



Diseño de tareas y evaluación de los aprendizajes en fútbol

Francisco Jiménez Jiménez

Centro de Estudios de Ciencias del Deporte. Universidad de La Laguna

1. El contexto de la situación real de juego como referencia

El fútbol se caracteriza por tener una naturaleza estructural compleja en la que se interrelacionan diversos elementos (compañeros, adversarios, balón, portería, espacio dividido en subespacios con diversas limitaciones de uso, condicionantes temporales, etc.). Consideramos sustancial la presencia simultánea de estos elementos estructurales en las diferentes tareas que se diseñen en la iniciación y entrenamiento a este deporte. De esta manera, el jugador podrá disponer de escenarios reales de decisión donde llevar a cabo su acción de juego. Con ello, se facilitará la transferencia de los aprendizajes que se obtengan en estas tareas a las situaciones reales de juego. En cualquier caso estos elementos estructurales no deben interpretarse de manera estática, sino que su significado varía con la evolución del juego. Así como apunta Gallardo (2005) el fútbol contemporáneo se caracteriza, desde el punto de vista estructural, por la considerable disminución de los espacios disponibles para la construcción del juego ofensivo (espacio), y por el notable incremento de la premura temporal para desarrollar las acciones ofensivas con balón, ante la continua presión defensiva y la imposición de ritmos de juego cada vez más elevados (condicionantes temporales).

Desde una perspectiva funcional este deporte se caracteriza porque el jugador asume diversos roles estratégicos (jcb: jugador integrante del equipo con balón que está en posesión del mismo; jsbesb: jugador integrante del equipo con balón que no está en posesión del mismo; jsbesb: es cualquier integrante del equipo sin balón), desde cada uno de estos roles el jugador decide la intenciones de juego a desarrollar, respondiendo a preguntas como ¿Qué hacer?, ¿Dónde y Cuándo?, y en función de los recursos técnicos que domina elige la acción o acciones técnicas que le permite llevar a cabo la intención de juego seleccionada. Es decir, desarrolla su acción de juego desde cada uno de los roles estratégicos¹ que asume y en continua transición de uno a otro.



Figura 1. Interpretación funcional de la acción de juego

El rol es asumido por el jugador y adquiere significación en la interacción motriz; el cambio de roles se justifica por el desarrollo del juego. Es decir, una secuencia habitual de juego continuado que incluya ataque-defensa-ataque sin interrupción, va a demandar a los jugadores que pasen de un rol estratégico a otro de manera continua, aleatoria e imprevista. Este aspecto de la

¹ 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”.



transición de un rol a otro adquiere especial relevancia, si tenemos en cuenta que el 70% de las secuencias de juego en fútbol recurren a la capacidad de encadenamiento de tareas ofensivas y defensivas de los jugadoresataque-defensa-ataque, como nos indican las investigaciones realizadas por Mombaerts (2000: 212). Por lo tanto, los jugadores deberán aprender a organizar su acción de juego en continua transición de un rol a otro, y eso supone plantearse intenciones de juego diferentes cada vez que se pasa de un rol estratégico a otro y adaptar la gestualidad o ejecución técnica a la intención de juego en curso.

En este análisis funcional se ha de considerar la situación de portero como un rol estratégico más, tal como propone Vankersschaver (1987a:57), En este sentido, se constata que en fútbol es el único jugador que puede emplear las manos en el juego, dentro del área de portería, mientras decide donde jugarlo con el pie o con la mano. Por otra parte, esta función únicamente puede ser desempeñada por un solo miembro en cada equipo. Entendemos que estas particularidades, conforman una serie de funciones o acciones y decisiones propias del juego, que diferencian al portero de otro u otros roles estratégicos. Asimismo, en el ámbito de la enseñanza, entrenamiento y perfeccionamiento de jugadores que desempeñan esa función se evidencia una organización específica de los contenidos de formación y entrenamiento. Entendemos que esto es así, porque las situaciones de juego que tienen que resolver en estos deportes también son específicas y van a demandar por ello una gestualidad particular. En este caso, desde el rol estratégico de portero se observaran intenciones de juego diferentes, en función de que se esté en posesión del balón, de que el balón lo tenga el propio equipo o que el balón lo tenga el equipo contrario (Jiménez 2002).

Sans y Frattarola (1997:17) 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 este autor en destacar la necesidad de identificar y analizar estos elementos estructurales caracterizadores del fútbol, como condición previa para el diseño, organización y desarrollo de las tareas de enseñanza y entrenamiento.

Por su parte Castelo (1999:17), 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 en el fútbol “*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 fútbol desde una perspectiva sistémica, en la que es importante asegurar en las tareas de enseñanza y entrenamiento la presencia simultánea de los elementos estructurales que conforman el contexto de la situación real de juego.

2.- Interpretación estructural y funcional de las tareas de enseñanza y entrenamiento en fútbol

Proponemos concebir la tarea² motriz 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*

² Definida por Parlebas (2001:441) como el “conjunto objetivamente organizado de condiciones materiales y de obligaciones que define un objetivo cuya realización requiere la intervención de las conductas motrices de uno o más participantes”



físicas y materiales determinadas”. Desde esta perspectiva, la tarea motriz constituye una organización didáctica que prevé el técnico deportivo en base a una situación motriz vinculada a un objetivo motor prioritario 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 *situación 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 o sujeto que participa en ella.



Figura. 2.- Definición de tarea motriz

Una tarea motriz puede ser concebida como 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. Este contexto es susceptible de ser interpretado estructural y funcionalmente, para adoptar las decisiones de diseño y organización que mejor se adapten en cada momento a las finalidades formativas del técnico deportivo. Durante el proceso de aprendizaje que el jugador realiza a través de una tarea *“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 tarea 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 escenarios particulares que inhiban o provoquen el empleo de determinadas acciones.

**DEL SISTEMA FÚTBOL
AL MICROSISTEMA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA**

“Un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987:41)

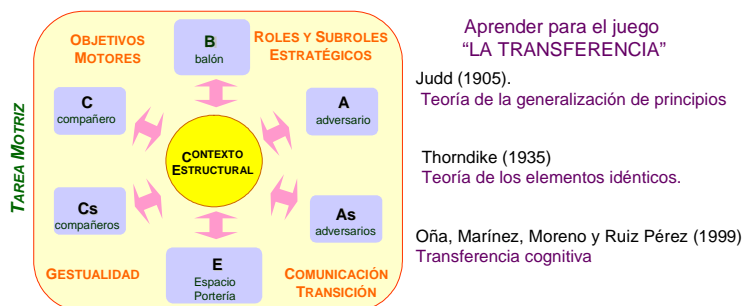




Figura 3. Concreción estructural y funcional de las tareas en fútbol.

