

# LA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS EN FUNCIÓN DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ENTRENADORES DE FÚTBOL

Mesquita, I.<sup>1</sup>; Farias, C.<sup>1</sup>; Rosado, A.<sup>2</sup>; Pereira, F.<sup>1</sup>; Moreno, M.P<sup>3</sup>

1. Facultad de Deporte. Universidad de Oporto.

2. Facultad de Motricidad Humana. Universidad Técnica de Lisboa.

3. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.

---

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la intervención pedagógica de los entrenadores de fútbol durante la presentación de las tareas, en función de su formación académica. La muestra estuvo compuesta por doce entrenadores de fútbol (n=12). Las variables dependientes del estudio fueron: naturaleza de las tareas instruccionales (analizada mediante el sistema de categorías elaborado por Rink, 1993); nivel de explicitud de la información (analizado mediante el sistema categorial creado por Silverman, Kullina y Crull, 1995). La variable independiente del estudio fue la formación académica de los entrenadores en Educación Física y deportes, diferenciando entre licenciados y no licenciados. Los resultados obtenidos muestran un empleo predominante de tareas de información, frente a un escaso uso de tareas de perfeccionamiento, extensión y aplicación, lo cual sugiere un precario desarrollo didáctico de los contenidos. En relación al nivel de explicitud de la información transmitida, los entrenadores priorizan la información de carácter general, centrándose en el objetivo general y en la situación de realización de las tareas, haciendo una escasa referencia a la información sobre criterios de realización y de resultado. Los entrenadores licenciados en Educación Física y deporte se distinguen significativamente de los no licenciados al emplear más tareas de perfeccionamiento e indicar más a los jugadores los criterios de realización de las tareas.

**Palabras clave:** entrenador; formación académica; tareas instruccionales; explicitud de la información; fútbol.

## ABSTRACT

The purpose of the present study was to characterize the pedagogical interventions of the football coaches during the task presentations, based on the coaches' specialized academic degree. The sample consisted of twelve football coaches (n=12). The dependent variables were as follows: the tasks' type nature (analyzed by Rink's system categories, 1993); the task explicitness level (analyzed by Silverman, Kullina y Crull's system categories, 1995). The independent variables of the study were the specialized academic degrees, differentiating between those with a graduation in physical education and those without. The results show that coaches predominantly present information tasks and the refinement, extension and application tasks were rarely used, which suggests a bad didactic development of the content. As to the task explicitness level, the majority of coaches' instructions are given through general instruction, which privileged clarifying the task outcome and situation tasks and some information about criteria-form and the outcome. The coaches with a graduation in physical education use more refinement tasks and task explicitness, and refer significantly more to criteria-form than coaches with no graduation.

**Key Words:** coach; academia degree; instructional tasks; task explicitness; football.

---

### *Correspondencia:*

Isabel Mesquita

Faculdade de Desporto.

Rua Dr. Plácido Costa, nº 91. 4200-450 Porto

E-mail: imesquita@fade.up.pt

*Fecha de recepción:* 12/02/08

*Fecha de aceptación:* 17/04/08

## INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la eficacia pedagógica estuvo, durante la década de los sesenta, orientada al análisis del comportamiento del profesor durante la sesión de Educación Física, (Metzler, 2000). En el contexto del entrenamiento, los estudios sobre esta temática, tuvieron un inicio más tardío, realizándose el primer trabajo en 1976 por Tharp y Gallimore, en el cual los autores estudiaron el comportamiento de un entrenador de éxito en baloncesto, Jonh Wooden. Posteriormente se desarrollaron diversos estudios centrados en identificar los perfiles de intervención pedagógica de los entrenadores, tanto en entrenamiento como en competición (Bloom, Crumpton y Anderson, 1999; Chaumeton y Duda, 1988; Claxton, 1988; Cushion y Jones, 2001; Hastie, 1999; Jones, Housner y Kornspan, 1997; Lacy y Darst, 1985; Lacy y Goldston, 1990; Segrave y Ciancio, 1990). Las investigaciones realizadas permitieron la identificación de los factores concurrentes a la eficacia pedagógica, entre los cuales destacó la instrucción<sup>1</sup> como comportamiento fundamental adoptado por los entrenadores (Cushion y Jones, 2001; Lacy y Goldston, 1990; Lacy y Martin, 1994; Potrac, Jones y Armour, 2002). La evidente preocupación de los entrenadores por transmitir información relevante sobre los contenidos que son objetivo de aprendizaje es aún más notoria en estudios recientes (Horton, Baker y Deakin, 2005; Potrac, Jones y Cushion, 2007). De esta forma, la instrucción se presenta como una categoría fundamental del comportamiento de los entrenadores, que conduce a la obtención de elevada eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Herbert, Landin y Solmon, 2000).

