

Castejón Oliva, F.J.; Martínez Muñoz, L.F.; Del Campo Vecino, J. y Argudo Iturriaga, F.M. (2011). Análisis de la documentación para la formación de entrenadores de base en baloncesto. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 11 (42) pp. 255-277. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artanalisis200.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artanalisis200.htm)

ORIGINAL

ANÁLISIS DE LA DOCUMENTACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE ENTRENADORES DE BASE EN BALONCESTO

ANALYSIS OF THE DOCUMENTATION FOR THE COACHES YOUTH BASKETBALL TEACHING

Castejón Oliva, F.J.¹; Martínez Muñoz, L.F.²; Del Campo Vecino, J.³ y Argudo Iturriaga, F.M.⁴

1 Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (España) javier.castejon@uam.es

2 Doctor en Educación Física. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (España) f.martinez@uam.es

3 Doctor en Educación Física. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (España) juan.delcampo@uam.es

4 Doctor en Psicología. Profesor en la Universidad Autónoma de Madrid (España) quico.argudo@uam.es

Código UNESCO: 5899 Otras Especialidades Pedagógicas (Enseñanza del deporte)

Clasificación del Consejo de Europa: 4 Educación Física y deporte comparado

Recibido 26 de septiembre de 2009

Aceptado 2 de marzo de 2011

RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido analizar la documentación utilizada en la formación de entrenadores de un deporte de equipo para la enseñanza de la técnica y la táctica y, de esta manera, evidenciar el grado de relación que tiene con la Enseñanza Comprensiva. Se realizó un análisis previo para determinar las categorías clave que incluyen la Enseñanza Comprensiva. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido semántico y pragmático tratando de comprobar la relación que pudiera existir entre la documentación escrita que se

utiliza en la formación de los técnicos de base en baloncesto y las categorías de la Enseñanza Comprensiva. Se concluye afirmando que los documentos que se han analizado no han desarrollado, ni ofrecido, aportaciones de la Enseñanza Comprensiva del deporte.

PALABRAS CLAVE: enseñanza comprensiva, entrenadores, deportes de equipo, baloncesto, textos

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the documentation used in the training of coaches of a team sport for teaching technique and tactics and, thus, demonstrate the degree of relationship with the Comprehensive Teaching. We performed a preliminary analysis to identify key categories include Comprehensive Teaching. Subsequently, an analysis of semantic content and pragmatic was applied to examine the relationship that may exist between the written documents used in the training of technicians based on the categories of basketball and Comprehensive Teaching. It is concluded that the documents that have been analyzed they have not developed neither offered contributions of the Comprehensive Teaching of the sport.

KEY WORDS: compressive teaching, coaches, team sports, basketball, texts

INTRODUCCIÓN

La influencia de lo que se ha denominado Enseñanza Comprensiva del deporte derivado, entre otras, de la propuesta del Teaching Games for Understanding (TGfU) (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker y Almond, 1986), y que podemos encontrar con términos como *tactical approach* (Gubacs-Collins, 2007); *Invasion Games Competence Model* (Tallir, Lenoir, Valcke y Musch, 2007), *Game Sense* (Light y Robert, 2010; Light y Tan, 2006), entre otros, y que podrían englobarse entre tradicional y no tradicional (Blomqvist, Luhtanen y Laakso, 2001) ha supuesto un cambio notable en la forma de enseñar los deportes con predominio táctico.

Esta propuesta es relativamente reciente y se ha ido incrementando con aportaciones teóricas y prácticas sobre la enseñanza del deporte, especialmente en el ámbito educativo y formal (Griffin y Butler, 2005; Mitchell, Oslin y Griffin, 2006; Werner, Thorpe y Bunker, 1996) y con menos trascendencia en el deporte extraescolar e informal (incluyendo en este último los deportes que se practican fuera de la escuela y que se enmarcan en el contexto federativo).

La diversidad en los trabajos realizados en el entorno educativo se han caracterizado por establecer una fundamentación (Castejón, Giménez, Jiménez y López, 2003; Devís, 1990a, 1990b, 1996), que se ha ampliado con

experiencias e investigaciones (Castejón et al., 2002; French, Werner, Rink, Taylor y Hussey, 1996; French, Werner, Taylor, Hussey y Jones, 1996; García, J.A., 2001; García, L.M., 2001a, 2001b; Méndez y Fernández-Rio, 2009), en las que habitualmente ha predominado un único deporte. Lo que menos aparece son prácticas y propuestas similares en el ámbito federativo y de competición.

Pero más allá de las propuestas, lo que la mayoría de las veces se demanda en los foros donde se aporta información sobre la Enseñanza Comprensiva, sea teórica o empírica, es un conjunto de actuaciones que permitan realizar la actividad con la suficiente garantía de que lo que se está haciendo tenga una base epistemológica.

Es cierto que la tradición en la enseñanza deportiva donde es necesario aprender la táctica, se ha desarrollado siguiendo un esquema lineal y ajustado a lo que se podría señalar como enseñanza analítica o enseñanza descontextualizada, comenzando con un dominio técnico que luego se pretende aplicar en el juego mediante la táctica. Precisamente, esta forma de proceder ha supuesto una crítica cada vez mayor desde la Enseñanza Comprensiva del deporte, que avala una enseñanza contextualizada, cercana a la realidad a la que se va a enfrentar el aprendiz cuando tenga que practicar el deporte y donde la táctica sea el lugar donde se desenvuelve la técnica (Griffin, Brooker y Patton, 2005; Kirk y MacPhail, 2002).

Esta crítica a la enseñanza analítica, se debe a que ha llegado a un punto donde sólo se aporta un conjunto de actividades partiendo de una forma de entender el deporte. Consistente en desmembrar sus elementos, practicarlos, preferentemente sin mucha dificultad al principio, para ir progresando hasta llegar a un dominio de cada una de las habilidades técnicas que permita participar en las situaciones tácticas. Sin embargo, esta es la situación que no parece estar clara en las progresiones más o menos pedagógicas que se han utilizado hasta el momento. Aparecen muchas preguntas como: ¿se puede participar en el deporte sin dominar toda la técnica? ¿Es posible aprender técnicas deportivas en un entorno táctico? ¿No se estarán dando facilidades a aquellos o aquellas que ya las tienen, y que por eso, asimilan mejor un plan técnico que aplican cuando aparece la táctica? Con la Enseñanza Comprensiva se ha intentado contestar a éstas y otras preguntas (Mitchell et al., 2006), y los trabajos que se desarrollan en el ámbito educativo parece que inciden cada vez más en su aplicación y utilidad.

