educación y no con el rendimiento. Al igual que otros autores (Devís, 1996), pensamos que se deberían llevar a la práctica juegos y actividades que fueran claramente educativas y no tanto competitivas, en busca del rendimiento y la condición física.

El proceso de desarrollo de análisis de las tareas es importante en la elección y estructuración de la enseñanza en el medio acuático en las etapas iniciales de formación. Se necesitan considerar varios factores que intervienen en la enseñanza acuática. Entre ellos destacamos los relativos al alumno, al ambiente y al juego (figura 1), proponiendo el modelo integrado de enseñanza como el medio óptimo para poder relacionar estos factores.

Figura 1. Factores que intervienen en el análisis de las tareas motrices acuáticas.



3.1. Modelo integrado de enseñanza en el medio acuático

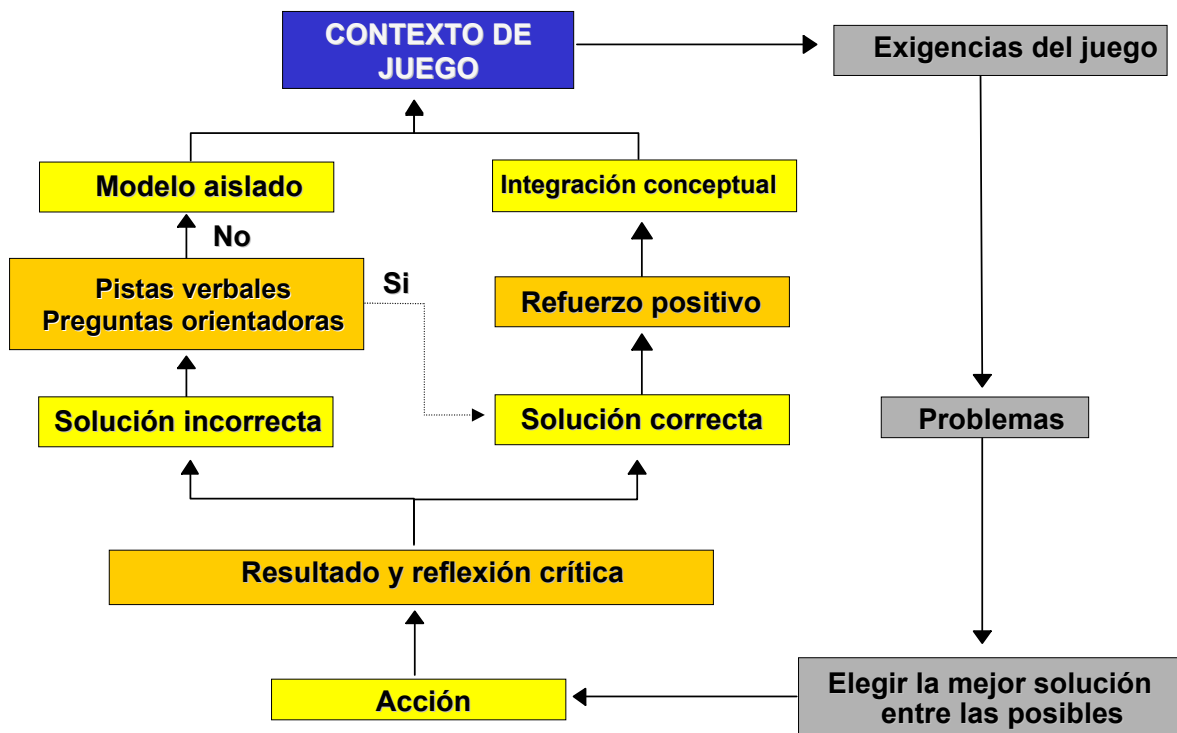
Como se señalaba en un anterior trabajo (López y Moreno, 2000), el juego en si, supone un recurso metodológico natural que aporta motivación y eficacia a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero hay una orientación metodológica que se realiza como especial, y es que los alumnos asuman ese nuevo papel de ser protagonistas de sus propios aprendizajes. Esto supone, de manera simultánea, una acción mediadora por parte del educador, consistente en una adecuación de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje de los alumnos y que se materializaría a través de propuestas que favorezcan una práctica vivenciada y con diferentes niveles de ejecución y de solución motriz.

Atendiendo a la anterior afirmación, para realizar una práctica que busque una competencia motriz acuática en el niño necesitamos un método que permita plantear una enseñanza fundamentada no en la solución (ejecución) sino en el proceso y en los beneficios que se derivan de la comprensión las situaciones de juego.

