

UNA PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE TAREAS PARA LOS DEPORTES DE EQUIPO

Dr. D. Francisco Alarcón López

Universidad Católica San Antonio de Murcia

Dr. D. David Cárdenas Vélez, David

Universidad de Granada

Dr^a. D^a. M.^a Teresa Miranda León

Universidad de Granada

Dr^a. D^a. Nuria Ureña Ortín

Universidad de Murcia

RESUMEN: *Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el entrenador es el encargado de mediar en el aprendizaje, por lo que deberá tomar decisiones sobre cómo controlar una serie de elementos que configuran este proceso. Uno de estos elementos son el diseño de tareas, las cuales deben partir del objetivo a conseguir, y de las condiciones de práctica, además de intentar conseguir la máxima participación posible del jugador y la mayor transferencia al juego real. Además la tarea debe estar adecuada a las necesidades de los jugadores y a las demandas del deporte a enseñar. Para ello las herramientas que el entrenador posee son: el grado de dificultad, el grado de especificidad y el grado de definición. En este artículo se hace un análisis de estos tres elementos, proponiendo, a partir de los elementos formales del juego, una clasificación según el grado de especificidad.*

PALABRAS CLAVE: *deportes de equipo, tareas, enseñanza.*

A PROPOSED CLASSIFICATION OF TASKS FOR TEAM SPORTS

ABSTRACT: *Within the teaching-learning process, the coach is responsible for mediating learning, so you must make decisions about how to control a number of elements that shape this process. One of these design elements are the tasks which*

must be from the goal to achieve, and practice conditions, besides trying to get the maximum possible participation of the player and the largest transfer to the real game. In addition, the task should be adapted to the needs of the players and the demands of the sport to teach. To do this the tools the coach has are: the degree of difficulty, the degree of specificity and the degree of definition. This article is an analysis of these three elements, proposing, from the formal elements of the game, a classification by degree of specificity.

KEY WORDS: *team sport, task, teaching.*

1. INTRODUCCIÓN

Como dicen Cárdenas y Alarcón el diseño de tareas motrices permite concretar los planteamientos más generales del proceso de formación del jugador, siendo el elemento donde se proponen las condiciones para el aprendizaje de los contenidos específicos¹. Por lo tanto el entrenador para diseñar una tarea debe partir del objetivo a conseguir, y de las condiciones de práctica necesarias para ello, es decir, cómo se organizan todos los aspectos que participan en la tarea, como el material, el espacio, el tiempo, y los participantes (figura 1).

Para conseguir la transferencia del aprendizaje se deben producir o simular las condiciones reales que se dan en competición. En este sentido Bayer especifica que “el modelo elaborado no debe ser débil, es decir, demasiado alejado de la realidad, pues ello obstaculizaría toda posibilidad de transferencia de la situación pedagógica a la situación real”². Según Garganta las estrategias más adecuadas para enseñar los juegos deportivos colectivos implica el planteamiento de situaciones problema que contengan las características fundamentales del juego³.

En este sentido, son varias las teorías que sustentan los principios de la transferencia en el aprendizaje. Sánchez expone que son dos las que tienen mayor aplicación: la teoría de los elementos idénticos de Thorndike y la teoría de la transposición, propuesta fundamentalmente por la corriente gestalista. En la primera de ellas Thorndike postuló que para que suceda el fenómeno de la transferencia deben existir elementos idénticos entre la tarea originalmente aprendida y la nueva tarea a aprender. La teoría de la transposición propone que las relaciones causa-efecto que se dan en lo que se quiere aprender, se den también en las tareas que realizan para su aprendizaje⁴.

¹ Cárdenas, David, y Alarcón, Francisco: *Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza aprendizaje en baloncesto*. Trabajo presentado en el II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación Madrid: Fundación Real Madrid, 2004.

² Bayer, Claude: *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Editorial Hispano Europea, 1992.

³ Garganta, Julio: Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. En A. Graça. y J. Oliveira, *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona, Paidotribo, 1997.

⁴ Sánchez Bañuelos, Fernando y Ruiz, Luis Miguel: *Optimización del aprendizaje de la técnica. Master de Alto Rendimiento Deportivo*, Madrid. COE-UAM, 2000.

