

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE ENTRENADORES DE VOLEIBOL DE JÓVENES

Santos, S. ¹; Mesquita, I. ¹; Pereira, F. ¹; Moreno, M. P. ²

1. Facultad de Deporte. Universidad de Oporto
2. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue caracterizar la intervención pedagógica de entrenadores de jóvenes en edad escolar, en relación al tipo de práctica, naturaleza de las tareas y momento en que se emite la información. La muestra estuvo compuesta por 24 entrenadores portugueses de equipos de formación. Se aplicó la estadística descriptiva y la correlación de Spearman para el estudio de la asociación entre el tipo de práctica y la naturaleza didáctica de las tareas. La realización de este estudio muestra que la globalidad de los entrenadores tiende a realizar su intervención en forma de feedback, recurriendo fundamentalmente a las tareas de perfeccionamiento, a nivel didáctico, y de adquisición, en el tipo de práctica; en las tareas orientadas a la adquisición de las habilidades, los entrenadores utilizan sobre todo tareas de introducción y de extensión, mientras que en las tareas orientadas a la estructuración de las acciones de juego, recurren más a las de información y perfeccionamiento. El juego de oposición es practicado en tareas de aplicación.

Palabras clave: entrenador, intervención pedagógica, voleibol, estructuración de la práctica.

ABSTRACT

The present study aims to characterize the pedagogical intervention of youth volleyball coaches, in relation to the practice type, the task's nature and the moment of intervention. 24 Portuguese coaches of youth teams participated in the study. Inferential statistics and Spearman's correlation coefficient were applied to analyse the association between the type of practice and the task's didactic nature. This study has showed that: the majority of youth coaches tend to intervene through feedback, to use over all refining tasks and acquisition tasks; when using a type of practice related to the acquisition of techniques, coaches employ more frequently introduction and extension tasks; in turn, when they appeal to a type of practice related to the game action's structuring, coaches use more often information and refining tasks. Finally, the opposition game as associated to application tasks.

Key Words: coaching, pedagogical intervention, volleyball, practice structuring.

Correspondencia:

Isabel Mesquita
Faculdade de Desporto
Rua Dr. Plácido Costa, nº 91. 4200-450 Porto
imesquita@fade.up.pt

Fecha de recepción: 13/03/2009

Fecha de aceptación: 16/11/2009

INTRODUCCIÓN

La intervención del entrenador puede ejercer una influencia significativamente positiva en el aprendizaje de los deportistas. El entrenador necesita no sólo saber planificar, sino también transmitir sus conocimientos, capacidad reconocida por la mayoría de los autores como de gran importancia. Mesquita (1993) se refiere a las competencias instruccionales del entrenador como uno de los factores fundamentales de la eficacia en el ámbito del entrenamiento deportivo. De hecho, las instrucciones son una aplicación práctica de los conocimientos del entrenador que diferencian la calidad de sus intervenciones (Cushion y Jones, 2001). Siedentop (1991) se refiere a las instrucciones como el conjunto de los comportamientos a los cuales el responsable del proceso de enseñanza/entrenamiento recurre para comunicar información a sus alumnos o deportistas. Tinning (1982) refuerza la importancia de la instrucción, definiéndola como la responsable de la eficacia del entrenador en la conducción del proceso de entrenamiento. De hecho, numerosos autores entienden el proceso de entrenamiento inevitablemente asociado al proceso de instrucción.

Los primeros estudios realizados en el ámbito de los procesos instruccionales, asociados a la eficacia pedagógica, se desarrollaron en la década de los 60 (Metzler, 1990) y estaban referidos al contexto escolar. Siguiendo a Berliner (1988), más tarde, la investigación se orientó hacia el papel y la influencia del conocimiento y las acciones de los profesores en la enseñanza de la Educación Física.

En lo que respecta a los estudios en el contexto del entrenamiento deportivo, el primero fue realizado en 1976 por Tharp y Gallimore, analizando la intervención de un entrenador experto de Baloncesto. Más tarde, surgieron otros estudios, en el transcurso de entrenamientos y de competiciones, con el objetivo de identificar perfiles de intervención pedagógica de los entrenadores. Entre otros, Lacy y Darst (1985) y Cushion y Jones (2001), concluyeron que la instrucción es, no sólo el comportamiento manifestado por el entrenador con más frecuencia, sino también un factor de eficacia pedagógica.

Estos primeros estudios sobre la intervención del entrenador analizaron sólo la ocurrencia del comportamiento, sin considerar el tipo de práctica ni el contenido de la información transmitida. Para Mesquita, Marques y Maia (2003), estudiar la información sustantiva emitida por el entrenador permite identificar el énfasis atribuido por éste a los diferentes contenidos. Shulman (1986) alertó a los investigadores sobre esta cuestión e identificó una forma crítica y específica del conocimiento del profesor, constituida por una compilación entre el contenido y la pedagogía: el conocimiento pedagógico del contenido. Éste permite al profesor/entrenador manipular los contenidos de enseñanza de manera que sean comprendidos por los alumnos (Graça, 1997). Así, el conocimiento pedagógico del contenido capacita al profesor

para revestir la materia de un componente pedagógico bastante rico y también para adaptarlo a las características individuales de sus alumnos (Shulman, 1987).

