

## ANÁLISIS ESTRUCTURAL DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

### STRUCTURAL ANALYSIS OF TEACHING SITUATIONS IN TEAM SPORTS

Autor. Dr. Francisco Jiménez Jiménez  
Área de Didáctica de la Expresión Corporal. Universidad de La Laguna. España.  
Centro de Estudios de Ciencias del Deporte. Universidad de La Laguna  
fjimenez@ull.es

Fecha de recepción: 26-10-10

Fecha de aceptación: 26-2-11

#### Resumen

En la estructura interna de los deportes de cooperación/oposición espacio común y participación simultánea (Co/OpEcPs) confluyen diversos elementos que tienen una presencia constante: un espacio con subespacios y unas metas que se han de alcanzar y proteger, un marco temporal donde intentar conseguir los objetivos del juego, compañeros y adversarios con los que interactuar simultáneamente, y un móvil cuya posesión activa los diversos comportamientos estratégicos. Esta complejidad estructural hace que su enseñanza plantee numerosos interrogantes.

En este trabajo abordamos el análisis de la estructura interna de estos deportes y el de las situaciones que se emplean en la enseñanza de Balonmano y Fútbol Sala. La investigación se ha realizado desde una doble perspectiva teórica: praxiológica e interpretativa. Como estrategia metodológica hemos empleado el estudio de casos, buscando conocer las características estructurales de las situaciones de enseñanza, su correspondencia con la estructura interna de estos deportes, y las concepciones implícitas que tienen los técnicos sobre las dos cuestiones anteriores. Las técnicas de investigación empleadas han sido la observación sistemática y la entrevista. Los resultados señalan que los técnicos tienen la concepción parcial de la estructura interna de sus deportes, y cómo esto se ve reflejado en el tipo de situaciones de enseñanza que emplean.

**Palabras clave:** análisis estructural, lógica interna, lógica didáctica, Praxiología.

#### Abstract

In the internal structure of sports cooperation / opposition common space and simultaneous participation converge various elements that have a constant presence: a space with subspaces and goals to be achieved and protected, a time frame in which to try to achieve the goals of the game, teammates and opponents to interact simultaneously, and a mobile force whose possession the various strategic behaviors. This structural complexity makes their education raises many questions.

In this paper we analyze the internal structure of these sports and situations used in teaching Handball and Five a Side Soccer. The research was conducted using both a theoretical: interpretive and praxiological. How methodological strategy we have used the case study, seeking to know the structural characteristics of teaching situations, their correspondence with the internal structure of these sports, and the implicit concepts have coaches on those questions. The research techniques used were systematic observation and interview. The results show that the coaches have a partial view of the internal structure of their sports, and how this is reflected in the type of teaching situations they employ.

Keywords: structural analysis, internal logic, logical didactic, Praxiology.

#### Introducción

La *lógica interna* de un deporte, definida por Parlebas como “*el sistema de los rasgos pertinentes de esta situación ludomotriz y el cortejo de consecuencias prácticas que este sistema entraña*” (1988: 106), nos remite a las constantes estructurales y funcionales que condicionan la acción de juego que en él se desarrolla. Las constantes estructurales de un deporte se manifiestan en la presencia/ausencia de determinados elementos (espacio, tiempo, objetos, y otros protagonistas), las características de estos, la delimitación reglamentaria de los mismos, y en las consecuencias funcionales que de ellas se derivan. La interrelación de estos elementos conforma el contexto o el escenario donde se desarrolla la acción de juego.

La acción de juego se desarrolla en cada deporte bajo unas determinadas constantes funcionales en función de los roles estratégicos<sup>1</sup> que asumen los jugadores. Cada rol estratégico remite a unas determinadas intenciones de juego o subroles, que son desarrolladas mediante las habilidades técnicas que mejor se adapten a cada intención.

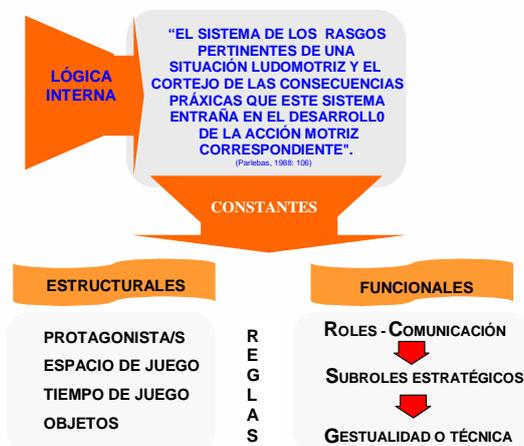


Gráfico 1. Constantes estructurales y funcionales

En los deportes Co/OpEcPS (balonmano y fútbol sala), esta lógica interna desde una perspectiva estructural se caracteriza, entre otros aspectos, por la presencia conjunta e interrelacionada de un alto número de elementos estructurales (compañeros, adversarios, móvil y metas espaciales a defender y/o a atacar) que demandan a los jugadores una constante toma de decisiones para hacer efectivas sus acciones de juego. Desde una perspectiva funcional, porque la acción de juego es organizada por los jugadores a partir de los diversos roles estratégicos que asumen en una continua transición de un rol estratégico a otro, y en un contexto continuo de comunicación y contraconmunicación motriz.

Consideramos que la enseñanza de un deporte, debe organizarse a partir del conocimiento de su naturaleza estructural y funcional o lógica interna. Ello permitirá una correspondencia entre la lógica interna del juego y la lógica didáctica que promueva situaciones de enseñanza que contengan esta naturaleza y favorezcan la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego. De esta manera, los técnicos deportivos estarán en condiciones de poder diseñar y/o seleccionar intencionalmente situaciones de enseñanza que den cabida en sus escenarios a las constantes estructurales y funcionales previamente identificadas. Ello permitirá a los técnicos ofrecer al jugador escenarios de aprendizaje similares al juego real que le demanden desarrollar su acción de juego desde cada uno de los roles que existen en cada deporte y con el tipo de interacción motriz predominante en el mismo. Sin olvidar que todo ello se puede llevar a la práctica, bajo criterios de facilitación pedagógica a partir de responder a las siguientes preguntas ¿qué fórmula simplificada del escenario real de juego recoge la esencia estructural y funcional del deporte que se quiere enseñar? ¿Qué tipo de modificaciones estructurales podemos plantear en cada situación de enseñanza con objeto de graduar su complejidad?

Consideramos por tanto que la enseñanza de un deporte ha de promover que el jugador comprenda la lógica interna del deporte que aprende, de manera que éste pueda organizar su acción de juego de una forma autónoma, intencional y reflexiva. Por lo que para poder promover aprendizajes significativos, los escenarios de aprendizaje que empleemos en un deporte deben de corresponderse con sus características estructurales y funcionales, como se viene propugnando desde diversos modelos alternativos de la enseñanza del deporte (Bunker y Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Griffin, Mitchell y Oslin, 1997; Jiménez Jiménez, 2008a, 2008b; Méndez-Giménez 2009). Solo así, podremos facilitar que lo que se aprenda en las situaciones de enseñanza se aplique después en la situación real de juego.

Ello implica considerar los mecanismos de transferencia, o cómo unas tareas pueden influir sobre otras proactivamente, o retroactivamente, y si estos efectos son favorables, desfavorables o inexistentes. En este sentido, en el diseño y secuenciación de situaciones de enseñanza en el deporte se han de considerar dos propuestas teóricas importantes: la teoría de elementos idénticos y la de generalización. La teoría de los elementos idénticos de Thorndike (1935) señala que lo aprendido anteriormente sirve para aprender algo nuevo siempre que existan aspectos iguales entre lo antiguo lo nuevo. Esta relación entre las situaciones de enseñanza y el juego real puede favorecer que el sujeto perciba los elementos comunes de su configuración y estructura. La teoría de la generalización de Judd (1905), expone que el sujeto podrá reconocer y establecer principios que relacionan unas habilidades con otras si las diversas situaciones de enseñanza comparten configuraciones comunes, facilitando con ello el aprendizaje.

Sin embargo, no podemos considerar los fenómenos de transferencia desde una perspectiva exclusivamente externa esperando que una tarea produzca una influencia en otra; sino que como plantean Oña, Martínez Marín, Moreno Hernández y Ruiz Pérez (1999: 222), desde una perspectiva interna se ha de considerar la transferencia "como una habilidad en sí misma": Es decir, hay que tener en cuenta el procesamiento de la información que hace el sujeto, y se ha de hacer a éste consciente que tiene que transferir componentes de una situación a otra y/o de una habilidad a otra, demandándole que asuma un papel activo en este proceso. Por ello, la información que se le da al sujeto en cada caso ha de ser clara, completa y significativa acerca de lo que se pretende transferir. En este sentido, los modelos comprensivos de enseñanza del deporte se preocupan de promover la implicación cognitiva de los sujetos en sus aprendizajes y facilitan la identificación de aspectos comunes entre las decisiones a tomar y las habilidades a movilizar en situaciones que compartan unos determinados contextos estructurales y problemas estratégicos a resolver. Las estrategias discursivas que empleen los técnicos deportivos juegan un importante papel para hacer consciente al jugador de las posibilidades de transferencia del aprendizaje en curso a la situación real de juego.

