

Nivel 1

Enseñanza del Baloncesto

Federación andaluza de baloncesto







NIVEL I

Enseñanza del Baloncesto

Federación Andaluza de Baloncesto







Enseñanza del Baloncesto

Federación Andaluza de Baloncesto

PRESIDENTE:

ANTONIO DE TORRES GARCÍA

VICEPRESIDENTES:

JOSÉ FRANCISCO CARA GARCÍA.

RICARDO BANDRÉS MARÍN.

JOSÉ LUÍS PENA DE LA ROSA.

DIRECTOR TÉCNICO:

JESÚS NICOLÁS MARTÍN AGUILERA.

COORDINADOR:

DAVID CÁRDENAS VÉLEZ.

COORDINADOR DE EDICIÓN:

GERMÁN MORALES RUIZ

MAQUETACIÓN:

CARLOS CAMPOS FORTEA.

PEDRO SIXTO PEREGRÍN.

FOTOGRAFÍA:

FEDERACIÓN ANDALUZA DE BALONCESTO.

ISBN: 978-84-17238-62-9

Depósito Legal: GR 310-2018

IMPRIME: COPIDEPORTE

Textos adaptados al Real Decreto 980/2015 de 30 de Octubre. B.O.E.

© Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a **Federación Andaluza de Baloncesto** si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Federación Andaluza de Baloncesto





AUTORES:



David Cárdenas Vélez

Entrenador Superior de Baloncesto
Profesor de Baloncesto en la Facultad de Ciencias del
Deporte de la Universidad de Granada.



Francisco Alarcón López

Entrenador Superior de Baloncesto
Profesor de Baloncesto en la Universidad de Alicante.



María Isabel Piñar López

Entrenadora Superior de Baloncesto
Profesora de Baloncesto en la Facultad de Ciencias del
Deporte de la Universidad de Granada.



Javier Giménez Fuentes-Guerra

Entrenador Superior de Baloncesto
Profesor de Baloncesto en la Facultad de Ciencias del
Deporte de la Universidad de Huelva.



Paulino Padial Puche

Profesor de Teoría del Entrenamiento en la Facultad de
Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada.



Belén FericheCastanis

Profesora de Teoría del Entrenamiento en la Facultad de
Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada.



Carlos Campos Fortea

Graduado en Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada, especialista en Baloncesto.



Pedro Sixto Peregrín

Graduado en Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada, especialista en Baloncesto.





Antonio de Torres García

Presidente de la Federación Andaluza de Baloncesto



La Federación Andaluza de Baloncesto ha apostado firmemente por la calidad de la formación de los entrenadores como instrumento fundamental para el desarrollo del baloncesto en nuestra región. Con esta intención, la Federación Andaluza de Baloncesto ha editado una colección de libros de texto, del que forma parte este

ejemplar, para incentivar el estudio y dotar de contenido los cursos de entrenador del nivel 1. Este libro pretende ser más que un punto de partida una completa guía que proporcione a los entrenadores el conocimiento y recursos necesarios para el desarrollo, con garantías, de su labor como formadores de baloncesto.

Los estudios del curso de nivel 1 han sido diseñados para la formación de nuestros entrenadores con temarios propios, actualizados y adaptados a la nueva ley del deporte, con un doble objetivo: por un lado, proporcionar contenidos de calidad, que garanticen que los entrenadores avalados por el Título de Entrenador de Baloncesto Nivel I sean reconocidos en el mundo deportivo por la competencia en su ejercicio profesional, así como por su capacidad de dinamización; y por otro, contribuir a asegurar la calidad de los profesores como profesionales que forman el equipo de atención al entrenador.

Quisiera aprovechar la oportunidad que se me brinda para agradecer su esfuerzo y dedicación a todos los que están detrás de la presentación del temario del Curso de Nivel I de la FAB, concretamente al grupo de catedráticos y profesores de diferentes Universidades andaluzas, pero especialmente a los de la Universidad de Granada, que han asumido la coordinación y mayor parte de la obra, como una de las actividades principales del convenio de colaboración establecido entre ambas instituciones.

Esperamos que su lectura no sólo te aporte el conocimiento necesario para cubrir tus necesidades básicas como entrenador, sino que además despierte el interés por la búsqueda de la excelencia a través de la formación continua y permanente.

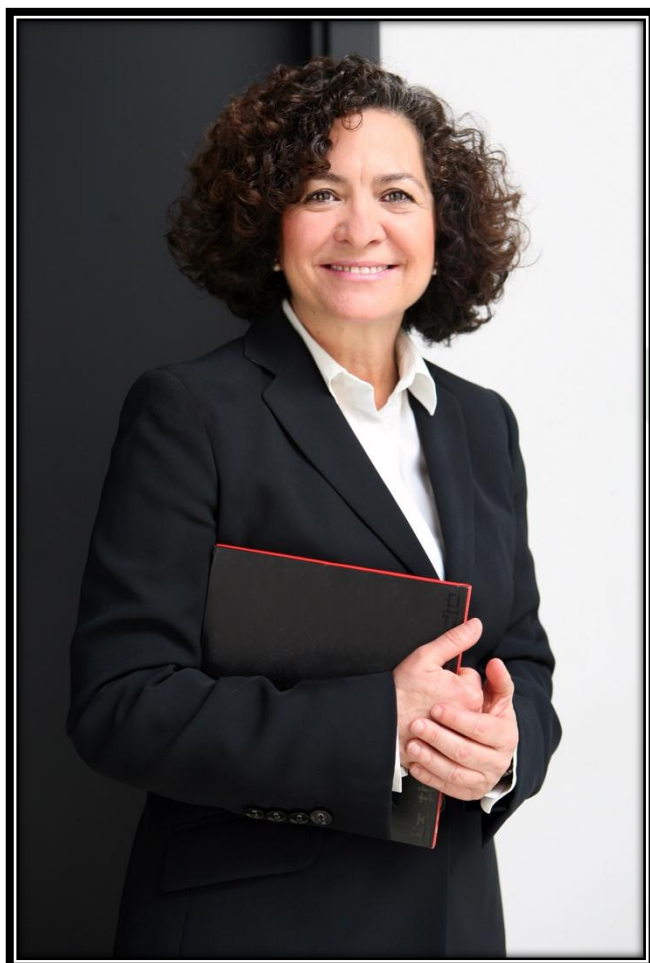




Pilar Aranda Ramírez

Rectora de la Universidad de Granada

En la actualidad, se demanda un cambio del modelo productivo que ha estimulado a las Universidades de nuestro país al desarrollo de un modelo de formación orientado a dar respuesta a los retos de la sociedad. La Universidad de



Granada es consciente de la necesidad de participar en aquellos proyectos en los que la formación especializada requiera de la transferencia del conocimiento científico desarrollado en nuestros centros de investigación, como medio para contribuir a la excelencia y estimular la innovación en el ámbito profesional. Con esta motivación, la Universidad de Granada, al amparo del convenio de colaboración, recientemente establecido con la Federación Andaluza de Baloncesto, ha asumido la coordinación y desarrollo de los libros de texto de los cursos de entrenadores de Nivel I que se impartirán en nuestra comunidad autónoma.

Nuestra Universidad se encuentra por una lado orgullosa de poder contribuir de forma práctica a la formación de los técnicos, y con ello a la mejora del deporte en Andalucía en los ámbitos educativo, recreativo o competitivo y, por otro, agradecida a la FAB por la oportunidad de participar activamente en un proyecto que responde a una de las motivaciones básicas del sistema educativo superior, la transferencia del conocimiento.





ÍNDICE

Capítulo 1. Los contenidos pedagógicos en el baloncesto formativo

Autor: Giménez Fuentes-Guerra, Francisco Javier

- 1.1. Contenidos pedagógicos en el baloncesto formativo.
- 1.2. concepto de valor y educación en valores
- 1.3. La relación de los contenidos pedagógicos con la metodología y la programación
- 1.4. Propuesta de intervención didáctica para la transmisión de valores
 - 1.4.1. ¿Cuáles valores educativos debemos fomentar?
 - 1.4.2. ¿Cuándo fomentarlos?
 - 1.4.3. ¿Cómo fomentarlos?
- 1.5. El rol del entrenador en la transmisión de valores
 - 1.5.1. Características generales
 - 1.5.2. Necesidades de formación
- 1.6. el rol de la familia durante el proceso de formación deportiva
- 1.7. Aplicaciones didácticas
 - 1.7.1. Lo que debes recordar.
 - 1.7.2. Preguntas tipo test de autoevaluación
 - 1.7.3. Actividades para afianzar los conceptos del tema
- 1.8. Referencias bibliográficas

Capítulo 2. La estructuración del proceso de formación deportiva en baloncesto

Autora: Piñar López, María Isabel

- 2.1 Consideraciones generales
- 2.2. Criterios para la estructuración del proceso formativo
- 2.3. Análisis de los modelos de planificación
- 2.4. Propuesta de estructuración del proceso de formación deportiva.
 - 2.4.1. Consideraciones generales sobre las etapas de la planificación plurianual
 - 2.4.2. Hacia un modelo de estructuración basado en el ritmo de aprendizaje y adaptación de los jugadores
 - 2.4.2.1. Criterios para la selección de objetivos y contenidos
 - 2.4.2.2. Objetivos
 - 2.4.2.3. Contenidos
 - 2.4.2.4. Secuenciación de objetivos y contenidos. La distribución por etapas
- 2.5. La planificación del entrenamiento en baloncesto
 - 2.5.1. Concepto de planificación.
 - 2.5.2. Fases de la planificación
 - 2.5.2.1. Contextualización.
 - 2.5.2.2. Evaluación Inicial.
 - 2.5.2.3. Planteamiento de objetivos.
 - 2.5.2.4. Establecimiento de los contenidos a desarrollar.
 - 2.5.2.6. Secuenciación y temporalización de objetivos. Periodización.
 - 2.5.2.7. Programación del entrenamiento.
 - 2.5.2.8. Control y evaluación del entrenamiento.
 - 2.5.3. Las unidades de Planificación.



- 2.5.3.1. El macrociclo
- 2.5.3.2. El mesociclo
- 2.5.3.3. El microciclo
- 2.5.3.4. La sesión de entrenamiento
 - 2.5.3.4.1. La estructura de la sesión
 - 2.5.3.4.2. Tipos de sesiones
 - 2.5.3.4.3. La duración de la sesión

2.6 Anexos

2.7 Actividades de autoevaluación

2.8 Actividades para afianzar conceptos del tema

Capítulo 3. El proceso de enseñanza/aprendizaje del baloncesto

Autores: Cárdenas Vélez, David; Campos Fortea, Carlos

3.1. La sistematización del proceso de entrenamiento

3.1.1. La observación sistemática del juego

3.1.1.1. La importancia de sistematizar la evaluación del proceso y el rendimiento (individual y colectivo)

3.1.1.2. Tipos de observación sistemática.

3.1.1.3. La definición de las conductas observables. Las variables de observación

3.1.1.4. Tipos de registro

3.1.1.5. Análisis e interpretación de los datos

3.1.1.6. La utilización de los datos para el establecimiento de objetivos, la programación del entrenamiento y el diseño de las tareas de enseñanza/aprendizaje

3.2. El método de enseñanza

3.2.1. El binomio enseñanza/aprendizaje

3.2.2. Los pilares de la enseñanza/aprendizaje

3.2.3. Principios de la enseñanza

3.2.4. Tipos de aprendizaje

3.2.5. Escenarios de aprendizaje

3.2.6. Estrategias de enseñanza

3.2.7. Propuesta de intervención didáctica

3.4. Actividades de autoevaluación

3.3 Lo que debes recordar

3.4. Actividades para afianzar los conceptos del tema

3.6. Biografía

Capítulo 4. La condición física del jugador/a de baloncesto

Autores: Feriche Castanis, Belén; Padial Puche, Paulino

4.1. Contenidos de la preparación física: cualidades condicionales y coordinativas básicas

4.2. Concepto de carga de entrenamiento

4.2.1 Concepto de dinámica de esfuerzos

4.2.2 Relación esfuerzo-descanso

4.2.3 La carga de entrenamiento: concepto de carga

4.2.4 Magnitud de carga

4.2.5 Orientación de la carga: tendencia

4.2.6 Naturaleza de la carga: grado de especialización.

4.2.7 Complejidad de la carga.

- 4.2.8 Organización de la carga.
- 4.2.8 Frecuencia de entrenamiento.
- 4.3. Principios del entrenamiento deportivo
- 4.4. Pautas generales para la práctica adecuada como elemento de prevención y desarrollo
- 4.5. La estructura de la sesión
 - 4.5.1. El calentamiento en la sesión en baloncesto
 - 4.5.2. La vuelta a la calma en la sesión en baloncesto
- 4.6 Lo que se debe recordar
- 4.7 Actividades a realizar para afianzar el tema
- 4.8. Bibliografía

Capítulo 5. La preparación psicológica del jugador/a de baloncesto

Autor: Cárdenas Vélez, David; Sixto Peregrín, Pedro

- 5.1. Las habilidades psicológicas y su repercusión sobre el rendimiento en baloncesto
- 5.2. La importancia del entrenamiento psicológico en el proceso de formación deportiva
- 5.3. Pautas para la mejora de las habilidades psicológicas
- 5.4 Lo que se debe recordar
- 5.5 Actividades a realizar para afianzar el tema
- 5.6. Bibliografía





CAPÍTULO 1. LOS CONTENIDOS PEDAGÓGICOS EN EL BALONCESTO FORMATIVO

Autor: Giménez Fuentes-Guerra, Francisco Javier

Índice del capítulo



- 1.1. Contenidos pedagógicos en el baloncesto formativo.**
- 1.2 concepto de valor y educación en valores**
- 1.3. La relación de los contenidos pedagógicos con la metodología y la programación**
- 1.4. Propuesta de intervención didáctica para la transmisión de valores**
 - 1.4.1. ¿Cuáles valores educativos debemos fomentar?**
 - 1.4.2. ¿Cuándo fomentarlos?**
 - 1.4.3. ¿Cómo fomentarlos?**
- 1.5. El rol del entrenador en la transmisión de valores**
 - 1.5.1. Características generales**
 - 1.5.2. Necesidades de formación**
- 1.6. el rol de la familia durante el proceso de formación deportiva**
- 1.7. Aplicaciones didácticas**
 - 1.7.1. Lo que debes recordar.**
 - 1.7.2. Preguntas tipo test de autoevaluación**
 - 1.7.3. Actividades para afianzar los conceptos del tema**
- 1.8. Referencias bibliográficas**



1.1 LOS CONTENIDOS PEDAGÓGICOS EN EL BALONCESTO FORMATIVO

El Diccionario de CC de la Educación (1988) entiende los contenidos como todas aquellas experiencias de aprendizaje que son necesarias para poder conseguir las finalidades que nos hemos propuesto en el proceso educativo. Aplicando este concepto a la enseñanza del baloncesto, podríamos entender los contenidos de entrenamiento como todos aquellos temas y ámbitos sobre los que queremos incidir con la intención fundamental de poder mejorar el proceso formativo del deportista.

A lo largo de los años, la planificación deportiva ha ido incorporando de forma lenta pero continua nuevos contenidos de entrenamiento. Si bien hace años dicha planificación sólo tenía en cuenta e incluía los contenidos técnicos y la condición física, en la actualidad el trabajo integral que se tiene que realizar en todas las categorías nos obliga a planificar y programar nuevos contenidos como pueden ser: contenidos técnicos, contenidos condicionales, contenidos tácticos, contenidos psicológicos, contenidos pedagógicos, o contenidos relacionados con la salud. Cada uno de estos contenidos, y otros que seguramente se irán incorporando en el futuro, se deben ir incluyendo en nuestras programaciones teniendo una importancia relativa en función del contexto particular de entrenamiento de cada entrenador.



En el caso que nos ocupa, el baloncesto de base o baloncesto de formación, los contenidos pedagógicos han sido tradicionalmente uno de los contenidos que menos se han tenido en cuenta en la planificación y programación de la temporada. Si bien podemos encontrar numerosas publicaciones que justifican la necesidad de un baloncesto educativo en categorías de formación, son muy pocas las que incluyen la programación de contenidos pedagógicos en las mismas de forma clara y explícita. En este sentido, pretendemos que este capítulo ayude a los entrenadores de jóvenes jugadores a entender el entrenamiento de una forma más humanista y educativa, lo que conlleva que aprendamos a incluir en cada programación anual y en cada sesión de entrenamiento los valores educativos más adecuados.

En definitiva, plantearnos la programación de este tipo de contenidos supone fomentar y promocionar una serie de valores verdaderamente educativos que colaboren de forma real y efectiva en la formación integral de nuestros jóvenes jugadores de baloncesto. Por tanto, el reto del entrenador será que a través de una planificación correcta del baloncesto de base, los jugadores mejoren su juego, mejoren su condición física, pero también mejoren sus comportamientos y actitudes.

1.2 CONCEPTO DE VALOR Y EDUCACIÓN EN VALORES

En la actualidad se admite cada día con más fuerza que los valores forman ya parte importante de cualquier proyecto social y educativo (Ortega y Mínguez, 2001). Añaden estos autores que la educación en valores ya no debe ser algo novedoso en aquellas sociedades que buscan una educación distinta en la formación de las personas. Además, completan estas primeras ideas dejando constancia de que es una tarea atractiva y difícil a la vez, ya que supone una labor compartida entre padres, profesores, medios, etc.

Para Ortega y Minguéz (2001, p.20, 21) *"el valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor (...). El valor, al igual que la creencia, no es la*

idea que se piensa, sino aquello en que además se cree".

Destacamos

también la definición aportada por Pascual (1992, p.11). Este autor entiende los valores como *"ideales que actúan a modo de causas finales, esto es: son por una parte, el motor que*



pone en marcha nuestra acción y, a la vez, la meta que queremos alcanzar una vez puestos los medios adecuados. Por lo tanto, los valores son finalidades y no medios y, por ello, estimables por sí mismos y no con vistas a alcanzar otra cosa". Por último, Buxarraís (1997, p.79) entiende que la educación en valores persigue encontrar espacios de reflexión en los que el alumnado elabore principios de valor que le permitan enfrentarse críticamente a la sociedad.

A partir de estas definiciones, Giménez (2003) identifica la educación en valores con aquella perspectiva de la educación que pretende inculcar en los alumnos distintos ideales de conducta que les permitan ser en el futuro unos ciudadanos más solidarios, democráticos y comprometidos socialmente. En nuestro caso, intentaremos que la iniciación y formación en baloncesto pueda colaborar en la preparación de los alumnos en estos ambiciosos objetivos.

1.3. LA RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS PEDAGÓGICOS CON LA METODOLOGÍA Y LA PROGRAMACIÓN

Antes de entrar a analizar y proponer algunos valores educativos que se podrán trabajar en las diferentes categorías, es necesario aclarar la importancia de relacionar este planteamiento con nuestra forma de entender la metodología y la planificación.



- En relación con la metodología, y tal como se ha defendido en numerosas ocasiones a lo largo de este manual, es muy importante entender que la inclusión de valores educativos supone optar por una perspectiva metodológica determinada. Es decir, el entrenador que se plantea en serio las posibilidades educativas que puede tener el baloncesto cuando está bien orientado, supone que va a optar claramente por un tipo de enseñanza con unas características muy particulares y específicas de las etapas de formación muy distintas de las etapas de rendimiento (Giménez, 2000, 2003): importancia del proceso, participación activa de los jugadores, entrenador como orientador y facilitador de los aprendizajes, utilización de la competición como medio, respeto constante del binomio motivación-aprendizaje, etc. Vázquez (2001) también aporta cuestiones de interés en la misma línea. En concreto, comenta la necesidad de que los profesores demos respuesta y alternativas a los

tradicionales problemas del deporte infantil: mimetismo del deporte profesional, orientación predominante hacia la competición, selección deportiva y especialización precoz.

- En relación con la programación, supone tal como hemos justificado en el inicio de este tema, incluir los diferentes contenidos del entrenamiento en la programación, de forma que esta sea lo más completa posible y colabore en la formación integral del jugador. Además, ya hemos comentado que al incluir los contenidos pedagógicos, tendremos que incluir los mismos tanto en la programación anual como en la programación de cada sesión de entrenamiento. El reto, en definitiva, es hacerlos visibles y explícitos.



1.4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE VALORES

Una vez aclarados algunos aspectos importantes relacionados con la búsqueda de un baloncesto de base más formativo y educativo, es el momento de realizar la propuesta didáctica que nos pueda ayudar a conseguirlo. Para ello, hemos establecido tres apartados interrelacionados entre sí. En primer lugar nos vamos a plantear ¿cuáles deben ser los valores educativos a fomentar?; en segundo lugar reflexionamos sobre ¿cuándo fomentar cada valor?; y por último ¿cómo hacerlo?

1.4.1. ¿Cuáles valores educativos debemos fomentar?

En este punto, la reflexión clara, sencilla pero importante que queremos hacer es si tenemos claro que es un valor educativo, y si tenemos claro cuáles son los valores verdaderamente importantes que debemos programar. Somos de la opinión de que debemos ser muy críticos con las propuestas de valores que tradicionalmente se han ido incluyendo en un supuesto baloncesto educativo. Por un lado se planteaban siempre los mismos valores independientemente de la categoría en la que entrenáramos; y por otro los valores a desarrollar se hacían basándose en un modelo

deportivo similar a la alta competición que nada tiene que ver con el baloncesto formativo que intentamos defender.



Valores como la disciplina, el respeto a la autoridad, el esfuerzo, el sacrificio, u otros similares pueden ser valores útiles para el deporte de rendimiento; pero pensamos que tienen muy poca valía desde el punto de vista formativo y educativo. Por el contrario, debemos ser entrenadores innovadores que incluyamos otros valores con un potencial educativo mucho mayor. La igualdad, la tolerancia, el respeto, la coeducación y la colaboración, y otros valores similares deben servirnos de orientación de lo que debería ser el proceso educativo y de entrenamiento. Además, estos valores deberán ser adaptados a las características y necesidades de nuestro contexto de entrenamiento.

1.4.2. ¿Cuándo fomentarlos?

La promoción de valores educativos se debe plantear de forma similar a cómo se programan el resto de contenidos de entrenamiento. Ya hemos comentado que el reto es ser capaz como entrenador de secuenciar aquellos contenidos pedagógicos que más nos interesan trabajar en cada una de las categorías. En este sentido, no valen recetas universales que nos sirvan a todos, sino que las propuestas que encontremos debemos reflexionarlas y adaptarlas a nuestro club y nuestros equipos.

El trabajo que la Fundación Real Madrid lleva años haciendo para la promoción de valores educativos nos sirve de referencia en este apartado (Ortega et al., 2014). Adaptando dichas propuestas a esta publicación, exponemos dos valores importantes que nos podríamos plantear en cada una de las categorías: benjamín, alevín, e infantil.

Categoría Benjamín (8-10 años). En esta categoría proponemos trabajar desde el principio el valor de lo lúdico con los chicos y chicas que se inician en nuestro deporte. La justificación es clara y evidente. Tenemos que conseguir que a todos les

guste y les interese el baloncesto. Conseguir esta motivación intrínseca de los jugadores nos obliga a utilizar metodologías muy activas y participativas. Además, de esta forma se mejorarán en mayor medida las habilidades y la condición física, y fomentaremos hábitos de práctica.

Aunque la autoestima es más un contenido psicológico que pedagógico, la incluimos aquí por la importancia que tiene en la educación de los jóvenes. A través del baloncesto debemos intentar conseguir que todos los jugadores mejoren la imagen que tienen de sí mismo, sean más o menos hábiles.

Tanto la motivación como la autoestima van muy relacionadas ya que a través del trabajo de la motivación mejoraremos la autoestima; mientras que mejorando la autoestima los jugadores se encontrarán más motivados.



Categoría Alevín (10-12 años). En categoría alevín comenzamos el trabajo de uno de los valores universales más importantes: la igualdad. Siguiendo con las capacidades trabajadas en la categoría anterior, el desarrollo de la igualdad supone entender que todos los jugadores deben tener las mismas oportunidades independientemente del nivel de aptitud. También es importante trabajar la igualdad de género.

A la vez que iniciamos de forma consciente el fomento de la igualdad, iniciamos también el trabajo de la cooperación. El baloncesto es un deporte de equipo que necesita a todos para progresar.

Categoría Infantil (12-14 años). Se siguen trabajando los valores anteriores e incorporamos la autonomía y la socialización.

Los jugadores van creciendo y es hora de que vayan teniendo mayor responsabilidad y autonomía. El trabajo en grupo y, por tanto, la socialización van adquiriendo cada vez mayor importancia.

1.4.3. ¿Cómo fomentarlos?

Promocionemos estos valores u otros que podamos incluir, es evidente que debemos contar con sencillas estrategias que nos ayuden a desarrollarlos en nuestros

entrenamientos. Diseñamos a continuación una tabla en la que incluimos propuestas, ideas y matices que se pueden integrar en los entrenamientos (Giménez, 2003; Ortega et al., 2014). Cómo se puede comprobar hay algunas estrategias que se repiten ya que, como es lógico, se pueden utilizar en más de un valor.

VALOR	PROPUESTAS DIDÁCTICAS
Motivación	<p>Desarrollaremos la práctica del baloncesto de forma divertida y motivante, favoreciendo la participación y la adhesión a dicha práctica</p> <p>Buscaremos la participación activa del jugador a través de actividades dinámicas y significativas</p> <p>Utilizaremos juegos y actividades adaptadas a la edad y nivel de los jugadores, y así mejoraremos su motivación por la práctica</p> <p>Plantear retos constantes que estén al alcance de cada uno</p> <p>Evitaremos utilizar actividades de eliminación en las que algunos se quedan sin participar a las primeras de cambio</p> <p>Organizaremos cada sesión aprovechando al máximo el tiempo de práctica. Así mejoramos el desarrollo motor de los alumnos, a la vez que evitamos que éstos se aburran</p> <p>Desarrollaremos en los jugadores actitudes positivas hacia la práctica deportiva a través de refuerzos continuos, ofreciendo una variedad de prácticas, utilizando un carácter integrador y no excluyente, o no utilizando la consecución de fines a corto plazo</p> <p>Haremos ver a cada jugador, sobre todo a los menos “aptos”, de las mejoras que van consiguiendo</p>
Autoestima	<p>Participación de todos los jugadores en todas las actividades</p> <p>Utilizaremos una comunicación positiva con los jugadores, planteando conocimiento de resultados afectivo e interrogativo, refuerzos positivos.</p> <p>Diseñaremos las actividades posibilitando diferentes niveles de resolución. Con ello, todos los alumnos se motivarán por la práctica, y ganan en seguridad y confianza</p> <p>Exigir a cada uno en función de sus posibilidades fomentando el trabajo y la superación personal</p> <p>Desarrollaremos las diferentes competiciones en situaciones de igualdad, y utilizaremos las estrategias necesarias para evitar las diferencias excesivas</p> <p>Desarrollaremos las habilidades correspondientes a cada categoría buscando un desarrollo polivalente de éstas</p> <p>Fomentaremos que los jugadores conozcan su propio cuerpo y acepten, tanto sus posibilidades y limitaciones, como las de sus compañeros</p> <p>Facilitaremos el que los jugadores se sientan bien consigo mismos, permitiéndoles situaciones en las que se sientan</p>



	aceptados y queridos por los demás
Igualdad	<p>Trataremos a todos los alumnos por igual, reforzando la participación sin distinciones</p> <p>Evitaremos conductas injustas hacia los alumnos, o entre ellos mismos</p> <p>Facilitaremos la igualdad de oportunidades evitando actitudes compasivas o de lástima hacia compañeros con necesidades especiales, y fomentando su aceptación como un alumno más</p> <p>Intentaremos integrar a estos alumnos con la mayor normalidad posible, adaptando los aspectos necesarios para facilitarles la práctica. En segundo lugar, con ayuda o apoyo de otro compañero o profesor y, en último caso, sustituyendo la actividad por otra que persiga el mismo objetivo</p> <p>En situaciones de competición, todos participarán por igual independientemente del resultado</p> <p>Analizaremos continuamente el lenguaje que utilizamos en clase, con el fin de evitar la utilización de palabras con connotaciones discriminatorias o sexistas</p> <p>Utilizaremos a todos los alumnos como modelos a la hora de desarrollar y explicar las actividades, evitando el utilizar siempre a los mismos</p>
Respeto	<p>Crea un clima de respeto entre el alumnado, profesorado, árbitro, material, entorno e instalación.</p> <p>Se coherente con lo que pides, y así, el primero en mostrar respeto.</p> <p>Establece normas de la forma más participativa y democrática posible.</p> <p>Muestra cómo las normas ayudan a mejorar la convivencia del grupo.</p> <p>Premia las actitudes y conductas positivas de los jugadores y jugadoras en los entrenamientos y en los partidos.</p> <p>Aprovecha los conflictos como potencial para el cambio.</p> <p>Sanciona las conductas y no a las personas.</p> <p>Ante un conflicto: a) detén la situación, b) separa a los implicados, c) analiza con ellos la situación, d) establece un compromiso de cambio de conducta.</p>

Socialización	<p>Utilizaremos el baloncesto como contenido para mejorar la socialización bien entendida. El propio juego, y las reglas que vayamos introduciendo, deben servir para ir superando el egocentrismo de etapas anteriores</p> <p>Fomentaremos el respeto entre compañeros y adversarios, y el cumplimiento de las reglas</p> <p>Incidiremos en la importancia de la coeducación, fomentando siempre que podamos y el reglamento lo permita la práctica deportiva mixta</p> <p>En el caso de producirse conductas antideportivas, reflexionaremos con los jugadores sobre la inutilidad de dichas acciones y daremos soluciones entre todos</p> <p>Trabajaremos siempre en grupo, evitando el establecimiento de grupos de nivel</p> <p>Desarrollaremos actividades que necesiten de la colaboración entre los compañeros</p> <p>Programaremos no sólo las actividades a llevar a cabo en los entrenamientos, sino también la inclusión de las reglas, o la participación de un número mayor de participantes en las situaciones de competición</p>
----------------------	--



1.5. EL ROL DEL ENTRENADOR EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES

El entrenador durante las categorías de formación se convierte en una figura vital para poder llevar a cabo un proyecto de baloncesto en el que los jóvenes se diviertan, aprendan y mejoren su juego, y que todo ello se pueda llevar a cabo en unas condiciones pedagógicas y educativas óptimas.

Para conseguir todo esto es imprescindible que los entrenadores se formen y preparen para ello. Abordamos a continuación las características generales que debería tener un entrenador de baloncesto de base, y las necesidades formativas que esto va a conllevar.

1.5.1. Características generales

Numerosos autores más desde hace muchos años ven en el entrenador a una persona que debe ayudar a los jugadores a mejorar su formación personal y deportiva. La figura del entrenador que nos va a interesar va a ser la de aquel que va a anteponer siempre la formación e intereses de sus alumnos a los intereses propios. En definitiva, su actuación deberá estar siempre en consonancia con el planteamiento que hagamos del baloncesto en edades tempranas, planteamiento educativo evidentemente. Esta perspectiva es ratificada por diversos autores como Stocker et al (1983) u otros como Barbieri y Bru (1990), citados estos últimos por Saura, (1996). Montiel (1997) ve al entrenador como educador y formador, sobre todo en la base, y para Cohen (1998) el entrenador es la figura más importante junto a la familia en la motivación del jugador durante los primeros años de práctica.



En las primeras etapas de formación, el entrenador debe mantenerse cercano a los jugadores, ser amigable con ellos, e intentar llevar a cabo una labor ejemplar, ser un líder (Castejón, 1996). Para ello, será necesario tener claros los objetivos a conseguir, tener conocimientos suficientes sobre el deporte y saber transmitirlos. También es muy importante estar motivado por la

enseñanza, para contagiar así a los jugadores.

Guimaraes (1998) define el perfil de los entrenadores de jóvenes deportistas: formación específica, respeto por los valores éticos y profesionales, vocación para enseñar a jóvenes y capacidad de comunicación.

Carrasco (1997) hace una crítica a aquellos entrenadores que se alejan de la realidad de sus jugadores y que buscan rendimientos prematuros olvidándose del planteamiento educativo que se debe realizar en estas categorías. Por último, Martens et al. (1989) resume en tres las características fundamentales del entrenador en categorías de base: conocimiento del deporte, motivación y empatía.

1.5.2. Necesidades de formación

En la mayoría de los programas de formación para entrenadores se utiliza un enfoque que atiende principalmente a la técnica deportiva, por lo que la formación es insuficiente ya que los jóvenes necesitan muchas más cosas además de la instrucción técnica. En esta línea, Saura (1996) indica que una de las consecuencias por las que el deporte escolar tiene graves carencias educativas es motivo, entre otros, de la falta de personal capacitado y especializado. Esto conlleva que, en muchas ocasiones, el personal que trabaja el deporte en estas edades tenga muy buena voluntad pero no los conocimientos y recursos suficientes para poder llevar a cabo una enseñanza adecuada. Es muy importante por tanto plantear la necesidad de especialización, de formación de los entrenadores deportivos, diferenciando al que entrena en categorías de iniciación del que entrena en la alta competición.



Citando a Tutko y Richards (1984), Lorenzo (1997) afirma que es necesario introducir cambios en el comportamiento personal del entrenador para que pueda obtener éxito.



Es muy importante que el entrenador tenga una personalidad y formación correcta ya que su actuación repercute directamente en la conducta deportiva de sus jugadores, sobre todo de los más jóvenes. Los entrenadores se deben formar en cómo enseñar habilidades interpersonales y sociales, y deben ser capaces de mantener el interés de los jóvenes fomentando sobre todo los aspectos lúdicos del fútbol en su etapa de iniciación. Guillen y Miralles (1995) realizan distintos estudios preocupándose por proporcionar formación psicopedagógica a los entrenadores deportivos. Citan a autores como Martens (1987); Pierón (1988); Martens et al (1989); o Smoll (1991), y coinciden con ellos en la importancia de dotar a los entrenadores, además de la formación técnica, de recursos psicológicos y pedagógicos necesarios para poder desarrollar su labor, ya que si un entrenador no dispone de estos conocimientos difícilmente podrá enseñar todos los contenidos técnicos o podrá tener una buena relación con sus jugadores.

Por todo ello, parece evidente que para poder llevar a cabo su labor como entrenador en la iniciación al baloncesto, se necesitan conocimientos de este deporte y recursos didácticos para ello, además de los conocimientos necesarios de los jugadores con los que contemos.

Para terminar este apartado dedicado a lo que el entrenador puede hacer para conseguir un baloncesto más pedagógico y educativo, pensamos a modo de resumen que:

- En la actualidad no se puede seguir actuando como meros instructores más típicos de otras épocas. Debemos actuar como verdaderos orientadores del aprendizaje de los jugadores.



- Hay que intentar tener un trato correcto y cercano con todos los jugadores. No tener preferencias y no discriminar por motivos de aptitud, género u otras.
- Hay que ser conscientes de la importancia que la actividad física, iniciación deportiva al baloncesto en nuestro caso, puede tener en la educación integral de los alumnos. Tendremos, por tanto, una visión más humanista de la enseñanza del baloncesto.
- Dedicaremos tiempo suficiente a nuestra docencia. Hay que diseñar las sesiones de forma creativa, ser innovador, variar anualmente la programación.
- Reflexionaremos con los jugadores antes, durante y después de la cada sesión sobre los objetivos integrales que nos proponemos.
- Adoptaremos hábitos de vida saludables.
- Día a día debe quedar constancia de nuestra preocupación por la enseñanza del baloncesto. Además, hay que seguir formándose a lo largo del tiempo para mejorar como entrenador.
- Debemos creer de verdad en las posibilidades del deporte en general, y del baloncesto en particular, para promover valores entre el alumnado.

1.6. EL ROL DE LA FAMILIA DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN DEPORTIVA

Junto al entrenador y al club, las familias son otro punto de apoyo fundamental en el proceso de formación del jugador. En la actualidad son muchas e interesantes las iniciativas que se plantean para incluir a las familias en dicho proceso (Gimeno, 2003; Ortega et al., 2015; Prat y Ventura, 2010). Todas estas aportaciones y otras que podamos encontrar insisten en la necesidad de incorporarlas a nuestro modelo deportivo. Se trata de contar con ellas de forma activa, que entiendan y compartan las finalidades del proyecto que estamos llevando a cabo, y que se involucren y colaboren en el mismo. Todo ello redundará en un mejor proceso de entrenamiento de los jóvenes jugadores.

En concreto, Ortega et al. (2015) indican que la participación de las familias en su modelo educativo y deportivo es vital. En este modelo (Fundación Real Madrid), la promoción de valores educativos es el eje vertebrador del mismo, por lo que plantean numerosas actividades donde los padres y madres pueden participar. Entre otras, han elaborado un material didáctico destinado específicamente para ellos donde pueden encontrar orientaciones básicas de lo que debe ser el baloncesto en estas edades, cómo pueden apoyar a su hijo, cómo apoyar al entrenador y colaborar con él en su proyecto formativo, y cómo deben comportarse tanto en entrenamientos como en

competiciones. El título del libro deja ver claramente la finalidad que persigue: “El partido empieza en casa”.

Tabla I. Participación de las familias. Ortega et al. (2015)

APOYA AL PROFESORADO	<p>Interésate por el proyecto e implícate todo lo que puedas. Consulta al entrenador o entrenadora el valor que se está trabajando e intenta fomentarlo en casa.</p> <p>Apoya al profesorado en las decisiones que adopte. Consulta la progresión durante el curso tanto a nivel deportivo como de desarrollo personal.</p> <p>Si algo te preocupa o ves que tu hijo o hija no acude animado a los entrenamientos y partidos no dudes en hablarlo con el profesorado.</p> <p>Implícate en la cumplimentación de la Evaluación Trimestral y reflexionad en familia acerca de la misma.</p>
APOYA A TU HIJO O HIJA	<p>Hazle ver la importancia del proyecto en su desarrollo deportivo y personal.</p> <p>Hablad y debatid en familia sobre el valor que se está desarrollando.</p> <p>Ponle ejemplos cercanos y significativos que le sirvan en su realidad diaria.</p> <p>Valora y refuerza los progresos de cualquier tipo que notes en su evolución.</p> <p>Aprecia la práctica deportiva con independencia de los resultados que pueda obtener.</p> <p>No le hagas sentir o creer que el amor y el cariño de sus padres dependen de su rendimiento deportivo.</p> <p>Es importante que les acompañes en todo su proceso deportivo, que te intereses por sus experiencias y por las intensas emociones que el deporte le va a provocar. Todo ello forma parte de su educación deportiva.</p> <p>Debe ser el propio niño o niña el que sienta la necesidad de practicar deporte.</p> <p>Como padres, madres o tutores debemos estimularles, acompañarles en ese proceso, pero nunca presionarles para alcanzar un ideal deportivo.</p>
EN LOS ENTRENAMIENTOS...	<p>Fomenta su sentido de la responsabilidad intentando que asista siempre y sea puntual.</p> <p>Motívale, hazle ver lo necesario que es hacer deporte.</p>



	<p>Interésate por lo que hace, qué está aprendiendo, qué valores se están trabajando, qué tal se lleva con sus amigos o compañeras de equipo...</p> <p>Valora los progresos que va consiguiendo, tanto deportivos como de actitudes y comportamientos.</p> <p>Habla con el profesorado (responsables técnicos) cada cierto tiempo, y escucha y valora sus opiniones.</p> <p>Si es posible, asiste de vez en cuando a ver una sesión de entrenamiento.</p>
EN LA COMPETICIÓN...	<p>En primer lugar, acude a los torneos siempre que puedas. Seguro que te lo agradecerá.</p> <p>Interpreta la competición como un momento más de la formación de tu hijo o hija.</p> <p>Entiende la competición como un momento divertido y estimulante para el alumnado, profesorado y familias.</p> <p>No le des demasiada trascendencia a los resultados, ni es razonable ni merece la pena.</p> <p>Aplaudes todas las buenas acciones, tanto las de tu equipo como las de otro equipo.</p> <p>Respetas las actuaciones de profesores, entrenadores y educadores en su papel de árbitros u orientadores. No protestes sus decisiones.</p> <p>Al terminar el partido, no preguntes sólo por el resultado, interésate por cómo se lo pasado, qué ha hecho bien, qué puede mejorar.</p> <p>Mantén una buena actitud y motívalos, independientemente de si ha ganado o perdido el partido.</p> <p>Todo deporte, con sus ganadores y perdedores, es una trampa potencial, no confundas la excelencia deportiva con la victoria en los partidos. La familia debe entender y ayudar al entrenador para que enseñe a su hijo o hija a jugar bien, y no sólo a ganar partidos. Las victorias, si llegan, deben ser siempre el fruto de un buen juego (a nivel táctico, estratégico, actitudinal,...).</p>



1.7. APLICACIONES DIDÁCTICAS

Terminamos este capítulo sintetizando tres apartados que nos parecen de gran importancia de cara a entender bien todo lo que se ha intentado plasmar: aspectos fundamentales que debes recordar, preguntas de autovaloración y, por último, una propuesta de actividades a realizar para afianzar los contenidos aprendidos.

1.7.1. Lo que debes recordar

- Los contenidos de entrenamiento van evolucionando y modificándose con el paso del tiempo. En este sentido, es necesario tener claro que para poder realizar un trabajo integral es importante incorporar nuevos e importantes contenidos. Dentro de éstos, los contenidos pedagógicos tienen un papel fundamental en la formación de los jóvenes jugadores de baloncesto.
- Podemos identificar los contenidos pedagógicos con la promoción de valores educativos. Integrar estos valores en nuestros entrenamientos supone optar por una concepción del baloncesto claramente humanista y formativa.
- Los valores que tradicionalmente se han planteado en el entrenamiento deportivo poco o nada tienen que ver con una verdadera educación en valores. Por tanto, hay que ser muy críticos con ello.
- Para poder promocionar valores verdaderamente educativos es imprescindible que, como entrenadores/as, utilicemos una metodología activa donde el jugador sea la referencia del proceso educativo. Además, en la programación, tanto anual como de cada una de las sesiones de entrenamiento, hay que hacer explícitos los valores que vamos a trabajar.
- Para poder llevar a cabo de forma correcta este tipo de programación es necesario que los entrenadores nos preparemos y formemos para ello. Si además de todo lo anterior, contamos también con las familias el proyecto será, seguro, un éxito.

1.7.2. Preguntas de autoevaluación

- Enumera los contenidos más importantes del entrenamiento deportivo en baloncesto.
- ¿Qué tipo de metodología se identifica mejor con la inclusión de contenidos pedagógicos en el entrenamiento de base en baloncesto? Justifica la respuesta.
- ¿Cuáles son los valores tradicionales del deporte que poco tienen que ver con el baloncesto formativo que pretendemos desarrollar?
- En tu opinión, ¿qué característica definen mejor a un entrenador de baloncesto formativo?



- ¿Qué características debe tener la competición para que nos sirva como instrumento educativo.

1.7.3. Actividades para afianzar los conceptos del tema

- Realiza tu propia definición de lo que es “educar en valores en baloncesto”.
- Realiza un cuadro con los valores de mayor interés que se deberían fomentar en cada una de las categorías.
- Describe 5 estrategias que utilizarías en tus entrenamientos para fomentar cada uno de los siguientes valores: igualdad, tolerancia, cooperación, respeto y salud integral.
- De forma breve resume algunas actuaciones que te plantearías para hacer partícipes a las familias en el proceso de formación de sus hijos.
- Por último, realiza un decálogo con las ideas principales que más te han gustado del tema.

1.8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1988). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid. Aula Santillana.
- Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao. DDB.
- Carrasco, F. (1997). Baloncesto: educación y diversión. *Clinic, revista técnica de baloncesto*, nº 39, pp. 10-11.
- Castejón, F.J. (1996). Por un entrenamiento eficaz. Liderazgo intenso y positivo (II). *Clinics, revista técnica de baloncesto*, nº 34, pp. 8-10.
- Cohen, R. (1998). Principios fundamentales para una escuela integral de fútbol base. *Training fútbol*, nº 25, pp. 30-41.
- Giménez, F.J. (2000). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla. Wanceulen.
- Giménez, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla. Wanceulen.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, vol. 12, 1, pp. 67-79.
- Guillén, F., Miralles, J.A. (1995). Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, tomo VIII, nº 4, pp. 9-12.
- Guimaraes, J. (1998). Crianças e formação desportiva. *Treino Deportivo*. Ano 1, 3ª serie, outubro, pp. 3-10. Portugal.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del deporte*. Madrid. Biblioteca Nueva.