Si consideramos que en el fútbol la toma de decisión del jugador se produce a partir del tratamiento de la información del contexto donde actúa, tendremos que admitir que los elementos estructurales que conforman ese contexto condicionan la toma de decisión y la acción de juego de los jugadores. Por ello, en las tareas 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 tareas y de las condiciones de consecución que se establezcan. Asimismo desde una perspectiva funcional, en las tareas que exista presencia de compañero/s y/o adversario/s la acción de juego se vehicula a través de unos determinados roles estratégicos, en los que se puede promover o no la transición de unos a otros.

Estas reflexiones nos invitan a plantearnos la siguiente pregunta ¿Cómo diseñar y organizar una tarea que responda, de manera adecuada, a las exigencias que la situación de competición le plantea al jugador? Algunos autores han centrado su interés en los rasgos que deben caracterizar a las tareas de los deportes de colectivos, entre los que se encuentra el fútbol, 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.

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 las 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.

Para Mombaerts (2000:222) cualquier estructura de situaciones de entrenamiento debe incluir el conjunto de los parámetros deporte colectivo-fútbol (nº de compañeros – nº de adversarios – derechos del jugador – dialéctica de la relación de fuerza – balón – espacio).

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) .

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 compresivos 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.

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”*. 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 interna³ del deporte que se pretende enseñar.

Una interpretación sistémica del deporte y de las tareas motrices como la que postulamos nos invita a discriminar:

- Desde una perspectiva estructural qué elementos físicos han de caracterizar el entorno de acción o contexto estructural (móvil o balón, metas espaciales), y qué elementos sociales (compañero/s o adversario/s) deberán ser considerados en las interacciones motrices que den en cada situación.

- Desde una perspectiva funcional qué roles estratégicos asumen los jugadores, qué tipo de transición se produce de uno a otro, qué subroles desarrollan y en qué tipo de comunicación motriz estarán inmersos los participantes.

El análisis estructural de las tareas de entrenamiento en los deportes colectivos está constituyendo una nueva línea de investigación en el campo del deporte. En este ámbito debemos mencionar los trabajos de Jiménez (2000) en balonmano y fútbol sala, y de Martínez de Santos y Los Arcos (2004), y Martínez de Santos (2006 y 2007) en fútbol. Estos últimos se han centrado en el análisis del diseño de las tareas empujadas en la Escuela de Fútbol de Tajonar, del Club Atlético Osasuna,

3.- La manipulación pedagógica: diseño, modificación y secuenciación de las tareas.

La manipulación pedagógica de los variables estructurales y funcionales anteriormente analizadas, desde una perspectiva de facilitación pedagógica, dará lugar a innumerables escenarios de aprendizaje. Respecto al problema del escenario de aprendizaje y de la acción de juego que en él se desarrolla adquiere especial relevancia poder responder a preguntas como:

¿Qué fórmula simplificada del escenario real de juego recogerá las constantes estructurales y funcionales del fútbol?



Figura 4. Facilitación pedagógica y lógica interna

³ Definida por Parlebas (2001:302) como el "sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente"



(Gráficos, sin texto, tomados de Wein, 2004)

¿Qué tipo de modificaciones estructurales y funcionales nos podemos plantear en cada tarea?, ¿Qué tipo de secuenciación de tareas nos permitirá unos aprendizajes más significativos?

Al respecto nos posicionamos a favor de que el diseño de las tareas para la enseñanza y el entrenamiento en fútbol contemple una complejidad estructural y funcional que tome como referencia la situación real de juego. Donde el técnico deportivo decida consciente e intencionalmente qué elementos estructurales se relacionan en cada momento en el contexto de una tarea, y qué aspectos funcionales se activan. Cada contexto estructural y funcional ofrece una potencialidad pedagógica propia para promover o limitar un determinado aprendizaje y tiene unas determinadas *consecuencias funcionales* en la acción que en ellas se desarrolla.

En relación a este concepto de “consecuencias funcionales” asociado a la presencia/ausencia de los elementos estructurales en las tareas y a sus variaciones, se han realizado interesantes aportaciones por Navarro (1997, 2002) para los juegos deportivos, y, a partir de esta, por Méndez Giménez (1999) para los juegos modificados de invasión, y para el fútbol las de Martín Acero y Lago (2005), y Gallardo (2005). La manipulación de alguno/s de los elementos estructurales de una situación de enseñanza constituye en sí mismo un criterio pedagógico que permite al profesor o técnico deportivo regular el grado de complejidad de la tarea.

Martín Acero y Lago (2005:123 y ss.) presentan una propuesta de variantes didácticas, dirigidas al fútbol, que podrían utilizarse como referencia en el diseño y modificación de las tareas de enseñanza/entrenamiento:

Elementos de la lógica interna del fútbol	Modificaciones pedagógicas	Consecuencias funcionales en el juego
ESPACIO	AMPLIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la fluidez del juego. - Disminuye la densidad jugadores/espacio - Estimula la aparición de interacciones positivas entre los jugadores. - Juego de conjunto más seguro. - Más tiempo para el control del balón. - Más espacio para el poseedor del balón. - Visión de juego facilitada. - Juego sin balón más controlable. - Intensidad física del juego menor. - Disminución de situaciones 1x1.
	REDUCCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta la densidad jugadores/espacio. - Dificulta la aparición de interacciones positivas entre los jugadores. - Juego de conjunto más difícil. - menos tiempo para el control del balón. - Menos espacio para el poseedor del balón. - Visión de juego dificultada. - Juego sin balón más difícil. - Intensidad física del juego mayor. - Incremento de situaciones 1x1. - Disminuye el espacio de tránsito entre el ataque y la defensa.
	ZONAS CON LIMITACIONES EN LA INTERVENCIÓN DE LOS JUGADORES (zonas de lanzamiento, movimientos de los jugadores..)	<ul style="list-style-type: none"> - Aparición de comportamientos específicos (carácter, velocidad de juego, etc.) según tipo de consigna introducida por el entrenador. - Facilita la fluidez en el juego.
TIEMPO	ACELERAR EL RITMO DE JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> - Intensidad de juego mayor. - Mayor exigencia en la elaboración de las acciones ofensivas. - Necesidad de llevar la iniciativa en el juego. - Velocidad de juego incrementada.