No sabemos si esos mismos planteamientos y críticas han incidido en la enseñanza deportiva en el ámbito federativo. Tenemos que recordar que el deporte no se enseña en exclusiva en las clases de Educación Física, debido a que las federaciones deportivas también tienen estas competencias. La formación de los técnicos deportivos o entrenadores –designamos así a los que se dedican a la enseñanza y entrenamiento del deporte fuera de las clases de Educación Física- reciben las enseñanzas por medio de cursos donde se utiliza un material docente, habitualmente libros, que abarcan distintos contenidos, entre ellos la metodología de enseñanza.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA

La Enseñanza Comprensiva en el deporte basa sus premisas en la mejora de los aprendizajes y del rendimiento compartiendo principios tácticos con las ejecuciones técnicas. La necesidad de utilizar *un aprendizaje contextualizado*, cuyas ideas ya fueron adelantadas en trabajos sobre el aprendizaje (Bransford y Johnson, 1972) y tratados como aprendizaje situado o cognición situada (Pozo y Monereo, 2002), que se incluyen en la Enseñanza Comprensiva del deporte (Kirk y Kinchin, 2003), es uno de sus pilares (Griffin et al., 2005).

Otro aspecto relevante es el de *aprendizaje significativo* (Ausubel, 2002; Ausubel, Novak y Hanesian, 1991; McMorris, 1998; Pozo, 1993), y que están remarcados en los trabajos sobre la enseñanza de los deportes cuando están enfocados desde la Enseñanza Comprensiva del deporte (Rovegno y Bandhauer, 1997a, 1997b).

Hay un marcado interés por utilizar el conocimiento en cuanto a *saber y saber hacer* (Arnold, 1991) con el que se pretende que sea el propio aprendiz el que compruebe las relaciones entre lo que dice (sabe) y lo que hace (saber hacer) como forma de mejorar en su *autonomía en el aprendizaje*. Por otro lado, se incide en la motivación al comprobar *la utilidad y funcionalidad* de lo que se ha aprendido (Keller, 1983 y 1987), y que Alonso y López (2002) señalan como encontrar valor a la experiencia.

Un aspecto que merece la pena resaltar es el *énfasis en la toma de decisiones durante el desarrollo del juego* que se plantea desde una Enseñanza Comprensiva (Dyson, 2005; Gréhaigne, Wallian y Godbout, 2005), debido a la presencia desde el inicio de situaciones tácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conjunto de premisas aparece en la práctica siguiendo una secuencia de reflexión-actividad-reflexión que es básico en la Enseñanza Comprensiva (Mitchell et al., 2006).

Todos estos elementos anteriormente descritos, y que en mayor o menor medida son señalados por los autores que han desarrollado el modelo, nos permiten configurar los aspectos clave para conseguir llevar a la práctica las tareas que se ajustan a la idea de la Enseñanza Comprensiva del deporte. En nuestra investigación, creemos fundamental el análisis de estos referentes en la formación de técnicos deportivos, para comprobar la incidencia de este modelo en el ámbito federativo.

LA DOCUMENTACIÓN COMO MATERIAL DE APOYO EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE

La documentación deportiva sirve de material de apoyo al discurso del entrenador. Han habido colecciones pedagógicas (en este caso, se destaca las

de Miñón en los años 70-80 y la multitud de libros de editoriales como Gymnos, Inde, Hispano Europea, y otras, además de las traducciones del extranjero) que han servido para que los entrenadores se hicieran una idea más o menos precisa sobre cómo enseñar los deportes. Todas estas publicaciones seguían un discurso en la línea de enseñanza deportiva desde la técnica. La formación del entrenador comenzaba y comienza por los cursos que desarrollan las federaciones deportivas, y en la mayoría de los casos, se apoyan con libros de las propias federaciones o con material como el anteriormente citado.

Sin embargo, los trabajos publicados siguiendo la Enseñanza Comprensiva, ofrecen una forma de diseñar las tareas (las que quedan escritas y dibujadas), y de presentarlas a los deportistas (cómo se desarrollan en la práctica), y son ejemplos que podemos encontrar, lógicamente, en publicaciones más recientes. Los autores y autoras que siguen estos planteamientos, como ya se ha señalado, han desarrollado sus trabajos iniciales para clases de Educación Física (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; French, Werner, Taylor et al., 1996; French, Werner, Rink et al., 1996; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Mitchell et al., 2006; Nevett, Rovegno y Babiarz, 2001; Nevett, Rovegno, Babiarz y McCaughtry, 2001; Rovegno, Nevett y Babiarz, 2001; Rovegno, Nevett, Brock, y Babiarz, 2001), pero no aparecen con la misma profusión en el entrenamiento deportivo (Light y Robert, 2010).

Como se ha señalado, los cursos de formación de los entrenadores, no sólo son impartidos por sus respectivos profesores y profesoras, sino que se acompaña con documentación que le sirve posteriormente al entrenador para ampliar y consolidar cómo debe enseñarse el deporte. Lo que ahora pretendemos es comprobar si, de la misma forma que ha habido una penetración de la Enseñanza Comprensiva en el deporte dentro de la formación universitaria, se ha dado en la formación federativa. No sabemos si la documentación que utilizan estas instituciones para la formación de los técnicos deportivos ha tenido en cuenta las propuestas de la Enseñanza Comprensiva del deporte. Si fuera así, difícilmente pueden aparecer estas ideas y sus propuestas prácticas.

La formación de técnicos deportivos en modalidades colectivas suele estar estructurada en diferentes apartados, donde los más específicos hacen referencia a la técnica y táctica de la disciplina deportiva de que se trate. En nuestro caso, centraremos nuestra atención en el análisis de los procesos didácticos (metodología) de la enseñanza-aprendizaje de la técnica y la táctica.

Debemos tener en cuenta que hay un discurso dominante en la formación universitaria hacia la Enseñanza Comprensiva, que no obstante, no siempre cala en el profesorado (Díaz, 2005). Con la aparición de la Enseñanza Comprensiva del deporte, podría parecer que llegaría a incidir en la formación de los entrenadores, y que los textos que se utilizarían irían por ese camino, pero desconocemos si esa ha sido la realidad. Es decir, aunque en el ámbito universitario sí aparece la documentación de Enseñanza Comprensiva como material de apoyo, con nuestra investigación tratamos de comprobar el grado

de incidencia de la Enseñanza Comprensiva en la documentación aportada a los técnicos para su formación en las federaciones deportivas de deportes de equipo, y más concretamente, en el caso del baloncesto.

OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis de la documentación que se emplea en la formación de entrenadores para la enseñanza de la técnica y la táctica en baloncesto. Pretendemos comprobar si los planteamientos metodológicos que subyacen en el diseño y en la enseñanza de las tareas técnicas y tácticas del baloncesto han acogido los planteamientos relacionados de la Enseñanza Comprensiva de los deportes, y en el caso de que sea así, en qué grado se relacionan.