- Martens, R. (1989). *El entrenador*. Barcelona. Hispano Europea.
- Montiel, A. (1997). Treinador: técnico e formador. *Treino Desportivo*, Julho 97, p. 11.
- Ortega, G.; Giménez, F.J.; Abad, M.T.; Durán, L.J.; Franco, J.; Jiménez, P.J.; Jiménez, A.C. (2015). *El partido empieza en casa*. Madrid. Fundación Real Madrid.
- Ortega, G.; Giménez, F.J.; Durán, L.J.; Franco, J.; Jiménez, P.J.; Jiménez, A.C. (2012). *Iniciación al valorcesto*. Madrid. Fundación Real Madrid.
- Ortega, P.; Mínguez, R. (2001). *Los valores en educación*. Barcelona. Ariel educación.
- Pascual, C. (1992). Currículum de E.F. en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 15, pp. 87-96.
- Prat, M.; Ventura, C. (2010). *Deportes y educación en valores. Dirigido a madres y padres interesados por el deporte escolar*. Madrid. CEAPA y CSD.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Fundació Pública Institut d'Estudis Ilerdencs. Lérida.
- Stocker, G. et al. (1983). *Basquetebol sua prática na escola e no lazer*. Ao livro técnico S.A. Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 2. LA ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEPORTIVA EN BALONCESTO

Autora: Piñar López, María Isabel

Índice del capítulo



2.1. Consideraciones generales

2.2. Criterios para la estructuración del proceso formativo

2.3. Análisis de los modelos de planificación

2.4. Propuesta de estructuración del proceso de formación deportiva.

2.4.1. Consideraciones generales sobre las etapas de la planificación plurianual

2.4.2. Hacia un modelo de estructuración basado en el ritmo de aprendizaje y adaptación de los jugadores

2.4.2.1. Criterios para la selección de objetivos y contenidos

2.4.2.2. Objetivos

2.4.2.3. Contenidos

2.4.2.4. Secuenciación de objetivos y contenidos. La distribución por etapas



2.5. La planificación del entrenamiento en baloncesto

2.5.1. Concepto de planificación.

2.5.2. Fases de la planificación

2.5.2.1. Contextualización.

2.5.2.2. Evaluación Inicial.

2.5.2.3. Planteamiento de objetivos.

2.5.2.4. Establecimiento de los contenidos a desarrollar.

2.5.2.6. Secuenciación y temporalización de objetivos. Periodización.

2.5.2.7. Programación del entrenamiento.

2.5.2.8. Control y evaluación del entrenamiento.

2.5.3. Las unidades de Planificación.

2.5.3.1. El macrociclo

2.5.3.2. El mesociclo

2.5.3.3. El microciclo

2.5.3.4. La sesión de entrenamiento

2.5.3.4.1. La estructura de la sesión

2.5.3.4.2. Tipos de sesiones

2.5.3.4.3. La duración de la sesión

2.6 Anexos

2.7 Actividades de autoevaluación

2.8 Actividades para afianzar conceptos del tema

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES

El proceso de formación de los jugadores de baloncesto comienza con la toma de contacto con el deporte y dura todo el tiempo que el jugador permanezca activo. Resulta sencillo definir el momento en que tiene lugar la iniciación deportiva pero muy difícil concretar cuándo un jugador está formado, ya que cualquier nueva experiencia vivida ayuda a mejorar alguna de las capacidades necesarias para obtener un rendimiento deportivo óptimo.

Este proceso dura, por tanto, muchos años y, es por ello, que los profesionales encargados de su diseño deben ser conscientes de que hay tiempo suficiente para planificar sin olvidar aspectos o cualidades que pudieran resultar importantes en el futuro.



En este sentido conviene, en primer lugar, hacer una revisión profunda de las necesidades formativas del jugador y, posteriormente, elegir el modelo de planificación que pueda resultar más adecuado para cubrir tales necesidades.

Describir el conjunto de necesidades formativas necesarias se escapa de las pretensiones de este texto, si bien puede resultar conveniente destacar las principales ausencias en los últimos años.

Durante mucho tiempo los técnicos otorgaron una importancia injustificada a la capacidad técnica individual en detrimento de una formación táctica tanto de carácter individual, que resultó la capacidad más olvidada, como colectiva ya que el entrenamiento se desarrollaba en condiciones aisladas del contexto real de juego, sin oposición.

En la actualidad podemos decir que se ha conseguido concienciar a los entrenadores de la importancia de entrenar tales capacidades aunque, a partir de este momento, resulta decisivo revisar los métodos empleados para su desarrollo. Sin embargo, nuestro propósito se centra en el estudio del proceso de formación táctica colectiva para hacer una propuesta que responda a las demandas de la competición, por lo que, en primer lugar, debemos abordar el análisis de tales exigencias.

La formación deportiva en baloncesto se entiende como un PROCESO CONTINUO, ininterrumpido, con una duración equivalente y paralela al desarrollo evolutivo del jugador en el que se contemplan la mejora paulatina de las capacidades

necesarias para poder responder, de manera eficaz, a las situaciones que se presentan en el transcurso del juego (Ortega, Piñar y Cárdenas, 1999).

Este proceso es complejo y se ve afectado por diversos factores: metodológicos, fisiológicos, psicológicos, genéticos, ambientales, etc., ya que se pretende que el jugador sea lo más completo posible adquiriendo las habilidades y capacidades que influyen en el rendimiento a lo largo de su vida deportiva.

Para que este proceso formativo lo considerásemos correcto se debería dotar al jugador de las capacidades tácticas, técnicas, psicológicas y físicas adecuadas para el momento de desarrollo en el que se encuentre el jugador. Todos los aspectos formativos deberán ser tratados conjuntamente para conseguir un nivel de maduración deportiva óptima. La adquisición de una de estas capacidades sin el sostén de las otras supondrá un déficit en la evolución del jugador de baloncesto (Antón, 1990).



La premisa fundamental para que todo este proceso sea llevado convenientemente es que los entrenadores, los profesionales encargados del desarrollo de los jugadores, conozcan a la perfección el deporte, en nuestro caso el baloncesto. Hay que tener un conocimiento profundo de la dinámica del juego, de sus características estructurales y funcionales, de los contenidos tanto individuales como colectivos, del tipo de situaciones que se generan para poder representarlas en los entrenamientos, en definitiva cualquier aspecto que tenga que ser tenido en cuenta para poder realizar un correcto diseño y planificación del proceso.



Este proceso formativo es prolongado por lo que los entrenadores tienen que ser conscientes de que el tiempo de entrenamiento de las competencias motrices específicas, sin olvidar aspectos o cualidades que pudieran resultar importantes en el futuro, tiene que ser el necesario para su aprendizaje y consolidación (Cárdenas, 2010) y debe partir de las necesidades particulares de los jugadores en el momento

en que el entrenador sea responsable de su formación, independientemente de la categoría en la que jueguen. Lo importante será dotar de los recursos que en ese momento necesiten.

Como expondremos en el transcurso de este texto, tendremos en cuenta que, al igual que cualquier planificación, la que se refiere a la mejora de las capacidades para jugar al baloncesto, debe partir de un conocimiento previo del nivel de partida de los jugadores, y del establecimiento de objetivos a conseguir que se deriven de la evaluación inicial. Éstos deben centrarse, como indicábamos en el párrafo anterior, en las competencias, a todos los niveles, que con el paso del tiempo tiene que conseguir el jugador (Piñar, Cárdenas, Miranda y Torre, 2007).

Dado que el proceso tendrá que ser adaptado y formativo, lo más operativo y sensato será estructurarlo en una serie de etapas que corresponderán a momentos diferentes de la evolución de los jugadores. Se trata, por consiguiente, de crear las condiciones necesarias para que los niños lleguen a desarrollar e interpretar correctamente un juego evolucionado cuando sean adultos (Piñar y cols., 2007).



Es por ello que se hace necesario plantear una planificación general de los diferentes escalones del aprendizaje, con el objetivo de conocer en qué momento de la vida de los jugadores nos encontramos. Pero, ¿cuáles son los criterios que regirán esta estructuración del proceso?

2.2. CRITERIOS PARA LA ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO FORMATIVO

Los criterios para estructurar las diferentes etapas del proceso formativo son de diferentes tipos y parten de diferentes modelos. Es fundamental que el entrenador sepa que para poder provocar los aprendizajes, independientemente del criterio para estructurar el proceso, su labor se desarrolla en dos escenarios diferenciados: el entrenamiento y la competición.

Lo obvio es que este proceso tiene claramente definido su inicio, que corresponde con el momento en el que el jugador toma contacto con el deporte pero no es tan claro el momento en el que un jugador se considera totalmente formado ya que cualquier situación vivenciada ayuda a mejorar el rendimiento.

Los criterios para estructurar el proceso de formación deportiva en etapas son variados: la edad cronológica, la edad biológica, las etapas federativas, el desarrollo de las capacidades psicológico-físico-perceptivo-motoras, las formas de aprendizaje, etc. La utilización de unos criterios u otros junto con otros aspectos que definen el tipo de metodología desarrollada han conducido a los autores a establecer los denominados modelos de enseñanza. Alarcón, Cárdenas, Miranda y Ureña (2010) recogen 7 modelos que han coexistido en las últimas décadas para la planificación de los deportes de equipo:

- | |
|----------------------------------|
| • Modelo Tradicional. |
| • Modelo Estructural. |
| • Modelo Comprensivo. |
| • Estilo Cognitivo. |
| • Modelo Integrado. |
| • Modelo Constructivista. |
| • Modelo Deportivo. |

En nuestro caso, realizaremos un repaso de los criterios que se siguen para estructurar el proceso formativo cuando se planifica atendiendo a cada modelo.

1. Modelo Tradicional.

Criterio: edad biológica/cronológica.

Tradicionalmente las propuestas de planificación del proceso de formación del jugador de baloncesto, se han basado en una estructuración en fases cronológicas (en función de la edad), que normalmente coinciden con las categorías establecidas por la FEB. Los seguidores de este modelo proponen una secuenciación de objetivos y contenidos atendiendo a las características psico-evolutivas teóricas de los niños (las que de forma general se prevé que tienen los niños de esa edad) y, en el mejor de los casos, realizan adaptaciones en función de su desarrollo biológico (las condiciones reales que el entrenador encuentra).

El problema es evidente: los jugadores de una misma franja de edad son muy distintos entre una generación y otra por múltiples factores incontrolables (experiencia acumulada, grado de desarrollo biológico, etc.) por lo que la planificación no se ajusta a las necesidades reales.

2. Modelo Estructural.

Criterio: análisis de la estructura de los deportes colectivos.

Se caracteriza porque el juego constituye el eje central de actuación y se utiliza como medio fundamental para conseguir objetivos. Los juegos se basan en las modificaciones de las características estructurales de los deportes en relación con las posibilidades y necesidades de ellos, la actuación del entrenador se fundamenta y organiza basándose en los Principios de Juego.

3. Modelo Comprensivo.

Criterio: método de intervención.

La propuesta se fundamenta en la edad del jugador y el contenido a enseñar. La selección de objetivos se caracteriza por una definición abierta y flexible, como guía del proceso. La selección de contenidos distingue entre los de ataque y defensa y existe una progresión de lo simple a lo complejo.

4. Modelo Cognitivo.

Criterio: método de enseñanza.

La idea fundamental es que se analizan los diferentes estilos como métodos de enseñanza. En principio, cada edad sería más propicia a un método de enseñanza.

5. Modelo Integrado.

Criterio: situaciones pedagógicas.

No se realiza ninguna secuenciación ni selección de objetivos y contenidos

para la enseñanza de los deportes de colaboración-oposición, aunque sí se plantean los objetivos que deben plantearse en las tareas. El criterio para seleccionarlos respeta la lógica del juego, siendo los referentes a los principios que se identifican en los juegos deportivos relacionados con los roles del jugador.

6. Modelo Constructivista.

Criterio: ritmo de aprendizaje.

Defiende que no se pueden definir etapas cerradas según contenidos y edades de los participantes ya que, la posibilidad de evolucionar en la enseñanza está absolutamente condicionada por el ritmo con el que los propios jugadores aprenden. Cárdenas (2003) plantea diferentes fases del aprendizaje que se abordan dependiendo del nivel adquirido, estableciendo unos criterios de referencia o requisitos mínimos que los jugadores deberán cumplir. Defiende que la secuenciación de objetivos y contenidos sólo puede depender del ritmo de aprendizaje individual y por tratarse de un deporte de equipo, del ritmo de aprendizaje colectivo. Aboga por un proceso de planificación abierto basado en los principios constructivistas del aprendizaje, actuando a dos niveles: el entrenamiento y la competición.

7. Modelo Deportivo.

Criterio: rendimiento deportivo.

La estructura y el contenido del entrenamiento varían dependiendo de: la posición de la fase específica dentro de la temporada, cualificación de los deportistas y especificidad de los deportes. En este modelo es necesario tener en cuenta el tipo de carga de cada mesociclo e integrarlo con la adquisición de los contenidos técnico tácticos, que variarán en el tiempo según la dificultad de la tarea a aprender, el método de entrenamiento empleado, la capacidad de los jugadores y el tiempo del entrenamiento.

2.4. PROPUESTA DE ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN DEPORTIVA.

2.4.1. Consideraciones generales sobre las etapas de la planificación plurianual

Para poder sistematizar el proceso de formación del deportista en general (del jugador de baloncesto en nuestro caso), se han realizado diferentes propuestas de estructuración a largo plazo siguiendo el desarrollo evolutivo del niño. Es estos programas se diferencian distintas etapas de formación que, debidamente diseñadas, inducen a una enseñanza progresiva, acorde a las necesidades e intereses de los deportistas en cada estadio evolutivo. En la tabla I se presentan diferentes propuestas de clasificación de etapas formativas de diferentes autores (con un asterisco * se

señalan algunas de las propuestas relacionadas con el baloncesto) y que están basadas en los diferentes criterios de selección que expusimos en el apartado anterior.

Tabla I. Etapas de formación deportiva (Adaptado de Piñar, 2005).

ETAPAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA							
STEINER. (1980)	Formación básica amplia.		Selección.		Especialización		Alto rendimiento.
MARTIN. (1982)	Variada formación psicomotriz.			Inicio especialización.		Profundización del entrenamiento específico.	
MATVEEV. (1983)	Preparación básica.			Realización máxima de las posibilidades deportivas.		Longevidad deportiva.	
PILA. (1986)	Iniciación deportiva.			Orientación deportiva.		Especialización deportiva.	
GROSSER y NEUMAIER (1986)	Entrenamiento de fundamentos.		Entrenamientos de construcción.		Entrenamiento de rendimiento.		Entrenamiento de alto rendimiento.
VILTE/ CARBALLO. (1987)	Formación deportiva motora.		Entrenamiento de base.		Sistematización del entrenamiento.		Alto rendimiento.
HAHN. (1988)	Entrenamiento básico.		Entrenamiento de desarrollo.		Entrenamiento de rendimiento.		Alto rendimiento.
HERNÁNDEZ* (1988)	Formación básica			Iniciación o formación específica		Perfeccionamiento deportivo	
WEINECK. (1988)	Entrenamiento de base.			Entrenamiento de construcción.		Entrenamiento de alto nivel.	
PINTOR*. (1989)	Formación motora básica.		Iniciación: Formación multideportiva básica		Iniciación consolidación	Perfeccionamiento básico	Especialización.
ANTÓN. (1990)	Actividad física general		Iniciación aprendizaje global básico		Iniciación aprendizaje específico	Consolidación aprendizaje específico	Perfeccionamiento
BOMPA. (1990)	Iniciación.			Especialización.		Alto rendimiento.	
PLATONOV. (1993)	Preparación inicial.		Preparación previa de base.		Preparación específica de base.	Realización máxima de posibilidades	Mantenimiento de los resultados
DELGADO. (1995)	Fundamentos		Iniciación.		Perfeccionamiento.		Máximo rendimiento.
DÍAZ, SÁENZ-LÓPEZ Y TIERRA*. (1995)	Primera etapa de formación básica	Segunda etapa de formación básica	Primera etapa de iniciación	Segunda etapa de iniciación	Primera etapa de perfeccionamiento	Segunda etapa de perfeccionamiento	Etapas de máximas prestaciones
GRANDA ET AL. (1998)	Formación básica			Formación específica		Entrenamiento deportivo	
GIMÉNEZ Y CASTILLO*. (2001)	Habilidades Genéricas	Inicio de habilidades específicas	Trabajo colectivo básico	Desarrollo genérico	Desarrollo específico	Especialización	Po liv al en ci a

ETAPAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA

CÁRDENAS* (2010)	1ªEtapa: 3x3. Juego con balón simple.		2ª Etapa: 3x3. Juego con balón con ayuda y juego con balón simple.		3ªEtapa: 4x4. Juego sin balón con ayuda.		4ª Etapa: 5x5. Juego sin balón complejo.		5ª Etapa: 5x5 especializado. Juego sin balón complejo especializado.	
ESCUELA NACIONAL DE ENTRENADORES (2011)*	Iniciación	Escuela de Baloncesto	Formación General	Reconstrucción	Especialización	Junior	Alto rendimiento	Post Alto rendimiento		
		Participación equipos		Tecnificación		U20				

* Autores relacionados con el baloncesto.

2.4.2. Hacia un modelo de estructuración basado en el ritmo de aprendizaje y adaptación de los jugadores

Tras una revisión de las propuestas metodológicas de numerosos autores y de las características más o menos comunes de los modelos de planificación, llega el momento de hacer una crítica constructiva y aportar alguna alternativa que supla las carencias de los modelos vigentes. Para ello es importante establecer un marco teórico de referencia sobre el que sustentar la propuesta. Nuestros pilares serán los principios constructivistas del aprendizaje.

Básicamente enseñar a jugar a baloncesto desde una perspectiva constructivista significa partir de los conocimientos de los jugadores y ayudar a que sean ellos mismos los que construyan sus propios aprendizajes en un proceso de crecimiento progresivo que sólo puede depender del ritmo de asimilación personal. Esto significa un cambio importante en el papel desempeñado tanto por el jugador como el entrenador, el cual realiza una cesión de competencias al primero.

Pero, al mismo tiempo, significa que la secuenciación de objetivos y contenidos sólo puede depender del ritmo de aprendizaje individual y, por tratarse de un deporte



de equipo, del ritmo de aprendizaje colectivo. Este es un aspecto importante que marca diferencias sustanciales con los modelos de planificación más habituales en los que se estructura el proceso en etapas cronológicas y, en el mejor de los casos, se propone una secuenciación expuesta a posibles modificaciones en función de las características y necesidades de los jugadores (Pintor, 1989; Giménez y Sáenz, 1999; Ibáñez, 2002).

Nuestra propuesta pretende considerar fases del aprendizaje que serán abordadas dependiendo del nivel adquirido, para lo que se establecen criterios de referencia o requisitos mínimos que los jugadores deberán cumplir. El cambio supone una intervención en dos niveles diferentes: el primero abarca las sesiones de enseñanza/entrenamiento, y el segundo la competición. Ambos ámbitos de actuación resultan determinantes para asegurar la formación adecuada, a pesar de que el segundo resulte olvidado en la mayor parte de las propuestas. En ocasiones algunos autores resaltan la importancia de un tratamiento adecuado de la competición dado el valor potencial que tiene desde el punto de vista formativo.

Sin embargo, aunque son numerosas las propuestas de intervención didáctica que plantean las modificaciones de las tareas de entrenamiento con el objetivo de facilitar la tarea, incrementar el índice de participación o aumentar el grado de implicación cognitiva del sujeto (Ticó, 1996; Cárdenas y López, 2000; Ticó, 2002), resultan realmente escasas las que hacen referencia a posibles adaptaciones de los



sistemas de competición o las reglas de juego para conseguir objetivos similares.

De hecho, existe una disonancia entre los aprendizajes planteados y la forma en que se pretende la integración y manifestación de los mismos en la competición. Quizás resulte más sencillo entenderlo con un ejemplo: si el objetivo general durante las primeras etapas o fases del proceso es potenciar los aprendizajes individuales que



se basan en la relación con el balón, la competición debería posibilitar la toma de contacto con éste en muchas ocasiones y, por el contrario, tomando como ejemplo la realidad en categoría Minibasket, al establecer las bases de competición una participación de 5 x 5, podemos asegurar que el número de experiencias de este tipo, al alcance de los niños, es mínima.

Por otra parte, si desde el campo de la didáctica general, y bajo las directrices constructivistas, se propone partir de la globalidad, de lo general, para llegar a lo concreto, ¿por qué no se tiene en cuenta la expresión más general del comportamiento colectivo de un equipo, es decir, la competición, como punto de partida sobre la que construir los aprendizajes?

Este es otro de los aspectos que diferencia nuestra propuesta: partir del comportamiento colectivo, que consideremos deseable, para llegar a planteamientos más concretos. El juego del baloncesto es, en esencia, una actividad colectiva que refleja la interacción de dos equipos que se oponen para conseguir un mayor número de encestes que el rival. Si, como viene siendo habitual, se pretende fomentar una formación individual antes que la colectiva, por entender que ésta depende de la primera y se sustenta sobre ella, pero la competición exige un juego complejo, o impide una puesta en práctica de los contenidos individuales, o la frecuencia de aparición es reducida, las posibilidades de mejorar se reducen. En estas condiciones, resulta incoherente que las experiencias, posiblemente más importantes desde el punto de vista formativo, no se diseñen ni se aprovechen para fomentar los aprendizajes más convenientes.

Esto nos lleva a la conclusión de que al planificar el proceso formativo es necesario considerar la competición como uno de los medios más importantes y, en consecuencia, diseñarla de forma que, al igual que otros medios evolucionan en el tiempo con el objetivo de incrementar progresivamente las exigencias, también se produzcan las adaptaciones necesarias para conseguir tal fin. Bajo esta premisa nuestro modelo de planificación a largo plazo, propone un sistema de competición variable atendiendo a las diferentes categorías federativas. Aunque, a tenor de lo analizado hasta el momento, la competición debería variar cuando el nivel de los jugadores lo requiriera para alcanzar un nuevo estadio de aprendizaje, la realidad condiciona tal planteamiento pues resultaría realmente inviable dada la diversidad de equipos que compiten y el ritmo tan distinto de aprendizaje de cada uno de ellos. Sin embargo, consideramos suficiente tal evolución dado que el resto de los medios de enseñanza/entrenamiento pueden compensar tales necesidades, evitando saltos cualitativamente inadecuados.

En resumen, proponemos una alternativa en la que, atendiendo a la intervención didáctica durante las sesiones de entrenamiento se evoluciona y estructura el proceso dependiendo del ritmo de aprendizaje y nivel mostrado por el equipo, mientras que en el ámbito competitivo se introducen adaptaciones que permiten establecer una evolución que, en este caso, se ajustará a las categorías establecidas por la federación. No obstante, tanto el estilo de juego en general, como la forma de juego colectivo en particular, evolucionan con el ritmo que muestran los jugadores durante la competición, por lo que podemos afirmar que el único aspecto preestablecido de la formación serán las bases con las que se compite (reglamento).

Tabla II. Características y evolución de la competición a lo largo de las categorías federativas.

ETAPA		CARACTERÍSTICAS GENERALES	TIPO DE COMPETICIÓN Y REGLAS BÁSICAS
MINIBASKET	BENAJMINES	Favorecer el juego individual: relación del jugador con el balón y jugador-adversario. Juego 1 x 1	3 x 3 Modificación de las reglas actuales de Minibasket Sólo se pueden hacer ayudas en el interior de la zona cuando el jugador con balón entre en ella.
	ALEVINES	Potenciar el juego individual e iniciar al juego colectivo básico: relación jugador-compañero-adversario. Explorar las posibilidades del juego de 2 x 2	3 x 3 Modificación de las reglas actuales de Minibasket. Se pueden hacer ayudas cuando el atacante tiene el balón. Sólo se permite defensa individual.
INFANTILES		Potenciar el juego colectivo básico: relación jugador-compañeros-adversarios. Explorar las posibilidades del juego de Juego 3 x 3. No existen puestos específicos	4 x 4 Reglas actuales del baloncesto. Queda prohibido el uso de las defensas en zonas o mixtas
CADETES		Explorar las posibilidades del juego 4 x 4 con libre rotación por todos los puestos específicos.	5 x 5 Reglas actuales del baloncesto. Se permiten defensas en zonas presionantes y defensas mixtas.
JUNIORS		Explorar las posibilidades del juego 5 x 5. Especialización por puestos.	5 x 5 Reglas actuales. Se pueden utilizar cualquier tipo de sistema defensivo.

Como se puede comprobar, hemos hecho centrado el interés general en la mejora de las competencias motrices necesarias para jugar en fase de ataque pero sin olvidar las correspondientes a la fase de defensa.

2.4.2.1. Criterios para la selección de objetivos y contenidos

Cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje se sustenta sobre tres pilares: el alumno, el contenido y el entrenador. Cada uno de estos elementos fundamentales en el proceso delimita un marco de referencia distinto que posibilita establecer los criterios de selección y secuenciación de los objetivos y contenidos que formarán parte del programa. Estos criterios quedan recogidos de forma sintética en la figura 1.

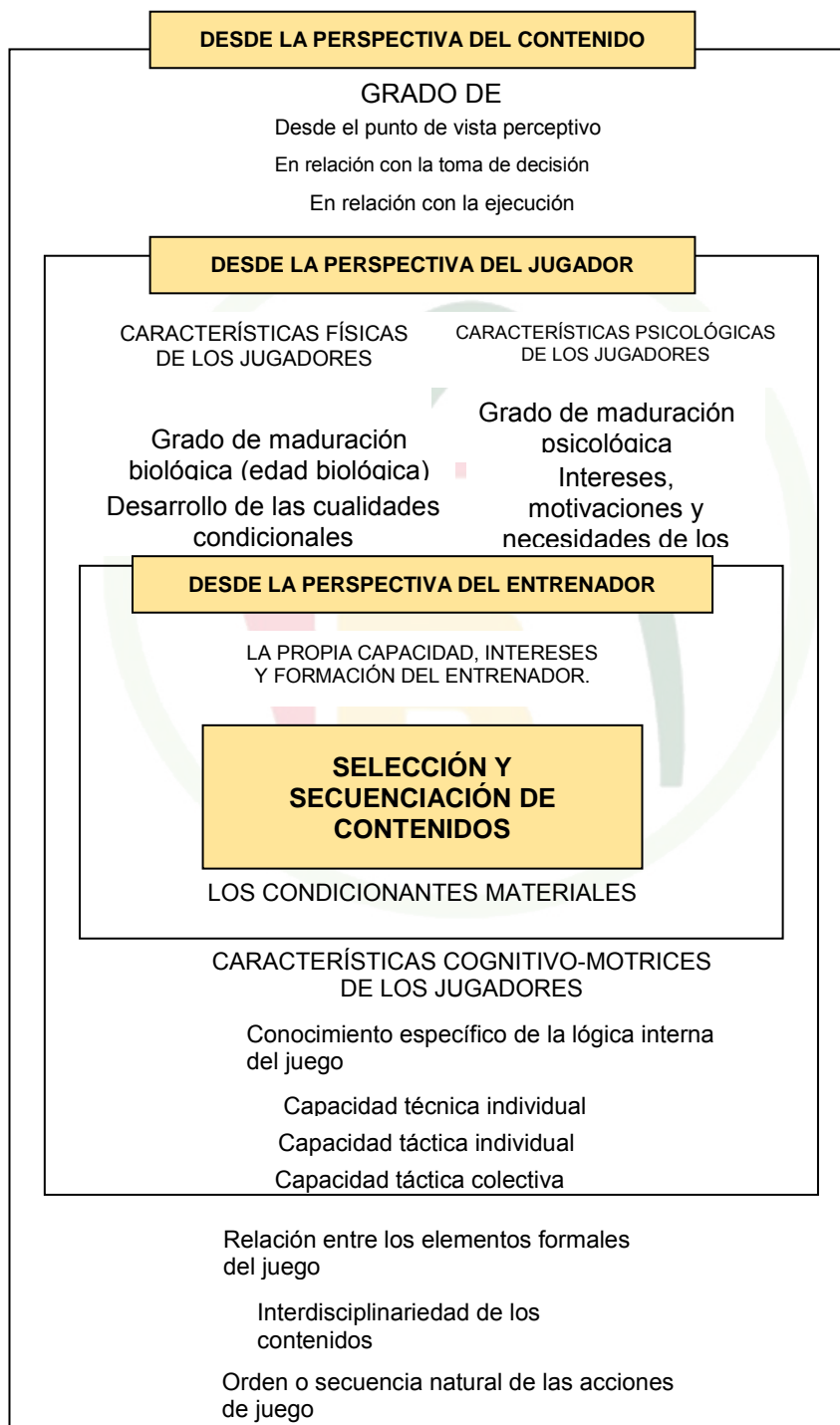


Figura 1. Criterios para la selección y secuenciación de contenidos

Desde la perspectiva del jugador:
Características de los jugadores (nivel de partida):
Desde el punto de vista biológico/físico
Grado de maduración biológica (edad biológica)
Desarrollo de las cualidades condicionales: fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad
Desde el punto de vista psicológico.
Grado de maduración psicológica.
Intereses, motivaciones y necesidades de los jugadores.
Desde el punto de vista cognitivo-motriz.
Conocimiento específico de la lógica interna del juego.
Capacidad técnica individual.
Capacidad táctica individual.
Capacidad táctica colectiva.
Desde la perspectiva del contenido:
Grado de dificultad.
Desde el punto de vista perceptivo.
En relación con la toma de decisión.
Atendiendo al orden o secuencia natural de las acciones de juego
Atendiendo a la interdisciplinariedad de los contenidos.
Atendiendo a la relación entre los elementos formales del juego: espacio, canastas, balón, jugadores y reglas.
En relación con la ejecución motriz.
La coherencia con la lógica interna del juego.
Desde la perspectiva del entrenador
La propia capacidad, intereses y formación del entrenador.

2.4.2.2. Objetivos

En general el objetivo más ambicioso que debemos aspirar a conseguir es desarrollar las capacidades necesarias para construir un juego colectivo complejo libre, es decir, elaborado de forma espontánea por parte de los jugadores, por iniciativa propia, sin intervención de los entrenadores, a partir de la percepción del entorno de juego. No obstante, esta forma de jugar colectivamente debe regirse por una serie de principios o pautas de comportamiento que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos propios, en detrimento de los del equipo contrario. Un conocimiento profundo sobre estos conceptos de juego ayudaría a tomar las decisiones correctas sobre las herramientas a utilizar en cada momento (MTCBs) y la forma en que deberían combinarse.



En líneas generales podemos decir que los conceptos de juego, así como los principios específicos son comunes a cualquier tipo de ataque, independientemente del sistema defensivo contra el que se aplique (individual, en zonas, mixta), mientras que los procedimientos de juego como los MTCBs a aplicar en cada caso, varían en función del sistema defensivo contra el que se practiquen.

2.4.2.3. Contenidos

Los contenidos que deben formar parte del programa de formación táctica colectiva pueden ser de dos tipos: relacionados con los conceptos y relacionados con las acciones motrices. Durante muchos años ha existido una gran preocupación por mejorar la eficacia motriz de las acciones tácticas colectivas de grupo, lo cual se entrenaba desde dos perspectivas diferenciadas: por un lado, transmitiendo los conocimientos acerca de los criterios de eficacia de cada uno de los medios tácticos colectivos básicos, y por otro, proporcionando las experiencias prácticas necesarias para el desarrollo de la capacidad motriz específica.

No obstante, el comportamiento colectivo debe responder a unos parámetros generales de actuación acordes a la lógica interna del juego que orienten sobre la forma más coherente de actuar. Una vez que están suficientemente claros los objetivos a conseguir, los conceptos de juego, los principios específicos o pautas de comportamiento, se determinarán los procedimientos a seguir y las herramientas que se utilizarán para ello; estas herramientas son los medios tácticos colectivos básicos.

Podemos decir que existen tres niveles de actuación: la enseñanza de los conocimientos teóricos sobre el juego, la enseñanza de los MTCBs atendiendo a los criterios de eficacia y, finalmente, la mejora de la capacidad colectiva para enlazar las acciones colectivas básicas de forma espontánea o natural. Esto último conlleva una gran dificultad pues se basa en la correcta interpretación de la situación de juego, sobre todo de las intenciones y acciones de los compañeros y oponentes, basado en un conocimiento profundo sobre los criterios de eficacia de los enlaces entre las diferentes acciones colectivas.

Por otra parte hay que señalar que este esquema de contenidos se repite para cada tipo de ataque, entendiendo que estos dependen de la diversidad de sistemas defensivos existentes. Por este motivo existen conceptos y principios de juego comunes, pero procedimientos de juego que difieren dependiendo de si se ataca contra una defensa de asignación individual, zonal, mixta, de ajuste, cambiante o presionante.

2.4.2.4. Secuenciación de objetivos y contenidos. La distribución por etapas

En función de los criterios establecidos con anterioridad para la selección y secuenciación de contenidos creo conveniente establecer 5 etapas de formación, cuya duración dependerá, como ha quedado reflejado a lo largo del texto, del ritmo de



aprendizaje y evolución mostrados por el grupo de jugadores. Esto significa que un equipo puede permanecer centrado en el desarrollo de los contenidos de una etapa durante un periodo de un año, mientras otro puede necesitar prolongar esta fase hasta cubrir los requisitos necesarios para afrontar la siguiente.

Antes de analizar con más detenimiento las características de cada una de ellas, conviene que detallemos sobre qué parámetros se realizará el análisis. En primer lugar

se define el objetivo general de la etapa para situar al lector sobre la dirección del proceso de enseñanza. A continuación se definen los requisitos que debe cumplir el conjunto de jugadores (no hay que olvidar que se trata de un juego de equipo) para afrontar dicha etapa. En la mayoría de los casos nos referiremos a requisitos de carácter técnico-táctico pero, en ocasiones, de tipo psicológico; difícilmente tendrán connotaciones físicas si la evolución biológica es la natural.



La tercera característica se refiere al tipo de competición en la que debería participar el grupo. Para algunas etapas se proponen modificaciones a las reglas y sistema de competición actuales en beneficio de una mejor formación deportiva. Justificaremos esas adaptaciones en función de diferentes criterios que ayudarán a comprender la importancia de utilizar y diseñar la competición como un medio al servicio de la formación y no como un fin en sí misma. Al igual que cualquier otro aspecto relacionado con el aprendizaje se establece una progresión que permite evolucionar en dificultad hasta alcanzar el nivel de exigencia propia de los adultos.

El siguiente parámetro es el estilo de juego que se propone para cada fase del proceso y que incluye un análisis desde el punto de vista espacial, en función del ritmo de juego, del grado de libertad, del grado de especialización y, finalmente, de los medios tácticos integrados prioritariamente en la etapa.



Etapas 1

Centrada en la posesión del móvil y con el objetivo general de potenciar el desarrollo de la capacidad individual de juego en situaciones de oposición simple (1x1). Es necesario asumir que durante un tiempo el niño deberá satisfacer sus necesidades egocéntricas relacionadas con la posesión del balón, sin que tenga la obligación de compartirlo. Actuar contra la propia naturaleza del niño no ayudará más en el proceso de socialización y, por el contrario, podría representar una causa importante para provocar frustración y abandono.

Por otra parte el niño siente la necesidad de conseguir el principal objetivo del juego: encestar, por lo que la posesión del balón le hace sentirse protagonista del juego y le ayuda a mejorar su autoestima. Existen, por tanto varias razones, que justificarían una reducción del número de participantes en la competición: el incremento notable del índice de participación individual, la posibilidad de aumentar el número de experiencias de enceste y, como consecuencia, de incrementar notablemente la autoestima y la percepción de autoeficacia. También merece una mención especial el hecho de que el incremento de experiencias conlleva, en condiciones normales, una mejora más significativa de la capacidad, en este caso, técnico-táctica individual.

- **Requisitos:** Ninguno, pues se trata del primer contacto con el baloncesto, por lo que sólo es de esperar que los niños hayan adquirido una formación motriz inespecífica suficientemente rica como para construir los aprendizajes específicos, propios del baloncesto, sobre una base sólida que les ayuda a progresar convenientemente.

- Características de la competición: Para esta etapa, que coincide, al ser la primera del proceso, con la de alevines y, por lo tanto, perteneciente a las categorías de Minibasket, proponemos una serie de modificaciones importantes con el deseo de conseguir verdaderamente una adaptación del juego del baloncesto a las características, necesidades e intereses de los niños que lo practican. Aunque el objetivo por el que se creó es loable, el estancamiento sufrido durante años nos ha llevado a la obligación de



replantear el modelo de competición vigente en pro de un deporte más formativo. Creemos que son varias las reglas que deberían cambiar para conseguir los objetivos planteados (Cárdenas, Piñar y Vaquero, 2002) pero, por no extendernos en exceso, recogeremos las más importantes: reducción del número de jugadores para jugar 3 x 3 en vez del habitual 5 x 5; con el objetivo de evitar un incremento inadecuado de las exigencias desde el punto de vista físico se propone una reducción de las dimensiones del terreno de juego; aumento del número de periodos a 5 de ocho minutos, con obligación de que cada jugador participe al menos en tres de ellos durante los primeros cuatro; inclusión de una línea de tres puntos adaptada a las posibilidades físicas y coordinativas de la mayoría; acercamiento de la línea de tiros libres; además de conservar la regla de prohibición de las defensas en zonas, se prohibiría la realización de ayudas defensivas en el exterior de la zona.

Con esta última regla se pretende generar suficientes situaciones de 1 x 1 para potenciar el desarrollo de la capacidad individual de juego con balón, sin perder la esencia colectiva del juego. Este cambio supone una reducción de la dificultad para jugar contra el oponente directo con muchas posibilidades de finalizar con lanzamiento pero, al mismo tiempo, deja abierta la posibilidad de que, con ciertas limitaciones espaciales, surja la ayuda que dé pie a la colaboración como recurso para resolver la situación. Es una forma de evitar

que la competición se convierta en una sucesión rotatoria de situaciones de 1 x 1, lo que sucedería si se prohibiera cualquier tipo de ayudas pues, en tal caso, el poseedor del balón monopolizaría el juego y, en demasiadas ocasiones, sería el único participante de la fase de ataque.

- **Estilo de juego:**

Desde el punto de vista espacial.

Se promueve el juego con sentido de profundidad como recurso para cumplir con el principio de creación de peligro inminente que orienta al jugador a la búsqueda de soluciones que representen una amenaza para los oponentes, e incrementa su nivel de incertidumbre. Esto provoca una mayor actividad defensiva tanto desde el punto de vista psicológico (nivel de atención) como motor.

Para proporcionar experiencias que enriquezcan y ayuden a mejorar la capacidad técnico-táctica individual es necesario que las condiciones en las que se desarrolla la actividad permitan poner en práctica los contenidos individuales de juego con un grado de oposición variable. Este razonamiento nos conduce a la necesidad de jugar colectivamente de tal forma que se produzca el mayor número posible de situaciones en las que jugar 1 x 1 con posibilidad de aplicar los distintos contenidos que forman parte del repertorio técnico-táctico del jugador con balón y no sólo alguno de ellos, como ha venido siendo habitual en la formación tradicional, cuando los entrenadores establecían sistemas de juego en los que, además de restringir notablemente el grado de libertad de los jugadores, a algunos de ellos se les asignaba funciones de pívots ocupando los espacios próximos al aro de forma casi permanente, limitando así no sólo las posibilidades de practicar el bote o el lanzamiento a media o larga distancia de éstos, sino del resto de los compañeros al reducir considerablemente los espacios disponibles para aproximarse al cesto.

Por estas razones entiendo que debe jugarse con una distribución homogénea de los espacios exteriores disponibles que podrían ser reestructurados funcionalmente dada la propuesta de jugar 3 x 3 y no 5 x 5. En principio la disposición espacial básica sería 1 – 2 ocupando espacios exteriores que aumentarían sus dimensiones respecto al 5 x 5 al reducirse el número de jugadores. La utilización del espacio interior del área restringida queda relegada al jugador con balón que progrese botando o a algún desplazamiento esporádico que realice algún jugador para conseguir desmarcarse momentáneamente de su oponente, pero siempre con carácter transitorio y de forma dinámica (figura 2).

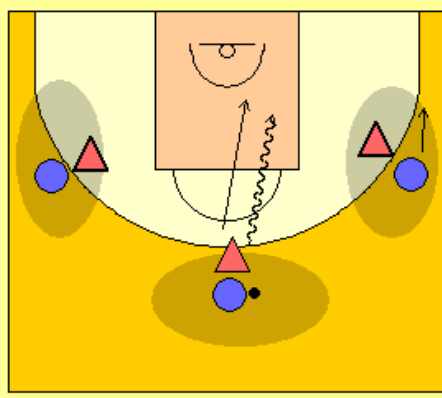


Figura 2. Distribución espacial y disposición inicial de ataque en la 1ª fase del proceso de formación colectiva.

En la figura 2 se observa esta distribución de los microespacios funcionales de juego en esta primera etapa; obsérvese la necesidad de mantener cierta distancia entre los atacantes, sobre todo en relación con el poseedor del balón, para facilitar el juego de 1 x 1.

En función del ritmo de juego.

Uno de los primeros principios específicos que deben aprender los niños se refiere al “cambio rápido del rol defensor al rol atacante para sorprender a los adversarios”. Es fundamental que aprendan el valor del tiempo en el contexto de juego y la forma en que se puede obtener ventaja de este factor. La mejor forma de conseguir situaciones favorables para el jugador con balón es atacar con la suficiente rapidez para evitar que la defensa tenga tiempo de organizarse. De esta forma los niños pueden encontrar situaciones de ventaja numérica o posicional que simplifiquen la dificultad de la acción.

En función del grado de libertad de los jugadores.

La toma de contacto con un deporte debe incluir una primera fase de libre exploración en la que el niño observe, experimente y compruebe la realidad del juego, aunque de forma adaptada como ya se ha comentado. Por este motivo no tendría sentido que se marcaran directrices rígidas sobre cómo jugar que les condicionaran su comportamiento, evitando con ello el desarrollo de la propia personalidad y la creatividad. Desgraciadamente, son muchos los entrenadores que hacen jugar a sus equipos sujetos a unos esquemas rígidos de actuación, a sistemas prefabricados que restringen el grado de libertad de los niños e inhiben la toma de decisiones espontáneas que debería protagonizar la etapa.

Durante un periodo más o menos prolongado el grado de libertad debe ser máximo, en el más amplio sentido de la expresión, aún cuando signifique que se cometan errores básicos de concepto, lo que no impide que sea posible conducir el aprendizaje mínimamente para facilitar la comprensión de la lógica más primaria del juego.

En función del grado de especialización

Dado que existe un objetivo general que condiciona toda la actuación y que se refiere al desarrollo de la capacidad individual de juego es necesario garantizar una formación rica que posibilite el mismo tipo de aprendizaje a todos, la mejora de todos los contenidos seleccionados, independientemente de las características antropométricas, cognitivas o motrices de cada niño. Por este motivo, es absolutamente necesario evitar cualquier tipo de especialización que pudiera limitar la formación de los niños, limitando sus posibilidades de evolución personal.

En función de los medios tácticos integrados prioritariamente

El juego debe ser muy básico desde el punto de vista colectivo como se desprende del análisis anterior y debe basarse en las acciones individuales, fundamentalmente con balón, y en la ocupación de espacios libres, por lo que los medios tácticos a desarrollar prioritariamente serán los de carácter individual.

Si se piensa en la duración del proceso de formación se podrán entender las razones por las que resulta imprescindible invertir un tiempo en la formación casi exclusivamente individual sin preocuparse por el sentido colectivo del juego más que como recurso para facilitar la acción del jugador con balón. Sin embargo, tal como ha quedado reflejado, este planteamiento es posible desde una adecuación de la competición al servicio de los objetivos formativos y un planteamiento del estilo de juego colectivo que permita potenciar el juego individual.

Es obvio que las posibilidades de mejorar individualmente mediante la competición de 5 x 5 distan de las del 3 x 3 independientemente de la forma de organización y funcionamiento colectivo que se utilice.

Son muchos, desgraciadamente, los entrenadores que, en la actualidad, continúan preocupados en exceso por reproducir con los niños modelos adultos en los que se prioriza la formación colectiva en detrimento de lo individual. No obstante, debemos recordar que nuestro planteamiento parte de lo global para llegar a lo concreto y es por ello por lo que la progresión del aprendizaje comienza por establecer las bases del juego colectivo que permitirán poner en práctica y mejorar los contenidos propios de la etapa, en este caso los que se refieren al rol jugador con balón.

