

ARTÍCULO ORIGINAL

La metodología de enseñanza en los deportes de equipo

Francisco Alarcón López

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad Católica San Antonio de Murcia

David Cárdenas Vélez

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

María Teresa Miranda León

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

Nuria Ureña Ortín

Facultad de Educación
Universidad de Murcia

María Isabel Piñar López

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte
Universidad de Granada

RESUMEN: Una de las responsabilidades del entrenador es la selección de un método o estrategia de intervención que consiga que el jugador aprenda de la manera más eficaz posible. La totalidad de los modelos existentes comparten prácticamente los mismos puntos de partida cuando explican la intervención del entrenador/profesor. Aunque en algunos no se especifiquen explícitamente, estos elementos se podrían clasificar en los tres siguientes: tipo de comunicación, diseño de tareas y progresión de enseñanza. Lo más destacable de cada modelo con respecto al cómo enseñar podría ser: de los modelos tradicionales sus técnicas para la automatización de algunos conocimientos, de los modelos estructuralistas su aportación al estudio de la lógica interna, del modelo comprensivo los juegos modificados para facilitar el aprendizaje, y del modelo constructivistas su reestructuración cognitiva mediante la reflexión.

PALABRAS CLAVE: Metodología, modelos de enseñanza, deportes de equipo.

The methodology of teaching in team sports

ABSTRACT: One responsibility of the coach is the selection of a method or intervention strategy that gets the player learn the most effective manner. All the existing models share virtually the same points of departure when explaining the intervention of the coach / teacher. Although some are not specified explicitly, these elements could be classified into the following three: type of communication, task design and teaching progression. The most outstanding of each model regarding how to teach would be: traditional models techniques for automation of some knowledge, structural models of its contribution to the study of the internal logic, Teaching Games for Understanding modified games to facilitate learning, and constructivist model cognitive restructuring using reflection.

KEYWORDS: Methodology, teaching models, team Sports.

Fecha de recepción 29/01/2010 · Fecha de aceptación 05/02/2010
 Dirección de contacto:
 Francisco Alarcón López
 Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
 Universidad Católica de Murcia
 Campus de los Jerónimos, s/n
 30107 Guadalupe (Murcia)

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el entrenador es el encargado de mediar en el aprendizaje, por lo que deberá tomar decisiones sobre cómo controlar una serie de elementos que configuran este proceso. Según Coll (2003) la intervención del entrenador deberá adaptarse a las características, tanto de la actividad como del jugador y a sus dificultades y carencias, para que pueda cumplir su función y ser eficaz; en definitiva facilitar el aprendizaje del sujeto. Según Cárdenas (1999) el aprendizaje debe partir del jugador para *“analizar todas las circunstancias y factores que puedan afectar a su aprendizaje y establecer las líneas metodológicas que les ayuden a progresar”* (p.18).

La pregunta es: los modelos existentes para la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo,

¿se adecúan a los requerimientos del juego y a las necesidades que tiene el jugador para aprenderlo?

Dentro del ámbito educativo existen dos vertientes que intentan explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el alumno o jugador; por un lado está la Didáctica y por otro las teorías del currículum. Según Hernández (2000) a finales de los 70 existía un dominio del paradigma técnico, haciendo que el objeto de estudio de ambas disciplinas estuviera limitado. El término Didáctica en esos momentos hacía referencia al *¿cómo enseñar?* Era definida la didáctica como *“la ciencia de los métodos de enseñanza”*. Mientras, desde esta perspectiva técnica, la Teoría del Currículo abarcaba un campo de estudio vinculado a los problemas sociales de selección de la cultura (contenidos), pero sin ocuparse de su desarrollo práctico, aunque en la actualidad la Teoría de Currículo ha adquirido esta dimensión práctica. Esta nueva concepción conlleva un acercamiento entre los términos de Didáctica y Teoría del Currículo, lo que origina que diferentes autores, como Contreras (1998), afirmen que el primero de ellos esté desapareciendo en beneficio del segundo. Aún así, hoy en día siguen utilizándose ambos términos, a veces como sinónimos y otras refiriéndose a concepciones diferentes (Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña, 2009).

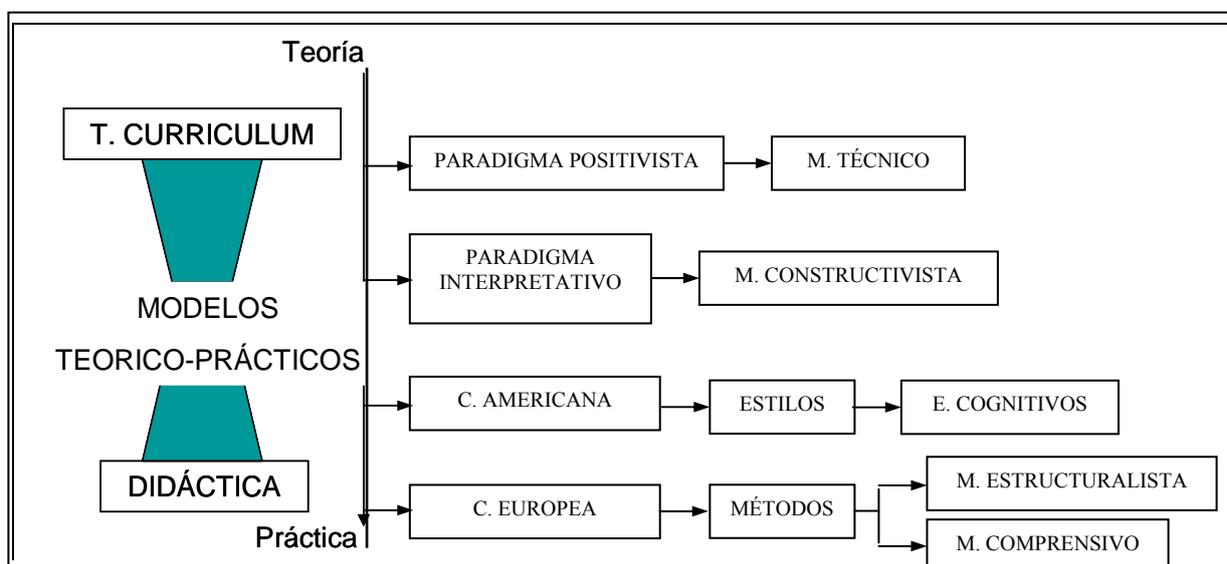


Figura 1. Modelos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física según su origen. Tomado de Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña (2009)