Entre los episodios instruccionales, la presentación de las tareas motoras es uno de los más importantes, al constituir el momento que antecede a la práctica, y donde el entrenador comunica a los jugadores lo que hacer y cómo hacerlo (Rink, 1994). En la enseñanza de la Educación Física, normalmente, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Rink, 1994), ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Gusthart y Sprigings, 1989; Landin, 1994, Masser 1993; Rink, 1994; Rink, 2001; Rink y Werner, 1989). Del mismo modo, en el entrenamiento, cuando el entrenador ofrece información, principalmente sobre el contenido de la práctica, él debe evitar ser ambiguo. De acuerdo con Doyle (1983), la ambigüedad se refiere al grado en que una

---

<sup>1</sup> Instrucción – son todos los comportamientos de enseñanza, verbales o no verbales, que figuran en el repertorio de los profesores/entrenadores para comunicar información sustantiva, entendiéndose ésta como la información directamente relacionada con los contenidos y objetivos de aprendizaje (Siedentop, 1991).

respuesta puede ser definida de manera precisa de forma que la convierta en carente de valoración objetiva. Si la información es ambigua los jugadores terminan sin comprender totalmente la misma y sin entender lo que el entrenador quería transmitir. Los entrenadores intentan orientar a sus jugadores en la práctica sobre las actuaciones en la que ellos creen que los jugadores pueden mejorar. Sin embargo, esto quizá no ocurra si los jugadores no comprenden lo que los entrenadores persiguen con la actividad porque la explicación, o la corrección, sean ambiguas. Además, si la información transmitida es ambigua la responsabilidad de los alumnos en su realización es menor. En el contexto de la Educación Física y del deporte diferentes estudios (Hastie, 1995; Hastie y Saunders, 1992; Jones, 1992; Lund, 1992; Silverman, Kullina y Crull, 1995) han tratado de comprobar la influencia de la ambigüedad en presentación de la tarea en el proceso de aprendizaje.

Hastie y Vlaisavljevic (1999) indican que convertir una tarea, dirigida por el profesor/entrenador, en una tarea verdaderamente practicada por el alumno/jugador depende directamente del nivel de responsabilidad (*accountability*) aplicado en la presentación de la misma. Doyle (1983) se refirió al término *accountability* como la figura principal en el modelo ecológico de enseñanza, porque en su ausencia ninguna tarea está verdaderamente definida o presentada y los alumnos realizarán o no la misma, de acuerdo con lo que sus niveles de interés y motivación le permitan. Lund (1992) definió *accountability* como aquella intervención de los profesores que permite asegurar el cumplimiento de la tarea por parte de los alumnos.

Tres componentes destacados forman parte, normalmente, de la presentación de la tarea (Rink, 1993): la introducción o inducción a la práctica, las condiciones organizativas para la práctica, y los objetivos de la práctica. Que el profesor haga explícito en la descripción de la tarea, lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, crea condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje. De acuerdo con Doyle (1986), cuatro componentes están incluidos en la concepción de tarea: el objetivo o fin que debe ser logrado; el proceso o acciones empleadas para lograr el objetivo o fin; los recursos o condiciones disponibles para alcanzar el objetivo o conseguir el producto; y la responsabilidad, que muestra la importancia o significatividad de la tarea en el funcionamiento global de la sesión.

Tousignant y Siedentop (1983) fueron los primeros investigadores que definieron la explicitud en la presentación de la tarea, estableciendo y considerando en Educación Física tres categorías principales:

a) Una tarea implícita: una información limitada es aportada en la presentación de la tarea, sólo definiendo qué hacer en dicha tarea; b) una tarea genéricamente explícita: descripción general de la forma o el producto de la respuesta esperada; c) una tarea específicamente explícita: la definición de la tarea incluyendo criterios precisos que determinen el nivel de éxito.

Más tarde, Silverman et al. (1995) introdujeron cuatro categorías de la explicitud con la que era presentada una tarea: resultado, situación, criterio-producto, y criterio-forma. Los autores, mediante un estudio desarrollado con 10 profesores y 202 estudiantes, encontraron relaciones significativas entre todas las tareas y el tiempo empleado en las mismas, cuando la presentación de la tarea incluía resultado, situación y criterio-producto. La explicitud en la presentación de las tareas que contenía resultado, situación, y criterio-producto estuvo relacionada positivamente con la obtención de éxito. Cuando se reduce la ambigüedad en las tareas, aumentando la explicitud en la presentación de las mismas, se incrementan las tareas completadas y la adherencia de las mismas, recibiendo los alumnos más práctica y mayores incrementos en su aprendizaje (Silverman et al., 1995).

