



**CONEXIONES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y  
TECNOLÓGICAS EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA: INVESTIGACIÓN  
Y PRÁCTICA.**

**Dr. Antonio Montero Seoane**

**Universidade da Coruña (Espanha)**

**III Congresso Ciência do Desporto.**

**Universidade Estadual de Campinas-Sao Paulo**

## 1- INTRODUCCIÓN.

“... prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente *pedagógica*.” (SAVATER, 1998:25)

La iniciación deportiva, considerada como una fase intermedia entre la enseñanza formal y la preparación competitiva, puede tener diferentes objetivos: orientados a la formación deportiva, a la enseñanza en valores o a los procesos de socialización. Nuestra propuesta se basa en una visión del entrenamiento deportivo como un proceso que pretende la mejora de las competencias de los alumnos que están a nuestro cargo.

A la hora de elegir nuestros objetivos tenemos que afrontar diversos problemas: el primero, el de la definición de la iniciación deportiva. Pasando por encima de las diferencias que puedan surgir acerca de la misma, nos decantamos por señalar ésta como “primera toma de contacto sistemática con un deporte, dirigida por un adulto que tiene la responsabilidad de ejercer dicha función con unos aprendices (jugadores/alumnos), y que tiene como objetivo que éstos logren su autonomía en el dominio de los procesos básicos del deporte” (MONTERO, 2005:162). Otro aspecto complementario de la anterior definición, son las metas generales que pretendemos lograr con nuestra actuación que, como señala Bento (2006), están relacionadas con nuestra función de construcción, de intentar proyectar “para los alumnos el sueño de la construcción, el optimismo en la dificultad, en las barreras y en los obstáculos, en el sudor y en el esfuerzo, la confianza en la capacidad de acción y realización”.

En toda praxis deportiva, y también en el proceso de iniciación, se deben afrontar “problemas mal definidos” sometidos a “altos niveles de variabilidad e incertidumbre” (CUSHION, 2007:431), en suma, de complejidad. Para ayudar en este proceso de clarificación proponemos un camino con diversos recorridos de ida-vuelta de la teoría a la práctica.

A raíz de la propuesta de IBÁÑEZ (1994), (ver figura 1), hemos definido tres niveles de análisis del deporte que aplicamos al proceso de iniciación deportiva que detallaremos, brevemente, en los siguientes apartados.

Figura 1. Niveles de análisis de la realidad social y preguntas centrales



Fuente: Modificado de Ibáñez (1994)

## 2- EPISTEMOLOGÍA.

“La elección del proyecto está, en principio fuera de la competencia del didacta. Los que los adoptan son las instancias sociales concernientes, los que “dan el orden”, y los actores que lo imaginan o lo aceptan. Sin embargo, el pedagogo puede y debe discutir con los unos y los otros, para que el proyecto quede claramente definido y para informarse de las condiciones en las cuales deberá ponerse en marcha. Esta información, este esfuerzo de clarificación no puede escamotearse; y además, si el que decide, el que enseña y el pedagogo son una misma persona, esto resulta ventajoso para llevar el proyecto a buen fin.” (POUILLART, 1989:117)

Hablar de “la teoría” puede significar, para muchos, alejarnos del deporte; sin embargo, tenemos que plantearnos y responder a diversas cuestiones si pretendemos desarrollar un proceso educativo-deportivo de calidad.

Así, la primera cuestión que nos planteamos se refiere a las personas con las que trabajaremos y a los fines que se pretenden alcanzar, en palabras de BUNGE (2004) ¿para quién realizamos nuestra actividad?. De las respuestas que propongamos, se podrá tanto inferir los valores que orientan nuestro trabajo, como los fines del mismo. En este nivel proponemos el análisis de, al menos, tres aspectos: Ideología, fines de la educación y los “valores” del deporte.

La ideología se puede entender, básicamente, bien como sistema de ideas o, más frecuentemente, como los mecanismos que ocultan los fundamentos del sistema social. Esta segunda dimensión es la que nos interesa ahora, en la búsqueda de la toma de conciencia del entrenador y/o el pedagogo de cuál es su cometido y en qué medida su actuación sirve a ciertos intereses. En cualquier caso, y dada la finalidad educativa del proceso de iniciación deportiva, se emplea esta actividad con el fin de lograr la integración con los patrones culturalmente establecidos como deseables; aunque no exentos de contradicciones como la exaltación del individualismo al tiempo que se considera el trabajo en equipo como un paradigma global que pretende alcanzar todos, o casi, los niveles de la vida social.