El momento en que la información es transmitida, surge frecuentemente en la investigación sobre la eficacia pedagógica, como una variable importante. Para Graça (1997), el momento en el que la instrucción es transmitida es una de las cuestiones esenciales a tener en consideración, al saber que éste se encuentra asociado a las funciones de instrucción de las intervenciones verbales del entrenador. Así, Graça (1997) distingue tres momentos: 1) Instrucción inicial, en la cual el entrenador identifica y ofrece información sobre la tarea a iniciar; 2) Instrucción durante la acción, ofrecida durante o después de su realización, y que incluye las intervenciones del entrenador que pretenden modificar la ejecución por parte del alumno; 3) Intervención de instrucción, cuando el entrenador interrumpe la tarea y emite información con el objetivo de influir en la futura realización del movimiento por parte del jugador.

Explorada la importancia del momento de transmisión de información, es relevante indicar que, en la organización del proceso de instrucción no basta considerar la intervención del entrenador, sino también, los aspectos de naturaleza didáctico-metodológica de estructuración de la actividad (Mesquita, 1998). Rink (1993) defiende que la enseñanza de las habilidades del juego no puede ser desarrollada de forma descontextualizada. Inspirado en el modelo de instrucción directa de Rink (1993), se elaboró el modelo de desarrollo, el cual se orienta hacia el tratamiento didáctico de los contenidos, en el sentido de ayudar al profesor a optimizar los procesos instruccionales, por ejemplo, a través de la adaptación de las tareas a las capacidades de los alumnos/deportistas. El profesor/entrenador tiene la responsabilidad de tratar didácticamente el contenido (Mesquita y Graça, 2006), siguiendo una progresión de tareas de creciente complejidad. Estas progresiones deben basarse en la organización de los contenidos, pasando de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de lo fácil a lo difícil (Rink, 1993). Teniendo presente esta intencionalidad didáctica conferida a las tareas motoras a través de las cuales se deberá desarrollar el contenido, Rink, en 1993, elaboró una clasificación de las tareas dividiéndolas en las siguientes subcategorías: 1) Tareas de introducción, que se constituyen como una fase inicial de una nueva tarea o como introducción de una nueva habilidad, incluyendo los componentes críticos que determinan su correcta ejecución; 2) Tareas de perfeccionamiento, que tienen como objetivo el incremento de la calidad de desempeño del alumno en una determinada modalidad, abarcando necesariamente la corrección para que la habilidad sea cada vez más perfeccionada; 3) Tareas de extensión, que son una prolongación de una tarea antecedente o la etapa siguiente de una progresión, incrementando el profesor la dificultad o complejidad de la primera tarea. El desarrollo de la misma habilidad pasa, de este modo, a tener un mayor

desafío; y 4) Tareas de aplicación, que consisten en la aplicación, en situación de juego, de las habilidades ejercitadas y perfeccionadas a través de otros tipos de tareas, por lo que priorizan la forma en la que son utilizadas, en detrimento de la forma en la que son ejecutadas.

Varios estudios utilizaron esta clasificación con la intención de analizar la intervención pedagógica sobre el contenido que realizaban los entrenadores, así Farias (2007), en el contexto del entrenamiento de fútbol en jóvenes en edad escolar. En este estudio, destacó la mayor preocupación de los entrenadores licenciados por especificar sus intervenciones, utilizando con más frecuencia las tareas de perfeccionamiento. Pellett y Harrison (1995) estudiaron el efecto de las tareas de perfeccionamiento en voleibol en el contexto escolar, comprobando que el grupo que practicó tareas de esta naturaleza obtuvo mayores progresos no sólo en la práctica diaria, sino también al final del proceso de enseñanza. Rink (1993) recomienda la mayor utilización de estas tareas cuando el objetivo central de la práctica sea la calidad de ejecución.

Debido a la complejidad de las tareas motoras inherentes a los Juegos Deportivos Colectivos, Mesquita (1998), en un estudio cuasi-experimental, trató de analizar la interactividad de los procesos de organización didáctico-metodológicos que configuran las tareas, así como las metodologías de aproximación al contenido. En este estudio, la autora verificó que los deportistas que practicaron las habilidades específicas de voleibol a través de tareas que progresivamente se aproximaban al juego, avanzaban significativamente más que el grupo control, en el cual se aplicó un programa de entrenamiento basado en el juego formal y ejercicios analíticos. Estos datos corroboran los obtenidos por French et al., (1991), en el ámbito del badminton escolar, en el cual constataron mejorías significativas en el desempeño de las habilidades técnicas cuando se aplicaba una organización metodológica del contenido basada en progresiones. Para los citados autores es necesaria una investigación cuidada acerca de las formas de manipulación de la práctica de manera que se promuevan respuestas correctas en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Siguiendo a Gilbert, Trudel, Gaumond y Larocque (1999), en el contexto del entrenamiento de jóvenes en edad escolar, es importante investigar sobre la intervención pedagógica del entrenador, debido a que en esta etapa de formación el entrenador, por encima de todo, es un educador, dependiendo de la eficacia de su intervención la optimización de la formación personal, social y deportiva de los jóvenes.

Así, consideramos oportuna la realización del presente estudio, mediante el cual analizamos la intervención del entrenador de voleibol de jóvenes en etapas de formación, en el desarrollo de las sesiones de entrenamiento. Concretamente, los objetivos del estudio son:

- Analizar la intervención de los entrenadores de voleibol, durante el entrenamiento, en función del momento en que emiten la información.
- Analizar el tipo de tareas instruccionales, desde un punto de vista didáctico, aplicadas por los entrenadores de voleibol durante el entrenamiento.
- Analizar el tipo de práctica, desde el punto de vista de su complejidad de ejecución y de los contextos de ejercitación motora, empleada por los entrenadores de voleibol durante el entrenamiento.
- Examinar la relación existente entre el tipo de tareas y el tipo de práctica aplicadas en la sesión de entrenamiento.