Particularmente, lo que vamos a investigar es el tipo de documentación para la enseñanza del deporte que se utiliza en la formación de los entrenadores que desarrollan su actividad en el contexto federativo. Y lo hemos limitado a dos aspectos fundamentales: (a) el deporte, y (b) el nivel de formación.

- (a) Nos hemos centrado en un único deporte como punto de partida, en este caso el baloncesto. La elección de este deporte es precisamente porque muchas de las publicaciones que hay sobre Enseñanza Comprensiva del deporte suelen utilizar el baloncesto como uno de los deportes de referencia. Es por ello, por lo que hemos creído oportuno centrarnos en el baloncesto. Lo cual no quiere decir que no haya otros deportes factibles de ser investigados.
- (b) Hemos elegido la formación básica, precisamente porque la Enseñanza Comprensiva del deporte aporta también más información en las etapas iniciales, sin que ello implique que no puedan aparecer aspectos sobre la Enseñanza Comprensiva en otros niveles, pero no sería objeto de nuestro estudio.

MÉTODO

Técnica e instrumentos

Hay que señalar que la utilización de la documentación escrita tiene unos referentes, en este caso, institucionales, que comprometen lo que se debe o no se debe enseñar y cómo hay que realizarlo. Es una legitimidad que aporta la institución y que se plasma en un recurso narrativo. Hay dos formas amplias de exponerlo: cuantitativa y cualitativa. En el caso de una narrativa cuantitativa, significará que al existir mayor amplitud de la información respecto a ciertos aspectos de la formación, parece que el resto tienen menos importancia. Por otro lado, una narrativa cualitativa, en este caso con más presencia empírica o científica, supone prestar atención por la ejemplaridad de

los resultados. Suele ocurrir cuando se ponen ejemplos de deportistas, resultados o avances científicos, pero siempre los que favorecen ese discurso que mantiene la institución.

La investigación que se realiza va a ser de análisis de contenido (Bardin, 1986; Krippendorff, 1997), en particular la documentación que se emplea como material docente. Al ser un material que utiliza escritura y dibujos (imágenes o de cualquier otra índole), hemos optado por analizar lo que está escrito, sin que ello impida que en posteriores trabajos incluyamos las imágenes como forma de ampliar dicho análisis. Se considera que tanto la parte literal como el dibujo o dibujos que acompañan, son la fuente de información de este estudio, aunque en nuestro caso, hemos considerado sólo el texto.

El análisis de contenido no es en exclusiva una técnica cualitativa, pero es cierto que tiene predominio cualitativo (Flick, 2004). En este caso, nos centraremos más en lo semántico y pragmático (Navarro y Díaz, 1995), y las relaciones que se establecen entre las distintas partes del texto para expresar las ideas y el carácter instrumental de los documentos docentes del deporte estudiado.

Para poder realizar este análisis hemos definido un conjunto de categorías que son las que corresponden con los aspectos claves de la Enseñanza Comprensiva que hemos definido antes, y que están, en parte, relacionados con una perspectiva constructivista (Light y Wallian, 2008; Rovegno y Dolly, 2006) y que se resume en:

- Aprendizaje significativo.
- Saber y saber hacer.
- Autonomía en el aprendizaje, como forma de fomentar la toma de decisiones.
- Motivación hacia la práctica.
- Técnico deportivo.

Hemos creído conveniente incluir al entrenador (técnico, profesor, etc., se utilizan distintos nombres dependiendo del contexto) por ser la persona que se encarga de diseñar y poner en práctica las tareas y el entrenamiento.

Este conjunto de categorías han sido validadas por expertos en la materia. Han sido tres profesores universitarios que llevan impartiendo la asignatura de Iniciación Deportiva o similar en la universidad desde el año 1995. Los valores que se pedían se encontraban entre 0 y 4 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). Salvo en la de aprendizaje significativo que fue valorado por uno de los expertos con un 3 (bastante de acuerdo), el resto valoró estas categorías con un 4 (totalmente de acuerdo).

Material de estudio

En este caso nos hemos centrado en dos documentos de formación inicial de entrenadores de baloncesto (VVAA, 2002a, 2002b), pues son los más ampliamente aceptados y publicados por la Federación Española de Baloncesto (FEB), salvo en el caso de la Federación Andaluza que emplea dos textos editados por la editorial Wanceulen (Torres, 2006a y 2006b). Las distintas federaciones a las que hemos acudido para obtener los documentos son las federaciones de Andalucía, Cataluña, Extremadura, Galicia, Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana.

Procedimiento

Cada uno de los documentos ha sido analizado, aplicando las categorías descritas, por todos los integrantes de este trabajo de forma individual, y posteriormente se ha hecho una puesta en común conjunta con el fin de comprobar las diferencias y semejanzas en el análisis. En aquellos casos en que aparecieran diferencias amplias entre los investigadores, se señalaría.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación hacemos una presentación del estudio del documento para entrenador de iniciación, y luego expondremos el de entrenador de primer nivel. Las diferencias encontradas en los documentos de la Federación Andaluza no son tan amplias como para exponerlos separados de los que se utilizan en la Federación Española, no obstante, los hemos tenido en cuenta en nuestro análisis. En cuanto a la categoría denomina técnico deportivo la hemos tratado de manera conjunta, extraída de los dos textos.

CURSO DE INICIACIÓN

Categoría: Motivación hacia la práctica

En la presentación del documento, hay una propuesta institucional, en el prólogo y en la introducción donde se alude al “talante pedagógico y al aspecto lúdico del baloncesto” como principios fundamentales. Queda expresado que el baloncesto en sí ya tiene una característica de juego, lo que supone que tiene un carácter motivacional intrínseco, que hace que las personas que participan se diviertan, pero debe ser, como señalan Mandigo, Holt, Anderson y Sheppard (2009) por la propia práctica y por la persona que diseña y desarrolla las tareas. Por todo ello, los entrenamientos deben ser “dinámicos y alegres... buscando constantemente desde la metodología de enseñanza del juego del Baloncesto, el ilusionar, motivar e incentivar al niño” (pág.7). Parece, en esta segunda matización que es la metodología la que debe motivar e incentivar, y ya no queda remarcado que sea el propio juego.

Pero no sólo tiene que ser divertido, parece que el baloncesto va más allá de las posibilidades del juego, pues el entrenador debe formar al niño en los aspectos técnico-tácticos, así como “fomentar las relaciones humanas y afectivas del equipo desde una educación psicológica, además de su mejora intelectual y cultural” (pág. 7) y que ya señalaron Holt, Streat y García-Bengoechea (2002). Debe también fomentar el espíritu competidor, creatividad, inspiración, intuición y espontaneidad, “además de desarrollar su actitud mental” (pág. 7), que es el mensaje que se está transmitiendo desde la federación a todos los entrenadores que están trabajando con jugadores internacionales”. Como puede comprobarse, aquí aparece la figura del entrenador como persona que tiene una responsabilidad, y que emana del propio deporte.