El tercer pilar epistemológico viene dado por una corriente que considera el deporte un escenario de “juego limpio”, donde los frutos recogidos vendrán determinados por el esfuerzo de los participantes, evitando hacer mención de las amplias divergencias de rendimiento que pueden manifestarse a favor del que “se esfuerza menos”; en los deportes de equipo, además, habrán de coordinarse las acciones de todos los jugadores para lograr mayor eficiencia y de acuerdo con los valores propuestos.

La relación pedagógica está condicionada tanto por el objeto de estudio: las características y el potencial de cada deporte, como -sobre todo- por la interacción entre los actores esenciales del proceso: entrenador y jugadores; mientras aquel tiene la posibilidad de emplear el “poder experto”: el que se basa en su conocimiento del deporte y de las capacidades individuales y colectivas de los deportistas a su cuidado. Este poder se manifiesta en la capacidad de valoración de las actuaciones deportivas y no deportivas de sus jugadores y en el poder de decisión acerca de los roles a desempeñar (tú juegas de portero o de

pivot, etc.) y, en relación con el tiempo de juego determinar la participación de cada jugador.

En la tabla 1, se resumen las principales cuestiones relacionadas con el nivel epistemológico.

Tabla 1. Esquema del nivel epistemológico en la iniciación deportiva.

<b>Ideología</b>	<b>Fines de la educación</b>	<b>“Valores” del deporte</b>
Sistemas de ideas.  Sistema de ocultación de las relaciones de poder y dominio social.	Integración de los individuos en los supuestos culturalmente deseables.	Juego Limpio.  Esfuerzo.  Asunción, Coordinación y Subordinación de los roles individuales.

### 3- METODOLOGÍA.

“Tenemos en la cabeza un modelo del mundo, que nos sirve para interpretar la información y para evaluar lo que nos pasa” (MARINA, 2004:44)

Este segundo nivel servirá para proponer las respuestas a las preguntas ¿por qué hacer de un modo determinado?. Un primer apartado relacionado con la metodología a emplear es el de las unidades de aprendizaje y análisis. Estas unidades se pueden definir por tres características de los deportes de equipo:

1. **Enfatizar las situaciones táctico-estratégicas** definiendo, por ejemplo, la oportunidad para la ejecución de determinada habilidad en base a las capacidades de interacción de determinado jugador y sus compañeros y adversarios.
2. **Definir los antecedentes y las consecuencias de la acción**, enfatizando la realización de diversas habilidades en la secuencia que se presenta de modo habitual en la competición.

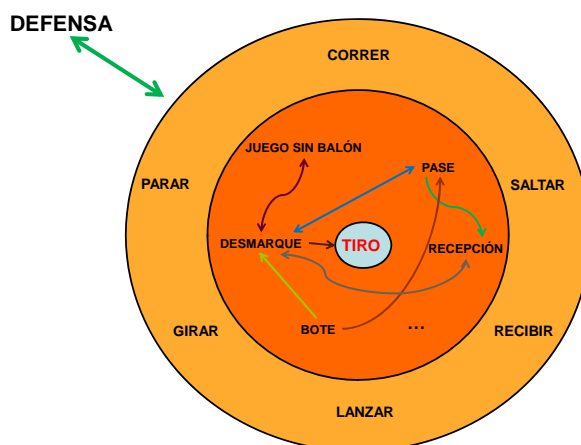
**3. Resaltar las situaciones de transición**, que transcurren entre la pérdida del control del balón y su recuperación por algún jugador del propio equipo o del equipo adversario.

Estos elementos, pueden servir para orientar la toma de decisiones por parte del entrenador-profesor en su preparación de las situaciones de aprendizaje y su posterior evaluación.

Un segundo aspecto a contemplar afecta a la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, de forma más habitual, las estrategias de práctica. Con mayor frecuencia, se apuntan tres estilos de enseñanza: global, analítico y mixto, con las ventajas e inconvenientes que todos conocemos de modo más o menos directo por su aplicación en las sesiones de clase o entrenamiento.