Todo esto ha hecho que existan clasificaciones de modelos didácticos donde se analice sólo la manera de intervenir del profesor (los métodos de

enseñanza) (Bayer, 1992; Blázquez, 1999; Delgado, 1991), mientras que otros utilizan como partida una concepción más actual del término didáctica,

incluyendo otros aspectos técnicos (Antón, 1998; Devís y Peiró, 1992; Graça y Oliveira, 1999; Giménez y Sáenz-López, 2000; Hernández y Jiménez 2000). Además, también conviven a su vez otras clasificaciones basadas en las teorías del currículum (Contreras, 1998; Fraile, 2004), con lo cual el abanico existente es muy amplio. En la Figura 1, aparece un esquema resumen de los diferentes modelos de enseñanza según su origen (Alarcón, Cárdenas, Miranda, y Ureña, 2009).

2. VARIABLES DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Los elementos de cualquiera de estos modelos de enseñanza giran en torno a las tres tareas fundamentales en la labor de cualquier entrenador, reconocidas como fase pre-activa, interactiva y post-activa (Viciano, 2001). En este trabajo nos centraremos en aquellos relacionados con la fase interactiva, es decir, *el cómo enseñar*, lo que se conoce comúnmente como la metodología de enseñanza.

Pero qué elementos se tienen que tener en cuenta a la hora de diseñar un método de enseñanza? ¿de qué partes consta su intervención? La totalidad de los modelos existentes comparten prácticamente los mismos puntos de partida cuando explican la intervención del entrenador/profesor. Aunque en algunos no se especifiquen explícitamente, estos elementos se podrían clasificar en los tres siguientes:

* **Progresión de enseñanza.** Cada tarea debe estar enmarcada, además de por los objetivos y contenidos previamente seleccionados, por una progresión que facilite el aprendizaje de una determinada habilidad. Con independencia de cómo lo definan, es aquí donde los modelos de enseñanza ponen más énfasis cuando exponen sus propuestas de intervención.

* **Diseño de tareas.** Es en el diseño de tareas donde el entrenador debe controlar el tipo de comunicación que quiere establecer con el jugador para que éste aprenda. Esta comunicación irá también encaminada a la organización de la tarea propiamente dicha, que es el medio fundamental que tienen los entrenadores para intervenir. En la didáctica de la educación física, tradicionalmente se le ha llamado a este aspecto *estrategia en la práctica* (Delgado, 1991; Ruiz 1995; Sánchez, 1992), aunque desde una perspectiva más específica de los deportes,

Cárdenas y Pintor (2001) y posteriormente Alarcón (2008), realizan unas propuestas con un grado de mayor profundidad. Este último autor propone una clasificación atendiendo a la aparición o no de diferentes aspectos formales del juego en las tareas (la meta, la conducta de los jugadores, y la relación de éstos con el entorno), definiendo:

- **Tareas Específicas.** Mantienen los tres elementos anteriores, aunque éstos puedan ser variados, siempre y cuando estos cambios no alteren la lógica interna de juego.
- **Tareas Semiespecíficas.** Se cambia uno de los tres elementos. Este cambio sí que afecta a la lógica interna de manera parcial, pero puede facilitar el aprendizaje de otros aspectos del juego.
- **Tareas Inespecíficas.** Se cambian dos o más de los elementos, con lo que la lógica de éste se ve considerablemente afectada.

* **Tipo de comunicación.** Cuando un entrenador interviene, se comunica con sus jugadores. Esta comunicación atenderá a diferentes factores, como el canal que utilice: verbal o no verbal; el momento de dar información: al principio, durante o al final; o la intención con la que se dé esa información. Pero todos estos factores deberán haber sido planificados por el entrenador antes de que se produzcan para conseguir una mayor eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los factores más importantes que el entrenador debe controlar cuando se comunica con sus jugadores es el “cómo” da la información con respecto a los componentes de la tarea, es decir, las condiciones del entorno y los objetivos. A medida que esta información esté más definida, más facilidad tendrá el jugador para conseguir el objetivo (Blázquez, 1982). Este nivel de definición va a permitir saber si la tarea tiene un objetivo más instructivo o por el contrario ésta busca más un descubrimiento por parte del jugador.

3. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Una vez analizadas las variables que influyen en un método de enseñanza, a continuación se exponen cómo tratan estos aspectos cada uno de los modelos de enseñanza.

3.1. Modelo Tradicional

Sánchez (1992) describe una serie de fases para explicar qué progresión lleva este modelo

tradicional. La primera fase empieza por una enseñanza de las habilidades específicas de la modalidad deportiva de la que se trate, fuera del contexto de juego. Estas habilidades tienen como referente un modelo de ejecución, que responde a la manera más óptima de realizar las diferentes habilidades, sin saber bien qué criterio se utiliza para definir la eficacia. Según Blázquez (1999) esta fase se inicia con tareas de técnicas básicas. Además, cuando la habilidad presenta cierta complejidad, se descompone el gesto en partes, siendo practicado por el jugador hasta conseguir su automatización. Cuando se aprende una técnica, se proponen otras cada vez más complejas. En una segunda fase se pretende integrar esta habilidad en situaciones simuladas de juego. Para ello se reproducen determinadas situaciones de juego en las que la nueva habilidad va adquiriendo sentido y significado para los aprendices, repitiendo su aplicación en cada situación de manera mecánica. En una tercera fase se integran las habilidades en situaciones reales de juego, apareciendo en esta fase de forma progresiva la enseñanza de los aspectos tácticos individuales y colectivos.