Si sabemos que el estilo de enseñanza adoptado por el educador condiciona la relación de éste, con los distintos elementos del acto didáctico de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes estilos de enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos.

Para ello, utilizamos el modelo integrado de enseñanza (Read, 1988, revisado por Devís y Peiró, 1992). En él, los aspectos contextuales (juegos acuáticos) crean unas demandas o exigencias problemáticas de juego que deben solucionarse de la mejor forma posible. Realizada la acción para solucionar el problema se pasa a reflexionar sobre el resultado para conseguir una buena comprensión del juego, o empezar a valorar la importancia instrumental de la técnica una vez entendida la naturaleza del juego. Si se diera paso a la vía del modelo aislado sería preciso conocer los diferentes elementos estructurales, que componen la técnica, pudiendo seguir para su aprendizaje el modelo tradicional de enseñanza que parte de la técnica hasta llegar a comprender el contexto de juego (figura 2).

Figura 2. Modelo integrado modificado de Read (1988).



Por lo tanto, el modelo integrado de enseñanza en el medio acuático, a diferencia del modelo aislado que parte de la habilidad aislada (crol, espalda, braza,...), pretende dar respuesta a través de contextos de juego, no sólo al desarrollo físico-motriz sino a aspectos perceptivos, expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos. A través de él, los sujetos ponen a prueba sus habilidades de convivencia y de interacción con el medio acuático, lo cual contribuye a su integración en grupos sociales.

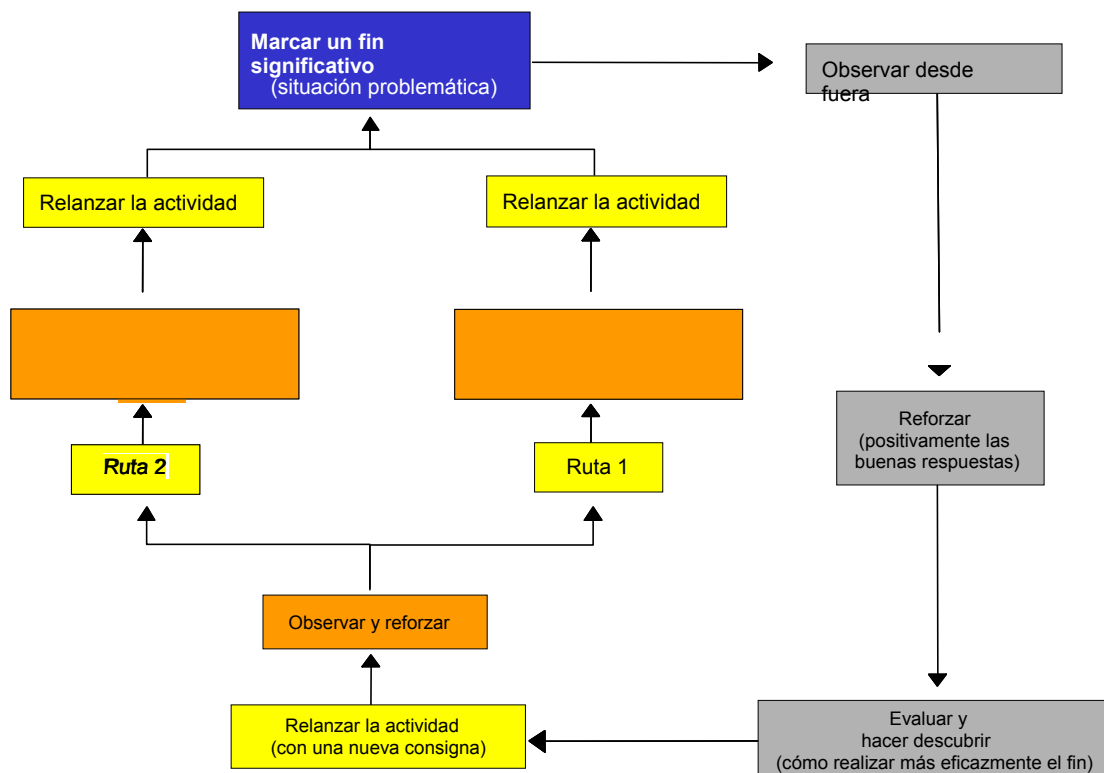
A partir de este modelo, la actividad del educador es la de orientar e integrar en su actuación pedagógica elementos de no directividad (indagación) y directividad (instrucción directa). En el modelo integrado conviven las dos modalidades de técnica de enseñanza, basadas en Vannier y Fait, citados por Delgado Noguera (1993), y que son la "instrucción directa", basada en la enseñanza del modelo, y la "indagación", basada en la resolución de problemas o enseñanza a través de la búsqueda.