Etapa 2

El objetivo general es ampliar las experiencias relacionadas con la posesión del balón aunque iniciando al concepto de cooperación mutua a través de los Medios Tácticos Colectivos Básicos del juego de 2 x 2.

Se trata de continuar el trabajo anterior aunque desde una concepción colectiva, aún muy básica, en la que tanto jugador con balón, como posible receptor se ayudan mutuamente cooperando. Podemos decir que existe un doble objetivo: aprendizaje de los conocimientos y conductas del juego con balón que se producen con ayuda y, por otro lado, del juego sin balón simple.



- Requisitos

Para poder abordar el cambio de la etapa anterior a la que ahora desarrollamos es necesario cumplir unos requisitos mínimos que exigen una evaluación de la capacidad de juego tanto desde el punto de vista conceptual como motor.

Desde el punto de vista conceptual:

- Los niños deben conocer las características generales del juego tanto las que se refieren a la estructura formal como funcional. En este sentido deben:
 - Conocer las reglas básicas del juego de Minibasket y las posibilidades que ofrecen para jugar con balón
 - Distinguir las fases del juego y su repercusión para el desarrollo de la conducta colectiva e individual.
 - Comprender las relaciones entre los factores espacio y tiempo y su influencia en la toma de decisiones en situaciones de 1 x1.
 - Conocer los objetivos generales del juego.
 - Conocer los objetivos específicos por los que se puede hacer uso de los contenidos individuales del juego con balón.
 - Comprender los principios específicos del juego individual con balón.

Desde el punto de vista motor:

- Control del balón ante oponente próximo suficiente para evitar que se lo arrebaten
- Dominio básico del bote posicional con oposición, con ambas manos, suficiente para conservar el balón. Se entiende por dominio con ambas manos el que el niño sea capaz esporádicamente y durante un tiempo restringido, de botar el balón con la mano no dominante, a pesar de que utilice de forma prioritaria la mano hábil.
- Capacidad para subir el balón de pista trasera a delantera con la mano hábil, sin oposición u oposición moderada con cierta rapidez.
- Control básico de los cambios de dirección. En este sentido es más importante que muestre un comportamiento adecuado, basado en una toma de decisiones acertada que una ejecución técnica perfecta de los diferentes cambios de dirección o fintas durante el desplazamiento botando.
- Deben mostrar actitud decidida para el lanzamiento en general y capacidad para seleccionar correctamente atendiendo a los principios de profundización máxima y mínima oposición.
- Dominio general del patrón de movimiento del tiro y de forma específica un conocimiento exacto de la técnica del lanzamiento a media distancia.
- Deben mostrar actitud de amenaza permanente con balón y de ocultar las verdaderas intenciones realizando conductas de falseo (fintas)
- Deben ser capaces de parar en uno y dos tiempos y utilizar el pivote para conservar el balón o ganar espacio libre para el tiro.
- Desde el punto de vista colectivo deben entender y ser capaces de respetar los conceptos de distancia eficaz y distribución espacial homogénea así como generar espacio libre para el jugador con balón.



- Características de la competición

Desde el punto de vista numérico creo necesario continuar con el juego de 3 x 3 propuesto en la etapa anterior como recurso para fomentar la participación individual y facilitar tanto la toma de decisión como la ejecución de las acciones colectivas básicas del juego de 2 x 2.

Como se podrá comprobar, a lo largo del proceso, el sistema de competición propuesto incluye un jugador más por equipo que los participantes en la realización de los MTCBs que se desarrollarán en la etapa. Con ello no perdemos el carácter global necesario al aportar algún apoyo extra que no participa directamente en la acción de grupo pero que forma parte del trabajo de equipo. De lo contrario, si se jugara colectivamente con el mismo número de jugadores que toman parte en el MTCB se descontextualizaría excesivamente el juego.

Desde el punto de vista funcional sólo se permite la defensa de asignación individual con posibilidad de hacer ayudas defensivas a partir del momento en que el jugador recibe el balón. Se puede defender en todo el campo, excepto cuando se obtenga una renta superior a 20 puntos; en este caso sólo se podrá defender a partir de medio campo. Con ello se pretenden evitar circunstancias desagradables para los niños que sufren las consecuencias de aquellos entrenadores contrarios, sin principios deportivos, que tratan de ganar por el mayor número de puntos posibles sin importarles las repercusiones que pueda tener dicho comportamiento desde el punto de vista de la motivación. Esta regla se podría evitar si los entrenadores en estas etapas fueran, además, educadores.

- Estilo de juego:

Desde el punto de vista espacial.

En esta etapa el espacio se estructura de la misma forma que en la anterior con tres micro espacios exteriores y uno amplio interior, el correspondiente a la zona (figura 3); lo que cambia es la posibilidad de ocupación de este último pues antes estaba reservado fundamentalmente al jugador con balón que progresaba botando y ahora se permite que cualquier jugador sin balón se desmarque para ocuparlo, siempre y cuando el atacante con balón no haya iniciado su aproximación hacia el aro.

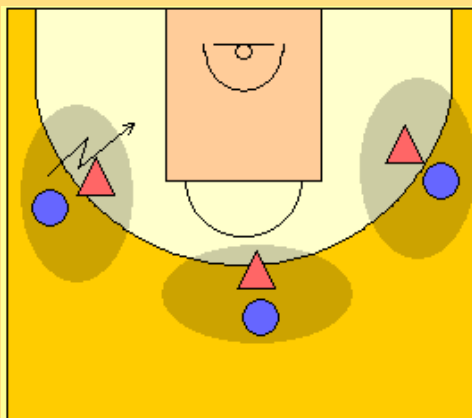


Figura 3. Distribución espacial y disposición inicial de ataque en la 2ª fase del proceso de formación colectiva.

En función del ritmo de juego

Lo ideal sería un juego libre rápido en el que predominaran las transiciones con el objetivo de ampliar las experiencias formativas orientadas hacia la mejora de la capacidad individual. Como apunta Pintor (1987) en las primeras etapas, el juego libre con intención de atacar rápido, sin detenerse demasiado para jugar de forma pausada, constituye el estilo de juego adecuado para esta etapa de la iniciación. Los niños en estas edades no poseen aún suficiente dominio de los medios individuales, por lo que les resultará mucho más fácil conseguir éxito en el ataque y, como consecuencia, sentirse más realizados, si el ritmo de juego impide la organización defensiva colectiva. Partimos de la base de que el ataque contra una defensa desequilibrada, que no ha tenido tiempo suficiente para organizarse, es más fácil de resolver y ayuda a incrementar la motivación por la práctica de la actividad; el juego libre rápido y el contraataque básico serán aspectos del juego a los que habrá que dedicar mucho interés.

En esta fase, en la que todavía juegan 3 x 3, permite construir aprendizajes relacionados con el primer pase de contraataque, en el caso en que haya algún atacante avanzado desmarcado, o subir botando a pista delantera si no lo hay. Considero fundamental este tipo de experiencias frente al tratamiento más tradicional que reservaba este tipo de acciones a determinados jugadores, normalmente los más habilidosos, los que tenían un mayor dominio del bote y, por supuesto, negando tal posibilidad a los más altos, cuyo grado de coordinación suele ser más bajo.

En función del grado de libertad de los jugadores.

La lógica interna del juego determina unas leyes o principios de actuación tanto individual como colectiva que son los que nos permiten establecer los criterios de eficacia de las acciones de juego. El juego completamente libre, en el que los jugadores decidieran sin atender a dichos criterios sería muy poco eficaz; por el contrario, si se ayudara a los jugadores a comprender las características funcionales del juego, los conceptos, principios, procedimientos y tanto los medios como sus criterios de eficacia y se les permitiera su puesta en práctica en un ambiente de libertad, el resultado sería un juego espontáneo e impredecible para los adversarios pero, sobre todo, muy enriquecedor desde el punto de vista formativo.

Entendemos que el tiempo dedicado en la etapa anterior a la libre exploración personal es suficiente para el descubrimiento de la realidad y de las nociones más básicas del juego en su conjunto. Su continuación se debe ver reflejada en un juego libre sujeto a las leyes internas del juego, aunque dado el número de experiencias vividas hasta el momento y a la complejidad del juego, a aquellas más básicas que permitan orientar al jugador en su comportamiento.

La elección de los medios tácticos individuales o colectivos, el momento de realización o los espacios donde aplicarlos depende exclusivamente de los niños, quienes

ayudados por el aprendizaje de las normas y criterios lógicos inherentes al juego se relacionan colectivamente para conseguir el enceste.

En función del grado de especialización

No habrá puestos específicos sino funciones concretas que serán desempeñadas por todos los jugadores dependiendo de las circunstancias de juego. Antes señalábamos cómo tras la recuperación del balón en defensa el jugador avanzado se convertirá en el receptor del primer pase y en caso de no haber alguno desmarcado mejor situado será él mismo el encargado de subir el balón a pista delantera.

Además el juego posicional se basa en la libre utilización de los diferentes espacios atendiendo a criterios lógicos, sin especialización alguna que limite sus posibilidades de evolución personal.

El desempeño de las funciones que se derivan de la lógica interna del Minibasket corresponderá aleatoriamente a los jugadores, indistintamente de sus características personales.

En función de los medios tácticos integrados prioritariamente

La metodología que planteamos se basa en un aprendizaje gradual en el que progresivamente se van sumando nuevos conceptos y desarrollando nuevas capacidades motrices que enriquecen el juego colectivo. Tras una primera fase en la que se prioriza sobre la mejora individual y el aprendizaje colectivo queda prácticamente relegado a la ocupación de espacios libres es el momento de integrar las primeras herramientas de carácter colectivo, las que se basan en la relación entre dos jugadores.

Los Medios Tácticos Colectivos Básicos que formarán parte del programa en esta fase serán la Fijación Directa del Impar, el Bloqueo Directo y el Pase- Desplazamiento.

El aprendizaje de las variantes de estos dos últimos medios dependerá de la evolución de los jugadores.

Etapa 3

Tras un tiempo en el que se ha priorizado la formación individual relacionada con la posesión del balón y el juego sin balón simple, creemos necesario establecer un periodo dedicado a lo que denominamos “juego sin balón con ayuda”. Esto no significa que se abandone el trabajo anterior pues la tónica general durante todo el proceso al cambiar de una etapa a otra, dado el carácter continuo de éste, será afianzar los aprendizajes anteriores e integrar los nuevos.

Requisitos

Desde el punto de vista conceptual:

- Los niños deben conocer tanto los conceptos de juego que afectan al juego individual como los principios específicos que rigen el comportamiento del jugador con balón, sobre todo los que hacen referencia, de forma concreta, a cada uno de los contenidos individuales.

Estos principios deben ayudarle a seleccionar correctamente las acciones a realizar, así como el lugar, la intensidad o el momento en que se producen.

- Conocer los criterios generales de eficacia de las transiciones rápidas (contraataques) y las bases del juego en superioridad numérica 2 x 1.
- Conocer los principios específicos que rigen la conducta motriz del jugador que apoya al compañero con balón.
- Conocer los criterios de eficacia y las características generales de los siguientes MTCBs: Fijación Directa del Impar (FDI), Bloqueo Directo (BD) y Pase-Desplazamiento (P-D).
- Conocer los criterios de eficacia de los enlaces entre los MTCBs mencionados



Desde el punto de vista motor:

- Los niños deben ser capaces de subir el balón botando a pista delantera con ambas manos indistintamente con cierto grado de oposición e independizando la vista del balón para atender al resto de jugadores.

- Igualmente deben dominar el bote posicional con oposición, con ambas manos, y con independencia de la vista, como recurso para atemperar el juego o como medio de conexión con otras acciones individuales o colectivas.
- Los niños han de ser capaces, en su mayoría, de cambiar de mano y dirección, con soltura y ejecución globalmente correcta, tanto por delante del cuerpo, como entre las piernas o por detrás de la espalda.
- Deben tener capacidad para percibir y analizar convenientemente las necesidades de utilización de los pivotes simples (normal y cruzado), como recurso para iniciar las progresiones botando (arrancadas) en las situaciones de 1 x 1.
- Los niños han de ser capaces de botar en situación de 1 x 1 orientados hacia la canasta rival sin perder dicha orientación para protegerse sino, por el contrario, generando peligro a través de acciones de engaño hasta desequilibrar al ponente y superarle en el espacio. Se trata de que el jugador sea capaz de jugar de frente y no de que obtenga éxito siempre.
- Los niños han de lanzar con una técnica depurada y con mucha decisión.
- También deben seleccionar bien el tiro atendiendo al principio de: posibilidad de rebote.
- Han de dominar la técnica básica del lanzamiento en carrera (entrada a canasta) con coordinación natural, con ambas manos y de adaptarse al entorno de juego modificando dicha técnica, utilizando las variantes necesarias para resolver el problema, aunque todavía no sea especialmente eficaz.
- Capacidad para desarrollar globalmente el lanzamiento de gancho y semigancho.
- En el juego colectivo es necesario que jueguen utilizando correctamente los espacios.
- También es importante que dominen globalmente los siguientes MTCBs: Fijación Directa del Impar (FDI), Bloqueo Directo (BD) y Pase-Desplazamiento (P-D).
- Finalmente, deben mostrar una soltura para enlazar tales medios de forma



espontánea respetando el uso de los espacios para conservar una ocupación homogénea del campo de ataque.

Características de la competición

Para evolucionar en la complejidad del juego colectivo de manera progresiva y evitar el salto tan brusco que supondría pasar de la competición de 3 x 3 a la de 5 x 5, consideramos necesaria una etapa intermedia de 4 x 4.

Las nociones y acciones propias de la defensa en zonas podrán ser practicadas como un medio más para ayudar a la formación, pero no debe ser utilizada como sistema defensivo en competición, según Cárdenas y Pintor (2000), por tres motivos:

- La defensa en zonas se basa en la protección del cesto ubicando a los jugadores en posiciones cercanas al mismo, y con una estructura colectiva muy cohesionada, lo que impide fácilmente la aproximación de los niños con el balón hacia la canasta contraria, debido a las escasas capacidades tácticas individuales y colectivas que poseen todavía, y como consecuencia, el desarrollo del juego con profundidad por parte de los atacantes suele ser nulo.
- La posición de los jugadores en este tipo de defensas obliga a los contrarios a realizar lanzamientos a canasta desde posiciones alejadas, con la consiguiente pérdida de eficacia, lo cual se ve reflejado en un número menor de encestes por encuentro, tanto individual como colectivamente. Inevitablemente, esto lleva asociado una menor motivación en el juego. Hay que tener en cuenta que la eficacia en el tiro depende del dominio técnico y de la fuerza suficiente, que aún no poseen los niños, pero, además, en gran medida, del dominio de habilidades psicológicas como la concentración, la autoestima y el control de la ansiedad competitiva (Del Río, 1994). Además, para ello es necesaria una madurez psicológica que sólo se alcanza con el paso de los años de práctica y a través de la vivencia de muchas experiencias de competición.
- Desde el punto de vista de quienes las ejecutan, en estas edades, las defensas en zonas exigen menos capacidad motora y esfuerzo físico que la defensa individual para conseguir éxito, debido a la menor capacidad de los adversarios para encestar desde lejos, y de progresar botando o mediante pases. La consecuencia es la obtención del éxito defensivo colectivo sin que ello se base en una verdadera calidad de las acciones individuales o colectivas, lo cual perjudica la mejora individual de los jugadores.

Estilo de juego:

Desde el punto de vista espacial.

Hay un incremento de los microespacios de juego a ocupar durante el ataque posicional. Antes se distribuía el área de juego posicional en tres grandes espacios exteriores más uno amplio interior, que coincidía con la zona, y ahora se amplían a cinco espacios exteriores más el espacio interior.

La ocupación de este último viene condicionada por el establecimiento de

prioridades; en primer lugar tiene preferencia el jugador que progresa tras el pase, en segundo lugar el jugador que se aproxima botando hacia canasta y, finalmente, el que se desmarca para recibir el balón. En cierta medida son limitaciones que restringen la libertad de los jugadores pero que atienden a la lógica del baloncesto.

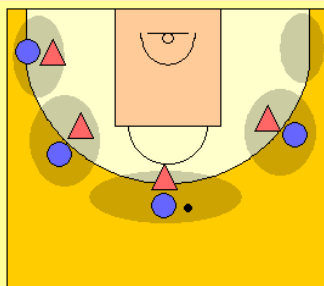


Figura 4. Distribución espacial y disposición inicial de ataque en la 3ª fase del proceso de formación colectiva.

Si durante el ataque posicional se ha producido un pase, a estas alturas debe haber una conciencia clara de la necesidad de moverse y de dar prioridad al jugador que pasó el balón para que profundice y genere espacios libres para el resto de compañeros. En el caso de no haberle concedido prioridad para la ocupación del espacio interior podría darse el caso de que el atacante con balón progresara botando hacia el aro y se estorbaran, o bien, que otro jugador atacante sin balón tratara de desmarcarse en el mismo espacio y al mismo tiempo.

En función del ritmo de juego

A pesar de que se continúe fomentando el juego rápido, el cumplimiento del principio de conservación del balón, junto con la mejora del balance defensivo, provocarán un aumento del número de ataques posicionales realizados en detrimento del contraataque, que debe seguir siendo el tipo de ataque prioritario.

El ataque posicional, mal llamado estático durante muchos años, debe ser lo más dinámico posible tanto por el movimiento de los jugadores como del balón. Con ello se pretende dificultar la acción defensiva, generando incertidumbre y multiplicando las opciones atacantes.

En función del grado de libertad de los jugadores.

Se continúa fomentando la resolución de problemas y el juego libre orientado. Las diferencias respecto a la etapa anterior se aprecian en el incremento de MTCBs integrados, lo cual enriquece colectivamente el juego. El margen de libertad concedido por los entrenadores debe ser máximo, siempre que las decisiones respeten el cumplimiento de los principios específicos del juego.

La construcción del ataque se hace partiendo de la percepción e interpretación del entorno gracias a un conocimiento más profundo de los criterios de eficacia gracias a la mediación de los entrenadores que facilitan el aprendizaje comprensivo de las leyes que rigen el juego.

En función del grado de especialización

No se establecen puestos específicos y las funciones que surgen de la propia dinámica del juego, como subir el balón botando a pista delantera o atemperar el juego mientras el resto de los jugadores se organizan y distribuyen espacialmente, se desempeñan indistintamente por todos los jugadores.

Esto significa que todos los jugadores independientemente de sus características personales, continúan su proceso de enriquecimiento personal iniciado en las etapas anteriores.

En función de lo MTCBs integrados.

Dado que el objetivo es mejorar el juego sin balón con ayuda básica, se trata de incluir los MTCBs propios del juego de 2 x 2, es decir los que se basan en la relación entre dos jugadores: Bloqueo Directo con Intermediario (BD+I), el Pase-Progresión con Intermediario (P-P+I), y el Juego en triángulo (JT). Con ello se consigue un enriquecimiento del bagaje táctico atacante del equipo y un perfeccionamiento de los medios aprendidos en la etapa anterior.

Etapa 4

Se ha llegado a un momento del proceso en el que creemos que se dan las bases para centrarse en el “juego sin balón complejo”. Básicamente se trata de potenciar el desarrollo de las habilidades para jugar sin balón pero contando con la ayuda de los compañeros de equipo que colaboran para facilitar los desmarques mediante acciones colectivas de grupo.

La mejora de la capacidad defensiva del grupo se refleja en un aumento considerable de la dificultad para desmarcarse y ocupar espacios libres. La inclusión de MTCBs como el Bloqueo Indirecto y sus variantes permiten suavizar dicha dificultad y enriquecer el juego colectivo con nuevas alternativas atacantes. Es, por tanto, la etapa del 3 x 3, a pesar de que como quedó justificado con anterioridad, se compita 4 x 4. El final de etapa debe caracterizarse por un dominio general de los MTCBs del juego de 3 x 3, así como del enlace entre ellos

Requisitos

Desde el punto de vista conceptual

- Los niños deben tener asentados los conceptos y principios específicos que deben regir el comportamiento colectivo del equipo.
- Es necesario que conozcan con exactitud los criterios de eficacia de los MTCBs desarrollados en la etapa anterior (BD+I, JT, P-P+I), así como de los enlaces posibles entre ellos.

- Deben dominar los principios específicos y los procedimientos tácticos del juego en transición y las bases del juego en superioridad numérica 3 x 1 y 3 x 2.

Desde el punto de vista motor:

- Deben seleccionar correctamente el lanzamiento atendiendo a los principios específicos del tiro: mejor posición, mínima oposición, posibilidad de rebote atacante y posibilidad de balance defensivo efectivo.
- Para afrontar esta nueva fase conviene que los jugadores tengan un dominio de los contenidos individuales de juego, sobre todo manejo del balón, bote, lanzamiento, arrancadas, paradas y pivotes.
- Han de ser capaces de utilizar ambas manos para resolver los problemas del juego aunque todavía haya un claro predominio en el uso de la mano hábil.
- De forma más concreta hay que esperar que sean capaces de conservar el



balón botándolo mientras juegan 1 x 1 sin perder la orientación hacia la canasta y superar al adversario directo a través de acciones de engaño que le permitan aproximarse al aro o lanzar desde el exterior.

- Para ello también es necesario que hayan aprendido el resto de las acciones individuales de cambio de dirección y fintas durante el desplazamiento de balón, ya sean fintas de cambio de dirección o de parada.

- Tiene que haber un dominio del patrón general de pase que permita al jugador seleccionar convenientemente la mano con la que pasar el balón, la intensidad o el momento en el que hacerlo.

- Han de ser capaces de

percibir los espacios desde los cuales mejorar el ángulo de pase.

- Deben dominar los movimientos de recepción individual en posiciones exteriores, incluidos los movimientos de recepción por detrás del defensor (“puerta atrás”).



- Los niños tienen que desarrollar con cierta naturalidad los siguientes MTCBs: BD+I, P-P+I, JT, lo que significa que deben haber desarrollado suficientemente su capacidad para percibir la actuación de los compañeros y adversarios implicados, e interpretarla de forma adecuada aunque todavía muestren algunas dificultades para ejecutar correctamente.
- Deben mostrar un comportamiento colectivo muy dinámico basado en la creación y ocupación de espacios libres a través del enlace espontáneo de los MTCBs de la etapa anterior.

Características de la competición

Es el momento de competir con las bases del juego adulto, aunque con ciertas reglas orientadas a proporcionar experiencias positivas a los niños que les ayuden a continuar con su formación. Todavía no está permitido el uso de defensas en zonas, mixtas o cambiantes. Se permite utilizar la defensa en zonas con carácter presionante en todo el campo.

Estilo de juego

Desde el punto de vista espacial.

El espacio interior de la zona, que funcionalmente conformaba un todo en la etapa anterior, se divide en 3 microespacios para facilitar la comprensión y el desarrollo de las capacidades relacionadas con el juego interior. Hasta ahora se había priorizado el aprendizaje del juego orientado hacia la canasta y, a partir de este instante, además de continuar el trabajo previo se iniciará el aprendizaje específico de las conductas de juego cerca del aro.

Para cubrir este doble objetivo la disposición inicial y ocupación espacial de los jugadores en fase de ataque debe repartirse de la siguiente manera: 4 jugadores colocados en posiciones exteriores y uno cerca del aro. Con esta distribución espacial es posible acentuar durante un poco más de tiempo el juego con sentido de profundidad, al tiempo que iniciar al juego interior.

Esta distribución debe ser constante, lo que significa que con carácter casi permanente alguien debe ocupar alguna de las 3 posiciones interiores establecidas (figura). El jugador que ocupa dichas posiciones debe cambiar permanentemente durante la propia fase de ataque, lo que significa que el estilo de juego debe permitir el intercambio libre entre puestos.

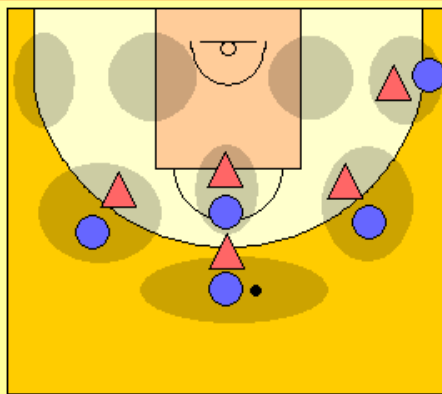


Figura 5. Distribución espacial y disposición inicial de ataque en la 4ª fase del proceso de formación colectiva.

En las figuras 6, 7 y 8 se muestra una secuencia de acciones que ilustra este concepto. Obviamente sólo es un ejemplo, pues la combinación de MTCBs en esta etapa sigue dependiendo de los criterios lógicos del juego y de la libre elección por parte de los jugadores.

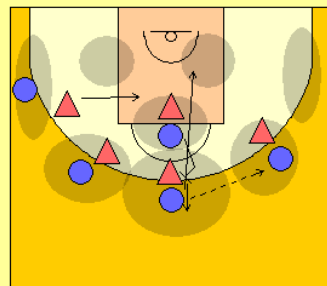


Figura 6

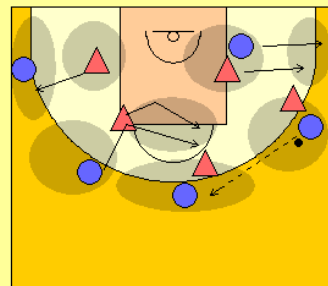


Figura 7

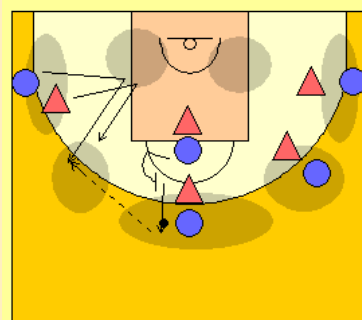


Figura 8

Figuras 6, 7 y 8 Secuencia de acciones colectivas que recogen un ejemplo de intercambio libre de posiciones específicas.

En función del ritmo de juego.

Al igual que en la etapa anterior, el juego, en conjunto, debe ser muy dinámico y favorecer el desarrollo de transiciones rápidas para jugar con superioridad, aunque debido a la mejora natural del balance defensivo las posibilidades de contraatacar disminuirán. Como consecuencia es necesario estructurar el juego de contraataque, sobre todo el que se refiere a la primera oleada y comenzar a plantear las bases para jugar también con la segunda.

Es importante seguir insistiendo en el principio de “máximo dinamismo de jugadores y de balón”, como medio para dificultar la acción colectiva defensiva.

En función del grado de libertad de los jugadores.

El trabajo de esta etapa debe servir para asentar una forma de jugar en la que los verdaderos protagonistas son los jugadores, quienes deciden las acciones colectivas a realizar, el orden en el que se enlazan, el momento, etc. Sin embargo, hay matices que la distinguen de la anterior: la utilización de los diferentes microespacios y los MTCBs que formarán parte del programa de enseñanza/aprendizaje.

En función del grado de especialización

No podemos olvidar que al finalizar el periodo de formación, el jugador deberá estar preparado para el alto rendimiento, el cual exige el desempeño de determinadas funciones específicas dependiendo de las características personales. Desde esta perspectiva creemos conveniente, e incluso necesario, que durante el proceso de formación se adquiera el conocimiento y el desarrollo de las capacidades que determinan el rendimiento adecuado al desempeñar aquellas funciones específicas para las que se está especialmente dotado.

Hasta esta etapa la formación tuvo un carácter general orientado al desarrollo general de todas las capacidades, habilidades y conocimientos del juego sobre el que poder sustentar el aprendizaje específico, que comienza en estos momentos.

Es el momento de empezar a distinguir claramente entre dos grandes funciones: las que corresponden a los jugadores exteriores y los interiores. Es una distinción aún muy general que se basa en el desarrollo de dichas funciones de forma rotatoria durante la propia fase de ataque, por lo que un mismo jugador se ve implicado en el desempeño de diferentes roles. El estilo de juego debe permitir, como se explicó anteriormente, la libre rotación entre puestos que, por otra parte no se conciben aún como son entendidos en el ámbito del alto rendimiento. Esto quiere decir que no existe un base sino un jugador que, en determinado momento, se encarga de subir el balón botando durante la transición pero que, al cabo de unos segundos, trata de recibir cerca del aro controlando físicamente a su oponente.

De momento, para continuar favoreciendo los movimientos de aproximación al aro desde el exterior, se juega con cuatro jugadores en posiciones exteriores y uno en posición interior (ver figura)

***En función de lo MTCBs integrados.***

Se busca un perfeccionamiento de los aprendidos hasta el momento, así como del enlace entre ellos y se incorporan el Bloqueo Indirecto Simple (BI), Tijeras (T) y Doble Bloqueo Directo (DBD).

Etapa 5

Inevitablemente, en un proceso normal, llegados a este momento debemos estar próximos a la etapa en la que se espera alcanzar un rendimiento deportivo óptimo. Cuando termine esta fase el jugador debe estar preparado para participar en un proyecto deportivo orientado exclusivamente a la obtención de los mayores logros competitivos posibles. Esto significa que durante el tiempo que dure esta fase y como colofón a todo un proceso, debe alcanzar un nivel adecuado a tal fin, paliar sus carencias, perfeccionar sus habilidades individuales con una orientación específica, mejorar las capacidades y conocimientos que le permitirán participar con éxito en el desarrollo de acciones colectivas.

El objetivo general de esta fase es el “juego sin balón complejo especializado”. Para ello formarán parte del programa de contenidos tanto los conceptos como la ejecución de los MTCBs propios del juego de 4 x 4.

Requisitos

Desde el punto de vista conceptual

- Dominio absoluto de los conceptos estratégicos y principios tácticos del juego colectivo.
- Dominio de los principios específicos y los procedimientos tácticos del juego en transición y las bases del juego en superioridad numérica.
- Deben conocer los criterios de eficacia del contraataque en primera y segunda oleada.
- Es necesario que conozcan con exactitud los criterios de eficacia de los MTCBs desarrollados en la etapa anterior (BI y DBD), así como de los enlaces posibles entre ellos.

Desde el punto de vista motor:

- Deben dominar el juego de 1 x1 en el exterior tanto para la penetración como el tiro

- Los niños han de ser capaces de buscar el contacto físico en posiciones interiores para proteger el área de recepción.
- Deben mostrar un dominio básico del juego de 1 x 1 interior basado en el uso adecuado de los pivotes, las fintas y el contacto físico.
- Deben dominar el uso de ambas manos para cualquiera de los contenidos que implican manejo del balón y, especialmente para el pase.
- Soltura en el uso de los Bloqueos Indirectos y los Cruces Cortos con sentido de profundidad.
- Tienen que desarrollar un juego muy dinámico e imprevisible gracias a una alternancia y variabilidad en el uso de los MTCBs empleados, los espacios de aplicación y finalización, la duración y ritmo de actuación colectiva y cuantos factores puedan determinar el estilo de juego colectivo.



Características de la competición

Se jugará de la misma forma que en la etapa adulta orientada al rendimiento. Es necesaria una preparación para el futuro reproduciendo las condiciones reales en las que se competirá cuando finalice el proceso de formación. Esto implica libertad para la práctica de todo tipo de sistemas defensivos. Una vez que se ha madurado psicológicamente ganando autoestima y

mejorando la concentración, se ha perfeccionado la capacidad técnico-táctica para lanzar a canasta y ha mejorado la capacidad física para transmitir impulso al balón, ha llegado el momento de introducir las defensas en zonas, mixtas o cambiantes.

Al llegar a este punto el conocimiento profundo sobre las bases del juego colectivo e individual facilitará el aprendizaje de otros sistemas defensivos cuyo desarrollo se basa en los conceptos y capacidades de la defensa de asignación, planteando la necesidad de aprender los fundamentos de ataque contra este tipo de defensas.

Estilo de juego

Desde el punto de vista espacial.

La estructuración espacial de la pista de ataque queda configurada como se aprecia en la figura 9. El área restringida y espacio colindante se divide en los 5 microespacios que habitualmente se distinguen en el juego adulto. Hemos obviado las posiciones de pivot bajo pues su ocupación debe quedar restringida a situaciones de extrema necesidad, dado que la recepción en dichas posiciones condiciona la actuación individual, al estar excesivamente cerca de la línea de fondo, lo que limita las posibilidades de progresión por este lado. Desgraciadamente, el desconocimiento de este hecho lleva a muchos jugadores a recibir en estas posiciones y autolimitarse para las acciones de 1 x 1.

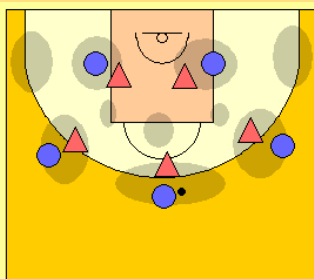


Figura 9. Distribución espacial y disposición inicial de ataque en la 5ª fase del proceso de formación colectiva.

La estructuración espacial del campo completo durante las transiciones desde la defensa hasta el ataque también es similar a la habitual en la etapa de rendimiento: cinco pasillos longitudinales como muestra la figura 10 de los cuales los tres más anchos corresponden a los participantes en la primera (espacios rayados) y los otros dos a los de la segunda (pasillos longitudinales en blanco).

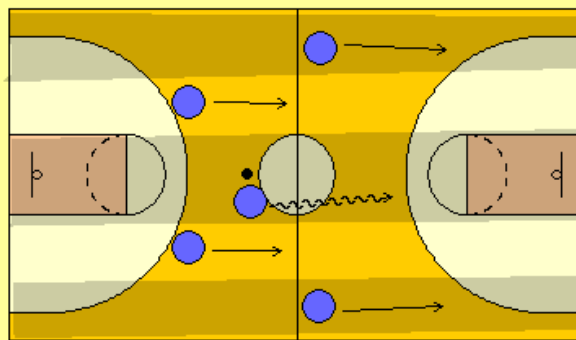


Figura 10. Estructuración espacial durante los contraataques.

En función del ritmo de juego.

Es muy importante adquirir un dominio del juego que permita hacer variaciones en el ritmo de acción colectiva encaminadas a generar el mayor grado de incertidumbre posible en el equipo contrario. Esta capacidad colectiva hace posible que durante el encuentro el equipo imprima mayor velocidad a su juego o lo modere dependiendo de las necesidades particulares del momento.

En función del grado de libertad de los jugadores.

Se mantiene el esquema de juego libre por conceptos, enriquecido en todos los sentidos, aunque se marcan unas pautas a seguir en relación con la ocupación espacial y el desempeño de funciones específicas. La idea es continuar potenciando la iniciativa personal y colectiva pero con un respeto a la distinción entre puestos específicos que obliga a conservar la distribución de tres jugadores exteriores y dos interiores.

En función del grado de especialización

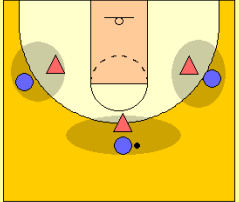
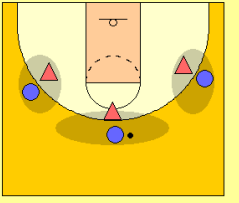
Los encargados inicialmente de desempeñar unas funciones u otras conservan su rol durante el tiempo que dure la fase de ataque, o incluso durante varias de ellas, pero cambian al término de estas para desarrollar otras funciones propias de puestos distintos. Esto permite una orientación clara hacia el rendimiento mientras se proporcionan todavía experiencias formativas genéricas que ayuden a una mejor comprensión del juego y un desarrollo máximo de las potencialidades individuales.

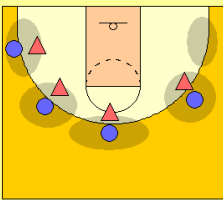
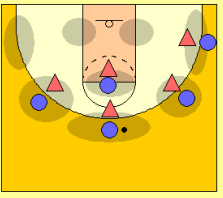
Es el paso previo a la especialización a la que se verán sometidos en un futuro muy cercano cuando salten a la etapa de rendimiento.

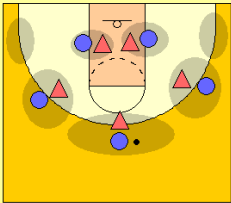
En función de lo MTCBs integrados.

Llega el momento de completar la formación colectiva incluyendo los MTCBs propios del juego de 4 x 4: Bloqueo Indirecto Doble, Doble Bloqueo Indirecto.

Tabla II. Características de las fases del proceso de formación táctica colectiva y secuenciación de contenidos.

etapa	objetivo general	características de la competición	estilo de juego				
			desde el punto de vista espacial	en función del ritmo de juego	en función del grado de libertad	en función del grado de especialización	medios tácticos integrados prioritariamente
1ª	Juego con balón simple	3 x 3. Modificación de las reglas de Minibasket. Sólo se puede hacer ayuda al poseedor del balón y en el interior de la zona.	 <p>Juego con sentido de profundidad, de aproximación al cesto.</p>	Juego rápido de transición para conseguir ventaja numérica o posicional.	Máxima libertad de acción.	Sin especialización alguna.	Medios Tácticos Individuales OEL
2ª	Juego con balón con ayuda. Juego sin balón simple.	3 x 3 Se pueden hacer ayudas contra el jugador con balón en cualquier lugar del terreno de juego. Se puede defender en todo el campo excepto cuando se consiga una renta de 20 puntos.	 <p>Juego con sentido de profundidad, de aproximación al cesto.</p>	Juego rápido de transición para conseguir ventaja posicional o numérica. Juego posicional dinámico.	Máxima libertad de acción. El juego colectivo se basa en la actuación libre y espontánea de los jugadores atendiendo a la lógica del juego.	No hay puestos específicos. Todos desempeñan diferentes funciones atendiendo a la lógica del juego.	FDI BD PD
3ª	Juego	4 x 4. Sólo		Juego	Juego	No hay	JT

	sin balón con ayuda	se permite la defensa individual.	 <p>Juego con sentido de profundidad y de aproximación al cesto con o sin balón.</p>	<p>rápido de transición para conseguir ventaja posicional o numérica.</p> <p>Juego posicional dinámico.</p>	semilibre basado en la aplicación de los principios de actuación que se derivan de la lógica interna del juego.	puestos específicos. Todos desempeñan diferentes funciones atendiendo a la lógica del juego.	PP+I BD+I
4ª	Juego sin balón complejo	5 x 5. Se permite la defensa individual y la defensa en zonas si tiene, exclusivamente, como finalidad presionar en todo el campo.	 <p>Juego con sentido de alejamiento y periférico.</p>	<p>Juego rápido de transición para conseguir ventaja posicional o numérica.</p> <p>Juego posicional dinámico.</p>	Juego semilibre basado en la aplicación de los principios de actuación que se derivan de la lógica interna del juego.	<p>Actúan en los puestos específicos de forma general y con intercambio libre entre ellos.</p> <p>Se juega con 4 jugadores exteriores y un interior que intercambian funciones durante el propio ataque.</p>	BI DBD T
5ª	Juego sin balón complejo	5 x 5. Reglas similares a las del juego		Variabilidad y alternancia tanto	Juego semilibre basado en	Se asignan funciones concretas	BID DBI

	especializado	adulto. Se permiten todos los sistemas defensivos.	 <p>Juego con sentido de alejamiento y periférico</p>	en la duración de las fases de ataque como en el ritmo de acción colectiva.	la aplicación de los principios de actuación que se derivan de la lógica interna del juego, aunque con la obligación de jugar con tres exteriores y dos interiores	as, pero existe intercambio libre entre puestos específicos. Se juega con tres exteriores y dos interiores que intercambian funciones entre ataques.	
--	---------------	--	--	---	--	--	--

2.5. LA PLANIFICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO EN BALONCESTO

2.5.1. Concepto de planificación.

Entrenar a un equipo no puede ser sinónimo de improvisación. El proceso de entrenamiento requiere una intención, una previsión y un esfuerzo previo al propio entrenamiento. Aisladamente una sesión de entrenamiento no genera mejora. Un entrenamiento debe ir precedido y continuado por otros entrenamientos, de tal forma que el conjunto de todos ellos y su acción a lo largo del tiempo provoque el aprendizaje y el desarrollo del jugador de baloncesto.

Para que todos los entrenamientos se distribuyan de forma coherente, estructurada, con un orden lógico y con garantías de conseguir la mejora del jugador es imprescindible llevar a cabo una planificación del proceso. Planificar significa hacer un ejercicio de previsión de todo



lo necesario para garantizar los mejores resultados individuales y colectivos desde la dimensión pedagógica, psicológica, biológica y motriz. En esta planificación se diseña todo el procedimiento, indicando qué queremos conseguir y en cuánto tiempo.

De entre las múltiples definiciones que existen relacionadas con la planificación nos inclinamos por la de Cárdenas, Conde y Courel (2013) por ser sencilla y operativa. Estos autores entienden la planificación como “una propuesta teórica que implica: conocimiento de las exigencias de la modalidad deportiva, previsión y organización del método, medios de entrenamiento, estrategias de intervención de los técnicos y control del proceso, y los resultados en términos de aprendizaje y rendimiento, para comprobar su efectividad y ajustes pertinentes” (pag. 148).

De manera operativa tenemos que saber que el proceso de planificación nos debe permitir dar respuestas a las siguientes cuestiones: ¿PARA QUÉ LO HACEMOS? ¿QUÉ HACEMOS?, ¿CÓMO LO HACEMOS?, ¿CUÁNDO LO HACEMOS? y ¿CUÁNTO HACEMOS? con el objetivo de hacer mejorar a nuestros jugadores y teniendo presente la necesidad de plantear una evaluación inicial y continua que nos permita tener un control real de la progresión de los jugadores (ver figura I).

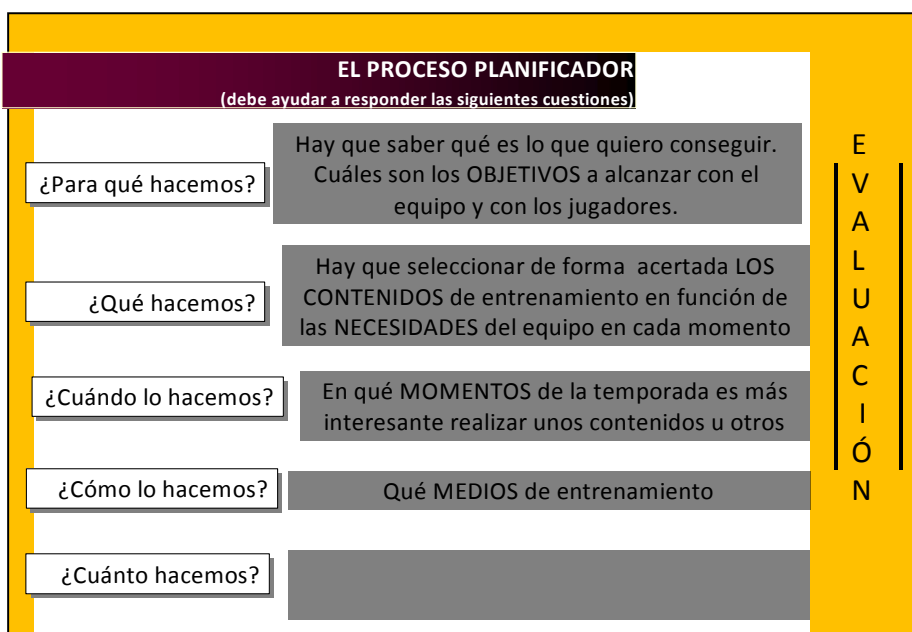


Figura I. Cuestiones a las que debe responder la planificación

La planificación se identifica con una serie de características (Giménez y Sáenz-López, 2006):

- **Sistematizada:** de manera que exista una coherencia en el desarrollo de todos los objetivos y contenidos y un control de los aprendizajes.
- **Realizable:** lo que se planifique tiene que ser factible de conseguir. Es recomendable que la planificación sea simple y se pueda llevar a cabo.
- **Flexible:** que esté abierta a cambios provocados por los ritmos de aprendizaje, necesidades de los jugadores, del equipo y por la consecución o no de los objetivos planteados.
- **Creativa y dinámica:** es interesante aportar valores creativos, ser capaces de cambiarla en función del grupo, del contexto o del horario. Se pueden crear ideas, ejercicios, juegos o cualquier innovación organizativa o metodológica.
- **Prospectiva:** ser capaces de anticipar lo que va a pasar basándose en datos presentes como objetivos, contenidos, medios, metodología o evaluación, y nutriéndose de conocimientos en psicología evolutiva, pedagogía o didáctica.
- **Autocrítica:** ante cualquier cambio o problema hay que reflexionar para saber qué falló y corregirlo.

El concepto de planificación va unido a otros dos conceptos que conviene que definamos y comprendamos para entender cómo encajan dentro de la planificación.