Con respecto al tipo de tareas que se emplean por este modelo, según Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), en el método de mando directo se pueden utilizar las tareas globales y sus variantes, aunque lo más frecuente cuando la habilidad presenta una cierta complejidad, es utilizar estrategias fraccionadas más analíticas. Como dice Blázquez (1999), este modelo mantiene como criterio de enseñanza partir de lo simple para alcanzar lo complejo, siendo lo simple la técnica aislada, y lo complejo la práctica global, sin preocuparse por lo que influye para que una habilidad sea simple o compleja. Desde un punto de vista de la especificidad de la tarea (Alarcón, 2008), utilizan prioritariamente tareas inespecíficas aisladas del juego, o tareas específicas globales, sin plantear tareas más dirigidas que busquen utilizar modificaciones cualitativas. Como mucho las tareas serán globales con alguna modificación cuantitativa (variando el número de jugadores).

Según el grado de definición, este método utiliza tareas definidas de tipo II (Blázquez, 1982), en la cual todo está especificado, pues se busca, según la clasificación de Delgado (1991), una técnica de instrucción directa. Así, en lo concerniente a la información que el entrenador da al jugador, aquél plantea una comunicación unidireccional, explicando un conocimiento que posee de manera clara y precisa, sobre un modelo que hay que imitar,

utilizando para ello una información de tipo verbal y visual (Blázquez, 1999; Delgado, 1991; Contreras y otros, 2001). Con respecto al *feedback*, está basado en la lógica del experto y no en la lógica del que aprende. Éste es de tipo masivo y general, y se dará durante la ejecución (sobre el conocimiento de la ejecución) o después de ella (conocimiento de resultados). También se utiliza el refuerzo, tanto negativo como positivo (Delgado, 1991). Esta información es descriptiva, de cómo ha sucedido la respuesta, las carencias que se observan o la manera ideal con la que se debía actuar, pero no se da información sobre cómo se deberían resolver esos problemas (Blázquez, 1999).

3.2. Modelo estructural

Bayer (1992) plantea una secuencia en la que distingue tres momentos en el aprendizaje: 1) “*orientación – investigación*”, en el que el jugador afronta una situación problema; 2) “*habituación-conjunción*”, en la cual el jugador capta cuáles son los elementos esenciales de la situación a los que ha de prestar mayor atención para conseguir la respuesta adecuada; y 3) “*refuerzo o estabilización*”, necesaria para fijar y automatizar las respuestas, variando las condiciones del entorno para que la respuesta sea flexible.

Blázquez (1986) desarrolla la propuesta de momentos del aprendizaje realizada por Bayer enriqueciéndola mediante una progresión en espiral, en la que, tras plantear la situación problema y dejar varios minutos de práctica, se detiene la misma para analizar las situaciones de juego y tomar decisiones, las cuales se aplicarán en una segunda fase de práctica. El ciclo se repetiría hasta la total comprensión de la situación y la corrección de los errores que se hubieran detectado. Para Blázquez (1999) la aplicación de estas fases de la situación de enseñanza debe ser común en todos los métodos activos.

Por su parte, Hernández y Jiménez (2000) abordan la iniciación deportiva de cooperación/oposición, teniendo como objetivo inicial que los jugadores comprendan la lógica interna de estas actividades y su funcionalidad para, a partir de la comprensión del contexto, poder abordar aprendizajes específicos. Para ello proponen situaciones de juego reales simplificadas donde se concrete inicialmente el objetivo del juego, y se promueva una evolución reglamentaria a partir de las propuestas de los jugadores (juegos adaptativos), relacionando cada propuesta con el parámetro de la

estructura reglamentaria simplificada correspondiente. Para que el jugador desarrolle un comportamiento estratégico básico desde el principio, propone otra fase en la que debe comprender los principios generales del juego que da Bayer (1992). Para ello los autores plantean situaciones pedagógicas contextualizadas (presencia de los parámetros de la estructura formal) donde se tomen como objetivos de actuación estos principios generales. En otra fase, para desarrollar los fundamentos de habilidades específicas individuales por bloques temáticos, atendiendo a los roles sociomotores del jugador, proponen situaciones pedagógicas contextualizadas donde el objetivo de referencia sea algunas de las posibles intenciones de juego o conductas (subroles) del jugador en ese rol. A continuación desarrollan los Medios Básicos Estratégicos Motrices Colectivos (MBEMC) ofensivos y defensivos, mediante situaciones pedagógicas contextualizadas donde al menos existan dos alternativas de finalización. El desarrollo de estos contenidos, aportará a los jugadores alternativas claras de comunicación motriz. Y por último ajustan el comportamiento estratégico motriz individual y colectivo a los criterios de organización para las fases del juego.