Asimismo, la *teoría del esquema* propuesta por Schmidt (1975, cit. Ruiz Pérez, 1994: 40 y ss.) señala la creación de programas motores generales que se generan a partir de la información obtenida y almacenada por los sujetos a través de su actuación motriz. Estos programas motores generales se activarán ante situaciones motrices que presenten rasgos invariantes y permiten al sujeto establecer esquemas de acción a partir de sus elementos característicos y sus fuentes de información, que según Ruiz Pérez (1995:42) serían: las condiciones iniciales de la acción; las especificaciones de la respuesta motriz; las consecuencias sensoriales de las acciones; y los resultados obtenidos con las acciones.

La consideración de estos mecanismos de transferencia, en el campo del entrenamiento deportivo, lleva a Cratty (1973, cit. Ruiz Pérez 1994:126) a afirmar que "*los entrenadores deben recordar que para que el entrenamiento se transfiera a la competición debe procurarse que éste sea lo más parecido a la competición*".

La enseñanza deportiva se vehicula a través de actividades que tienen por objeto promover un aprendizaje específico de un determinado deporte o de varios deportes simultáneamente, si estos comparten una naturaleza estructural y funcional común. En esta enseñanza es importante como plantea Blázquez (1995:253), "*pensar en las estructuras bases que queremos transmitir*". Si queremos desarrollar en los jugadores su capacidad de adaptarse y responder a los requerimientos del deporte o deportes que están aprendiendo, debemos considerar los mecanismos de transferencia. Y en este empeño resulta de gran interés el análisis previo de la lógica interna del deporte que se pretende enseñar.

### 1. Caracterización estructural de los deportes de Co/OpEcPs

La *praxiología motriz*, entendida como disciplina que se ocupa del estudio de la *acción motriz*, concibe cada juego deportivo como un sistema que tiene una estructura que le caracteriza y que debe ser estudiada y analizada debido a su condición particular. Desde esta perspectiva de análisis, para Hernández Moreno et al. (2000:58) el análisis sistémico del deporte debe considerar dos aspectos "*la estructura o parte estática y la dinámica o puesta en situación motriz (acción de juego)*". Ambos se configuran en función de los siguientes parámetros: *reglas, gestualidad (técnica), espacio, tiempo, comunicación y estrategia*". Lagardera (1996:5) expone que "*las acciones motrices o acciones de juego con significación práctica, que remiten por tanto al contexto en donde se desencadenan, son el resultado de una completa trama de relaciones estructurales*". Bayer (1986:35-51), en su análisis estructural de los juegos deportivos colectivos, identifica una serie de *denominadores comunes* que tienen una presencia constante en estos juegos deportivos: *la pelota, el terreno, las porterías, las reglas, los compañeros, y los adversarios*. Asimismo, este autor vuelve a identificar estos mismos elementos estructurales como *parámetros invariables del juego* en su análisis del balonmano (1987:75). Coincidiendo con el autor anterior Sans y Frattarola (1997:17) y refiriéndose al entrenamiento del fútbol, destacan la necesidad de analizar previamente cuáles son las características y las condiciones que definen las situaciones que se dan en este deporte. En este sentido, exponen que la acción de juego del jugador se encuentra condicionada por la presencia simultánea y relacionada de los elementos que componen toda situación real de juego: *balón, compañeros, adversarios, espacio, reglamento*. Por nuestra parte, estamos de acuerdo con estos autores en destacar la necesidad de identificar los elementos estructurales caracterizadores de cada sistema *juego deportivo*, como condición previa para su conocimiento y/o su organización didáctica.

Esta misma perspectiva de análisis se extiende en la actualidad en el mundo del deporte, como es el caso de Castelo (1999:17), que en su interpretación sistémica del fútbol considera el *subsistema estructural* que recoge "*las relaciones establecidas por los compañeros, adversarios, balón, espacio de juego, etc.*"; igualmente, Konzag, Döbler y Herzog (1997:25), en su fundamentación metodológica para una teoría del entrenamiento adecuada al juego, exponen que "*el jugador debe enfrentarse constantemente al sistema de referencia compañeros – contrarios – balón – espacio de juego – finalidades de la acción – y sus propias condiciones de rendimiento. Por esta razón, los métodos y medios de entrenamiento, así como las formas de ejercicio y juego deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad de competición*". Como queda patente estos autores están interpretando el deporte desde una perspectiva sistémica, en la que es importante asegurar en las situaciones de enseñanza y entrenamiento la presencia simultánea de los elementos estructurales que conforman el contexto de la situación real de juego.

Para identificar los elementos estructurales de los deportes de Co/OpEcPs, partiremos del concepto de *estructura interna* de Lagardera (1994:30)<sup>ii</sup>. Los elementos estructurales que reconocemos en estos deportes son: *compañeros, adversarios, espacio, móvil y tiempo*. Estos elementos estructurales son realidades de las que emanan las acciones. No consideramos las reglas como elemento estructural, ya que como plantean Navarro y Jiménez (1998:9), éstas constituyen un código que establece las relaciones entre los elementos estructurales y definen el límite de las acciones; las reglas pertenecen a la esfera de la cultura, son de otra esfera sistémica más excéntrica que los elementos sistémicos constitutivos de estos juegos deportivos colectivos.

## 2. Interpretación estructural de las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs

Proponemos concebir la situación de enseñanza como un microsistema, considerado por Bronfenbrenner (1987:41) como “*un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales determinadas*”. Desde esta perspectiva, la *situación de enseñanza* constituye una organización didáctica que prevé el técnico deportivo en base a una o más tareas motrices vinculadas a un objetivo motor y que finalmente se definen en el contexto. Una *organización didáctica*, porque es una decisión entre otras y comporta un orden didáctico; que *prevé* el técnico deportivo, porque ha de ajustar su propuesta al nivel del alumno/a para que éste pueda responder al nivel de complejidad de la habilidad deportiva demandada; de *tarea motriz*, porque se presentan las condiciones de lo que hay que hacer y/o el objetivo de lo que se ha de lograr; y por último el *contexto* representa el entorno o escenario en el que se desarrolla la tarea motriz, siendo el contexto el que incorpora la significación que se manifiesta en la motricidad del agente.

Una situación de enseñanza es una unidad de acción motriz en la que el jugador ha de construir su propio contenido de acción, junto a la intervención del entrenador, y con referencia a un contexto específico. Durante el proceso de aprendizaje que el jugador realiza a través de una situación de enseñanza “*el individuo debe organizar una forma particular de movimiento a fin de resolver un problema motor que surge en su interacción con el entorno exterior. A partir de ahí, no se puede comprender el proceso de adquisición sin referirse al problema que intenta solucionar el que aprende*” (Famose, 1992:44). Por tanto, para que una situación de enseñanza requiera del jugador la organización de su motricidad debe contener un objetivo motor prioritario que ha de conseguir en unas condiciones determinadas. Estos objetivos van a depender en gran medida de la naturaleza estructural del contexto práxico donde actúe el individuo. Es decir, que la presencia o ausencia de determinados elementos estructurales va a conformar contextos prácticos particulares que inhiban o provoquen el empleo de determinadas acciones.



Gráfico 2. Concreción estructural y funcional de las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs.

Si consideramos que en los deportes sociomotores, la toma de decisión del jugador se produce a partir del tratamiento de la información del contexto donde actúan, tendremos que admitir que los elementos estructurales caracterizadores de ese contexto condicionan la toma de decisión y la acción de juego de los jugadores. Por ello, en las situaciones de enseñanza serán las características estructurales de cada contexto las que inicialmente posibilitan el desarrollo y la mejora de unas determinadas acciones de juego e impiden la aparición de otras. Ya que como afirma Bronfenbrenner (1987:131) “*los diferentes tipos de entorno dan lugar a patrones distintivos de rol, actividad y relación para las personas que se convierten en participantes en estos entornos*”. Todo ello, sin ignorar la importancia didáctica de los objetivos motores que se planteen en las situaciones de enseñanza y de las condiciones de consecución que se establezcan. Asimismo, en las situaciones de enseñanza sociopráxicas la acción de juego se vehicula a través de unos determinados roles estratégicos, en los que se puede promover la tracción de unos a otros o no.

Algunos autores han centrado su interés en los rasgos que deben caracterizar a las situaciones de enseñanza en los deportes de CoOpEcPs, para que se facilite la transferencia de lo aprendido en las sesiones de iniciación y/o entrenamientos a las situaciones reales de juego. En estas propuestas se observa un alto grado de coincidencia entre los autores que han abordado esta problemática.

Garganta (1997:16), al referirse a los problemas fundamentales de los juegos deportivos colectivos, plantea que *“las capacidades de adaptación deberán ser solicitadas y estimuladas en situaciones ajustadas al nivel de desarrollo del practicante y a las exigencias del juego. Las estrategias más adecuadas para enseñar los juegos deportivos colectivos pasan por interesar al practicante, recurriendo a formas motivantes, implicándolo en situaciones problema que contengan las características fundamentales del juego”*. Consideramos que una vía de aproximación a esas características fundamentales del juego es la estructural. En este sentido, son varios los autores que, en sus propuestas de enseñanza, han identificado los elementos estructurales que deben caracterizar las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes colectivos. Y para ello, han tomado como referencia el contexto estructural en el que se desarrolla el juego real.