- A) PROGRAMACIÓN:

La programación trata de ordenar los contenidos del entrenamiento a través de un plan estratégico que permita llevar al equipo a conseguir los objetivos propuestos. Es por lo tanto una hoja de ruta donde se determinan los pasos a seguir y en qué orden.

El orden, la unión y la dosis de los contenidos empleados van a ser la base del éxito de nuestro equipo desde un punto de vista deportivo. Estos contenidos de trabajo corresponden solamente al entrenamiento, por lo que la programación es exclusiva de este escenario. Sería la concreción operativa (el qué y cómo se va a hacer) en períodos cortos de tiempo (sesiones y microciclos) teniendo en cuenta las circunstancias que en ese momento afectan al equipo.

En ocasiones se confunden los términos planificación y programación. Se emplea el término planificación del entrenamiento como sustituto del de programación. Los conceptos son diferentes pero complementarios. La planificación nos debe ayudar a programar por lo que debe ser genérica, realista para poder ponerla en práctica y abierta a todos los cambios para poder reconducir cualquier tipo de

imprevisto que se presente en la competición. La programación debe incluir todos los contenidos de trabajo secuenciados en el tiempo y eso se consigue mediante la periodización del entrenamiento.

La importancia de la planificación radica en ubicar cada entrenamiento en un momento concreto y con unos condicionantes específicos definidos en la programación. Programar el proceso de entrenamiento, ya sea un microciclo o una sesión, es seleccionar aquello que vamos a trabajar en un período concreto (FEB, 2009).



b) PERIODIZACIÓN:

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española la periodización es la división de un espacio de tiempo en periodos más pequeños. La periodización consiste en dividir el plan anual en fases de entrenamiento más cortas y manejables. Esta división mejora la organización del entrenamiento y permite a los entrenadores dirigir el programa sistemáticamente (Bompa T, 2004).

Se periodiza en función del tipo de deporte y del calendario de competición. La división del plan anual en ciclos más pequeños (microciclos, mesociclos...) facilita la labor del entrenador que puede tener un control de la carga del entrenamiento.





2.5.2. Fases de la planificación.

Cuando el entrenador se enfrenta al reto de realizar la planificación de una temporada, lo que realmente tiene que planificar es el proceso de entrenamiento. Pero, por dónde empiezo?, ¿qué tengo que hacer?, ¿cómo lo hago?, son preguntas que los entrenadores noveles y principiantes se hacen cuando se enfrentan a esta gran aventura.

Como indicamos en la primera página de este capítulo, el entrenador tiene que tener un conocimiento de la materia que va a enseñar, en nuestro caso BALONCESTO. Hay que tener un conocimiento profundo de la dinámica del juego, de sus características estructurales y funcionales, de los contenidos tanto individuales como colectivos o del tipo de situaciones que se generan para poder representarlas en los entrenamientos, en definitiva, de cualquier aspecto que tenga que ser tenido en cuenta para poder realizar un correcto diseño y planificación del proceso.

Planificar supone prever, no ejecutar o controlar, aunque todas estas acciones resulten determinantes para conseguir los objetivos que nos marquemos, como veremos a continuación. El proceso de planificación se realiza en varias fases:

2.5.2.1. Contextualización.

Toda planificación debe realizarse partiendo de un conocimiento exhaustivo del equipo sobre el que se confecciona y sobre su entorno. Se hace imprescindible conocer toda la información concerniente a nuestros jugadores, del contexto o el club y los recursos humanos y materiales disponibles. Este conocimiento debe ser fruto de un análisis profundo de todos los elementos y factores que giran entorno al equipo y a la entidad a la que pertenece.

Debemos conocer cuáles son los objetivos de la entidad a la que pertenece nuestro equipo. Estos objetivos no coinciden con los del equipo, están por encima de los de éste. Habrá que conocer cuál es el fin último de la entidad sobre el que se construye todo lo demás, al igual que su idiosincrasia, es decir, aquellos rasgos propios que la distinguen del resto de clubes y que hay que conocer para poder tomar decisiones que forman parte de la planificación. Es importante saber cuál es la política de incorporación de jugadores (de dónde proceden, cómo se fichan, qué mecanismos de promoción tiene la entidad para captar jugadores...). Es importante que sepamos con qué recursos humanos (entrenadores, ayudantes, preparadores físicos, médico, delegados, número de jugadores y de equipos y categorías en las que juegan...) y materiales (horas de pabellón y pistas, balones, material de entrenamiento...) cuenta el club y mi equipo (Ver ejemplo tabla II).

Tabla III. Ejemplo de una tabla resumen de la contextualización del equipo y su entorno.

ANÁLISIS DEL EQUIPO Y SU ENTORNO	
Análisis de la Entidad	
Fin de la entidad	Idiosincrasia de la entidad
Política de incorporación de jugadores	Interrelación del equipo con el resto
Análisis de la Plantilla	
Rasgos Colectivos	
Número de jugadores: Tipología: Jugadores con poca experiencia... La edad media de edad...su nivel de juego es de...Destaca su trabajo en grupo por encima del individual...	
Rasgos Individuales (descripción general del jugador)	
Jugador 1: Jugador 2:	
Análisis de las Competiciones en las que se participa	
Liga: Campeonatos:	
Recursos	
Recursos Humanos	Recursos Materiales
Entrenador: Nombre y función 2º Entrenador: Nombre y función Preparador Físico: Nombre y función Delegado: Nombre y función	Principales: • Pabellón • Balones, conos, cuerdas... Alternativos: • Pista exterior...
Otros recursos	
Viajes y alojamientos.	

2.5.2.2. Evaluación Inicial.

Sobre la plantilla de jugadores hay que analizar todos los factores relevantes para poder planificar coherentemente y programar el entrenamiento. Es necesario conocer el número de jugadores, su tipología así como su edad media y etapa evolutiva. Las características de los jugadores y del equipo serán el punto de partida. A continuación presentamos un modelo de tabla (III) de recogida de datos del jugador.

Tabla IV. Ejemplo de una tabla para la recogida de datos del jugador

DATOS GENERALES			
Nombre			
Apellidos			
Alias equipo		Fecha nacimiento	
Lugar de nacimiento			
Puesto	-	Puesto favorito	
Acción de juego favorita			



Talla (cm)		Peso (Kg)		Envergadura (cm)	
Profesión					
Teléfono		Email		Dorsal	4
Experiencias con el baloncesto					
Historial deportivo					
Temporada	Deporte	Club	Categoría	Competición	
Padres que tengan una vida deportiva activa					
Familiares que hayan llegado al alto rendimiento deportivo					
Historial de lesiones					
Observaciones/Datos de interés (entrenador sobre jugador)					

La siguiente cuestión que un entrenador debe plantearse es: ¿QUÉ EVALUAR? Tendremos que evaluar las actitudes de los jugadores (ver ejemplo anexo 1), sus conocimientos acerca del baloncesto y su capacidad de juego (ver anexo 2). La capacidad de juego del jugador/equipo tendremos que evaluarla conociendo su capacidad táctica colectiva, su capacidad táctica individual, su capacidad técnica, su capacidad física y su capacidad psicológica (ver ejemplo anexo 3). Pero ¿CÓMO EVALUAR ESTAS CAPACIDADES? Para ello se podrán utilizar herramientas conocidas y estandarizadas o bien, diseñadas por nosotros adaptándolas a nuestras necesidades, objetivos y/o nivel evolutivo de los jugadores. En las figuras II, III y IV ofrecemos herramientas que pueden ser útiles para recabar la información que necesitamos de nuestros jugadores.



Figura II. Herramientas para conocer las Actitudes de los jugadores y sus Conocimientos del juego.

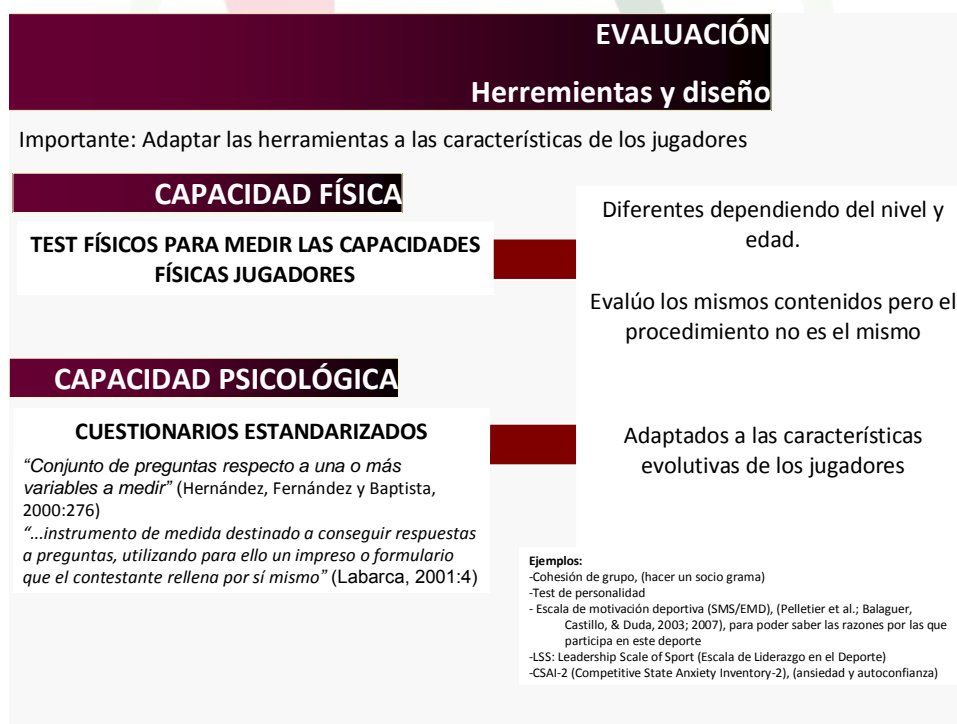


Figura III. Herramientas para evaluar la capacidad Física y Psicológica de los jugadores.



Figura IV. Herramientas para evaluar la capacidad Táctica y Técnica de los jugadores. Pasos para la observación sistemática.

Cada entrenador tendrá que realizar una evaluación de todas las capacidades que considere pero, especialmente, y tratándose este texto de una orientación para capacitar al entrenador de nivel I, como mínimo se tendrá que hacer una evaluación de la capacidad táctica (colectiva e individual) y técnica mediante una observación sistemática. Es importantísimo que como entrenadores desarrollemos nuestra competencia perceptiva pues será la clave para identificar tanto las virtudes de los jugadores (lo que hacen especialmente bien) como lo que falla (lo que se debe mejorar) y desde ahí, poder aportar soluciones planteándose objetivos para mejorar los contenidos que lo necesiten.

Los pasos que hay que seguir para realizar una buena observación se pueden observar en la figura IV. Vamos a dar una explicación de cada uno de ellos.

1. Lo primero que tenemos que hacer es elegir una pregunta en relación con el contenido y/o la situación de juego que queremos analizar. De qué quiero obtener información. Por ejemplo, ¿cómo son los 1x1 que juega mi equipo? ¿Tienen un buen control del bote? ¿Saben jugar bloqueos directos? ¿Cómo es su técnica de lanzamiento?
2. Posteriormente habrá que elegir qué conductas quiero analizar (categorías y subcategorías de observación). Por ejemplo si queremos analizar la técnica de lanzamiento, algunas de las categorías podrían ser: distancia a la que se produce el lanzamiento, ejecución, orientación de las piernas, hombro adelantado...y las subcategorías serían las posibles opciones que se pueden dar de cada categoría: 4m, 3m, sí,no...(Figura V).

ANÁLISIS DEL DEPORTE
 ¿Cómo?

METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

CODIFICACIÓN

Zfin. Zona de finalización.

1= trasera derecha.

2=trasera central

3=trasera izquierda

4=intermedia trasera derecha

5= intermedia trasera central

6= intermedia trasera izquierda

7= intermedia delantera derecha

8= intermedia delantera central

9= intermedia delantera izquierda

10= delantera derecha

11= delantera central

12= delantera izquierda

Figura V. Categorías de observación, códigos y ejemplo de hoja de registro.

- Elaborar las hojas de registro (o formato de campo) para anotar las conductas que quiero analizar. Para que el proceso sea más operativo es interesante asignar un código a cada una de las categorías y subcategorías de observación que se elijan. Se le asigna por ejemplo un valor numérico a cada una de las conductas.

ANÁLISIS DEL DEPORTE
 ¿Cómo?

METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

FORMATO DE CAMPO

Figura VI. Ejemplo de hoja de registro.

- Elegir la ubicación del observador (observación directa) y/o de las cámaras de video (observación indirecta) de manera que se pueda obtener la información que queremos analizar.

5. Observación y registro de los datos. Una vez que hemos realizado las grabaciones o nos encontramos observando directamente realizaremos la observación pertinente anotando en nuestras hojas de registro los códigos correspondientes a cada una de las acciones que queremos medir (Figura VII).

ANÁLISIS DEL DEPORTE																									
¿Cómo?																									
METODOLOGÍA OBSERVACIONAL																									
FORMATO DE CAMPO																									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Pa	Gr	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos	Pos
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Figura VII.

datos y registro desde la visualización de imágenes.

Toma de

- Obtención de resultados a partir de todos los datos registrados. Con los datos obtenidos obtenemos unos resultados visibles. Lo más adecuado es diseñar gráficos en los que la información sea de fácil comprensión (Figura VIII).

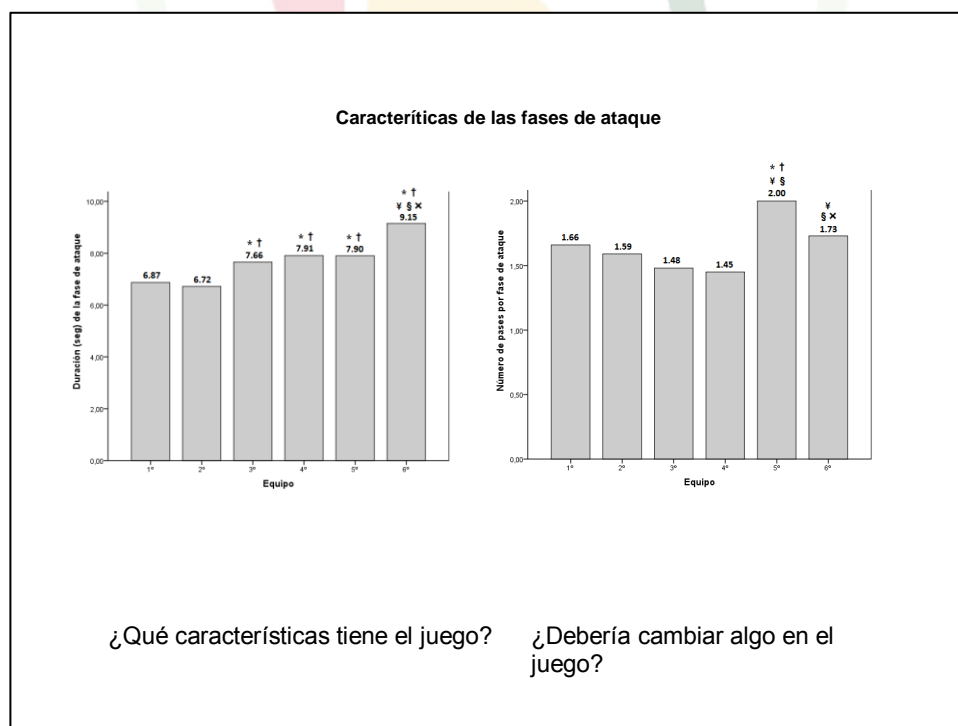


Figura VIII. Ejemplos de gráficos de obtención de resultados.

Tras el proceso de análisis, contextualización y evaluación inicial de las características, fortalezas, debilidades y virtudes de mi equipo y sus jugadores sería interesante redactar unas conclusiones claras de todo lo analizado para conocer de manera operativa qué somos como equipo en estos momentos, y plantear qué queremos ser y hacia dónde nos dirigimos (Tabla IV).

Tabla V. Ejemplo de tabla resumen de la evaluación.

CONCLUSIONES/DIAGNÓSTICO FINAL	
•	Es una entidad con historia en el mundo del baloncesto provincial.
•	Ante las bajas hay poco nivel en el equipo filial. Este participa en 3ª División.
•	Gran capacidad de trabajo, fuertes desde el plano condicional.
•	La principal idea que hemos sacado después de hacer la evaluación es que hay muchísimas cosas por TRABAJAR, desde un punto de vista individual muchos jugadores no son capaces de cumplir la mayoría de principios individuales tanto en ataque como en defensa que son menos capaces de crear
•	Bastantes más jugadores de los que pensábamos que tienen una actitud pasiva o simplemente intentan participar entre poco y nada en los momentos que tienen que tomar decisiones con el balón en sus manos.
•	Los principios individuales la mayoría los hacemos de manera errónea, pero el gran problema está en que los colectivos que o no los hacemos o los pocos que si hacemos los hacemos de manera desorganizada y precipitada, lo cual explica uno de los grandes problemas de este equipo las pérdidas de balón no forzadas, las cuales se comenten con una considerable regularidad.
•	Uno de los datos más alarmantes con el que nos quedamos es que nuestra idea de defender intenso y competir hasta el final, si lo analizas jugador a jugador puedes ver como no todos se implican o en ocasiones solo se implican los mismos, algo que tenemos que cambiar de raíz entrenamiento a entrenamiento consiguiendo que esas personas adquieran ese hábito de sacrificio.
•	Tenemos tendencia a solo atacar por el lado derecho puesto que la gran mayoría de los jugadores del equipo son diestros.

2.5.2.3. Planteamiento de objetivos.

Lo que queremos ser y hacia dónde nos dirigimos quedará patente definiendo unos objetivos generales y específicos que sirvan como referentes y metas a conseguir en la temporada. ¿Qué queremos lograr y para qué vamos a entrenar?

Estos objetivos harán alusión a los conocimientos, actitudes y procedimientos que queremos conseguir con nuestros jugadores. El valor de los objetivos ha cambiado considerablemente en los últimos años. Era sinónimo de “fracaso” el no alcanzarlos, pero lo coherente es considerarlos como una orientación del proceso, que como tal, irá cambiando al igual que los objetivos, puesto que las necesidades del equipo,

jugadores y club y las circunstancias, variaran a lo largo de la temporada. En la tabla V podéis ver algunos ejemplos de objetivos.

Tabla VI .Ejemplos de objetivos atendiendo a los conceptos, procedimientos y actitudes.

TIPO DE OBJETIVOS	OBJETIVOS
CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las reglas básicas. - Concienciar a los jugadores de sus virtudes o puntos destacables, tanto en el juego individual, como en el colectivo, así como de sus debilidades o puntos a mejorar. - Mejorar el conocimiento y cumplimiento, de los principios del juego, tanto individuales como colectivos, que ya se dominan parcialmente o no se dominan. - Comprender la aplicación de los movimientos ya conocidos.
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar desde un punto de vista táctico todos aquellos contenidos individuales o colectivos de los cuales ya se tiene un cierto dominio. - Mejorar desde un punto de vista técnico o motriz aquellos contenidos en los que los jugadores no presentan un dominio suficiente. - Contribuir en medida de lo posible a la mejora del nivel de condición física de los jugadores, así como a la mejora de sus habilidades psicológicas y conocimientos teóricos sobre el juego y su lógica interna.
ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> - Ser puntuales en entrenamientos y partidos. - Crear espíritu de unión y de equipo. - Ser comprometidos con el equipo y el club.

2.5.2.4. Establecimiento de los contenidos a desarrollar.

Se trata de establecer los contenidos necesarios para poder alcanzar los objetivos marcados con anterioridad. ¿Qué vamos a enseñar para lograr los objetivos? Igual que en el caso anterior los contenidos los definiremos atendiendo a los conceptos, actitudes y procedimientos. En la tabla VI se ofrecen algunos ejemplos.

Tabla VII .Ejemplos de contenidos atendiendo a los conceptos, procedimientos y actitudes.

TIPO DE OBJETIVOS	OBJETIVOS
CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> - Que los jugadores aprendan tanto el componente táctico como el técnico de las paradas de todos los tipos, con especial atención a las paradas en dos tiempos. - Circulación rápida del balón a través de pases y recepciones rápidas y precisas de manera que genere en los oponentes cambios constantes en su orientación defensiva.
PROCEDIMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios de dirección de todo tipo con ambas manos con oposición. - Bote con mano dominante y no dominante. - Lanzamiento en carrera.
ACTITUDINALES	<ul style="list-style-type: none"> - Respeto a las reglas básicas del juego. - Aceptación dentro del equipo del papel que le corresponde como jugador y la necesidad de cambiar esos roles para que todos experimenten esa situación.

2.5.2.5. Elección de los medios y la metodología que se va a utilizar.

En este momento del proceso planificador se hace necesario que el entrenador decida y elija los medios y los métodos que va a desarrollar para llevar a cabo su trabajo. ¿Cómo vamos a enseñar? ¿Con qué tareas y juegos? ¿Qué material e instrumental vamos a necesitar? Para poder construir de forma correcta los diferentes medios de entrenamiento, tal y como mencionamos al principio de este capítulo, el entrenador tiene que tener un conocimiento exhaustivo del baloncesto, en definitiva conocer su lógica interna y externa.

Poco a poco el entrenador va teniendo claro lo que quiere conseguir, cómo lo quiere conseguir y qué es lo que tiene que hacer para conseguirlo. El siguiente paso será saber cuándo, en qué momento de la temporada es más óptimo conseguir un determinado objetivo trabajando los contenidos necesarios para ello. Ese es el siguiente paso: secuenciación y temporalización de objetivos y contenidos.

2.5.2.6. Secuenciación y temporalización de objetivos. Periodización.

¿Durante cuánto tiempo trabajaremos para conseguir un objetivo y cuántas sesiones dedicaremos, con qué intensidad...?

La periodización consiste en dividir el año en fases de entrenamiento más cortas y manejables y secuenciar temporalmente los objetivos (técnico-tácticos, físicos, psicológicos, conceptuales...) que queremos conseguir en una sesión, en una semana, en un mes o en una temporada. Constituye un elemento indispensable para



distribuir y regular a lo largo de toda la temporada las cargas de entrenamiento. Según Bompá (2004), esta división mejora la organización del entrenamiento y permite a los entrenadores dirigir la programación sistemáticamente. La división se realiza fundamentalmente en tres subdivisiones; dependiendo de la duración de cada una tenemos los “Microciclos”, “Mesociclos” y “Macro ciclos”. En apartados posteriores se tratará más detenidamente cada uno de ellos.

2.5.2.7. Programación del entrenamiento.

Consiste en la organización, en función de los objetivos, de los diferentes contenidos, métodos y medios de entrenamiento. Sería la concreción operativa (el qué y cómo se va a hacer) en períodos cortos de tiempo (sesiones y microciclos) teniendo en cuenta las circunstancias del equipo en ese momento. Se seleccionarán los contenidos de entrenamiento a corto plazo, se realizará una estructura general de las sesiones de entrenamiento y se debe cuantificar la carga semanal adaptando los contenidos de entrenamiento a la periodización (aunque este aspecto no corresponde controlarlo en un texto de nivel I).

La programación se sintetiza en un documento sencillo en el que se vean los contenidos a trabajar en las sesiones de entrenamiento y lo ideal es confeccionarla poco antes de empezar a ejecutarla. Por ejemplo sería interesante tener la programación de uno o dos microciclos antes de comenzarlos y dependerá de las necesidades y carencias que presente el equipo en el momento de elaborarla.

2.5.2.8. Control y evaluación del entrenamiento.

¿Se está cumpliendo con lo planificado?, ¿se están cumpliendo los objetivos?, ¿los contenidos que estamos trabajando son suficientes?, ¿se está trabajando bien?

Tendré que prever cuáles serán las técnicas y herramientas de evaluación que voy a utilizar para evaluar el proceso. ¿Cómo vamos a comprobar si lo hemos logrado?

Durante todo el proceso de entrenamiento es importante realizar un seguimiento y una evaluación para vislumbrar si se van cumpliendo los objetivos propuestos y comprobar el nivel de adaptación que está generando el entrenamiento. Las técnicas de evaluación deben constituir una herramienta indispensable dentro de la propia programación y periodización, para ir fortaleciendo poco a poco la metodología de trabajo, es importante conocer si estamos trabajando bien.

Volvemos hacer hincapié aquí de la importancia de obtener información mediante la observación sistemática directa e indirecta. En esta evaluación continua del proceso es primordial que el entrenador analice los entrenamientos y la propia competición mediante la observación para obtener datos lo más objetivos posibles de la realidad del juego individual y colectivo de su equipo.

Resumiendo, después de establecer los objetivos de entrenamiento, se pasa a seleccionar los contenidos del mismo, se realiza una periodización a largo plazo, se van programando en uno o varios microciclos, se ejecutan en las sesiones de

entrenamiento y posteriormente se EVALUAN para modificar los objetivos y contenidos necesarios.

Entendemos que la planificación del entrenamiento tendría por tanto dos grandes partes. Una de recopilación de información del entorno deportivo y de evaluación de las características colectivas e individuales del equipo y, otra, de diseño, en la que a partir de los datos obtenidos anteriormente se diseñan objetivos, contenidos, metodología, métodos, temporalización/periodización, programación y control del entrenamiento (Figura IX).

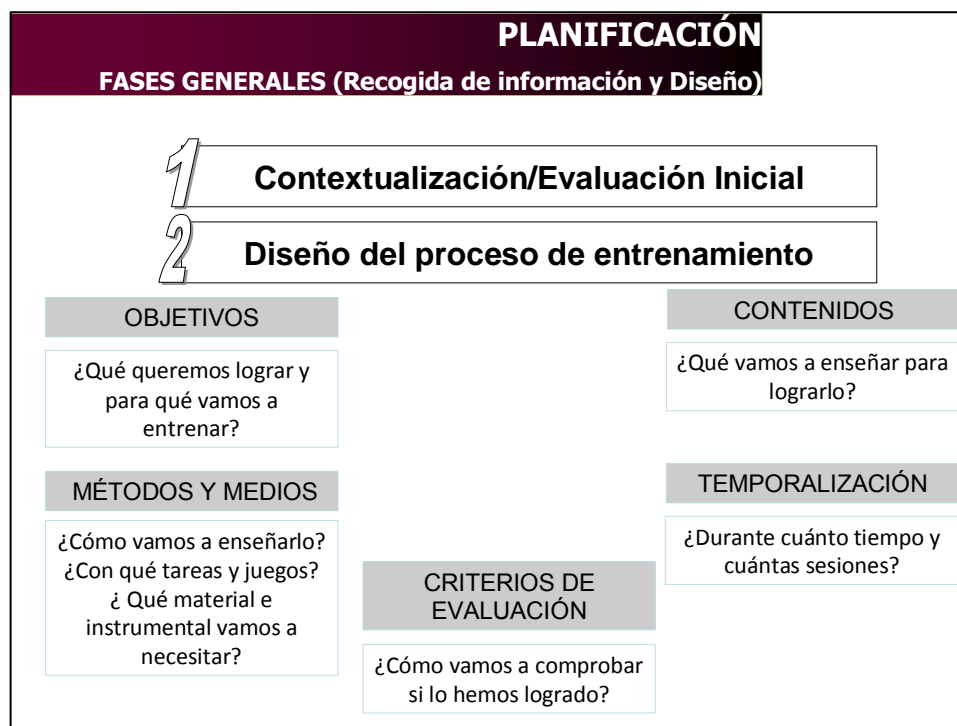


Figura IX. Las dos grandes fases de la planificación.

2.5.3. Las unidades de Planificación.

Como vimos en apartados anteriores la periodización consiste en dividir el plan anual en fases de entrenamiento más cortas y manejables. Esta división mejora la organización del entrenamiento y permite a los entrenadores dirigir el programa sistemáticamente (Bompa, 2004). Estas fases más cortas y manejables se denominan Unidades de Planificación (ver Figura X).

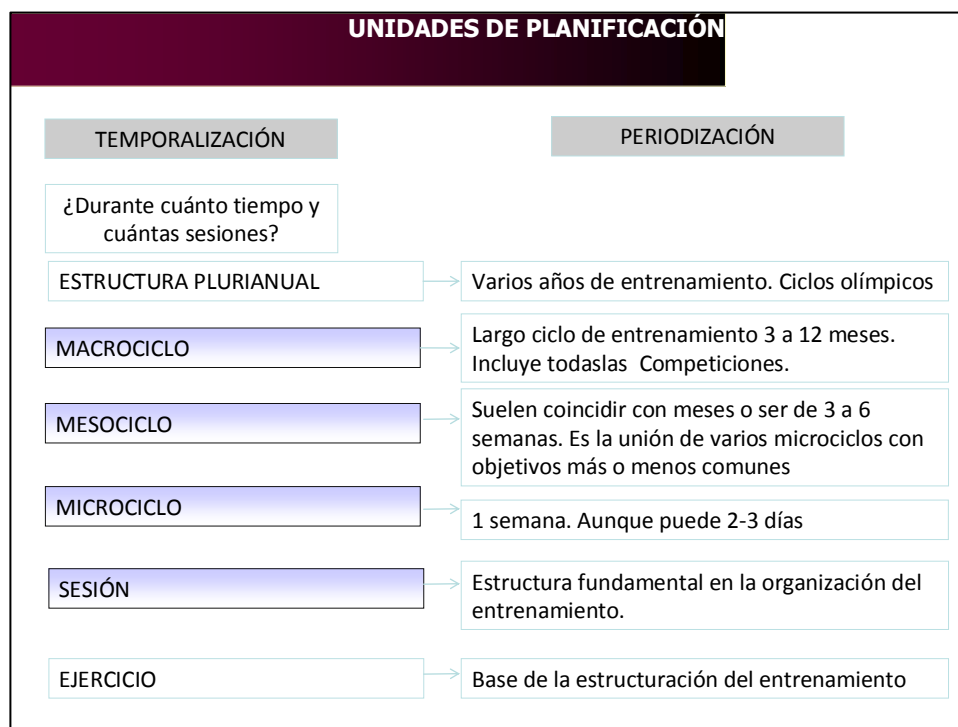


Figura X. Unidades de Planificación. Subrayadas las que vamos a tratar en este texto.

2.5.3.1. El macrociclo

Es la unidad más amplia dentro de los ciclos de entrenamiento. Su duración suele ser de un año (coincide con una temporada) aunque en los equipos de rendimiento suelen plantearse dos macrociclos en una temporada. Esto es así si se tiene en cuenta que las temporadas de los equipos de rendimiento suelen durar casi 11 meses. Hay algunos autores que hablan de macrociclos de más tiempo, por ejemplo de cuatro años, coincidentes con el ciclo olímpico.

A nosotros, futuros entrenadores de equipos de iniciación, nos interesa considerar el macrociclo como una temporada de entrenamiento. Tradicionalmente se distinguen tres grandes periodos dentro del macrociclo:

- el periodo preparatorio: desde que comenzamos los entrenamientos hasta que comienza la competición. Normalmente coincide con la pretemporada.
- periodo de competición: abarca todo el tiempo que dura la competición.
- periodo de transición: va desde que terminamos de competir hasta que termina la temporada. Estaríamos hablando de posttemporada.

Para que os hagáis una idea de cómo se podría construir un macrociclo os vamos a presentar unos ejemplos. Para construirlo tendremos en cuenta todo lo que hemos visto en el apartado en el que tratábamos las fases del proceso de planificador. Se tiene que hacer una distribución de objetivos y contenidos de manera que se pueda ver claramente en qué momento se trabajan. (Tablas VII y VIII).

Tabla VII y VIII. Ejemplo de planificación anual. Se aprecian algunos contenidos de ataque.

PLANIFICACIÓN POR ETAPAS: MACROCICLOS, MESOCICLOS, MICROCICLOS																					
	TRIMESTRE 1												TRIMESTRE 2								
MESES	SEPTIEMBRE				OCTUBRE					NOVIEMBRE			DICIEMBRE				ENERO				
FECHAS	5	12	19	26	3	10	17	24	31	7	14	21	28	5	12	19	26	2	9	16	23
MESOCICLOS DE 6 SEMANAS	1				2								3								
ATAQUE																					
Contraataque organizado																					
Apoyos																					
Fijación directa del impar																					
Rebote ofensivo																					
Movimiento constante de los jugadores																					
Salida de presión																					
Sistemas s.e. de banda																					
Sistemas s.e. de fondo																					
Juego en triang																					

Planificación Temporada 2015-2016 Equipo Cadete Masculino C.B. La Zubia																											
Periodos		Periodo Competición (21 octubre-17 abril)																Periodo Transición (17 abril-30 junio)									
Macro Ciclos		Macro ciclo 1																Macro ciclo 2									
Mesociclo de 4-6 semanas		Mesociclo competitivo 1 (21 oct.-29 nov.)				Mesociclo competitivo 2 (30 nov.-20 dic.)				Mesociclo competitivo 3 (4 ene.-31 ene.)				Mesociclo competitivo 4 (1 feb.-28 feb.)				Mesociclo competitivo 5 (29 feb.-17 abr.)				Mesociclo Transición 1 (18 abr.-29 may.)			Mesociclo Transición 2 (30 may.-30 jun.)		
Meses		Octubre		Noviembre		Diciembre		Enero				Febrero				Marzo		Abril		Mayo		Junio					
Semana (Microc. 3 sesión.)		3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Contener																											
Línea de pase																											
Negar el centro																											
Postura defensiva																											
Utilización de las manos																											
Puntear el tiro																											
Recuperación defensiva																											
Defensa del 1x1																											
Comunicación																											
Defensa en 3/4 o por delante en posiciones interiores																											
No saltar ante las fintas																											
Fintas defensivas																											
Basculación defensiva																											
Rebote defensivo																											

2.5.3.2. El mesociclo

Un macrociclo se divide en unidades más pequeñas, los mesociclos. Éstos suelen durar un mes de entrenamiento aproximadamente, aunque pueden ir de tres a seis semanas (microciclos). Dependiendo del momento de la temporada, los contenidos de los mesociclos irán evolucionando dependiendo de las necesidades del equipo. Es necesario recordar en este momento, que no solamente hay que planificar los contenidos técnico-tácticos individuales y colectivos, sino también los relacionados con la capacidad física y la psicológica, además de objetivos, metodología, evaluación...

A través de los mesociclos se consigue el ajuste de los contenidos del entrenamiento. Cada uno de ellos debe centrarse en una serie de objetivos genéricos

que han de guardar entre sí una línea de continuidad. Pensamos que en iniciación estos ciclos deberían ser los más amplios posible, lo que ocurre es que en baloncesto cuando comienza el período competitivo (en equipos de cierto nivel, no así en iniciación) no hay períodos largos para poder hacerlo.

Es importante que se entienda que a pesar de establecer unos objetivos/contenidos prioritarios de trabajo en el mesociclo, la globalidad debe dominar, por lo que se deberá trabajar los máximos posibles. Otra cosa diferente es que la prioridad en el conocimiento de resultados, el planteamiento metodológico o las recompensas se focalicen en esos contenidos/objetivos específicos.

Aunque no es objetivo de este texto entrar en detalle de los distintos tipos de mesociclos, sí, al menos, indicaremos que la tendencia actual en deportes de equipo es a periodizar tácticamente, la base no es la capacidad condicional sino que se otorga una mayor importancia al aspecto colectivo, sin olvidar lo singular y lo concreto, así como la incertidumbre inherente al juego. Es decir, dentro de la periodización en baloncesto sí se establecen mesociclos, pero no vinculados a la mejora condicional específicamente, sino más orientados a lograr objetivos en cuanto al rendimiento general donde participan todos los elementos integrantes en la preparación de un equipo de baloncesto.

A continuación exponemos un ejemplo de mesociclo para que os sirva de guía para crear los vuestros. (Tabla IX).

Tabla IX. Ejemplo de estructura de un mesociclo.

MESOCICLO 1		
MICROCICLO 1		
SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
TAREA 1 → Fuerza	TAREA 1 → Resistencia alta intensidad	TAREA 1 → Fuerza
TAREA 2 → Prevención de lesiones	TAREA 2 → Trabajar la salida de balón	TAREA 2 → Velocidad
TAREA 3 → Trabajar la salida de balón	TAREA 3 → Trabajar el mantenimiento de la posesión y la progresión en el terreno de juego	TAREA 3 → Trabajar la circulación de balón, elaboración del ataque y finalización
TAREA 4 → Trabajar la salida de balón	TAREA 4 → Trabajar la salida de balón, progresión en el terreno de juego y el mantenimiento de la posesión	TAREA 4 → Trabajar la circulación de balón, elaboración del ataque y finalización
MICROCICLO 2		
SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
TAREA 1 → Fuerza	TAREA 1 → Fuerza	TAREA 1 → Resistencia anaeróbica láctica
TAREA 2 → Resistencia alta intensidad	TAREA 2 → Prevención de lesiones	TAREA 2 → Recordar el concepto de defensa en zonas
TAREA 3 → Trabajar el mantenimiento de la posesión	TAREA 3 → Trabajar la salida de balón	TAREA 3 → Trabajar la defensa en zona 1-3-1
TAREA 4 → Trabajar el mantenimiento de la posesión y la progresión en el terreno de	TAREA 4 → Trabajar la salida de balón, progresión en el terreno de juego y el mantenimiento de	TAREA 4 → Trabajar las ayudas defensivas



juego	la posesión	
MICROCICLO 3		
SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3
MICROCICLO 4		
SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3

2.5.3.3. El microciclo

El microciclo equivale a una semana de entrenamiento, que normalmente constará de tres a cinco sesiones más el partido. Es la unidad más pequeña de desarrollo de ciclo de entrenamiento. Semanalmente es cuando debemos repasar nuestra programación con el objetivo de concretar lo que se va a trabajar en estas sesiones. Se prepararán las sesiones semanalmente. El patrón semanal es fundamental para preparar el partido siguiente y tomando en consideración lo acontecido en el anterior. Son los partidos, los que nos dan las referencias para la modificación del entrenamiento y es en éste en el que se va creando la competición.

La confección de la distribución de la carga dentro de un microciclo en equipos de categorías inferiores, dependerá de los días que se disponen para entrenar, duración de las sesiones, medios, etc. En estos casos si se entrenan 3 días por semana, se distribuye la carga de entrenamiento más alta en los dos primeros días del microciclo. El día previo a la competición lo aconsejable es trabajar menos volumen y buena intensidad. Lo sensato es que la distribución la realices de forma equilibrada y siempre con el objetivo de llegar a la competición con la dosis adecuada de estímulo.

Tradicionalmente se ha tratado la evolución de las situaciones de juego en una sesión y en el microciclo comenzando por las más simples hasta las más complejas. Pero pensamos que hay que respetar esta jerarquía de complejidad a lo largo del microciclo, teniendo en cuenta que en los días más próximos a la competición la complejidad de las tareas, en cuanto a requerimientos físicos (en relación a intensidad de trabajo), motrices y psicológicos tiene que parecerse lo máximo posible a la competición. Durante las sesiones creemos que lo acertado no es seguir un orden lógico de complejidad creciente sino que se vayan alternando situaciones de menos y más complejidad sin orden aparente pues es así como ocurre en la competición. Puede que se presente una situación de 3x2, a continuación un 1x0, luego un 2x1, 5x4, una situación de tiro libre, 2x0 en contraataque sin bote. Se irá alternando y daremos más o menos porcentaje de tiempo de trabajo durante la sesión en función de lo que necesiten mis jugadores en cada momento.

A continuación exponemos algunos ejemplos de microciclos para que os sirvan de guía para crear los vuestros, (tablas X y XI).

Tabla X. Ejemplo de organización de un microciclo de tres días

SEMANA 4 INFANTIL A				contenidos
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	
motricidad	motricidad		motricidad	
individual				
	grupal			P. ANUAL
	equipo		equipo	
competición				COMPETICIÓN
		modificaciones		

Tabla XI. Ejemplo de microciclo en categorías profesionales, con doble sesión en un día. La idea es tener una tabla parecida a esta con lo que se quiere trabajar cada día de manera que nos sirva de guía para preparar las tareas de cada día.

Microciclo	19		
		<i>Del 27 de septiembre al 3 de octubre de</i>	
	A. 1h 15' B. 1h 23'	Lunes	
	15'	Calentamiento	
	10'	Grupo A	
	15'	C. Continua al 30% del VO ₂ máx	
	15'	Fortalecimiento musculatura antagonista	
	20'	Estiramientos	
	20'	Recuperación activa	
	10'	Grupo B	
	12'	Intervall Training Intensivo Corto 2: 2 x 5'	
	16'	4x4 todo campo	
	20'	Mini-Partido reglas condicionadas	
	10'	Trabajo en superioridad numérica	
	10'	Vuelta a la calma	
		Martes	
		DESCANSO	
	1h 30 min	Miércoles	
	1h 29 min	Jueves	
	55 min	Viernes 1-10-05	
	1h 11'	Sábado 2-10-05	
		Domingo 3-10-05	
		PARTIDO	

2.5.3.4. La sesión de entrenamiento

La sesión de entrenamiento se puede considerar como la estructura elemental del proceso de organización del entrenamiento. Es la unidad funcional de la programación, el nivel visible de la ésta en la que se intentará hacer realidad todo lo programado mediante las tareas que la componen. Una sesión de entrenamiento normalmente corresponde a un día de entrenamiento en equipos no profesionales. Los equipos profesionales pueden tener dos sesiones de entrenamiento en un mismo día (por la mañana y por la tarde).

Según Sáenz-López y Giménez (2009), planificar detenidamente una sesión cumpliendo principios, eligiendo correctamente las actividades, la metodología o la organización, supondrá a medio y largo plazo una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Previamente al diseño de la sesión tendremos que tomar una serie de decisiones y conocer la realidad de ese día. Los aspectos que son necesarios conocer con respecto a la realidad que se nos va a presentar en el entrenamiento serán: el tiempo de entrenamiento (puede variar de un día a otro dependiendo de las necesidades del club) número de jugadores que acudirán al entrenamiento, el material disponible, las condiciones ambientales, condiciones de la pista (puede ocurrir que un día, por ejemplo, una de las canastas esté rota), también es importante saber qué orden de sesión ocupa en el microciclo.

Antes de comenzar con el diseño se decidirá y habrá que tener en cuenta: el grupo de jugadores que entrenamos, el objetivo general de la sesión, los específicos (actitudes, conocimientos y procedimientos, la metodología que vamos a utilizar, los contenidos y los tipos de tareas que se van a enseñar, el tipo, cantidad y momento en el que voy a aportar la información, el material necesario, las actividades de evaluación...

Para ser ordenados y operativos, consideramos que en la elaboración de una sesión se deberían incluir algunos datos que faciliten su identificación y organización: fecha, mesociclo, contenidos, objetivos, material y algún otro dato que nos interese incluir (organizaciones grupales, metodología, información y feedback).

Con respecto al orden y secuenciación de las tareas hemos comentado en el apartado de microciclos que tradicionalmente se ha tratado de ir de lo más simple a lo complejo. Pensamos que esto podría modificarse debido a que la realidad de la

competición es otra. Nunca se sabe qué situación se va a dar después de una acción o antes de la misma. De igual modo entendemos que al tratarse de un texto enfocado a entrenadores que se inician en el mundo del entrenamiento no es descabellado, durante un tiempo y mientras que se va cogiendo experiencia como entrenador seguir ese orden lógico de simplicidad-complejidad. Aunque sería un paso importante hacerse la siguiente pregunta siempre que diseñemos una sesión: ¿existe una progresión eficaz en el componente numérico de las tareas que rentabilice el tiempo de organización? Creemos que es más importante rentabilizar el tiempo de organización pasando de una situación numérica a otra que el hecho de seguir un orden creciente estricto



Es importante realizar la máxima actividad posible dentro del tiempo disponible para la sesión. Es el único tiempo que tenemos para entrenar, no lo perdamos. Además, las sesiones deben estar estructuradas de distinta manera en función del grupo con el que se trabaja. La estructura de una sesión para categoría benjamín no puede ser la misma que para juveniles o senior. Las etapas evolutivas del niño van a condicionar la estructura de la sesión.

2.5.3.4.1. La estructura de la sesión

Como se ha mencionado en el apartado anterior toda sesión de entrenamiento debe responder a una estructura lógica. Esa estructura debe organizarse de manera que los contenidos vayan de fáciles a difíciles, de situaciones simples a complejas, de menor a mayor presión, por lo menos ahora al principio de vuestra formación como entrenadores.

La sesión se divide en tres grandes bloques:

A) Introducción

Consta de dos partes:

Toma de contacto. Una primera que en la que habría una toma de contacto con los jugadores, diríamos que sería una preparación teórica, explicándole lo que se va a realizar, por qué y para qué. En esta primera parte tendríamos que tener preparado el material. Es aconsejable, al menos, convocar 10´antes de la hora prevista de inicio de la sesión a los jugadores en categorías de iniciación.