En la presentación de las tareas, además del nivel con el que han sido explicitados los contenidos o actividades de entrenamiento, es determinante la intencionalidad didáctica que se le da a la misma, considerando que, a partir, de ella se establecen los objetivos de las tareas. A este respecto, Rink (1993) propuso una tipología de tareas instruccionales para los juegos deportivos, que contempla cuatro tipos: tareas de información (proporcionan información al jugador acerca de los objetivos generales de la tarea); tareas de perfeccionamiento (indican aspectos relacionados con la calidad de ejecución técnica o de desempeño táctico, manteniéndose la complejidad de la tarea); tareas de aplicación (aportan información sobre la forma de aplicación de los contenidos en situaciones de juego o situaciones cercanas a la realidad de juego); tareas de extensión (incluyen información sobre progresiones a utilizar en las tareas anteriores, como forma de aumentar el nivel de dificultad de realización). Diferentes estudios (Graham y Heimerer, 1981; Masser, 1987; Rikard, 1992; Rink, 1993) recomiendan un mayor empleo de tareas de perfeccionamiento cuando la adquisición y calidad de ejecución técnica (eficiencia) constituyen los principales objetivos. Pellett y Harrison (1995) en un estudio experimental en voleibol, en contexto escolar, con 200 alumnos, verificaron que el grupo que practicó tareas de perfeccionamiento, no sólo obtuvo mayores progresos en la práctica diaria, sino también al final del período de enseñanza. Sin embargo, el efecto generalizado de las tareas de perfeccionamiento sobre los grados de aprendizaje no está confirmado ya que

las características de las habilidades técnicas (Rink, 2001) y el nivel de destreza de los alumnos (Rikard, 1992), interfieren sobre su efecto en el grado de aprendizaje de los alumnos.

A su vez, el conocimiento sobre la materia de enseñanza se muestra como una variable que interfiere con las tareas de instrucción empleadas en las sesiones de Educación Física. Hastie y Vlasisavljevic (1999), en un estudio con nueve profesores de una amplia zona metropolitana de Australia, verificaron que en las materias en las que los profesores poseían un elevado conocimiento del contenido, realizaron no sólo más tareas instruccionales en general, sino también más tareas de extensión.

El presente estudio se aplica en el ámbito del fútbol, mostrándose este deporte particularmente oportuno para la realización de estudios centrados en la problemática de la intervención pedagógica de los entrenadores, sobre todo en el entrenamiento en categorías de alevín a juvenil, por varios motivos. Es sabido que el fútbol es un deporte colectivo, ampliamente practicado en todo el planeta. El fútbol tiene un papel determinante, entre otros aspectos, en lo referido a la formación de un amplio número de niños y jóvenes, dependiendo en gran medida la calidad del proceso de formación de la competencia de los entrenadores que diariamente dirigen las prácticas. Como indica Garganta (2007) el fútbol, como medio de Educación Física y deportiva, y campo de investigación, es portador de una serie de exigencias que reclaman conocimientos y competencias en la medida de las necesidades, sabiéndose que estas no se obtienen automáticamente por la experiencia. Añade el autor, que ahora este juego deportivo está teniendo una expresión mediática impar, y los procesos que envuelven a la formación de los entrenadores están lejos de constituir un modelo creíble y sustentable, imperando ahora el culto del conocimiento aislado y poco sistematizado. En este sentido, la formación académica en Educación Física y deporte asume una gran importancia, destacando, entre otros aspectos, la cualificación para la aplicación de los procesos instruccionales resultantes de la intervención pedagógica de los entrenadores en entrenamiento y en competición (Herbert et al., 2000).

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la intervención pedagógica de los entrenadores de fútbol durante la presentación de las tareas, en lo que se refiere a su naturaleza instruccional y al nivel con el que se explicita la información transmitida, en las categorías de *benjamines* y *alevines*, durante las sesiones de entrenamiento, en función de la formación académica en Educación Física y deporte.

Las hipótesis que tratamos de contrastar con nuestra investigación fueron las siguientes:

1º. Las tareas de información serán empleadas de manera prioritaria.

2º. Existirán diferencias significativas en las tareas de perfeccionamiento empleadas por los entrenadores, en función de su formación académica, correspondiendo los valores más elevados de las mismas a los licenciados en Educación Física y deporte.

3º. La información transmitida por los entrenadores hará referencia principalmente al objetivo general y a la situación de realización de las tareas.

4º. Existirán diferencias significativas en las categorías producto-criterio y forma-criterio de la explicitud de la información transmitida por los entrenadores, en función de su formación académica, correspondiendo los valores más elevados de las mismas a los licenciados en Educación Física y deporte.

## MÉTODO

### *Muestra*

Participaron en el estudio un total de doce ( $n= 12$ ) entrenadores de fútbol. Seis de ellos licenciados en Educación Física y deporte, y los seis restantes no licenciados, pertenecientes a equipos de fútbol masculino de las categorías benjamines (de 6 a 9 años) y alevines (de 10 a 12 años). Ambos grupos de entrenadores poseían semejante edad y años de experiencia. La edad de los entrenadores licenciados oscilaba entre los 26 y los 37 años, con una media de edad de 31 años. La edad de los no licenciados estaba comprendida entre los 21 y los 46 años, siendo la media de edad de 30 años. En relación a los años de experiencia como entrenadores, los licenciados poseían una media de 5 años de experiencia, y los no licenciados 5.17 años. El total de jugadores a los que entrenaban dichos entrenadores fue de 201.