MÉTODO

Participantes

En el presente estudio participaron 24 entrenadores de voleibol de equipos deportivos de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (masculinos y femeninos). Los entrenadores participantes en el estudio entrenaban a equipos de las siguientes categorías y géneros: 6 a equipos cadetes masculinos, 6 a equipos cadetes femeninos, 6 a equipos juveniles masculinos, y 6 a equipos juveniles femeninos. De los 24 entrenadores, 17 eran varones y 7 eran mujeres, y su edad osciló entre los 21 y los 60 años ($M=29.14$; $D.T.=8.02$). Todos los entrenadores estaban acreditados como entrenadores federados a nivel nacional, y 8 de ellos poseían la Licenciatura en Deporte y Educación Física. Todos los equipos estaban inscritos en la Asociación de Voleibol de Oporto durante la temporada deportiva 2006/2007.

El criterio empleado para la selección de los entrenadores que formaron parte del estudio fue su receptividad en la participación en el mismo.

La selección de los entrenamientos a analizar se realizó escogiendo un entrenamiento de cada entrenador (la duración media de dicho entrenamiento fue de 89 minutos, suponiendo un total de 2010 minutos), grabado durante el período competitivo, de Febrero a Abril de 2007, y seleccionado de la zona central del microciclo semanal. Dicha selección consideró la influencia que la competición podía tener, considerando que el entrenamiento inmediatamente anterior a ésta podía estar totalmente dedicado a la preparación del juego y el entrenamiento inmediatamente posterior podía estar condicionado por el resultado obtenido.

Fueron observadas un total de 6728 unidades de información en la caracterización del momento de intervención del entrenador. En lo que respecta a las tareas, desde el punto de vista didáctico, y del tipo de práctica, se observaron un total 194 tareas aplicadas por los entrenadores.

Variables e instrumentos

Las variables de este estudio fueron: el momento de intervención del entrenador, las tareas didácticas y los tipos de práctica aplicados en los entrenamientos observados.

Para la clasificación del momento de instrucción se empleó la nomenclatura propuesta por Graça (1997):

- 1) Instrucción Previa: se trata de la intervención de contenido pedagógico que es transmitida por los entrenadores a sus jugadores en el momento de presentación de las tareas, constituyendo la explicación de la ejecución de la habilidad o estrategia y de lo que se pretende en el juego, de acuerdo con las reglas.
- 2) Instrucción Concurrente: se trata de la intervención de contenido pedagógico transmitida a los jugadores, pero que es realizada después de una instrucción inicial y pretende aportar una nueva información, complementaria a la primera. Se trata de una pre-acción al desempeño del jugador y no una reacción, entonces puede acontecer en el desarrollo de la práctica.
- 3) Feedback: es la intervención de contenido pedagógico transmitida por el entrenador a uno o varios jugadores, como reacción al desempeño de los mismos.

Las tareas fueron analizadas a partir de dos perspectivas: desde el punto de vista didáctico, y del tipo de práctica. Como forma de verificar la tipología de las tareas del primer nivel, didáctico, se determinaron cinco categorías, adaptadas de la clasificación de Rink (1993):

- 1) Tareas de Introducción: tienen como objetivo ofrecer información a los alumnos en relación a una nueva habilidad/concepto.
- 2) Tareas de Información: ejercicios de preparación para la actividad siguiente, constituyéndose como tareas iniciales de la sesión de entrenamiento, con o sin balón, de «calentamiento».
- 3) Tareas de Perfeccionamiento: pretenden la mejora de la calidad de rendimiento de los alumnos, centrándose en la definición de los elementos de ejecución motora o de su uso estratégico.
- 4) Tareas de Extensión: consisten en progresiones de tareas aprendidas, diferenciándose de éstas por el incremento de la dificultad/complejidad de las situaciones.
- 5) Tareas de Aplicación: se trata de tareas de aprendizaje con base en la competición y en la autovaloración, en las cuales el deportista tiene la oportunidad de realizar las habilidades de forma contextualizada y con enfoque hacia el objetivo externo, esto es, en el rendimiento obtenido (clasificación,

puntos ganados, etc.). Estas tareas permiten a los participantes la aplicación de sus destrezas en situaciones de juego.

Como forma de completar el análisis realizado a través de las categorías anteriores, se observaron también las tareas desde el punto de vista de su complejidad de ejecución y de los contextos de ejercitación motora, adoptando la clasificación de Mesquita (1998) para los juegos de no invasión. Así, se emplearon las siguientes categorías y subcategorías:

- 1) Tareas de Adquisición:
 - 1.1. *Simples*: en estas tareas las habilidades son desarrolladas mediante condiciones facilitadoras del aprendizaje, siendo la intención la familiarización con el objeto de juego (manipulación del balón).
 - 1.2. *Combinadas*: en las cuales la ejecución de las habilidades está asociada a otros movimientos o desplazamientos, como forma de aumentar las exigencias de la respuesta. Con ello se pretende el aprendizaje/adquisición de las habilidades técnicas y de sus respectivas variantes.
- 2) Tareas de Estructuración. Se pretende el entrenamiento de las habilidades en situaciones que posean los ingredientes del juego, siendo posible controlar la imprevisibilidad propia de éste.
 - 2.1. *Encadenamiento de acción*: se caracteriza por la realización de dos a cinco acciones consecutivas, en consonancia con la lógica del juego.
 - 2.2. *Estructuración u organización por sectores*: en las cuales se focaliza la ejercitación de aspectos característicos de un determinado sector. Se subdividen en:
 - 2.2.1. *Ofensiva*: organización del ataque.
 - 2.2.2. *Defensiva*: organización de la recepción o de la defensa.
 - 2.2.3. *Combinado*: organización ofensiva y defensiva.
 - 2.3. *Juego de cooperación*. Juego cuyo objetivo se centra en el mantenimiento del balón por encima de la red, pudiendo desarrollarse, o no, en sistema de competición. El tipo de juego está condicionado por el número de jugadores (1x1, 2x2, 3x3, 4x4, 6x6). Podrá, o no, estar sujeto a una temática, por lo que este juego se subdivide en:
 - 2.3.1. *Con tema*
 - 2.3.2. *Sin tema*
- 3) Tareas de Adaptación. Se caracterizan por la integración de las habilidades en el juego de oposición. Este juego puede variar de acuerdo con el número de jugadores (1x1, 2x2, 3x3, 4x4, 6x6) y con el establecimiento, o no, de una temática:

- 3.1. *Juego condicionado temático*, que implica la integración del juego de oposición, sujeto a un tema.
- 3.2. *Juego condicionado no temático*, no implica un tema, es decir, se desenvuelve según el flujo normal del juego formal.
- 3.3. *Dinámica colectiva*, que incluye la ejercitación colectiva en las diferentes fases del juego.

La validación de contenido del instrumento de observación fue realizada por un grupo de tres expertos, profesores doctores en Ciencias del Deporte con especialización en Pedagogía del Deporte, uno de ellos experto en voleibol.

Procedimiento de recogida de datos

Se realizó la grabación en vídeo de los entrenamientos que constituyeron la muestra, así como el registro en audio mediante un micrófono inalámbrico que llevaba el entrenador. La cámara de vídeo se colocó fija en un trípode, en un lugar desde donde era posible visualizar el mayor área posible del espacio de entrenamiento. Dicha cámara se acopló a un sistema de audio, constituido por un receptor y un emisor (micrófono inalámbrico), que permitía no sólo la captación de la imagen, sino también de la información transmitida por los entrenadores en tiempo real.

La grabación y posterior observación recogió las partes iniciales, principales y finales del entrenamiento, sin embargo, no fueron consideradas las reuniones que antecedían o proseguían a los entrenamientos, ni los ejercicios de calentamiento cuyo contenido no era específico de voleibol, teniendo las grabaciones obtenidas una duración que osciló entre 90 y 120 minutos.

Para el registro de las observaciones de los vídeos en formato digital, se utilizó una ficha tipo en la que se anotaba por unidad de intervención, la categoría o subcategoría correspondiente a cada variable.

Fiabilidad de la observación

Como forma de garantizar la fiabilidad de la observación, se efectuó el análisis interobservador e intraobservador. En la determinación de ambas fueron analizados cuatro entrenamientos, empleando un total de 1138 unidades de información, por lo que, en lo que respecta a la intervención pedagógica sobre el contenido fue observada cerca del 15% de la muestra, lo que supone más del valor mínimo recomendado en la literatura (10%) (Tabachnick & Fidell, 1989). En relación a las tareas aplicadas por los entrenadores, fue considerado un total de 34, es decir, 17% de la muestra.

De acuerdo con lo indicado en la bibliografía (Van der Mars, 1989), las dos observaciones se volvieron a realizar con una diferencia temporal superior a 15 días, y

presentaron valores por encima del 80%, siguiendo el cálculo de porcentajes de acuerdos y desacuerdos registrados. El valor mínimo obtenido en la fiabilidad intraobservador fue de 99.82% en la variable momento y el valor máximo de 100%, en ambas variables relativas a la tipología de las tareas. En la fiabilidad interobservador, en la variable momento se obtuvo como valor mínimo en la observación 99.80% y, nuevamente, en las restantes variables el valor fue de 100%.

Como forma de evitar la posibilidad de que existiesen acuerdos por azar, se aplicó la estadística Kappa de Cohen. De acuerdo con Landis y Koch (1977, cit. Sim y Wright, 2005), los resultados de esta estadística pueden ser considerados de la siguiente forma: ≤ 0 = pobre; 0.01-0.20 = ligera; 0.21-0.40 = adecuada; 0.41-0.60 = moderada; 0.61-0.80 = sustancial; y 0.81-1 = casi perfecta.

Puesto que los valores registrados por nosotros se encontraron entre 0.95 y 1 en la fiabilidad intraobservador, y 0.94 y 1 en la fiabilidad interobservador, podemos afirmar que son fiables y suficientes como para ser utilizados como herramienta científica.

Procedimientos estadísticos

Los procedimientos estadísticos utilizados en el presente estudio fueron la estadística descriptiva (medidas de tendencia central y de dispersión y porcentaje de ocurrencia) y la asociación lineal entre variables. Para la valoración de esta asociación lineal se utilizó el Coeficiente de correlación de Spearman, puesto que los datos no presentaron normalidad. Asumimos como valores de referencia en la valoración de las correlaciones entre las variables, los sugeridos por Pestana y Gageiro (2003). Según los citados autores, una asociación hasta 0.2 es considerada muy baja; entre +/- 0.2 y +/- 0.39 es baja; entre +/- 0.4 y +/- 0.69 es moderada; entre +/- 0.7 y +/- 0.89 es alta; finalmente entre +/- 0.9 y +/- 1 se trata de una asociación muy alta. A efectos de interpretación y análisis de los resultados, el nivel de confianza asumido fue de 0.05 ($p \leq 0.05$).

El software utilizado fue el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 15.0.