Según Bayer (1986:77), el modelo pedagógico de los juegos deportivos colectivos *“debe caracterizarse por un contenido donde aparecen conjuntamente los elementos específicos de la estructura global del juego, a saber, las relaciones jugador-balón-adversario-compañero”*. Estamos de acuerdo con el planteamiento que hace Bayer, con la matización de que los elementos específicos de la estructura global de juego serían jugador-balón-meta-adversarios-compañeros, ya que la relación que establece el participante en estos juegos deportivos es con otros compañeros y adversarios, más que con un solo compañero y/o adversario y, por otra parte, no considera la meta o portería que constituye el eje direccional de referencia para el uso del espacio de juego. Aunque en su análisis de las constantes estructurales que caracterizan los juegos deportivos colectivos (la pelota, el terreno, las porterías, las reglas, los compañeros y los adversarios) si las tiene en cuenta. En este sentido, Bayer especifica que *“el modelo elaborado no debe ser débil, es decir, demasiado alejado de la realidad, pues ello obstaculizaría toda posibilidad de transferencia de la situación pedagógica a la situación real”*(Op. cit.: 77) .

Antón (1990:28), considera que *“la evolución de las conductas para un mejor aprendizaje obliga a la interacción continuada y progresiva de las diferentes variables o elementos estructurales constantes que se dan en balonmano: balón; meta o portería donde conseguir tantos; espacio o terreno a ocupar o proteger; compañeros con quien cooperar; adversarios que dificultan la actividad y las diferentes reglas que precisan y rigen su dinámica”*; por ello, para este autor *“el modelo más adecuado se relaciona con el conocimiento de las características específicas que comprenden la actividad que se pretende enseñar o perfeccionar, o dicho de otra forma, del análisis de la lógica interna del objetivo de enseñanza”* (1998:57). Coincidimos plenamente con este autor en destacar la necesidad de considerar como referente la lógica interna del objetivo de enseñanza para la construcción del modelo pedagógico que promueva el aprendizaje de un deporte. Es decir establecer una vinculación entre la lógica interna y la lógica didáctica.

El tipo de deportes que hemos tomado como referencia para nuestro estudio, se caracteriza por tener una naturaleza estructural compleja en la que se interrelacionan diversos elementos. Consideramos sustancial la presencia de estos elementos estructurales en las diferentes situaciones de enseñanza que se diseñen en la iniciación a estos deportes. De esta manera, el jugador podrá disponer de escenarios reales de decisión donde llevar a cabo su acción de juego, con lo cual se facilitará la transferencia de los aprendizajes que se obtengan en estas situaciones de enseñanza a las situaciones reales de juego, así como una mayor comprensión en el proceso de aprendizaje debido a la calidad significativa de esas situaciones.

En este sentido, Riera (1989:153), plantea que para la enseñanza de tareas con oposición y colaboración *“las condiciones de práctica han de ser lo más similares posibles a las que posteriormente servirán para evaluar el grado de aprendizaje...”*. Esta idea de *contextualización de la práctica*, es recogida por Ruiz y Sánchez (1997:135) como *principio de la contextualización del entrenamiento* dentro de una serie de principios a tener en cuenta por los entrenadores deportivos en la construcción de situaciones de problemas estratégicos y tácticos, en los que los deportistas puedan ejercer su conocimiento e iniciativa. La propuesta de estos autores esta referida a la optimización de la toma de decisiones en los aprendizajes deportivos.

Asimismo Devís y Peiró (1992) desde una perspectiva de *enseñanza comprensiva de los deportes*, señalan la necesidad de contextualizar las actividades de enseñanza de los deportes con su propuesta de *juegos modificados*. Con este tipo de situaciones de enseñanza globales se pretende recoger la esencia estructural y funcional de un determinado deporte o de todo un conjunto de modalidades deportivas que comparten los mismos principios tácticos. En el caso de los deportes de CoOpEcPs, denominados de invasión en este enfoque de la enseñanza del deporte, se proponen los de *“avanzar hacia la meta contraria ocupando espacios libres y buscando profundidad”*, *“evitar el avance hacia la meta propia neutralizando espacios libres”*, *“conservar el balón en ataque y recuperarlo en defensa”*, y *“crear situaciones de superioridad”*. Para reflejar en estos juegos modificados la esencia del deporte de referencia, Thorpe, Bunker y Almond (1986) proponen tres alternativas: la de representación, la de exageración, y la de complementar ambas.

Para Konzag, Döbler y Herzog (1997:25), en fútbol el jugador ha de actuar constantemente en un sistema de referencia complejo, formado por los *compañeros*, los *contrarios*, el *balón*, el *espacio de juego*, las *finalidades de las acciones* y sus *propias condiciones de rendimiento*. Por ello, los métodos y medios de entrenamiento, así como los ejercicios y juegos *“deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad competitiva”*.

De igual modo Graça (1997:27), en relación con el desarrollo de la capacidad de juego en los deportes colectivos apunta entre las directrices para la construcción de las *situaciones de ejercitación* la de *“privilegiar las situaciones con una configuración del problema semejantes a los que ocurren en el juego, destacando los aspectos de adaptación de las respuestas a los contextos específicos”*.

Asimismo reclama, basándose en la naturaleza abierta de las habilidades motrices que se emplean en estos deportes, la importancia del empleo de contextos semejantes a los del juego para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades.

Por su parte Méndez-Giménez (1998, 1999), caracteriza la esencia de los juegos de invasión con los siguientes aspectos: *“jugador/es que coopera o compite, disputando un móvil y atacando o defendiendo una meta”*, y considera como variables que componen las estructuras de los juegos deportivos de invasión: *móvil y material, metas, espacio, tiempo, jugadores y reglas*. En opinión de este autor, la manipulación de estas variables permitirá *“diseñar infinidad de juegos contextuales que de por sí plantean los problemas tácticos intrínsecos y que incitan al discernimiento paulatino de los principios de los rigen y a su comprensión”*. Esta misma idea de manipulación pedagógica de los elementos estructurales de un juego deportivo es considerada también por Martínez de Dios (1996:83). En su propuesta de iniciación al hockey, plantea graduar la complejidad de las situaciones de enseñanza mediante la modificación de los componentes de la actividad: *espacio, material, tiempo, la capacidad de maniobra, la oposición y la consecución del objetivo*.

Asimismo García (2000:72), en relación con la iniciación a los deportes de equipo, propone construir las situaciones de enseñanza partiendo de la estructura del deporte y considerando sus componentes en todo momento y la modificación de estos componentes. Entre estos componentes recoge *el espacio, las porterías, el móvil, la reglas*, y asocia el carácter cambiante de las situaciones de juego a la presencia de *compañeros, adversarios y móvil*.

En la misma idea inciden Lasierra y Lavega (1993:31), cuando exponen que la complejidad estructural de los deportes colectivos supone que la participación de los jugadores se de en situaciones altamente inciertas, fluctuantes y de notable complejidad. Por lo que proponen *“intentar introducir progresivamente al jugador en este tipo de situaciones, alejándolo prudencialmente de aquellas prácticas aisladas, cerradas, donde se puedan adquirir automatismos que luego no se van a asemejar en nada a la realidad”*.

Entendemos que esa contextualización, a la que aluden los autores anteriormente citados, se atiende integrando los elementos de la estructura interna de los juegos deportivos colectivos en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que se empleen.

El análisis documental realizado nos permite constatar que autores que han abordado el estudio de las situaciones de enseñanza en deportes de Co/OpEcPs, como Bayer (1986), Riera (1989), Antón (1990), Devís y Peiró (1992), Lasierra y Lavega (1993), Martínez de Dios (1996), Graça (1997), Konzag, Döbler y Herzog (1997), Garganta (1997), Ruiz y Sánchez (1997) Méndez (1999), García (2000), coinciden en destacar, de una manera u otra, la importancia de la presencia conjunta en estas situaciones de enseñanza de los elementos estructurales que caracterizan estos deportes.

En cuanto al estudios desde una perspectiva praxiológica dirigidos a conocer y describir la lógica interna de las tareas motrices que se emplean en los entrenamientos de estos deportes, hemos de destacar los trabajos de Martínez de Santos (1999) en baloncesto; Jiménez et al (1999), en balonmano; Jiménez (2000) en balonmano y fútbol sala; Martínez de Santos, Castellano, y Los Arcos (2003), Martínez de Santos y Los Arcos (2004); y Martínez de Santos (2007) en fútbol. Hernández Sánchez y Jiménez (2008), en voleibol. Lo que nos permite afirmar que esta línea de investigación empieza a tener entidad propia en el campo de la investigación del deporte.

### 3. Método

El problema que abordamos en este estudio es la falta de correspondencia que puede darse entre las características estructurales de las situaciones de enseñanza y la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

Los objetivos del estudio son conocer:

- Las características estructurales y funcionales de los deportes de Co/OpEcPs: balonmano y fútbol sala.
- La naturaleza estructural de las situaciones de enseñanza que se emplean en los deportes de Co/OpEcPs, a través de la discriminación de sus contextos estructurales.
- El grado de correspondencia que guarda las características estructurales de los deportes de Co/OpEcPs con los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que se emplean en estos deportes.

Cómo estrategia metodológica hemos empleado el estudio de casos, por la posibilidad que nos ofrece de profundizar conjuntamente en el conocimiento de las características estructurales de las situaciones de enseñanza que emplean los técnicos deportivos, su correspondencia con la estructura interna de estos deportes y las concepciones implícitas que tienen los técnicos deportivos sobre las dos cuestiones anteriores. Las técnicas de investigación empleadas han sido la observación sistemática y la entrevista.