### *Variables e instrumentos*

La variable dependiente del estudio fueron las intervenciones pedagógicas de los entrenadores durante la presentación de las tareas, en lo que respecta a la naturaleza de las tareas instruccionales y al nivel de explicitud de la información transmitida. La variable independiente fue la formación académica de los entrenadores (licenciatura en Educación Física y deporte).

En la variable naturaleza de las tareas instruccionales se empleó la clasificación de Rink (1993) que consta de 4 categorías:

- Tareas de información: ofrecen informaciones a los jugadores acerca de los objetivos generales de la tarea. Incluyen también las tareas en las que se introduce una nueva habilidad.
- Tareas de perfeccionamiento: refieren aspectos relacionados con la calidad de ejecución técnica o de desempeño táctico; inciden en información sobre “cómo hacer”.
- Tareas de aplicación: indican información sobre la forma de aplicación de los contenidos en situaciones de juego o situaciones cercanas a la realidad de juego; se centran fundamentalmente en “cómo usar”.
- Tareas de extensión: aúnan información sobre progresiones que se pueden hacer en las tareas anteriores, con la intención de aumentar el nivel de dificultad de realización. Mediante dichas tareas el entrenador cambia la complejidad o dificultad de una actividad que se va a realizar.

Para la variable nivel de explicitud de la información transmitida se empleó la clasificación de Silverman et al. (1995):

- Objetivo-general (OG): información sobre el objetivo general de la tarea (ej.: el objetivo es realizar el pase).
- Situación (ST): información acerca de las condiciones para el cumplimiento de la tarea y recursos materiales necesarios (ej.: voy a enviar el balón dentro de aquel cuadrado).
- Producto-criterio (PC): información acerca de los aspectos clave a conseguir (ej.: al final de la tarea tengo que conseguir meter 5 goles en 10).
- Forma-criterio / proceso (FC): información sobre los aspectos clave para el aprendizaje (ej.: al realizar el remate tengo que colocar el pie de apoyo en la dirección del objetivo a alcanzar, la baliza).

#### *Procedimiento de recogida de datos*

Fueron grabados doce entrenamientos, un entrenamiento por entrenador, recogiendo los datos durante el período competitivo del campeonato regional. El criterio para la selección del entrenamiento fue elegir el entrenamiento realizado el día de la semana más alejado de la competición. El objetivo de ello fue evitar que se tratase de entrenamientos basados, casi en su totalidad, en la realización de juego formal (anterior a la competición), o de entrenamientos en los que se recurriese frecuentemente al análisis del juego anterior (al inicio de la semana). Fue objetivo de análisis la parte principal de los entrenamientos, considerándose la parte inicial (calentamiento) y la parte final (vuelta a la calma), lo que supuso para todos los equipos un período de

observación de 50 minutos. Para el análisis de los datos se utilizó el sistema de registro de ocurrencias.

Las grabaciones de las sesiones de entrenamiento se realizaron mediante la utilización del siguiente sistema: una cámara de vídeo digital Samsung VP-D903iPAL (con un cronómetro digital integrado que permitía verificar las horas, los minutos y segundos de entrenamiento) fijada en un trípode; un sistema de audio de largo alcance acoplado a la cámara de vídeo, para el registro de las instrucciones aportadas por los entrenadores. El sistema de grabación estuvo compuesto por un conjunto emisor/receptor inalámbrico. El emisor constaba de un micrófono de solapa que portaban los entrenadores.

#### *Fiabilidad de la observación*

Con el objetivo de garantizar la fiabilidad de las observaciones verificamos un porcentaje de acuerdos intra-observador e inter-observador, a partir de la fórmula de Bellack (Van Der Mars, 1989), con un intervalo de 15 días para ambos casos. Se observó el 30% de la muestra, valor considerablemente elevado en relación al mínimo indicado en la literatura, 10% (Tabachnick y Fidell, 1989). Los valores obtenidos superaron ampliamente los indicados en la literatura, como mínimo aceptable (80%), (Van Der Mars, 1989), situándose en el 100%. Al existir la posibilidad de que aconteciesen acuerdos por el azar, se aplicó la estadística Kappa de Cohen, la cual confirmó la concordancia total entre las diferentes observaciones, ya que el valor registrado fue 1 en todos los casos. De esta forma, los valores obtenidos mediante la aplicación de ambos procedimientos empleados para testar la fiabilidad de las observaciones, mostraron ser válidos para ser utilizados como herramienta científica.

#### *Procedimientos estadísticos*

Para el análisis de los datos se recurrió a la estadística descriptiva, destacando las medidas de tendencia central y de dispersión, tales como la media, la desviación típica, el valor mínimo y máximo y el porcentaje de ocurrencias. Para la comparación de los datos recurrimos a la estadística no paramétrica, mediante el empleo de la prueba U de Mann-Whitney, apropiada para muestras de dimensiones reducidas, como es el caso de nuestro estudio. A efectos de interpretación y análisis de los resultados, asumimos como nivel confianza un valor de 0.05.