	<p>RALENTIZAR EL RITMO DE JUEGO</p> <p>COMBINACIONES DE DIFERENTES SECUENCIAS TEMPORALES (juego rápido-lento, rápido-rápido, lento-rápido...etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de la exigencia en cuanto a la destreza técnica. - Incremento de la destreza en cuanto a la comprensión táctica (percepción y decisión). - Menor Exigencia en la elaboración de las acciones ofensivas. - Actuación con la expectativa en el juego. - Intensidad del juego menor. - Velocidad del juego disminuida. - Exigencia de saber "leer" correctamente el juego. - Combinaciones de las características propias de la aceleración/ralentización del ritmo de juego.
META	<p>INTRODUCIR OBJETIVOS PARCIALES EN EL JUEGO (llegar con el balón controlado a..., dar "x" número de pases antes de..., etc.)</p> <p>INCREMENTAR EL NÚMERO DE PORTERÍAS</p> <p>JUEGO SIN PORTERÍAS</p> <p>MODIFICACIÓN ESPACIAL DE SU SITUACIÓN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descentralización de las acciones de juego en los espacios próximos a las porterías. - Facilitar la fluidez de juego. - Mayor dispersión de la acción de juego (más escenarios para la acción, atención dispersa). - Determina el comportamiento estratégico de los jugadores y los equipos en función de la zona en donde se desarrolla el juego (más cerca, más lejos de la meta y zonas de rentabilidad táctica y/o ganancia parcial). - Aparición de diferentes orientaciones en la dirección del juego: su utilización para adquirir/evitar profundidad (juego a lo largo orientado hacia la meta), verticalidad (centrado/descentrado respecto a la meta) y amplitud (juego en anchura, mismo lado/opuesto), el juego a lo largo y ancho, la concentración (juego en espacio próximo), la dispersión (juego en espacio lejano), La alternancia (cerca/lejos) y el uso del espacio en función de la posesión, o no, del móvil por parte de un equipo (ampliación/ reducción de espacios) - Favorece la compresión del juego. - descentralización de las acciones de juego en los espacios próximos a las porterías. - Facilita la fluidez del juego. - Distribución de los jugadores por todo el espacio. - Aumenta el número de focos de interés. - Incrementa la complejidad del juego. - Surgen objetivos propios en la tarea diferentes de específicos del fútbol (gol). - Mayor concentración de los jugadores en torno al balón. - Menos focos de atención para los jugadores. - Favorece la comprensión del juego. - Incremento de la complejidad del juego.
REGLAS	<p>VARIAR EL SISTEMA DE PUNTUACIÓN</p> <p>INTRODUCIR REGLAS ESPECIALES</p> <p>MODIFICAR EL SISTEMA DE RELACIONES ENTRE LOS PARTICIPANTES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Facilita la comprensión del juego. - Incrementa la fluidez del juego. - Aumenta la complejidad del juego. - Puede facilitar el pensamiento estratégico en el juego. - Puede facilitar el pensamiento estratégico en el juego. - Puede ajustar el equilibrio de opciones para todos los jugadores. - Puede facilitar la eliminación del espacio de tránsito. - Puede facilitar la calidad de las acciones de los jugadores. - Incrementa la complejidad del juego. - Disminuye o incrementa la densidad jugador/espacio. - Estimula o dificulta la calidad de las interacciones entre jugadores.
COMPAÑEROS/ADVERSARIOS	<p>SUPERIORIDAD NUMÉRICA (3:1, 4:2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula la aparición de interacciones positivas entre los jugadores. - Facilita el desarrollo de la fase ofensiva. - Desequilibrio ataque/defensa. - Incrementa el tiempo de compromiso motor de los atacantes con el



	<p>JUEGO CON NEUTRALES ADICIONALES (3:3+1)</p> <p>JUEGO EN IGUALDAD NUMÉRICA (6:6)</p> <p>JUEGO CON IGUALDAD NUMÉRICA Y SITUACIONES DEL ENTORNO DE COMPETICIÓN SIMILARES A LAS REALES: espacio, tiempo, reglas...</p> <p>INFERIORIDAD NUMÉRICA (4:6, 6:8)</p> <p>SIN OPOSICIÓN</p>	<p>balón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite aproximarse progresivamente a una situación de cooperación/oposición real, disminuyendo las facilidades para el ataque. - Equilibrio permanente entre el ataque y la defensa - Especificidad del entorno del juego en el comportamiento de los deportistas. - Limita la aparición de interacciones positivas entre los jugadores. - Dificulta el desarrollo de la fase ofensiva. - Desequilibrio defensa/ataque. - Facilita la relación jugador-balón. - Incrementa el tiempo de compromiso motor de los participantes.
BALÓN	<p>INCREMENTO DEL NÚMERO</p> <p>PESO-PERÍMETRO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aumenta La fluidez de juego. - Estimula la maduración de las percepciones visuales y la toma de decisión. - Incrementa la complejidad del juego. - Modifica el sistema de interacciones entre los jugadores. - Incrementa el número de focos de atención de los deportistas. - Introduce elementos perturbadores en el desarrollo del juego. - Incrementa la dificultad en la construcción del juego.

Tabla1. Propuesta de consecuencias funcionales de la modificación de los elementos de la lógica interna del fútbol.

En una línea similar debemos situar la propuesta de Gallardo (2006), tomando como referencia el trabajo de Mayer (1996)

Modificaciones estructura tarea		Efectos básicos
Espacio	Ampliación	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del volumen de desplazamiento - Menor presión para maniobrar ofensivamente
	Reducción	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de situaciones 1x1 - Mayor presión sobre el equipo poseedor del balón y ritmo de juego más elevado (juego a un toque)
Jugadores	Aumento	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor presión sobre el equipo poseedor del balón. - Ritmo de juego elevado (juego a un toque) y mayor número de situaciones 1x
	Reducción	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento del nº de contactos jugador-balón - Mayor frecuencia de desplazamientos y menor presión sobre el poseedor del balón
Porterías	Aumento del número	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor aprovechamiento del espacio - Más cambios de orientación y basculación defensiva



	Aumento del tamaño	<ul style="list-style-type: none">- Incremento del éxito finalizador- Incremento del trabajo defensivo (presión/marcaje)
	Disminución del tamaño	<ul style="list-style-type: none">- Mayor precisión y selección de tiro-remate- Menor presión para maniobrar ofensivamente
Balón	Limitación de contactos	<ul style="list-style-type: none">- Incremento de la movilidad de los ataques sin balón y fomento de las circulaciones rápidas del balón
Resultado	Favorable	<ul style="list-style-type: none">- Control del juego y ritmo de juego moderado
	Desfavorable	<ul style="list-style-type: none">- Mayor afán recuperador del balón y ritmo de juego más elevado.

Tabla 2. Propuesta de Gallardo (2005) de modificaciones en la estructura de la tarea y efectos básicos.

Dentro de la discusión pedagógica en la que nos encontramos, no podemos pasar por alto el problema de cómo secuenciar las situaciones de aprendizaje en la enseñanza de un deporte. En el caso de los deportes colectivos, encontramos dos interesantes propuestas al respecto. Una de ellas es la que proponen Sans y Frattarola (1997:27) para el entrenamiento de fútbol, estos autores proponen tres tipos de *formas didácticas* o situaciones de enseñanza: *juegos de fútbol, juegos correctivos y ejercicios correctivos*.