RESULTADOS

La Tabla 1 recoge los datos descriptivos generales (valores máximos y mínimos, media, desviación típica, y porcentaje de ocurrencia) que caracterizan la intervención del entrenador en los diferentes momentos del entrenamiento. Mediante su lectura es posible observar que las intervenciones pedagógicas sobre el contenido, desarrolladas por los entrenadores de voleibol que compusieron el presente estudio, ocurrieron mayoritariamente a través de la emisión de feedbacks a los jugadores (88%).

TABLA 1
Datos descriptivos generales relativos a la dimensión momento de entrenamiento

	Mín.	Máx.	Media	SD	Total	%
Instrucción Previa	7	71	25.38	16.59	609	9%
Instrucción Concurrente	0	24	7.46	7.37	179	3%
Feedback	90	495	247.50	100.54	5940	88%

En lo que respecta a las tareas didácticas, cuya clasificación adaptamos de Rink (1993), verificamos una prevalencia en la utilización de las tareas de perfeccionamiento (44%) y de extensión (34%), seguidas de las tareas de aplicación (14%). Las tareas de introducción y las de información general fueron las menos utilizadas, existiendo una elevada discrepancia entre éstas y las categorías anteriores, como se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2
Datos descriptivos generales relativos a las tareas didácticas

	Mín.	Máx.	Media	SD	Total	%
Tarea de Introducción	0	2	0.17	0.56	4	2%
Tarea de Información	0	3	0.46	0.88	11	6%
Tarea de Perfeccionamiento	1	6	3.50	1.50	84	44%
Tarea de Extensión	0	7	2.71	1.71	65	34%
Tarea de Aplicación	0	3	1.13	1.03	27	14%

Finalmente, a través de los datos descriptivos del análisis del tipo de práctica (Tabla 3) constatamos la preferencia de los entrenadores por la aplicación de tareas de adquisición, que suponen un representativo 68% del total de la muestra, mientras que las tareas de estructuración y adaptación representan frecuencias de ocurrencia semejantes y menos elevadas.

Considerando las subcategorías, verificamos que las tareas utilizadas con más frecuencia fueron las tareas de adquisición combinadas (40%), seguidas de las de adquisición simples (28%), del juego de oposición con tema (10%) y de las tareas de encadenamiento de acciones (8%). Por el contrario, hay que destacar la reducida e inexistente frecuencia de ocurrencia de las tareas de estructuración por sectores ofensivos y defensivos, de los juegos cooperativos tanto temáticos como no temáticos y, por último, de los ejercicios de dinámica colectiva.

TABLA 3
Datos descriptivos generales relativos al tipo de práctica

		Mín	Máx	Media	SD	Total	%	
Adquisición	Simples	0	8	2.25	2.09	54	28%	
	Combinadas	1	6	3.25	1.39	78	40%	
Estructuración	Encadenamiento de acciones.	0	3	0.63	0.82	15	8%	
	Estructuración por sectores	Ofensiva	0	0	0.00	0,00	0	0%
		Defensiva	0	1	0.17	0.38	4	2%
		Combinado	0	3	0.50	0.78	12	6%
	Juegos cooperativos	Temático	0	2	0.17	0.48	4	2%
No Temático		0	1	0.04	0.20	1	1%	
Adaptación	Juego de oposición con tema	0	5	0.79	1.22	19	10%	
	Juego con flujo normal del juego formal	0	1	0.21	0.41	5	3%	
	Ejercicios de dinámica colectiva	0	1	0.08	0.28	2	1%	

Tras la recogida de los datos anteriores tratamos de establecer una relación entre las variables que componen el presente estudio. Antes de continuar, es importante considerar, como se ha demostrado en el análisis descriptivo, la reducida o inexistente frecuencia de ocurrencia de las tareas de estructuración por sectores ofensivos (0%) y defensivos (2%), de los juegos cooperativos tanto temáticos (2%) como no temáticos (1%) y, por último, de los ejercicios de dinámica colectiva (1%). Ante los valores tan reducidos, para la valoración de la asociación entre las variables, agrupamos las subcategorías de las tareas de estructuración por sectores (defensivo, ofensivo y combinado), formando sólo una subcategoría, así como las tareas categorizadas como pertenecientes al juego cooperativo (temático y no temático), considerando, nuevamente, una sola categoría.

En cuanto al análisis de la asociación entre la tipología de las tareas didácticas y el tipo de práctica, verificamos varias relaciones entre las diferentes subcategorías, como es posible observar en las Tablas 4, 5 y 6. Así, encontramos correlaciones moderadas y estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre las tareas de introducción y las de adquisición simples ($r = 0.49$); entre las tareas de información y las de estructuración por sectores y los juegos cooperativos ($r = -0.47$ y $r = 0.42$, respectivamente); entre las tareas de perfeccionamiento y las de encadenamiento de acciones ($r = 0.41$); y, por último, entre las tareas de extensión y las de adquisición simples y combinadas ($r = 0.40$ y $r = 0.48$, respectivamente). Encontramos además una correlación alta entre las tareas de aplicación y el juego de oposición ($r = 0.79$).