## RESULTADOS

*Naturaleza de las tareas instruccionales*

En relación a la naturaleza de las tareas instruccionales, los datos presentados en la Tabla 1 muestran que las tareas de información son las más utilizadas, con un valor de 55.4%. Las tareas de perfeccionamiento aparecen en segundo lugar con un 18.6%, y las tareas de extensión y aplicación presentan el mismo valor, de 13.5%.

TABLA 1  
Estadísticos descriptivos de la naturaleza de las tareas instruccionales

Naturaleza de las tareas instruccionales	N =	%	Media	SD	Min.	Máx.
	75					
Información	41	55.4	3	1.8	1	7
Perfeccionamiento	14	18.7	1	1.1	0	3
Aplicación	10	13.5	1	0.7	0	2
Extensión	10	13.5	1	0.9	0	2

El análisis en función de la formación académica (Tabla 2), verifica que los entrenadores licenciados en Educación Física utilizan significativamente más tareas de perfeccionamiento ( $p=0.046$ ), en relación a los entrenadores no licenciados. Éstos utilizan más las restantes tareas, aunque sin significación estadística (Información,  $p=0.933$ ; Aplicación,  $p=0.080$ ; Extensión,  $p=1.000$ ).

TABLA 2  
Estadísticos descriptivos de la naturaleza de las tareas instruccionales en función de la formación académica de los entrenadores

Licenciados							No licenciados					
n=40	%	Media	SD	Min	Máx	TAREA	n=35	%	Media	SD	Min	Máx
21	52.5	4	2.3	1	7	Información	20	57.1	3	1.5	2	5
11	27.5	2	1.2	0	3	Perfeccionamiento	3	8.6	1	0.5	0	1
3	7.5	1	0.8	0	2	Aplicación	7	20.0	1	0.4	1	2
5	12.5	1	1.0	0	2	Extensión	5	14.3	1	1.0	0	2

*Nivel de explicitud de la información transmitida*

La Tabla 3 muestra que los entrenadores, durante la presentación de las tareas centran la información prioritariamente en la indicación del objetivo general (OG) (41.2%) y de la situación (ST) de realización de las tareas (38.2%). La forma-criterio (FC) y el producto-criterio (PC) fueron referidos en el 12.5% y 8.1% de las ocasiones, respectivamente.

TABLA 3

Estadísticos descriptivos del nivel de explicitud de la información en la presentación de las tareas

Nivel explicitud de la información	n = 136	%	Media	SD	Min	Máx
Objetivo general (OG)	56	41.2	5	2.1	2	7
Situación (ST)	52	38.2	4	2.1	2	8
Producto-criterio (PC)	11	8.1	1	1.0	0	3
Forma-criterio (FC)	17	12.5	1	1.3	0	3

En el análisis en función de la formación académica (Tabla 4) se verifica que los entrenadores licenciados en Educación Física recurren más a la FC y la PC, en relación a los entrenadores no licenciados, siendo estas diferencias estadísticamente significativas sólo en la primera categoría ( $p=0.024$  y  $p=0.203$ , respectivamente). Sin embargo, los entrenadores no licenciados emplean más las categorías OG y ST, que los licenciados, no siendo estas diferencias significativas ( $p=0.742$  y  $p=0.623$ , respectivamente).

TABLA 4

Estadísticos descriptivos del nivel de explicitud de la información en la presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores

Licenciados						No licenciados						
n=75	%	Media	SD	Min	Máx	NIVEL DE EXPLICITUD	N=61	%	Media	SD	Min	Máx
27	36.0	5	1.9	2	7	OG	29	47.5	5	2.4	2	7
27	36.0	5	2.1	2	8	ST	25	41.0	4	2.2	2	7
7	9.3	1	0.8	0	2	PC	4	6.6	1	1.2	0	3
14	18.7	2	1.2	0	3	FC	3	4.9	1	0.5	0	1

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue caracterizar la intervención pedagógica (naturaleza de las tareas instruccionales y explicitud de la información) de los entrenadores de fútbol durante la presentación de las tareas, en función de su formación académica en Educación Física y deporte.

Las dos primeras hipótesis planteadas en nuestro estudio hacían referencia a la naturaleza de las tareas instruccionales. La primera hipótesis indicaba que las tareas de información serían las empleadas de manera prioritaria por los entrenadores estudiados. Dicha hipótesis se confirma en nuestra investigación al existir un claro predominio de uso de tareas de información, seguido de tareas de perfeccionamiento, y con un valor todavía inferior a estas últimas, de tareas de extensión y aplicación.