En esta propuesta, además de emplear estas opciones, pretendemos enlazar esta “forma” de practicar (método) con un enfoque amplio del proceso de iniciación deportiva, habitualmente denominado “en espiral” (ver figura 2), donde las habilidades no se aprenden de modo aislado en la mayor parte de las ocasiones y de *una vez para siempre*, sino que son necesarios recorridos diversos entre las diversas habilidades. Estos *viajes* servirán para conectar los nuevos aprendizajes con otros que ya dominaban en un cierto nivel pero que, a la luz de las nuevas exigencias que plantean los adversarios y de las nuevas potencialidades de los aprendices, será necesario modificar. En la figura 1 se incluye un esquema de cómo podría aplicarse esta propuesta en baloncesto; en otros deportes de equipo será necesario responder a ciertas cuestiones, como las planteadas por POUILLART (1989): 1º ¿qué es lo más fácil de enseñar de este deporte?; 2º ¿qué es lo esencial del deporte que pretendemos enseñar?; 3º ¿qué es prioritario enseñar de ese deporte?; y 4º elegir de modo coherente; coherencia que vendrá orientada, no tanto por una única manera acertada de enfocar el proceso de iniciación, sino porque cada profesor deberá detallar cuáles son sus razones por plantear determinadas respuestas a las preguntas anteriormente propuestas.

Figura 2. Ejemplo de estrategia de práctica en espiral en la Iniciación Deportiva en Baloncesto



Fuente: MONTERO (2009)

Así, se enlazarán las diferentes habilidades de juego con el eje central de cada deporte: el lanzamiento en el caso del baloncesto. A continuación, cuando introduzcamos el pase será para facilitar un lanzamiento a un compañero en situación de ventaja. Otros aprendizajes operativos e interesantes para la mayoría de los alumnos se refieren a la coordinación de acciones mediante el desmarque o la defensa en un nivel básico que permita a los jugadores desarrollar todas las potencialidades básicas del deporte. Finalmente, en nuestra opinión, se empleará el recurso al dribling para avanzar o facilitar la anotación si es la mejor opción disponible. La selección de las conexiones entre determinadas habilidades vendrá derivada de la perspectiva que decida tomar el profesor en su intervención.

Un tercer apoyo metodológico para la iniciación deportiva, orientado por la preferencia metodológica del entrenador vendrá marcado por la exigencia de construir situaciones facilitadoras del aprendizaje; situaciones que, en nuestra propuesta, serán de 4 tipos:

- a) **Situaciones de práctica global**, que incluyan (en baloncesto) 4 o 5 jugadores por equipo, permitiendo el empleo de todo el campo y aplicando las reglas esenciales del deporte.

b) **Situaciones de juego reducido** que permitan todas las interacciones posibles en la situación global, aunque modificando la densidad de ocupación espacial y, con ello, de tiempo del juego. Como ejemplo, en baloncesto, se propondrá la situación de 3 x 3 en todo el campo o en una canasta, con alguna modificación no esencial de las reglas como la limitación de lanzamiento por parte de un jugador desde una zona determinada o limitando el número de pases antes de realizar un lanzamiento.

b) **Situaciones-problema**, donde el profesor propone un objetivo significativo para el nivel de juego y potencial de los aprendices, dejando a su libre criterio la resolución motriz del problema, sin mostrar preferencia por una forma u otra. Este formato posibilita, en gran medida, que el didacta *extraiga* información acerca de los procedimientos preferidos por los jugadores para resolver las situaciones y, en consecuencia, como elemento básico para la evaluación del proceso.

c) **Práctica analítica**, tendente a la automatización de algún aspecto de la habilidad considerada; tipo de práctica que puede consistir en la ejecución de acciones bien de forma aislada o en combinación con algún compañero para coordinar habilidades previamente fijadas. En consecuencia, en esta situación, se elimina la presencia de adversarios, permitiendo que el aprendiz se concentre en la ejecución demandada.

De modo similar al planteado anteriormente, a nivel metodológico, se deberán realizar las combinaciones apropiadas de unidades de análisis, métodos de enseñanza y situaciones de aprendizaje que posibiliten que el aprendiz logre respuestas adaptativas en función de sus intereses y posibilidades actuales pero que, al mismo tiempo, potencien la versatilidad a medio/largo plazo en su vida deportiva. En consecuencia, la concepción, organización, dirección y evaluación de las sesiones de entrenamiento y competición tendrán como objetivo central que sean los propios principiantes quienes construyan sus habilidades y los modelos de ejecución pertinentes bajo la supervisión del experto, quien deberá dotar a la práctica de coherencia y significación para el aprendiz explicitando, además, los valores, actitudes y normas.