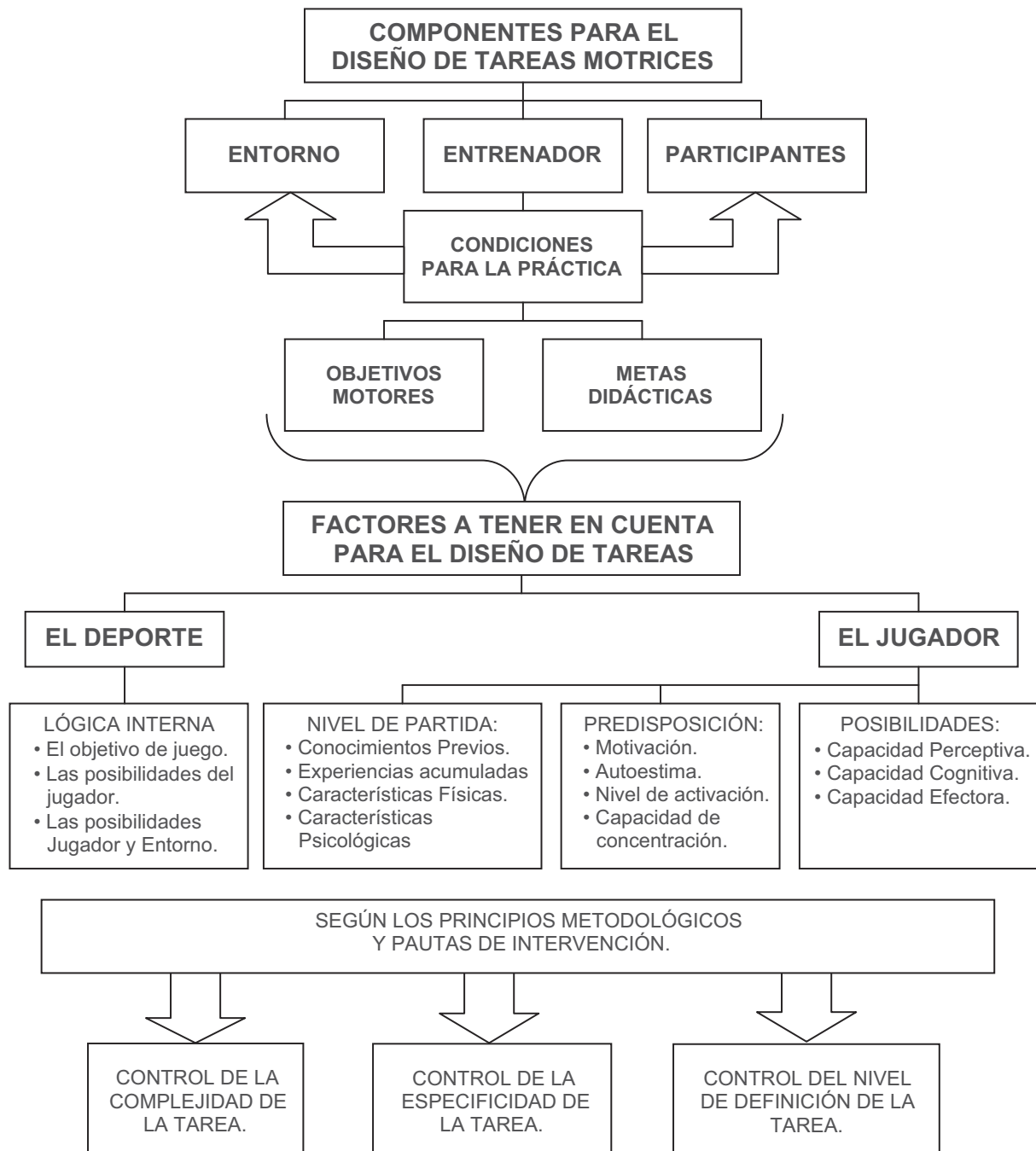


Figura 1. Factores que intervienen en el diseño de las tareas motrices en los deportes de equipo.

Por tanto, atendiendo a los objetivos motores el entrenador debe generar las mejores condiciones de práctica, manipulando el entorno (material, espacio y tiempo) y los jugadores. Si se combinan todos ellos, las posibilidades para diseñar una tarea son infinitas. Para que un entrenador realice estas combinaciones debe tener presente los factores que influyen en el diseño de las tareas. Éstos no son otros que los

mismos que afectan a la intervención del entrenador en general, es decir los otros dos pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje: el contenido y el jugador.

Teniendo en cuenta esto, la herramienta que posee el entrenador para adecuarse a las necesidades del jugador es la dificultad de la tarea. Este es el factor determinante para que se produzca el aprendizaje, puesto que tanto si la dificultad de la tarea supera las posibilidades que tiene el jugador de hallar soluciones, como si no representan un estímulo suficiente, no se conseguirá el aprendizaje. Según Famose el nivel de dificultad de la tarea debe situarse en una “zona óptima”, no pudiendo ser ni demasiado difícil ni demasiado fácil⁵.

Con respecto al contenido, en este caso el deporte a tratar, si se quiere conseguir una transferencia de la actividad realizada al juego real, el entrenador debe ajustar la tarea a las demandas que el deporte solicite del jugador, tanto perceptivas como decisionales y coordinativas. Por lo tanto, el control de la especificidad de la tarea en relación con el deporte es otra de las herramientas que tiene el entrenador para que se produzca el aprendizaje.