En la enseñanza de las actividades acuáticas (natación), tradicionalmente, la enseñanza consistía en la preparación de un contexto que, a modo de "estímulo", promovía la adquisición del repertorio de "respuestas" configurado por una cultura específica, más tarde el conductismo skinneriano, no hizo otra cosa que añadir al esquema E-R (estímulo-respuesta), un programa de refuerzo.

Los nuevos modelos didácticos en la enseñanza de la motricidad acuática, conciben la enseñanza-aprendizaje como la construcción de "estructuras cognitivas" más que como asociación de estímulos y respuestas. El aprendizaje en este modelo se produce como consecuencia de la maduración de los esquemas de asimilación que el aprendiz aplica espontáneamente sobre los datos del medio. Los datos del entorno serían prácticamente pasivos, a la

espera de ser accionados cuando los esquemas están listos. En tales circunstancias, el educador acuático apenas tiene una intervención decisiva en la enseñanza, salvo la de espectador de la maduración del alumno (figura 3). Pues en el aprendizaje por descubrimiento el contenido esencial de lo que debe ser aprendido no se facilita en su forma final, sino que tiene que ser descubierto por el aprendiz. De este descubrimiento, se puede obtener un mayor potencial intelectual, un aumento de la motivación intrínseca, un mayor procesamiento de la memoria y un aprendizaje de la heurística del descubrimiento.

Figura 3. Acción del educador como orientador en la enseñanza de la motricidad acuática (López y Moreno, 2000).



Cuando la habilidad o habilidades que tienen que ejecutar los alumnos no tienen un modelo prefijado, la técnica de enseñanza actuará presentando de forma clara qué es lo que tienen que hacer, indicando las normas para su realización; es el caso de los juegos en los que los requerimientos técnicos no sean decisivos. Las intervenciones del educador, en este caso, son de tipo general acerca de la organización o incumplimiento de alguna de las normas del juego. Un ejemplo sería el juego de “tula acuática”: la actuación del educador a nivel técnico le llevará a explicar las reglas del juego, así como las limitaciones en cuanto a la organización del mismo.

En el caso de tratarse de resolver un problema de tipo motriz, en el que las alternativas de solución no sean únicas, la técnica de enseñanza presentará adecuadamente la situación a explorar o el problema motriz, e irá dando información adicional según las respuestas de los alumnos. Un ejemplo sería

una situación motriz donde el alumno debe probar, buscar (razonando, no por imitación del modelo), la mejor forma de llevar a cabo y ejecutar una habilidad motriz de regulación externa o mixta, o de resolver una situación. La presentación clara es responsabilidad del educador, el desarrollo debe ser, principalmente, de los alumnos (Seybold, 1976).

La enseñanza por descubrimiento es el estilo que más se identifica con la significatividad de la propuesta para todo el proceso ya que el alumno es mucho más activo puesto que las situaciones parten desde la iniciativa y creatividad del propio participante que debe implicarse para encontrar la solución. Según Feu (2001) se debería tener en cuenta:

- Definir correctamente el problema y las normas que regulan cada situación.
- Plantear problemas a través de situaciones jugadas contextualizadas por el mayor número posible de los elementos comunes del juego en función del objetivo previsto.
- Plantear los problemas con significatividad motriz y dificultad creciente y progresiva con respecto a los anteriores contenidos trabajados.
- Ese problema debe suponer un reto para el alumno y además una motivación por ello debemos tener especial cuidado con las situaciones de difícil solución o que alarguen demasiado la consecución del objetivo del juego.
- Los resultados deben analizarse en grupo. El profesor utilizará el feedback interrogativo para conocer cual ha sido el proceso de toma de decisiones.
- Podemos reorientar la búsqueda introduciendo modificaciones en la situación a través de nuevas normas para alguno de los elementos comunes del juego.

3.2. El alumno que aprende en las actividades acuáticas

Los primeros elementos a considerar son las características de los niños y sus clases, entre los que destacamos los siguientes: nivel madurativo de los niños según la edad (aunque puede variar mucho en una misma edad), condiciones que han superado, nivel de habilidad acuática (orientación y ajuste acuático, entrada en el agua, control respiratorio, flotación, posición del cuerpo, movimiento de piernas y brazos), nivel de variabilidad entre los niños de la clase y cuantos niños quieren participar.