### 3.1. Estudio observacional

Para el análisis estructural de las situaciones de enseñanza se elaboró un sistema de categorías *ad hoc* (Jiménez: 2000). En la sistematización de las categorías se tomó como referencia el criterio de *presencia o ausencia* de los elementos estructurales que conforman la estructura interna de los juegos deportivos de estos deportes, considerando rasgos de la lógica interna como criterio para el diseño del sistema de categorías. Las categorías han sido agrupadas según criterios y rasgos homogéneos. Con este sistema de categorías se pueden obtener datos de frecuencia y duración de las categorías empleadas, en nuestro caso se registró la frecuencia como primera aproximación al objeto de estudio. Sin embargo, consideramos que resulta más significativo analizar el tiempo que están los jugadores actuando en cada uno de las situaciones de enseñanza que se les propongan. En este sentido, Hernández Sánchez y Jiménez Jiménez (2008) hemos realizado un estudio preliminar en voleibol.

#### a. Muestra

Cuatro técnicos deportivos de fútbol sala y cuatro de balonmano que desarrollaron su labor en Escuelas Deportivas de la isla de Tenerife, pertenecientes a la campaña de Promoción Deportiva de 1998. De manera aleatoria se seleccionó a dos técnicos deportivos con titulación académica relacionada con la Educación Física y con titulación deportiva en cada una de las dos modalidades deportivas (balonmano y fútbol sala); y otros dos técnicos con titulación deportiva, solamente. Para homogeneizar la muestra se estableció el criterio de que todos estuvieran a cargo de grupos de deportistas de la categoría infantil masculina (12-13 años). Fueron filmadas cuatro sesiones de entrenamiento a cada uno de los técnicos deportivos. Se han analizado mediante observación sistemática un total de 32 sesiones de enseñanza.

#### b. Unidades de observación

Las unidades que se han empleado son de principio a fin (Anguera, 1983:15), sus registros comienzan con el inicio de la sesión y concluyen con el final de la misma. Es decir, el conjunto de situaciones de enseñanza que se lleven a cabo en el desarrollo completo de una sesión de iniciación deportiva

#### c. Unidades de sistematización

Se discriminan en función de la presencia o ausencia de interacción motriz entre los participantes dos grandes bloques de categorías: *situaciones de enseñanza psicopráxicas* y *situaciones de enseñanza sociopráxicas*. En un segundo nivel de concreción en función del tipo de interacción motriz que se establece entre los participantes, se han identificado cuatro categorías molares de situaciones de enseñanza: *situaciones psicopráxicas*; *situaciones sociopráxicas de cooperación*; *situaciones sociopráxicas de oposición*; *situaciones sociopráxicas de cooperación/oposición*. A partir de estas cuatro categorías molares se han identificado 36 subcategorías moleculares. Esta categorización molecular se ha precisado a partir de considerar la presencia o ausencia de los elementos estructurales *compañero*, *compañeros*, *adversario*, *adversarios*, *espacio* y *móvil*.

- a) El móvil (**M**), que será considerado cuando en la situación de enseñanza se emplee el móvil.
- b) El espacio (**E**), que será considerado cuando en la situación de enseñanza exista una meta o metas de carácter espacial y no humano (portería o equivalente) que: a) deba ser alcanzada por un móvil o directamente por los participantes; b) deba protegerse, para no ser alcanzada directamente por los participantes o por un móvil.
- c) El compañero (**C**), que será considerado, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante colabore motrizmente con un solo compañero. Es decir, por parejas.
- d) Los compañeros (**Cs**), que serán considerados, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante colabore motrizmente con más de un compañero.
- e) El adversario (**A**), que será considerado, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante se oponga motrizmente a un adversario.
- f) Los adversarios (**As**), que serán considerados, como elemento estructural, cuando en la situación de enseñanza el participante/s se oponga/n motrizmente a varios adversarios.

Por lo tanto, la sistematización se concreta en tres niveles; el primero en función de la discriminación de la ausencia o presencia de interacción motriz; el segundo por el tipo de interacción motriz que se establece entre los participantes, y el tercero, definido por el grado de complejidad estructural que presenta cada una de las situaciones de enseñanza, en función de la mayor o menor presencia de los elementos estructurales considerados en nuestro estudio.

d. Categorización

Con relación a la ausencia o presencia de interacción motriz que se establezca entre los participantes distinguiremos dos grandes bloques de categorías:

Situaciones de enseñanza psicopráxicas
Situaciones de enseñanzas sociopráxicas

*Situaciones de enseñanza psicopráxicas*

Son situaciones en las que los participantes actúan de manera simultánea o consecutiva, pero sin establecerse entre ellos interacción motriz alguna. Es decir, al no interactuar motrizmente con compañeros ni adversarios, los participantes atiende solamente a su ejecución sin tener en cuenta para ello la de los demás.

*Situaciones de enseñanza sociopráxicas*

Son situaciones en las que los participantes actúan en un contexto de interacción motriz con otros participantes (compañero/s y/o adversario/s). Esta interacción puede ser de diversa naturaleza; por lo tanto, y en función de agruparlas por rasgos homogéneos, se diferenciarán los siguientes tipos de comunicación motriz:

1.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación*, en las que la interacción motriz que se da entre los participantes es de comunicación. Esta interacción motriz de comunicación se puede establecer con un compañero o con varios, y en cada caso con presencia o ausencia de móvil y referencia espacial.

2.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición*, donde la interacción motriz que se da entre los participantes es de contracomunicación. Esta interacción motriz de contracomunicación se establece entre dos sujetos, y con presencia o ausencia de móvil y referencia espacial. En estas situaciones, la contracomunicación que determina la estructura confiere un carácter permanentemente competitivo.

3.- *Situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición*, en las que la interacción motriz que se da entre los participantes es, simultáneamente, de comunicación entre los componentes del mismo grupo y de contracomunicación con los componentes del otro grupo. Esta interacción motriz de comunicación y contracomunicación se puede establecer, únicamente con un compañero y con un adversario; con un compañero y con varios adversarios; con varios compañeros y con un adversario; o con varios compañeros y con varios adversarios. El carácter antagónico de la estructura de estas situaciones pedagógicas les confiere un enfoque permanentemente competitivo.

Las categorías que constituyen los niveles molares de nuestro sistema de categorías son las siguientes:

1. Situaciones de Enseñanza psicopráxicas	SEP
2. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de cooperación	SESC
3. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de oposición	SESO
4. Situaciones de Enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición	SESCO

Cada uno de estos cuatro bloques constituye una dimensión o macrocategoría. Estas categorías molares son analizadas a través de 36 categorías moleculares. Asimismo, reconocemos una categoría *conjunto vacío* para incluir todas aquellas conductas, en nuestro caso situaciones de enseñanza, que queden fuera del interés del *sistema de categorías* (Anguera, 1993:150).

El sistema de categorías se construye según una escala ordinal de complejidad estructural creciente respecto al número de elementos estructurales presentes en las situaciones de enseñanza categorizadas.

CLASIFICACIÓN ESTRUCTURAL DE SITUACIONES DE ENSEÑANZA									
S. E. PSICOPRÁXICAS	S. E. SOCIOPRÁXICAS								
	S. E. COOPERACIÓN			S. E. OPOSICIÓN		S. E. COOPERACION/OPOSICIÓN			
CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs	CsAAs
1	2	3 / 4...	1:1	Todos contra todos	2:1	:2/2-3 2:4..	3:1/4:1 5:1..	3:3/3:4 3:5/4:4..	
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM	EM
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Gráfico 3. Niveles de sistematización del sistema de categorías

Este sistema de categorías se ha elaborado desde una perspectiva deductiva, cumpliendo las condiciones de *exhaustividad* en cada uno de los ámbitos implicados, y *mutua exclusividad* dentro de cada una de las categorías (Anguera, 1993:146).

e. Criterios de registro

1. En nuestro estudio consideraremos que se pasa de una situación de enseñanza a otra cuando se produzca una **variación estructural respecto a la situación anterior**.
2. El espacio (E), que será considerado cuando en la situación de enseñanza exista una meta o metas de carácter espacial y no humano que: **a) deba ser alcanzada por un móvil u ocupada por los participantes y/o, b) deba protegerse, para que no sea alcanzada por un móvil u ocupada por los participantes**.
3. En actividades correspondientes a contextos prácticos que se ponen en marcha de manera simultánea (p.e. el circuito) se anotará en un orden de menor a mayor referencia numérica del sistema de categorías.
4. Para registrar contextos socioprácticos de cooperación/oposición donde se dé desigualdad numérica entre los grupos participantes (2:1 ó 1:2; 2:3 ó 3:2) se tomará como referencia la categoría que discrimine en mayor medida dicho contexto. Es decir, adversario (A) antes que adversarios (As); compañero (C) antes que compañeros (Cs); por tanto, el criterio es la consideración de que los jugadores de cada uno de los grupos que interviene adquieren simultáneamente la competencia de ser compañero de los jugadores de su grupo y de ser adversario de los jugadores del otro grupo. Por ello, debemos tener en cuenta, en primer lugar, el indicador numérico que nos permita un mayor nivel de discriminación.
5. Las situaciones individuales de todos contra todos. Por ejemplo "tocar sin ser tocado", "conservar el móvil y hacérselo perder a los demás". Serán registradas como situaciones socioprácticas de oposición con adversarios (As). En estos casos no existe un grupo de participantes que actúe como grupo y por tanto como compañeros. Asimismo, el único tipo de interacción que se da entre los participantes es la contracomunicación. En los casos en donde un solo participante se opone a un grupo de participantes (un participante intenta "quedar" a los demás) que no mantienen entre sí comunicación directa, se considerará que son compañeros al no mantener contracomunicación entre ellos y, por lo tanto, este tipo de situaciones serán registradas en las categorías de (Cs-A).
6. Los juegos de "redes inestables" (Parlebas, 1988:199), serán registradas como una sola categoría, teniendo en cuenta el máximo desarrollo estructural que se da en ellas.
7. El técnico deportivo, cuando actúe en las situaciones de enseñanza, será considerado como un participante más a efectos de registro, excepto cuando su intervención sea poner en juego el móvil para ser disputado por los participantes (situación equivalente a un saque neutral o saque de arbitro).

f. Registro de las observaciones

Los registros de observación serán anotados de manera continua, sin interrupciones y sin intervalos. La justificación de esta continuidad en la observación proviene de la necesidad de inferir de la acción motriz de los jugadores los elementos estructurales presentes en cada situación de enseñanza. Por otra parte, con la observación continua discriminamos cuándo se pasa de una situación pedagógica a otra y si permanecen estables o varían los elementos estructurales que son analizados.