Antón (1998) propone que, para la formación táctica grupal, que persigue el aprendizaje, perfeccionamiento y estabilización de la acción cooperativa de los jugadores, se utilicen las siguientes fases como progresión de enseñanza:

- 1. Fase de aprendizaje previo de las habilidades, destrezas específicas o intenciones tácticas.** Esta fase no pertenecería al entrenamiento de la táctica grupal, pero es requisito que el jugador para ello domine las habilidades específicas individuales.
- 2. Fase de desarrollo específico inicial de los medios grupales en forma globalizada.** En esta fase se utilizan tareas elementales (situaciones reducidas de 2, 3 y más jugadores) y situaciones competitivas globales, manejando su nivel de dificultad para favorecer el aprendizaje de los medios tácticos grupales.
- 3. Fase de desarrollo básico analítico-sintético de los medios grupales en el dispositivo de ataque.** El objetivo de esta fase es desarrollar las posibilidades del medio táctico en el espacio correspondiente a los diferentes puestos específicos del ataque. También se

utilizaran tantas tareas elementales, en grupos pequeños y fuera del contexto de juego, con situaciones similares a la competición.

- 4. Fase de perfeccionamiento, estabilización e integración en el sistema de juego.** En esta fase se plantean situaciones idénticas a la competición o más difíciles, tanto en el aspecto físico como perceptivo o coordinativo. Se pretende integrar los medios trabajados con el resto de medios en una estructura global de juego y en las distintas fases de ataque.

En este modelo, como se observa, se utiliza una progresión de enseñanza que parte del juego más global, para seguir con una fase donde se plantean situaciones problema al jugador, con una progresión de dificultad de lo más simple a lo más complejo, partiendo de lo individual a lo colectivo, para terminar de manera global, donde se pone en práctica lo aprendido en las situaciones más similares al juego real.

El diseño de tareas va a variar según la fase en la que se encuentre el jugador, pero se propone una modificación del grado de dificultad según la similitud con el juego (Alarcón, 2008), mediante juegos modificados (Thorpe, Bunker, y Almond, 1986) y según el grado de definición, mediante tareas semidefinidas (Blázquez, 1982). En el modelo de Hernández y Jiménez (2000), para favorecer el desarrollo de las intenciones de juego relacionadas con un rol, los autores proponen limitar el comportamiento de los jugadores que asumen otro determinado rol (situaciones donde se limite o dificulte la actuación de los atacantes en favor de los defensores, o viceversa). Hernández (2000) también propone modificar los elementos del juego como el espacio, la meta, el tipo de interacciones, el móvil, el número de jugadores, y las reglas de juego (aunque en este último se incluiría el resto), para solucionar los problemas que según el autor aparecen en los deportes de colaboración-oposición.

Con respecto a la información inicial que da el entrenador, según Blázquez (1999) en este modelo existe poca verbalización referente al contenido, sin realizar demostraciones técnicas, para dar prioridad a la actividad misma. Según Antón (1998) la información debe ser lo más precisa que sea posible y recordar las condiciones de éxito, así como los errores que deben evitarse. En lo concerniente al *feedback* se dirige hacia las variables que conduzcan al sujeto a reorganizar su respuesta inicial en función de la respuesta ideal (Blázquez, 1999). Además,

Antón (1998) establece que estas correcciones deben hacerse tanto de forma general, como grupal o individual, y en forma descriptiva (precisando detalles de la ejecución), evaluativa (aprobación o reprobación de lo realizado) o comparativa (mejor que,...), aunque también cree necesario que exista un *feedback* con una orientación más hacia la indagación, ofreciendo refuerzos positivos cuando las acciones se aproximan a las soluciones correctas, y negativos cuando la acción se desvía mucho de lo deseable.

3.3. Estilos cognitivos

Según Delgado (1991) las fases de que se compone la intervención didáctica durante los estilos cognitivos son: a) **Motivación para propiciar la búsqueda.** Es la fase donde se expone el tema-problema y sus puntos de interés; b) **Planteamiento del objetivo que hay que conseguir.** Es donde se plantea el problema y su nivel de dificultad; c) **Información necesaria para encarar la búsqueda. Condiciones, normas y límites del problema.** En el descubrimiento guiado existe una mayor limitación que en la resolución de problemas, puesto que en el primero algunas tareas se plantean con soluciones únicas.

En lo referente a las tareas, desde el punto de vista de la especificidad, el autor no da ninguna referencia al respecto. En cuanto al grado de definición, las tareas tienen un carácter semidefinido, puesto que en éstas no se especifica la respuesta, es decir, las operaciones necesarias para conseguir el objetivo. Por lo tanto, la información inicial tendrá una intención de descubrir, más que de explicar, y será presentada de forma verbal o escrita. El *feedback* seguirá teniendo una intención de reforzar, pero en este caso sólo positivamente, y dirigido a las respuestas correctas del alumno (Delgado, 1991).

3.4. Modelo comprensivo

Este enfoque de los “juegos para la comprensión” o la enseñanza comprensiva (Thorpe y otros, 1986) pone el énfasis no en el desarrollo de la ejecución, sino en el papel del reconocimiento y la comprensión. Bajo este modelo, la enseñanza comienza con “juegos modificados”. Se introducen estrategias generales con la intención de desarrollar un conocimiento táctico del juego y la capacidad de

tomar decisiones en cuanto a “qué hacer”. La ejecución de la destreza se plantea sólo cuando el jugador muestra que ya está listo y conoce una estrategia concreta (Iglesias, 2006).

Otros autores como Giménez y Sáenz-lópez (2000) proponen una progresión de enseñanza similar a las analizadas hasta ahora, es decir, partir de una práctica global para continuar con una práctica analítica, y por último finalizar de manera global. Los autores lo llaman estrategia en la práctica mixta.