Pero además, la tarea debe ser diseñada para conseguir el mayor grado de aprendizaje según el tipo de contenido. Dependiendo si lo que se quieren enseñar son hechos, conceptos o procedimientos, el tipo de instrucción más apropiado variará. Esta instrucción tomará una y otra forma dependiendo del modo en que se les especifique a los jugadores todos los componentes de una tarea, es decir, su objetivo, y las condiciones de práctica (el material, el tiempo y el espacio).

En resumen las herramientas que el entrenador posee para adecuar la tarea a las necesidades de jugadores y el deporte, son: el grado de dificultad, el grado de especificidad y el grado de definición.

2. GRADO DE DIFICULTAD

Según Fernández en la literatura existen diferentes propuestas que clasifican las tareas motrices, la mayoría de las cuales utilizan la complejidad como punto de partida. Así se puede encontrar dentro del *ámbito del rendimiento*, que se establecen como criterios de clasificación de las tareas motrices la localización corporal o el tipo de movilización corporal que se lleva a cabo⁶.

Dentro de *la enseñanza de la Educación Física escolar*, otros criterios de clasificación han sido la intervención preponderante de los aspectos cualitativos o cuantitativos, como la cantidad de grupos musculares implicados en la acción.

Autores como Sánchez y Famose han tomado como procedimiento para el análisis de las tareas motrices su proceso, entendiendo éste como las fases del acto motor (percepción, decisión y ejecución). En esta línea, Sánchez y Ruiz, a partir del modelo de Welford y Marteniuk sobre el funcionamiento del sistema sensoriomotor, y sobre todo basándose en los estudios de Landers y Boutcher propone un sistema

⁵ Famose, Jean-Pierre: *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*, Barcelona, Paidotribo, 1992.

⁶ Fernández, Emilia: Las tareas motrices como instrumento de la enseñanza de la educación física. En E. Fernández, J.A. Cecchini y M.L. Zagalaz, *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid, Síntesis, 2002.

que aborda el análisis de la tarea desde el estudio de los tres grandes procesos que, con sus diferentes componentes o variables, pueden encontrarse presentes en la realización de cualquier tipo de tarea, aportando criterios didácticos para la valoración de su dificultad.⁷

El segundo autor de especial relevancia, en cuanto a la dificultad de las tareas es Famose, el cual parte de los estudios de autores como Herkowitz, Billing y, al igual que Sánchez, de Landers y Butcher. Parte de un enfoque cognitivo y de procesamiento de la información, para organizar las categorías como los indicadores comprendidos en ellas, según su predominancia perceptiva, de decisión o de ejecución. Más recientemente, y en colaboración con Temprano incorpora nuevos indicadores extraídos a partir de recientes trabajos experimentales que se organizan en función ya de cuatro categorías derivadas directamente de los diferentes mecanismos o “estadios de tratamiento de la información” como son: el perceptivo, de decisión y de ejecución. Su sistema avala la modificación de la dificultad de la tarea por el docente desde una lógica aditiva a través de la manipulación del nivel de las diferentes limitaciones de realización de la tarea.⁸

3. GRADO DE ESPECIFICIDAD RESPECTO AL JUEGO

La segunda herramienta que posee el entrenador para adaptar la tarea a las necesidades del jugador y los requerimientos del juego, es controlar que ésta sea más o menos similar al juego real para que exista la mayor transferencia posible. Para muchos autores (Brown, 1986; Harre, 1988 y Naughton, 1988)⁹ es una de las características fundamentales para que exista transferencia positiva a una situación de competición.¹⁰ También lo creen autores como López y Castejón quienes piensan que una de las características necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes sea efectivo, es que se produzca en un contexto lo más similar posible a las condiciones reales de ejecución, aunque también plantean que “el nivel de oposición que el adversario puede desarrollar en la tarea debe ser manipulado por el profesor, de tal forma que permita a los atacantes obtener soluciones satisfactorias de acuerdo con sus posibilidades potenciales”¹¹.

Graça y Oliveira, en relación con el desarrollo de la capacidad de juego en los deportes colectivos apuntan, entre las directrices para la construcción de las situaciones de enseñanza, la de “privilegiar las situaciones con una configuración del pro-

⁷ Ruiz, Luis Miguel y Sánchez Bañuelos, Fernando: *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*, Madrid, Gymnos, 1997.

⁸ Temprano, Jean-Jacques y Famose, Joan Pierre: Análisis de la dificultad en el tratamiento de información y descripción de las tareas motrices. En J.P. Famose, *Cognición y rendimiento motor*, Barcelona, Inde, 1999.