En el ámbito de las actividades acuáticas hay que tratar a los niños como individuos diferentes, exigiendo a cada uno el esfuerzo que sea capaz de hacer. El niño es una realidad y no un adulto pequeño. La diferenciación debe realizarse en función de la edad motriz del ritmo de movimiento, de aprendizaje y de los intereses o motivación. Hay que conocer y respetar el desarrollo psicoevolutivo del niño, adecuando las actividades a sus capacidades para no quemar etapas.

Debemos saber que los grupos homogéneos individualizan por niveles, aunque este criterio no sea el que más interese en esta edad. Los grupos

heterogéneos son más educativos pues fomentan actitudes de sociabilidad y de coeducación. No obstante, en la práctica, sería interesante en determinadas partes de la clase, establecer subgrupos donde los niveles se puedan igualar, pero una vez terminada la actividad habría que volver a una situación heterogénea.

Debemos conseguir alumnos participativos y no pasivos. Para lograrlo debemos permitirles actuar por iniciativa propia, actuar con propias fuerzas y posibilidades, dar libertad en la actividad (dentro de los márgenes de seguridad y responsabilidad que impone el medio), actuando sin coacción y sin exigencia en el rendimiento.

El aprendizaje motor supone la toma de contacto por parte del aprendiz con un mundo de acciones diferentes que deben ser ajustadas y adaptadas a las demandas de las numerosas y variables situaciones del juego. Parece, por lo tanto, necesario desarrollar una estructura de soporte (Bruner, 1970) de características altamente genéricas (trayectoria de móviles, parámetros materiales, posiciones en el campo de juego, distancias desde las que se debe actuar, formas de actuar sobre los objetos, situaciones temporales y de espacio, etc.) que le permita al niño adaptarse mejor a situaciones nuevas. De esta manera, será posible que capacite a los niños para adaptarse mejor a otras situaciones similares que la competición deportiva les presentará, es decir, que se favorezca el fenómeno de la transferencia y la adaptabilidad (Ripoll, 1982). Aunque, como es normal, y según afirma Ruiz (1996), *“se desconoce qué cantidad de variaciones son aceptadas por el sistema cognitivo-motor infantil, qué organización de la práctica es la más adecuada en los diferentes momentos evolutivos o qué factores son los que más afectan el desarrollo de la competencia motriz infantil cuando son variados”*.

Estos autores demostraron que la práctica variable realizada en bloques supone la ejecución de un mismo patrón motor que involucra sinergias neuro-motrices similares, mientras que la práctica variable aleatoria requiere diferentes planes de acción y respuestas motrices en ensayos sucesivos. Así, cuando el niño practica de manera aleatoria, tiene que realizar una tarea diferente en cada ensayo, lo que probablemente altera, de alguna manera, su ritmo de práctica. Y también, cuando el sujeto practica de manera aleatoria se eleva el nivel de incertidumbre sobre la tarea que se va a llevar a cabo en cada ensayo de práctica, lo que no favorece la preparación y la predicción de lo que va a ocurrir.

Este planteamiento coincide con nuestro método de la enseñanza, donde las acciones realizadas por los participantes adquieren significado no a través de una repetición idéntica, sino más bien, por la construcción de una nueva acción, que favorecerá la retención (Bernstein, 1967; Pigott, 1985; Whiting, 1989).

3.3. El ambiente en las actividades acuáticas

Para preparar correctamente las propuestas de enseñanza-aprendizaje resulta imprescindible conocer las siguientes características del entorno de

trabajo: fondo de la piscina (inclinación, tipo de revestimiento, etc.), temperatura del agua, profundidad y cambios de ésta, dimensiones de la piscina y zona utilizable, accesibilidad al vaso, zona de playa, rebosaderos o barras de sujeción, acústica y equipamiento musical, uso exclusivo o compartido (transitabilidad del entorno), ubicación del socorrista o médico, del botiquín o la enfermería, del teléfono, de las gradas, del agua potable, del bar o cafetería, etc.

Por ello, entre todos, la profundidad del agua, las dimensiones de la piscina, la claridad del agua, la presencia de escaleras o rampas y los posibles peligros que los niños pueden tener al entrar al agua, destacan como aquellos elementos a tener en cuenta en lo concerniente al ambiente. Dependiendo de ello, existirán juegos que no podrán aplicarse y tendrán que sufrir una adaptación para que el grupo de niños pueda utilizarlos. Otros, son los relativos a las consideraciones de disponibilidad y apropiación del material. Algunos juegos requieren que cada participante tenga un material para cada uno, por lo tanto, la suficiencia de los mismos tiene que ser conocida con antelación.