TABLA 4
Análisis de las correlaciones entre la tipología de las tareas didácticas y el tipo de práctica (tareas de Adquisición)

		Tipo de práctica (Tareas de Adquisición)		
			Simples	Combinadas
Tareas didácticas	Introducción	r	0.49	-0.17
		p	0.01	0.43
	Información	r	0.38	0.15
		p	0.07	0.48
	Perfeccionamiento	r	0.04	-0.18
		p	0.85	0.39
	Extensión	r	0.40	0.48
		p	0.04	0.02
	Aplicación	r	-0.13	0.25
		p	0.56	0.24

TABLA 5
Análisis de las correlaciones entre la tipología de las tareas didácticas y el tipo de práctica (tareas de Estructuración)

		Tipo de práctica (Tareas de Estructuración)		
		Encadenamiento de acciones	Estructuración por sectores	Juegos cooperativos
Tareas didácticas	Introducción	r	-0.27	-0.04
		p	0.21	0.87
	Información	r	-0.28	-0.47
		p	0.18	0.02
	Perfeccionamiento	r	0.41	-0.12
		p	0.04	0.57
	Extensión	r	-0.13	0.17
		p	0.54	0.43
	Aplicación	r	-0.11	-0.30
		p	0.60	0.15

TABLA 6
Análisis de las correlaciones entre la tipología de las tareas didácticas y el tipo de práctica (tareas de Adaptación)

		Tipo de práctica (Tareas de Adaptación)			
		Juego de oposición	Dinámica colectiva	Juego con Flujo Normal	
Tareas didácticas	Introducción	r	-0.02	-0.09	0.22
		p	0.91	0.67	0.31
	Información	r	0.09	-0.19	-0.12
		p	0.66	0.37	0.57
	Perfeccionamiento	r	-0.20	0.33	-0.17
		p	0.34	0.11	0.44
	Extensión	r	0.03	-0.25	0.33
		p	0.88	0.25	0.12
	Aplicación	r	0.79	0.02	0.34
		p	0.00	0.91	0.10

DISCUSIÓN

Los entrenadores estudiados en la presente investigación, optaron por emitir la información a los jugadores, mayoritariamente, a través de feedbacks. Éstos se asumen como estrategias instruccionales, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de elevada relevancia, al ser informaciones ofrecidas como reacción a la respuesta motora del deportista. De hecho, varios autores se refieren a la importancia del aporte de información en éste momento, afirmando, Williams y Hodges (2005), que la emisión de feedbacks promueve un aprendizaje más eficiente, asegurando un correcto desarrollo de la habilidad y creando la base de un proceso de aprendizaje más autónomo.

También Seaborn, Trudel y Gilbert (1998) y Gilbert et al. (1999) estudiaron el aporte de información en el momento en que se realiza la acción y después de terminar la misma, confirmando que el primero es el más utilizado por los entrenadores para intervenir. Sin embargo, estos autores llaman la atención sobre el hecho de que es probable que una parte significativa de las informaciones transmitidas a los jugadores en el momento de la acción sean, total o parcialmente, perdidas o distorsionadas, puesto que los jugadores se encuentran centrados en la ejecución motora. Así, es importante que el entrenador utilice estrategias que promuevan la atención y comprensión del aprendiz y que no se restrinja a la emisión de feedbacks.

En lo que respecta a las tareas didácticas, los resultados obtenidos demuestran una preferencia de los entrenadores por las tareas de perfeccionamiento y de extensión. Los reducidos valores de las tareas de introducción e información, parecen indicar el hecho de que los entrenadores no introducen nuevos contenidos o no se dedican a emitir información sobre las tareas, al contrario de lo que se verificó en el

estudio aplicado al ámbito del entrenamiento de jóvenes por Farias (2007) en fútbol. El autor indicaba que las tareas más utilizadas por los entrenadores fueron las tareas de introducción (55%). Considerando las tareas de perfeccionamiento, nuevamente, el mismo estudio está de acuerdo con que: éstas se asumen como las tareas más empleadas después de las de introducción; lo que se aproxima más a los valores encontrados en nuestro estudio, donde éstas fueron las más utilizadas por los entrenadores observados, confirmando los resultados de Hastie y Vlaisavljevic (1999) en el contexto de la Educación Física. Las tareas de perfeccionamiento se relacionan con la mejora del nivel de calidad de desempeño de los deportistas y, para Lima, Jorge y Diaz (1999), la enseñanza de la técnica debe asumirse como una prioridad en todos los niveles de formación, debido a la influencia que ejerce en la obtención de elevados niveles de rendimiento. Específicamente, en voleibol, la calidad de ejecución de las habilidades técnicas asume una importancia particular en la formación de los jugadores, por lo que parece explicada la atención prestada a este tipo de tareas instruccionales, sobre todo si consideramos que se trata de equipos en etapas de formación.

En el tipo de práctica se verificó una preferencia de los entrenadores por la aplicación de tareas de adquisición, sobre todo combinadas. Estos valores se relacionan no sólo con la elevada preocupación por las habilidades técnicas. De hecho, estudios recientes (Cruz, 2002; Farias, 2007; Lima y Mesquita, 2007) apuntan hacia un perfil de intervención del entrenador de jóvenes, extremadamente orientado hacia las exigencias técnicas, requisito fundamental para elevar la calidad del juego (Rink, 1996), a través de ejercicios simples, comprobado que las tareas de coordinación y de oposición se realizan muy raramente. Por otro lado, con las debidas reservas, podemos indicar como justificación de la presencia poco significativa de tareas relacionadas con la competición con flujo normal de juego formal y de ejercicios de dinámica colectiva, el hecho de que los entrenamientos hayan sido seleccionados del centro del microciclo semanal, es decir, de aquellos más alejados de la competición (anterior y posterior). Esto puede indicar que los entrenadores optan por dar más importancia al juego de oposición en los entrenamientos más próximos a la competición.