El *juego de fútbol* es definido por Sans y Frattarola (op. cit. :31) como “*un juego con balón en el que se manifiestan situaciones del fútbol, donde participan dos equipos con un mínimo de dos jugadores cada uno, y en el que se pretende marcar más goles que el contrario. El juego se desarrolla de forma real y continuada durante un tiempo determinado*”. Asimismo, se especifica que las reglas, dimensiones del campo y el número de jugadores pueden modificarse en función del objetivo que se pretenda. Se fija una duración aproximada, para este tipo de juegos, de 10 minutos. Se pueden jugar con 2, 3 o 4 porterías, que a su vez pueden ser de diverso tamaño (1-4m, 5-7m, 8m o más). Se puede jugar con presencia o ausencia de portero. También, proponen la posibilidad de variar la dificultad de ejecución de estos juegos aumentando o reduciendo el número de adversarios y compañeros, las dimensiones del terreno y el número y tamaño de las porterías. El objetivo pedagógico de esta tipo de tarea es promover la aparición y la utilización frecuente de la acción a mejorar. De esta forma, el jugador se adaptará a la situación planteada analizando y decidiendo frecuentemente qué acción ejecutar, como ejecutarla y cuándo ejecutarla. Para la consecución del objetivo propuesto en cada juego precisan la necesidad de realizar el mismo juego un mínimo de cinco sesiones. Cuando no se logre el aprendizaje del objetivo propuesto mediante el *juego de fútbol*, proponen la utilización de una forma didáctica, que simplifique y concrete aún más la situación, a la que denominan *juego correctivo*.

Estos autores, caracterizan el *juego correctivo* “*como cualquier juego con presencia de balón que plantee de forma más simple el aspecto que se pretendía mejorar en juego de fútbol, en el que participen al menos dos equipos, y que cumpla una de una de estas características: un equipo está formado por un solo jugador, el juego se desarrolla de forma discontinua, la competición planteada con el juego no tiene por objetivo marcar goles*” (Sans y Frattarola, op. cit.: 36-37). Si después de emplear este tipo de situación de enseñanza, la consecución del objetivo pretendido no se manifiesta, plantean la utilización de otro tipo de situaciones de enseñanza que denominan *ejercicio correctivo* y que puede realizarse con o sin balón, que no exista ningún tipo de oposición, que plantee de forma más simple el aspecto del juego correctivo que se pretende mejorar.

Una propuesta muy parecida a la anterior es la que plantean un grupo de profesores de diversas universidades europeas en su proyecto “*new didactics in teaching invasion games. The invasion game competence model (IGCM)*”. Este modelo de enseñanza del deporte se sitúa dentro



de los denominados modelos alternativos, al tener en común con ellos el hecho de enfatizar la comprensión del juego como condición para el desarrollo de los aprendizajes, de la subordinación del aprendizaje de las habilidades técnicas a las necesidades de su aplicación en el juego. Desde este modelo se proponen tres tipos de situaciones de enseñanza (Musch et al., 2002):

Formas básicas de juego (FBJ): son versiones reducidas de la versión completa de los juegos deportivos de invasión (entre los que se encuentra el fútbol), con igual número de jugadores por equipo (el objetivo prioritario de los juegos de invasión es intentar conseguir tanto y que el adversario lo consiga).

Cada forma básica de juego contiene la estructura total de los juegos de invasión:

Estructura Parcial	Ataque	Defensa
F/IF	Finalizar (F)	Impedir Finalizar (IF)
COF/IOF	Crear Oportunidades de Finalización(COF)	Impedir Oportunidades de Finalización(IOF)
OA/IOA	Organizar Ataque(OA)	Impedir Organización de Ataque(IOA)

Tabla 3. Estructuras parciales de cada Forma Básica de Juego.

Las habilidades ofensivas son aprendidas en interacción con las defensivas (mismo número de jugadores por equipo). Se ha de asegurar la transición ataque-defensa. Las tareas de aprendizaje son planteadas como resolución de problemas. El entrenador pregunta a los jugadores para promover y estimular su reflexión de la solución al problema planteado.

Formas parciales de juego (FPJ): concentra a los jugadores en un problema de juego relacionado con las estructuras parciales del juego. Focalización en un problema de juego relacionado con uno, dos o tres elementos estructurales de juego. Actividades interrelacionadas ataque/defensa, aunque puede emplearse un número desigual de jugadores.

Tareas básicas de no juego (TBJ): cuando los jugadores no consiguen resolver las más simples formas parciales del juego se introducen tareas básicas. Estas se asemejan a las situaciones de juego que ocurren dentro de una forma parcial de juego relacionada. Estas tareas básicas han de ser vistas por el jugador como estando en conexión con las formas parciales del juego. Son tareas analíticas y desde que sea posible se relaciona con las situaciones parciales de juego. En estas tareas los jugadores son llevados a concentrarse en un número restringido de soluciones apropiadas. Estas tareas son concebidas de manera que un número de decisiones posibles sea restringido para facilitar el proceso de decisión, o el control de ejecución de la habilidad motora seleccionada.

Este modelo de enseñanza ha sido llevado al campo de la enseñanza/entrenamiento del fútbol en el contexto de club por Quina y Graça (2007). Este modelo busca desarrollar la competencia del jugador, entendida como un sistema que integra tres conjuntos de capacidades: la capacidad para seleccionar las mejores soluciones para los problemas del juego (toma de decisiones); la capacidad para ejecutar las soluciones seleccionadas de forma eficaz; y la capacidad para interactuar con todos los compañeros.

La secuencia pedagógica que propone es la siguiente: el entrenador diseña una FBJ adecuada al nivel de desarrollo de los jugadores. Procura solucionar los problemas de juego detectados, en primer lugar, dentro de la propia FBJ, en segundo lugar, recurriendo a situaciones de dificultad intermedia como las FPJ, en tercer lugar, recurriendo a formas de ejercicios mucho más simples como las TBJ. Minimizadas las dificultades con las tareas más simples, retoma la práctica de la FBJ para aplicar y consolidar los aprendizajes en un contexto más próximo al juego real y para verificar que el nivel de juego mostrado está aproximándose al deseado



Diseño de Tareas y Evaluación de los aprendizajes en fútbol Por Francisco Jiménez Jiménez se encuentra Bajo Una Licencia [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

(Mesquita y Graça, 2006). Para ello se elabora en primer lugar una secuencia de FBJ ordenadas de menos a más complejas en función de su importancia para la formación del jugador. Como segundo paso, se programan y diseñan FPJ y TBJ para cada FBJ.