⁹ Antón, Juan: *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*, Granada, Juan Lorenzo Antón García, 1998.

¹⁰ Antón, Juan: *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*, Granada, Juan Lorenzo Antón García, 1998.

¹¹ López, Víctor y Castejón, Francisco Javier: “Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II)”. *Revista De Educación Física.*, nº 68, (1998), p. 9.

blema semejantes a los que ocurren en el juego, destacando los aspectos de adaptación de las respuestas a los contextos específicos”¹².

Según Méndez la manipulación de estas variables permitirá “diseñar infinidad de juegos contextuales que de por sí plantean los problemas tácticos intrínsecos y que incitan al discernimiento paulatino de los principios que los rigen y a su comprensión”¹³. De igual modo, Jiménez cree que para facilitar la transferencia del aprendizaje será necesario diseñar situaciones de enseñanza con la presencia de los elementos estructurales, que permita al jugador disponer de escenarios reales de decisión donde llevar a cabo su acción de juego¹⁴. Antón propone tres formas de organizar las tareas según su especificidad:

- *Formas elementales* que están fuera del contexto, pero que mantienen la colaboración y oposición. La dificultad de la tarea va aumentando de las más simples, con pocas dificultades de oposición, de espacios o tiempo, a situaciones más complejas, similares a las reales, pero siempre en situaciones reducidas.
- *Formas similares a la competición*. Tareas similares a la competición, aunque se pueden plantear situaciones facilitadas o dificultadas, modificando el espacio, el tiempo, el grado de oposición (inferioridades numéricas) etc. El componente numérico de estas tareas serán de 3x3, 4x4 o 5x5 más los porteros.
- *Formas competitivas*. El objetivo es realizar el mayor ajuste posible a las condiciones competitivas.

Según Cárdenas y Pintor una clasificación sobre la especificidad de la tarea debería diferenciarse en dos aspectos fundamentales, uno cuantitativo, es decir, relacionado con la cantidad de elementos que se modifican, como el número de jugadores, y otro cualitativo, relacionado más con el cómo modificar los elementos que forman el juego¹⁵. Como dicen Cárdenas y Alarcón, “una clasificación de las tareas desde un punto de vista cualitativo ayudará a entender la desigual implicación cognitiva y demandas relacionadas con la toma de decisión a las que se somete al jugador”¹⁶.

¹² Graça, Amândio y Oliveira, José: *La enseñanza de los juegos deportivos*, Barcelona, Paidotribo, 1997, p. 27.

¹³ Méndez, Antonio: Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, nº13, p. 5. Extraído el 17 de Mayo del 2003 desde <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>, (1999).

¹⁴ Jiménez, Francisco: *De la lógica interna al diseño de situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación-oposición de espacio común y participación simultánea*. Trabajo presentado en el Libro de actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad Murcia: Conserjería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2001.

¹⁵ Cárdenas, David. y Pintor, Daniel: La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En R. F., G. L. A. y C. A., *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*, Madrid, Gymnos, 2001, pp. 105-144.

¹⁶ Cárdenas, David, y Alarcón, Francisco: *Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza aprendizaje en baloncesto*. Trabajo presentado en el II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación Madrid: Fundación Real Madrid, 2004, p. 52.

En la didáctica de la educación física tradicionalmente se le ha llamado a este aspecto *estrategia en la práctica*¹⁷, distinguiéndose las siguientes categorías: global; global polarizando la atención; global modificando la situación; analítica progresiva; analítica secuencial; analítica pura.

Cárdenas y Pintor, desde una perspectiva más específica de los deportes, concretamente para el baloncesto, realizan una propuesta con mayor profundidad, en las que distinguen los siguientes tipos de tareas: global genérica; global con normas generales; global con normas específicas; analítica en condiciones tácticas; analítica en forma de juego; analítica pura; analítica con orientación específica individual; analítica con orientación específica colectiva.

Partiendo de esta última clasificación se va a intentar profundizar en las posibles categorías intermedias. Para ello se va a partir del reglamento, pues es donde quedan especificados tanto los elementos formales (participantes, móvil, espacio, tiempo) como el tipo de relación que se establece entre todos ellos, permitiendo y prohibiendo algunas acciones. Es decir, el reglamento va a definir la interacción motriz entre los participantes, y entre éstos y el medio. Así pues, la lógica interna del juego dependerá de:

- a. El objetivo último marcado por el reglamento, es decir, la meta a conseguir para superar al rival; en este caso, conseguir más puntos que el contrario, llevando el móvil dentro del cesto del rival.
- b. Las posibles conductas motrices que permite el reglamento para conseguir el objetivo de juego.
- c. La relación de los participantes con el entorno, dando lugar a:
 - El espacio de juego que es común y simultáneo a los dos equipos.
 - El tiempo de juego que establece el reglamento, tanto los periodos de 10', como los periodos de 8" y 24" de posesión colectiva, como los 3" y 5" individuales para limitar la permanencia en un determinado espacio, y la posesión individual sin avance.
 - Los roles de ataque y defensa, que aparecen según qué equipo tenga la posesión o no del balón.¹⁸

Atendiendo a estos tres elementos se va a realizar una clasificación de tareas en tres grandes grupos (Tabla 1):

- *Tareas Específicas*. Mantienen los tres elementos anteriores. Aunque estos puedan ser variados, siempre y cuando estos cambios no alteren la lógica interna de juego.