En consecuencia, la metodología básica a emplear en los procesos de ID enfatizarán la estructuración progresiva de las habilidades de cada jugador alrededor del eje central del deporte, bien para facilitarlos o para impedirlos; y, para ello, se articularán propuestas para el desarrollo de las habilidades específicas e ir acoplándolas, de forma progresiva, mediante la coordinación con sus compañeros y la integración en programas de actuación conjuntos, para lograr mayor eficiencia y acercarnos al logro de los objetivos propuestos en el programa de intervención.

En la tabla 2 se presenta una síntesis de los aspectos centrales del nivel metodológico de la iniciación deportiva en baloncesto.

Tabla 2. Esquema del nivel metodológico en la iniciación deportiva

<b>Unidades de aprendizaje y análisis</b>	<b>Estrategias de práctica</b>	<b>Construcción de situaciones de aprendizaje</b>
Coordinación de acciones significativas y habituales en el juego global	Espiral Global Analítica Mixta	Juego global Juego reducido Situaciones problema Automatizando

#### 4- TECNOLOGÍA.

“La repetición no pinta nada a la hora de descubrir cosas, sólo interviene a la hora de “olvidar”. La repetición nos sirve para que automaticemos los procesos, de modo que dejen de suponer una carga para nosotros, para no tener que seguir malgastando nuestra atención. Hay una diferencia enorme entre el aprendizaje a través del ensayo y el error, que constituye siempre una aventura, y el aprendizaje por repetición, que no conduce nunca a nada nuevo, sino que sólo consigue hacer “olvidar” lo aprendido, esto es, desplazarlo al inconsciente.” (Karl Popper en POPPER y LORENZ, 2000:24)

El tercer nivel del modelo que presentamos servirá, en cuanto cuerpo de conocimientos empleado para diseñar, producir y mantener artefactos físicos o sociales (BUNGE, 2004). Estos conocimientos, en el nivel que denominamos “tecnológico” se refieren al propio constructo del deporte y de la iniciación deportiva como proceso relacionado con éste; en él se plantean diversas preguntas: ¿cómo debe hacer el profesor?, ¿cómo organizar la enseñanza?, ¿por dónde empezar? o ¿cómo continuar el proceso de iniciación deportiva?. Pouillart (1989) señala respecto al comienzo del proceso, algunas cuestiones que deberían responderse: qué es lo más sencillo, lo esencial de la actividad, lo que se puede aprender de una sola vez y, conviene no olvidarlo, lo que más guste a los aprendices; las respuestas que propongamos a estas cuestiones vendrán determinadas de nuestra perspectiva pedagógica y filosófica.

De este modo, el entrenador ejercerá funciones de constructor de situaciones de aprendizaje, cuya combinación no estará determinada por una secuencia fija, por un protocolo sino que habrá de estar abierta a la interacción de numerosos actores y factores, no siempre explícitos. Para tal tarea constructora, el entrenador deberá conocer las capacidades de sus aprendices y, teniendo en cuenta la diversidad de los objetivos a lograr por el entrenador (de orden motriz, cognoscitivo y afectivo), modular las propuestas haciéndolas en la medida de lo posible individuales para el logro de los objetivos declarados e implícitos de la actividad.

En ocasiones, a pesar de esta adecuación del nivel de dificultad de la tarea, el entrenador deberá modular sobre ciertos aspectos situacionales para facilitar situaciones de éxito al aprendiz en sus primeros ensayos, de ahí la necesidad de presentar caminos más directos hacia el aprendizaje; “atajos” que no -en realidad, no son tales-, puesto que el aprendiz deberá recorrer los mismos en numerosas ocasiones; puesto que, si un hombre no puede bañarse dos veces en el mismo río, un didacta no puede aspirar a menos que ser un artesano de la intervención pedagógica, sin esperar que los procedimientos estandarizados puedan ser la fórmula mágica que resuelva las dificultades.

En la tabla 3 se recogen los aspectos centrales del nivel tecnológico en la iniciación deportiva.