Se expone a continuación un ejemplo propuesto por Quina y Graça (2007), para un grupo de jugadores de 5-6 años:

- Forma básica de juego 1: 3x3, en un campo de 25x20 metros. Sin portero predefinido (en situación de ataque, el equipo atacante ataca con 3 jugadores; en situación de defensa, un jugador protege la meta y los otros dos defienden el campo).

En la tabla 4 se presenta, a título de ejemplo, una FPJ y dos TBJ concebidas para procurar superar los problemas que eventualmente puedan surgir en cada estructura parcial de la FBJ 1.



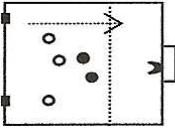
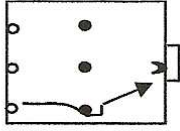
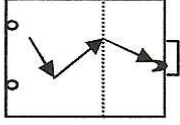
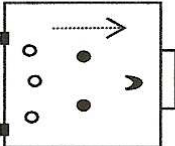
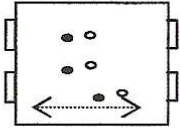

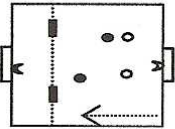
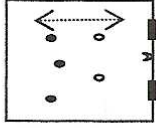
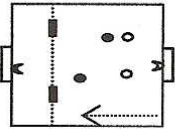
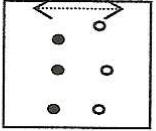
FPJ	TBJ
Estrutura parcial de jogo: finalização/impedir a finalização	
<p>Forma: 3/2x2/1+GR Descrição: A equipa de branco finaliza na baliza defendida pelo GR e a de preto numa das balizas pequenas. A equipa de branco progride até à linha de finalização, finalizando o 1º atacante que ultrapassar a linha com a bola controlada ou o 1º que a receber depois da linha. Os jogadores da equipa de preto não podem entrar no sector defensivo. Variante: os jogadores de branco só finalizam depois de efectuarem x passes consecutivos.</p> 	<p>Forma: 1x0+GR Descrição: o atacante conduz a bola até ao sinalizador, contorna-o após simulação e remata com o pé do lado da saída do sinalizador. Organização: vagas</p> 
	<p>Forma: 3/2x0+GR Descrição: os atacantes progridem em passe até uma linha identificada por sinalizadores. Remata o 1º atacante a receber a bola depois da linha. Organização: vagas</p> 
Estrutura parcial de jogo: criar situações de finalização/impedir a criação de situações de finalização	
<p>Forma: 3/2x2/1+GR Descrição: A equipa de branco finaliza na baliza defendida pelo GR e a de preto nas balizas pequenas. Variante: 1) jogo por corredores para a equipa de branco; 2) os jogadores de branco só podem finalizar depois de efectuarem x passes consecutivos.</p> 	<p>Forma: 1x1 Descrição: No mesmo campo podem jogar 2 ou 3 pares de jogadores. Só é possível rematar à baliza depois de ultrapassar o defesa. Organização: vagas</p> 
	<p>Forma: 3/2/1x2/1+GR Descrição: Só se pode tentar a finalização se houver linha de remate. Organização: vagas.</p> 
Estrutura parcial de jogo: construir o ataque/impedir a construção do ataque	
<p>Forma: GR+2x2/1 Descrição. O exercício começa com a reposição da bola em jogo pelo GR branco que passa, de imediato, a jogador de campo e visa: para a equipa de branco, finalizar, na baliza defendida pelo GR preto, após passar com a bola controlada por uma das balizas pequenas; para a equipa de preto, finalizar na baliza da equipa adversária.</p> 	<p>Forma: 3x2/1+GR Descrição: A equipa em superioridade (de preto) só pode tentar finalizar numa das 2 balizas defendidas por um só GR após efectuar x passes consecutivos. A equipa em inferioridade (de branco), em processo ofensivo, tenta passar com a bola controlada pela linha de fundo adversária sem qualquer restrição.</p> 
<p>Dos jogadores da equipa de branco só podem entrar no sector ofensivo para finalizar aqueles que passarem com a bola controlada por uma das balizas pequenas. Variante: A equipa de branco só pode atacar a baliza adversária após a execução de x passes.</p> 	<p>Forma: 3/2x3/2 (jogo "bola ao fundo") Descrição: duas equipas. Objectivo passar com a bola controlada pela linha de fundo da equipa adversária. Variante: Só é permitido atacar a meta adversária após a execução de x passes consecutivos.</p> 

Tabla 4. Formas Parciales de Juego (FPJ) y Tareas Básicas de no Juego (TBJ) propuestas para la forma Básica de Juego (FBJ) 1

Al analizar, desde una perspectiva estructural, las anteriores secuencias de situaciones de enseñanza constatamos que, de manera explícita, consideran las variables estructurales que caracterizan la estructura interna de los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: el espacio, y dentro de este las metas o porterías, el tiempo, los compañeros, los adversarios y el balón. Asimismo, basan su progresión didáctica en la inclusión y/o la exclusión de los diversos elementos estructurales identificados. Así, los *juegos de fútbol* y las *formas básicas de juego* integran en su escenario a todos los elementos estructurales; los *juegos correctivos* y *formas parciales de juego* emplean la desigualdad numérica como elemento facilitador de determinadas respuestas de juego, y las metas espaciales no tienen una presencia



constante; en los *ejercicios correctivos* desaparece el adversario como el elemento estructural y la presencia del balón y las metas tiene un carácter variable.

En las secuencias de tareas analizadas se pasa, si es necesario, de un tipo de situación de enseñanza de carácter global, contextualizada y de gran similitud estructural con el juego real, a unas situaciones progresivamente descontextualizadas y diferencias del juego real. Esta progresión de lo global a lo analítico tiene por objeto asegurar la consecución de los objetivos de aprendizaje que se plantean inicialmente a través de los *juegos de fútbol o formas básicas de juego*.

4. Diseño de tareas e implicación cognitiva del jugador

Para fomentar la implicación cognitiva del jugador en su aprendizaje y promover que este alcance un *saber cómo* que le permita ejecutar intencionalmente sus acciones e identificar y describir como las llevó a cabo (Arnold, 1991), se han venido realizando diversas propuestas en el ámbito de la enseñanza de los juegos deportivos colectivos.

Ya Mahlo (1985, p. 160) en 1969 proponía el método sugestivo para provocar un pensamiento productor y autónomo en la educación del pensamiento táctico en primaria. Para ello, consideraba imprescindible la contribución activa del maestro y planteaba la siguiente secuencia didáctica:

- a) Crear una situación problemática, explicarla, y hacer tomar conciencia a los alumnos.
- b) Llevarlos a resolver la situación problemática a partir de los conocimientos de que disponen.
- c) Considerar con espíritu crítico la solución práctica adoptada.