Partiendo de la idea de que no se puede atribuir ningún papel mágico a los medios y recursos didácticos en relación con la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades acuáticas, si se puede hablar con más acierto de que su buena utilización crea condiciones para que educadores y alumnos interactúen en un contexto humanizador. En este sentido, los recursos no están para uso exclusivo del educador, sino también de los alumnos. De esta manera, podemos decir que el entorno natural y sociocultural como recurso didáctico es el elemento más propiciador para poner en práctica las premisas anteriores, puesto que actúa de forma permanente y pone en relación a todos los sujetos entre sí y a éstos con el medio circundante.

A esta concepción global del medio como conjunto de elementos biofísicos y culturales, relaciones, acciones e influencias de todo tipo que actúan dialécticamente en una comunidad dada, es necesario añadir la necesidad de que los alumnos se sientan directamente implicados en él, tanto física como emocional o intelectualmente, convirtiéndose así el medio en una gran aula abierta permanentemente y con un doble sentido: como lugar de aprendizaje y como fuente de obtención de datos.

Así pues, concluiremos este apartado diciendo que se debe concebir el sistema de enseñanza de las actividades acuáticas interactuando con el sistema social, y proporcionando al alumno no sólo los conceptos científicamente más avanzados sobre el medio natural o humano y las aportaciones positivas de las generaciones pasadas, sino que ha de proporcionar un método de análisis crítico de su propio medio ambiente y el desarrollo de la capacidad crítica necesaria para promover su calidad, de acuerdo con las necesidades actuales y las previsiones futuras de la humanidad.

Considerando esta dimensión y bajo el método acuático comprensivo, el alumno será investigador de su propia realidad inmediata, como resultado de su interacción con el medio acuático. Este impulso que lleva a investigar y

explorar el medio, es común a todas las especies como forma de adaptación al medio, siendo el vehículo que dirige al individuo a alcanzar los nuevos aprendizajes al tiempo que se estimulan sus estructuras cognitivas.

3.4. Los juegos acuáticos

La metodología que más se acerca a esta perspectiva pedagógica es la que utiliza el juego como medio de aprendizaje. La actividad acuática en la escuela debe ser capaz de utilizar la actividad lúdica como principal herramienta para vincular a los niños con el manejo del contenido, pues las características de los niños a esta edad así lo exige, con esto influiremos en su capacidad de aprendizaje. Los niños siempre asimilarán y por tanto, aprenderán aquello que les resulte atractivo (Brito, 2000).

En este sentido Schimdt (1975) dice que en el juego se desarrolla el pensamiento estratégico y la lógica motriz dándose cita en al menos tres fases: la percepción y el análisis de la situación y sucesos del juego; la solución mental del problema o acción y finalmente la solución o respuesta motriz.

La enseñanza de las actividades acuáticas a través de los juegos acuáticos, es un extraordinario medio para desarrollar la socialización. Las posibilidades de comunicación, de relación con otros y con el educador son más variadas e interesantes que en otros contextos educativos. Por ejemplo, los juegos acuáticos educativos facilitan: la cooperación a través de juegos, la comunicación verbal y no verbal a través de la motricidad acuática, juegos acuáticos en contacto con un medio natural (río, mar, lago, etc.) y el respeto del niño cuando compite contra otros en juegos, también el respeto a las reglas y a los "jueces".

Los juegos acuáticos deben basarse en intereses reales del individuo. Debemos desarrollar actividades con significado, es decir, educar en la vida y para la vida. En este sentido, hay que recuperar el juego espontáneo del niño, acercarse a la naturaleza, satisfacer sus necesidades de movimiento sin olvidar la importancia social de los deportes acuáticos.