El trabajo del entrenador en este contexto consiste en el diseño de tareas y experiencias de aprendizaje que animen a los jugadores a que descubran principios y conceptos por ellos mismos, de modo que estos conceptos puedan luego ser transferidos a otras situaciones en las que se puedan aplicar. En este sentido, el objetivo es similar al del modelo anterior con la diferencia de que la profundidad con la que se analizan estos principios es menor. Las características esenciales de las tareas que se utilizan en este modelo (juegos modificados) son (Devís, 1992, p.154):

** La ejemplificación de la esencia de uno o de todo un grupo de juegos deportivos.*

** La abstracción global simplificada de la naturaleza problemática y contextual de un juego deportivo que exagera los principios tácticos y/o reduce las exigencias o demandas técnicas de los grandes juegos deportivos.*

Para el diseño de estas tareas el autor propone la modificación de los principales elementos como el material, el equipamiento, el área de juego y las reglas, donde incluye el número de jugadores, la comunicación entre compañeros, puntuación, desarrollo del juego, etc. En las primeras dos fases las tareas son semiespecíficas o inespecíficas, puesto que en éstas se varían uno o más elementos del juego como eran las conductas del jugador, el objetivo del juego, y las relaciones con el entorno y el jugador. En la última fase, en que se supone aparece el juego deportivo, deberían utilizarse ya tareas específicas, aunque no se sabe bien de qué tipo, puesto que el autor no determina en ningún momento cómo desarrollar, ni ésta, ni ninguna de las fases anteriores.

MODELOS	ELEMENTOS DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN		
	PROGRESIÓN	TIPO DE TAREAS	COMUNICACIÓN
TRADICIONAL Blázquez (1999) Delgado (1991) Sánchez Bañuelos (1992)	1ª Fase: Analítica y/o analítica por partes. 2ª Fase: Situaciones simuladas de juego mediante repetición. 3ª Fase: Situaciones globales de juego.	Tareas inespecíficas y/o específicas globales. Tareas definidas de tipo II.	Información Inicial: <i>Intención:</i> Explicativa. <i>Canal:</i> Verbal y Visual. Feedback: Masivo y general. <i>Intención:</i> Descriptiva o de reforzamiento. <i>Tipo:</i> Sobre la ejecución.
ESTRUCTURAL Antón (1998) Bayer (1992) Blázquez (1986; 1995) Graça (1999) Hernández y Jiménez (2000)	1ª Fase: Global. 2ª Fase: Situaciones de menor complejidad: de lo individual a lo colectivo. 3ª Fase: Situaciones similares de juego.	Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad, mediante juegos modificados. Tareas semidefinidas.	Información Inicial Clara y concisa Poco dirigida al contenido de la tarea. <i>Intención:</i> Descriptiva y de focalizar la atención. Feedback <i>Intención:</i> Descriptiva, evaluativa, comparativa y de reforzamiento.
COGNITIVOS Delgado (1991) Mosston (1993)	1ª Fase: Exposición del tema. 2ª Fase: Planteamiento del problema a superar. 3ª Fase: Condiciones y normas del problema.	Tareas semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Canal:</i> Verbal o Visual. <i>Intención:</i> Describir. Feedback <i>Intención:</i> Reforzar positivamente.
COMPRESIVO Devís y Peiró (1992) Giménez y Sáenz-López (2000) Thorpe, Bunker y Almond (1986)	1ª Fase: Globalidad del juego no específico. 2ª Fase: Juego modificado específico. 3ª Fase: Juego deportivo.	Tareas semiespecíficas o inespecíficas (1ª fase) y tareas específicas (2ª y 3ª Fase). Tareas semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Canal:</i> Verbal o Visual <i>Intención:</i> Describir. Feedback <i>Intención:</i> Reforzar positivamente y provocar la reflexión.
INTEGRADO Castejón (2004) López y Castejón (1998a) López y Castejón (1998b) Navarro y Jiménez (1998a) Navarro y Jiménez (1998b) Navarro y Jiménez (1999a) Navarro y Jiménez (1999b)	1ª Fase: Enseñanza de la técnica con implicación táctica. 2ª Fase: Presentación de situaciones similares al juego real.	Tareas específicas según la modificación del entorno y según el grado de libertad. Tareas definidas de tipo II y semidefinidas de tipo II.	Información inicial <i>Intención:</i> Describir, explicar y focalizar la atención. Feedback <i>Intención:</i> Provocar la reflexión. Tipo: Fase efectora.

Tabla 1. Estrategia de intervención utilizada por los diferentes modelos de enseñanza

Con respecto al grado de definición de las tareas en este modelo, se pueden clasificar como semidefinidas de tipo II (Blázquez, 1982), puesto que se especifica el objetivo del juego y el medio donde se lleva a cabo, pero no se especifica cómo

conseguir el objetivo. Por lo tanto el tipo de información inicial que da el entrenador será similar al modelo anterior, donde se busca la indagación del jugador, por lo que la intención es explicar el objetivo del juego y describir unas condiciones del

entorno que lo definen, sin dar información sobre qué contenidos tienen que utilizar para ello. Con relación al *feedback*, este modelo incluye una nueva intención, la de provocar la reflexión al jugador mediante un canal verbal interrogativo. Esta reflexión va encaminada a que el jugador reflexione si su acción cumple o no con los objetivos tácticos (Devís y Peiró, 1992).

3.5. Modelo integrado

Este modelo de intervención es similar al anterior, con algunas diferencias que se exponen a continuación. Su propuesta de enseñanza de los deportes de colaboración-oposición se basa en la diferenciación, dentro de la conducta motriz del jugador, entre la técnica y la táctica. A partir de esto, los autores proponen unas fases donde, o bien se empieza con la enseñanza de la táctica en unas condiciones técnicas reducidas, o viceversa, se empieza con la enseñanza de la técnica en unas condiciones tácticas reducidas, sin dejar claro cuál es el criterio para hacer una forma u otra. A continuación existe una fase de situaciones de juego similar al deporte. Este proceso se repite la veces que sean oportunas.