También Blázquez (1986, p. 52-53), para potenciar el protagonismo del niño en el desarrollo del juego propone una secuencia didáctica para la iniciación a los deportes de equipo, organizada en cinco fases: 1ª, juego global; 2ª, parar después de unos minutos de juego y discusión por equipos, donde también interviene el profesor acerca de la organización y aspectos tácticos; 3ª, vuelta a la práctica del juego y aplicación de las decisiones del equipo; 4ª, parada y puesta en común de todos, acerca del grado de consecución de lo decidido; 5ª, propuesta de un nuevo juego o de modificaciones con el objeto de paliar las deficiencias surgidas.

De igual modo Devís y Peiró (1992, p. 166-184), en su propuesta de enseñanza comprensiva de los juegos deportivos, plantean unas orientaciones didácticas para el desarrollo de los juegos modificados, con el objeto de promover un aprendizaje comprensivo y reflexivo de los juegos deportivos. Estas orientaciones las organizan en los siguientes pasos: a) descripción y reglas del juego; b) identificación de aspectos susceptibles de modificación; c) principios tácticos y posibles reflexiones de los profesores/as y preguntas a los alumnos/as sobre los principios tácticos que vayan apareciendo durante el transcurso del juego y que interesen ser resaltados.

Asimismo, Méndez (1999) para centrar la atención del alumnado en la naturaleza problemática que se desea abordar en la enseñanza de los juegos deportivos de invasión, articula la puesta en práctica de las situaciones de enseñanza que propone (juegos de predominio táctico o juegos reducidos), mediante el planteamiento de preguntas a los alumnos, para su exploración en pequeños grupos. De manera que tras unos minutos de práctica, cada grupo comente con el resto las respuestas encontradas, empleando para ello una enseñanza mediante la búsqueda.

Es decir, en las diversas propuestas expuestas se complementan fases de práctica con fases de reflexión y verbalización sobre la adecuación de los medios empleados, con los objetivos a conseguir y vuelta a la práctica para aplicar las alternativas percibidas como más adecuadas. En



este caso, la verbalización se emplea como una vía de reflexión para identificar el problema de juego que se ha de resolver y la adecuación de los medios empleados, tal y como plantean Fernández (1992) y Gréhaigne (1996).

En esta búsqueda de implicar cognitivamente al alumnado en el aprendizaje de un deporte, algunos autores recomiendan la utilización de *reglas de acción*, que para Gréhaigne y Guillou (en Gréhaigne, 1996, p. 36) son “las condiciones a respetar y los elementos a tener en cuenta para que la acción sea eficaz”.

Nuestro concepto de reglas de acción es dinámico, por lo que el jugador puede redefinirlas. Gréhaigne (1996, p. 36) distingue dos vertientes en la funcionalidad de las reglas de acción: 1. “para los alumnos, las reglas de acción son saberes sobre las acciones y como tales pueden ser instrumentos de gestión de los aprendizajes”; 2. “para el profesor o el entrenador, sirve de soporte al modelo didáctico elaborado para transformar la actividad del sujeto en función de los diversos niveles de habilidades”. La regla de acción permite construir el “*sentido de juego*” y muestra la funcionalidad del problema, cuando de lo que se trata es de adaptarse a las múltiples situaciones que el jugador tiene que resolver de manera inmediata en el desarrollo del juego. El aprendizaje con empleo de reglas de acción promueve en el jugador un aprendizaje reflexivo y una acción de juego autónoma e intencional.

En cuanto a la utilización de reglas de acción para la enseñanza de la estrategia, caben dos opciones metodológicas (Jiménez, 2003: 82):

1. Transmitir al jugador una serie de pautas de actuación. Por ejemplo, tomando como referencia las situaciones de transición ofensiva, una regla de acción asociada al *rol jugador con móvil*, podría ser: *jugar rápidamente al lado contrario si no es posible finalizar en la zona del balón*; en el caso del *rol jugador sin balón* (atacante sin balón) la regla de acción podría ser *progresar ofreciendo apoyos en la zona contraria al móvil*. Estas dos reglas de acción adquieren su significado con relación al principio *progresar*.
2. Promover que el jugador deduzca pautas de actuación con relación a los medios empleados para la consecución del objetivo propuesto; esto le permitirá elaborar proyectos de acción a modo de autoconsignas.

Gréhaigne (2001:160-161) aporta una serie de reglas de acción para el ataque y para la defensa. En un enfoque similar Gallardo (2005), presenta los conceptos básicos a trabajar en cada categoría, según las directrices metodológicas en las diferentes etapas del proceso de formación en el Real Madrid C.F. Algunas de estos conceptos, pueden ser interpretados dentro del concepto de “reglas de acción” que acabamos de exponer en el párrafo anterior (marcaremos con “ “ aquellos conceptos básicos que reúnen, en nuestra opinión, este rasgo). Estos conceptos básicos a trabajar los organiza en generales, ofensivos y defensivos, sin llegar a precisarlos tomando como referencia los diversos roles estratégicos que asume el jugador. Asimismo se echan en falta la propuesta de reglas de acción para el portero.

Alevines 10-11 años		Conceptos de juego a trabajar	
GENERALES	OFENSIVOS	DEFENSIVOS	
- Las zonas del campo	- Las líneas de pase	- “Juntarse para defender”	
- La línea de la pelota	- “Dar soluciones al compañero”	- Posición básica defensiva	
- “Siempre hay algo que hacer”	- “Decidir antes de recibir”	- “No ir solo a recuperar la pelota”	
- “Mirar siempre lo que ocurre alrededor”	- Ocupar el espacio	- “Atacar al poseedor2	



Diseño de Tareas y Evaluación de los aprendizajes en fútbol Por Francisco Jiménez Jiménez se encuentra Bajo Una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 .