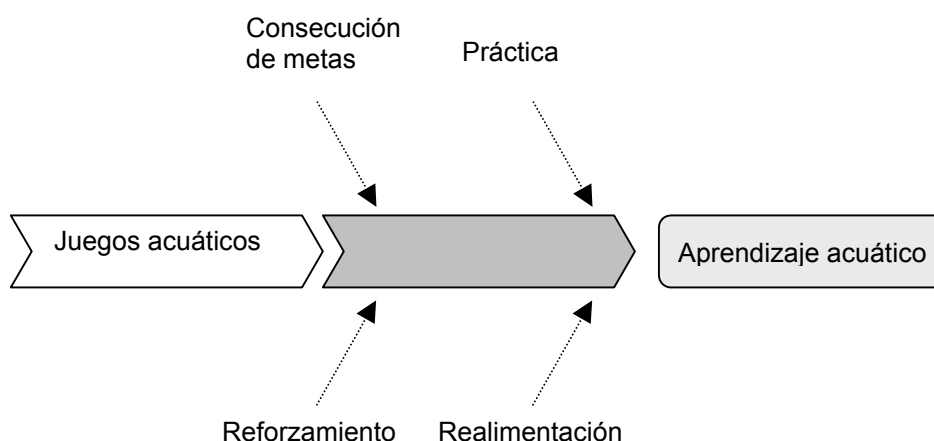
El juego es una conducta espontánea que cualquiera lleva a cabo, permaneciendo indiferente con el paso de los años. Para los más jóvenes, el juego es un elemento, particularmente importante, en el proceso de aprendizaje y desarrollo motor. A través del juego los niños aprenden a moverse efectivamente, a practicar pensando, a vivir en sociedad con los otros y a expresar sentimientos. El juego puede ser considerado como una gran avenida a través de la cual los niños se desarrollan y aprenden. El juego en el agua, por consiguiente, es un medio para asistir al niño en su aprendizaje y es el medio preferido para que los niños conozcan los beneficios que el agua les puede provocar en su desarrollo motor.

Los juegos tienen un mayor grado de estructuración y organización que las experiencias descontextualizadas en las actividades acuáticas. El principal propósito de los juegos acuáticos es mejorar el desarrollo de los niños, intentando alejar de ellos a los ganadores individuales y/o grupales. El juego

tiene que generar en los niños una necesidad hacia la acción, pero con intención.

En las primeras edades de aprendizaje, el juego muestra los diferentes caminos para llegar a un óptimo conocimiento del nuevo medio. Primero, las diferentes variables medioambientales juegan un papel disuasorio para los niños, quienes se pueden mostrar cautelosos o con miedo ante el agua. Por ello, la utilización del juego es un elemento que hace que los niños presten atención al juego y olviden, momentáneamente, el miedo al agua. Tras esto, los juegos pueden llegar a ser poderosos elementos motivadores para reforzar el aprendizaje acuático. Así, la motivación en el medio acuático aparece cuando se incentiva a los niños a que intenten nuevas metas o cuando se refuerzan (a través de premios) las consecuciones de tareas propuestas. Finalmente, los juegos pueden aumentar el aprendizaje directa o indirectamente, sirviendo como medio en la práctica, reforzando los conocimientos, sirviendo de retroalimentación y como consecución de objetivos (figura 4).

Figura 4. Aprendizaje acuático a través del juego (Langendorfer y Bruya, 1995).



Tradicionalmente los técnicos acuáticos han usado los juegos como una parte en el aprendizaje de los programas de aprender a nadar. A menudo, sin embargo, el uso de los juegos ha sido limitado a ocupar el tiempo de relleno o como premio a las buenas conductas. En efecto, tradicionalmente, muchos educadores reservan los últimos 5 o 10 minutos de la clase para tiempo de juego, restringiendo que los juegos puedan ocupar la mayor parte del tiempo de clase y que se conviertan en una maravillosa herramienta para integrar conceptualmente todos los contenidos que en el medio acuático se pueden aprender.

Convencionalmente, los juegos se han institucionalizado a través de publicaciones, dando lugar a la aparición de determinadas reglas, que se convierten en inflexibles y difíciles de adaptar los variados contextos. Desgraciadamente, los juegos convencionales no se pueden acomodar a las características del grupo de niños, pues sus diferencias son muy elevadas en cuanto al conocimiento de las habilidades motrices acuáticas. Por ello, apostamos porque los juegos se conviertan en medios para un aprendizaje

significativo y que estos se puedan modificar y adaptar a las necesidades que los contextos exijan.

El análisis de los juegos es una importante parte en el desarrollo de las tareas para la adaptación del juego a los participantes y al propósito específico. Después de considerar al niño, la instalación y el equipamiento, las experiencias previas, las características del juego, el nivel de habilidades y algún otro requerimiento especial, es necesario considerar el propósito específico para usar el juego en un momento particular y concreto.

Es necesario examinar la propuesta y determinar si va a ser apropiada en función de las habilidades individuales y su combinación en el juego. Los juegos están compuestos de varias habilidades, algunas de las cuales son sobre las que se centra la propuesta del juego, mientras que existen otras de carácter secundario. Obviamente, en la medida que existan niños que no dominen determinadas habilidades deberá adaptarse la propuesta de juego. También hay que tener cuidado con la competición, pues está demostrado, que juegos excesivamente competitivos provocan avances no significativos en el aprendizaje. La competición se debe utilizar como medio, pues si esta es utilizada en las primeras edades de aprendizaje como fin, se puede dar al traste con toda la adquisición previa de habilidades motrices acuáticas.