Los autores parten de la definición de técnica como la “forma de ejecución” específica de cada uno de los comportamientos tácticos del jugador, siendo la táctica, el conjunto de comportamientos motores que cada jugador realiza para conseguir los objetivos motores (López y Castejón, 1998).

Durante su primera fase plantean que se trabaje la técnica, o la táctica, en unas condiciones en las que el otro concepto esté reducido, sin especificar qué orden utilizar o cuándo empezar con la técnica y cuándo con la táctica. Para trabajar la técnica se proponen tareas con pocos elementos tácticos. La segunda fase de esta progresión sería proponer una práctica de juego real. Castejón (2004) deja claro que estas tareas deben mantener la colaboración-oposición y la alternancia en el juego de ataque y defensa.

Con respecto al tipo de tareas utilizadas, como se ha podido comprobar, son similares al resto de los modelos, al intentar mantener un alto grado de similitud con el juego y plantear tareas específicas donde se manipulan los elementos estructurales (espacio, tiempo, etc.) incluidas las posibles actuaciones de defensores y atacantes.

En lo referente al tipo de definición de la tarea utilizado por este modelo, Navarro y Jiménez (1999) exponen dos posibilidades, sin dejar claro cuándo utilizar una y cuándo otra, aunque Castejón (2004) da a entender que a medida que los jugadores van aprendiendo, se les debe dar menos información para que sean ellos los que vayan comprobando las posibilidades de los elementos que se utilizan, mientras que en los más inexpertos será necesario que tengan información sobre cómo se ejecuta y para qué sirve. La primera de ellas sería una tarea definida de tipo II (Blázquez, 1982), es decir específica todos los componentes de la tarea y buscan una instrucción directa. Los autores proponen para ello la utilización de “reglas de acción”, focalizando así la atención de los jugadores hacia los puntos importantes para cumplir con los principios de juego. Según Castejón (2004, p.221) así se consigue “*confirmar o excluir las creencias del alumnado respecto a un problema táctico concreto...y conseguir una memorización significativa*”. La otra posibilidad que plantean Navarro y Jiménez es promover que el jugador deduzca pautas de actuación con relación a los medios empleados para la consecución del objetivo propuesto, es decir, utilizar tareas semidefinidas de tipo II, en las que se especifica el objetivo y el medio, pero no se especifica las operaciones necesarias para conseguirlo. Para ello proponen dar información de manera interrogativa y así provocar la reflexión del jugador. Esta reflexión parece estar más encaminada a las posibilidades que puedan existir para resolver un problema, es decir, sobre “el cómo hacerlo” que al porqué se debe hacer de una u otra forma.

3.6. Modelo constructivista

La progresión para la enseñanza y aprendizaje de los deportes de invasión que plantean Contreras y otros (2001) tiene un carácter cíclico y buscan sobre todo el entendimiento, por parte de los jugadores, de las posibles soluciones a los problemas que surgen en el juego. Para ello proponen las siguientes dos fases:

1. Exploración e identificación de problemas.

Previamente a esta fase, el entrenador debe centrar la atención sobre el objetivo que hay que conseguir, para a continuación proponer unas tareas donde el jugador pueda identificar los problemas que surgen cuando quiere conseguir el objetivo marcado. Las tareas que plantean para ello se basan en la modificación del número de jugadores, del grado de oposición (situaciones de superioridad numérica), disminución del terreno de juego, modificaciones del

material, o reducción y adaptación de las normas oficiales. A tal efecto, proponen la utilización de alguna norma que les obligue a realizar el gesto técnico-táctico que se pretende enseñar, o bien simplemente dar información para focalizar la atención en ese gesto técnico-táctico. Es decir, estas tareas serían clasificadas como definidas de tipo II (Blázquez, 1982), puesto que se da información de todos los aspectos de la tarea, incluido cómo efectuar las operaciones, ya sea proponiendo reglas de obligación, o dando información al jugador para que éste pueda focalizar la atención sobre los aspectos importantes. Como se puede comprobar, estas tareas pueden ser muy variadas y distintas, sin que los autores propongan ningún tipo de progresión. Sólo aclaran que estas modificaciones deben permitir adaptar la dificultad de la tarea a las necesidades de los jugadores, que dependerán del tipo y grado de conocimientos previos y capacidades que posean.

2. Análisis y reflexión sobre los resultados de la búsqueda. En esta fase el profesor, a través de preguntas, guía al jugador hacia la constatación de la validez de sus respuestas y a reforzar su aplicación en el juego, o puede hacer conscientes a los alumnos y alumnas de la inadecuación de las soluciones y de la necesidad de retornar a la búsqueda de soluciones correctas (p. 170). Estas preguntas no sólo están encaminadas al cómo debe actuar el jugador, sino también, y sobre todo, al por qué debe actuar de determinada manera para conseguir el objetivo planteado, el cual partía de los principios de juego. Como se observa, en esta fase no existen tareas motrices como tal, utilizándose sólo una comunicación verbal con los jugadores de manera que se provoque la reflexión en ellos. Este modelo le da gran importancia a esta fase, donde se produce lo que ellos llaman “respuesta guiada”, ya que el entrenador debe ir orientando con sus preguntas a los jugadores hacia la respuesta que los sitúe realmente en la lógica del juego.

Aunque los autores no proponen más fases, sí dejan entrever la posibilidad de que puedan tener lugar, después de haber conseguido una comprensión significativa de la actuación del jugador: “*la presentación de un modelo de ejecución y el comienzo del trabajo específico para la mejora técnica, siendo conveniente llevar a cabo dicho*

trabajo vinculado a las condiciones de la práctica real” (Contreras y otros, 2001, p.176), aunque no especifican ni cómo ni cuándo llevarlo a cabo.