Lo que aparece es una idea de deporte que abarca más allá de lo que se considera el propio juego, pues se le añaden características que pueden ser discutibles (educación psicológica, mejora intelectual y cultural) y que si bien no son exclusivas de la educación formal, parece que son más explícitas en la situación menos formal que corresponde al entrenamiento. Si la educación formal es un derecho que tienen todas las personas, no parece que el baloncesto incluya este derecho, la educación es de todos, pero el baloncesto sólo es de unos pocos (Castejón, 2010).

Se da por sentado que la participación en el deporte ofrece una actitud mental, una motivación, pero son los entrenadores los que tienen que inculcarla, como ocurre (es un ejemplo que aparece en el texto), con el espíritu competidor. A modo de muestra se plantea que “un equipo de base que domina los fundamentos tiene más posibilidades de ganar y de competir y esto es algo fundamental para que los niños se enganchen a nuestro deporte” (pág. 8). Es decir, la posibilidad motivante intrínseca del deporte se va matizando aún más, pues ahora ya se señala que competir y ganar es lo que engancha.

Categoría: Aprendizaje significativo

No aparece ninguna mención que reseñar. Quizá se debe a que es una terminología no habitual en la enseñanza del deporte. Sí aparece en el contexto educativo (Ausubel, 2002; Ausubel et al., 1991; McMorris, 1998; Pozo, 1993) y ha sido adoptado en la enseñanza del deporte (Rovegno y Bandhauer, 1997a, 1997b). Pero esta ausencia es lo que nos hace ver que resulte difícil la inclusión de la Enseñanza Comprensiva del deporte en la formación de los técnicos deportivos.

Categoría: Saber y saber hacer

Parece que el conocimiento materializado en saber y saber hacer queda en entredicho, cuando al hablar de los gestos técnicos se matiza que “requieren

para su dominio repetición y repetición” (pág. 8) fundamentales para el juego de 1x1. Matizan que “cuanto antes se adquiriera mejor desarrollo y más estilo tendrá al final del proceso” (pág. 8) (Ejemplo de un pianista que se inicia a los 3 ó 17 años). Es cierto que la repetición origina un aprendizaje, lo que no queda claro en estos principios que se exponen en la formación del entrenador es si esta repetición permite llegar a comprender qué es lo que hay que hacer y por qué, es decir la inclusión del conocimiento procedimental y declarativo tal y como ha sido señalado por (Arnold, 1991; Light y Fawns, 2003). Como queda reflejado en los trabajos de enseñanza de la técnica, la simple repetición no origina esa “mejora intelectual” que se señalaba al principio.

Pero cuando se observa el bloque de metodología correspondiente al área Didáctica, éste comienza indicando que para un correcto aprendizaje se debe “evitar la monotonía y la aplicación de juegos se considera esencial si queremos enganchar a los más jóvenes en la etapa de iniciación” (pág. 60). Es aquí donde se encuentra cierta contradicción con el párrafo anterior, pues si es necesario que los gestos técnicos “requieren para su dominio repetición y repetición” (pág. 8), debería puntualizar en qué consiste evitar la monotonía y repetición y repetición. Como se ha señalado, el aprendizaje significativo, que es otra categoría de este estudio y que se ha tratado en el marco teórico no dice que no deba darse la repetición. Pero se debe alejar de la repetición mecánica. Se ha de buscar una repetición significativa, en la que la persona sepa lo que hace y por qué lo hace (Mitchell et al., 2007; Light y Fawns, 2003).

La justificación de una enseñanza de la técnica sin la presencia de la táctica, lo que se suele denominar enseñanza analítica, se da por supuesto en cuanto se considera que los niños y niñas tienen ya una madurez para entender esa forma de enseñanza. Plantean que hay necesidad de enseñar los fundamentos del juego, ya que al resto de capacidades “les dedicamos el resto del día (...) y los niños y niñas hoy día tienen gran capacidad de percepción de lo que es calidad de entrenamiento y es por ello que son capaces de asimilar un método analítico de repetición siempre y cuando lleve apareado calidad de enseñanza y diversión de la ejecución” (pág. 8). Lo que no queda claro es lo que se entiende por “calidad de enseñanza y diversión de la ejecución”. Como se ha dicho, no se excluye un método para justificar otro, sino que las propuestas de calidad de enseñanza van en la línea de que el aprendizaje de la técnica debe realizarse en un contexto de aplicación, utilidad y significado para la persona que lo aprende, y la realidad de la enseñanza analítica es que son actuaciones aisladas y poco relacionadas con el contexto de juego (Contreras et al., 2001; Hastie, 1998; Keller, 1987).

Así, para enseñar mini básquet, sería necesario tener en cuenta la motivación, nivel del jugador, la dificultad de la tarea, el proceso y producto y la autoevaluación (pág. 62), cierto que son elementos que aparecen en los documentos que ofrecen pautas para el diseño de las tareas deportivas (Castejón y López, 2002; Griffin y Butler, 2005; Mitchell et al., 2006). Incluye también aspectos importantes: “cambiar la forma de enseñar (...) y no quemar etapas” (pág.62). Se plantea una progresión de carácter analítico como

referencia para enseñar (metodología y evolución), utilizando los siguientes elementos de forma sumatoria: jugador, medio, móvil, compañero/s y adversario/s. Plantea la realización de tareas que permitan “una participación activa” (pág. 62) bajo dos criterios: el ámbito de actuación y el objetivo de aprendizaje, siendo “el juego (...) el medio más adecuado para la enseñanza del baloncesto, (...) y sus adaptaciones para llegar al escalón final del baloncesto como deporte definitivo y final con todas sus exigencias” (pág. 63) (desde el juego al baloncesto, pasando por el mini básquet y las reglas pasarela).

Con relación a los factores de ejecución en el aprendizaje, en el apartado de Didáctica, se incide en la naturaleza de los ejercicios, incluyendo los de aspecto cognitivo, la intensidad de los mismos, el tiempo de actuación y de recuperación. El nivel de oposición de los adversarios (número e intensidad), el espacio de actuación (adecuado al número) y la evaluación de la ejecución. Sin embargo, no aparece aquí la necesidad de utilizar procesos reflexivos que parecen necesarios en el desarrollo de saber y saber hacer que se ha trabajado en el desarrollo del modelo de Enseñanza Comprensiva del deporte (Contreras et al., 2001; Mitchell et al., 2006).