Finalmente, los registros de las observaciones se aplican desde el comienzo de la sesión hasta la finalización de la misma.

g. Fiabilidad

Hemos acometido la *validez de contenido* porque la presencia o ausencia de los elementos estructurales que caracterizan las diversas categorías presentan un bajo grado de inferencia y se pueden discriminar con facilidad.

Se han aplicado 4 pruebas de fiabilidad interobservadores. Las observaciones han sido realizadas en grupo, de forma independiente; por lo tanto, las observaciones de los jueces se han realizado en el mismo momento. Para valorar la fiabilidad interobservadores se ha aplicado el índice de Kappa-Cohen, obteniéndose en las dos últimas pruebas un índice de 0.8. Las pruebas se han realizado en sesiones completas, seleccionadas de manera aleatoria.

### 3.2. Entrevista

Con objeto de conocer y comprender las concepciones que los técnicos deportivos tienen acerca los deportes de Co/OpEcPs y de su enseñanza, y más concretamente sobre las variables estructurales que consideran en el diseño y organización de estas situaciones de enseñanza en sus sesiones. Así, la entrevista como técnica cualitativa se orienta "a captar, analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados" (Ortí, 1986:77). Asimismo, nos ha permitido contrastar las respuestas aportadas sobre este tema y las observaciones realizadas durante sus sesiones.

En el diseño de la entrevista, se tuvieron en cuenta una serie de categorías relacionadas con el tema objeto de estudio:

- Identificación de los elementos estructurales que caracterizan la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.
- Criterios considerados para el diseño o selección de las situaciones de enseñanza en sus sesiones.
- Identificación explícita de los elementos estructurales que tienen en cuenta los técnicos deportivos en la construcción de sus situaciones de enseñanza y orden de prioridad que asignan a los mismos.
- Valoración del grado de correspondencia estructural que guardan las situaciones de enseñanza que emplean con la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

Para ello, elaboramos la siguiente guía para la investigación sobre las características estructurales de las situaciones de enseñanza en los deportes de Co/OpEcPs:

- ¿Qué elementos tienen una presencia constante en la estructura del juego deportivo de ..., y por lo tanto caracterizan su estructura interna?
- ¿Qué aspectos tienes en cuenta para el diseño y selección de las situaciones de enseñanza de tus sesiones?
- ¿A qué elementos estructurales le das más importancia para estar presentes en tus situaciones de enseñanza?
- ¿Qué grado de correspondencia consideras que guardan las situaciones de enseñanza que empleas con la estructura interna del deporte que enseñas?
- ¿Qué características debería reunir una situación de enseñanza para que los aprendizajes promovidos en ella, tengan grandes posibilidades de ser aplicados en la situación real de juego?

Estas entrevistas fueron realizadas a los técnicos deportivos seleccionados para el estudio de casos, entregándoles posteriormente un informe en el que se recogían sus opiniones con objeto de validarlas, reduciendo o ampliando aquello que consideraban oportuno, hasta llegar a la negociación de dicho documento.

Para el análisis de la información obtenida, hemos llevado a cabo un "análisis de contenido" de respuestas suscitadas. En este análisis, la naturaleza del soporte ha sido oral, aunque para la aplicación del estudio hemos utilizado el soporte escrito, producto de transcribir las entrevistas realizadas. En cuanto al número de personas implicadas en la comunicación es dual, el entrevistador-investigador y el técnico deportivo entrevistado.

Se ha llevado a cabo un análisis temático en el que tomamos como regla de enumeración la presencia/ausencia de los elementos estructurales considerados en nuestra investigación. La unidad de registro elegida es el elemento estructural. Por lo tanto, estamos considerando una unidad de registro de carácter semántico, que en nuestro caso se corresponde con las palabras que hacen alusión explícita a los elementos estructurales identificados. La unidad de contexto, que según Bardin (1986) sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro, será el párrafo o párrafos que recogen la contestación del técnico deportivo a las preguntas planteadas en cada una de las dimensiones de análisis en las que hemos estructurado nuestra entrevista.

El análisis de contenido de las respuestas de los técnicos deportivos se efectuó a partir de las siguientes macrocategorías:

- I. CONCEPCIÓN ESTRUCTURAL DE LOS DEPORTES DE Co/OpEcPs.
  - Elementos estructurales
- II. DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LOS DEPORTES DE Co/OpEcPs.
  - Características estructurales de las situaciones de enseñanza.
  - Correspondencia de la estructura de las situaciones de enseñanza con la de los juegos deportivos de Co/OpEcPs.

#### 4. Presentación y discusión de los resultados

En primer lugar se presentan los resultados del estudio observacional, a continuación los resultados de la entrevista, y finalmente se aborda la discusión conjunta de los resultados obtenidos.

##### 4.1. Resultados del estudio observacional

En las situaciones de enseñanza de las 32 sesiones de fútbol sala observadas en este estudio se han registrado un total de 259 contextos estructurales.

Considerando los contextos estructurales en los dos grandes bloques en los que se estructura nuestro sistema de categorías obtenemos los siguientes datos: un 19% de S.E. PSICOPRÁXICAS o situaciones en donde los participantes actúan de manera simultánea o consecutiva, pero sin establecerse entre ellos interacción motriz alguna y un 81% de S.E. SOCIOPRÁXICAS o situaciones en donde los participantes interaccionan motrizmente con otros participantes.



Gráfico 4.

En cuanto a los contextos estructurales sociopráxicos, apreciamos los siguientes resultados: un 29 % (SESC) de situaciones de enseñanza en donde los participantes interactúan entre ellos siendo esta interacción de comunicación; un 18% (SESO) de situaciones de enseñanza en donde los participantes interactúan entre ellos siendo esta interacción de contracomunicación; un 53% (SESCO) de situaciones de enseñanza en las cuales los participantes interactúan tanto comunicándose como contracomunicándose.

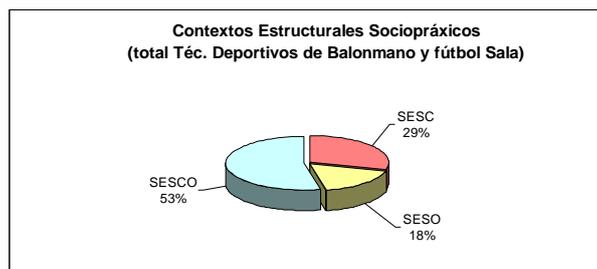


Gráfico 5.

Respecto a los contextos estructurales por categorías molares, se muestran los siguientes resultados: un 19% de situaciones de enseñanza psicopráxicas (SEP); un 24% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación (SESC); un 14% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición (SESO); un 43% de situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación-oposición (SESCO).

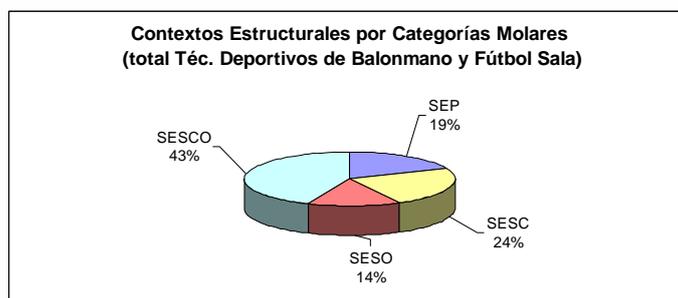


Gráfico 6.

En cuanto a la presencia de los elementos estructurales *móvil* y *espacio* en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza empleadas por los técnicos: el elemento estructural *móvil*, sin la presencia simultánea de espacio, ha estado presente en el 28% de los contextos estructurales analizados; el elemento estructural *espacio*, sin la presencia simultánea de *móvil*, ha sido empleado en el 1% de los contextos estructurales analizados; los elementos estructurales *móvil* y *espacio* han estado presentes, simultáneamente, en el 41% de los contextos estructurales analizados; el elemento estructural *móvil*, independientemente de la presencia o ausencia de espacio, ha

estado presente en el 69% de los contextos estructurales; el elemento estructural *espacio*, independientemente de la presencia o ausencia de móvil, ha estado presente en el 42% de los contextos estructurales; por último, los contextos estructurales sin presencia de *móvil* y *espacio* han supuesto el 30% de los empleados.

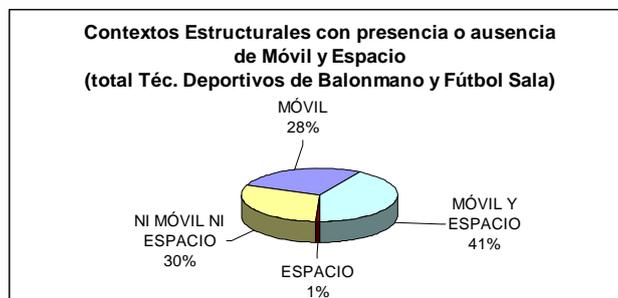


Gráfico 7.