¹⁷ Vid.: Delgado, Miguel Ángel: "Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte"; *Revista De Educación Física*, nº 40, (1991) pp. 2-10; Ruiz, Luis Miguel: *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física*, Madrid, Gymnos, 1995; Sánchez Bañuelos, Fernando: *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos, 1992.

¹⁸ Pinar, María Isabel: *Incidencias del cambio de un conjunto de reglas de juego sobre algunas variables que determinan el proceso de aprendizaje de los jugadores de minibasket*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada, 2005.

- *Tareas Semiespecíficas*. Se cambia uno de los tres elementos. Este cambio sí que afecta a la lógica interna de manera parcial, pero puede facilitar el aprendizaje de otros aspectos del juego.
- *Tareas Inespecíficas*. Se cambian dos o más de los elementos, con lo que la lógica de éste se ve considerablemente afectada.

TAREAS ESPECÍFICAS	Globales	
	Según modificación de objetivo y entorno	Globales en condiciones facilitadas
		Globales en condiciones de mayor dificultad
	Según el grado de libertad	Globales dirigidas
		Globales en condiciones tácticas favorables
		Analíticas en condiciones tácticas
TAREAS SEMIESPECÍFICAS	Cambian la conducta del jugador	
	Cambian la relación con el entorno	Mantienen el rol ataque-defensa
		Cambian el rol ataque-defensa
	Cambian el objetivo a conseguir	Cambian el tipo de meta
		Cambian la relación con la meta
	TAREAS INNESPECÍFICAS	Mantienen el objetivo de juego
Mantienen la conducta del jugador		
Mantienen la condiciones del entorno		

Tabla 1. Clasificación de las tareas motrices según el grado de similitud

4. TAREAS ESPECÍFICAS

4.1. Según la modificación del objetivo y del entorno

De los tres elementos, se mantienen las conductas motrices de los participantes, pero se pueden modificar, tanto el valor del enceste, como el entorno (espacio, tiempo, móvil, meta) para conseguir los objetivos planteados.

a. Tareas globales en condiciones facilitadas

Tareas que modifican el valor del enceste o el entorno para favorecer la consecución de su objetivo. Dependiendo si el objetivo pertenece a la fase de ataque o defensa, las modificaciones irán en un sentido u otro (si se quiere facilitar el ataque, el espacio se ampliará, mientras que si se quiere facilitar la defensa, se reducirá):

- Tareas en las que el valor del enceste se modifica según consecución o no de los objetivos. Por ejemplo la canasta tendrá un valor doble si se consigue después de realizar correctamente un pivote.

- Tareas donde los m² por jugador aumentan o disminuyen.
- Tareas donde el tiempo para la consecución de los objetivos aumenta o disminuye.
- Tareas donde la posesión de balón cambia en relación con la consecución de ciertos objetivos. Por ejemplo si un jugador consigue encestar tras un lanzamiento en gancho el equipo al que pertenece vuelve a atacar.

b. Tareas globales en condiciones de mayor dificultad

Tareas que modifican el valor del enceste o el entorno para dificultar la consecución del objetivo planteado. Las posibilidades son las mismas que en el caso anterior.

4.2. Según el grado de libertad

Estas tareas son similares a las anteriores, pero en esta ocasión lo que se modifica para conseguir los objetivos son las conductas de los jugadores, siempre dentro de lo establecido por el reglamento:

a. Tareas globales dirigidas

Tareas que favorecen la aparición del objetivo de la tarea, limitando las posibilidades del que las ejecuta. Así pues si el objetivo es de ataque, se limitarán a los jugadores atacantes. Esta limitación puede ser:

- Tareas que limitan la acción física de los jugadores, en relación con:
 - el espacio: no poder utilizar un espacio delimitado.
 - el tiempo: no poder utilizar un espacio o el móvil más de un tiempo determinado.
 - el móvil: transportar un móvil (botando o sin botar) además del de juego.
- Tareas que limitan la acción técnica de los jugadores:
 - con un grado de libertad grande: prohibido hacer....
 - con un grado de libertad medio: obligatorio hacer....
 - con un grado de libertad pequeño: sólo puedes hacer....