Este resultado puede explicarse, en gran parte, debido a que el estudio se desarrolló con jugadores de corta edad, pertenecientes a la categoría de benjamines (de 6 a 9 años) y alevines (de 10 a 12 años), con los que se puede estar incidiendo en la iniciación en el aprendizaje de nuevas habilidades, lo cual requiere de un mayor número de tareas de información. Del mismo modo, en el contexto escolar, Jones (1992) verificó que los profesores de Educación Física, en las sesiones con los alumnos de primer ciclo (con edades entre los 6 y los 10 años), primaban las tareas de información en detrimento de las de perfeccionamiento. Sin embargo, Pellet y Harrison (1995), en un estudio experimental aplicado en equipos junior de voleibol, comprobaron que el grupo de jugadores al que se aplicó un programa que incluía tareas de perfeccionamiento, después de tareas de extensión y aplicación, progresó más en el aprendizaje del pase de antebrazos y de dedos, que otro grupo de jugadores al que se aplicó un programa que sólo incluía tareas de extensión y de aplicación. De hecho, las tareas de perfeccionamiento por su intencionalidad didáctica de mejora de la calidad de realización de las habilidades, son de gran importancia para la consolidación y dominio de las habilidades (Rink, 1993). La ausencia, o la utilización reducida, de las tareas de perfeccionamiento podrán provocar un dominio precario de las habilidades técnicas, lo cual va a repercutir negativamente en la práctica de tareas de extensión y de aplicación conforme la variabilidad y la complejidad de las mismas aumente.

En el presente estudio, los valores sustancialmente bajos de tareas de extensión sugieren que los entrenadores establecen pocas progresiones en los contenidos que enseñan, lo que puede significar que poseen un precario conocimiento pedagógico del contenido. En este mismo sentido, Hastie y Vlaisavljevic (1999) comprobaron que los profesores realizaban más tareas de extensión en las materias de enseñanza de las que poseían más conocimiento. Grossmann (1990) añade que los profesores con elevado conocimiento pedagógico del contenido, formulan y presentan la materia de enseñanza de manera más comprensible para los alumnos. Esto exige que el profesor/entrenador sea capaz de reducir o aumentar la complejidad y la dificultad de los contenidos prácticos, planteando una secuencia lógica y apropiada, propiedad característica de las tareas de extensión (Rink, 1993).

Del mismo modo, la poca relevancia concedida a las tareas de aplicación sugiere que la transferencia de las habilidades a situaciones cercanas a la realidad del juego no es prioritaria para los entrenadores de la muestra, pudiéndose comprobar, como consecuencia de ello, dificultades en el uso ajustado y oportuno de las habilidades técnicas en el juego (Mesquita, 2007).

En nuestro estudio, la diferencia acentuada entre las tareas de información en relación a las tareas de perfeccionamiento, extensión y aplicación sugiere que los entrenadores estudiados hacen un pobre desarrollo didáctico de los contenidos, centrándose las tareas instruccionales, fundamentalmente en la indicación del objetivo general a alcanzar. Los entrenadores estudiados inciden escasamente en la calidad con la que sus jugadores realizan las habilidades, en la práctica de las habilidades con interferencia contextual (como acontece en la realidad del juego), y en el uso de variabilidad en la práctica, mediante el empleo de progresiones de enseñanza.

La segunda hipótesis de nuestro estudio planteaba que existirían diferencias significativas en las tareas de perfeccionamiento empleadas por los entrenadores, en función de su formación académica, correspondiendo los valores más elevados de las mismas a los licenciados en Educación Física y deporte. Dicha hipótesis se confirma en nuestra investigación mostrando, por parte de los entrenadores licenciados en Educación Física y deporte estudiados, una considerable preocupación por centrarse en aspectos críticos de la ejecución de las habilidades, que son cruciales para orientar a los jugadores en los elementos que necesitan desarrollar o mejorar a lo largo del proceso de aprendizaje. Como indica Rink (1993) el dominio de las habilidades en los Juegos Deportivos presupone que el jugador sea eficiente (calidad de ejecución) y que adapte el uso de las habilidades a las condiciones de la situación de juego, para ser eficaz (obtención de resultado). La eficiencia motora presupone la práctica de tareas centradas fundamentalmente en la calidad técnica, para que el jugador adquiera estabilidad en el dominio de las habilidades, requisito indispensable para su utilización en situaciones que requieren adaptaciones, de acuerdo con los constreñimientos situacionales (Mesquita, 2007).

La tercera y cuarta hipótesis de nuestra investigación estaban referidas al nivel de explicitud de la información transmitida. Concretamente, la tercera hipótesis indicaba que los entrenadores se referirían principalmente al objetivo general y a la situación de realización de las tareas. La citada hipótesis se confirma en nuestro estudio, destacando las referencias a estas categorías y siendo menos frecuentes las categorías forma-criterio y producto-criterio. Estos resultados corroboran los encontrados por Rosado, Mesquita, Januário y Breia (2008, en prensa), en el entrenamiento de la gimnasia acrobática, donde se comprobó que el 58% de la información ofrecida por el entrenador se refirió a OG, 30% a ST, 11% a CP, considerando escasamente la información acerca de FC. Diferentes estudios (Hastie y Saunders, 1992; Jones, 1992; Silverman et al., 1995; Tousignant y Siedentop, 1983) muestran que la tarea se convierte en menos ambigua si el profesor/entrenador indica de manera explícita y precisa

los criterios que definen los elementos críticos de realización de la tarea, así como el resultado pretendido con la misma. Particularmente, en modalidades de elevada complejidad, que exigen la utilización estratégica de las habilidades impuestas por los constreñimientos situacionales, la indicación de criterios precisos y objetivos acerca de la forma de realización y del resultado a alcanzar, centran al deportista en lo esencial, (Rink, 1993), impidiendo su dispersión en información contextual que en aquel momento puede suponer “ruido” para el deportista.