Calentamiento: primero se realiza un calentamiento general y posteriormente específico de baloncesto. Sería interesante que desde el calentamiento se fuesen introduciendo los contenidos de trabajo que se van a realizar en la sesión.

B) Parte principal o desarrollo.

En esta fase de la sesión desarrollaremos las actividades relacionadas con los objetivos y contenidos previstos. Según Sáenz-López y Giménez (2009) esta parte debe reunir una serie de características:

- Comenzar con las situaciones más simples para derivar poco a poco en aquéllas de mayor complejidad.

Seguir una progresión numérica en el trabajo técnico-táctico. Comenzando por la situación de 1x0 y progresando hasta la más compleja (5x5), pasando por situaciones intermedias (2x1, 1x1+1, 3x2...). No todas las sesiones tienen que terminar con 5x5, pero sí lo deben hacer con la situación más compleja prevista para esa sesión.

Variar las actividades en una sesión suele aumentar la motivación, sobre todo con niños.

Cuando hace calor y las sesiones son largas hay que tener previsto que los momentos de hidratación aumenten.

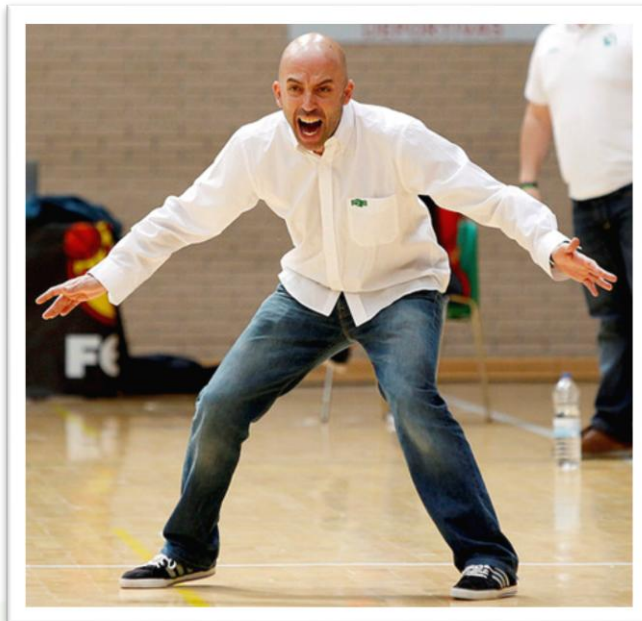
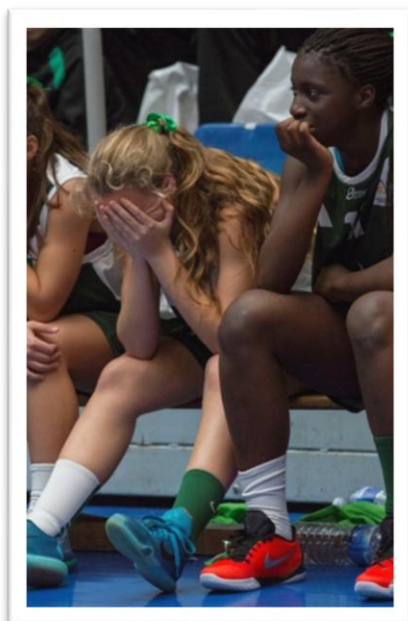
Esta fase tiene que tener más duración que la parte introductoria y final juntas.

C) Parte final o vuelta a la calma.

Esta fase debe terminar con una parte práctica en la que se practique el ejercicio más motivante de la sesión para que los jugadores se vayan con buenas sensaciones y una situación práctica más relajante, con ejercicios más suaves que lleven al organismo a recobrar su normalidad.

Posteriormente habrá una fase organizativa de finalización de la sesión en la que el entrenador reunirá al grupo y hablará del desarrollo de la misma. Será el momento de reunirse y gritar el “grito” de ánimo del equipo. La sesión tendría que finalizar con una ducha de los jugadores.





2.5.3.4.2. Tipos de sesiones

Hay diferentes tipos de sesiones dependiendo de la organización del grupo. En función de esta organización se distingue entre:

- Sesiones Individuales: se diseñan para la mejora individual del jugador dentro del grupo. Es personalizada para cada uno de los jugadores atendiendo a sus necesidades y características.
- Sesiones Colectivas: se diseñan para el desarrollo colectivo del grupo de entrenamiento, de forma conjunta.

Si atendemos a la magnitud de la carga de la sesiones (no sólo carga física, puede ser psicológica, cognitiva o motriz) se diferencian:

- Sesiones de carga: sesiones orientadas hacia aspectos concretos de la preparación, añadiendo cargas de entrenamiento del tipo que se quiera trabajar. Se caracterizan por la acumulación de trabajo.
- Sesiones de mantenimiento: sesiones de entrenamiento en las que no se pretende sumar una carga alta de trabajo. Se realizan tareas orientadas a mantener los estímulos para que no haya pérdida de entrenamiento.
- Sesiones de regeneración: sesiones de entrenamiento en las que el objetivo principal es la supercompensar el resultado de las sesiones de carga.

2.5.4.4.3. La duración de la sesión

El tiempo que tenemos de entrenamiento para cada sesión dependerá del equipo, la categoría, necesidades del club, etc. Lo normal es que este tiempo oscile entre 1h-2h, siendo lo más común una hora y media por sesión. Será primordial que preveamos el tiempo que va a durar cada una de las tareas y parte del entrenamiento, aunque luego estos tiempos se modifiquen en el transcurso de la propia sesión. Los tiempos orientativos para cada parte de la sesión se presentan en la Figura XI.

Duración y estructura de la sesión	
1	Introducción/inicio de la sesión (15'-20')
Llegada de jugadores, organización e información inicial	5'
Calentamiento o actividades físicas iniciales	10'
2	Parte principal/Desarrollo (40-50')
Se desarrollan específicamente tareas relacionadas con los objetivos y contenidos de la sesión	
Es importante variar las tareas aunque éstas tengan el mismo objetivo. Se reparten los minutos.	
3	Parte final (15'-20')
Tareas competitivas	10'
Vuelta a la calma	5'
Reflexión final y slogan	5'

Figura XI. Duración aproximada de las partes de la sesión. Ejemplo de sesión de hora y media.

A continuación presentamos un ejemplo de fichas de sesión para que podáis tener una orientación para su diseño (Tabla XII). El nivel de concreción dependerá de cada uno así como su diseño y tipología, lo importante es que la información esté clara y os sirva para tener una visión clara de la estructura y contenidos de vuestro entrenamiento.

Tabla XII. Ejemplo de sesión de entrenamiento. Modificado de Sáenz-López y Jiménez (2009)

EQUIPO:				TEMPORADA:			
DATOS PREVIOS: fecha, periodo, nº de sesión, nº jugadores							
-Edad:				-Material:			
-Objetivos/contenidos: *Contenidos técnico-tácticos: *Cualidades físicas: *Contenidos psicológicos:							
INTRODUCCIÓN							
Preparación teórica de la sesión: Reunir al grupo para informar sobre la sesión y otros aspectos							
Nº TAREA A	REPRESENTACIÓN GRÁFICA	DESARROLLO NUMÉRICA	DEL EJERCICIO/SITUACIÓN	A TENER CUENTA/FIJARSE EN..	EN	DURACIÓN	
PARTE PRINCIPAL							
PARTE FINAL							
Evaluación: reunir al grupo para comentar brevemente cómo ha ido la sesión.							
OBSERVACIONES: anotaciones del entrenador sobre la sesión con el objetivo de reflexionar sobre los aspectos positivos y negativos de la misma.							



2.6. ANEXOS.

ANEXO 1.

EJEMPLO DE CUESTIONARIO PARA VALORAR LA ACTITUD DEL JUGADOR

Nº jugador:

A continuación se te realizan una serie de preguntas. Elige en cada una la opción la que consideras que se corresponde contigo.

- Si tuvieras que asignar un valor al nivel de juego que tienes en este momento, éste sería:

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100
--

- Si tuvieras que asignar un valor al nivel de juego que crees que puedes alcanzar esta temporada, éste sería:

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100
--

- ¿Cuánto crees que te esfuerzas en los entrenamientos?.

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100
--

- ¿Cuánto crees que te esfuerzas en los partidos?

0 – 10 – 20 – 30 – 40 – 50 – 60 – 70 – 80 – 90 – 100
--

- ¿Te podrías esforzar más?

a.	SI
b.	NO

- En el caso de que hayas contestado “sí” a la pregunta anterior, indica cuál es el motivo por el que no te esfuerzas más.....

- ¿Qué prefieres hacer cuándo juegas?

a.	Defender
b.	Atacar

- De las siguientes acciones, señala cuál es la que más te gusta realizar.

a.	Botar el balón
b.	Robar un balón al contrario
c.	Realizar una asistencia
d.	Lanzar a canasta
e.	Poner un tapón
f.	Capturar un rebote

- ¿Qué es lo que más te gusta del baloncesto?

a.	Estar con mis compañeros
b.	Aprender cosas nuevas

- | | |
|----|------------------------|
| c. | Pertenecer a un equipo |
|----|------------------------|
- Si tienes algún problema que te preocupa fuera del baloncesto:

a.	Cuando empiezo a entrenar o a jugar un partido se me olvida todo.
b.	No puedo dejar de pensar en el problema mientras entreno o juego
c.	Hay algunos momentos del partido o del entrenamiento en los que soy capaz de olvidar el problema pero me cuesta mantener la concentración mucho rato
- Durante el entrenamiento:

a.	Siempre estoy atento y concentrado
b.	Suelo despistarme con facilidad
c.	Atiendo siempre al entrenador pero a veces me despisto
d.	Nunca atiendo e intento trabajar lo menos posible
- De lo que se señala a continuación indica que prefieres.

a.	Prefiero que mi equipo gane y no me importa no meter puntos
b.	Prefiero que mi equipo gane y sí me importa no meter puntos
c.	No me importa que mi equipo gane o pierda, lo que quiero es meter puntos
d.	Lo que más me importa es jugar el máximo tiempo posible
e.	No me importa mi equipo sólo quiero ser el mejor
- Indica la afirmación que se adecue a o que tú sientas o pienses:

a.	Me enfado más con los jugadores más malos del equipo
b.	Me enfado menos con los jugadores más buenos del equipo
c.	Intento ayudar a todos mis compañeros
d.	Me caen mejor los jugadores que son mejores
- Si durante un partido fallas una canasta o cometes algún error:

a.	Me siento mal y no quiero volver a tocar el balón por si vuelvo a fallar
b.	Me siento mal pero intento hacerlo mejor la próxima vez
c.	Me siento mal porque me importa mucho lo que mis compañeros, padres y entrenador piensen de mi
e.	No me importa fallar pienso en hacerlo mejor la próxima vez
- ¿Qué es lo que más te molesta de lo que se indica en la siguiente tabla?

a.	Que mis compañeros se rían cuando hago algo más
b.	Que el entrenador me regañe delante de mis compañeros
c.	Que el entrenador no me diga lo que hago mal
d.	Que mi padre me diga lo que está bien o mal en el partido
e.	Que mis compañeros no me hagan caso
- ¿Cuál crees que es tu actitud en el equipo?

EJEMPLO DE DISEÑO DE TEST CON IMÁGENES.

Se les pondría a los jugadores una serie de secuencias de video para comprobar el grado de conocimiento del juego.

¿Qué ves en las siguientes imágenes



¿Qué tipo de ataque ves ?



2.7 Aplicaciones didácticas

2.7.1 Lo que se debe recordar

2.7.2 Preguntas de autoevaluación

- Enumera las etapas del proceso de formación y las diferencia más significativas entre cada una de ellas.
- Enumera los tipos de objetivos y pon 3 ejemplos de cada uno de ellos
- ¿Cómo definirías el concepto de planificación?
- Diferencia entre mesociclo, microciclo y sesión de entrenamiento. Pon ejemplos
- En tu opinión, ¿Qué importancia le darías al proceso de planificación? ¿por qué?

2.8 Actividades para afianzar conceptos del tema

- ¿Cuáles son las diferencias en cuanto al estilo de juego en cada una de las etapas plantadas en el proceso de formación? ¿Harías alguna variación en alguna de ellas? Justifica tu respuesta.
- Diseña una sesión de entrenamiento diferenciando claramente cada una de las partes
- enumera y explica cada uno de los tipos de sesión que conocemos
- diseña un microciclo de 1 semana con 3 sesiones de entrenamiento.

2.9 Bibliografía

- CÁRDENAS, D. Y LÓPEZ, M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz*. COLEF de Andalucía. Nº 15.
- CÁRDENAS, D. Y PINTOR, D. (2000). Iniciación al baloncesto. En RUIZ, F. ET AL (Coord). *La iniciación deportiva a través de los deportes colectivos*. Gymnos. Madrid.
- DEL RÍO, J.A. (1994). Apuntes de Psicología. *Curso de Entrenador Superior de Baloncesto*. Granada. (Inéditos).
- GIMÉNEZ, F.J. Y SÁENZ-LÓPEZ, P (1999). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Excma. Diputación de Huelva.

IBÁÑEZ, S. (2002). Los contenidos de enseñanza del baloncesto en las categorías de formación. En IBÁÑEZ, S. Y MACÍAS, M. (Eds). *Nuevos horizontes para o treino do básquetbol*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.

PINTOR, D. (1989). Objetivos y contenidos en la formación deportiva. En ANTÓN; J.L. (Coord.). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Unisport. Málaga.

TICÓ, J. (1996). Clasificación de tareas específicas de los deportes de cooperación-oposición (situaciones analíticas, sintéticas y globales). En MORENO, J.A. Y RODRÍGUEZ, P.L. (Comp.) *Aprendizaje deportivo*. Edita Facultad de Educación. Universidad de Murcia.

TICÓ, J. (2002). Tareas deportivas en deportes de equipo: una aplicación al baloncesto. En IBÁÑEZ, S. Y MACÍAS, M. (Eds). *Nuevos horizontes para o treino do básquetbol*. Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada.





CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL BALONCESTO

Autores: Cárdenas Vélez, David; Campos Fortea, Carlos

Índice del capítulo



3.1. La sistematización del proceso de entrenamiento

3.1.1. La observación sistemática del juego

3.1.1.1. La importancia de sistematizar la evaluación del proceso y el rendimiento (individual y colectivo)

3.1.1.2. Tipos de observación sistemática.

3.1.1.3. La definición de las conductas observables. Las variables de observación

3.1.1.4. Tipos de registro

3.1.1.5. Análisis e interpretación de los datos

3.1.1.6. La utilización de los datos para el establecimiento de objetivos, la programación del entrenamiento y el diseño de las tareas de enseñanza/aprendizaje

3.2. El método de enseñanza

3.2.1. El binomio enseñanza/aprendizaje

3.2.2. Los pilares de la enseñanza/aprendizaje

3.2.3. Principios de la enseñanza

3.2.4. Tipos de aprendizaje



3.2.5. Escenarios de aprendizaje

3.2.6. Estrategias de enseñanza

3.2.7. Las tareas de entrenamiento

3.2.7.1. El diseño de las tareas

3.2.7.1.1. Criterios de calidad

3.2.7.2. Componentes de las tareas de entrenamiento

3.2.7.3. Los aspectos organizativos de la tarea

3.2.7.3.1. Organización del tiempo

3.2.7.3.3. Organización del grupo

3.2.7.3.2. Organización del espacio

3.2.8. Propuesta de intervención didáctica



3.1. La sistematización y rigor del proceso de entrenamiento

En términos generales se entiende por sistematización al proceso por el cual se pretende ordenar una serie de elementos, pasos, etapas, etc., con el fin de otorgar jerarquías a los diferentes elementos. En el caso que nos ocupa, se trata de establecer un orden lógico en las distintas fases del proceso de entrenamiento que ayuden a focalizar la atención de los entrenadores y priorizar los objetivos en cada momento. Por otra parte, se trata de consolidar un modo de proceder que garantice el rigor necesario en nuestro trabajo y evite la arbitrariedad.

La primera de las fases del proceso es precisamente el diagnóstico o evaluación del nivel individual y del grupo como equipo. La evaluación debería estar orientada a la



detección del nivel de partida en tres ámbitos de actuación: el de las actitudes, el del conocimiento específico sobre el juego y el de las competencias motrices. Es muy frecuente observar entrenadores de formación que

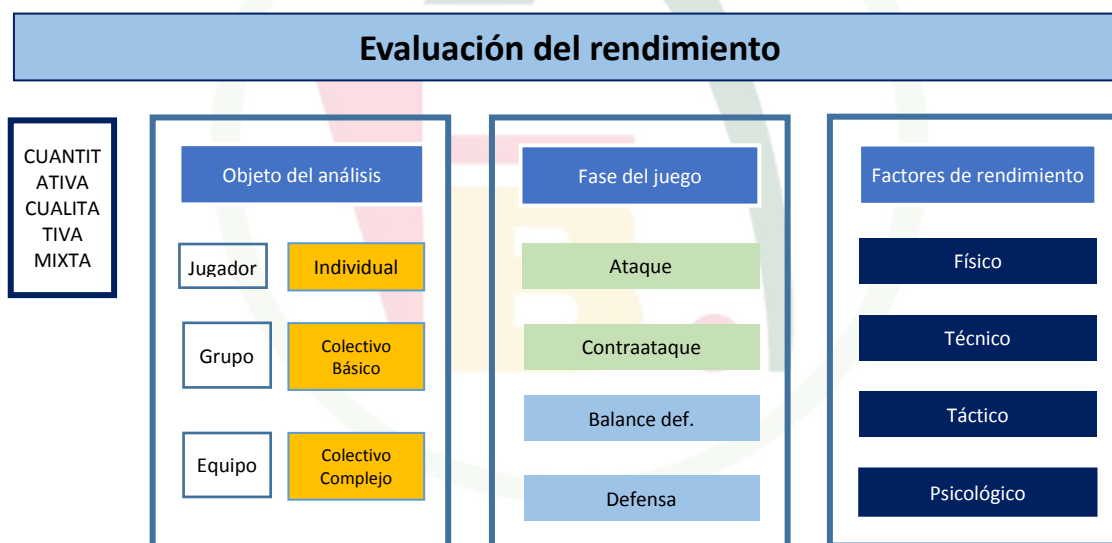
directamente comienzan a entrenar sin haber evaluado convenientemente el nivel de juego de sus equipos. En otros casos, su evaluación se basa en la observación subjetiva que realizan en directo durante las sesiones de práctica o la competición. Desgraciadamente, dicha evaluación carece de los requisitos de objetividad, fiabilidad y validez que se le atribuye a una medida rigurosa y de calidad. Es por ello que resulta imprescindible sistematizar la observación evitando cualquier sesgo en la obtención del dato.

3.1.1. La observación sistemática del juego

Croll (2000) define la Observación Sistemática como un *“Proceso por el cual un observador o grupo de observadores desarrollan un conjunto de normas sistemáticas para registrar y clasificar los sucesos de clase”*. En las últimas décadas los científicos del deporte y los entrenadores de alto nivel han contribuido de manera significativa al desarrollo de una metodología encaminada a la observación rigurosa de las conductas

de juego, conocida como “Metodología Observacional”, evitando los sesgos derivados, entre otras razones, de las propias expectativas del entrenador o de la falta de capacidad para retener toda la información que será necesaria para planificar el proceso de entrenamiento.

En el caso que nos ocupa, la metodología observacional permite recoger datos sobre las conductas, tanto individuales como colectivas, de los jugadores de baloncesto. Los datos extraídos pueden responder a diferentes metas, como la evaluación del nivel de juego para establecer objetivos de mejora individual o evaluar el rendimiento para contrastar la calidad o eficacia del programa de entrenamiento desarrollado, entre otros. Podemos y debemos observar aspectos esenciales como el grado y tipo de participación de los niños en competición, la calidad tanto de la ejecución técnica de los diferentes contenidos de juego como de las decisiones tomadas, el comportamiento colectivo del equipo y, todo ello, tanto en fase de ataque como de defensa, incluyendo las fases de transición (contraataque y balance defensivo).



3.1.1.1. La importancia de sistematizar la evaluación del proceso y el rendimiento (individual y colectivo)

De todos es conocido que la evolución de las estrategias de marketing en el ámbito comercial o empresarial se han basado en gran medida en el análisis de las tendencias de mercado. A nadie se le ocurriría llegar a una junta de accionistas a plantear propuestas sin un estudio o diagnóstico objetivo de dichas tendencias. Sin embargo, los entrenadores hemos utilizado nuestra percepción (siempre subjetiva) como medio para extraer conclusiones sobre el nivel de nuestros jugadores y poder

planificar las necesidades formativas para la temporada. La realidad es que difícilmente los entrenadores podremos centrar nuestra atención en tantos detalles necesarios para poder identificar con certeza las competencias motrices de los integrantes del equipo, sus fortalezas y sus debilidades. Imaginemos que vamos a entrenar a un equipo femenino de categoría infantil y que todas las niñas integrantes del equipo son de primer año en la categoría. Lo deseable en estas edades es que el programa de entrenamiento fomente la mejora de la capacidad motriz para jugar con balón en situaciones de 1 x 1. A partir de este momento la evaluación debería permitir obtener la información tanto cuantitativa como cualitativa de la capacidad individual de juego en el contexto real de la competición. La primera debería contemplar la cuantificación del número de veces que cada niña toca el balón en cada fase de ataque, el uso que hace de la posesión del balón y la forma en que finaliza. Podría darse el caso de que recibiera tan solo en un 25% de los ataques posicionales del equipo, lo cual ya es un dato significativo, o que, por el contrario, participara en todas las fases de ataque del equipo. Igualmente, podría suceder que algunas jugadoras pasaran el balón a otra compañera en el 100% de la ocasiones y que al contrario, otra finalizara siempre con lanzamiento cada vez que le llegara. También podría pasar que cuando decidieran penetrar siempre lo hicieran por el lado de la mano dominante y nunca por el contrario. Estos y otros muchos casos requieren una observación sistematizada que posibilite un registro objetivo, fiable y valido de la situación real de partida.

3.1.1.2. Tipos de observación sistemática.

Aunque puede haber diversos criterios de clasificación nos centraremos en el grado de participación del observador. Atendiendo a este criterio se distingue entre la observación participante y la no participante.

En la primera el observador establece relación con el observado, lo que según Ureña (2003) puede aportar la ventaja de facilitar una mejor comprensión accesibilidad a las conductas a observar y a los deportistas, pero supone asumir el riesgo de una interpretación más subjetiva.





En la observación no participante el entrenador actúa de manera neutra lo que asegura la objetividad de la observación y la espontaneidad del deportista observado. Es lo que suele suceder cuando la persona encargada de realizar la observación no guarda relación con los jugadores. Obviamente esto no suele suceder en el ámbito deportivo pero podemos evitar riesgos similares si la observación se realiza a través de imágenes grabadas previamente en formato de vídeo. La gran ventaja de esta técnica de observación indirecta frente a la directa (durante el propio entrenamiento o competición) es que tenemos la posibilidad de analizar la conducta tantas veces como sea necesario para asegurar una observación fiable, rigurosa.

3.1.1.3. La definición de las conductas observables. Las variables de observación

El comportamiento a observar debe ser definido de un modo operativo, de tal modo que sea fácil de identificar en el proceso de recogida de la información. Podemos distinguir entre variables cualitativas o categóricas y cuantitativas o discretas.

Las variables cualitativas se refieren a características que no se pueden cuantificar, como por ejemplo la orientación del brazo ejecutor durante el lanzamiento a canasta. Las planillas de observación de la técnica de los diferentes contenidos de juego, son un buen ejemplo de instrumentos destinados a observar variables cualitativas.

Las variables cuantitativas son aquellas que podemos medir numéricamente y se dividen en discretas, sólo pueden tomar determinados valores (ej.: número de las jugadoras de un equipo) y continuas, si pueden tomar cualquier valor intermedio dentro de un continuum (ej.: número de veces que el jugador contacta con el balón).

Igualmente podemos hacer una cuantificación del grado de cumplimiento de criterios cualitativos de calidad.

En la siguiente figura se recogen los contenidos y posibles orientaciones de la observación sistemática del juego.

3.1.1.4. Tipos de registro. Métrica del registro

El registro sistematizado es el más adecuado si se quiere aumentar el control externo del dato a obtener. Para ello es muy importante seguir las reglas de categorización expuestas por Buendía (1988):

- Las categorías deben estar descritas de manera muy clara para evitar sesgos interpretativos de las conductas a observar.

- Deben ser exhaustivas, o lo que es lo mismo cada conducta debe estar representado por una categoría de observación. No debería suceder que una vez definido el sistema de categorías de observación, comprobemos que hay una conducta de juego que no corresponde a ninguna de las categorías establecidas.
- Deben ser mutuamente excluyentes, lo que significa que ninguna conducta puede pertenecer a más de una categoría simultáneamente.

Respecto a la forma de cuantificar los resultados obtenidos en la observación (métrica del registro), las medidas primarias son según Hernández y Molina (2002):

- La frecuencia (número de veces que se ha registrado una conducta; ej.: número de pases por fase de ataque).
- La secuencia (orden en que se suceden).
- La duración (dimensión temporal; ej.: segundos transcurridos desde que se recupera el balón en fase defensiva hasta que finaliza el contraataque).
- La intensidad o amplitud (ej.: se distinguen tres niveles de oposición al lanzador)

3.1.1.5. Fases del registro

Los pasos que hay que seguir para realizar una buena observación se pueden observar en la figura IV. Vamos a dar una explicación de cada uno de ellos.

4. Lo primero que tenemos que hacer es elegir una pregunta en relación con el contenido y/o la situación de juego que queremos analizar. De qué quiero obtener información. Por ejemplo, ¿cómo son los 1x1 que juega mi equipo? ¿Tienen un buen control del bote? ¿Saben jugar bloqueos directos? ¿Cómo es su técnica de lanzamiento?



5. Posteriormente habrá que elegir qué conductas quiero analizar (categorías y subcategorías de observación). Por ejemplo si queremos analizar la técnica de lanzamiento, algunas de las categorías podrían ser: distancia a la que se produce el lanzamiento, ejecución, orientación de las piernas, hombro adelantado...y las subcategorías serían las posibles opciones que se pueden dar de cada categoría: 4m, 3m, sí,no...(Figura V).

ANÁLISIS DEL DEPORTE
 ¿Cómo?

METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

CODIFICACIÓN

Zfin. Zona de finalización.

1= trasera derecha.

2=trasera central

3=trasera izquierda

4=intermedia trasera derecha

5= intermedia trasera central

6= intermedia trasera izquierda

7= intermedia delantera derecha

8= intermedia delantera central

9= intermedia delantera izquierda

10= delantera derecha

11= delantera central

12= delantera izquierda

FORMATO DE CAMPO/HOJA DE REGISTRO

Figura V. Categorías de observación, códigos y ejemplo de hoja de registro.

6. Elaborar las hojas de registro (o formato de campo) para anotar las conductas que quiero analizar. Para que el proceso sea más operativo es interesante asignar un código a cada una de las categorías y subcategorías de observación que se elijan. Se le asigna por ejemplo un valor numérico a cada una de las conductas.

ANÁLISIS DEL DEPORTE
 ¿Cómo?

METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

FORMATO DE CAMPO

Figura VI. Ejemplo de hoja de registro.

6. Elegir la ubicación del observador (observación directa) y/o de las cámaras de video (observación indirecta) de manera que se pueda obtener la información que queremos analizar.
7. Observación y registro de los datos. Una vez que hemos realizado las grabaciones o nos encontramos observando directamente realizaremos la observación pertinente anotando en nuestras hojas de registro los códigos correspondientes a cada una de las acciones que queremos medir (Figura VII).

ANÁLISIS DEL DEPORTE

¿Cómo?

METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

FORMATO DE CAMPO

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN								
1	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa	Pa			
2	1	8	2	1	3	3,04	3,04	0,00	0,00	1,49	2	0	2	4	2	1	32	1	1	1	32	2	1																									
3																																																
4	1	3	1	2	11	5,64	2,72	2,92	0,00	6,05	15	7	1	7	3	1	10	3	1	1	10	3	1																									
5																																																
6																																																
7	1	3	1	2	14	3,52	0,80	2,72	0,00	7,29	18	7	1	8	6	2	11	3	1	2	11	3	1																									
8	1	3	1	2	19	4,28	2,24	2,04	1,08	9,21	24	9	1	8	1	1	10	3	1	1	10	3	1	10	3	1	10	3	1	1	10	3	1															
9	1	3	1	3	33	4,28	1,16	3,12	0,27	13,25	30	18	1	8	5	3	12	2	1	3	12	2	1	10	2	11	3	1	2	11	1	1																
10																																																
11	1	3	1	3	34	6,18	3,20	2,92	4,20	13,57	32	18	1	8	3	1	10	3	1	2	11	3	1																									
12																																																
13																																																
14																																																
15																																																
16	1	3	1	4	43	5,56	3,04	2,56	1,88	17,53	45	24	1	9	2	2	33	1	1	3	12	2	1	7	1	10	3	1	1	21	3	1																
17																																																
18																																																

Figura VII. Toma de datos y registro desde la visualización de imágenes.

- Obtención de resultados a partir de todos los datos registrados. Con los datos obtenidos obtenemos unos resultados visibles. Lo más adecuado es diseñar gráficos en los que la información sea de fácil comprensión (Figura VIII).

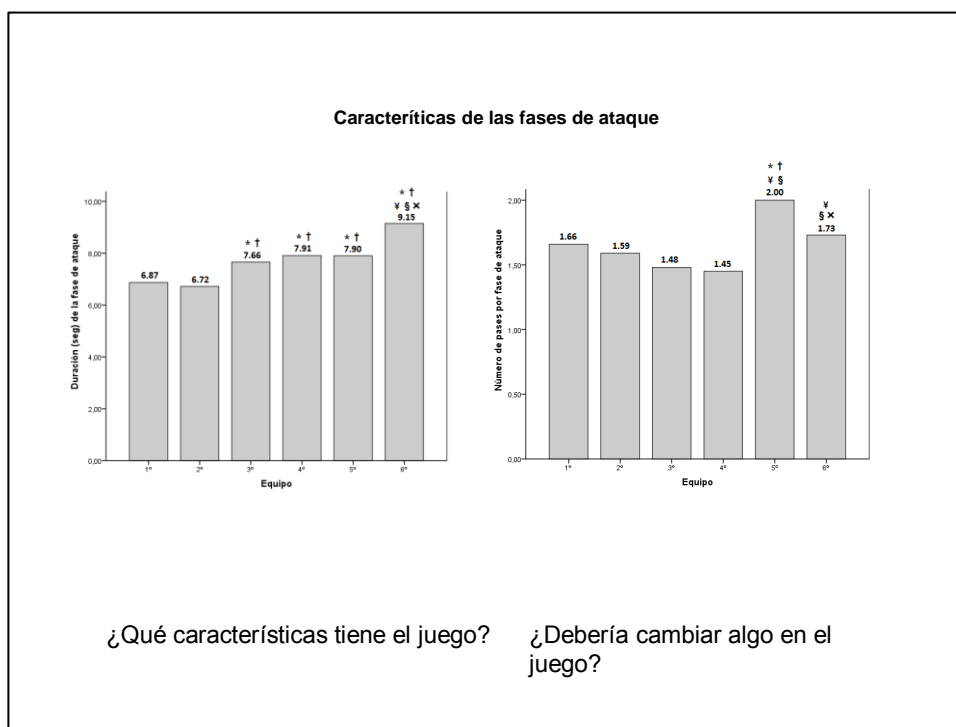


Figura VIII. Ejemplos de gráficos de obtención de resultados.

Tras el proceso de análisis, contextualización y evaluación inicial de las características, fortalezas, debilidades y virtudes de mi equipo y sus jugadores sería interesante redactar unas conclusiones claras de todo lo analizado para conocer de manera operativa qué somos como equipo en estos momentos, y plantear qué queremos ser y hacia dónde nos dirigimos

3.1.1.6. Análisis e interpretación de los datos

Aunque el análisis de los datos puede llegar a ser complejo en el ámbito científico, el objetivo marcado en el proceso de entrenamiento nos lleva a una simplificación de las estrategias o procedimientos de análisis. Normalmente una estadística descriptiva básica con medias y porcentajes suele ser suficiente para alcanzar un diagnóstico claro y objetivo de la situación. Probablemente con un ejemplo sea más fácil de comprender. Imagínese un entrenador que dirige a un equipo de categoría cadete masculina y considera necesario incentivar la mejora de las competencias individuales y colectivas para desarrollar un estilo de juego rápido basado en el uso del contraataque como arma esencial del ataque del equipo. Su objetivo inicial requiere la observación del nivel actual de juego para planificar el entrenamiento. Para ello decide observar variables cuantitativas que le permitan determinar el número de contraataques y su proporción con los ataques posicionales, el porcentaje de eficacia en función de la duración, el número de pases efectuados en los contraataques efectivos y las situaciones de finalización más abundantes, entre

otras. Entre las variables cualitativas observa la zona y forma de recuperación del balón, la zona de recepción del primer pase, etc. Estas últimas pueden ser cuantificadas igualmente para observar la incidencia en la eficacia del contraataque.

3.1.1.7. La utilización de los datos para el establecimiento de objetivos, la programación del entrenamiento y el diseño de las tareas de enseñanza/aprendizaje

Como conclusión es importante acotar el análisis de los resultados, como el



resto de fases de la observación, a los objetivos establecidos. A partir de la interpretación de los resultados el entrenador puede planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje de manera más ajustada a las necesidades, y por tanto, más eficaz.

Ilustraremos esta idea partiendo del ejemplo anterior. Supongamos que los resultados muestran que el equipo juega un 85% de las posesiones de balón con fases de ataque que superan los 15 segundos de posesión, el 5% con posesiones con una duración entre 8 y 15 segundos y tan sólo un 5% por debajo de 8 segundos. Igualmente, comprueba que el 90% de los contraataques eficaces duran menos de 8 segundos y que los resultados muestran que de los 5 contraataques realizados tan sólo 3 son efectivos.

Las conclusiones a las que llega el entrenador apuntan la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas orientadas a incrementar el ritmo de juego y su eficacia. Por este motivo diseña ejercicios que parten de una actividad defensiva en superioridad que les permite recuperar el balón, cambiar de rol y atacar igualmente en superioridad numérica. Para provocar la mejora del ritmo de ejecución exige la finalización del contraataque en menos de 7 segundos. Para promover un incremento del nivel de concentración establece un objetivo colectivo (el ejercicio termina al conseguir 10 puntos) y un sistema de puntuación por el que las canastas consecutivas valen doble (en otros niveles superiores podría ser penalizar el fallo en la finalización restando un punto de los conseguidos previamente; entre un extremo y otro hay posibilidades intermedias que permiten graduar la carga mental del entrenamiento).

No pretendemos generar en el lector la impresión de que éstas son las únicas estrategias acertadas, tan sólo son un ejemplo de cómo trasladar el análisis de los

datos a los escenarios de aprendizaje. Cada situación particular, requerirá una intervención diferenciada.

3.2. MÉTODO DE ENSEÑANZA

3.2.1. El binomio enseñanza/aprendizaje

La intervención de los entrenadores tiene como finalidad esencial promover los aprendizajes de los jugadores en tres dimensiones: el de las actitudes, los conceptos y los procedimientos, es decir, en el desarrollo de las competencias motrices necesarias para rendir en la competición. La interacción entre jugadores y entrenadores se produce en un doble sentido: por un lado estos últimos dirigen sus esfuerzos a enseñar y los primeros a aprender. No es posible concebir el proceso atendiendo sólo a una de las dos vertientes.

En esta relación dual entre enseñanza y aprendizaje se pueden producir cuatro resultados bien diferenciados que merecen un análisis de referencia. Puede haber un proceso de enseñanza que no produzca aprendizaje, al menos el deseado; puede que la enseñanza produzca los aprendizajes previstos; puede haber aprendizajes sin que medien los entrenadores (es lo que suele pasar en la práctica o juego informal) y, finalmente, puede que los aprendizajes no sean los adecuados como consecuencia de una práctica no reglada o informal en la que no intervienen los entrenadores.

Si el entrenador no tiene en consideración la forma en que se producen los aprendizajes o los factores que pueden influir en que se produzcan, difícilmente podrá construir escenarios de enseñanza adecuados. Desde este punto de vista resulta esencial conocer las teorías del aprendizaje desarrolladas en el ámbito de la Psicología. No obstante, lejos de ser el objetivo de este texto, daremos algunas orientaciones básicas que puedan orientar al entrenador en su trabajo diario.



3.2.2. Los pilares que sustentan la enseñanza/aprendizaje

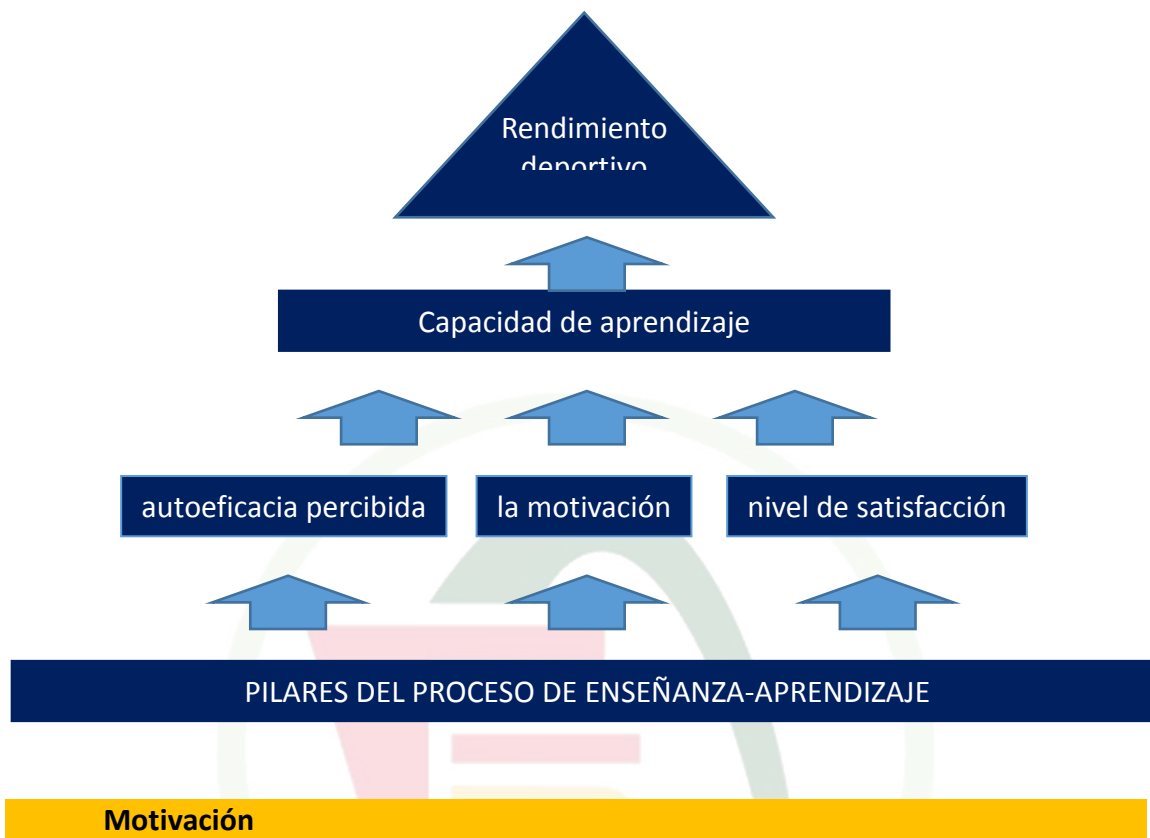
La enseñanza del baloncesto como la de cualquier actividad físico-deportiva debe estar suficientemente argumentada y asentada sobre los principios generales del aprendizaje postulados por la Psicología general, o las diferentes áreas aplicadas que se encargan del estudio del comportamiento humano en entornos particulares que le otorgan una entidad propia como disciplina de estudio. Este es el caso del Aprendizaje y Control Motor, y la Psicología de la Educación. En el primer caso se estudia el comportamiento motor del sujeto y en el segundo, según Ausubel (1969), se estudian las leyes del psiquismo humano que rigen el aprendizaje escolar (en nuestro caso dadas las similitudes de edad y otras cuestiones, debe ser considerada un área aplicada de apoyo para fundamentar una intervención de calidad por parte del entrenador).



Para facilitar la intervención didáctica se van a establecer una serie de principios que se basan por un lado en las teorías generales del aprendizaje y, por otro, en las leyes del aprendizaje desde la perspectiva del comportamiento motor.

En términos generales la principal preocupación de los entrenadores cuando deben comenzar a enseñar baloncesto suele ser la selección y secuenciación de los objetivos y contenidos de juego. Sin embargo, los pilares que sustentan el proceso de enseñanza/aprendizaje son de naturaleza psicológica y, desgraciadamente, en ocasiones los grandes olvidados. El ser humano tiene su cerebro programado para proporcionar una estabilidad tanto funcional como emocional que garantice por un lado la supervivencia y por otro un estado de bienestar. Esta función primordial es la que nos lleva a aproximarnos a aquellas actividades que nos hacen sentir seguros y a

rechazar o alejarnos de las que nos hacen sentir incompetentes o inseguros. En la siguiente figura se muestran los pilares sobre los que construir la planificación del entrenamiento. Los que consideramos imprescindibles son la motivación, la autoeficacia percibida y el nivel de satisfacción.



La motivación es el motor o energía que nos mueve a la acción. En el baloncesto formativo nuestro objetivo primordial de conseguir adherencia a la práctica deportiva depende del nivel motivacional de los niños. Cuando los niños se sienten atraídos por la actividad su presencia en el entrenamiento está garantizada. Si las sesiones de entrenamiento le resultan suficientemente atractivas, es muy probable que vuelvan y, en la medida que lo hacen, la actividad se convierte en un hábito para el resto de la vida.

El grado de motivación es variable pero, en líneas generales, está muy condicionado por el nivel de cumplimiento de las expectativas generadas, el grado de satisfacción en el entrenamiento y la autoeficacia percibida. Todos estos factores están estrechamente interrelacionados. Cuando mejora mi percepción de eficacia, aumenta el grado de satisfacción y la motivación por la práctica del juego.

Son muchas las recomendaciones posibles para mantener alta la motivación de los niños/as de 8 a 12 años pero, a modo de orientación, recogemos algunas de las propuestas de Pintor (1987):

Recomendaciones posibles para mantener alta la motivación de los niños/as de 8 a 12 años (Pintor, 1987)

Todas las actividades se deben desarrollar en forma de juegos
Dejar que los niños/as actúen, que practiquen por sí mismos
Diseñar juegos realizables pero que supongan un reto
Realizar situaciones que supongan cierto riesgo y de azar
Organizar competiciones de diferentes tipos
Animar constantemente, ser dinámico y activo. Evolucionar por todo el terreno dando información en tono positivo a todos los niños/as
Saber escuchar a los jugadores
Variar la propuesta de los juegos
Despertar la curiosidad con material nuevo, preguntas o situaciones problema
Crear un clima positivo

Autoeficacia

Este término acuñado por el psicólogo Bandura (1977) refleja la sensación de competencia de una persona en un dominio dado. Esta percepción puede variar incluso dentro de un mismo deporte, de tal modo que una jugadora de baloncesto puede sentirse muy competente en fase de ataque pero poco en el desempeño de labores defensivas, o creer que su eficacia como reboteadora es alta pese a que no domina la defensa contra una jugadora con balón.

La posibilidad de aprender es inversamente proporcional al miedo al fracaso. Cuando los jugadores se enfrentan a ejercicios que demandan la ejecución de acciones que no dominan tienden de manera natural a evitar su realización. Es el caso del niño que sólo domina el bote con una mano. Lejos de potenciar el uso de la mano menos hábil tenderá a proteger su autoestima evitando realizar acciones que le lleven a la sensación de fracaso momentáneo. En estos momentos, la intervención del entrenador debiera estar dirigida a identificar el error y convencer al jugador de la necesidad de afrontar el reto, de la importancia de asumir el error como parte inevitable del aprendizaje y, al mismo tiempo, de reforzar positivamente cualquier intento por conseguir el objetivo, independientemente del resultado. En esta fase de la enseñanza lo determinante es el proceso, no el producto. El entrenador que estimula a sus jugadores para intentar la realización de acciones o conductas de juego nuevas, o que no dominan, pero que están adecuadas a sus posibilidades, asume el costo de conseguir resultados negativos a corto plazo, pero fomenta el desarrollo del potencial máximo de cada jugador/a que se manifestará en el futuro.