Otros autores dentro de esta línea constructivista proponen otras fases similares a las anteriores. Es el caso de la propuesta llevada a cabo por Jiménez, Aguado y López (2003) en las escuelas de baloncesto del Real Madrid.

Anterior a esta propuesta, y que sirve a estos autores como referencia para su realización, es la diseñada por Cárdenas (1999). La progresión lógica de enseñanza de los deportes colectivos que plantea el autor, debe comenzar por un planteamiento global antes de abordar la enseñanza desde una perspectiva analítica y finalizar de nuevo con un tratamiento globalizador (Cárdenas, 2003). Según las teorías de aprendizaje, esta propuesta es la que mejor recoge los pasos necesarios para que el jugador pueda aprender la táctica en baloncesto.

Sobre el aprendizaje conceptual, muchos de los modelos expuestos ignoran su tratamiento de manera específica, creyendo que con una práctica en un contexto similar al real, y dando información sobre los puntos importantes, el jugador adquirirá el conocimiento necesario para actuar.

Según las teorías de aprendizaje constructivista para que existiera el aprendizaje de un concepto, el sujeto debía realizar una comprensión de los acontecimientos, es decir, el sujeto debía cambiar sus conceptos previos por unos nuevos, en un proceso de construcción, el cual podía producir algunos cambios en los conceptos previos (ajuste) o cambiar por completo éstos por los nuevos (reestructuración), siendo necesario generar un conflicto en el sujeto que indujera el abandono del concepto incluso (previo) por una teoría más explicativa. Para ello diferentes autores han diseñado secuencias de instrucción con el fin de dirigir u orientar las respuestas de los aprendices a esos conflictos (Pozo, 2006). En la Tabla 2, se resumen algunas de las secuencias, recogidas por Pozo (1989), para el cambio conceptual a través del conflicto cognitivo. En la tabla se añaden algunas de las fases de intervención que propone Cárdenas (1999), que prácticamente coinciden con las de los diversos autores.

SECUENCIAS DE INSTRUCCIÓN PARA EL CAMBIO CONCEPTUAL				
NUSSBAUM Y NOVICK	DRIVER	COSGROVE Y OSBORNE	POZO	CÁRDENAS
		Preliminar: preparación de la unidad por el profesor	Exposición de los objetivos de la unidad	Establecimiento de objetivos
Exposición de marcas teóricas alternativas	Identificación de las ideas de los alumnos	Foco: fijación de la atención del alumno sobre sus propias ideas	Consolidación de las teorías de alumno	Libre Exploración y Reflexión
Creación de conflictos conceptuales	Puesta en cuestión de las ideas mediante contraejemplos.	Desafío: puesta a prueba de las ideas del alumno	Provocación y toma de conciencia de conflictos empíricos	Provocación
	Introducción de nuevos conceptos		Presentación de teorías científicas alternativas	Presentación de nuevas alternativas
Fomento de la acomodación cognitiva			Comparación entre las teorías del alumno y las teorías alternativas	
	Utilización de las nuevas ideas en contextos proporcionados	Aplicación: de conceptos a la solución de problemas	Aplicación de las nuevas teorías a problemas ya explicados por la teoría del alumno	Contrastación

Tabla 2 Propuestas de instrucción para el cambio conceptual, adaptado de Pozo (1989)

Estas secuencias, las resume Pozo (2006) en tres fases:

1. Una primera fase en que se utilizan tareas que, mediante solución de problemas, activen los conocimientos previos de los aprendices. Cárdenas (1999) propone para ello establecer los objetivos que hay que conseguir, y una exploración en un contexto real donde se activen mediante la práctica esos conocimientos. Para activar a estos conceptos inclusores es necesario realizar un proceso de reflexión (Coll y Martí, 2004; Pozo, 1992; 2002). Por ello, en la propuesta de Cárdenas, después de la exploración plantean una reflexión inicial para conseguir de una manera más eficiente la activación de los conocimientos previos.

2. En una segunda fase, se confrontan los conocimientos activados con las situaciones conflictivas mediante la realización de experiencias. Es decir, hay que provocarle un conflicto mediante una tarea en la que el jugador compruebe que no

puede dar solución al problema planteado con los principios y conceptos que posee.

3. Este conflicto empírico, según Pozo (2006), no será suficiente para que se produzca un cambio conceptual, puesto que el aprendiz tiende a tomar estos acontecimientos como hechos aislados y no como normas. Será necesario que el entrenador proponga conceptos alternativos que permitan integrar los conocimientos previos con la nueva información presentada. Sólo cuando el jugador disponga de un modelo teórico alternativo para dar significado a la práctica, éstos afectarán a su estructura de conocimiento. Esto se realiza en la fase de presentación de nuevas alternativas (Cárdenas, 1999), donde no sólo se le guía al jugador sobre la mejor respuesta, sino que se le hace ver por qué utilizarla. Para ello se harán preguntas que se incluirán como *feedback* durante o al finalizar la tarea.

Además, con estas fases de enseñanza, no sólo se aprenden conceptos, sino que al realizar la

práctica simultáneamente se está consiguiendo un aprendizaje procedimental significativo, al poner en relación el qué hacer con el por qué hacerlo. Como dicen French y Thomas (1987), la relación entre el conocimiento declarativo y el procedimental del jugador es la clave para el aprendizaje táctico. Así estos procedimientos aprendidos de manera significativa se pueden relacionar no sólo con otros procedimientos, sino con conceptos y principios que el jugador ya tiene almacenados (Coll y Valls, 1992).