- "El engaño"	- "Ser anchos para ser profundos"	- "No ir al suelo"
Infantiles 12-13 años Conceptos de juego a trabajar		
- Conocer las zonas del campo y saber jugar en cada una de ellas	- Jugar fácil	- "Defender sin faltas"
- "Jugar hablando"	- "Salir por fuera"	- Mirar la pelota
- Cambiar de actitud: ataque-defensa/defensa-ataque	- "Mejor pasar que conducir"	- "Ofrecer el lado fuerte"
	- "Mirar antes de recibir"	- La jugada acaba al recuperar el orden
	- "Ir al rechace antes del tiro"	- Esperar el momento para entrar
	- "Pensar siempre correr a veces"	- "Perfilar el cuerpo"
	- "Abajo hay gol"	
Cadetes 14-15 años Conceptos de juego a trabajar		
- Conciencia táctica	- Juntar defensas	- Estar a la distancia adecuada
- "Los que están lejos también juegan"	- "Conducir para dividir"	- "No perseguir la pelota proteger el espacio"
- Medir la intención del rival	- "No cerrar caminos para el poseedor"	- "Entrar de lado"
- "Es mejor llegar que estar"	- No asfixiar la jugada	- "Si no ya peligro paciencia"
Juveniles 16-17-18 años Conceptos de juego a trabajar		
- Estar en el sitio no es lo mismo que estar en situación	- Jugar con segunda línea	- "Poner trampas al atacante
- Ajustar la posición aún estando el balón lejos	- Saltarse a un central	- Como marcar a un contrario (hábil, rápido, corpulento, torpe..)
- Controlar el ritmo del partido	- "Perfilarse para encarar al portero"	- Eliminar al más adelantado
- Ventaja posicional	- "Salir del ángulo de visión del defensor"	- "Si recibe de espaldas no dejarle girar"

Tabla 5. Conceptos básicos a trabajar para las diferentes categorías

A continuación presentamos una propuesta de diseño de situación de enseñanza que integre las ideas expuestas hasta el momento. Es decir, que considere la identificación de los elementos estructurales presentes en la tarea o situación de enseñanza, que discrimine qué roles estratégicos asumen los jugadores, y que prevea la reflexión *en* o *sobre* la práctica desde cada uno de estos roles:



DESCRIPCIÓN		REPRESENTACIÓN GRÁFICA
<p>Juego: “Diez pases en transición”</p> <p>Dos equipos de 5 jugadores situados en una de las mitades del campo intentan realizar 10 pases consecutivos sin que el otro equipo consiga interceptar el balón. Cuando el equipo defensor intercepte un balón o provoque que el equipo adversario lo pierda, deberá pasar a la otra mitad del campo en un máximo de tres pases y continuar allí hasta alcanzar los 10 establecidos. Cuando se consigan, sacará el otro equipo desde la línea de fondo y también deberá pasar a la otra mitad del campo en un máximo de tres pases para completar allí sus pases</p> <p>Variantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situar metas detrás de las líneas de fondo que podrán se alcanzadas en los tres primero pases o al final de los 10. - El equipo defensor también podrá recuperar el balón tocando el balón. - El equipo defensor también podrá recuperar el balón tocando al jugador portador del balón. <p>Criterios de éxito:</p> <p>Ataque: traspasar la línea central en un máximo de tres pases.</p> <p>Defensa: Recuperar el balón antes de que el equipo adversario de 10 pases, provocar que este pierda el balón o que no pueda dar el cuarto pase en la otra mitad del campo.</p>		
ROLES	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y/O MEJORA TÁCTICA Y/O TÉCNICA	PROPUESTAS DE REFLEXIÓN
<p>⊙</p> <p>J.C.B.</p>	<p>Tener un proyecto de pase antes de que les llegue el balón, dando importancia al empleo de diferentes tipos de pases y a desmarcarse después de pasar.</p> <p>Iniciar la defensa nada más perder el balón.</p>	<p>¿Qué aspectos han considerado para emplear diferentes tipos de pase? ¿Y para decidir a quién pasar? ¿Qué hacían después de pasar?</p> <p>¿Qué hacían al perder su equipo el balón?</p>
<p>○</p> <p>J.S.B.</p> <p>E.C.B.</p>	<p>Realizar desmarques ofreciendo constantemente líneas de pase libres, preferentemente en profundidad en los tres primeros pases.</p> <p>Iniciar la defensa nada más perder el balón.</p>	<p>¿Qué tipos de desmarques han empleado? ¿Han empleado alguna referencia espacial para desmarcarse? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué hacían al perder su equipo el balón?</p>
<p>△</p> <p>J.S.B.</p> <p>E.S.B.</p>	<p>Repartir la atención en todo momento entre al adversario que marcan y el balón.</p> <p>Iniciar el contraataque nada más recuperar el balón.</p>	<p>¿Qué hacían para controlar a la vez a su oponente y al balón?</p> <p>¿Qué hacían cuando su equipo recuperaba el balón?</p>
ELEMENTOS ESTRUCTURALES PRESENTES		



Balón	Meta	Compañero	Compañeros	Adversario	Adversarios
-------	------	-----------	------------	------------	-------------

J.C.B. = jugador con balón; J.S.B.E.C.B. = jugador sin balón del equipo con balón; J.S.B.E.S.B = jugador sin balón del equipo sin balón

Tabla 6. Ejemplo de diseño de tarea que integra referencias estructurales, funcionales y la implicación cognitiva del jugador.

La reflexión durante el transcurso de la tarea “*en*”, o al final de la misma “*sobre*” busca que el jugador exprese verbalmente las representaciones cognitivas que se está haciendo y que comprenda el sentido de las acciones que está desarrollando desde cada uno de los roles estratégicos que asume. De manera que compruebe, en función de sus características personales, la adecuación de sus acciones a las exigencias que le plantea la tarea que realiza y el deporte que aprende. También que identifique nuevas alternativas de actuación, favoreciendo así su capacidad de autorregulación y autonomía. Desde el punto de vista del técnico, estos episodios de reflexión desvelan el grado de conocimiento declarativo que van construyendo sus jugadores y le permite ofrecer las ayudas necesarias. Por último, al finalizar las sesiones es importante llevar a cabo algún tipo de reflexión final o recapitulación. Con ello se pretende contrastar los aprendizajes promovidos y favorecer la evolución del conocimiento práctico y declarativo hacia formas más expertas.

Este aspecto es de gran trascendencia formativa si concebimos el proceso de enseñanza y aprendizaje como algo dinámico e interactivo, que depende de las actuaciones mutuas e interrelacionadas del enseñante y del aprendiz durante todo el proceso (López Ros, 2003:116). Ello implica concebir la enseñanza como una actividad conjunta que se justifica en la asignación de significados a los aprendizajes y en el ajuste continuo de la ayuda docente a la evolución de los aprendizajes.

5.1. Organización de la evaluación

Es habitual organizar la evaluación de los contenidos deportivos en los deportes colectivos en función del grado de dominio de las habilidades específicas que se trabajan, obviando componentes estratégicos o teniendo en cuenta sólo alguno de ellos de manera aleatoria. Asimismo, se suele llevar a cabo mediante actividades aisladas del juego real. Consideramos que la evaluación de los aprendizajes en un deporte de alta complejidad estructural y funcional como el fútbol, se debería llevar a cabo mediante la observación y el análisis de las acciones desarrolladas por el jugador en situaciones de competición o similares a ellas, y organizar esta observación a partir de su lógica interna. Por ejemplo, si la acción de juego en fútbol se desarrolla desde diversos roles estratégicos, sería deseable que se establecieran indicadores de evaluación para las intenciones de juego y/o las habilidades motrices específicas que se han de desarrollar desde cada uno de ellos. En la siguiente escala descriptiva se ofrece un ejemplo orientativo de esta posibilidad.