Grado de satisfacción

Conseguir experiencias gratificantes debe ser un objetivo prioritario en las primeras etapas del proceso formativo pero, ¿de qué depende conseguirlo? Como hemos comentado anteriormente, la sensación de éxito media en la de satisfacción. Por este motivo es recomendable tener en consideración la tasa de acierto/error en las tareas de entrenamiento. No hay una regla exacta que permita establecer valores adecuados de éxito que garanticen la sensación de disfrute pero parece lógico pensar que deben responder a la necesidad de que la tarea represente un reto y que, al mismo, tiempo se perciba como alcanzable. En términos globales podemos afirmar que es más recomendable una tasa de acierto mayor que la de error.



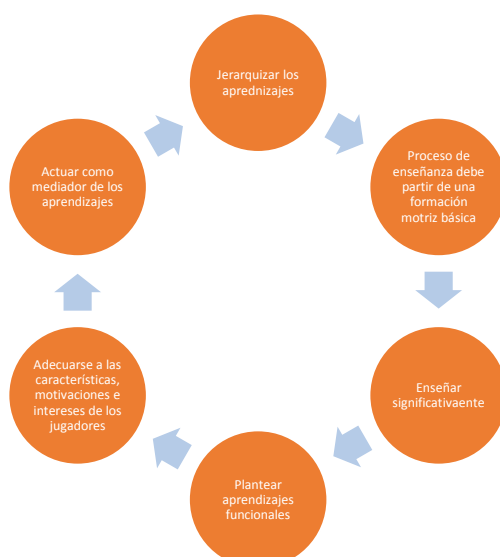
En cualquier caso, es importante matizar que el éxito no siempre debe ser identificado con la eficacia. Si una jugadora muy joven está en el proceso de aprender a entrar a canasta con la mano no dominante, el éxito consistirá en intentarlo, no en encestar. En esta situación el entrenador reforzará verbalmente, o por otros medios (sistemas de puntuación) cada vez que la jugadora intenta la acción independientemente del grado de eficacia conseguido.



Otro aspecto esencial para conseguir experiencias satisfactorias es adecuarse a las motivaciones e intereses de los niños. En las primeras etapas (Minibasket) los niños son excesivamente egocéntricos para entender la necesidad de compartir el balón y tratan de monopolizar su posesión. Sienten la necesidad incontrolable de tenerlo en las manos y jugar con él. Lejos de contrariar esta tendencia natural, nuestro enfoque debe ser aprovechar este tiempo para mejorar sus capacidades individuales de juego en relación con la posesión del balón. Esto no significa que no demos valor al trabajo en equipo sino que el tiempo dedicado a tareas que impliquen el manejo del balón, el tiro o cualquier otro contenido que implique la posesión del balón deberá ser mayor que aquel dedicado a la mejora de habilidades colectivas, como el pase-recepción. En este sentido, también resulta conveniente dedicar una mayor parte del tiempo a la mejora de contenidos de ataque respecto a los de defensa. Los niños asocian el juego del baloncesto con el hecho de anotar, no con el de evitar que anoten. Obviamente esta forma de entender la realidad cambia con el tiempo en la medida en que los niños /as van madurando desde el punto de vista psicológico. Un adulto puede invertir un esfuerzo considerable en actividades extenuantes, e incluso aburridas, porque su nivel motivacional es lo suficientemente alto al igual que su capacidad para comprender que el esfuerzo merece la pena al permitirles conseguir el objetivo planteado. Un niño necesita disfrutar, divertirse con la práctica de nuestro deporte para consolidar el hábito de entrenar. La consolidación del hábito de práctica, una mejor comprensión de la lógica del juego y la necesidad de elevar el nivel de dificultad para estimular la progresión del jugador permiten invertir el tiempo de dedicación a otros contenidos que previamente experimentaban como menos gratificantes.

3.2.3. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA

Por principios entendemos las reglas, pautas o fundamentos generales que dirigen el comportamiento docente del entrenador. A continuación recogemos aquellos que consideramos esenciales para guiar al entrenador en su tarea de formador.



1. **Jerarquizar los aprendizajes** planteando las tareas en orden creciente de dificultad, o lo que es lo mismo, partir de lo simple para llegar a lo complejo (Gagné, 1975; Coll, 1999; Marchesi y Martín, 1999 y Álvarez y del Río, 1999). Esto implica un análisis previo de la dificultad de las tareas que, en el caso del baloncesto, abarca desde las demandas perceptivas hasta las de ejecución, pasando por las que están relacionadas con la toma de decisiones. En el ámbito concreto de los aprendizajes motores, los resultados hallados por Famose (1992) y Durand (1988), confirman que la manipulación de la dificultad de la tarea permite optimizar el aprendizaje. Esto supone que para la adquisición de las habilidades en determinadas tareas, es necesario dominar otro más básico sobre las que se asentarán los aprendizajes futuros.

En el aprendizaje de las habilidades propias del baloncesto, la formación colectiva adquiere relevancia conforme se avanza en el tiempo, una vez que se han asentado las bases necesarias de las capacidades tácticas de carácter individual. Por ello, se considera oportuno comenzar la enseñanza por las conductas de juego que dependen de las capacidades individuales (Medios Tácticos Simples), para pasar posteriormente a las capacidades colectivas (Medios Tácticos Colectivos Grupales y Medios Tácticos Colectivos de Equipo).

2. **El proceso de enseñanza debe partir de una formación motriz básica**

(inespecífica) orientada a una mejora de las capacidades coordinativas generales, así como de las capacidades perceptivo-motrices, para avanzar posteriormente hacia un entrenamiento más específico. Teniendo en cuenta que el jugador de baloncesto



necesita un repertorio de respuestas muy amplio y que obedece a una necesaria adaptación a las circunstancias variables del entorno en el que tiene lugar la actividad, será adecuado orientar el aprendizaje prioritariamente hacia el desarrollo de patrones de movimiento y de conductas generales. Esto quiere decir que, por ejemplo, se practicará antes la conducta genérica de pasar y recibir el balón, que el Medio Táctico Colectivo Básico denominado Pase y Progresión.

3. **Enseñar significativamente**, seleccionando los contenidos que resultan significativos para el jugador. Los trabajos iniciales de Ausubel (1963, 1968), y la colaboración posterior de otros investigadores (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Marchesi y Martín, 1999), sirvieron para comprender la importancia de dichos

aprendizajes en el entrono escolar, los cuales se caracterizan por partir de los conocimientos previos del jugador, en nuestro caso del jugador, y dotar a los mismos de significado propio, consiguiendo con ello que éste adopte una actitud favorable. Para ello, Ausubel en las primeras etapas escolares, o de forma genérica al comienzo de cualquier proceso de enseñanza, propone estrategias para el aprendizaje por descubrimiento, relegando a un segundo plano los aprendizajes mecanicistas.

En baloncesto es necesario que el niño comience a vivir experiencias que le ayuden a comprender la esencia del juego (lógica interna), la combinación entre cooperación y oposición, desde un marco práctico que le estimule hacia la búsqueda de respuestas personales y no de la repetición de estereotipos motores.



El desarrollo de la creatividad debe estimularse desde los primeros momentos, lo que ayudará a conseguir un doble objetivo: por una parte, formar jugadores inteligentes capaces de aportar respuestas personales y, por otra, respetar la propia personalidad del individuo. Esto inevitablemente supone un planteamiento de enseñanza en el que exista libertad de actuación.

Por todo ello, la acción docente se centrará en la mejora de los procesos cognitivos implicados en la acción de juego, o lo que es lo mismo, en la capacidad táctica

individual del jugador. Por el contrario, dedicaremos un tiempo mucho más reducido a un entrenamiento específico de la técnica individual en un contexto aislado del juego, para que el niño tenga que adaptar su respuesta a las condiciones del medio en el que se desarrolla la acción, y con ello, desarrollar su propia personalidad motriz. Hay que pensar que el entrenamiento específico de la técnica conlleva la utilización de práctica analítica, basada en la repetición constante de gestos que, por su escasa vinculación con la realidad, la poca diversidad, etc., pueden suponer experiencias poco atractivas para los niños. No se trata de no trabajar la técnica individual sino de hacerlo de manera que lo aprendido pueda ser transferido al juego real y por lo tanto es necesario que se realice ante la presencia de algún adversario que condicione su comportamiento. La explicación posterior de los distintos tipos de ejercicios o tareas atendiendo al objetivo de desarrollo, permitirán una mejor comprensión de esta idea.

4. **Plantear aprendizajes funcionales** que favorezcan la transferencia de lo aprendido a otros contextos. El concepto de transferencia puede quedar resumido en el efecto que produce un aprendizaje sobre otros. Batalla (1995), manifiesta que *"los programas motores están contruidos por subrutinas o elementos de ejecución automática y que el proceso de aprendizaje de una nueva habilidad motriz resulta de la combinación de subrutinas ya aprendidas, en una nueva coordinación global"*. La relación entre los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas previamente, sobre los nuevos aprendizajes, se denomina *"transferencia"*. La *"transferencia positiva"* se establece cuando las habilidades adquiridas favorecen la retención de otras nuevas, y la *"transferencia negativa"*, cuando se obstaculiza el aprendizaje o retención de nuevas habilidades, o bien se deterioran las ya existentes; cuando no existe ninguna relación, se denomina *"transferencia nula"* (García, 1998).

Bajo estas consideraciones las tareas de aprendizaje deberían guardar una estrecha relación con la realidad del juego, lo cual viene a reforzar la necesidad de plantear situaciones de enseñanza globales (Thorpe, Bunker y Almond, 1986; Read, 1988; Devís, 1992), en las que al menos parcialmente, existan los elementos de oposición, cooperación o cooperación y oposición.

5. **Adecuarse a las características, motivaciones e intereses de los jugadores.** Para ello es necesario un conocimiento profundo del nivel de partida de los mismos, desde el punto de vista del desarrollo biológico, motor y psicológico.

Respecto al ámbito psicológico conviene indicar la importancia de adecuarse a los intereses de los niños, procurando actuar de forma que sus motivaciones de logro se orienten hacia la maestría y no hacia la competencia deportiva (Roberts, Kleiber y Duda, 1981; Roberts, 1988), es decir, orientarles para que establezcan objetivos



relacionados con la mejora personal y no con la victoria o la aprobación social. Los trabajos de éstos y otros autores, permitieron descubrir que los niños cuya motivación se orientaba hacia la competencia deportiva o la aprobación social, percibían mucho más estrés que aquéllos que lo estaban hacia la ejecución, valorando estos últimos el éxito en términos de mejora personal o colectiva (en el caso de los deportes de equipo).

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del ámbito psicológico es el que se refiere a la secuenciación de los contenidos, de forma que haya un predominio evidente de aquéllos que corresponden a la fase de ataque. Los niños no se sienten atraídos por la fase de defensa, la cual representa algo abstracto que sólo pueden

comprender, de forma progresiva, con el paso del tiempo.



En esta misma línea, se puede afirmar que dentro de los contenidos individuales, el lanzamiento a canasta es percibido por los niños como el más atractivo de todos debido a que permite conseguir el

objetivo del juego, experimentándose el enceste como una forma de realización personal.

Por otra parte, es necesario que los niños consigan éxito en numerosas ocasiones, como una forma de incrementar su motivación y su autoestima.

Debido al carácter egocéntrico de los jóvenes conviene diseñar las situaciones de enseñanza favoreciendo la participación individual, estableciendo una progresión en la que inicialmente el niño posea mucho tiempo el balón en sus manos y posteriormente, de forma progresiva y pausada, actúe de forma coordinada con otros compañeros en un intento por favorecer la socialización necesaria para el trabajo en equipo.

Desde el punto de vista biológico, los niños deben jugar en condiciones adaptadas a sus posibilidades físicas, intentando en cualquier caso, que no se pierda la esencia del juego. Esto significa que, por ejemplo, si los adultos pueden hacer acciones de hundir el balón en el cesto, los más pequeños deberían tener la canasta colocada a la altura que posibilitara realizar el mismo tipo de acciones.

El entrenamiento de las cualidades físicas, que tan importante será para el normal desarrollo del niño y la posible cualificación deportiva futura, no requiere, en las primeras edades, de un tratamiento específico que implique invertir tiempo en un entrenamiento aislado del juego, ya que esta preparación física debe estar integrada en la práctica del niño con el balón en sus manos, o actuando para conseguirlo. Por eso, nuestro interés pasa por mejorar dichas capacidades de la forma más natural

posible, mediante la práctica global del entrenamiento táctico, en el que las tareas propuestas permitan estimular suficientemente el desarrollo biológico acorde con el grado de maduración de los niños.

Desde el punto de vista motor, las tareas de aprendizaje deben respetar una evolución lógica que debe partir del nivel del niño, el cual está condicionado por los conocimientos adquiridos y las experiencias previas acumuladas. La construcción de los aprendizajes se consigue planteando nuevos problemas al jugador que provoquen una disonancia cognitiva, activando los mecanismos de procesamiento que producirán la selección y programación de las respuestas.

6. **Actuar como mediador de los aprendizajes.** Las corrientes actuales en la psicología educativa abogan por un proceso de enseñanza que se base en la participación activa del jugador, en el que el aprendizaje es el resultado de la interacción del jugador con un agente social más competente, en este caso el entrenador, que aporta al jugador, en el marco de la actividad conjunta, la ayuda que éste necesita. Se trata por tanto, de plantear las condiciones necesarias para que, partiendo de su nivel inicial de conocimientos, construya sus propios aprendizajes, actuando el entrenador como mediador de los mismos en los momentos en los que la actividad constructiva del jugador no sea suficiente para conseguir dar respuesta a los problemas planteados. Esto implicaría intervenir en la “Zona de Desarrollo Próximo”, que según Vygotski (1978), se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un experto.



PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA

Jerarquizar los aprendizajes en orden creciente de dificultad

Partir de una formación motriz básica

Enseñar significativamente

Plantear aprendizajes funcionales que favorezcan la transferencia

Adecuarse a las características, motivaciones e intereses de los jugadores

Actuar como mediador de los aprendizajes

3.2.4. TIPOS DE APRENDIZAJE

El jugador de baloncesto se desenvuelve en un entorno altamente inestable en el que las condiciones cambian constantemente y, en muchas ocasiones, de forma súbita. La forma de interactuar con el medio viene condicionada por mecanismos perceptivos que le permiten captar la información relevante para decidir la mejor opción entre varias posibles (táctica individual), así como por la capacidad para ejecutar (técnica) las acciones motrices específicas (tiro, cambio de dirección botando, finta defensiva, etc.) de manera eficaz.

El desarrollo evolutivo del ser humano ha generado dos modos de procesamiento de la información del entorno dependiendo del tiempo disponible para decidir el mejor curso de acción. Cuando la decisión se produce en un contexto donde el deportista tiene tiempo para sopesar las ventajas e inconvenientes de cada posible decisión, el sujeto procesará de forma consciente. Los aprendizajes derivados de este modo de procesar conscientemente la información reciben el nombre de **aprendizajes explícitos**. Por el contrario, en aquellas situaciones de juego en las cuales el tiempo para decidir es mínimo el cerebro procesa la información de manera inconsciente (ver Khaneman, 2011). Los aprendizajes que se producen como consecuencia de acumular experiencias en las que el deportista procesa de manera inconsciente se conocen como **aprendizajes implícitos**. No poder expresar verbalmente los motivos que

generaron un tipo de acción de juego, no significa que el cerebro no haya procesado la información, tan sólo que lo hizo sin que el deportista fuera consciente de ello.

Tipo de aprendizaje		Inductor
Aprendizaje implícito	Aprendizaje inconsciente	Guiado por el entorno
Aprendizaje explícito	Aprendizaje consciente	Guiado por el entrenador

Como se deriva de estos párrafos el criterio que permite diferenciar entre aprendizajes es el nivel de consciencia en el acto de aprender. Si un deportista aprende de forma explícita será capaz de verbalizar lo aprendido; si aprende de forma implícita no podrá hacerlo.

Esta reflexión es importante para concluir que la inteligencia para jugar se expresará a través del comportamiento motor del deportista y no sólo de su capacidad para explicar dicho comportamiento. Por otro lado, estos modos de procesamiento reflejan dos tipos de inteligencia: una más deliberada o racional y otra más intuitiva o automática. La primera se puede estimular provocando la reflexión del jugador sobre los factores que influyen en la decisión o haciendo visibles las claves atencionales que permitirán decidir bien. Por ejemplo, el entrenador puede explicar a los jugadores la importancia de la relación entre la distancia entre atacante con balón y su oponente y el tiempo para ejecutar el lanzamiento a canasta, de tal modo que ellos valoraran si esta distancia sería suficiente para lanzar a canasta en situaciones futuras. De hecho, si el entrenador les preguntara por qué decidieron penetrar podrían explicar que la proximidad del defensor les impedía tirar. No obstante, el jugador también puede aprender esta relación sin necesidad de que alguien se la explique o le haga pensar sobre ella. Es bien conocido que, del mismo modo que nuestros ancestros desarrollaron técnicas de supervivencia a través de la propia práctica, los jugadores aprenden de las experiencias de juego, del ensayo-error. En este proceso el deportista puede ser consciente de lo que aprende pero igualmente puede no serlo, simplemente responde a los estímulos del entorno. Muchas de las capacidades de los jugadores para reaccionar súbitamente ante determinadas circunstancias se adquirieron a través de la práctica informal, no gestionada por los entrenadores. Pensemos en los jugadores que salieron de los ratos de “playground” jugados en las calles de tantas ciudades americanas.

En el baloncesto hay situaciones que demandan decisiones de los dos tipos, conscientes e inconscientes, y por tanto exigirán los dos modos de procesamiento: lento y rápido. En consecuencia, es fundamental desarrollar los mecanismos cognitivos implicados en ambas formas de tomar decisiones y, en definitiva, estimular los dos tipos de aprendizajes (explícitos e implícitos).



No queremos finalizar esta sección sin dejar claro que los aprendizajes que se producen de forma consciente se convierten en automáticos con la práctica. De hecho, la automatización es una de las claves de la pericia. Cuando un niño comienza el aprendizaje del bote necesita mirar constantemente el balón para no perder su control, toda su atención se centra en el móvil. A medida que la práctica consolida el aprendizaje el niño

empieza a necesitar prestar menos atención al balón, lo que le permite atender a los estímulos del entorno.

3.2.5. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

Entendemos por escenario de aprendizaje el entorno particular en el que los jugadores de un equipo pueden aprender conocimientos del juego o modificar su conducta. En términos generales el aprendizaje del baloncesto tiene lugar en dos escenarios claramente diferenciados, pero estrechamente vinculados: el entrenamiento y la competición. La labor del entrenador se desarrolla tanto en uno como en el otro y es por ello que resulta imprescindible que su comportamiento resulte coherente si queremos consolidar buenos hábitos de juego y potenciar la mejora del jugador. Esto es fácil de comprender si imaginamos a un entrenador que durante las sesiones de entrenamiento insiste a los niños de su equipo de infantiles que practiquen la entrada a canasta con la mano no dominante, cuando el defensor se

sitúa en el lado contrario, proporcionándoles experiencias de práctica mediante ejercicios específicos y, al llegar a la competición y fallar un lanzamiento en condiciones similares, les pide que lancen con la mano que dominan para asegurar un rendimiento inmediato. Si se actúa como formador, pensando en el desarrollo del potencial de cada jugador, es fundamental actuar de manera similar tanto en el entrenamiento como en la dirección de partidos.

En cada uno de estos escenarios hay diferentes componentes claves para la formación que dependen de los entrenadores. Por un lado, en el entrenamiento diferenciamos las tareas o ejercicios de práctica y la intervención didáctica del entrenador. Un mismo ejercicio producirá efectos de aprendizaje distintos dependiendo del comportamiento del entrenador (intervención). El modo en que se dirige a los jugadores, la cantidad y calidad de la información que aporta en la explicación de los ejercicios o durante la práctica con el objetivo de focalizar la atención de los jugadores, hacerles reflexionar o darles conocimiento de su ejecución, son factores que influyen notablemente en la predisposición del deportista o en la adquisición o consolidación de los aprendizajes. En adelante nos centraremos en estos dos tipos de competencias que deben dominar los entrenadores: el diseño de las tareas de entrenamiento y la intervención didáctica sobre la práctica.

En el otro escenario básico de aprendizaje, el de la competición, el entrenador debe ser capaz de dominar competencias comunicativas orientadas al establecimiento de objetivos, a la consolidación de los principios y conceptos de juego, a favorecer la adquisición de valores pedagógicos, y a la mejora motriz de los jugadores.

3.2.6. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Atendiendo a lo explicado en el epígrafe anterior, las estrategias de enseñanza vendrán condicionadas por el tipo de aprendizaje que se quiera estimular. Al igual que en el caso anterior el criterio para clasificar los tipos de aprendizaje fue el nivel de consciencia durante su adquisición, a la hora de clasificar los tipos de estrategia para enseñar el criterio será la intención del entrenador.

Cuando la intención del entrenador, es decir, lo que pretende que aprendan coincide con el objetivo que los jugadores deben conseguir en el juego o ejercicio, hablaremos de “estrategia intencional”.

Por ejemplo, el entrenador plantea un ejercicio por parejas en el cual el niño con balón recibe información sobre cómo debe actuar el brazo ejecutor en el tiro y hace varias repeticiones lanzando con un solo brazo. El entrenador le da información previa y corrige durante la práctica. En este caso, el objetivo que pretende el entrenador es mejorar la técnica de tiro y el objetivo del ejercicio a conseguir por el niño es ejecutar correctamente esta parte de la técnica del lanzamiento.

Por el contrario, cuando la intención del entrenador no coincide con el objetivo a conseguir en el juego, la estrategia de enseñanza recibe el nombre de “estrategia incidental”.

Imaginemos un juego en el que el entrenador se plantea como objetivo fomentar el aprendizaje de los diferentes tipos de arrancadas desde parados con balón pero explica a los niños que deben jugar por parejas, cada una con un balón, uno como atacante y otro como defensor, que gana el que consiga encestar más veces (objetivo de la tarea para los niños) y que la única regla es que el balón sólo puede botar una vez en el suelo. Al principio es posible que los jugadores lancen el balón al suelo de forma casi intuitiva para tratar de superar al defensor pero dado que sólo pueden hacerlo una vez, las probabilidades de conseguir éxito serán muy reducidas. Mediante el ensayo-error, la práctica les llevará a utilizar los pivotes como recurso para fintar, engañar al contrario, para provocar sus movimientos de reacción y generar así espacio para lanzar o, en caso de que el defensor recupere el espacio perdido, poder arrancar con una salida abierta o cruzada, dependiendo de las circunstancias. En este caso, el entrenador plantea a los niños un objetivo a conseguir (encestar) que no coincide con el de aprendizaje (utilizar los pivotes como recurso para generar espacio para el tiro o penetración en el 1 x 1).

Tipo de estrategia	Características	Aprendizaje que promueve
Intencional	Se aporta la información necesaria para resolver la tarea	Explícitos (Conscientes)
Incidental	El jugador experimenta para encontrar sus propias respuestas guiado por las condiciones del entorno	Implícitos (Inconscientes)

Los primeros tipos de estrategia (intencionales) promueven aprendizajes explícitos (se pueden verbalizar); los segundos promueven aprendizajes implícitos (inconscientes, no se pueden verbalizar). Los aprendizajes explícitos son guiados por la reflexión del entrenador o la que éste provoca mediante preguntas formuladas a los jugadores para hacerles pensar y buscar soluciones a los problemas dados. Los aprendizajes implícitos son sin embargo guiados por el medio o entorno de juego. Cuando queremos promover este tipo de aprendizajes, planteamos una situación de juego en la que no se aporta información que permita resolver el problema; el jugador debe explorar las diferentes posibilidades y resolver por sí mismo la situación.

Como se deduce del párrafo anterior las estrategias de enseñanza combinan la intervención del entrenador y el tipo de tarea.

3.2.7. LAS TAREAS DE ENTRENAMIENTO

Las tareas motrices o ejercicios de entrenamiento son los medios de los que disponen los entrenadores para concretar los planteamientos más generales del proceso de formación del jugador, y por lo tanto donde se proponen las condiciones para el aprendizaje de los contenidos específicos. Antes de abordar el diseño de las tareas es importante ser consciente de los factores que pueden influir tanto en ésta



como en otras fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos factores los hemos agrupado atendiendo a los elementos intervinientes en el proceso: el jugador, el entrenador y el contenido de enseñanza. Los que están relacionados con el jugador incluyen a su vez los que determinan el nivel de partida, la predisposición del sujeto al aprendizaje y las posibilidades reales de progresar por parte del jugador.

Entre los primeros es fundamental tener en cuenta que el nivel de partida del jugador marca el nivel de dificultad de las tareas a proponer para su mejora. Cuando la tarea implica una dificultad excesivamente baja, el jugador no percibe ningún reto y pierde motivación. Cuando por el contrario la dificultad supera la capacidad real del deportista y los errores superan notablemente los aciertos, el jugador experimenta frustración y deja de aprender. El entrenador debe contemplar por tanto la capacidad real de sus jugadores para plantear las tareas con el nivel de dificultad que se adecúa a sus capacidades reales. Esto incrementa la percepción de eficacia en el juego y la



motivación que, de hecho, forma parte de los factores que determinan su predisposición por la práctica, junto con el nivel de eficacia percibida, el nivel de activación o la capacidad que tienen para mantener la concentración en la tarea.

Entre los factores relacionados con el entrenador, destacamos los que tienen que ver con el planteamiento de objetivos y con el procedimiento de enseñanza. Por ejemplo: si queremos conseguir una mejora de la capacidad táctica individual del jugador con balón botando, la tarea deberá contemplar unas condiciones de práctica que incluyan la presencia de oponentes que puedan interferir en el comportamiento del atacante que bota. Plantear una tarea en la que el jugador con balón practique determinados cambios de dirección botando mientras se desplaza entre conos de señalización podría favorecer el aprendizaje técnico pero nunca el táctico. De igual modo, si queremos incentivar la mejora de la creatividad del jugador, la tarea implicará unas condiciones de práctica en las que el jugador busque sus propias respuestas y no las que indique el entrenador. Lo que reclamamos es la necesidad de ser coherentes entre el planteamiento de objetivos, la selección de contenidos a desarrollar, el tipo de estrategias de práctica y el diseño de las tareas.

El objetivo de las tareas de entrenamiento es conseguir el aprendizaje del jugador, por lo que su calidad vendrá determinada por el grado de aprendizaje que se consiga. Para afrontar este reto creemos conveniente profundizar sobre los criterios que pueden ayudarnos a valorar la calidad de las tareas de entrenamiento, independientemente del objetivo que se persiga.

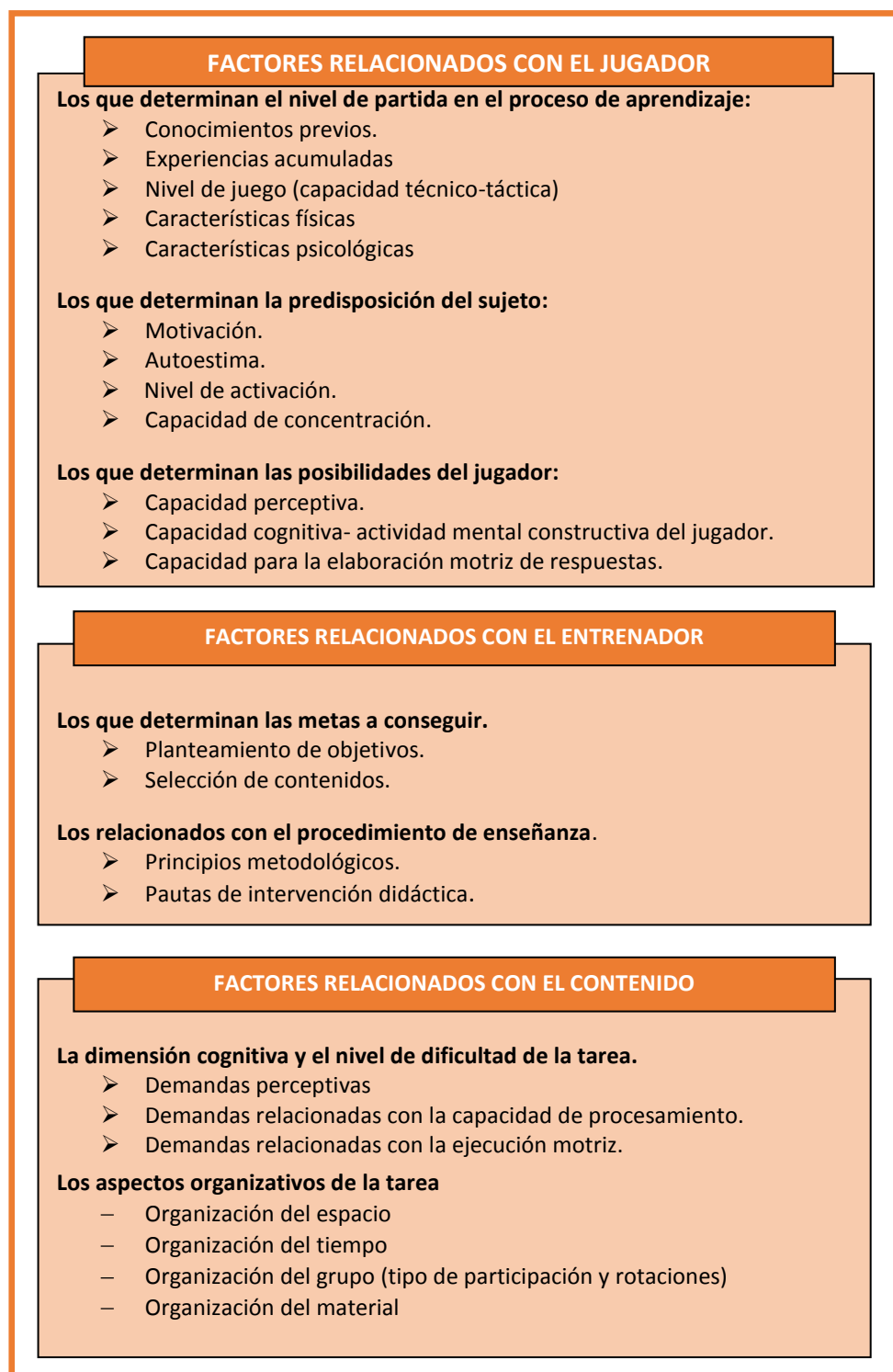


Figura 12.1. Factores que influyen en el diseño de las tareas de enseñanza aprendizaje en baloncesto, tomado de Cárdenas y Alarcón (2004).

3.2.7.1. EL DISEÑO DE LAS TAREAS

Tal como se ha explicado en los apartados previos, el jugador de baloncesto, en su proceso de aprendizaje, necesita desarrollar dos tipos de mecanismos cognitivos: los que permiten tomar decisiones razonadas, pues existe tiempo suficiente para tomar la decisión (aunque siempre es reducido en baloncesto), y los que hacen posible la toma de decisiones más intuitivas, sin que intervenga la conciencia. Tanto para unos como otros las consignas respecto al diseño de la tarea van a ser similares. Lo que debe cambiar es la intervención del entrenador; en unos casos se les ayudará a reflexionar sobre lo que hacen y deberían hacer y, en otros, se espera que el sujeto explore y busque respuestas de manera libre; con esta segunda forma de proceder se fomenta además el desarrollo de la capacidad creativa de los jugadores. En tal caso deben establecerse las condiciones de práctica adecuadas.

3.2.7.1.1. Criterios de calidad.

Como referencias generales podemos afirmar que las tareas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los entrenamientos deberían cumplir los siguientes criterios de calidad:

CRITERIOS DE CALIDAD DE LAS TAREAS	
1.	Adecuación a los objetivos y contenidos propuestos.
2.	Adecuación a las características y posibilidades de ejecución de los jugadores.
3.	Cantidad de contenidos integrados.
4.	Grado de participación individual y colectiva.
5.	Grado de implicación cognitiva del jugador.
6.	Grado de libertad para explorar y resolver de forma personal las situaciones de juego que se generen.
7.	Grado de transferencia (similitud con la situación de juego o las condiciones que se presentan en ella).
	Desde el punto de vista espacial.
	Desde el punto de vista temporal.
	Desde el punto de vista motor.
	Desde el punto de vista psicológico.
	Desde el punto de vista físico.
8.	Máximo aprovechamiento de los recursos materiales y humanos

A continuación nos detendremos para analizar con más profundidad cada uno de estos requisitos que garantizan un proceso de calidad. Para ello seguiremos la propuesta de Cárdenas, Alarcón e Iglesias (2009).

Adecuación a los objetivos y contenidos propuestos.

Este criterio está íntimamente ligado a otros dos, al menos de los incluidos en esta relación previa, en concreto con el índice de práctica y con el grado de transferencia del aprendizaje. Veamos la primera de estas relaciones. Si el objetivo de un juego pensado para los jugadores es mejorar la capacidad para lanzar a canasta y, de media, cada jugador hace dos lanzamientos por minuto, podemos afirmar que la tarea permitirá aprender otras acciones pero el grado de beneficio respecto a la capacidad de tiro es muy pequeño.

Respecto al segundo criterio, podría suceder que un entrenador plantee situaciones de tiro variadas en sus entrenamientos, con mucha frecuencia, y que este volumen de práctica no se vea reflejado en un aprendizaje manifiesto de su equipo en la competición. La causa podría ser que todos los lanzamientos efectuados en las tareas propuestas se hagan en condiciones muy poco parecidas a las que se dan en competición (sin oposición, estáticos, etc.).

Deben estar adaptadas a las características de los jugadores a los que van dirigidas.

Las tareas de enseñanza deben respetar las características, necesidades e intereses de los jugadores a los que van destinadas. El análisis de las características debe contemplar diferentes dimensiones de la personalidad del individuo: la que hace referencia a su maduración biológica o física, la que se refiere a su condición psicológica y la que permite establecer su nivel o capacidad motriz (de juego).

Cada sujeto mostrará un grado de madurez, en cada uno de estos ámbitos, que debe servir de referencia para establecer el nivel de dificultad de la tarea. Conocer el nivel actual de los jugadores es fundamental para conseguir estimular su capacidad de adaptación y evitar entornos de juego excesivamente complejos, o excesivamente simples, que provocarían desmotivación. En el primer caso, por la frustración que supone no conseguir el objetivo marcado en el ejercicio; en el segundo porque conseguirlo sin esfuerzo hace perder el interés por la tarea.

El establecimiento del nivel de dificultad de la tarea se convierte, pues, en uno de los retos importantes para el entrenador, que debe ser consciente de la necesidad de afrontarlo desde las diferentes perspectivas comentadas: en cuanto a las exigencias físicas, psicológicas, tácticas y técnicas. Un mismo ejercicio puede representar un grado de dificultad bajo desde el punto de vista técnico o táctico y, sin embargo,

elevado desde la perspectiva psicológica. Los siguientes ejemplos podrán ayudar a entenderlo mejor:

Ejercicio 1: Parejas con un balón cada una. El objetivo es conseguir 20 puntos por pareja lanzando a canasta alternativamente, independientemente de que encesten o no, es decir, que cada uno realiza un tiro y cambia de rol. El que tiene balón lanza, va a por el balón y se lo pasa a su compañero. El que no tiene balón ocupa posiciones exteriores a la zona esperando que su compañero se lo pase tras su lanzamiento (Figura 2).

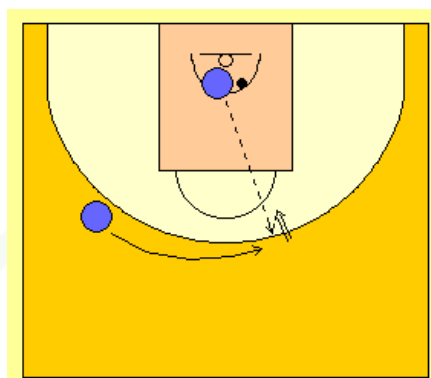


Figura 2. Ejercicio clásico de tiro por parejas.

Este ejercicio clásico en el ámbito del entrenamiento en baloncesto resultará sencillo para algunos jugadores si no hay exigencia técnica respecto a las paradas (dificultad de hacer el primer apoyo con el pie adecuado en cada caso), o no se exige ninguna combinación gestual compleja, previa a la acción de tiro. Veamos algunas formas de incrementar la dificultad del ejercicio desde las diferentes perspectivas analizadas.

Desde el punto de vista técnico: exigir la siguiente combinación gestual correctamente realizada: recepción, parada en dos tiempos, finta de tiro, salida cruzada con un bote, impulsión hacia atrás y lateral al mismo tiempo que se realiza el bote, parada en un tiempo y lanzamiento a canasta.

Como se puede comprobar el incremento de dificultad desde el punto de vista técnico es notable aunque no lo sea desde otras perspectivas: física, táctica, psicológica.

Desde el punto de vista táctico:

ahora se propone que los jugadores después de pasar el balón a su compañero vayan obligatoriamente a defender contra alguno de los tiradores de las otras parejas. Esto significa que el tirador deberá analizar la situación de juego, en concreto, quién es el oponente más cercano, cuál es su intención, su trayectoria de desplazamiento, su velocidad al desplazarse, etc. y, todo ello, con el objetivo de decidir si tiene tiempo para lanzar o debe realizar acciones encaminadas a sorprender al rival y encontrar espacio libre y tiempo suficientes para lanzar a canasta.

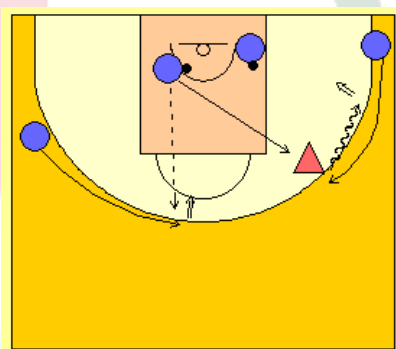


Figura 3. Variante del ejercicio clásico de tiro por parejas.

Desde el punto de vista físico: el jugador que lanza debe coger el balón antes de

caer al suelo, en el caso de que no enceste el lanzamiento, para que el siguiente enceste puntúe; en caso contrario, si el balón cae al suelo y el compañero que lanza después encesta, no puntuará para el cómputo de la pareja, en su



competición con las otras. Al mismo tiempo el jugador que lanza, tras pasar el balón a su compañero, debe tocar la línea del centro del campo y volver a ocupar una posición exterior.

En estas condiciones el jugador se ve sometido a unas exigencias físicas tremendamente mayores, tanto de velocidad como de resistencia, respecto a la primera forma de plantear el ejercicio. Obviamente, es de suponer que el lector entiende que la posibilidad de poder plantear estas exigencias dependerá del grado de maduración biológica de los jugadores.

Desde el punto de vista psicológico: el incremento de la dificultad del ejercicio dependerá, entre otros factores, de las exigencias de atención o concentración, del nivel de estrés que genere, de las exigencias, por tanto, de control emocional que suponga para el deportista, etc. Pondremos un ejemplo que ilustre estos aspectos.

Ahora la propuesta consiste en variar el sistema de puntuación para incrementar la repercusión psicológica del lanzamiento. Estas son algunas posibilidades: cada enceste suma dos puntos, pero cada fallo descuenta uno; cada fallo descuenta los mismos puntos que se consiguen al encestar (bastante más difícil); si quisiéramos trabajar las habilidades psicológicas para hacer lanzamientos en momentos claves de los encuentros podríamos poner la norma de que el fallo en el último enceste, el que permitiría ganar el juego, les haga perder la mitad de los puntos o, todavía más exigente, llevar la cuenta de la pareja a “cero”.



Cualquiera de estas propuestas parece descabellada si los practicantes fueran niños que se inician al baloncesto pero podrían ser necesarias para evitar un estancamiento de la mejora si se tratara de jugadores de alto nivel. Entre unas propuestas y otras que, en este caso, han servido de ejemplos extremos, hay numerosas posibilidades de adaptar las exigencias a las posibilidades reales de los deportistas. El criterio más práctico para determinar si se ha conseguido este objetivo es valorar la frecuencia de éxito en su consecución.

En cuanto a las motivaciones e intereses de los jugadores, hay que decir que están muy condicionados por el grado de maduración, pero también por su propia

personalidad, la cual es fruto de procesos madurativos, pero también genéticos y de aprendizaje. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de valorar una vez más a quién va dirigido el proceso de enseñanza y adaptar nuestras propuestas. Desde esta perspectiva conviene recordar que las motivaciones de los adultos suelen ser muy distintas que las de los niños; para éstos últimos, debido a sus características egocéntricas, es muy importante tener el balón en las manos, lo que debería verse reflejado en la forma de diseñar las tareas. Desgraciadamente todavía es posible observar en las canchas entrenamiento a grupos de niños que, organizados en filas, esperan ansiosos su turno mientras hay una cantidad de balones almacenados en la red donde se guardan y el entrenador ofrece información o corrige al que ejecuta; el gran problema es que mientras uno ejecuta, diez u once esperan.

Cantidad de contenidos integrados.

Dado el escaso tiempo disponible para enseñar baloncesto o incluso perfeccionar las capacidades de juego, si se trata de jugadores de cierto nivel, uno de los criterios de calidad de las tareas es el número de contenidos integrados en ella. Por esta razón las tareas globales en las que los jugadores ponen en práctica varios contenidos de juego son más interesantes que las analíticas que van encaminadas a mejorar uno concreto. Si recordamos que el objetivo de este texto es profundizar sobre la metodología adecuada para fomentar la adquisición del conocimiento específico de la lógica interna del juego y el desarrollo de la inteligencia y capacidad táctica, la que permite tomar decisiones correctas y resolver las situaciones de forma creativa y efectiva, podemos argumentar que los procesos cognitivos implícitos en una tarea que exige la puesta en práctica de un único



contenido de juego, de forma general, son más simples que los necesarios para jugar poniendo en práctica varios al mismo tiempo.

Grado de participación individual y colectiva.

Uno de los requisitos fundamentales para aprender es practicar suficientemente. El volumen de práctica debe abarcar no sólo el trabajo orientado al aprendizaje técnico, como fue habitual hasta hace no mucho tiempo, sino al desarrollo de todas las capacidades del jugador, incluida la capacidad táctica. Si queremos conseguir que los jugadores sean autónomos para percibir e interpretar las situaciones de juego, que adquieran el conocimiento y motricidad necesarios para ello, que sus respuestas sean variadas, inteligentes y efectivas, las tareas de entrenamiento deben estimular suficientemente cada una de estas cualidades. Esto justifica que haya ejercicios de diferentes tipos, en función de diferentes formas de clasificarlos, pero, sobre todo, para lo que en estos momentos interesa, los que estimulan al jugador a pensar y tomar decisiones, ya sean conscientes, como inconscientes (si el tiempo fuera muy reducido).

Grado de implicación cognitiva del jugador.

La adquisición del conocimiento de la lógica interna del juego y la capacidad para tomar decisiones se desarrollan en la medida en que el sujeto se ve involucrado cognitivamente en la tarea de enseñanza, es decir, dependiendo de si el juego le obliga a reflexionar sobre lo que debe hacer en cada momento.



Implicar cognitivamente al sujeto significa que al jugar o practicar se vea obligado a percibir otros estímulos del entorno de juego, de forma que cuanto mayor sea el número, más periférica su ubicación respecto al campo visual, menor su tamaño, más movilidad tengan, o la trayectoria durante su desplazamiento más variable, más dificultad perceptiva y mayores demandas de atención y, en general, cognitivas.

Ineludiblemente los procesos perceptivos y los relacionados con la toma de decisiones están absolutamente conectados. Cuando queramos involucrar al deportista en los procesos de decisión tendremos que tener en cuenta que en la medida en que aumenta el número de decisiones a tomar, el número de alternativas posibles, el tiempo disponible para tomar la decisión, la variabilidad en el orden secuencial de las acciones o el número de elementos a recordar, aumenta también el grado de dificultad para decidir correctamente.



Grado de libertad para explorar y resolver de forma personal las situaciones de juego que se generen.