Con relación a los tipos de comunicación que se dan en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza analizadas, se muestran con los siguientes resultados:

<b>P</b>	situaciones psicopráxicas	19%
<b>C</b>	situaciones sociopráxicas de cooperación con un compañero	11%
<b>CS</b>	situaciones sociopráxicas de comunicación con más de un compañero	13%
<b>A</b>	situaciones sociopráxicas de contracomunicación contra un adversario	12%
<b>AS</b>	situaciones sociopráxicas de contracomunicación donde los participantes se oponen simultáneamente entre sí.	2%
<b>CA</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con un compañero y contracomunicación con un adversario	11%
<b>CAS</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con un compañero y contracomunicación con más de un adversario	7%
<b>CSA</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con más de un compañero y contracomunicación con un solo adversario	6%
<b>CSAS</b>	situaciones en donde se da simultáneamente comunicación con más de un compañero y contracomunicación con más de un adversario	19%

Tabla 1. Tipos de comunicación

Conforme a los contextos estructurales establecidos por categorías moleculares se extraen los siguientes resultados:

1. <u>CCsAAseM</u>	situaciones psicopráxicas sin referencia espacial ni de móvil	18%
2. <u>CCsAAseM</u>	situaciones psicopráxicas con móvil y sin referencia espacial	1%
5. <u>CCsAAseM</u>	situaciones sociopráxicas de cooperación con un compañero	3%
6. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación con un solo compañero donde hay presencia de móvil y ausencia de espacio	7%
9. <u>CCsAAseM</u>	situaciones sociopráxicas de comunicación con más de un compañero sin referencia espacial ni de móvil	6%
10. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación con más de un compañero con presencia de móvil y ausencia de espacio	7%
16. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición entre dos adversarios con presencia de móvil y de espacio	12%
18. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de oposición individual simultánea entre tres o más participantes sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
22. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
24. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario con referencia espacial y móvil	10%
25. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios sin referencia espacial y sin móvil	1%
26. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios sin referencia espacial y con presencia de móvil	2%
28. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversarios con referencia espacial y móvil	5%
29. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversario sin referencia espacial ni móvil	1%
30. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañero y adversario sin referencia espacial y móvil	3%
32. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversario con referencia espacial y móvil	2%
33. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios sin referencia espacial ni móvil	2%
34. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios sin referencia espacial y móvil	5%
35. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios con referencia espacial y sin móvil	1%
36. <u>CCsAAseM</u>	situaciones de enseñanza sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros y adversarios con referencia espacial y presencia de móvil	12%

Tabla 2. Categorías moleculares

#### 4.2. Resultados de la entrevista

Para la presentación de los resultados de la entrevista, tomaremos como referencia las diversas categorías que consideramos en el diseño de la entrevista semiestructurada. Esta entrevista ha sido realizada a los ocho técnicos deportivos que conforman la muestra del estudio de casos.

### *Concepción estructural de los deportes de Co/OpEcPs.*

#### a) Estructura interna del deporte de referencia.

En este sentido, un solo técnico identifica conjuntamente a los elementos estructurales *compañeros*, *adversarios*, *metas* y *móvil*, como elementos que tienen una presencia constante en la estructura de su juego deportivo y por lo tanto caracterizan su lógica interna. El resto de los técnicos deportivos, ante esta cuestión, pasan por alto alguno de esos aspectos. Los elementos más identificados por los técnicos deportivos son las *metas* y el *móvil*, citados por seis de los ocho técnicos. Mientras que *compañeros* y *adversarios* han sido citados por cuatro de los ocho.

### *Didáctica específica de los deportes de Co/OpEcPs.*

#### a) Selección y diseño de las situaciones de enseñanza.

En cuanto a las características estructurales de las situaciones de enseñanza que emplean, el elemento estructural que es identificado por un mayor número de los técnicos entrevistados es el *móvil* (seis de los ocho técnicos). En segundo lugar es identificado por tres de los ocho técnicos el elemento estructural *adversario* y el elemento *metas*. Y uno solo de los técnicos identifica conjuntamente los elementos estructurales *compañeros* y *adversarios*. Por último, ninguno de los técnicos deportivos identifican explícitamente que tengan en cuenta conjuntamente los elementos estructurales *compañeros*, *adversarios*, *metas* y *móvil*, en la selección y/o el diseño de sus situaciones de enseñanza.

#### b) Elementos estructurales con mayor presencia en las situaciones de enseñanza.

La presencia del elemento estructural *móvil* en las situaciones de enseñanza de los deportes de Co/OpEcPs es identificada como prioritaria por siete de los ocho técnicos deportivos entrevistados, de estos siete, uno coloca en el mismo grado de importancia la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios*, y otro, de *metas* y *compañeros*. El otro técnico deportivo, sitúa esa prioridad en la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios* en sus situaciones de enseñanza.

El elemento estructural que aparece en segundo lugar de relevancia, en cuanto al interés de su presencia en las situaciones de enseñanza es *adversario* (dos técnicos). Este hecho, unido a que otros dos técnicos consideran como prioritaria la presencia del elemento estructural *adversarios*, nos lleva a exponer que el factor oposición es un aspecto relevante en el diseño de situaciones de enseñanza en estos deportes.

El elemento estructural *compañeros* ha sido valorado en tercer grado de importancia, al ser identificado por tres técnicos deportivos como prioritario, siendo el elemento *metas* el que aparece menos valorado cualitativamente, siendo identificado por tres técnicos, uno lo hace como prioritario conjuntamente con otros elementos estructurales, otro lo sitúa en segundo lugar de prioridad, y un tercero en tercer lugar de relevancia en cuanto a su presencia en sus situaciones de enseñanza.

#### c) Grado de correspondencia entre los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza y la estructura interna de los deportes de Co/OpEcPs.

En cuanto a este aspecto, los técnicos deportivos entrevistados reconocen una correspondencia parcial de sus situaciones de enseñanza con la estructura interna del deporte que enseñan. Esta afirmación, se basa en las siguientes opiniones recogidas al respecto: "Los ejercicios tenían relación con alguna parte del partido en general. No era un ejercicio para todo el partido" (caso GGJDX1BM); otro técnico, ante esta cuestión plantea: "esa es mi orientación en la mayoría de las actividades a desarrollar"; "el que existan *compañeros* y *adversarios*, y luego ya en un segundo apartado, sería la utilización del espacio, del terreno de juego" (caso GAFDA1BM); otro de los técnicos, ante la cuestión planteada específica que parte de sus sesiones si tienen una mayor correspondencia: "el último veinticinco por ciento de la sesión se debería de orientar hacia la competición. El resto no, el resto sería orientado hacia el aprendizaje de cada uno de los aspectos del juego" (caso GGEDA3BM); de las declaraciones de otro de los técnicos se deduce claramente el grado de correspondencia parcial que tienen sus situaciones de enseñanza con la situación real de juego: "hago muchísimos ejercicios sin ni siquiera tocar la portería", "para mí lo más importante es el dominio de balón, por eso empleo tantas horas en lo que es el dominio de balón, manejo individualizado", "yo intento terminar siempre con un partidillo" (caso GCPDX1FS); otro de los técnicos comenta "yo creo que algunos si son parecidos, otros no porque otros son para situaciones determinadas"; en un sentido similar se manifiesta otro de los técnicos: "Quizás tenga bastante, aunque no siempre podemos orientarlas todas al aspecto competitivo"; solo un caso expone abiertamente la gran correspondencia de sus situaciones de enseñanza con el juego real: "son muchas"; "la relación es total" (ale AMFDA7S).

d) Contexto estructural y transferencia de lo aprendido al juego real.

En relación con este aspecto, la opinión de los técnicos deportivos entrevistados se decanta por considerar que lo que se aprenda en cualquier situación tendrá una gran probabilidad de ser aplicado en el juego real. Para ello, solo establecen algún tipo de condición que debería reunir estas situaciones. Pero estas condiciones, para nada tienen que ver con aspectos estructurales:

Uno de los técnicos lo vincula al dominio de lo que se aprende, sin reparar en que condiciones se aprende ni mediante que tipo de situaciones de enseñanza, y expone *"Yo creo que cualquier ejercicio, si lo saben hacer, si aprenden a hacerlo bien, en un partido lo pueden aplicar"* (caso GGJDX1BM).

En el mismo sentido, se pronuncia otro de los técnicos: *"cualquier ejercicio que tú realices lo tienes pensado para que lo que aprendan lo puedan realizar en un partido"*, *"cualquier ejercicio sirve"*, *"Yo creo que todo lo que ellos aprendan o que practiquen les favorecerá tarde o temprano"* (caso GHDDX1BM);

Otro de los técnicos pone como requisito, para que se de transferencia de lo aprendido en la situación real, que los ejercicios se trabajen con *tensión*: *"yo creo que lo más importante para que se pueda aplicar es tener tensión"*; *"las cosas que te vas a encontrar en un partido, son las cosas que tienes que aplicar en los entrenamientos"* (caso GGEDA3BM).