Los elementos que se deben tener en cuenta en el proceso educativo de enseñanza de los componentes básicos del juego son:

1. “Educar al niño/jugador en el pensamiento táctico de producción autónomo buscando e incidiendo para que posea una buena capacidad de análisis de la situación de juego y transfiera soluciones a propuestas análogas y diferentes, para que vayan adquiriendo conocimiento y experiencia”.
2. Sistematización y refuerzo de conocimientos y experiencias nuevas, con el fin de dar soluciones actuales rápidas a problemas concretos, mediante la práctica óptima.
3. “Debemos incidir dentro del proceso educativo del niño/jugador ayudándole a que descubra un sistema de soluciones propio por vía asociativa que será la forma más rápida de unión entre la percepción de la situación de juego y la solución táctica. Simultáneamente se deben implementar la vía reproductora (repetitiva de lo realizado anteriormente) y creadora (con carácter innovador)”.
4. Homogeneización de las tareas. (pág. 64).

De la misma forma, apela a la “correcta utilización de la atención en su dimensión y focos de atención en las acciones de juego de baja organización y abiertas como son las que se dan en mini básquet y baloncesto” (pág. 64). Todos estos puntos formulan una línea de actuación que tiene relación con la Enseñanza Comprensiva (Light y Fawns, 2003). Si bien es un conjunto de sugerencias, debería manifestarse en el diseño y aplicación de las tareas.

En relación a los métodos de enseñanza plantea dos de carácter general, siempre teniendo en cuenta la filosofía del entrenador/profesor y las características del niño/jugador: tradicional y juego programado. El primero “caracterizado por la instrucción directa y la reproducción de modelos técnicos” y el segundo “basado en la enseñanza por la búsqueda y la resolución de problemas” (pág. 65). El baloncesto actual requiere “reproducción de modelos técnicos y resolución de situaciones individuales y colectivas actuales. La acción de juego implica que en la mayoría de los casos la técnica debe ser adaptada a las características del adversario directo. La técnica se pone al servicio del propio juego. Por otro lado, la actualidad de la respuesta táctica viene dada por el imperativo de la rapidez del propio juego” (pág. 67). En esta misma página se matiza que la enseñanza de la técnica y de la táctica debe realizarse de forma simultánea desde la iniciación mediante propuestas de aprendizaje también simultáneas. Y puntualiza que “NO COMPARTIMOS LA IDEA DE NO ENSEÑAR LA TÁCTICA Y LA ESTRATEGIA HASTA QUE NO SE DOMINE LA TÉCNICA” (pág. 67) (las mayúsculas son nuestras).

El método de “la enseñanza por la búsqueda y la resolución de problemas” aquí presentado parece más una justificación por ampliar las posibilidades de enseñanza, que por estar de acuerdo con una forma de enseñar. La mayoría de las veces, la inclusión de aspectos polares es más una intención de no dejar nada fuera que de una defensa de una forma de enseñar. Si de lo que se trata es de que los jugadores sean responsables, esto supone que debe manifestarse una inclinación por métodos que generen esa autonomía, pero difícilmente puede incidir en la autonomía una enseñanza basada en la instrucción directa y en la reproducción de modelos (Sicilia, 2001); precisamente desde la Enseñanza Comprensiva se evita la utilización de estas técnicas directivas en la enseñanza (Castejón y López, 2002). Por ejemplo, cuando dice al ¿cómo enseñar? “se realiza una triple vía de trabajo ya sea analítico, global y mixto, según convenga en cada situación” (pág. 70), es decir, la conveniencia no queda establecida si es para los que aprenden o para los que enseñan (o ambos).

En cuanto al último comentario remarcado en mayúsculas, se está de acuerdo que no hay una supeditación de la técnica a la táctica y viceversa, pero como en los apartados anteriores, lo que no parece claro es cómo diseñar y poner en práctica tareas en las que se manifieste esta situación, algo que ya ha sido contemplado en algunos trabajos (por ejemplo, Castejón y López, 2002; Mitchell et al., 2006).

Siguiendo con la propuesta de la presentación táctica y técnica, aboga por la enseñanza del baloncesto partiendo de los principios generales de ataque y de defensa (Bayer, 1986) que generen un aprendizaje “global con transferencia y gran sentido de juego al interpretar como verdaderamente es el mini y baloncesto” (pág. 68). Plantea tres etapas (con diferencia de + ó – 2 años) de “formación táctica” (pág. 68) siguiendo a Bayer (1986): de iniciación (5-8 años), aprendizaje (9-12 años) y perfeccionamiento (13-16 años). En la primera etapa destacar el apartado de capacidad perceptiva/decisional,

realizando “propuestas de analizar la situación de juego y su correspondiente toma de decisiones personalizada” (pág. 68). En la segunda resaltar el “desarrollo de las capacidades de competencia sociomotriz básicas del juego de ataque y defensa en igualdad y superioridad numérica” (pág. 69). Y por último, en la tercera etapa subrayar el “desarrollo de diferentes sistemas y formas de juego colectivo” (pág.69). Como puede apreciarse, aquí la táctica es la que se plantea como eje vertebral de la propuesta de enseñanza, en la que sea una formación táctica donde los aspectos perceptivos sean los que demanden las decisiones y una vez conseguida la suficiente formación apostar por la competencia sociomotriz. No aparece la necesidad de un dominio técnico que permita comprobar cómo se llega a la formación táctica, pues nos parece que son dos aspectos que van unidos (López y Castejón, 2005).

Categoría: Autonomía en el aprendizaje

Señala en Didáctica un aspecto relevante para la enseñanza del mini básquet y es que “Los juegos genéricos pretenden desarrollar habilidades básicas en los niños que van incluyendo los componentes básicos (elementos técnicos y tácticos) de forma progresiva. (...) Para ello el profesor/entrenador podrá modificar las reglas, el ambiente externo o contextual alrededor del equipo”, manifestando que por ejemplo, un juego de 10 pases “implementa conceptos tácticos desde la misma iniciación” (pág. 63). Esta idea de utilización del juego modificado, fundamentalmente por las reglas, es el tratado por Devís (1990a y 1990b), como uno de los aspectos a desarrollar en la Enseñanza Comprensiva de los deportes. Se cree que este tratamiento debe afianzarse como forma de enseñar, pero que no debe ser exclusivo de una etapa inicial de la enseñanza.

Concluye este aspecto matizando que “sería conveniente que el niño/jugador disfrute aprendiendo, entienda su propio aprendizaje del juego, canalice su auténtica posibilidad de juego, se dé cuenta del valor colaboración del juego e interprete correctamente la competición y el resultado” (pág. 64). Estos logros de autonomía permiten que sea el propio jugador el que va responsabilizándose de su aprendizaje. Los procesos de interpretación suponen un paso adelante en la forma de entender el deporte y las actuaciones que en él se aplican y desarrollan.