Tabla 3. Esquema del nivel tecnológico en la iniciación deportiva

<b>Iniciar</b>	<b>Continuar</b>	<b>Enfatizar</b>
Habilidad que condiciona las decisiones más relevantes	Conectando las habilidades secundarias a la principal	Facilitar la consecución de éxito en los primeros ensayos

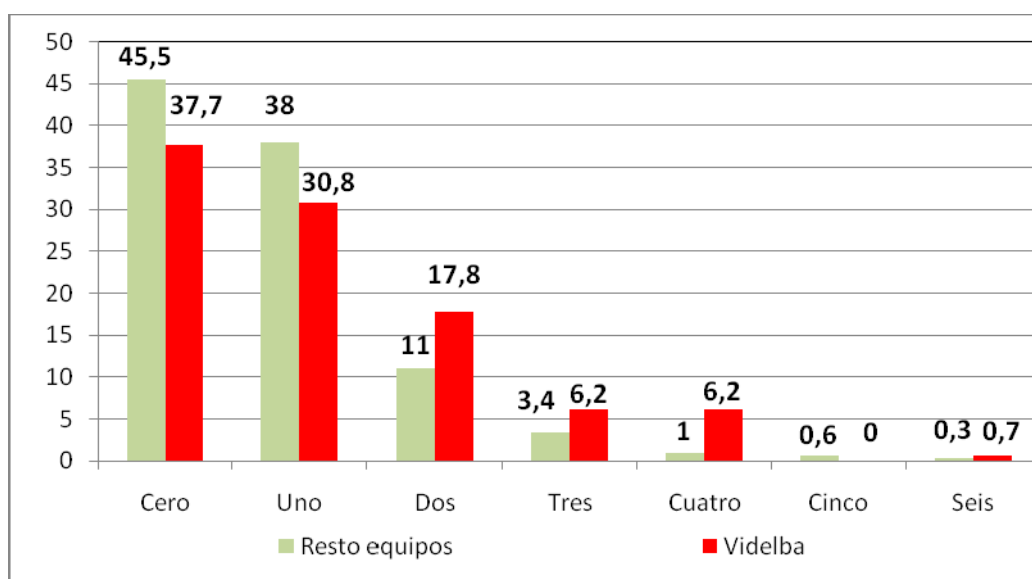
## **5- INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA INICIACIÓN DEPORTIVA.**

“Nos enfrentamos continuamente con tres problemas: No sé qué hacer. Sé lo que quiero hacer pero no sé cómo. Sé cómo pero no me atrevo.” (MARINA, 2004:120)

Algunas de las investigaciones realizadas (MONTERO et al., 1998, 1999, 2001) incidían en el estudio de los efectos de la introducción de ciertas condiciones en los entrenamientos en la actuación en los partidos de jóvenes jugadores. Así, en la categoría minibasket, los jugadores del equipo Videlba seguían en sus entrenamientos la condición de no poder botar el balón, norma que veía facilitada su cumplimiento porque el pequeño terreno de juego se inundaba cuando llovía. A continuación se muestran los datos comparados con los de otros equipos de su mismo nivel competitivo; es necesario señalar que los jugadores del equipo “experimental” tenían una experiencia limitada en el baloncesto, de sólo 2 meses.

En primer lugar, el número de pases por posesión se incrementaba en el equipo donde no se permitía el bote, frente a los demás equipos que no seguían dicha estrategia metodológica. Así, en la figura 3, se puede apreciar un descenso de las posesiones con 0 o 1 pases y un incremento del número de posesiones con 2, 3, 4 y 6 pases.

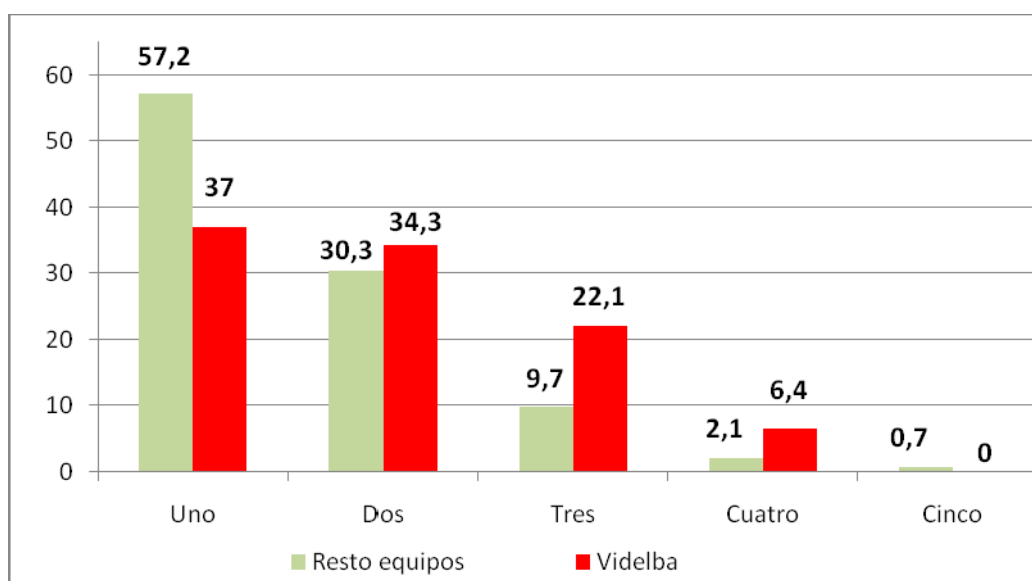
Figura 3. Número de pases por posesión (%)