En el análisis de asociación entre la naturaleza de las tareas didácticas y el tipo de práctica, verificamos que cuando el entrenador busca la eficiencia en la manipulación del objeto de juego, (Mesquita, 1998), recurriendo por tanto a tareas de adquisición simples, aplica sobre todo tareas de introducción y de extensión. Considerando la definición de introducción de un nuevo concepto o habilidad (Rink, 1993), es natural que las tareas de introducción sean utilizadas para la adquisición de habilidades simples. Sin embargo, Mesquita (1998), defiende la aplicación de este tipo de práctica de la manera más reducida posible y, en este estudio, verificamos que los entrenadores utilizan las tareas de adquisición cuando pretenden entrenar el mismo conteni-

do variando las condiciones de ejercitación (extensión), es decir, con el aumento de la dificultad de la tarea original. Esta utilización no sería de esperar puesto que no encaja con la definición de tarea de adquisición, inicialmente indicada.

Por otro lado, verificamos también una asociación entre las tareas de extensión y el tipo de práctica orientado a la adquisición de tareas combinadas, es decir, la ejecución de las habilidades asociadas a otro movimiento o desplazamiento. Se concreta la intención de extensión de la tarea, esto es, de aumentar la exigencia de la respuesta de modo que los aprendices adquieran las habilidades técnicas y sus respectivas variantes.

Encontramos también una relación entre las tareas de perfeccionamiento y el tipo de práctica basada en la estructuración a través del encadenamiento de acciones. Estas tareas, al no incluir los constreñimientos impuestos por el juego, permiten asociar la realización de los procedimientos del juego de manera secuencial a la eficiencia técnica (Mesquita, 1998), por lo que es comprensible que los entrenadores opten por reunir estos conceptos en los ejercicios elegidos. Sin embargo, sería de esperar que, al contrario de lo observado, se verificase igualmente una asociación significativa entre el encadenamiento de acciones con la intención de extensión de una tarea, es decir, incluir en la progresión de la tarea la asociación de elementos que en conjunto reflejen la lógica de lo que acontece en el juego. Estos resultados demuestran que los entrenadores no exploran el entrenamiento de los contenidos en tareas variadas ni con progresiones en referencia al juego.

Del mismo modo, sería de esperar que las restantes subcategorías de tareas de estructuración (estructuración por sectores y juegos cooperativos) fuesen utilizadas con el sentido didáctico de perfeccionamiento y de extensión. De hecho, estos tipos de práctica tienen como ventaja, por un lado, que promueven la asociación de las habilidades técnicas en la secuencia por la cual son aplicadas en el contexto de juego, y por otro lado, que se hacen en situaciones facilitadas, fomentando el éxito en el aprendizaje (Mesquita, 1998). Sin embargo, los resultados no tienden hacia la asociación entre las subcategorías referidas, sino que tienden hacia una asociación negativa entre el tipo de práctica relativa a la estructuración por sectores y las tareas de información, es decir, cuando los entrenadores pretenden entrenar aspectos específicos del juego recurren menos frecuentemente a tareas de información. Esto es comprensible considerando que el tipo de práctica pretende asociar a la calidad de las ejecuciones la lógica de acontecimientos del juego formal, referida al sector ofensivo, defensivo o a ambos en conjunto.

Considerando la correlación encontrada entre las tareas de información y los juegos cooperativos, los entrenadores de la muestra, parecen preferir realizar los juegos cooperativos en esta fase inicial de la sesión de entrenamiento (calentamiento), de

preparación para la actividad siguiente. Es necesario repensar sobre este aspecto, asociándolo a otros objetivos de perfeccionamiento, extensión y aplicación de los contenidos, ya que se ha comprobado que la riqueza de este tipo de tareas reside en tratar de mantener el balón en juego, en detrimento de la puntuación, siendo posible acentuar el control del balón en situación de juego, así como la comprensión de determinados conceptos de juego en situación facilitada (Mesquita, 1998).

Por último, se observó una correlación fuerte entre las tareas de adaptación, en forma de juego de oposición, y las tareas de aplicación. Las vivencias de juego, en las cuales los jugadores se enfrentan con la imprevisibilidad y la anticipación, potenciando su comprensión de los problemas tácticos y la aplicación eficaz y oportuna de las habilidades técnicas (Mesquita, 1998) están asociadas, por los entrenadores, a tareas de intención didáctica orientadas a la aplicación de las habilidades de manera contextualizada, con base en la competición y en la autovaloración a través del rendimiento obtenido (Rink, 1993). Nuevamente, nos sorprende, basándonos en las cuestiones anteriormente señaladas, que las restantes subcategorías de las tareas de adaptación (dinámica colectiva y juego con flujo normal del juego formal) no presenten valores de asociación significativos con las tareas de aplicación. Esto ocurre, muy posiblemente, debido al reducido número de ocurrencias presentado por estos dos tipos de práctica.

Estos últimos datos, unidos a los resultados descriptivos obtenidos del análisis de las tareas didácticas y del tipo de práctica, apuntan hacia un entrenamiento centrado en el desarrollo de las habilidades técnicas en detrimento de la aplicación de las mismas en situación de juego y del desarrollo de la dinámica colectiva. Sabido que la adquisición de competencia en los juegos deportivos depende de la integración de la táctica y de la técnica en el proceso de aprendizaje (Kirk, 2005), la estructura de la práctica aplicada por los entrenadores participantes en el presente estudio podrá ocasionar, principalmente, una reducida capacidad de toma de decisiones en el desarrollo del juego. De aquí se obtiene información importante que debe ser considerada en los programas de formación de entrenadores, en los cuales las concepciones metodológicas de entrenamiento deben establecer una relación de compromiso y complementariedad entre la táctica y la técnica.