Uno de los objetivos del proceso de formación deportiva debería ser conseguir que los jugadores tuvieran un grado elevado de autonomía, lo que se justifica desde el punto de vista de que quienes tienen que tomar las decisiones en los partidos son ellos mismos. Dos podrían ser las causas que ocasionaran lo contrario: la actuación del entrenador y el diseño de las tareas. El primero porque en un afán desmedido por controlarlo todo, hay entrenadores que, incluso en competición, no paran de dar información a los jugadores sobre lo que tienen que hacer. Esto no sólo no ayuda a mejorar su comportamiento autónomo sino que, además, crea un gran desconcierto a los jugadores que se ven obligados a atender simultáneamente a las demandas del juego y a las del entrenador. El segundo, porque si los ejercicios habituales en las sesiones de entrenamiento no le obligan a pensar o le condicionan a realizar acciones

estereotipadas o previstas de antemano, lo normal es que se inhiban los mecanismos que permitirían desarrollar este tipo de conductas.

Todos los especialistas en el estudio de la creatividad coinciden al afirmar que es una cualidad innata, propia del ser humano y no sólo de unos cuantos privilegiados, como creemos comúnmente, que inhibimos debido al sistema educativo o social. Otro de los aspectos en los que parece haber consenso es en la necesidad de crear un clima de libertad de pensamiento y acción para su desarrollo, lo que quiere decir que si queremos estimular a los jugadores para que desarrollen su creatividad debemos plantearles tareas de entrenamiento que les inciten a buscar nuevas formas de resolución y se les permita probarlas sin ningún tipo de condicionantes.

Si pensamos en la duración del proceso de formación creo que no nos equivocamos al afirmar que hay tiempo suficiente para reconducir aquellos comportamientos que pudieran ser menos efectivos atendiendo a la lógica del juego. Sin embargo, eliminar del proceso formativo la posibilidad de ensayar en una búsqueda personal, por una posible pérdida de rendimiento inmediato, supone la inhibición de los procesos creativos y la condena para el futuro.

Grado de transferencia (similitud con la situación de juego o las condiciones que se presentan en ella).

Cuando hablamos de transferencia en el aprendizaje queremos decir que lo que los jugadores han aprendido en las sesiones de enseñanza-entrenamiento se aplique en las situaciones de competición. Conseguir la deseada transferencia en los aprendizajes podría ser objeto de un estudio más detallado del que vamos a hacer pero intentaremos esbozar algunas ideas y directrices para ello.

Dado que se trata de aplicar lo aprendido lo primero que hay que plantearse es el grado de similitud entre los contextos en los que se practica. Este razonamiento se deriva de la observación, más o menos rigurosa, de numerosos



entrenamientos de diversos equipos, correspondientes a diferentes categorías competitivas. Suele haber una frase bastante habitual que nos permitirá situar la reflexión:con lo bien que nos sale en los entrenamientos y lo mal que lo hacemos en competición..... Ante esta situación hay que preguntarse ¿lo que practicamos en los entrenamientos, la forma en que lo hacemos, guarda relación con la forma en que nos vemos obligados a practicarlo en la competición?

Para responder a esta pregunta debemos hacernos otra: ¿qué es lo que define la situación de competición?

La respuesta no es sencilla y probablemente por este motivo cometamos errores al diseñar las tareas de entrenamiento bajo este criterio de la transferencia. Los parámetros que definen una situación de juego vienen definidos por las reglas y afectan a las dimensiones espaciales, temporales y motrices. El reglamento define los elementos estructurales del juego y la forma en que se podrán establecer relaciones



entre ellos.

Podríamos decir que existen dos tipos de elementos

estructurales: los básicos y los complementarios.

Entre los primeros se encuentran el terreno de juego, el balón, las canastas, los jugadores (compañeros y adversarios). Como se puede comprobar

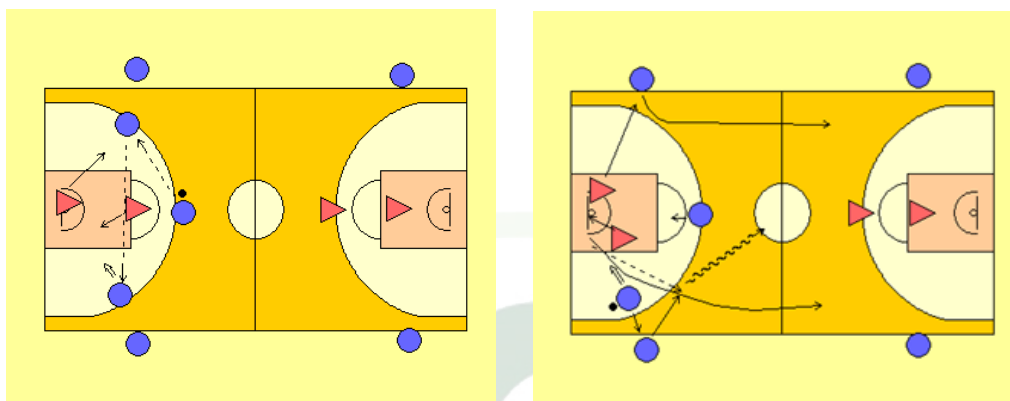
todos forman parte del juego y constituyen su estructura básica. Hay otros elementos que no forman parte del juego como tal pero ayudan a conducirlo en un sentido u otro: los árbitros y los entrenadores o equipo técnico.

Las reglas definen las características de cada uno de ellos y la forma en que se establecerán las relaciones entre ellos, de donde surge una dinámica del juego determinada, que cambiaría si cambiaran las primeras, y una lógica interna que carga de sentido y significado las conductas de los jugadores. Atendiendo a esta lógica del juego podemos establecer las normas de comportamiento o principios tácticos de actuación individual o colectiva.

Conseguir similitud entre el contexto de entrenamiento y el de competición significa respetar estas características o, al menos, las que sean necesarias para provocar aprendizajes similares. Para poder abordar este análisis vamos a hacer

distinciones atendiendo a los diversos parámetros que, como hemos mencionado, definen la situación de juego.

Para facilitar la comprensión utilizaremos un ejemplo, muy significativo, de un ejercicio tradicional que ha formado parte del proceso de entrenamiento de casi todas las categorías de nuestro baloncesto: el famoso “contraataque de 11”. Por respeto a quienes puedan estar comenzando su andadura como entrenadores y no conozcan el ejercicio, lo describimos a continuación.



Figuras 4 y 5. “Contraataque de 11”.

El ejercicio consiste en una sucesión continua de situaciones de 3 x 2 alternando la pista de ataque; unas veces se ataca en una canasta y a la siguiente en la otra. El ejercicio comienza con los jugadores distribuidos en el espacio, tal como se aprecia en la figura 4. Tres jugadores comienzan un ataque en una pista, con balón, contra dos defensores ubicados en el área de 6,25m. que, normalmente, defienden en tandem. Cuando se produce la recuperación del balón por parte de alguno de los defensores, éste comienza el ataque hacia la otra canasta con los dos jugadores que estaban esperando en el exterior del campo, en la prolongación de los extremos de línea de tiros libres. De esta forma vuelve a constituirse un nuevo equipo de tres jugadores para atacar en la otra canasta contra los defensores que esperan en la otra área de 6,25m. Los jugadores que no corren hacia el otro lado, se distribuyen para asumir nuevos roles, de forma que el que defendió pero no recuperó balón sale al exterior y de los otros tres, dos defienden y uno sale al exterior en el lado contrario al anterior.

Habitualmente este ejercicio se suele utilizar con el objetivo de mejorar el contraataque, fundamentalmente la capacidad para resolver situaciones de superioridad numérica. A continuación analizamos esta tarea atendiendo a diferentes

parámetros.



Desde el punto de vista espacial.

¿Utilizan los jugadores los mismos espacios en el ejercicio que en el partido? Tal como hemos descrito el ejercicio, la respuesta es no. Si nos centramos en los defensores, en el juego real utilizan todo el espacio de juego aunque, prioritariamente, mientras realizan el balance defensivo, la franja más central, para recortar las distancias a recorrer hasta llegar a pista trasera. Tal como se muestra en las figuras 4 y 5 en el ejercicio analizado los defensores ocupan el espacio correspondiente al área de 6,25m., lo que significa que se ha reducido drásticamente su espacio de actuación. Con estas condiciones la defensa contra la puesta en acción rápida de los atacantes (primer pase de contraataque) o la subida del balón a pista delantera, no existen, lo que significa que de las diferentes fases del contraataque, sólo la de finalización tiene lugar con oposición, tal como sucede en los partidos. Desde el punto de vista espacial los atacantes tienen un comportamiento más parecido que los defensores con el que desarrollan en el juego real, salvo por el hecho de que dos de ellos se incorporan al juego desde el exterior del campo, en vez de hacerlo desde las posiciones en que finalizó su actuación defensiva inmediata a la recuperación del balón por parte de su equipo.

Desde el punto de vista temporal.



En la versión más tradicional del contraataque de 11 no existe limitación temporal alguna, lo que quiere decir que los atacantes suelen invertir exactamente el tiempo necesario para superar a los rivales o el que estos últimos requieren para recuperar la posesión del balón. Desde esta perspectiva, poca transferencia tendrán los aprendizajes al juego real, en el que la duración de los contraataques efectivos suele rondar los 6-7 segundos como máximo.

Desde el punto de vista motor.

También desde esta perspectiva de análisis encontramos diferencias sustanciales con el juego real. En primer lugar respecto al comportamiento motor defensivo, puesto que en la tarea analizada los defensores se encuentran estáticos, esperando la llegada de los atacantes, en pista trasera. Esto significa que, para empezar, estos jugadores no realizan el cambio de rol desde las funciones atacantes a las defensivas y, por otra parte, se suprime el desplazamiento de transición desde las posiciones atacantes. En cuanto al comportamiento de los atacantes hay dos, los que se incorporan desde los laterales del campo, que están a la espera de comenzar el contraataque pero tampoco realizan cambio de rol desde la defensa; tan sólo el defensor que recupera el balón actúa conforme lo haría en el juego real. Por otra parte las fases de inicio y desarrollo tienen lugar sin defensores que traten de evitarlo, por lo que las acciones correspondientes resultan de menor dificultad que el entorno competitivo real. Otro de los aspectos a valorar en el ejercicio es que normalmente los entrenadores no establecen limitaciones motrices, mientras en el juego real sabemos que en el 90% de los contraataques efectivos no se emplean más de 2 pases de balón. Finalmente, podemos decir que las situaciones de final de contraataque practicadas en el ejercicio se limitan a las de 3 x 2, quedando eliminadas de la práctica otras situaciones de igualdad o desequilibrio numérico que suelen ser habituales.

Desde el punto de vista psicológico

Si la práctica propuesta se limita a la forma descrita en el ejercicio podemos afirmar que las diferencias respecto a las situaciones reales son extremadamente grandes. Las exigencias de efectividad colectiva e individual durante el juego de contraataque en competición conllevan un dominio de las habilidades psicológicas que garantizan el control del pensamiento, la atención y las emociones. En el denominado “contraataque de 11” los jugadores no experimentan las emociones propias del juego a no ser que se establezcan ciertas normas encaminadas a incrementar las demandas desde el punto de vista psicológico.

Desde el punto de vista físico

Parece haber unas exigencias físicas similares con la competición, con alternancia de las fases de ataque-defensa y las pausas ocasionadas por las circunstancias del

juego y las sanciones correspondientes a la aplicación de las reglas. El ejercicio provoca un juego muy dinámico que lo hace atractivo para los jugadores y para los entrenadores que encuentran en él una buena forma de proporcionar experiencias con una carga física interesante. Sin embargo, si se trata de analizar el parecido con el juego real y su posible transferencia, hay que matizar que el ejercicio como tal, salvo cuando determinados entrenadores apliquen variantes, no exige la realización de las transiciones en un tiempo determinado, lo que se aleja de la realidad, donde, como se ha comentado, los contraataques efectivos tienen una duración de varios segundos. Esto significa que si no establecen estos límites temporales de juego, las experiencias acumuladas por la práctica no demandarán la misma velocidad, lo que no sólo redundará en la capacidad física de los jugadores, sino en su velocidad de procesamiento (toma de decisiones).

3.2.7.2. Componentes de las tareas de entrenamiento.

Para diseñar una tarea, el entrenador debe partir del objetivo a conseguir, y de las condiciones de práctica necesarias para ello, es decir, cómo se van a organizar



todos los aspectos que participan en la tarea, como el material, el espacio, el tiempo, y los participantes (Alarcón, 2008; Hernández Moreno 2000; Jiménez, 2001). Para que exista una mejora de la toma de decisiones durante la tarea, el jugador debe encontrarse posibles alternativas, y así pueda elegir. De los elementos que configuran la tarea, es el tipo de relación con los oponentes y compañeros el que va a permitir esto.

Pero esto no es suficiente para conseguir una mejora táctica. Plantear situaciones globales de 2x2, 3x3 o 4x4, van a posibilitar que el jugador pueda tomar decisiones, y por lo tanto mejor, pero probablemente esta mejora sea más lenta de lo que nosotros queramos,

o que no se produzca en ciertos jugadores. Esto es así cuando *la dificultad de la tarea* supera o no sobrepasa a la capacidad perceptiva y decisional del jugador. Por lo tanto, para diseñar la tarea se deberá manipular el entorno (espacio, tiempo, participantes, material) para conseguir un doble objetivo: adecuar la dificultad de la tarea a las necesidades de los jugadores, pero a la vez conseguir la máxima transferencia al juego

real. Para ello el entrenador puede utilizar *normas de juego* que limiten o modifiquen estos elementos.

Vamos a partir del ejemplo anterior de la tarea de “*contraataque de 11*” para ver como se puede mejorar y conseguir los objetivos antes mencionados. En este caso, si partimos de un grupo de jugadores que ya estén iniciados en el baloncesto, la dificultad de la tarea es muy baja en comparación con la capacidad de respuesta de estos jugadores, al existir una superioridad numérica en un espacio muy amplio y con mucho de tiempo para poder decidir. Esto significa que la tarea no servirá de estímulo suficiente para que al jugador se sienta con la necesidad de solucionar los problemas que se les plantean y poder mejorar. A continuación se exponen unas normas que aumenten esa dificultad además de generar situaciones más reales:

- **Normas que afectan al tiempo.** Reducir el tiempo de ejecución del contraataque va a permitir que el jugador tenga que tomar decisiones más rápidas, y que tengan que resolver los problemas en menos pasos. Dependiendo del objetivo marcado, se puede limitar o el inicio (el jugador no tiene más de 2 segundos para pasar 1/2 campo) o la finalización (el jugador no tiene más de 3 segundos cuando el último atacante pase el medio campo).



Limitando algunas acciones técnicas como el número de pases (los jugadores no puede dar más de 2 pases cuando se pase 1/2 campo), también se va a limitar el tiempo que se

tiene para actuar.

- **Normas que afectan al espacio.** Aunque el espacio que se utiliza es del juego real, la relación nº de jugadores/espacio disponible es menor que en la realidad. Si no queremos aumentar el número de jugadores y mantener las alternativas que se pueden dar, para aumentar la dificultad de la tarea se puede disminuir el espacio donde los jugadores pueden actuar. Por ejemplo se

puede obligar a jugar sólo en la mitad longitudinal del campo, donde se dé el primer pase de contraataque (figura 6)

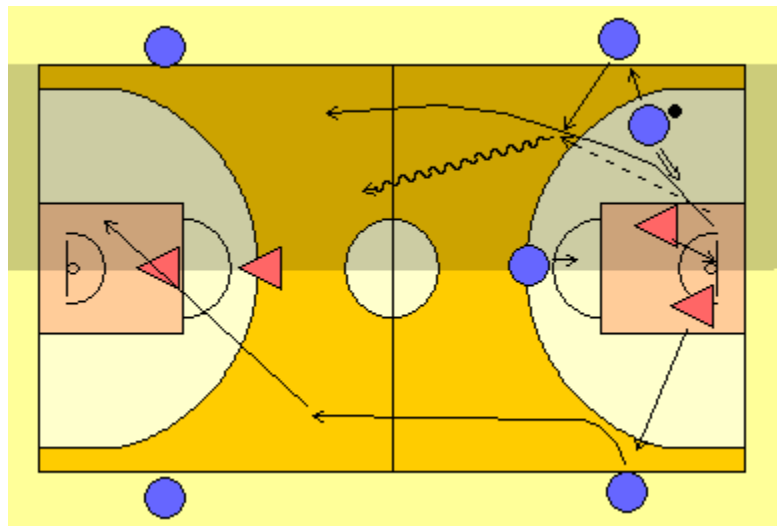


Figura 6. Limitación espacial en el “contraataque de 11”.

- *Normas que afectan a los participantes.* Con estas normas se persigue limitar el grado de libertad de los jugadores, siendo ésta la manera más directa de modificar el grado de oposición y colaboración. Siguiendo con el mismo ejemplo, si queremos ajustar la tarea al juego real, como ya comentamos, habrá que aumentar el grado de oposición al que se ven sometidos los atacantes, tanto en el inicio como en la finalización. Para el primer caso se puede obligar a los jugadores atacantes que finalizan el 3x2, que defiendan el primer pase de contraataque, dificultando tanto al pasador, como al los dos posibles receptores. Para que esto sea posible, habrá que obligar a los jugadores que se incorporan de fuera que cuando se realice un lanzamiento en el 3x2, vayan a tocar la línea de fondo, consiguiendo que éstos se incorporen de una manera más parecida al juego real. Si queremos aumentar la dificultad de la tarea y la similitud con el juego real, se puede obligar a éstos jugadores que están fuera, que se sitúen a la altura de 1/2 campo, y que cuando pase el último atacante en el 3x2, se incorporen, no para atacar, sino para defender, recuperar el balón y atacar (figura 7). Así estamos también consiguiendo disminuir el tiempo de ejecución, puesto que si no es así, lo que inicialmente es una situación de 3x2, con superioridad atacante, pasaría a ser una situación de 3x4, con superioridad defensiva. Por último,



para adecuar el grado de oposición al juego real, aunque esto conlleve disminuir la dificultad de la tarea desde el punto de vista del ataque, se puede introducir una norma que obligue a los dos jugadores que defienden, que empiecen en 6`25, y que cuando se produzca el lanzamiento en la canasta contraria, vayan a tocar el 1/2 campo, y vuelvan a defender el aro (figura 7).

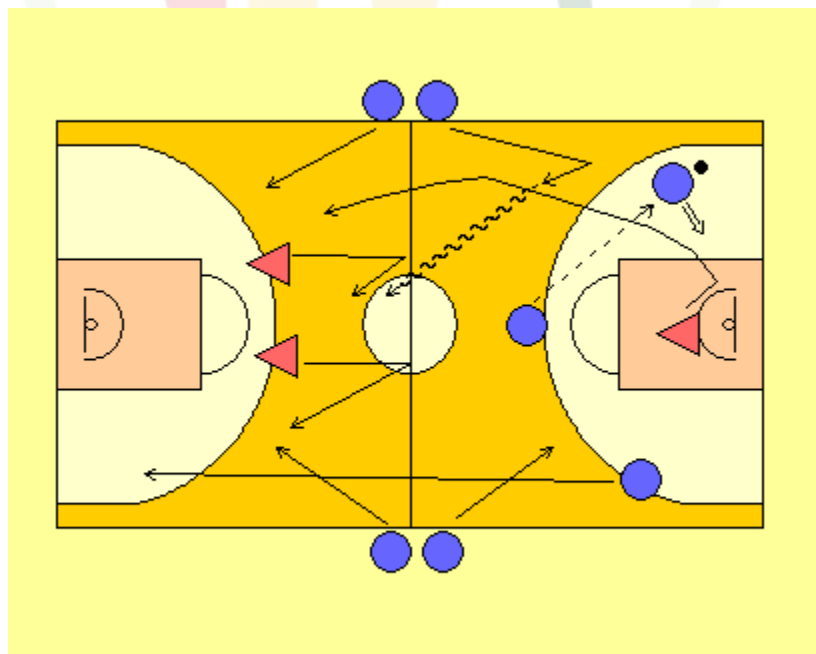
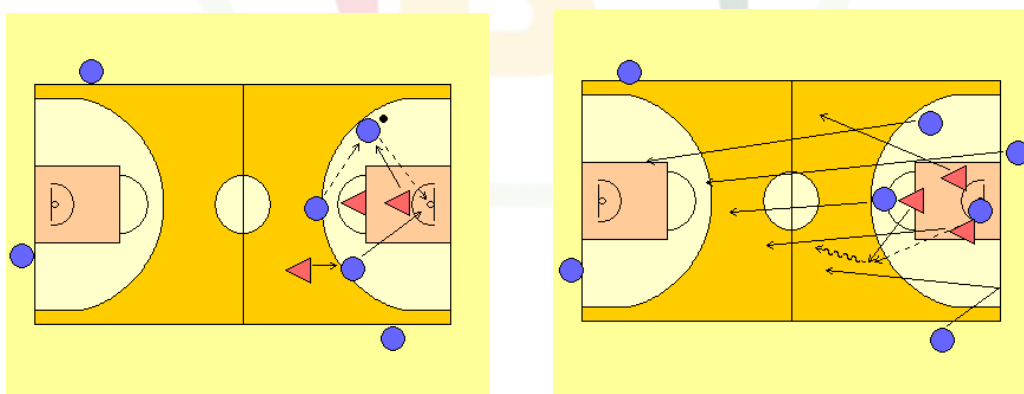


Figura 7. Modificación de las acciones de los jugadores en el “contraataque de 11”

Una tarea similar al contraataque de 11, pero que mantiene unas características más similares al juego real, puede ser la planteada en las figuras 8 y 9. El objetivo de la tarea es jugar situaciones de 3x3 de manera continua en todo el campo. La organización de la tarea es la siguiente: dos equipos formados por dos jugadores exteriores y un interior; los jugadores que atacan en el 3x3, siempre defienden la siguiente acción, con lo que el cambio de rol ataque-defensa es igual al juego real. Los jugadores que defienden, también cambian de rol defensa-ataque, pero sólo hasta el primer pase de contraataque. El jugador que recupera el balón da un primer pase de contraataque a uno de sus dos compañeros, que después de defender buscan los espacios libres para poder recibir. Sólo el jugador que recibe ese pase sigue atacando, mientras que sus compañeros quedarán fuera. En esta tarea será obligatorio que el primer pase lo reciba un jugador exterior. Este jugador atacará hacia la canasta contraria con la incorporación de un jugador interior que está colocado fuera del campo bajo la canasta, y otro jugador exterior colocado en el lateral a la altura de la línea de tiro libre. Este jugador, cuando se produzca el lanzamiento en la situación de 3x3, tocará línea de fondo para incorporarse al ataque, mientras que el jugador interior se incorporará cuando el equipo que defiende recupere el balón. Por último, también será obligatorio que cuando se termine el 3x3, el oponente del jugador que recupera el balón intente retrasar el primer pase de contraataque. Con esto conseguimos que se puedan dar situaciones de contraataque de 2x2 o 3x2 si se realiza de manera rápida. Si no es así la superioridad numérica y espacial se verá limitada (igual que en el juego real).



Figuras 8 y 9. 3x3 continuo para la mejora del contraataque.

En la mayoría de las ocasiones las tareas globales de 4x4 o 5x5 superan las capacidades de los jugadores nóveles para actuar, con lo que éstos, ante situaciones con una gran cantidad de estímulos y alternativas, van a tender a realizar acciones automatizadas sin pararse a analizar lo que está ocurriendo. Por ejemplo, para

disminuir la dificultad de la toma de decisiones de una tarea global, sin disminuir el componente numérico, en el que el objetivo sea la mejora del contenido colectivo del bloqueo indirecto (BI), se pueden utilizar las siguientes normas que afectan a los participantes:

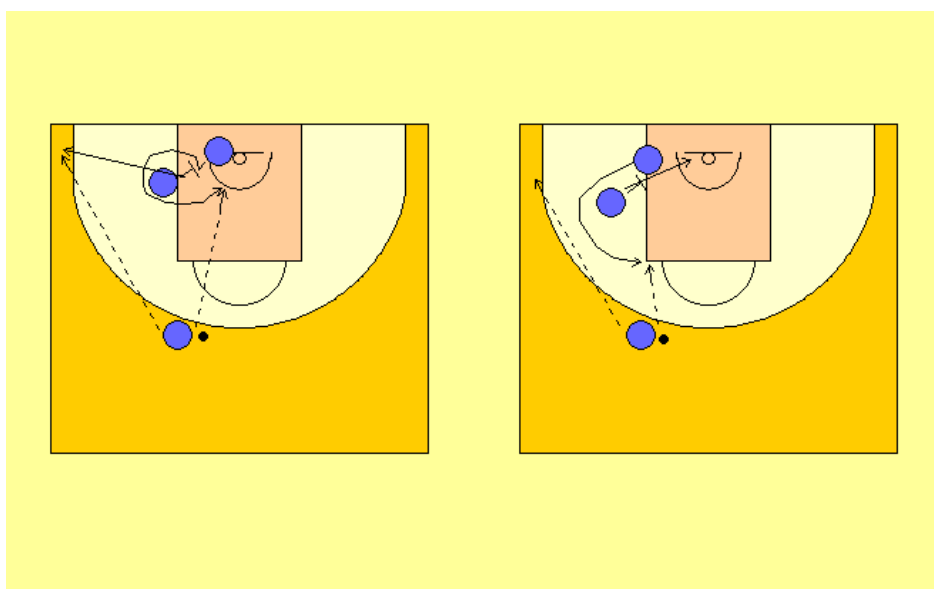
- *Normas que limiten la capacidad de actuar de los defensores.* A medida que éstos tengan menos libertad, menos alternativas existirán a la hora de actuar, y más fácil será elegir la mejor respuesta por parte del atacante. Esta limitación puede ser física (no poder saltar, o defender con las manos en la espalda) que permite que el jugador mantenga prácticamente el mismo grado de libertad, pero se limita la capacidad de neutralizar la respuesta del atacante. Si se quiere limitar aún más el grado de libertad, se le prohibirá realizar ciertas acciones técnicas. Por ejemplo, si queremos mejorar la toma de decisiones que se produce durante el BI, podemos prohibir a los tres defensores que participan en el bloqueo que realicen ayudas defensivas. O prohibir al oponente del jugador que recibe el bloqueo que no pueda actuar de determinada forma (prohibido pasar el bloqueo por el lado más próximo al balón en el BI). Si queremos disminuir aún más la dificultad, se pueden limitar las alternativas posibles a unas pocas, obligando a los defensores que sólo actúen de una determinada manera (el oponente del jugador que recibe el



bloqueo sólo puede pasar el bloqueo persiguiendo a éste, y el oponente del bloqueador sólo puede ayudar para evitar la penetración) (figura 10).

- *Normas que limiten la capacidad de actuar de los defensores y atacantes.* Es lo que Cárdenas y Pintor (2001) llaman tareas analíticas en condiciones tácticas.

El objetivo de éstas es repetir una de las posibles alternativas que tienen los atacantes ante sólo una respuesta de los defensores. Al igual que se automatiza ciertos gestos técnicos, también se puede y se debe automatizar la toma de decisiones (Pozo, 2006), asociando ciertas actuaciones de los defensores a unas respuestas de los atacantes. En el ejemplo de la mejora del BI, se puede diseñar una tarea en la que se obligue al oponente del jugador que recibe el bloqueo que le persiga, y al defensor del bloqueador que realice una ayuda paralela a la línea de hombros del bloqueo. La diferencia de este tipo de tareas con la anterior es que en éstas se les obliga a los atacantes a realizar sólo una determinada actuación. En este caso se les obliga a que: el jugador atacante beneficiario del bloqueo rodee éste, y que el jugador que bloquea continúe hacia el aro lo más rápidamente posible (Figura 11).



Figuras 10 y 11. Tareas para la mejora de la toma de decisiones en el BI.

Por último, para tomar decisiones durante el juego, el conocimiento que el deportista tiene sobre su deporte es muy importante. Esto es así puesto que la necesidad del jugador de decidir en unas condiciones de tremenda incertidumbre hace que sea necesario poseer un gran conocimiento sobre el juego para poder prever cuál de las posibles alternativas es la más adecuada según la experiencia adquirida, y así poder disminuir el grado de incertidumbre (Alarcón, 2008).

Así pues, todas las tareas globales previas a ésta última, que poseen unas connotaciones más analíticas, deben ir acompañadas de una intervención del entrenador que facilite la comprensión conceptual de lo que está ocurriendo en el juego, excepto en aquellas acciones donde el límite temporal requiera de una decisión

más intuitiva (cuando a un jugador que está entrando a canasta se le cruza en su trayectoria un oponente que proviene de fuera del campo de visión del jugador, y éste lo evita cambiando de trayectoria en el último instante). En el resto de las ocasiones, los jugadores necesitan una gran cantidad de experiencias de las planteadas anteriormente para asimilar todos los conceptos que están implícitos en cada acción de juego. Como el entrenador no posee ese tiempo, hay que permitir al jugador que adquiera este conocimiento gracias a nuestra ayuda. Esto se puede hacer de dos maneras, mediante un método expositivo donde se le explica al jugador porqué tiene que actuar de una determinada manera según las circunstancias de juego, o mediante un método reflexivo, donde al jugador, mediante preguntas, se le guíe hacia la respuesta correcta.

Utilizando el ejemplo anterior, del BI, al jugador se le puede explicar que cuando su oponente le persiga, debe rodear el bloqueo porque así va a conseguir dificultar la acción de su defensor que se quedará detrás de él, además de que consigue acercarse al aro, con el riesgo que esto conlleva para la defensa. Pero también se puede hacer que, mientras que el jugador practica situaciones globales donde las alternativas estén reducidas, se centre su atención sobre lo que hacen sus oponentes (¿cómo te está defendiendo? ¿cómo ayuda tu defensor?) y al finalizar la tarea preguntarles porqué han actuado de esa manera y guiarles hacia la respuesta más adecuada (si haces lo que has hecho, ¿te separas o te alejas de tu defensor? no ¿qué es mejor? Separarme de mi defensor ¿por qué? Porque tengo más ventaja ¿cómo puedes separarte entonces de tu defensor cuando éste te persigue?)

Aunque ambos métodos si se realizan de manera que el jugador comprenda los porqués de sus acciones pueden ser válidos, el problema radica que el primero de ellos se corre el gran riesgo de que los jugadores memoricen o ignoren las explicaciones de los entrenadores sin entender lo que dicen. En el segundo caso, se asegura que el jugador



comprenda lo que está sucediendo. El gran problema es que, para hacer comprender a los jugadores el porqué de sus decisiones, se necesita de un gran conocimiento sobre cómo intervienen los principios y conceptos de juego en cada una de las acciones de los jugadores.

3.2.7.3. Los aspectos organizativos de la tarea

A lo largo del presente texto ha quedado patente la importancia de conseguir el mayor nivel de participación posible como medio para asegurar la mejora de las capacidades que condicionan el rendimiento deportivo. La clave para aumentar la participación del jugador en los entrenamientos radica en la organización de las tareas por parte del entrenador.

Según Antón y Serra, 1989, una buena organización permite:

Una mejor utilización del grupo y como consecuencia la puesta en marcha e inicio del juego más rápido, mayor participación de todos los componentes, mayor individualización, mayor y mejor interrelación entre los miembros del grupo, mejoras en el comportamiento individual y colectivo de los componentes (figura 5).

El incremento de los índices de participación se basa en el aprovechamiento máximo del tiempo, que sin duda es uno de los condicionantes del entrenamiento y la enseñanza. La aspiración debe ser ocupar el mínimo tiempo posible en: organización, información, conocimiento de la ejecución, etc., otorgándole a la tarea la máxima rentabilidad posible, de manera que el tiempo de ejecución real por parte de los deportistas, sea el mayor componente de la sesión.

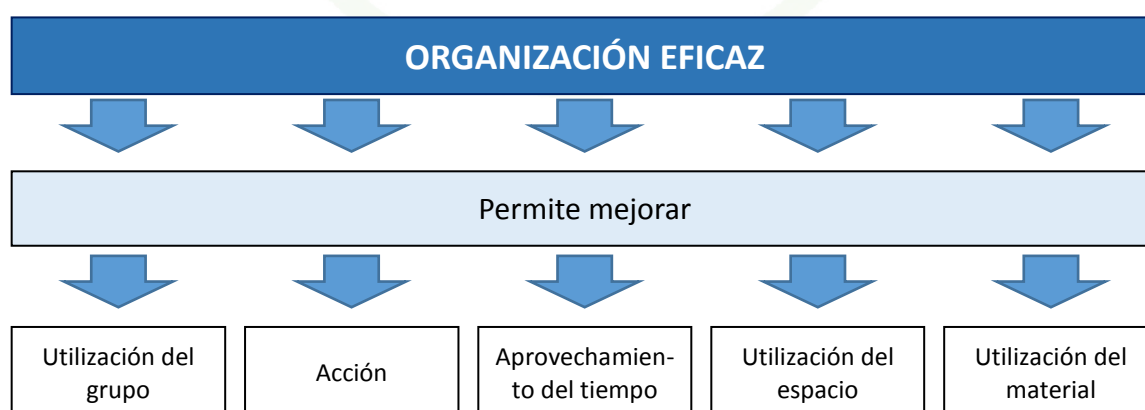
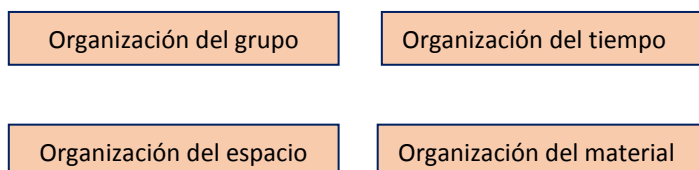


Figura 5. Beneficios de una buena organización. Antón y Serra (1989).

La pregunta ahora sería: ¿qué tenemos que modificar de la organización de las tareas para aumentar ese tiempo de participación del jugador? Algunos autores como

Sáenz-López ,1997; Sánchez, 1992; ICCE, 1994; Piéron, 1988; Mosston, 1996; Siedentop, 1998; De la Cruz et al, 1989; Ortega, 1998, nombrado por Viciano, 1999, proponen como claves para conseguir una mayor eficacia en la organización:



¿Pero son estos factores los únicos que hay que modificar? ¿Existen otros que optimicen la participación del jugador, cuáles influyen en el tiempo de práctica y cuáles en el tiempo de participación real?

3.2.7.3.1. Organización del tiempo

El tiempo de práctica real es aquel tiempo de la sesión que el jugador dispone para realizar las tareas de enseñanza-aprendizaje. Pero en la sesión no sólo se realizan tareas, también existe un tiempo que el entrenador dedica a dar información a los jugadores, y otro durante el cual el jugador se organiza para empezar la tarea.

La información que el jugador recibe por parte del entrenador puede ser de dos tipos atendiendo al momento que se produzca: información inicial, que se refiere a la que se aporte al jugador antes de la realización de la tarea y por otro lado, conocimiento de resultados, que se ofrece al jugador durante la realización de la misma (interrumpiendo la tarea), o



cuando finaliza. Dentro de la información inicial se distinguen una información dirigida al planteamiento de objetivos de la sesión o de la tarea, y otra a su organización. A esta información inicial se le llamará *tiempo de explicación*.

Existe un tiempo que se invierte en la transición que tiene lugar desde el momento en que termina una tarea hasta que comienza la explicación de la siguiente, en el cuál los jugadores se desagrupan de la primera actividad para agruparse y escuchar la explicación del profesor. Este es el *tiempo de agrupación*.

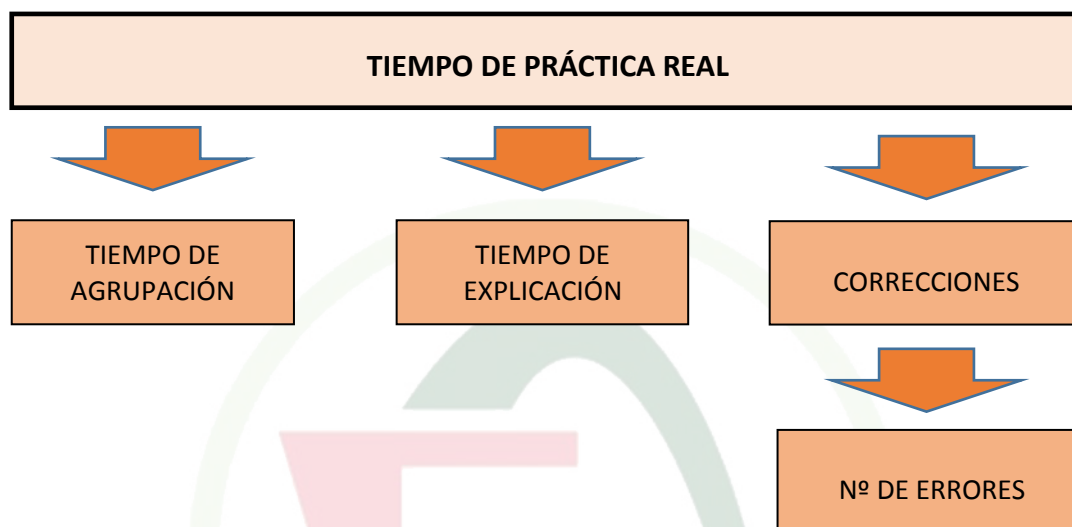


Figura 6. Variables que influyen en el tiempo de práctica real.

Por último, el conocimiento de resultados que el entrenador aporta a sus jugadores puede tener dos objetivos distintos, por un lado dar a conocer los errores cometidos desde un punto de vista de la decisión o ejecución, y por otro corregir errores cometidos por la



organización de la tarea. A este tiempo se le llamará *tiempo de correcciones*. Para aumentar el tiempo de práctica real, el tiempo que tenemos que disminuir es el

dedicado a las correcciones por una mala organización, es decir habrá que intentar que se produzca el menor número de errores por este motivo.

Una vez conocidos los factores que influyen en el tiempo de práctica real del jugador, el siguiente paso será saber qué variables influyen para que pueda aumentar su tiempo de participación durante la tarea, es decir, cómo debe el entrenador organizar la actividad para que participe el máximo tiempo posible.

Se entiende por tiempo de participación, aquél durante el cual un jugador actúa o participa en una tarea, entendiéndose por participación cuando el jugador se encuentra involucrado desde el punto de vista motriz (se desplaza o realiza cualquier actividad técnico-táctica) o cognitivo (situaciones de percepción del espacio, compañeros, móvil,...).

Teniendo clara esta definición se puede decir que dentro de la organización del grupo las variables que van a influir en el tiempo de participación van a ser la forma de participación con la que se está practicando, y la forma de agrupamiento del grupo.



Figura 7. Variables que influyen en el tiempo de participación.

3.2.7.3.2. Organización del espacio

Los aspectos a tener en cuenta en la organización del espacio son los siguientes (figura 8): características (tamaño, forma y especificidad) y las formas de utilización (independiente, compartida, semicompartida).

Tamaño: puede variar desde el aprovechamiento de las dimensiones reales del terreno formal de juego (global), hasta utilizar los espacios colindantes ampliando la superficie habitual de juego o, en el sentido contrario, empleando solo uno de los espacios formalmente definidos en las reglas, como el área restringida, el área de 6,25m., etc., o finalmente, un microespacio delimitado voluntariamente y de forma

artificial con medios que permitan su señalización o aprovechando las líneas dibujadas en el suelo.

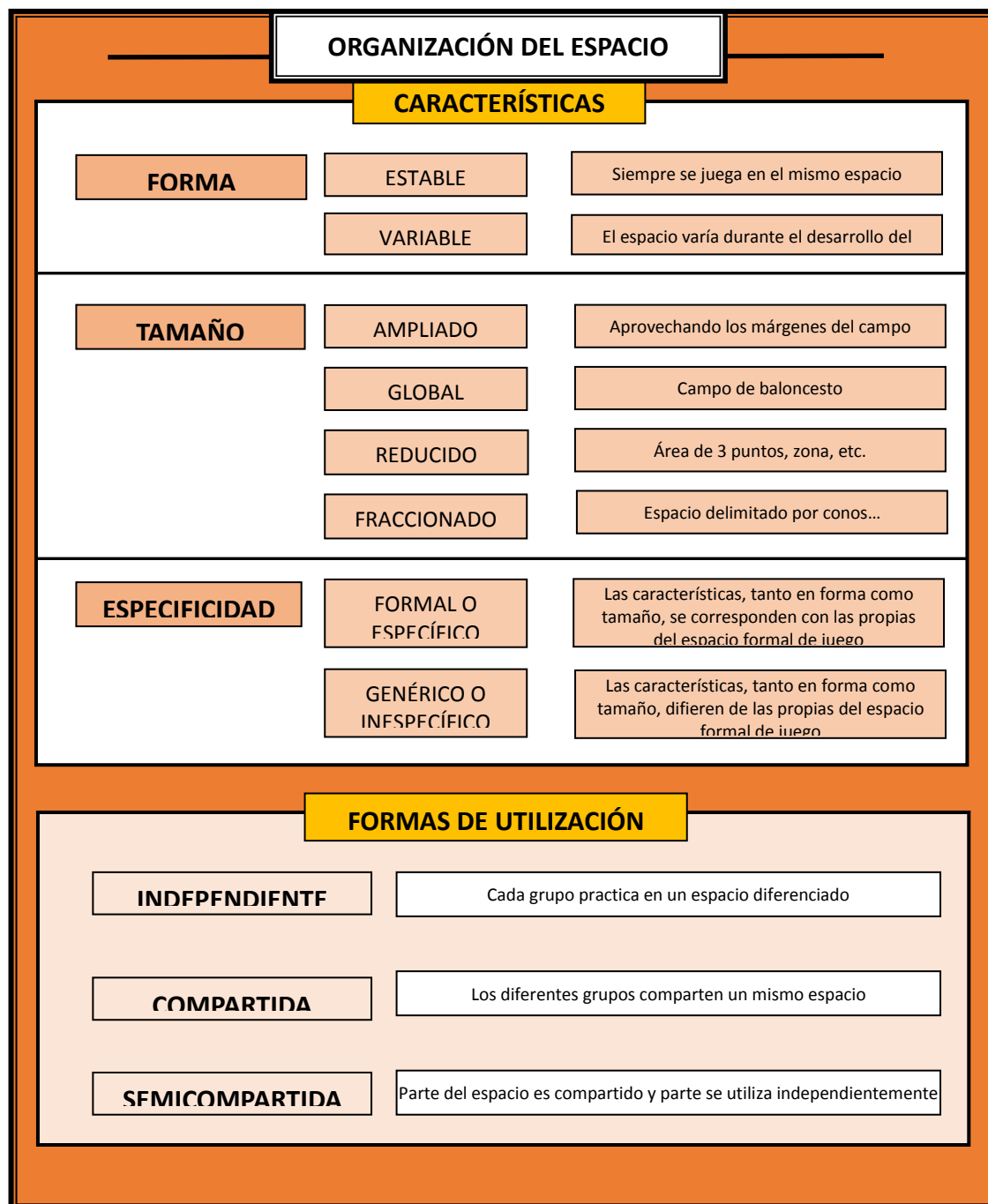


Figura 8. Aspectos relacionados con la organización del espacio.

Para ilustrar mejor estas posibilidades pondremos algún ejemplo de cada una. Respecto a la primera, la típica situación global de 5 x 5 en todo el campo. Respecto a la segunda, una tarea en la que se practica una situación de defensa en inferioridad de 2x3 en $\frac{1}{2}$ campo, para construir un contraataque hacia la otra canasta cuando se recupera el balón (3 x 2) y de nuevo otro contraataque en el sentido contrario 2 x 1

siendo el defensor el último jugador en tocar el balón en el ataque anterior, mientras los dos jugadores que quedan sin participar cogen un balón colocado en el suelo y se dirigen botando hacia otras canastas contiguas, pero fuera del campo de juego (típicas canastas complementarias) para lanzar. Para el tercer caso podría servir de ejemplo un 3 x 2 en el interior de la zona sin que se pueda botar el balón; al reducir el espacio se incrementa la dificultad de la tarea. Finalmente, existe la posibilidad de manipular el espacio intencionalmente mediante el empleo de las líneas que habitualmente están dibujadas en la pista, o de material alternativo que permita la señalización de microespacios destinados a desarrollar tareas concretas como por ejemplo señalar un cuadrado de 6m. x 6m. para jugar en el interior un 3 x 2 en el que los atacantes deben botar obligatoriamente el balón en el suelo 3 veces antes de pasarlo al compañero; cuando los defensores tocan el balón cambian de rol.

En cuanto a la forma se distingue entre tareas cuyo espacio de juego se mantiene estable, sin variaciones, desde el comienzo hasta el final, como en el caso de



un 5 x 5 en medio campo, y otras en que la forma del espacio de juego varía durante la actividad, como por ejemplo sucedería si en el juego descrito en el párrafo anterior, en el que se jugaba un 3 x 2 en un cuadrado de 6m. x 6m., a partir del cuarto pase consecutivo, sin interceptación de los defensores, los jugadores se desplazaran para intentar anotar en alguna de las dos canastas del campo.