Fuente: MONTERO et al. (1999)

Estos datos permiten plantear la hipótesis de que regulando diversas normas de juego en los entrenamientos, éstas se traducen en variaciones relevantes en las situaciones de competición. Una pregunta que nos podríamos hacer acerca del incremento del número de pases es ¿si dicho aumento implica que participan más jugadores en la fase de anotación?; de los datos del estudio se puede afirmar, como indica la figura 4, que el número de jugadores que participan en cada ataque también se incrementa, reduciéndose un 20% el número de posesiones en las que sólo participa un jugador. En este sentido, cabe afirmar la pertinencia de las fórmulas de competición reducida (3x3 en baloncesto) puesto que más del 90% de las posesiones implicaban a 3 jugadores o menos. De la aplicación de estas propuestas se podrán derivar orientaciones para una práctica deportiva más “realista” y, al mismo tiempo, ajustada a los intereses de los jóvenes participantes.

Figura 4. Número de jugadores que participan por posesión (%)



Fuente: MONTERO et al. (1999)

Algunas de nuestras investigaciones más recientes, MONTERO et al. (MONTERO, SAAVEDRA y EZQUERRO, 2009; MONTERO, EZQUERRO y SAAVEDRA, 2009) se han centrado en las preferencias de los jóvenes jugadores por realizar determinadas habilidades así como su percepción de aquellos aspectos en que ponen más énfasis sus entrenadores.

Algunos resultados de estos trabajos señalan la divergencia entre la percepción de los jugadores y la de los entrenadores. Así, todos los jugadores participantes en el estudio (N=192) de diversos equipos de A Coruña (España) señalan que sus entrenadores enfatizan más en la defensa en los partidos (MONTERO, SAAVEDRA y EZQUERRO, 2009), lo que coincide con la versión de éstos cuando han sido entrevistados (MONTERO, GALATTI y CONS, 2009); sin embargo, en los entrenamientos esta unanimidad se rompe de modo que los entrenadores donde se aplica un programa de economía de fichas enfatizan más la defensa (49,5%) frente a los de los equipos donde no se aplica un programa de estas características (39,3%). En lo referente al ataque, las diferencias se acentúan; de este modo, los entrenadores del primer grupo enfatizan sólo un 27,8% el ataque frente al 48,3% de los equipos donde no se aplicó este tipo de programas. En la tabla 4 Se indican los datos más relevantes de este estudio.

Tabla 4. Descripción y asociación de las preferencias de los entrenadores y jugadores en función del tratamiento

%	Entrenador Partido		Jugador Partido		Entrenador Entrenamiento		Jugador Entrenamiento	
	Tratado	Control	Tratado	Control	Tratado	Control	Tratado	Control
Ataque	100	100	81	87,8	27,8	48,3	74	79,3
Defensa	0	0	17	9,5	49,5	39,3	23	18,4
Todo	0	0	2	2,7	14,4	6,7	2	2,3
Otros	0	0	0	0	8,2	5,6	1	0
	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.	Valor	Sig.
C. de Contingencia	*	*	≈	≈	,210	,026	≈	≈
V de Cramer	*	*	≈	≈	,223	,026	≈	≈

\* No se pueden realizar tablas de contingencia. \*\* Las variables están relacionadas.