La mera práctica de cualquier ejercicio, es la condición necesaria que establecen dos de los técnicos para que se de esta transferencia: *"en mayor o menor grado todos los ejercicios que se practican, luego se puede ver algo reflejado en ese aspecto del juego"* (caso YSDDA1FS); *"Yo creo que la mayoría de los ejercicios si los aplican en el juego real, pero los que no los aplican son los juegos y así, para que también se diviertan a la hora de entrenar"* (caso ISZDX1FS).

Otro de los técnicos sitúa como premisa el *convencimiento* de los jugadores: *"El convencimiento que tengan los jugadores en lo que el entrenador esta enseñando sea positivo para su mejora"* (caso GCPDX1FS).

Solamente uno de los técnicos identifica determinadas características estructurales de las situaciones de enseñanza para que esa transferencia de lo aprendido a la situación real sea más probable, y expone: *"Que se desarrollen en una cancha de balonmano, que haya oposición, que sea de intensidad, que se utilice en este caso, el móvil de balonmano, que las orientaciones estén hacia el objetivo, que en este caso es el gol o la portería"* (caso GAFDA1BM).

### 4.3. Discusión

En nuestra opinión, los resultados obtenidos en el análisis de las situaciones de enseñanza empleadas en las 32 sesiones observadas evidencian la falta de correspondencia existente entre la naturaleza estructural de los deportes estudiados y los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza que han sido analizadas. Esta afirmación, se sustenta en el considerable porcentaje de situaciones de enseñanza que no consideran la contracomunicación (43%); la baja presencia conjunta de elementos estructurales tan significativos como *móvil y espacio* en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza empleadas (41%); el alto porcentaje de situaciones de enseñanza sin presencia de metas a alcanzar/proteger (58%); y la mínima presencia de contextos estructurales concordantes con el juego real (12%).

La baja presencia de contextos estructurales similares a la situación de competición, puede tener su explicación en la concepción parcial y no sistémica que ponen de manifiesto los técnicos entrevistados, donde ante la pregunta *¿Qué elementos tienen una presencia constante en la estructura del juego deportivo de ....., y por lo tanto caracterizan su estructura interna?*, sólo uno identifica el conjunto de elementos caracterizadores de la estructura interna de su deporte, y solo el 50% de ellos alude a los elementos estructurales *compañeros y adversarios*.

Teniendo en cuenta que la muestra ha sido seleccionada aleatoriamente, la dimensión de este fenómeno es significativa. Ya que se está obviando la relevancia de la incertidumbre que genera tener que desarrollar las acciones de juego cooperando con varios compañeros e intentando superar la oposición de los jugadores de los adversarios. *Compañeros y adversarios* son elementos estructurales sobre los que hay que estar tomando decisiones constantemente para llevar a cabo acciones eficientes. Si esta cuestión no se valora como relevante, su manipulación pedagógica en la enseñanza de estos deportes estará en gran parte ausente o en manos del azar. La concepción estructural que tienen los técnicos entrevistados de su deporte es parcial y en ella se obvia algunas de las constantes estructurales que caracterizan de los deportes CoOpEcPs.

De igual modo, en sus respuestas tampoco consideran conjuntamente los elementos estructurales de estos deportes en la selección y diseño de sus situaciones de enseñanza. En este sentido, es el elemento estructural *móvil* el que tiene un mayor grado de representatividad estructural de estos deportes para los técnicos. Esta apreciación, coincide con los resultados obtenidos en el estudio observacional (presente en el 69% de las situaciones de enseñanza considerando conjuntamente los resultados de

Balonmano y Fútbol sala). Esto nos lleva a interpretar que el *móvil* es el elemento estructural que mejor simboliza la especificidad estructural de los deportes de Co/OpEcPs, para estos técnicos. Asimismo, queda patente que el carácter sociomotor de estos deportes, representado por la presencia conjunta de *compañeros* y *adversarios*, no acaba de ser considerado como un aspecto relevante en la selección y/o el diseño de situaciones de enseñanza.

En un primer nivel de análisis de los resultados del estudio observacional (gráfico 4), consideramos acertado el claro predominio de las situaciones de enseñanza con contextos estructurales sociopráxicos (81%), frente a los contextos estructurales psicopráxicos (19%) ya que los primeros tienen mayor similitud con la estructura interna de los juegos deportivos colectivos. Sin embargo, esta primera impresión favorable no se mantiene, cuando discriminamos en estos contextos sociopráxicos los tipos de comunicación y el grado de presencia de los elementos estructurales *móvil* y *metas espaciales*.

El hecho de que 81% de las situaciones de enseñanza sean con contextos estructurales sociopráxicos, queda relativizado por el porcentaje que alcanzan las situaciones de enseñanza de cooperación (29%), ya que estos contextos estructurales no integran el factor oposición que se manifiesta como constante en la estructura interna de estos deportes. La realidad estructural de estos deportes queda reflejada en las situaciones de enseñanza de contextos estructurales de cooperación/oposición (53%). Por ello, independientemente de que estar justificado en una progresión pedagógica el empleo de situaciones psicopráxicas, o de situaciones sociopráxicas de cooperación, serán las situaciones sociopráxicas de cooperación/oposición con meta espacial y móvil las que permiten al jugador organizar sus acciones de juego desde cada uno de los roles posibles.

En nuestra opinión, se aprecia un uso significativo de situaciones de enseñanza con contextos estructurales psicopráxicos (19%) y de cooperación (24%), sumando en total un (43%) (gráfico 6). Ello supone que los aprendizajes que se promueven en estos contextos estructurales sin adversario/s van a tener dificultades de transferencia al ser puestos en práctica en la situación real de juego. Ya que en la situación real de juego de este tipo de deportes la dificultad de los problemas a resolver por el jugador varía en función del adversario y requiere de una competencia motriz táctica y no solo técnica (Martínez de Santos, 2006). Por ello, la ausencia de este elemento en las situaciones de enseñanza modificaría la naturaleza de los problemas a resolver.

Respecto al elemento estructural *espacio* (42%) (gráfico 7), teniendo en cuenta que este se asocia en nuestro estudio a la presencia de una meta espacial a alcanzar/proteger, consideramos que debería estar presente con más frecuencia en los contextos estructurales de las situaciones de enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Las metas en estos deportes, suponen una referencia imprescindible para que los jugadores organicen sus acciones en el espacio de juego, ya que jugar sin metas es como plantea Wein (1995:40) "*jugar sin puntos de referencia direccionales*". Asimismo, el porcentaje situaciones de enseñanza con presencia simultánea de *móvil* y *espacio* (41%) lo consideramos escaso, al tratarse la presencia conjunta de estos deportes una de sus constantes estructurales.

En cuanto a la discriminación de los tipos de comunicación (tabla 1), destacamos el alto porcentaje de las situaciones de enseñanza de contextos estructurales psicopráxicos (19%). La mayoría de este tipo de situaciones psicopráxicas se relacionan con objetivos de acondicionamiento físico, sobre todo la parte introductoria de las sesiones. Asimismo la presencia de situaciones sociopráxicas con *compañeros* y *adversarios* (19%) nos resulta escasa, teniendo en cuenta que de estas situaciones, sólo en un 12% están presentes además el *móvil* y el *espacio* (tabla 2). En este caso los resultados de la entrevista apuntan en la misma dirección, al justificar los técnicos el empleo de situaciones de enseñanza con menor presencia de elementos estructurales para controlar mejor la mejora de los fundamentos técnicos, asumiendo que solamente algunas de situaciones que emplean se corresponden con la estructura interna de su deporte.

Los resultados comentados, están poniendo de manifiesto la dificultad que para los técnicos de deportes de Co/OpEcPs supone organizar su enseñanza con situaciones de enseñanza que integren las constantes estructurales que caracterizan a estos deportes. Es decir, que tengan cierto grado de similitud estructural con la situación real de juego, donde los jugadores van a tener que aplicar lo que hayan aprendido en ellas.

Los resultados obtenidos muestran la poca importancia que los técnicos deportivos conceden a los aspectos estructurales de los deportes que enseñan y de las situaciones de enseñanza que utilizan. Es decir, los técnicos deportivos organizan su enseñanza sin que estas variables estructurales constituyan un referente de primer orden, y considerando que cualquier contexto estructural puede favorecer la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego

## 5. Conclusiones.

1. Existe un consenso creciente, entre los autores que han abordado el estudio de los deportes de Co/OpEcPs, en concebir estos deportes como un sistema práxico de interacción global entre el sujeto actuante, el entorno físico, donde adquieren especial relevancia el espacio, el tiempo, los objetos que están presentes, y la presencia de otros participantes (*compañeros* y *adversarios*) con los que se establece una relación de comunicación y contracomunicación motriz.

2. Los autores que han analizado las características estructurales de las situaciones de enseñanza en los deportes de Co/OpEcPs, concuerdan en destacar la importancia de considerar la presencia conjunta de las constantes estructurales que se dan en la situación real de juego en las situaciones de enseñanza para favorecer la transferencia de lo aprendido en estas a la situación real de juego.

A partir de los resultados de la observación sistemática de las situaciones de enseñanza empleadas por los ocho técnicos deportivos que componen la muestra de nuestro estudio de casos exponemos las siguientes conclusiones:

3. Las situaciones de enseñanza *sociopráxicas de cooperación/oposición con compañeros, adversarios, con referencia espacial y móvil* que favorecen la transferencia de lo aprendido a la situación real de juego, han tenido una reducida presencia en nuestro estudio (12%).