CONCLUSIONES

Los entrenadores de jóvenes observados en el ámbito del voleibol, mostraron una preferencia por la intervención en el aporte de feedback en detrimento de los momentos de instrucción previa y concurrente, lo que refuerza lo indicado en la bibliografía en relación al papel del feedback pedagógico. Por otro lado, los entrenadores aplicaron sobre todo tareas de perfeccionamiento y de extensión, recurriendo a un

tipo de práctica relacionada en su mayoría con la adquisición de las habilidades, lo que muestra una perspectiva mayoritariamente orientada hacia el desarrollo de las habilidades técnicas. Destacó también el poco énfasis concedido a las tareas de aplicación y al tipo de práctica orientada a la adaptación, las cuales permiten una aproximación al juego formal. Futuros estudios son necesarios para determinar las razones que llevan a los entrenadores a tomar tales decisiones.

Por último, se concluye también que las tareas de introducción tienden a correlacionarse con las tareas de adquisición simples, mientras que las tareas de información se relacionan con las tareas de estructuración y las tareas de perfeccionamiento se asocian a las de estructuración por sectores. Por su relación con el desarrollo de las habilidades técnicas, como era de esperar, se encontraron correlaciones entre las tareas de introducción y las de extensión y de adquisición. Sin embargo, no se comprende la razón por la que sólo una de las tareas de adquisición se correlaciona con el objetivo de aplicación. Nuevamente, consideramos importante la realización de estudios cualitativos con empleo de entrevistas, que completen la presente investigación permitiendo comprender las razones que llevan a tales resultados.

Como síntesis, los resultados muestran algunas lagunas en la intervención del entrenador, sobre todo en lo que se refiere a la aplicación de tareas centradas en el desarrollo de las habilidades técnicas. Consideramos, por tanto, que el presente estudio ofrece indicaciones relevantes para los programas de formación, mediante un conocimiento más cercano de la realidad de la práctica, que asociado al desarrollo de estudios de naturaleza cualitativa pueden contribuir a una aproximación más real a las necesidades de formación de los entrenadores.

REFERENCIAS

- Berliner, D. (1988). Implication of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In *New directions for teacher assessment: 1988 ETS invitational conference*. Princeton, NJ: Educational testing service.
- Cruz, J. (2002). *A intervenção pedagógica do treinador de hóquei em patins*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto.
- Cushion, J., y Jones, R. A. (2001). Systematic Observation of Professional Top-level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 354-378.
- Farias, C. (2007). *A Intervenção Pedagógica do Conteúdo do Treinador de Futebol: Estudo aplicado em treinadores licenciados e não licenciados em educação física nos escalões de escolinhas e infantis*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto.
- French, K., Rink, J., Rickard, L., Mays, A., Lynn, S., y Werner, P. (1991). The Effects of Practice Progressions on Learning Two Volleyball Skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 261-274.

- Gilbert, W., Trudel, P., Gaumont, S., y Larocque, L. (1999). Development and Application of an Instrument to Analyse Pedagogical Content Interventions of Ice Hockey Coaches. *SOSOL: Sociology of Sport Online*, 2(2).
- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto.
- Hastie, P., y Siedentop, D. (1999). An Ecological Perspective on Physical Education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29.
- Hastie, P., y Vlaisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-33.
- Kirk, D. (2005) Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11, 239-255.
- 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.
- Lima, A., Jorge, P., y Diaz, R. (1999). O ensino da técnica no treino com jovens. *Treino Desportivo*, 2, 50-55.
- Lima, A., y Mesquita, I. (2007). Análise da informação transmitida pelo treinador, no treino de voleibol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (1), 23-23
- Mesquita, I. (1993). *A Complexidade das Tarefas Enquanto Factor Discriminante da Qualidade da Resposta Motora em Voleibol*. In J. Bento y A. Marques (Eds.), *A Ciência do Desporto a Cultura e o Homem* (pp. 329-340). Porto: Universidade do Porto - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física e Câmara Municipal do Porto - Pelouro do Fomento Desportivo.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no treino de voleibol*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto.
- Mesquita, I., y Graça, A. (2006). Ensino do desporto. Go Tani; Bento, J.O.; Peterson, R.D. *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan .207-218
- Mesquita, I., Marques, A., y Maia, J. (2003). *A instrução e a estruturação das tarefas motoras no treino do passe de frente em apoio em Voleibol: Estudo aplicado no escalão de iniciados feminino*. In I. Mesquita, C. Moutinho & R. Faria (Eds.). *Investigação em Voleibol - Estudos Ibéricos*. (pp. 9-21) Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Metzler, M. (1990). Teaching in Competitive Games: Not Just Playing Around. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(10), 57-61.
- Pellet, T., y Harrison, J. (1995). The Influence of Refinement on Female Junior High School Students' Volleyball Practice Success and Achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 41-52.
- Pestana, M., y Gageiro, G. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.
- Rink, J. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sports and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-398.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128.
- Seaborn, P., Trudel, P., y Gilbert, W. (1998). Instructional Content Provided to Female Ice Hockey Players During Games. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 13, 119-141.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Sim, J., y Wright, C. C. (2005). The Kappa Statistic in Reliability Studies: Use, Interpretation, and Sample Size Requirements. *Physical Therapy*, 85(3), 257-268.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate Statistics* (2nd ed.). New York: Haper & Row Publishers.
- Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology Today*, 9(8), 75-78.
- Tinning, R. (1982). Teacher reaction to the trial materials: A Victorian case study. *Australian Journal for Health: Physical education & Recreation*, 95, 11- 14.
- Van Der Mars, H. (1989). *Observer reliability: Issues and Procedures*. In P. Darst, D. Zakrajsek y V. Mancini (Eds.), *Analysing Physical Education and Sport Education* (pp. 53-79) 2nd Ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Williams, A. M., y Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637-650.