Fuente: MONTERO, SAAVEDRA y EZQUERRO (2009)

Sin embargo, cuando los entrenadores han sido entrevistados (MONTERO, GALATTI y CONS, 2009) se puede destacar de sus respuestas el énfasis en la defensa de los que participaban en el club que aplicaba el programa de economía de fichas; con dicho programa se pretendía reforzar las conductas de esfuerzo, atención, asistencia y actitud de sus jugadores. Es posible que dicho énfasis tenga como consecuencia no buscada la prioridad que otorgan sus entrenadores a la defensa, incluso en las edades más tempranas. El establecimiento de una filosofía deportiva basada en la cultura del esfuerzo y, en ocasiones derivada de ella, de una filosofía o estilo de juego, pretendía -en todas las ocasiones- que los jugadores defendiesen en todo el campo presionando; es posible que dicha insistencia junto a otros factores haya servido como decantador de un estilo de juego que directa o indirectamente, implícita y explícitamente prioriza la defensa.

Los jóvenes jugadores a nuestras preguntas diferencian las situaciones de entrenamiento y de competición expresando, además, su diferente percepción por ciertas habilidades respecto a los entrenadores (Tabla 5); estos resultados

indican que los entrenadores conceden más importancia a los partidos mientras que en los entrenamientos el mayor énfasis lo ponen los entrenadores del equipo (EF) en la defensa. Los jugadores, por su parte, tienen una percepción más “coherente” de sus preferencias; así, en los partidos y entrenamientos conceden más importancia al ataque, en un grado similar en los grupos de control y EF.

Tabla 5. Diferencias significativas debidas al tratamiento (prueba U de Mann Whitney) en conjunto y por categorías.

Variable	Global	Mini	Infantil	Rango Promedio	
	Sig. Asintótica bilateral (< 0,05)				
Preferencia de los jugadores por la defensa	,055**	*	*	Tratado: 97,24	Control: 95,89
Gusto del entrenador por el entrenamiento	,036	*	,081**	Tratado: 104,98	Control: 89,47
Gusto del entrenador por el ataque	,001	*	,002	Tratado: 89,37	Control: 102,41
Asistencia	,063**	*	*	Tratado: 99,31	Control: 90,53
Provocar faltas en ataque	,039	,034	,081**	Tratado: 98,13	Control: 90,49
Buena defensa del bote	,027	,004	*	Tratado: 104,46	Control: 86,28
Sacar faltas en defensa	,022	*	*	Tratado: 101,84	Control: 89,29
Buena defensa del tiro	,011	,017	*	Tratado: 101,60	Control: 89,49
Recibir el balón de un compañero	,002	*	*	Tratado: 91,26	Control: 98,05

\* No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo tratado y el control. \*\* Decisión difícil ya que el p-valor está entre el 5 y el 10%.

En otro trabajo realizado con una orientación cualitativa (MONTERO, GALATTI y CONS, 2009) se pretendía conocer la opinión de los entrenadores (N=18) que tenían a su cargo a jóvenes jugadores con edades comprendidas entre los 8 y los 15 años. De sus respuestas, se podría afirmar en una distribución por las categorías de competición como sigue:

1. Habilidad preferida por los entrenadores:

**Mini:** 1 Técnica; 2 Defensa; 1 Bote+Tiro; 1 Defensa+Tiro; 1 Bote+Pase.

**Infantil:** 1 Bote+Tiro; 2 Defensa; 1 Pase+Bote+Tiro+1x1; 1 Bote+Pase+Tiro; 1 Bote y Pase pero ...; 1 Atacar; 1 Bote.

**Cadete:** 1 Técnica; 2 Defensa; 1 Pase; 1 Atacar.

2. Preferencia por los entrenamientos o por los partidos,

**Mini:** 4 Entrenamiento; 3 Partido.

**Infantil:** 3 Entrenamiento; 3 Partido; 1 50%.

**Cadete:** 4 Entrenamiento; 1 Partido; 1 Por épocas; 1 50%.

3. Criterios para el reparto del tiempo de juego.

**Mini:** 5 Esfuerzo; 3 Asistencia; 1 Respeto a compañeros; 1 Comportamiento en casa y club; 1 Equitativo (si cumplen); 1 No para ganar.

**Infantil:** 4 Esfuerzo- Actitud; 2 Trabajo; 1 Dejó las normas de lado porque todos cumplían; 1 Subjetividad; 1 Basquets (programa de economía de fichas) a rajatabla.

**Cadete:** 3 Entrenar; 1 Asistencia; 1 Respetar las normas; 1 Compendio de todo; 1 Dudas (en situaciones comprometidas); 1 Salvo que juegues algo.