b. Tareas globales en condiciones tácticas favorables

Tareas que favorecen la consecución del objetivo, limitando las posibilidades de los oponentes de los ejecutores. Así pues si el objetivo es de ataque, se limitarán a los jugadores defensores. Esta limitación puede ser:

- Tareas que limitan la acción física de los jugadores, en relación con:
 - el espacio: no poder utilizar un espacio.
 - el tiempo: no poder estar en lado de ayuda más de un determinado tiempo.
 - el móvil: tener que defender con un móvil (botando o sin botar)
- Tareas que limitan la acción técnica de los jugadores, en relación con sus adversarios (atacantes o defensores):
 - con un grado de libertad grande: prohibido hacer....
 - con un grado de libertad medio: obligatorio hacer....
 - con un grado de libertad pequeño: sólo puedes hacer...

c. Tareas analíticas en condiciones tácticas

Tareas donde se limitan tanto la acción de los jugadores que quieren que cumplan con el objetivo de aprendizaje, como a sus oponentes. En realidad es la unión

de las dos tareas anteriores. En éstas, la acción de los jugadores está supeditada a la acción limitada de sus oponentes. El objetivo es realizar la habilidad específica en presencia de un oponente que tiene restringida su capacidad de movimiento (Cárdenas y Pintor, 2001). Por ejemplo se le obliga al defensor de una situación de 1x1 que defienda muy pegado a su oponente. Al atacante se le obliga a realizar cambios de dirección por detrás del cuerpo.

5. TAREAS SEMIESPECÍFICAS

5.1. Tareas que cambian el objetivo a conseguir

La meta en baloncesto es superar al rival para llevar el móvil al cesto contrario. Por lo tanto, lo que define a la meta en baloncesto es el enfrentamiento con el rival para superarlo, y la acción de encestar. Si se cambia alguno de estos dos elementos, estaremos variando el tipo de meta a conseguir:

a. Tareas que cambian el tipo de meta.

- Tareas donde hay que llevar el móvil a una meta diferente al cesto. Por ejemplo superar una línea.
- Tareas donde la meta es conseguir realizar una determina acción. Por ejemplo conseguir realizar 10 pases sin que el equipo contrario lo evite.

b. Tareas que cambian la relación con la meta (grado de competitividad).

- Tareas donde el medio es el reto¹⁹.
- Tareas donde hay que superarse a uno mismo.

5.2. Tareas que cambian la conducta del jugador

La diferencia entre estas tareas y las tareas específicas en las que se limitaba la acción de los jugadores, es que en las primeras no se violaba el reglamento, y en estas sí. Por ejemplo, cuando se prohíbe botar, aunque el reglamento te permita hacerlo, se puede jugar sin utilizar el bote, en cambio, el desplazamiento del jugador con el balón sin botar, está prohibida por el reglamento.

5.3. Tareas que cambian la relación con el entorno

Éstas vendrán marcadas por la relación de los participantes con el móvil, y con el espacio común y simultaneo. De la relación con la posesión del balón de juego, surgen los dos grandes roles: atacar y defender. Modificando el tipo de posesión, o la relación de los participantes con el espacio, aparecen las siguientes posibilidades:

a. Tareas que mantienen el rol ataque-defensa

Tareas que mantienen el espacio común y simultáneo, pero el equipo que ataca tiene más de un móvil de juego.

b. Tareas que cambian el rol ataque-defensa.

- b.1. Tareas en las que los dos equipos atacan. Para eso los dos equipos tienen que tener uno, o más móviles de juego.

¹⁹ Sánchez Bañuelos, Fernando: *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos. 1992.

- Tareas que utilizan un espacio separado y simultáneo; por ejemplo, competición entre los dos equipos, cada uno en una canasta, a ver quién consigue más cestos convertidos, o carreras de relevos.
 - Tareas que utilizan un espacio común y no simultáneo; por ejemplo, la realización de un circuito técnico, en el que primero actúa un equipo y después otro.
- b.2. Tareas en las que los dos equipos atacan y defienden. Tareas donde se mantiene un espacio común y simultáneo, al igual que el juego real, pero existen uno, o más móviles de juego por equipo.

6. TAREAS INESPECÍFICAS

Estas tareas se darán cuando se varíe dos de los tres elementos, es decir, la combinación de las posibilidades que surgen en las tareas semiespecíficas. Éstas, al existir un cambio tan grande en relación con la lógica de juego están totalmente descontextualizadas, ya que son las tareas que más se alejan del juego real.

- a. Tareas que mantienen el objetivo del juego.
- b. Tareas que mantienen el entorno de juego.
- c. Tareas que mantienen la conducta del jugador. Un ejemplo de estas tareas son las situaciones comúnmente utilizadas de 5x0, donde, en primer lugar el objetivo de la tarea no es ni superar a ningún contrario, ni encestar (el reto es el medio, es decir, realizar una combinación de acciones); en segundo lugar el entorno no es similar al de juego, puesto que se utiliza un espacio que no es común ni simultáneo con todos los participantes.