En el presente estudio, únicamente se analizó la frecuencia de ocurrencia de cada uno de los componentes del nivel de explicitud de la información transmitida por los entrenadores durante la presentación de las tareas. Sin embargo, un análisis del porcentaje de utilización de cada una de las componentes (OG, ST, FC, PC), sin dejar de ser importante, nos da una información limitada, ya que una tarea es tanto más explícita cuantos más componentes integre. Como indican Silverman et al. (1995), la información es tanto más explícita cuanto más elevado sea el número de categorías que integra. El estudio realizado por los citados autores se desarrolló con 7 profesores y 202 alumnos, durante la aplicación de una unidad didáctica de voleibol destinada al aprendizaje del pase de dedos y de antebrazos. La información en la presentación de las tareas que incluyó combinaciones entre las categorías OG, ST y CP se mostró positivamente relacionada con la concreción de las tareas, por parte de los alumnos. En futuros estudios es importante analizar el nivel de explicitud de la información en función de las combinaciones de las categorías (OG, ST, FC, PC), con la intención de identificar cuales son los perfiles más frecuentes.

La cuarta hipótesis planteaba que existirían diferencias significativas en las categorías producto-criterio y forma-criterio, en función de la formación académica de los entrenadores, correspondiendo los valores más elevados de las mismas a los licenciados en Educación Física y deporte. Dicha hipótesis se confirma sólo parcialmente en nuestro estudio, ya que los entrenadores licenciados en Educación Física, emplearon significativamente más la categoría FC, que los no licenciados, no manifestándose diferencias significativas en la categoría PC. Estos resultados apoyan la mayor importancia otorgada a las tareas de perfeccionamiento por parte de los entrenadores licenciados en Educación Física y deporte, ya que estas tareas al tener la intención didáctica de perfeccionar la calidad de realización de la técnica/acción, exigen que en la información transmitida por el entrenador se indiquen los aspectos críticos, recogidos en la categoría FC. Sin embargo, se comprueba que ambos grupos de entrenadores inciden poco en la información correspondiente a FC y PC,

cuestión que se debe al hecho de que las tareas instruccionales son predominantemente de información, lo que se refleja en la transmisión de información general, centrada en el objetivo general y en la situación de práctica. Con la intención de dar validez empírica a esta cuestión es pertinente que en futuras investigaciones se relacione la naturaleza de las tareas instruccionales con el nivel de explicitud de la información transmitida.

#### CONCLUSIONES

Incluimos a continuación las principales conclusiones de la investigación desarrollada, así como las sugerencias y consideraciones para la realización de futuros estudios sobre esta temática.

Como conclusión principal podemos destacar que, en fútbol, en relación a los entrenadores de la muestra, las tareas instruccionales presentan poco desarrollo didáctico, al centrarse en informaciones ambiguas, donde la información de carácter formal prevalece sobre la de contenido (referencia a los criterios de realización y de resultado).

Consideramos oportuna la realización de nuevas y futuras investigaciones sobre esta temática, tratando de incrementar la disponibilidad de los entrenadores y, con ello, ampliando la muestra, de manera que se puedan confirmar o revocar los resultados obtenidos en nuestro estudio.

Sería interesante, para el desarrollo de futuras investigaciones, acompañar a los jugadores durante la realización de las tareas para comprender hasta que punto la citada intervención pedagógica, por parte de los entrenadores, condiciona la calidad de la práctica, en lo que se refiriere al nivel de esfuerzo o interés y de cumplimiento de la tarea por parte de los jugadores. Igualmente, consideramos apropiado diferenciar el estudio de las variables en función del nivel de práctica de los jugadores, ya que en categoría alevín poseen unas exigencias diferentes, normalmente con un sistema competitivo más sistemático y organizado, en relación a la categoría de benjamines, pudiendo este aspecto diferenciar la prevalencia de la naturaleza de las tareas instruccionales así como el nivel de explicitud de la información transmitida.