De los resultados de este trabajo se puede deducir que los entrenadores de los jugadores más jóvenes no tienen como referente técnico importante el lanzamiento a canasta, excepto en 4 ocasiones donde se incluye con otras habilidades, mientras que la defensa se constituye como la habilidad que consideran prioritaria.

La preferencia de los entrenadores por el entrenamiento que se puede apreciar en los resultados puede ser una de las consecuencias de la función pedagógica que se les atribuye y que puede ser resaltada en las sesiones preparatorias, ya que en los partidos sus actuaciones están limitadas por el reglamento.

Otro de los aspectos prioritarios en la investigación con jóvenes jugadores es el tiempo de juego. A nuestras preguntas sobre los criterios que emplean los entrenadores para repartir el tiempo de juego entre sus jugadores, las respuestas han sido muy variadas. Del resultado de este trabajo se puede deducir que los entrenadores afirman emplear diversos criterios en la mayoría



de las ocasiones para repartir el tiempo de juego entre sus jugadores. Además, estos criterios se refieren a conceptos como el esfuerzo, central en la categoría de menos edad para diversificar progresivamente su opinión en la medida en que aumenta la edad de sus jugadores.

## **6. CONSIDERACIONES FINALES.**

“... ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos.” (SAVATER, 1998: 89)

La investigación en los deportes, y más concretamente acerca de la enseñanza de los deportes de equipo, necesita de enfoques múltiples que ahonden en las particularidades de este tipo de deportes. Enfoques que contemplen los aspectos epistemológicos, metodológico y tecnológico conectándolos a las formas de practicar y vivenciar el enfrentamiento-colaboración entre individuos y equipos que representa la competición deportiva. Hemos mostrado algunos ejemplos de investigaciones realizadas en el ámbito de la iniciación deportiva, aunque consideramos que todavía faltan trabajos que incidan en las conexiones entre los diversos niveles de análisis planteados y la necesaria articulación de los procesos de socialización que tienen lugar en y a través de los deportes de equipo. Todavía tenemos mucho e interesante trabajo por delante para explorar las posibilidades del deporte, un fenómeno que, como manifiesta HOBBSWAN (2000), ha servido como predecesor del proceso de mundialización o globalización que ha caracterizado nuestra sociedad en las últimas décadas.

## 7. REFERENCIAS.

- BENTO, J.O. (2006) Um olhar pedagógico-cultural sobre o desporto. I Congreso Internacional de Ciencias del Deporte. Pontevedra. Libro de Actas.
- BUNGE, M. (2004) Emergencia y convergencia. Novedad cualitativa y unidad del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- CUSHION, Ch. (2007) Modelling the Complexity of Coaching Process: A Response to Commentaries. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2, 4, 427-432.
- Hobsbwan, E. (2000) Entrevista del siglo XXI. Barcelona: Gedisa.
- IBÁÑEZ, J. (1994) *Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas* en Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira (Compiladores) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (3ª ed.) Madrid: Alianza.57-98.
- LORENZ, K. y POPPER, K. (2000) El porvenir está abierto. Barcelona: Tusquets.
- MARINA, J.A. (2004) La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez. Barcelona: Anagrama.
- MONTERO, A. (2009) Iniciación deportiva en baloncesto. I Congreso Galego de Baloncesto: Santiago de Compostela.
- MONTERO, A., EZQUERRO, M. y SAAVEDRA, M. (2009) Análisis factorial de las habilidades preferidas por los jugadores de baloncesto: un estudio en categorías de base. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, p. 84.
- MONTERO, A., SAAVEDRA, M. y EZQUERRO, M. (2009) Aplicación de un programa de economía de fichas y preferencias de los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, p. 34
- MONTERO, A., GALATTI, L.R. y CONS, M. (2009) Preferências dos técnicos de Basquetebol e perspectiva de preferência de seus atletas: uma

aproximação qualitativa. Comunicación presentada al III Congreso Ciência do Desporto: Unicamp.

- MONTERO, A., CONS, M. y FRAGUELA, R. (1999) Análise do xogo en minibásquet: O pase como elemento de interacción. Congreso dos Países de Língua Portuguesa. Florianópolis. Libro de actas.
- SAVATER, F. (1998) El valor de educar. Barcelona: Ariel.
- POUILLART, G. (1989) Las actividades físicas. Madrid: Paidós-MEC.