Como se puede observar, en esta clasificación no se incluye la estrategia en la práctica llamada por Delgado "*global polarizando la atención*"⁷⁹, ya que, aunque esté incluida en una clasificación que va de lo más global a lo más analítico, lo que la define es el tipo de información inicial que suministra el entrenador durante ésta, no mostrando ningún escalón nuevo entre lo global y lo analítico. Se trataría pues de una tarea global en la que el entrenador orienta a los jugadores sobre determinados aspectos relevantes. Por lo tanto, si se quiere utilizar este criterio para definir una tarea, primero habría que incluir todas las modalidades de información inicial, teniendo en cuenta todas sus posibilidades, no sólo su intención (focalizar la atención, provocar la reflexión, explicar, ...) sino también su cantidad, canal, etc.; y después habría que combinar este criterio con el resto de posibilidades que surgen según la especificidad (tareas globales en condiciones facilitadas focalizando la atención, tareas globales en condiciones facilitadas provocando reflexión, etc.).

7. GRADO DE DEFINICIÓN DE LA TAREA

El último de los factores que el entrenador debe controlar cuando se comunica con sus jugadores es el "cómo" da la información con respecto a los componentes de la tarea, es decir, las condiciones del entorno y los objetivos. A medida que esta información esté más definida, más facilidad tendrá el jugador para conseguir el objetivo. Para ello se va a tomar como referencia la clasificación realizada por Blázquez. Además, este también es un factor para medir el grado de dificultad de la tarea, como

lo demuestran de manera directa Famose, al hablar del grado de claridad del objetivo, o Sánchez de manera más indirecta, cuando habla del grado de incertidumbre a la hora de decidir, puesto que una información poco definida aumenta el nivel de incertidumbre para tomar decisiones.

Pero además de esto, el nivel de definición va a permitir saber si la tarea tiene un objetivo más instructivo o por el contrario ésta busca más un descubrimiento por parte del jugador. Como dice Díaz, “esta clasificación nos permite no sólo identificar el tipo de aprendizaje que los alumnos realizan sino también el tipo de metodología más adecuada que el profesor debe utilizar²⁰.”

Blázquez toma como categorías para el análisis de las tareas a *los objetivos, las operaciones* que se deben realizar, y *el acondicionamiento del medio*. El autor establece, a partir de su especificación o no, diferentes tipos de tareas. El primer grupo lo forman las tareas definidas, en las que el grado de especificación de los elementos puede ser máximo y la intervención del profesor total. Estas tareas responden a un tipo de instrucción directa, donde se persigue el aprendizaje de patrones motrices estereotipados, anulando la creatividad y la implicación cognitiva.²¹

El segundo grupo lo constituyen las tareas semidefinidas, que están caracterizadas por la determinación de un objetivo final a perseguir, sin que ello comporte ninguna indicación sobre las acciones que hay que efectuar. Éstas se dividen en tareas semidefinidas del tipo I, en las que sólo está especificado el objetivo, y del tipo II donde, además del objetivo, se especifica el acondicionamiento del medio. Según el autor estas tareas constituyen la base de lo que llama “situaciones problema”, que no son otra cosa que tareas que van a permitir al jugador superar su nivel de habilidad, ya que éstas se diseñan con una complejidad por encima de sus posibilidades.²²

El tercer y último grupo de tareas son las no definidas, las cuales se caracterizan por no especificar ni el objetivo a conseguir ni las operaciones o acciones a realizar. Existen, al igual que antes, varios tipos de tareas no definidas: de tipo I, en las que nada está especificado; y de tipo II, en las que lo único que se especifica es el acondicionamiento del medio. Aunque el autor habla de un tipo III, realmente no existe diferencia con el anterior tipo de tarea, siendo lo único que propone variantes a la anterior.

En conclusión, gracias al diseño de tareas el entrenador puede controlar el tipo de comunicación que quiere establecer con el jugador para que ésta aprenda. Esta comunicación irá también encaminada, como se ha visto, a la organización de la tarea propiamente dicha, que es el medio fundamental que tienen los entrenadores para intervenir. Por tanto la elección del tipo de tarea dependerá de las características del propio deporte y de las necesidades de los jugadores, por lo que se necesitarán

²⁰ Delgado, Miguel Angel: “Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte”, *Revista De Educación Física*, nº 40, (1991) pp. 2-10.

²¹ Díaz, Jordi: *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, Inde, 1999, p. 102.

²² Blázquez, Domingo: “La educación física en preescolar: una didáctica aplicada”, *Apunts*, nº 19, (1982) pp.185-196.