## REFERENCIAS

- BLOOM, G. A., CRUMPTON, R., Y ANDERSON, J. E. (1999). A systematic observation study of the teaching behaviours of an expert basketball coach. *The Sport Psychologist*, 13, 157-170.
- CHAUMETON, M. R., Y DUDA, J. L. (1988). Is it how you play the game of whether you win or lose? The effect of competitive level and situation on coaching behaviours. *Journal of Sport Behaviour*, 11, 157-174.
- CLAXTON, A. (1988). Systematic observation of more and less successful high school tennis coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 302-310.
- CUSHION, C. J., Y JONES, R. L. (2001). A Systematic Observation of Professional Top-Level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24 (4), 354-378.
- DOYLE, W. (1983). Academic Work. *Review of Education Research*, 53 (2), 159-199.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur L'Efficacité des Enseignants. In M. Crahay y D. Lafontaine (Eds.). *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxells: Editions Labor.
- GARGANTA, J. (2007). Relatório da disciplina de Metodologia I, Opção de Futebol. Porto: J. Garganta. Documento apresentado para a realização das provas de agregação em Ciência do Desporto na Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- GRAHAM, G., Y HEIMERER, E. (1981). Research on Teacher Effectiveness: A Summary with Implications for Teaching. *Quest*, 33 (1), 14-25.
- GROSSMAN, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teacher College Press.
- GUSTHART, J., KELLY, I., Y RINK, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measure of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 196-210.
- GUSTHART, J., Y SPRINGINGS, E. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 298-311.
- HASTIE, P. (1995). An Ecology of a Secondary School Outdoor Adventure Camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 79-97.
- HASTIE, P. (1999). An Instrument for Recording Coaches' comments and Instructions During Time-outs. *Journal of Sport Behaviour*, 22 (4), 467-478.
- HASTIE, P., Y SAUNDERS, J. (1992). A Study of Task Systems and Accountability in an Elite Junior Sports Setting. *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 376-388.
- HASTIE, P., Y VLAISAVLJEVIC, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-23.
- HERBERT, E., LANDIN D., Y SOLMON, M. (2000). The Impact of Task Progressions on Students' Practice, Quality and Task-Related Thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 338-354.
- HORTON, S., BAKER, J., Y DEAKIN, J. (2005). Expert in action: a systematic observation of 5 national team coaches. *International Journal of Sport Psychology*, 36, 299-319.

- JONES, D. (1992). Analysis of tasks Systems in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 11, 411-425.
- JONES, D., HOUSNER, L., Y KORNSPAN, A. S. (1997). Interactive Decision Making And Behaviour Of Experienced An Inexperienced Basketball Coaches During Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 454-468.
- LACY, A. C., Y DARST, P. W. (1985). Systematic observation of behaviours of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 256-270.
- LACY, A. C., Y GODSTON, P. D. (1990). Behaviour analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13, 29-39.
- LACY, A. C., Y MARTIN, D. L. (1994). Analysis of starter/non starter motor skill engagement and coaching behaviours in collegiate women's volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 95-107.
- LANDIN, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- LUND, J. (1992). Assessment and Accountability in Secondary Physical Education. *Quest*, 44 (3), 352-360.
- MASSER, L. (1987). The effect of refinement on student achievement in a fundamental motor skill in grades K-6. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 174-181.
- MASSER, L. (1993). Critical Cues Help First-Grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 301-312.
- MESQUITA, I. (2007). A magnitude adaptativa da técnica nos jogos desportivos. Fundamentos para o treino. In *Actas do 1º congresso Internacional de Jogos Desportivos – Olhares e contextos da performance. Da iniciação ao Rendimento*. Porto: Centro de estudos de jogos desportivos, Faculdade de Desporto. Universidade do Porto [em CD-ROM].
- METZLER, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- PELLETT, T. L., Y HARRISON, J. M. (1995). The influence of a Teacher's Specific, Congruent, and Corrective Feedback on Female Junior High School Students' Immediate Volleyball Practice Success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 53-63.
- POTRAC, P., JONES, R., Y ARMOUR, K. (2002). "It's all about getting respect": the coaching behaviours o fan expert English soccer coach. *Sport, Education and Society*, 7 (2), 183-202.
- POTRAC, P., JONES, R., Y CUSHION, C. J. (2007). Understanding power and the coach's role in Professional English soccer: a preliminary investigating of coach behaviour. *Soccer and Society*, 8 (1), 33-49.
- RIKARD, L. (1992). The relationship of teachers' task refinement and feedback to students' practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 349-357.
- RINK, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed.). ST. Louis: Times Mosby College Publishing.
- RINK, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.
- RINK, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.



- RINK, J., Y WERNER, P. (1989). Qualitative measures of teacher performance scale. In P. W. Darst, D. B. Zakrajsek y V. H. Mancini (Eds.), *Analyzing physical education and sport instruction* (pp. 269-275). Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- ROSADO, A., MESQUITA, I., JANUÁRIO, N., Y BREIA, E. (2008) Athlete's Retention of Coach's Instruction on Task Presentation and Feedback. In Press.
- SEGRAVE, Y CIANCIO. (1990). An observational study of a successful pop warner football coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 294-306.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3<sup>rd</sup> ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- SILVERMAN, S., KULINNA, P., Y CRULL, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: Relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 32-40.
- TABACHNICK, B., Y FIDELL, L. (1989). *Using Multivariate Statistics* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Harper and Row Publishers.
- THARP, R. G., Y GALLIMORE, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9 (8), 75-78.
- TOUSIGNANT, M., Y SIEDENTOP, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 3, 47-57.
- VAN DER MARS, H. (1989). Observer Reliability: Issues and Procedures. In Darst, P.; Mancini, V. (Eds). *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (pp. 53-79) 2<sup>nd</sup> Ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