La complejidad de las actividades, es el aspecto final, a considerar, más importante en el planteamiento de los juegos. La complejidad está relacionada con el número de factores, como son las estrategias, la competición, las reglas, el número de participantes y el tipo de habilidades involucradas. En general, los juegos para los más inexpertos deben ser de baja complejidad, mientras que a medida que la experiencia en el medio acuático sea mayor, la complejidad de las actividades se irá aumentando.

4. RETROSPECTIVA

El hecho de presentar una enseñanza dinámica, lúdica y amena no está reñido ni con el aprendizaje correcto de las técnicas, ni con un efectivo desarrollo físico-psíquico; más bien alude a un enfoque adecuado a los principios que rigen los aprendizajes significativos.

Los juegos acuáticos, tradicionalmente se han utilizado en el proceso de aprendizaje para que los aprendices fueran unos buenos nadadores en el futuro. Sin duda alguna, su utilización puede ser una ayuda para que los niños adquieran determinados conocimientos en un proceso dado, pero, desde nuestro punto de vista, no tienen que exigir al practicante, de forma exclusiva, el dominio de unas determinadas técnicas natatorias. Estos se tienen que convertir en creadores de escenarios interactivos en el medio acuático, siendo a través de dicho contexto, donde se irán adquiriendo las habilidades motrices acuáticas (equilibraciones, desplazamientos, giros y manipulaciones) y las estructuras perceptivas (esquema corporal, especialidad y temporalidad) y que en un futuro la combinación de las mismas dará lugar al dominio de las habilidades deportivas acuáticas (combinación de habilidades motrices acuáticas), entre otras.

La nueva idea que hoy se tiene del proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades acuáticas está muy alejada de los modelos que enfatizan la actitud receptiva y memorística de forma exclusiva, y muy cerca del concepto de “tarea productiva”, fundada en el interés del alumno y en su esfuerzo creador, lo que genera un nuevo tipo de relación.

Esta nueva concepción describe el método acuático comprensivo como la que persigue que el alumno trabaje por su propia iniciativa, investigue los problemas, motivado por el deseo de conocer, reflexione sobre el desarrollo del trabajo, valore los obstáculos con el libre desenvolvimiento de su actividad, integre en síntesis más amplias los resultados de su aprendizaje y plantee nuevos interrogantes.

Y finalmente, el método acuático comprensivo se apoya en el medio como un excelente recurso didáctico para el desarrollo de la inteligencia práctica, la formación del pensamiento científico, el despertar interés por la comunidad en la que se vive y el deseo de ser útil para su desarrollo. Según esta nueva metodología, el papel de las escuelas acuáticas hoy ha de ser el facilitar al alumno no sólo conocimientos, sino más bien los instrumentos adecuados para que pueda interpretar de un modo crítico y fecundo la realidad natural y social que le rodea, enseñándole, al mismo tiempo, a administrar el medio que lo envuelve a base de decisiones apropiadas y responsables.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, C. y Casimiro, A. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deporte*, 20. <http://www.efdeportes.com/efd20a/metodol.htm>
- Arnold, P. J. (1985). Rational planning by objectives of the movement curriculum. *Physical Education Review*, 6, 1, 50-61.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación Física, movimiento y Currículum*. Madrid: Morata.
- Bernstein, N. (1967). *The co-ordination and regulation of movement*. Londres: Pergamon Press.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona: Inde.
- Brito, L. F. (2000). El juego: una propuesta metodológica activa. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deporte*, 22. <http://www.efdeportes.com/efd22/eljuego.htm>
- Bruner, J. (1970) El desarrollo y estructura de las habilidades. En J. L. Linaza (Ed.), *J. Bruner: Acción, pensamiento y lenguaje* (pp. 75-100). Madrid: Alianza Editorial.
- Cárdenas, D. y López M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz*, 15, 22-29.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