²³ Coll, Cesar, et. al.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao, 2002.

	TIPO	OBJETIVO A LOGRAR	OPERACIONES A EFECTUAR	ACONDICIONAMIENTO DEL MEDIO
NO DEFINIDAS	I	No Especificado	No Especificado	No Especificado
	II	No Especificado	No Especificado	Sí Especificado
	III	No Especificado	No Especificado	Sí Especificado
SEMI DEFINIDAS	I	Sí Especificado	No Especificado	No Especificado
	II	Sí Especificado	No Especificado	Sí Especificado
DEFINIDAS	I	No Especificado	Sí Especificado	No Especificado
	II	Sí Especificado	Sí Especificado	Sí Especificado

*Tabla 2. Clasificación de las tareas según el grado de definición.
Tomado de Blázquez (1982).*

diferentes estrategias de intervención para dar cabida a los diferentes tipos de aprendizaje necesarios en los deportes de equipo, que van desde un aprendizaje más asociativo hasta un aprendizaje más comprensivo. Pero esto no quiere decir que exista de manera categórica unas estrategias mejores y distintas para cada tipo de aprendizaje. Como dicen Coll et al.²³, los procesos de enseñanza-aprendizaje son tan extremadamente complejos que no se pueden prescribir unas formas determinadas de enseñanza cómo las únicas válidas, según las interpretaciones de alguna teoría del aprendizaje exclusivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, JUAN: *Balonmano. Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*, Granada, Juan Lorenzo Antón García, 1998.
- BAYER, CLAUDE: *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Barcelona, Editorial Hispano Europea, 1992.
- BLÁQUEZ, DOMINGO: "La educación física en preescolar: una didáctica aplicada", *Apunts*, nº 19, (1982) pp.185-196.
- CÁRDENAS, DAVID, Y ALARCÓN, FRANCISCO: *Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza aprendizaje en baloncesto*. Trabajo presentado en el II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de iniciación Madrid: Fundación Real Madrid, 2004.
- CÁRDENAS, DAVID. Y PINTOR, DANIEL: La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En R. F., G. L. A. y C. A., *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*, Madrid, Gymnos, 2001, pp. 105-144.
- COLL, CESAR, et. al.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Grao, 2002.

- DELGADO, MIGUEL ÁNGEL: "Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte", *Revista De Educación Física*, nº 40, (1991) pp. 2-10.
- DÍAZ, JORDI: *La enseñanza y aprendizaje de habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona, Inde, 1999.
- FAMOSE, JEAN-PIERRE: *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*, Barcelona, Paidotribo, 1992.
- FERNÁNDEZ, EMILIA: Las tareas motrices como instrumento de la enseñanza de la educación física. En E. Fernández, J.A. Cecchini y M.L. Zagalaz, *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid, Síntesis, 2002.
- GARGANTA, JULIO: Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. En A. Graça y J. Oliveira, *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona, Paidotribo, 1997.
- GRAÇA, AMÂNDIO Y OLIVEIRA, JOSÉ: *La enseñanza de los juegos deportivos*, Barcelona, Paidotribo, 1997.
- JIMÉNEZ, FRANCISCO: *De la lógica interna al diseño de situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación-oposición de espacio común y participación simultánea*. Trabajo presentado en el Libro de actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad Murcia: Conserjería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2001.
- LÓPEZ, VICTOR Y CASTEJÓN, FRANCISCO JAVIER: "Técnica, táctica individual y táctica colectiva. Implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II)". *Revista De Educación Física*, nº 68, (1998), pp. 12-16.
- MÉNDEZ, ANTONIO: Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, nº13. Extraído el 17 de Mayo del 2003 desde <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>, (1999).
- PIÑAR, MARÍA ISABEL: *Incidencias del cambio de un conjunto de reglas de juego sobre algunas variables que determinan el proceso de aprendizaje de los jugadores de minibasket*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Granada, 2005.
- RUIZ, LUIS MIGUEL: *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física*, Madrid, Gymnos, 1995.
- RUIZ, LUIS MIGUEL Y SÁNCHEZ BAÑUELOS, FERNANDO: *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*, Madrid, Gymnos, 1997.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, FERNANDO: *Bases para una didáctica de la Educación física y el deporte*, Madrid, Gymnos. 1992.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, FERNANDO Y RUIZ, LUIS MIGUEL: *Optimización del aprendizaje de la técnica. Master de Alto Rendimiento Deportivo*, Madrid. COE-UAM, 2000.
- TEMPRANO, JEAN-JACQUES Y FAMOSE, JOAN PIERRE: Análisis de la dificultad en el tratamiento de información y descripción de las tareas motrices. En J.P. Famose, *Cognición y rendimiento motor*, Barcelona, Inde, 1999.