CONDUCTAS	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
FUNDAMENTOS TÉCNICOS BÁSICOS	Conduce el balón sin mirar, alterando un pie y otro, coordinando cambios de dirección de izquierda a derecha y viceversa.	Toma contacto con el balón realizando controles orientados que le permiten darle continuidad al juego	Coordina diversos tipos de golpees (interior, exterior, empeine).
Fecha			



COMPORTAMIENTO O ESTRATÉGICO INDIVIDUAL JUGADOR CON BALÓN	Busca espacios y/o líneas de pase libres para hacer progresar el balón.	Intenta desbordar al adversario con acciones de regate y de "pared"	Fija a su oponente para ampliar espacios y/o al adversario de otro compañero para desmarcarlo.
Fecha			
COMPORTAMIENTO O ESTRATÉGICO INDIVIDUAL JUGADOR SIN BALÓN EQUIPO CON BALÓN	Se desmarca y ofrece líneas de pase al compañero con balón	Se preocupa de ocupar el espacio de juego en anchura para ampliar los espacios libres entre los adversarios.	Mira y decide antes de recibir
Fecha			
COMPORTAMIENTO O ESTRATÉGICO INDIVIDUAL JUGADOR SIN BALÓN EQUIPO SIN BALÓN	Ante oponente con balón le ofrece su lado débil para que progrese antes de presionarle.	Ante oponente sin balón reparte su atención entre el balón	Cubre y/o dobla a los compañeros próximos que actúan ante oponentes con balón.
Fecha			

Otra alternativa es la que propone Grehaigne (2001), consistente en emplear índices de eficacia de las diversas acciones realizadas por el jugador. Entendiendo por índice el valor numérico que se obtiene dividiendo la frecuencia de aparición de dos comportamientos. La dificultad de esta opción reside en la elección de los elementos a analizar en cada caso (n° de balones recibidos/ n° de balones pasados; n° de balones pasados a un espacio libre/ n° de balones pasados; n° de balones pasados en carrera al receptor/ n° de balones pasados, etc.). La evolución positiva de un índice de eficiencia particular en diversos encuentros permite calibrar el grado de asentamiento de un determinado aprendizaje relacionado con las acciones evaluadas.

Bibliografía

ARNOLD, P.J. (1991), *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1986): *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

BAYER, C. (1986): *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

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. 5-8.

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.

FAMOSE; J.P. (1992): *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo

FERNÁNDEZ, G. (1992), "La práctica en educación física: un ejemplo de badminton". *Revista de Educación Física*, 44, 27-31.

GALLARDO MARMOL, F. (2005): "De la ilusión a la profesión: modelo integral del proceso de formación de futbolistas de élite. Experiencias de entrenamiento desde un modelo basado en el juego". En Ramos Gordillo, A., González Romero, F.A., Talón Rodríguez, J. (coord.) *Deporte y ciencia: la búsqueda del rendimiento* (pp. 109-126). Escuela Canaria del Deporte. Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias.

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 cuándo en la enseñanza de los juegos". En GRAÇA, A. y OLIVEIRA, J. *La enseñanza de los juegos deportivos*, pp. 25-35. Barcelona: Paidotribo

GREHAIGNE, J. F. (1996). "Un support pour les apprentissages". *EPS*, 260, 35-36.

GREHAIGNE, J. F. (2001) : *La organización del juego en el fútbol*. Barcelona : Inde.

CRIFFIN, 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. (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.

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 (inérita). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ F. (2002) "Hacia la integración de la técnica y la táctica". En Apuntes *965J02* III Jornadas sobre orientaciones metodológicas para formadores de fútbol. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2003): "Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición. En CASTEJÓN OLIVA, F., GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F.J., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., LÓPEZ ROS, V: *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp.53-86). Sevilla: Wanceulen.

JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2008a): Los deportes y su estructura: construir situaciones de enseñanza. En López Ros, V. i Sargatal J. (eds): *L'esport en edad escolar*, pp. 35-57. Girona. Càtedra d'Esport i Educació Física de la Universidad 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.

LÓPEZ ROS, V. (2003): "Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: la interacción educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte". En CASTEJÓN OLIVA, F., GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F.J., JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., LÓPEZ ROS, V.: *Iniciación Deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*, pp. 111-140. Sevilla: Wanceulen.

MAHLO, F. (1969). *L'acte tactique en jeu*. Paris : Vigot. (Edición en español, *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación. 1981).

MARTÍN ACERO, R., LAGO PEÑAS, C. (2005): *Deportes de equipo. Comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: Inde

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-Casteiz: Diputación Foral de Álava.

MARTÍNEZ de SANTOS, R. (2007): *La praxeología motriz aplicada al fútbol*. Tesis de doctorado. Universidad del País Vasco. Vitoria-Gazteiz.

MAYER, R. (1996): *Fútbol, 120 juegos de ataque y defensa*. Barcelona: Hispano Europea.

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. <http://www.efdeportes.com/efd16/amendez.htm>

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (coord.) (2009): *Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión*. Sevilla: Wanceulen.

MESQUITA, I. & GRAÇA, A. (2006). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In Tani, G. Bento, J. & Peterson, R. (Eds), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara.

MOMBAERTS, E. (2000). *Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: Inde.

MUSCH, E., MERTENS, B., TIMMERS, E., MERTENS, T., GRAÇA, A., TABORSKY, F., REMY, C., DE CLERCQ, D., MULTAEL, M., & VONDERLYNCK, V. (2002): "An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on CD. Paper presented at the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, Athens. Greece.



- NAVARRO, V. (1997): “Análisis estructural/funcional de los juegos deportivos”. En Hernández Moreno (coord.) Salud, deporte y educación. Las Palmas: ICEPSS.
- NAVARRO, V (2002): *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona. INDE.
- NAVARRO, V. y 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. (coord.), MARTÍNEZ MARÍN, M., MORENO HERNÁNDEZ, F. y RUIZ PÉREZ, L.M. (1999). *Control y Aprendizaje Motor*. Madrid: Síntesis.
- PARLEBAS, P. (2001): *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- QUINA, J., y GRAÇA, A. (2007): “Aplicação do modelo de competência nos jogos de invasão ao ensino do jogo de futebol em contexto de clube”. En Actas 1º Congreso internacional de jogos desportivos (CD). Oporto: Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1994): *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- 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.
- VANKERSSCHAVER, J. (1987a). “La formación del futbolista en la escuela o en el club”. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, I, (2), 55-64.
- WEIN, H. (2004): *Fútbol a la medida del niño, Vol.I*. Madrid: Gymnos