Existe otra fase dentro de la progresión de Cárdenas (1999) que busca un aprendizaje más asociativo. Esta fase denominada “*reforzamiento específico*” es necesaria puesto que el aprendizaje procedimental requiere de una condensación y automatización para liberar parte de su atención y que el jugador pueda captar las variaciones que se puedan producir por las circunstancias de juego (Buceta, 1998, Pozo, 2006; Ruiz y Arruza, 2005), además por el hecho de que, en algunas ocasiones, existe una limitación temporal para tomar decisiones que no permite que el jugador pueda hacer consciente lo que percibe y las alternativas que tiene antes de actuar (Ruiz y Arruza, 2005).

Para finalizar la secuencia de enseñanza, se debe plantear una tarea global y así cumplir con el ciclo de tratamiento global-analítico-global. Cárdenas (1999) propone una última fase de generalización. Esta progresión de lo más global a lo más analítico, y viceversa, terminando en situaciones globales, es fundamentada por la teoría de la elaboración de Reigeluth y Stein (1983, citado por Del Carmen, 1996), que tiene como propósito fundamental prescribir criterios para secuenciar y organizar los contenidos educativos, de forma que se consiga una óptima adquisición, retención y transferencia de los mismos. Esta teoría integra diferentes aportaciones, como la de Gagné (1971), y la teoría de Ausubel (1979).

4. CONCLUSIONES

Después de esta exposición sobre los diferentes modelos existentes en la educación física que intentan explicar cómo debe intervenir el entrenador, parece evidente que entre unos y otros hay muchas más semejanzas que diferencias. Éstas pueden ser enriquecedoras si consideramos los puntos fuertes de cada uno, y así abarcar todas las demandas que requiere el aprendizaje de los deportes colectivos. Como síntesis podíamos decir que los modelos tradicionales serán útiles para conseguir la

condensación y automatización de algunos conocimientos, los modelos estructuralistas destacan por su aportación al estudio de la lógica interna como partida del aprendizaje, del modelo comprensivo cabe destacar los juegos modificados para facilitar el aprendizaje, mientras que de los modelos constructivistas son interesantes sus propuestas de reflexión o provocación del conflicto para activar o cambiar los conocimientos previos (Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña, 2009).

Así pues el problema ha sido que, aunque estos modelos surgen de diferentes ámbitos, la mayoría se sustentan sobre la misma manera concreta de entender el aprendizaje (Rink, 2001) y no es otra que las teorías que aparecen del paradigma cognitivo, y más concretamente, aquellas que tienen que ver con el aprendizaje constructivo del sujeto. Varios trabajos ya han visto relación entre la perspectiva constructivista de la enseñanza y aprendizaje y el modelo comprensivo de los deportes colectivos, como son los llevados a cabo por Gréhaine, Godbout y Bouthier (1999), Kirk y Macdonald (1998) o por Rink (2001). Lo que diferencia unas propuestas y otras, es la manera de llevar a cabo la misma idea, es decir, cómo entiende cada modelo qué y cómo debe intervenir el entrenador para conseguir un aprendizaje comprensivo por parte del jugador.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, F. (2008). *Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Alarcón, F., Cárdenas, D., Miranda, M.T. y Ureña, N. (2009). Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos. *Investigación educativa*, 13, 3, 101-128.
- Ausubel, D. P. (1976). In defense of advance organizers: A reply to my critics. *Review of Education Research*, 48, 251-257.
- Antón, J. (1998). *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*. Granada: Juan Lorenzo Antón García.
- Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Blázquez, D. (1982). La educación física en preescolar: una didáctica aplicada. *Apunts*, 19 (75), 185-196.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

- Blázquez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Buceta, J. M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson.
- Cárdenas, D. (1999). *Proyecto docente: asignatura. Fundamentos de los deportes colectivos: Baloncesto*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. Trabajo presentado en el I Curso de didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación. Madrid: Fundación Real Madrid.
- Cárdenas, D. y Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A. Casimiro, *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*. (pp. 105-144). Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (2004). La utilización del modelo integrado de enseñanza en la iniciación deportiva; limitaciones desde la atención y la memoria. *Revista Complutense De Educación*, 15 (1), 203-230.
- Coll, C. (2003). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: I.C.E./Horsori.
- Coll, C. y Martí, E. (2004). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En C. Coll/J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls., *Los contenidos en la reforma*. (pp. 81-132). Madrid: Santillana.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Carmen. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: ICE Horsori.
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista De Educación Física*, 40, 2-10.
- Devís, J. (1992). Bases para la propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís. y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Fraille, A. C. (2004). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- French, K. E. y Thomas, J. R. (1987). The relation of knowledge development to children's basketball performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 15-32.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos Teóricos y Prácticos de la Iniciación al Baloncesto*. Huelva: Diputación Provincial de Huelva.
- Graça, A. y Oliveira, J. (1997). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Inde.
- Hernández J. y Jiménez, F. (2000). Los contenidos en la educación física escolar desde la praxiología motriz (I). *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 19. Extraído el 23 de Octubre de 2004.
- Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Jiménez, C., Aguado, R. y López, A. (2003). La enseñanza y el aprendizaje del baloncesto en las escuelas de baloncesto de la fundación Real Madrid. Trabajo presentado en el Curso de didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación. Madrid: Fundación Real Madrid.
- López, V. y Castejón, F. J. (1998). Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista De Educación Física*, 68, 5-9.
- Navarro, V. y Jiménez, F. (1999). Un modelo estructural-funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (I). *Revista De Educación Física*, 71, 5-13.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pozo, J. I. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls., *Los contenidos en la reforma*. (pp. 19-80).
- Pozo, J. I. (2002). La adquisición de un proceso científico como cambio representacional. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 7 (3), 1-30.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Riera, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 40, 47-60.

- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. y Arruza, J. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough, U.K.: University of Technology, Department of Physical Education and Sport Science.
- Viciano, J. (2001). El proceso de planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 32. Extraído el 13 de Enero del 2005 desde <http://www.efdeportes.com/efd32/planif.htm>