- Delgado Noguera, M. A. (1993). Las tareas en la Educación Física para Enseñanza Primaria. En A.A.V.V. (Eds.), *Fundamentos de Educación Física para Enseñanza Primaria, Vol.1* (pp. 135-160). Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Sánchez. R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds), *Aprendizaje Deportivo* (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Elliot, J. (1984). Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: Una revisión de las investigaciones hechas por profesores, con referencia especial a sus implicaciones políticas (pp. 67-90). Materiales del Seminario sobre Investigación-Acción. Subdirección de Formación del profesorado.
- Feu, S. (2001). Criterios metodológicos para la iniciación deportiva educativa: una aplicación al balonmano. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y deportes*, 31. <http://www.efdeportes.com/efd31/balonm.htm>.
- Galera, A. D. (1984). Aplicación del método de grupos reducidos a la enseñanza de los deportes de equipo. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 21, 109-114.
- Gonzalez, E. (1996). El aprendizaje de los juegos deportivos. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Knapp, B. (1979). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- Langendorfer, S. J. y Bruya, L. D. (1995). *Aquatic readiness. Developing water competence in young children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- López, A. y Moreno, J. A. (2000). Integralidad, diversidad y variabilidad en Educación Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19. <http://www.sportquest.com/revista/efd19/integr.htm>.
- Méndez, A. (1998). Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 11. <http://www.efdeportes.com/efd11a/jtac.htm>
- Moreno, J. A. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Barcelona :Inde.
- Moreno J. A. y Gutiérrez, M. (1998). Propuesta de un modelo comprensivo del aprendizaje de las actividades acuáticas a través del juego. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 52, 16-24.
- Moreno J. A. y Rodríguez P. L. (1996). *Aprendizaje Deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Murcia, N. (2001). El aprendizaje significativo. Una necesaria relación en la educación física. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deporte*, 39. <http://www.efdeportes.com/ef39/signif.htm>.
- Navarro Adelantado, V. y Jiménez, F. (1998). Justificación de un modelo estructural funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos. En *Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitaria* (pp. 77-86). Melilla: Universidad de Granada.

- Pérez Gómez, A. (1990). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot. En J. Elliot (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 9-19). Madrid: Morata
- Pérez, V. y Sanchis, J. R. (1999). La participación en el juego: una perspectiva educativa. En M. Villalón (Ed.), *Formación de los maestros especialistas en Educación Física* (pp. 216-231). Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Ciencia.,
- Pigott, R. (1985). A psychological basis for new trends in game teaching. *Bulletin of Physical Education*, 18, 17-22.
- Read, B. (1988). Practical Knowledge and the teaching of games. En AA.VV. (Eds.), *Essays in Physical Education, Recreation Management and Sports Science* (pp. 111-122). Loughborough: University Press.
- Ripoll, H. (1982). Problèmes posés par l'adaptabilité du geste sportif aux perturbations imposées par le milieu. En G. Azemar y H. Ripoll (Eds.), *Eléments de neurobiologie des comportements moteurs* (pp. 76-80). Paris: INSEP.
- Ruiz, L. M. (1993). El modelo de aprendizaje motor y la enseñanza de los juegos deportivos en la E.S.O. En V. Martínez, y R. Velázquez (Eds.), *Actualizaciones en Educación Física* (pp. 7-18). Madrid: CEP- Centro.
- Ruiz, L. M. (1996). La variabilidad al practicar en el aprendizaje deportivo. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 23-34). Murcia: Universidad de Murcia.
- Ruiz, L. M. (1999). Control motor y competencia acuática en la infancia. *NSW*, 3, 10-16.
- Sánchez, R. (1997). Juegos deportivos y experiencia satisfactorias para la educación física basada en la participación, la igualdad y la comprensión. En S. Camarero, V. Tella y J. Mundina (Eds), *La actividad deportiva en el ámbito escolar* (pp.187-214). Valencia. Promolibro.
- Sánchez, R. (2000). Pensando la cooperación: una propuesta de enseñanza de los juegos cooperativos orientada a la estrategia y participación. En *III Jornades d'intercanvi d'experiències d'Educació Física* (pp. 133-143). El Saler: CEFIRE-AMEF.
- Sánchez, R. y Pérez V. (en prensa). El aprendizaje de la cooperación en educación física: una propuesta metodológica basada en la comprensión afectiva y estratégica de los juegos cooperativos. En J. A. Moreno (Ed.), *Aprendizaje a través del juego*. Granada: Aljibe.
- Schmidt, R. A. (1975). A scheman theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 33-39.
- Schmidt, R. A. (1988). *Motor control and learning: a behavioural emphasis*. Illinois: Human kinetics.
- Seybold, A. M. (1976). *Principios didácticos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughboroubh: University of Tecnology.
- Whiting, H. T. A. (1989). Aplicaciones del aprendizaje motor en el Deporte. En Cuadernos Técnicos de Deporte. *En III Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.