CURSO DE ENTRENADOR DE PRIMER NIVEL

Categoría: Motivación hacia la práctica

En el apartado de metodología correspondiente al área Didáctica, comienza indicando que “el objetivo será, por encima de todo, fomentar la curiosidad y el deseo de aprender del jugador” (pág. 156). Es decir, aparece un aspecto de motivación que se centra en que el entrenador debe fomentar el interés con el fin de que haya una participación de los jugadores. Se añade

algo más al respecto donde “no se debe olvidar el aspecto lúdico (...) y por tanto, apuntar la motivación que se deriva del placer y disfrute del juego y de jugar –realizar un actividad- con los amigos, algo que en muchas ocasiones acerca a los niños/jóvenes al baloncesto y en un primer momento” (pág. 161). Es, precisamente, un aspecto necesario, que la motivación parta de la propia persona que aprende (Alonso y López, 2002), pues esa motivación corresponderá con un aprendizaje activo con el que construir sus propias experiencias en el deporte (Mandigo et al., 2008; Rovegno y Bandhauer, 1997a).

Categoría: *Aprendizaje significativo*

Aunque el concepto de aprendizaje significativo se suele plantear más como uso que como idea correctamente definida y por ello, con posibilidades de aplicarla al proceso de enseñanza aprendizaje, se suele resumir en unos cuantos aspectos más relacionados con el sentido común a la hora de enseñar, algo que no debe desdeñarse. Por ejemplo, aporta unos interrogantes interesantes de cara al proceso a seguir “Es decir, la comunicación que debe establecerse entre uno y otro componente (entrenador-jugador) ¿llega realmente como se cree? Plantearse y tratar de averiguar si las instrucciones o indicaciones que parten del entrenador son entendidas por el jugador, es decir, ¿entienden con claridad lo que se les explica y lo que se les pide que hagan?” (pág. 162). El interés porque lo que se pretende enseñar quede claro hace que se busque implicar el aprendizaje significativo (Rovegno y Bandhauer, 1997a, 1997b), aunque de cara a cómo es expresado por el entrenador.

En relación a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto justifica que “conviene no olvidarse aquí y destacarlo por su especial relevancia y transcendencia en el aprendizaje significativo, un modo de corregir que no se centra exclusivamente en el entrenador: INTERROGAR AL JUGADOR SOBRE LA TAREA” (pág. 177) (la mayúscula es nuestra). Es cierto que plantear una retroalimentación interrogativa provoca respuestas en los jugadores, es la base de esa forma de plantear la retroalimentación, pero conviene saber cómo debe plantearse para evitar caer en la lógica del entrenador, porque el tipo de pregunta puede ayudar a conducir a soluciones, siempre que esas soluciones admitan una lógica personal. Precisamente, esa elaboración de preguntas-respuestas, es una de las claves para desarrollar una Enseñanza Comprensiva del deporte (Mitchell et al., 2006)

Categoría: *Saber y saber hacer*

La metodología para la enseñanza establece una serie de pasos para que sea correcta y que se resume en:

1. Conocer el deporte.
2. Comprender la situación concreta.

3. Establecer todos los elementos que intervienen.
4. Reflexionar sobre el grado de influencia.
5. Intervenir ordenadamente.

Sintetiza el primer apartado aportando la idea de que “(...) la práctica útil no es, solamente, aquella que se realiza específicamente. Lo fundamental es la actividad motriz diaria pero polideportiva y multifacética con aspectos que desarrollen habilidades o destrezas concretas, pero transferibles y aplicables en diversas situaciones motrices” (pág. 159). Como puede apreciarse, hay un interés porque las actividades repercutan en una formación genérica, algo que es muy habitual en la documentación de formación básica en los deportes, debido a que se entiende que hay una deficiencia de base y que esa deficiencia sólo puede ser asumida desde planes generales y multifacéticos, pero que en el fondo, son pequeñas especializaciones para el deporte que se esté tratando.

Como en otras situaciones, aparecen referencias a modos de enseñar que tienen una ambivalencia más desde el punto de vista teórico que en la práctica. No se cree que baste con señalar las posibilidades, hay que matizar qué ofrece cada uno y qué no (Sicilia, 2001), así en relación a los estilos de enseñanza diferencia “los caracterizados por el mando focalizado (*command*) y los caracterizados por el descubrimiento individual o grupal (*discovery*)” (pág. 163). Matizando que “basta con tener en cuenta los objetivos y los contenidos que planteamos, los alumnos a los que va dirigida la práctica y el material disponible para construir una sesión a partir de cualquier modelo didáctico que se pretenda. En definitiva, se puede utilizar el modelo que más convenga en cada momento, y teniendo presente que el modelo será el instrumento y no el pretexto. Es decir, que se utilizará cuando se estime necesario y positivo, y no por el mero hecho de poner en práctica unos conocimientos teóricos” (pág. 165). Parece que en la enseñanza del deporte hay varias medidas y se aplica cada una de ellas según aparece cualquier situación, pero si hay que incidir en la Enseñanza Comprensiva, los métodos indagatorios para el aprendizaje (Contreras et al., 2001; Kirk y MacPhail, 2002; Rovegno y Bandhauer, 1997b) son los más adecuados. Si es verdad que la versatilidad es una ventaja, no por ello hay que caer en la indeterminación, que es un inconveniente. Hay que tomar partido a la hora de proponer una enseñanza deportiva, porque desde el principio se está influyendo en cómo los jugadores acceden al conocimiento.

Categoría: *Autonomía en el aprendizaje*

Asimismo aporta las características del estilo descubrimiento guiado y la resolución de problemas, con la siguiente matización: “Se debe considerar que la asimilación de este estilo (resolución de problemas) no es sencilla si no se ha experimentado” (pág. 170). Plantea un ejemplo de sesión a partir de una situación táctica de juego (desmarque del Jugador sin balón para recibir) y establece la progresión que se debe seguir a partir de unos problemas a resolver y respuestas posibles a observar, aclarando ciertos términos: “las

respuestas son consecuencias lógicas que se pueden dar al plantear los ejercicios. El profesor no debe intervenir, puesto que esos son realmente los problemas que los alumnos deben solucionar. En cuanto a las soluciones, son patrones de eficacia a los que los alumnos deben llegar. Si hay alguno que no aparezca, el profesor debe orientar a los alumnos hacia él. Pero dejando al alumno que llegue por sí mismo a la solución” (pág. 171). En este punto se encuentra que se incide en que él o los jugadores busquen sus propias soluciones, pero no se entiende por qué se dice que “las respuestas son consecuencias lógicas”, precisamente la lógica no es el punto fuerte de la solución de problemas en el deporte. Las características abiertas de los deportes colectivos impiden una lógica y una generalización de respuestas, así que hay que permitir que cada jugador ajuste su propia lógica, que no tiene por qué ser una lógica común (Gréhaigne et al., 2005; Light y Fawns, 2003).