4. Se observa una baja presencia conjunta de elementos estructurales tan significativos como *móvil y espacio* (metas espaciales) en las situaciones de enseñanza empleadas (41%)

5. Se han empleado más situaciones de enseñanza sin metas espaciales a atacar y/o defender (58%) que con ellas.

6. Las situaciones de enseñanza sin adversario/s, es decir sin contracomunicación motriz, suponen casi la mitad de las empleadas (43%).

A partir de los datos de las entrevistas aplicadas a los ocho técnicos, que componen la muestra de nuestro estudio de casos, exponemos las siguientes conclusiones:

7. La concepción estructural que los técnicos deportivos tienen acerca de su deporte es parcial y no sistémica. (solo uno de los ocho técnicos identifica conjuntamente los elementos estructurales *móvil, espacio, compañeros y adversarios*, como caracterizadores de la estructura de estos deportes).

8. El elemento estructural *móvil*, es el más identificado por los técnicos deportivos para que esté presente en la selección y/o diseño de sus situaciones de enseñanza (seis de los ocho técnicos así lo indican), y por tanto el que mejor simboliza la especificidad estructural de los deportes de Co/OpEcPs para estos técnicos deportivos.

10. Los técnicos deportivos no relacionan el fenómeno de transferencia de lo aprendido a la situación real de juego con la similitud estructural entre las situaciones de enseñanza y el juego real (solo uno de los ocho lo hace).

#### Bibliografía.

- ANGUERA, M<sup>a</sup>. T. (1983): *Manual de técnicas de observación*. México: Trillas.
- ANGUERA, M<sup>a</sup>.T. (Ed) (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. 2 (vols). Barcelona: PPU.
- ANTÓN, J. (1990): *Balonmano: fundamentos y etapas de aprendizaje. unproyecto de escuela española*. Madrid: Gymnos.
- ANTÓN, J.L. (1998): *Balonmano táctica grupal ofensiva: concepto, estructura y metodología*. Madrid: Gymnos.
- BARDIN, L. (1977): *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BAYER, C. (1987): *Técnica del balonmano la formación del jugador*. Barcelona: Hispano Europea.
- BLÁZQUEZ, D. et al. (1995): *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- BRONFENBRENNER, E. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUNKER, D. y THORPE, R. (1982): A model for the teaching of games in secondary schools. En *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), pp. 58.
- CASTELO, J. (1999): *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: Inde.
- DEVIS, J. Y PEIRO, C. (Eds.) (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DURAND, GEOFFROI Y JACQUEMOND, (1999):
- FAMOSE, J.P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- GARCÍA EIROÁ, J. (2000): *Deportes de equipo*. Barcelona: Inde
- GARGANTA, J. (1997): "Para un teoría de los juegos deportivos colectivos". En Graça, A. y Oliveira, J.: *La enseñanza de los juegos deportivos*, pp. 9-24. Barcelona: Paidotribo.
- GRAÇA, A.(1997): "Los cómo y los cuandos en la enseñanza de los juegos". En GRAÇA, A. OLIVEIRA, J.: *La enseñanza de los juegos deportivos*, pp. 25-35. Barcelona: Paidotribo.
- CRIFIN, L.L., MITCHELL. S.A. y OSLIN, J.L. (1997): *Teaching Sport Concepts and Skills. A tactical game approach*. Champaign: IL: Human Kinetics.

- HERNÁNDEZ MORENO J. (dir.) (2000): *La iniciación a los deportes desde su estructura y su dinámica. Aplicación a la Educación Física y al Entrenamiento Deportivo*. Barcelona: Inde.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1995): "La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva", en Blázquez, D. (comp.): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, pp. 287-310. Barcelona: inde.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, A.J., y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008): Análisis de las situaciones de enseñanza y entrenamiento en voleibol desde una perspectiva praxiológica. En Actas del VI Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Turismo Activo. Las Palmas de Gran Canaria (en prensa).
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., et all (1999): "De la lógica interna a la lógica didáctica: un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano)". En Libro de Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física, pág.: 777-791. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2000): *Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala*. Tesis doctoral (inédita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008a): Los deportes y su estructura: construir situaciones de enseñanza. En López Ros, V. i Sargatal J. (eds): *L'esport en edat escolar*, pp. 35-57. Girona. Càtedra d'Esport i Educació Física de la Universitat de Girona.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008b): La enseñanza de los deportes colectivos. En López Ros, V. i Sargatal J. (eds): *L'esport en edat escolar*, pp. 57-80. Girona. Càtedra d'Esport i Educació Física de la Universitat de Girona.
- JUDD, C.H. (1905): "Movement and consciousness". *Psychological Review*, 7, 199-226.
- KONZAG, I; DÖBLER, H.; HERZOG, H. (1997): *Entrenarse jugando, un sistema completo de ejercicios*. Barcelona: Paidotribo.
- LAGARDERA, F. (1994) "La praxiología como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte", en Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, nº 55, pp. 21-30. La Coruña.
- LAGARDERA, F. (1996): "La praxiología en España: aportaciones, objeto y perspectivas". En apuntes del curso de doctorado "La educación física hoy: fundamentación epistemológica y estrategias de intervención". Programa de doctorado "Educación física y deporte escolar", bienio 1996-98). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (Departamento de Educación Física), Universidad de La Laguna (Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal). La Laguna.
- LASIERRA, G. y LAVEGA, P. (1993): *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍN ACERO, R., LAGO PEÑAS, C. (2005): Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (1999): Estrategias de intervención en dos campos de verano de baloncesto. En *Actas del IV Congreso de las ciencias del deporte, la educación física y la recreación del INEFC Lérida*, (pp 385-395). Lérida
- MARTÍNEZ de SANTOS, R., CASTELLANO, J., y LOS ARCOS, A. (2003): Coaching strategies for teaching soccer in a Spanish top level fútbol Academy. En Fuentes, J.P., Bellido, M. (coord.) *1er Congreso Europeo del EF-FIEP 2003* (pp 417-426). Cáceres: Diputación de Cáceres.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R., y LOS ARCOS, A. (2004): Diseño de tareas en la escuela de fútbol del C.A. Osasuna. En Brizuela, G., Llana, S., y Guzmán, J.F. (coord.): *Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea. III Congreso de la Asociación española del CC del deporte*. Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (2006): Contracomunicación motriz y diseño de tareas para el entrenamiento del fútbol. En Castellanos, J; Sautu, L.M; Blanco, A; Hernández, A; Goñi & Martínez de Ilárduya, F. (Eds.) *Evaluación e intervención en el ámbito deportivo* (pp. 249-255). Vitoria-Gasteiz: Diputación Foral de Álava.
- MARTÍNEZ de SANTOS, R. (2007): *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- MARTÍNEZ de DIOS, C. (1996): *Hockey*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (1998): "Los juegos de predominio táctico: una propuesta eficaz para la enseñanza de los deportes de invasión. En *Lecturas Educación Física y Deportes*, nº11.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (1999): "Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. En *Lecturas Educación Física y Deportes*, nº16.
- MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (coord.) (2009): *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (1997): Análisis estructural/funcional de los juegos deportivos. En Hernández Moreno, J. (coord.) *Salud, deporte y educación*. (pp. 201-226). Las Palmas: ICEPSS
- NAVARRO ADELANTADO, V. y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (1998): "Un modelo estructural- funcional para el estudio del comportamiento estratégico en los juegos deportivos (I), en Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, nº 71, pp. 5-13. La Coruña.
- OÑA, A; MARTÍNEZ MARÍN, M ; MORENO HERNANDEZ, F. y RUIZ PÉREZ, L.M. (1999): *Control y Aprendizaje Motor*. Madrid: Síntesis.
- ORTÍ, A. (1986): "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". En Ferrando, A. y Ibañez, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, pp. 153-187. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- PARLEBAS, P. (1986): *Elements de Sociologie du Sport*. Edic. en español *Elementos de Sociología del Deporte*. Málaga: UNISPORT. 1988.
- RIERA, J. (1989): *Fundamentos del aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994): *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

- RUIZ PÉREZ, L.M. (1995): *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en la Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- RUIZ PÉREZ L.M.; SÁNCHEZ BAÑUELOS F. (1997): *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- SANS, A. y FRATTAROLA, C. (1997): *Entrenamiento en el fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.
- THORNDIKE, E.L. (1935): *Fundamentals of learning*. New York: Teachers College.
- THORPE, R.D., BUNKER, D.J. y ALMOND, L. (1986): *Rethinking games teaching*. Loughboroug: Loughboroug University Press.
- WEIN, H. (1995): *Fútbol a la medida del niño*. Real Federación Española de Fútbol. Madrid.

---

<sup>i</sup> Para Hernández Moreno (1995:296), rol estratégico es "la situación de juego asumida por un jugador a la que se le asocia una serie de funciones o acciones y decisiones propias del juego que lo diferencian de otro u otros jugadores toda vez que él y solo él puede realizar esas determinadas funciones o acciones y decisiones".

<sup>ii</sup> Sobre este tema podemos encontrar interesantes aportaciones en las propuestas de Navarro (1997, 2002), Méndez-Giménez (1998), y Martín Acero y Lago (2005).

<sup>iii</sup> Lagardera entiende por *estructura interna* de una actividad sociopráctica o psicopráctica. "la especial gama de relaciones, disposiciones de orden y características de los elementos esenciales que componen todo sistema con significación práctica, compuesto por: el participante o participantes activos, su ubicación en un determinado período de tiempo (común o alterno), las posiciones y trayectorias definidas en un determinado espacio para la acción (común, concurrente o antagónico) y la utilización o no de objetos extracorporales (implementos, máquinas, móviles, animales...)".