Categoría: *Técnico deportivo*

Como se ha dicho al principio del análisis, esta categoría la hemos tratado con los dos textos de formación en conjunto. Creemos que es necesario comprobar el tipo de entrenador que se configura y define en los textos, responsable del proceso enseñanza-aprendizaje, y el auténtico motor para la consecución del aprendizaje del baloncesto.

Es una filosofía de cómo debe ser el entrenador que se concreta en que “la parte más importante para enseñar baloncesto radica en la calidad que tenga el entrenador, sus conocimientos, que así se manifiesta en la Enseñanza Comprensiva de los deportes (Turner y Martinek, 1999). En la formación de los técnicos se pide que capte el *swing* del fundamento. Para ello, “debe dominar su mecánica (...). Se puede comprobar que existe gran diferencia en el juego individual y en la plástica de su baloncesto de un entrenador que domina la enseñanza de técnica individual y otro que no posee esta cualidad (...). Por lo que el entrenador de iniciación (...) debe tener un conocimiento total de los fundamentos técnicos y una buena metodología para su enseñanza” (pág. 9). Esta característica del entrenador, desde nuestro punto de vista, es un proceso de aprendizaje en su propia formación, y es algo que debe incluirse, tanto en la formación inicial como en la permanente.

Pero no sólo debe incidir en el aprendizaje del baloncesto, también lo debe hacer a la hora de mejorar en el desarrollo personal. En esta etapa el entrenador se convierte en algo más que un profesor que debe “explicar al jugador el porqué se pueden hacer unas cosas y otras no” (CURSO DE INICIACIÓN, pág. 7), siendo un educador y punto de referencia para el practicante. Así, los entrenamientos deben ser “dinámicos y alegres... buscando constantemente desde la metodología de enseñanza del juego del Baloncesto, el ilusionar, motivar e incentivar al niño” (CURSO DE INICIACIÓN pág.7).

Este es un acicate habitual en la enseñanza del deporte, y en los valores que deben intentarse desde una práctica deportiva para la formación (Jiménez y Vizcarra, 2010). Tenemos que tener en cuenta que en la iniciación se forma el jugador, pero no sólo desde una perspectiva deportiva en cuanto a la adquisición de destrezas motrices, también en cuanto a cómo se puede desarrollar como persona, y es aquí donde la formación inicial de los técnicos debe afianzarse para incidir en valores sociales (Escartí, 2005).

El resumen que podemos realizar sobre esta categoría incluye aspectos de las anteriores. Así, en los documentos analizados, especialmente cuando se desarrolla las características didácticas de la enseñanza del baloncesto se expone que para desarrollar la enseñanza del baloncesto se plantean tres elementos fundamentales (pág. 61):

1. Características de la persona que aprende/entrena.
2. Estructura del baloncesto como objetivo de aprendizaje/entrenamiento.
3. Método utilizado en su aplicación de aprendizaje-entrenamiento.

Hay que señalar que estos tres elementos fundamentales se encuentran en muchos de los tratados de Didáctica de la Educación Física (por ejemplo, Sicilia, 2001), y de la misma forma, también aparecen en los principios fundamentales de la enseñanza de los deportes colectivos (ejemplo, Bayer, 1986; Castejón y López, 2002; Graça y Oliveira, 1999). No obstante, lo que no incluyen en los documentos analizados es una perspectiva que aplique en totalidad los principios de análisis de la Enseñanza Comprensiva del Deporte tal y como han quedado expresado en el conjunto de categorías de nuestro estudio.

CONCLUSIONES

Se puede señalar, de acuerdo a nuestro objetivo, tras analizar la documentación que se ofrece en la formación de técnicos en baloncesto, que no se han desarrollado ni ofrecido aportaciones de la Enseñanza Comprensiva del deporte, al menos de forma explícita. Del conjunto de categorías que hemos empleado en nuestro estudio, y que han sido confirmadas por los expertos para poder analizar la documentación en la formación de técnicos deportivos de base en baloncesto, aportamos las siguientes conclusiones.

La *Motivación hacia la práctica* es una categoría importante en cualquier proceso de aprendizaje. Es con mucho, la categoría que mejor se ha expresado en ambos documentos de nuestro estudio. Queda relacionada con uno de los aspectos de la Enseñanza Comprensiva del deporte. Aparece claramente remarcada la preocupación por hacer entrenamientos dinámicos y alegres, que a su vez, se encuentra relacionada con una mejora en el aprendizaje, además de utilizarse como atracción hacia el deporte.

Para la categoría *Aprendizaje significativo*, en el Curso de Iniciación no hemos encontrado aspectos que estén en esta categoría, mientras que en el Curso de Primer Nivel hay referencias en cuanto a utilizar la interrogación al jugador sobre lo que ha hecho, pero no parece que se proponga de forma sistemática, ni claramente explicada. Precisamente la utilización del conocimiento declarativo permite comprobar qué es lo que piensan los jugadores respecto a lo que han aprendido.

En cuanto a la categoría *Saber y saber hacer* hay aspectos que no parecen relacionar conocimiento declarativo y procedimental, cuando se insta a que es necesaria una práctica repetitiva, aunque en algún momento se indica que es conveniente utilizar métodos que incidan en el descubrimiento. Es cierto que aparece la necesidad de utilizar métodos que más convengan, pero debería apostarse por aquellos en los que los jugadores pueden demostrar, por sí mismos, sus capacidades, que serán las que demande la dinámica abierta del juego. Más que una enseñanza directiva, de lo que se trata es que el jugador incorpore el conocimiento de saber y saber hacer, con el fin de que tenga un repertorio que pueda aplicarlo cuando considere necesario.

La tercera categoría de nuestro estudio es *Autonomía en el aprendizaje, como forma de fomentar la toma de decisiones*, y más en un deporte como el que hemos analizado donde la toma de decisiones es un aspecto clave, y así se manifiesta cuando el entrenador es el que actúa como guía, algo que sí aparece en la Enseñanza Comprensiva, pero que hemos notado que al igual que en las categorías anteriores, no se hace de forma explícita, más bien aparece difuminado, sin una clara estructuración.

Para la última categoría de nuestro estudio, la de *Técnico deportivo* se da por supuesto que las personas que van a entrenar en este deporte han jugado, y que conocen sus "interioridades", es decir se supone que tienen un dominio de los elementos técnicos que hay que enseñar cuando precisamente los cursos de formación inciden en los contenidos, pero también en la forma de transmitirlos, y si tomamos como referencia la Enseñanza Comprensiva del deporte, se trata de que el que enseña provoque los aprendizajes, que sea una guía, y no que dicte qué es lo que hay que aprender.

El comentario final es para señalar que no hemos tratado decir que hay una formación deficiente o mala, sino que los avances en la enseñanza del deporte se manifiestan hacia modelos basados en la Enseñanza Comprensiva, y comprobamos que la documentación que se emplea en la formación de técnicos, en el caso del baloncesto, no incluyen los aspectos clave de la Enseñanza Comprensiva, al menos de forma taxativa como para ser tenidos en cuenta.

Queremos hacer notar que la formación de entrenadores, a corto y medio plazo, deberían incluir los elementos básicos de la Enseñanza Comprensiva si

se desea realizar una formación acorde con las necesidades del aprendizaje deportivo en una sociedad participativa.

También queremos señalar que, para futuros trabajos, un análisis en otros deportes permitirá hacer una investigación comparativa que ayude a configurar el tipo de conocimiento que se está impartiendo en la enseñanza de los deportes en las instituciones federativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. y López, G. (2002). Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 35-57). Madrid: Santillana.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC/Morata.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa* (5ª ed.). México: Trillas.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano europea.
- Blomqvist, M., Luhtanen, P. y Laakso, L. (2001). Comparison of Two Types of Instruction in Badminton. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 6(2), 139-155.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Castejón Oliva, F. J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F. J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Aguado, R., De la Calle, M., Corrales, D., García, A., Gamarra, A., et al. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico táctica. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 86, 27-33.
- Castejón, F. J., Giménez, J., Jiménez, F. y López, V. (2003). Iniciación deportiva. Evolución y tendencias. En F. J. Castejón (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 9-15). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. y López, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Contreras, O., De la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

- Devís, J. (1990a). Renovación pedagógica en la Educación Física: Hacia dos alternativas de acción I. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte*, 4, 4-7.
- Devís, J. (1990b). Renovación pedagógica en la Educación Física: Hacia dos alternativas de acción II. *Perspectivas de la Actividad Física y el deporte*, 5, 13-16.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Díaz, M. (2005). *Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de Educación Física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: Evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision making. En L. L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice* (pp. 149-168). Champaign: Human kinetics.
- Escartí, A. (Coord.) (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K. y Hussey, K. (1996). The effects of 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance on ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 418-438.
- French, K. E., Werner, P. H., Taylor, K., Hussey, K. y Jones, J. (1996). The effects of 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance on ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 439-463.
- García, J. A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: El papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- García, L. M. (2001a). Hacia una clasificación actualizada y unificada de los modelos alternativos de enseñanza en la iniciación deportiva. *Docencia e Investigación*, 11, 31-42.
- García, L. M. (2001b). El enfoque de enseñanza del modelo horizontal estructural en la iniciación deportiva. *Docencia e Investigación*, 11, 43-56.
- Graça, A. y Oliveira, J. (Eds.). (1999). *La enseñanza de los juegos deportivos* (2ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Gréhaigne, J-F., Wallian, N. y Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 255-269.
- Griffin, L. L. y Butler, J. I. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice*. Champaign: Human kinetics.
- Griffin, L.L., Brooker, R. y Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of Teaching Games for Understanding. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.

- Griffin, L. L., Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills*. Champaign: Human kinetics.
- Gubacs-Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(2), 105-126.
- Holt, N., Strean, W. y García-Bengochea, E. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Jiménez F. y Vizcarra, M. T. (2010). Propuestas para promover el desarrollo personal y social en los aprendizajes deportivos. En F.J. Castejón (Ed.), *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 113-144). Sevilla: Wanceulen
- Keller, J.M. (1983). Motivational Design of Instruction. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status* (pp. 383-434). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J.M. (1987). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. *Performances and Instruction*, 26(8), 1-7.
- Kirk, D. y Kinchin, G. (2003). Situated learning as a theoretical framework for sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 221-235.
- Kirk, D., y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Light, R. y Fawns, R. (2003). Knowing the Game: Integrating Speech and Action in Games Teaching Through TGfU. *Quest*, 55, 161-176.
- Light, R. y Robert, J. E. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches' practice: a question of pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 103-115.
- Light, R. y Tan, S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), 99-117
- Light, R. y Wallian, N. (2008). A Constructivist-Informed Approach to Teaching Swimming. *Quest*, 60, 387-404.
- López, V. y Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A. y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 4(3), 407-425.
- McMorris, T. (1998). Teaching games for understanding: Its contribution to the knowledge of skill acquisition from a motor learning perspective. *European Journal of Physical Education*, 3, 65-74.
- Méndez, A. y Fernández-Río, J. (2009). *Modelos actuales de iniciación deportiva. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical Games Approach* (2ª ed.). Champaign: Human kinetics.

- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenidos. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Babiarz, M. (2001). Fourt-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 389-401.
- Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M. y McCaughtry, N. (2001). Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lesson unit instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 352-369.
- Pozo, J. I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2002). Introducción. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 11-25). Madrid: Santillana.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1997a). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 136-154.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1997b). Norms of the school culture that facilitated teacher adoption and learning of a constructivist approach to Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 401-425.
- Rovegno, I. y Dolly J.P. (2006). Constructivist perspectives on learning. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 242-261). London: Sage Publications.
- Rovegno, I., Nevett, M. y Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341-351.
- Rovegno, I., Nevett, M., Brock, S. y Babiarz, M. (2001). Teaching and learning basic invasion-game tactics in 4th grade: A descriptive study from situated and constraints theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 370-388.
- Sicilia, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física. Un viejo tema para un nuevo siglo*. Sevilla: Wanceulen.
- Tallir, I.B., Lenoir, M., Valcke, M. y Musch, E. (2007). Do alternative instructional approaches result in different game performance learning outcomes? Authentic assessment in varying game conditions. *International Journal of Sport Psychology*, 38(3), 23-32.
- Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (Eds.). (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science.
- Torres, C. (2006a). *La formación del educador deportivo en baloncesto. Bloque común*. Sevilla: Wanceulen.
- Torres, C. (2006b). *La formación del educador deportivo en baloncesto. Bloque específico nivel II*. Sevilla: Wanceulen.
- Turner, A.P. y Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- V.V.A.A. (2002a). *Curso de iniciación al baloncesto*. Escuela Nacional de Entrenadores. Federación Española de Baloncesto. Madrid

- V.V.A.A. (2002b). *Curso de entrenador de primer nivel*. Escuela Nacional de Entrenadores. Federación Española de Baloncesto. Madrid
- Werner, P., Thorpe, R. y Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding. Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 28-33.