Otro aspecto a considerar es el carácter más o menos específico del espacio de juego pues la tarea se puede organizar de forma que para el aprendizaje de

determinadas conductas o contenidos se utilice el espacio específico en que tienen lugar durante el desarrollo del juego real o, por el contrario, en zonas genéricas que no guardan relación con ellas. En el último de los ejemplos planteados, el espacio elegido para el desarrollo de la tarea es genérico; en el caso del 5 x 5 en todo el campo sería específico.

Finalmente hay que considerar la importancia de organizar tanto el material como el grupo en el espacio. Sobre este último aspecto vamos a detenernos más al desarrollar el siguiente apartado que hace referencia a la organización del grupo.

3.2.7.3.3. Organización del grupo

En relación con la organización de los jugadores hay que considerar los siguientes aspectos: número de jugadores que configuran el grupo, o lo que es similar, el componente numérico de la tarea (situación global de 5 x 5, ampliada, como 6 x 5 ó 7 x 5, ó reducida, como 2 x 2, etc.), la relación numérica que se establece entre ellos en función del objetivo de la tarea (igualdad, superioridad o inferioridad numérica), la forma de participación (simultánea, alternativa, consecutiva), la variabilidad y alternancia en el componente numérico de la tarea (nula, cuando no varía, y máxima cuando se producen varios cambios en el tipo de situaciones practicadas durante la propia tarea, como por ejemplo 3 x 2 + 2 x 1 + 1 x 0), número de roles diferenciados a desempeñar durante la tarea (pasador, atacante con balón, lanzador, defensor, etc.) y, por último, el tipo de rotación de los jugadores para desempeñar los diferentes roles establecidos.

Tipo de rotación de los jugadores.

Por tipo de rotación se entiende la manera en que los jugadores cambian de rol durante la tarea, entre una ejecución y la siguiente, ocupando una posición en el espacio diferente a la inicial. En la figura 9 se puede observar un ejemplo de una rotación sencilla en la que, en una tarea en la que el objetivo es la mejora del lanzamiento en carrera, el jugador que termina la acción de lanzamiento se dirigiría a la fila contraria, mientras el de esta fila recogería el balón para transportarlo a la de lanzadores.

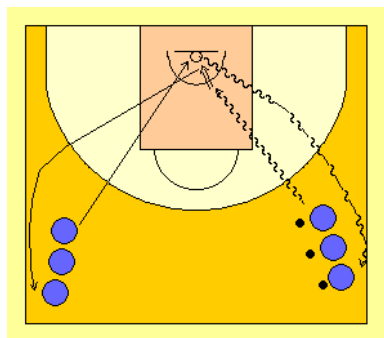


Figura 12

Estos mismos factores espaciales y grupales son los culpables de que se produzcan un menor o mayor número de errores por la organización, así que para disminuirlo habrá que controlar qué tipo de rotación, forma de participación o forma de agrupamiento se utiliza (figura 10).



Figura 10. Factores que influyen en el número de errores cometidos por causas debidas a la organización.

Las variables que afectan al tiempo de participación, según Cárdenas y Alarcón (2002) son: el tipo de rotación, el tipo de de agrupamiento y la forma de participación.

1. Tipo de rotación:

Los tipos de rotaciones que se pueden dar en una tarea se clasifican atendiendo a dos criterios distintos, primero en función del momento en el que se produzca la rotación, y segundo en función del sentido de desplazamiento que tenga.

1.1. En función del momento en el que se produce:

Según este criterio, la rotación del jugador que realiza una tarea puede que se produzca al término de la acción, que se realice durante la misma, o que se haga tanto al finalizar como durante ella.

1.1.1. Al término de la acción: los jugadores cambian de posición o rol una vez que finaliza la ejecución de la tarea. Ésta a la vez puede darse:

1.1.1.1. Por turno: el cambio de posición o rol se produce según establece el entrenador. Un ejemplo de una tarea global con este tipo de rotación sería cuando el entrenador está trabajando algún aspecto defensivo en un 3x3 por ejemplo, y los jugadores que defienden lo hacen durante X minutos seguidos. Una vez pasado ese tiempo estos jugadores rotarían cambiando su rol de defensa a ataque.

1.1.1.2. Por consecución de un logro u objetivo: el jugador cambia de posición o de rol cuando consigue el objetivo marcado por el entrenador y que está

asociado a la propia dinámica del juego. Por ejemplo: en una situación de 2x2, los defensores pasan a ser atacantes cuando consiguen recuperar el balón.

1.1.1.3. Mixto: se produce cambio de rol o de posición por turno y objetivo. Para este tipo de rotación sirve de ejemplo el contraataque de 11, en el que una vez finaliza el 3x2, la rotación sería la siguiente: de los dos defensores el jugador que cogiera el balón atacaría con los jugadores de los laterales (rotación por objetivo) y el otro defensor iría a uno de los laterales (rotación por turno); de los 3 atacantes el jugador que encestara iría al otro lateral (rotación por objetivo) mientras los otros dos defenderían (rotación por turno); si el jugador fallara su lanzamiento tendría que defender junto con el último pasador.

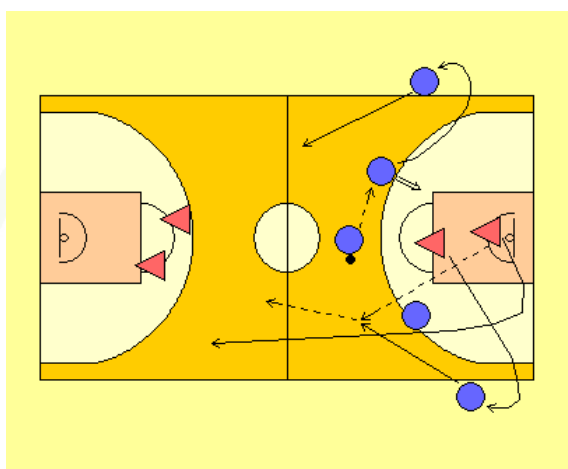


Figura 13

1.1.2. Durante el desarrollo de la acción:

Durante el ejercicio el jugador cambia de rol o posición tanto por un turno establecido por el entrenador como por la consecución de un logro del juego. Por ejemplo, en un ejercicio de contraataque de 3x2 a todo campo + 2x1 a la vuelta, se está produciendo una rotación durante la ejecución de la acción, pudiendo ser por turno, por objetivo o mixta. Si en este mismo ejemplo el jugador que lanza en el 3x2 es el que defiende a la vuelta 2x1 sería una rotación por turno. En cambio si el jugador que lanza, cuando falla es el que defiende, esta rotación sería por objetivo. Pero si a la vez los defensores del 3x2 son los que a la vuelta atacan siempre, (sería por turno) se estaría dando una rotación mixta, puesto que habría jugadores que rotarían por turno (los defensores siempre pasan a ser atacantes) y otros lo harían por objetivo (el que falle el lanzamiento defiende).

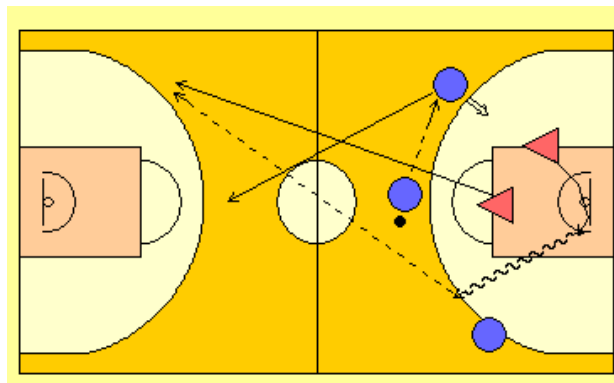


Figura 14

1.1.3. Mixta:

Se produce rotación en la tarea durante su realización y al finalizar. El ejemplo anterior se convierte en una rotación de este tipo si se realiza con más jugadores, y después del 2x1 empezara de nuevo otro 3x2. Para eso después de la finalización del 2x1 estos tres jugadores deberían rotar para empezar de nuevo la acción, pudiéndose realizar según el entrenador (por turno) o por objetivo, si por ejemplo el que mete la canasta es el que tiene que recibir el primer pase de contraataque en el inicio del 3x2.

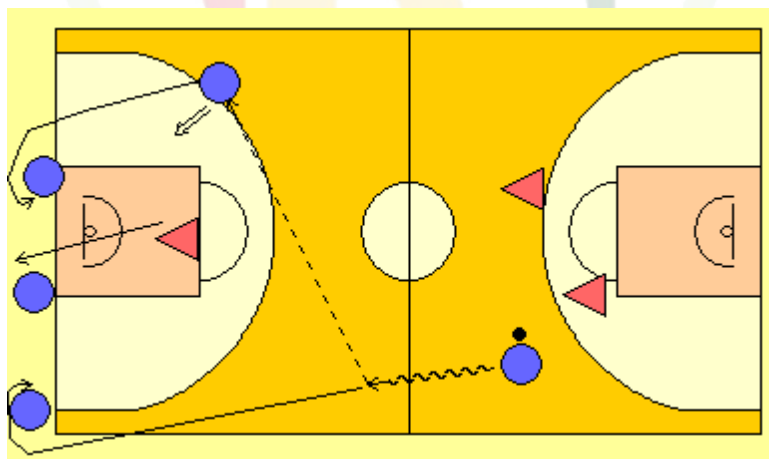


Figura 15

1.2. En función del sentido del desplazamiento.

Si se analizan las rotaciones atendiendo al sentido de desplazamiento que los jugadores realizan tras finalizar la acción, éstos lo pueden hacer:

1.2.1. Libre: no existe un sentido preestablecido por el entrenador, sino que el jugador rota en el sentido que quiere.

1.2.2. Con un orden preestablecido: el jugador cambia de rol según la organización establecida por el entrenador. Sirva de ejemplo cualquier tarea global en la que al finalizar el objetivo del ejercicio el jugador cambia de rol sin que exista ningún sentido en su desplazamiento: *el equipo que no encesta defiende.*

1.2.3. Circular a favor del desplazamiento del jugador: durante la realización del ejercicio el jugador cambia de rol o posición en el mismo sentido en que se desplaza durante la ejecución de la actividad principal, siguiendo una trayectoria circular.

1.2.4. Circular en sentido contrario al desplazamiento del jugador: durante la ejecución del ejercicio el jugador se desplaza, describiendo una trayectoria circular, en el sentido contrario al que se desplaza el balón.

1.2.5 Circular con un sentido preestablecido: durante la ejecución del ejercicio el jugador se desplaza describiendo una trayectoria circular, en sentido establecido por el entrenador.

2. Tipo de agrupamiento:

Es la manera que tienen los jugadores de distribuirse por el espacio para realizar la tarea. Esta puede ser:

2.1. Frontal (F): agrupaciones en filas o líneas.

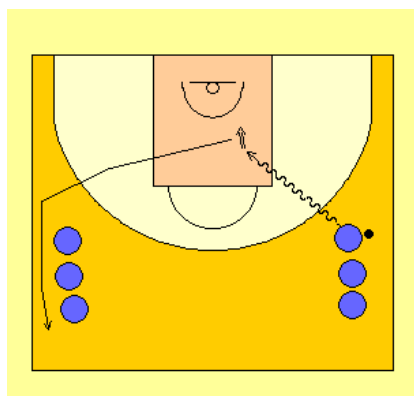


Figura 16

2.2. Geométrico: agrupaciones en forma de círculo, semicírculo, cuadrado,....

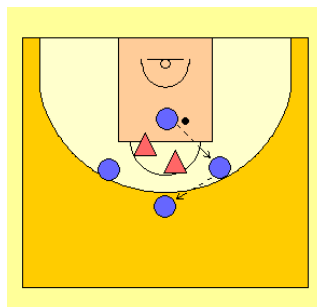
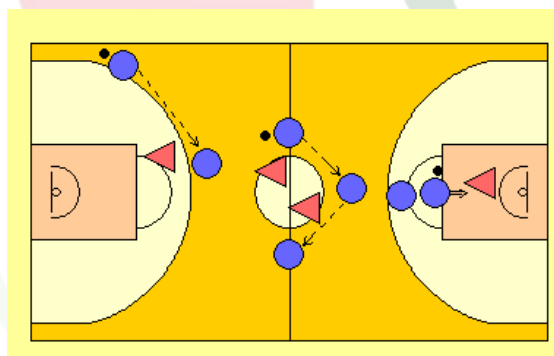


Figura 17

2.3. Circuito: las actividades, previamente programadas, se organizan en forma de circuito. Es decir que el grupo se separa en subgrupos, los cuales se distribuyen de forma que cada uno se sitúa en una zona específica del espacio donde se realiza una tarea específica.



2.4. Libre o disperso: el jugador goza de total libertad para desplazarse u ocupar el lugar del campo que desee.

2.5. Mixto: situaciones en las que se produce un cambio en la agrupación de los jugadores en el espacio. Ej. De cuadrado a libre.

2.6. Específico estructurado: los jugadores se agrupan según situaciones específicas del juego y que han sido estructuradas por el entrenador. Por ejemplo, 5x0, en la que se entrena una jugada planificada por el entrenador.

2.7. Específico semiestructurado: los jugadores se agrupan según situaciones específicas del juego, pero según su propio criterio. Por ejemplo, 5x5, donde

existen dos jugadores interiores que pueden ocupar cualquier espacio interior y tres exteriores que pueden moverse libremente por el exterior.

3. Formas de participación:

Forma con la que la organización de la tarea hace participar al jugador en la misma. Esta participación puede ser simultánea, alternativa o consecutiva.

3.1. Simultánea: la organización hace posible que todos los jugadores participen a la vez.

3.2. Alternativa: la participación es al 50%. La mitad de los jugadores están participando y la otra mitad no. Por ejemplo un ejercicio de lanzamiento donde un jugador lanza "X" nº de veces, mientras el compañero le pasa el balón.

3.3. Consecutiva: Igual que la anterior, pero cuando hay más de dos jugadores. Responde normalmente a formaciones en hilera, en la que mientras uno de los componentes realiza la práctica, los demás esperan. La participación será de "1/n", siendo "n" el número de jugadores en el grupo.

3.2.7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

Para decidir los pasos a seguir que garanticen una intervención eficaz es imprescindible no perder de vista el marco de actuación, lo cual implica mantener en todo momento una visión global de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

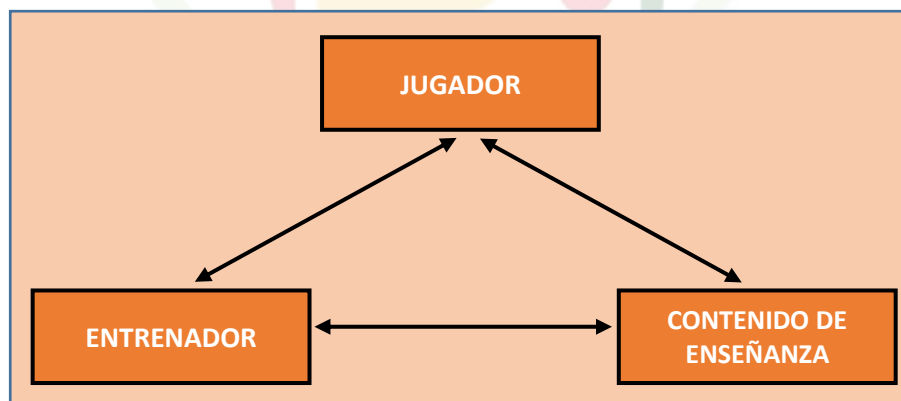


Figura 10.1. Elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Entre las corrientes en Psicología de la educación, recientemente ha cobrado un a especial relevancia las teorías constructivistas del aprendizaje. En esta concepción actual, la enseñanza consiste en proporcionar al jugador la ayuda necesaria para que, partiendo de sus conocimientos previos y sus características personales y sociales, construya sus propios conocimientos, lo cual implica una participación activa que le obliga a desarrollar sus capacidades mentales. Al contrario que en otros modelos reduccionistas, la teoría constructivista pretende que el proceso de enseñanza parta del jugador y no del entrenador, para lo cual, es necesario un cambio conceptual en cuanto al papel que éste debe desempeñar, superando las posturas rígidas y academicistas en las que el entrenador se encarga de la mera transmisión de conocimientos, a una postura abierta de apoyo docente al jugador, procurándole los



instrumentos para que sea él mismo el que adquiera sus propios conocimientos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se entiende como el proceso por el cual se colabora con el jugador para que desarrolle su actividad mental constructiva y el aprendizaje como el proceso de revisión, modificación y reorganización de los esquemas de conocimientos iniciales de los jugadores (Marchesi y Martín, 1999).

Básicamente los pilares sobre los que se sustenta la intervención didáctica del entrenador de Baloncesto desde la perspectiva constructivista son: la construcción de significados compartidos y el traspaso del control y cesión de competencias al jugador. El primero se refiere al procedimiento que utiliza el entrenador para facilitar el aprendizaje de los contenidos por parte del jugador, de forma que sea él mismo el que descubra las respuestas a los problemas que le plantea el primero, quien le estimula y le ayuda cuando no es capaz de encontrar soluciones por sí mismo, a través de instrucciones o de nuevas propuestas que le guían hacia el descubrimiento de nuevas

respuestas. No obstante, es importante matizar que, tal como hemos apuntado en apartados anteriores del capítulo, la toma de decisiones inconscientes, es decir la que tiene lugar cuando el tiempo disponible es mínimo para valorar las consecuencias de cada una de las posibles respuestas al problema de juego, no puede ser enseñada mediante procesos reflexivos (preguntas al jugador para estimularle cognitivamente) sino a través de tareas en las que las condiciones de juego creadas demanden del jugador la búsqueda de soluciones intuitivas. Será el volumen de práctica, con la consecuente tasa de acierto-error, el que le permitirá ajustar su comportamiento al desarrollar mecanismos cognitivos que utilizan las emociones asociadas al resultado de la experiencia (acierto-error) como filtros para seleccionar de manera automática las



mejores opciones en situaciones similares. En este caso el entorno de juego guía el aprendizaje.

El segundo de los pilares se refiere a la necesaria transmisión de responsabilidad y competencias en el acto de aprender. Se pretende que sea el jugador el que descubra los conocimientos y adquiera el nivel de competencia deseable a través de la resolución de problemas motores que plantea el entrenador. Es un proceso en el que el jugador debe tomar iniciativas ayudado por su entrenador cuando la situación lo requiera.

Por tanto y respetando esta perspectiva constructivista del aprendizaje, se recoge la propuesta de Cárdenas (2000), sobre la forma en que se debe estructurar el

procedimiento de enseñanza-aprendizaje. Para sintetizar las pautas de actuación se ha elaborado un esquema en el que se pueden apreciar diferentes fases de la intervención didáctica (figura 10.2). Este esquema general de actuación sufre modificaciones atendiendo a las características de los sujetos y las necesidades particulares de cada etapa evolutiva, por lo que debe ser entendido como una referencia global del proceso de formación deportiva que recoge los rasgos esenciales de las teorías actuales sobre el aprendizaje escolar. Como puede comprobar el lector, la figura 10.3 recoge simbólicamente la forma en que se desarrolla el proceso, comenzando por un planteamiento global antes de abordar la enseñanza desde una perspectiva analítica y finalizando de nuevo con un tratamiento globalizador.

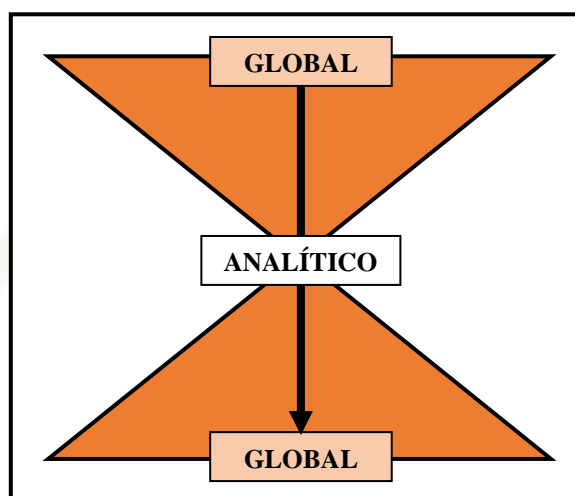


Figura 10.3. Esquema general del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1ª Fase: planteamiento de la situación.

La primera fase consiste en el establecimiento de los objetivos que se persiguen, así como de las reglas de juego. Es el momento de reunir al grupo y transmitir la información necesaria a los jugadores sobre las metas a conseguir así como de las condiciones de práctica. El aporte de información debe hacerse de la forma más clara posible para facilitar la comprensión. Es una fase de intervención por parte del entrenador que no conlleva práctica alguna por parte de los jugadores.

2ª Fase: libre exploración.

La segunda fase corresponde a la propuesta de una situación global, y por lo tanto en la que exista oposición, (uno contra uno), o cooperación y oposición (2 x 2, 3 x 3, 4 x 4 ó 5 x 5), y en la que el objetivo fundamental sea fomentar la actividad natural de los y espontánea de los niños. No existen limitaciones técnicas o tácticas y tan sólo se rigen por las reglas del baloncesto. Esta fase exploratoria resulta imprescindible para facilitar la asignación de sentido a los aprendizajes. El niño necesita comprender

la lógica interna del juego y asimilar que las acciones específicas tienen un significado que se deriva de los conceptos de cooperación y oposición.

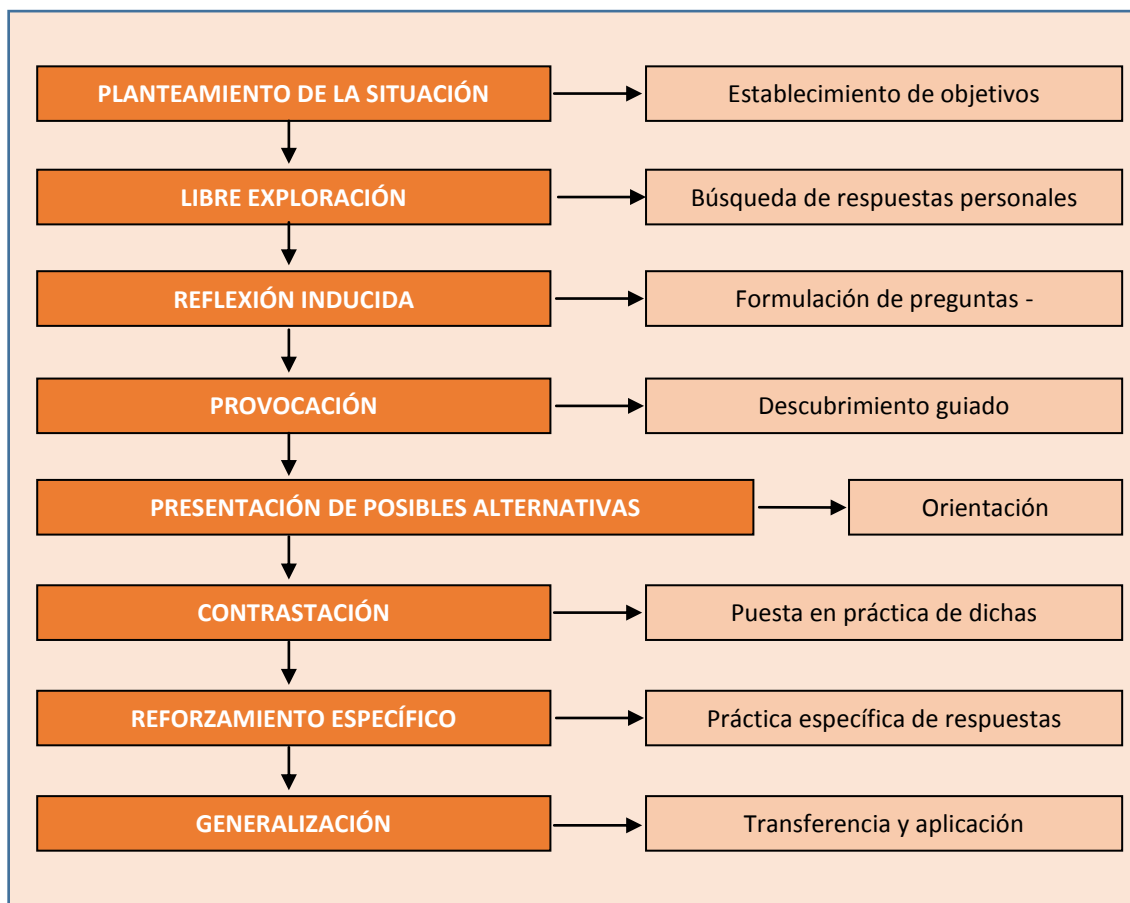


Figura 10.2. Fases del proceso de intervención didáctica.

El descubrimiento de los principios tácticos de actuación, tanto individuales como colectivos, depende de numerosos factores; no obstante, con esta fase de *libre exploración* sólo algunos de los practicantes podrán construir suficientes conocimientos para hablar de eficacia en el proceso. Por este motivo será necesaria la intervención del entrenador con otros recursos.

4ª Fase: provocación.

Una vez que se ha ayudado a los jugadores a establecer relaciones lógicas entre las acciones motrices específicas y las intenciones del jugador, es posible que sea necesaria una etapa en la que, tras el análisis de los objetivos de enseñanza a cubrir y los contenidos que no han desarrollado suficientemente los jugadores a través de la práctica global, se provoque el aprendizaje de contenidos concretos de juego. En esta fase se aplica fundamentalmente el estilo de enseñanza denominado *descubrimiento guiado*.

Básicamente se utilizan juegos con normas que, modificando las condiciones de juego, provocarán la práctica de conductas de juego o acciones técnicas específicas. Si nos situamos en el caso del 3 x 3 anterior, se trataría de proponer que jugaran sin botar con la finalidad de provocar que practicara, por un lado, los movimientos de desmarque y ocupación de espacios libres y, por otro, las acciones de pase. En otro caso, en el que el nivel de partida fuera superior, las reglas podrían ser, por ejemplo, que el cesto conseguido tuviera un valor doble si se consiguiera a través de la aplicación del Medio Táctico Colectivo Básico denominado *Pase y Progresión*.



En cualquier caso, en estas condiciones las reglas ayudan a practicar contenidos generales como el pase o la recepción con una frecuencia de aparición mayor que en la práctica eminentemente global.

Normalmente, en el ámbito de la educación física, a las estrategias de práctica empleadas en estos casos se les conoce con el nombre de *estrategias globales polarizando la atención o globales modificando la situación real*.

5ª Fase: presentación de nuevas alternativas.

En esta fase el entrenador propone soluciones concretas a los problemas planteados, para que los jugadores las pongan en práctica. La forma de presentar dichas soluciones puede ser de dos tipos: como meras orientaciones verbales que pueden ir acompañadas de demostraciones prácticas, o a través del uso de estrategias en las que se asocia un estímulo de juego determinado a una respuesta concreta. Un ejemplo de este último tipo podría ser el plantear un 1 x 1 en el que ambos jugadores partan de la línea central, desde un lateral, pidiéndole al defensor que se desplace constantemente al lado del atacante y a éste que realice un lanzamiento en bandeja. Posteriormente, tras varias repeticiones, al defensor se le pide que intente cruzarse por delante del oponente para robar el balón una vez que el atacante realiza su primer apoyo, y al atacante que modifique su trayectoria impulsándose lateral cuando esto suceda para esquivar al primero. De esta forma, el atacante recibe unas pautas de actuación asociadas al comportamiento defensivo.

6ª Fase: contrastación.

Posteriormente, se hace necesario una etapa en la que el jugador-jugador pueda contrastar lo aprendido, volviendo a jugar en un entorno abierto, sin limitaciones, que contenga todos los componentes esenciales del juego real. Es el momento de poner en práctica, en el contexto real, lo asimilado previamente. Aunque las condiciones son similares a las de la fase 2, hay que tener en cuenta que el jugador-jugador ya ha acumulado experiencias de juego que aumentarán su repertorio táctico y le ayudarán a tomar nuevas decisiones. En este sentido, y siguiendo con la concepción constructivista del aprendizaje, las experiencias acumuladas requieren de una reestructuración de los conocimientos adquiridos hasta el momento.

7ª Fase: reforzamiento específico.

En ocasiones, el procedimiento descrito será suficiente para la adquisición las habilidades específicas para jugar a baloncesto, tanto desde la perspectiva táctica, como desde la técnica y, a pesar de la falta de enseñanza basada en la repetición reiterada de los modelos ideales de ejecución, el niño habrá construido conocimientos motores de calidad suficiente para asegurar el éxito deportivo. Sin embargo, es también posible que por diversas causas, entre las que cabe destacar el propio potencial del sujeto, o una duración insuficiente de alguna de las fases previas, el niño requiera de un tratamiento específico de algunos contenidos o conductas de juego que, normalmente, se corresponde con el uso de estrategias analíticas de práctica. El objetivo es la automatización de las acciones concretas para su puesta en práctica posterior, en situaciones de juego real.



En el caso de que este reforzamiento tenga lugar en las primeras etapas de la iniciación deportiva es necesario resaltar la conveniencia de que dicho tratamiento analítico tenga un marcado carácter pedagógico e integren objetivos de consecución para los niños que conviertan la actividad en un juego. Hay que tener en cuenta que en



los ciclos medio y superior de la etapa de Educación Primaria (9-10 años y 11-12 años respectivamente), los jugadores tienen mucha necesidad de jugar, lo cual debe ser aprovechado por el entrenador para estimularles hacia la práctica y aprendizaje del baloncesto. El análisis de los medios de entrenamiento y de la forma en que se utilizarán preferentemente a lo largo de los ciclos formativos, que se realizará en otro apartado posterior, facilitará la comprensión del proceso global de enseñanza.

Como se puede comprobar, este proceso es el contrario al empleado clásicamente en la enseñanza deportiva y parte de la comprensión para llegar a la automatización. En cierto sentido, se está creando en los niños las bases para que comprendan la necesidad de un tipo de práctica más aburrida. Bajo un punto de vista personal, considero necesario reducir el tiempo dedicado a esta fase en la medida de lo posible; el aprendizaje debe estar cargado de significado.

8ª Fase: generalización.

Por último el entrenador-entrenador tiene que proponer una etapa destinada a la aplicación de los aprendizajes construidos, a otras situaciones y contextos de juego, en un intento por extrapolar los conocimientos y conseguir la transferencia deseada. No se debe olvidar que el grado de variabilidad que presenta el medio de juego en baloncesto es muy elevado, consecuencia de lo cual, es prácticamente imposible plantear todas las situaciones que se puedan dar en la realidad y, por lo tanto, se necesita desarrollar conductas de adaptación, patrones de movimiento generales.

Un ejemplo de esta fase sería jugar una situación global, como por ejemplo de tres contra tres, en la que el entrenador da consignas a uno de los equipos (dependiendo de que el objetivo esté directamente relacionado con el ataque o con la defensa), para obligar a que los jugadores del equipo contrario (el que se pretende que desarrolle la fase de transferencia) a percibir los cambios que se producen, por ejemplo, en la disposición defensiva (cambios de sistema de juego, etc.), y elabore respuestas de juego acordes a estas circunstancias. Con ello, se consigue un incremento de las demandas de atención y la mejora de las capacidades individuales y colectivas para adaptarse a las modificaciones del entorno y transferir los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.

Para finalizar queremos destacar que el procedimiento planteado ha sido el fruto de la aplicación de las teorías generales sobre los procesos de aprendizaje, en este caso de la corriente constructivista, al ámbito deportivo, y de forma más concreta, en el entorno escolar.

3.3 Lo que debes recordar

1.- Para facilitar la intervención didáctica se van a establecer una serie de principios metodológicos tales como: jerarquizar las tareas en orden creciente de dificultad, ir de lo inespecífico a lo específico, enseñar significativamente, que los aprendizajes deben



ser funcionales, que el entrenador actúe como mediador de los aprendizajes, adecuarse a las características, motivaciones e intereses de los jugadores.

2.- Los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son: el jugador, el entrenador y el contenido de enseñanza.

3.- Los pilares sobre los que se sustenta la intervención didáctica del entrenador-entrenador de Baloncesto desde la perspectiva constructivista son: la construcción de significados compartidos y el traspaso del control y cesión de competencias al jugador.

4.- El proceso de intervención didáctica se basa en partir de lo global para llegar a lo analítico y terminar buscando la transferencia de lo aprendido con un nuevo planteamiento global.

3.4. Actividades de autoevaluación

1.- Con respecto a la primera fase de la intervención didáctica desde un punto de vista constructivista señala la afirmación incorrecta:

1. Se trata de una fase de intervención del entrenador.
2. Se le denomina fase de provocación.
3. En ella se establecen los objetivos que se persiguen así como las reglas del juego.
4. En ella el aporte de información tiene que ser claro y preciso.

2. - El procedimiento establecido en la asignatura para la enseñanza del baloncesto desde una perspectiva constructivista:

1. Trata de partir del nivel inicial del jugador, actuando el entrenador como protagonista del aprendizaje, al encargarse de dirigir todo el proceso.
2. Difiere de los planteamientos más tradicionales en el papel activo que se le otorga al jugador, el cual debe ejercer como constructor de sus propios aprendizajes.
3. Finaliza con el planteamiento de situaciones analíticas que servirán para reforzar el aprendizaje de los contenidos seleccionados.
4. Comienza con una fase denominada “de provocación” en la que se establecen los mecanismos necesarios para provocar el descubrimiento de nuevos aprendizajes.

3.- En la enseñanza del baloncesto es conveniente priorizar de forma que:

1. Se desarrolle en primer lugar la capacidad técnica individual.
2. Se fomente la comprensión de la lógica del juego potenciando, desde el principio, la toma de decisiones y, por tanto, el desarrollo de la inteligencia motriz específica.



3. Se potencie inicialmente la mejora de la capacidad de ejecución.
4. Se oriente a los jugadores, al comienzo del proceso, hacia el desarrollo de las capacidades propias del puesto específico para el que muestren un mayor potencial.

4.- Las estrategias de práctica analíticas

1. Ayudan a conseguir una automatización de las acciones técnicas
2. Son útiles para la mejora de la capacidad táctica individual
3. Deben plantearse sólo cuando el perfeccionamiento técnico no sea posible a través de tareas globales.
4. Las respuestas “a” y “c” son correctas.

5.- Desde la perspectiva metodológica ofrecida en la asignatura para la enseñanza del baloncesto ¿qué tipo de feedback o retroalimentación resulta determinante en el proceso de construcción de los aprendizajes?:

1. El que ofrece el entrenador/entrenador con carácter técnico de forma unidireccional.
2. El que obtiene el jugador /jugador a través de la reflexión provocada por el entrenador/entrenador.
3. El que obtiene el jugador por sus propios mecanismos perceptivos.
4. Todos los anteriores son importantes aunque los dos últimos son determinantes.

6.- Los trabajos de Roberts, Kleiber y Duda (1981); Roberts (1988):

1. Permitieron descubrir que los niños cuya motivación se orientaba hacia la competencia deportiva o la aprobación social, percibían mucho más estrés que aquéllos que lo estaban hacia la maestría.
2. Han permitido establecer como preferencia orientar a los niños hacia la competencia deportiva.
3. Apoyan el supuesto de partir de los intereses y motivaciones de los niños permitiendo que busquen el refuerzo social de su entorno más inmediato.
4. Ninguna de las respuestas anteriores es correcta.

3.5. Actividades para afianzar los conceptos del tema

1.- Plantea, desde un punto de vista práctico, la secuencia metodológica y la intervención didáctica que, desde un punto de vista constructivista, llevarías a cabo para la enseñanza del lanzamiento en carrera. Ten en cuenta que el grupo al que te



diriges está compuesto por 24 jugadores y tienes 4 canastas y todo el material que necesites.

2.- Elabora una unidad didáctica orientada a la enseñanza del baloncesto de un grupo de jugadores/as de 2º de ESO.

3.6. Bibliografía básica

- Águila, C. y Casimiro, A.J. (1999). Iniciación a los deportes colectivos. En Ruiz, J., García, A. y Casimiro, A.J. (Eds.), *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas* (pp.31-48). Madrid: Gymnos.
- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Physical Education*, 15, 3, 9-13.
- Alonso, C., Boixados, M. y Cruz, J. (1995). Asesoramiento a entrenadores de baloncesto: efectos de la motivación deportiva en los jugadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 135-146.
- Antón, J. (1989). *Entrenamiento deportivo en la edad escolar*. Málaga. Unisport.
- Antón, J. (1990). *Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid. Gymnos.
- Antón, J. (1999). La teoría escalonada de Roth: una vía imprescindible en el aprendizaje táctico del balonmano. *En Jornadas de formación en balonmano. Alternativas y factores a valorar en el aprendizaje*, 159-178. Granada. Eds. Antón y Chirisa.
- Belka, D.E. (1994). *Teaching children games: Becoming a master teacher*. IL: Human Knetics.
- Blázquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.
- Blázquez, D. y Batalla, A. (1998). La edad de iniciación: "Vísteme despacio que tengo prisa". En Blázquez, D. (Ed), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 115-127). INDE: Barcelona.
- Cárdenas, D. (2003). El proceso de formación táctica colectiva desde una perspectiva constructivista. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.179-209). Madrid: Editores
- Cárdenas, D. (2004). Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje en baloncesto. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.),



II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación (pp. 38-69). Madrid: Editores..

Cárdenas, D. & Pintor, D. (1999). Iniciación al baloncesto. En Ruiz, F., Casimiro, A. Y Aguila, C. (coord.): *Los deportes colectivos tradicionales en el medio escolar: nuevas tendencias metodológicas*. Almería. Universidad de Almería.

Contreras, O., de la Torre, E. Y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

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

Giménez, F.J. y Sáenz-López, P. (1999). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. 12.1.8. BIBLIOGRAFÍA:

Alarcón, F. (2008). Incidencia de un programa de entrenamiento para la mejora táctica colectiva del ataque posicional de un equipo de baloncesto masculino. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.

Cárdenas, D. y Alarcón, F. (2004). Criterios metodológicos para el diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje en baloncesto. Ponencia presentada en el II Curso de didáctica de baloncesto en etapas de formación. Madrid. Fundación Real Madrid.

Cárdenas, D. y Pintor, D. (2001). La iniciación al baloncesto en el medio escolar. En F. Ruiz, A. García y A. J. Casimiro, la iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Madrid, Editorial Gymnos.

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

Hernández Moreno, J. (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Barcelona: Inde.

Jiménez Jiménez, F. (2001). 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.

Riera, J. (1995). Análisis de la táctica deportiva. Apunts: Educación Física y Deportes, 40, 47-60.

Ruiz, L. M. (1994). Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid: Visor.

Pozo, I. (2006). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid. Alianza Editorial. Huelva: Diputación de Huelva.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Adelino, J. (1993). A organização do treino: uma forma de resolver problemas. *Horizonte*, vol. IX, 54, 231-2356. Lisboa.

Águila, C. (2000). Los deportes de invasión dentro de los contenidos de la educación Física en Primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 22. Extraído el 13 de Octubre, 2001 de <http://www.efdeportes.com/efd22/depcol.htm>.

Antón, J. (1998). *Táctica grupal ofensiva. Concepto, estructura y metodología*. Granada. Ed. Juan Lorenzo Antón García.

Avila, M. & Chirisa, J. (1997). Iniciación a los deportes colectivos, el balonmano una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad Motriz*, 9, 35-40. Córdoba.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Calatayud, F. (2001). La enseñanza del baloncesto a través del juego simplificado. En V. Mazón, D. Sarabia, F.J. Canales y F. Ruiz (Coords.), *IV Congreso Internacional de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 549-554). Santander: ADEF.

Cárdenas, D. (2000). *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva*. Málaga: Aljibe.

Cárdenas, D. y López, M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad motriz*, 15, 22-29.

Cárdenas, D. & Moreno, M. (1996). Evaluación de la capacidad técnico-táctica individual para el baloncesto en el contexto de las Enseñanzas Medias. *Motricidad*, 2, 149-168. Granada.

Cárdenas, D., Alacalá, F., Pintor, D. Y Ambel, L. (1997). Análisis de algunas características que definen la metodología del entrenamiento de baloncesto en las etapas de formación, en dos poblaciones andaluzas. *I Simposio Mundial sobre "Efectos, Valoración e Intervención en el Entrenamiento en Edades Tempranas"*. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Campus de Melilla. Universidad de Granada.

Cárdenas, D., Alarcón, F., e Iglesias, D. (2009). El diseño de tareas para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora de la toma de decisiones en baloncesto. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 8(30), 82-101.).



- Carrillo, A. y Rodríguez, J. (2004). *El básquet a su medida. Escuela de básquet de 6 a 8 años*. Madrid: INDE
- .Castejón, F.J. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 7, 42-55.
- Castejón, F.J. (2004). Entrenadorado y entrenadores expertos y novatos en la iniciación al baloncesto. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.), *II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.1-15). Madrid: Editores.
- Castejón, F.J. y López, V. (2003). El tratamiento de la enseñanza de la táctica en el baloncesto. En A. López, C. Jiménez y R. Aguado (Eds.), *Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.210-221). Madrid: Editores.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Devís, J y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. INDE: Barcelona.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J y Peiró, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, 141-159. Barcelona. Inde.
- Esper, P.A. (2002). La influencia de la metodología aplicada en la iniciación al minibásquetbol en la efectividad del jugador. En S.J. Ibáñez y M.M. Macias (Eds.), *Novos Horizontes para o Treino do Basquetebol* (pp.37-66). Lisboa: Edições FMH.
- Feu, S. (2001). Criterios metodológicos para una iniciación deportiva educativa: una aplicación al balonmano. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 31. Extraído el 12 de Agosto, 2002 de <http://www.efdeportes.com/efd31/balonm.htm>.
- Feu, S. (2002). Influencia del contexto en los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje en la iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 52. Extraído el 12 de Agosto, 2002 de <http://www.efdeportes.com/efd52/context.htm>.
- Gabrielle, T.E. y Maxweel, T. (1995). Direct Versus Indirect Methods of Squash. Instruction. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66. Supplement. A-63.
- Garganta, J. (1997). Para una teoría de los juegos deportivos colectivos. En Graça, A. y Oliveira, J. (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp.9-23). Barcelona: Paidotribo.



- Giménez, F.J. y Castillo, E. (2001). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva. *Lecturas educación física y deportes*, 6, 1-12. Extraído el 12 de Mayo, 2001 de <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>.
- Giménez, F.J. , Sáenz-López, P. & Díaz, M.(1996). *El deporte escolar*. Huelva. Giménez, F.J. , Sáenz-López, P. & Díaz, M (edit.). Servivio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ibáñez, S. (2004). Entrenamiento de las conductas táctico-técnicas: desde situaciones individuales a colectivas. En A. López, C. Jiménez y C. López (Eds.), *II Curso de Didáctica del baloncesto en las etapas de formación* (pp.97-121). Madrid: Editores.
- Junoy, J. (1996). *Baloncesto*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura.
- Lorenzo, A. y Prieto, G. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del baloncesto. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 48. Extraído el 1 de Septiembre, 2002 de <http://www.efdeportes.com/efd48/ensb.htm>.
- Marchesi, A. Y Martín, E.(1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mariot, J. (1996). Nouvelle approche didactique fonctionnelle. *EPS*, 258, 57-62. París.
- Olivera, J. (1992). *1250 Ejercicios y juegos en baloncesto* (3 volúmenes) Barcelona. Paidotribo.
- Pintor, D. (1997). *Apuntes de la asignatura: Aplicación específica I: Baloncesto* (4º curso). I.N.E.F. de Granada. Inéditos.
- Pintor, D. (1998). *Apuntes de la asignatura: Aplicación específica II: Baloncesto* (5º curso). I.N.E.F. de Granada. Inéditos.
- Roberts, G.C. (2001). *Advances in motivation in sports and exercise*. Cahmpaing, IL: Human Kinetics.
- Ruiz, L.M. y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*, 212-213. Madrid, Gymnos.
- Salamanca, J. (1994). El modelo teórico en el aprendizaje de la técnica en baloncesto. *Clínica*, 26, 5-6.
- Tavares, F. (1997). El procesamiento de la información en los juegos deportivos. En A. Graça y J. Oliveira (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp.35-46). Barcelona: Paidotribo.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís, J y Peiró, C. *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde, Barcelona, 185-207.
- Croll, P. (2000). *La observación sistemática en el aula*. Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO 4. LA CONDICIÓN FÍSICA DEL JUGADOR/A DE BALONCESTO.

Autores: Feriche Castanis, Belén; Padial Puche, Paulino

Índice del capítulo



4.1. Contenidos de la preparación física: cualidades condicionales y coordinativas básicas

4.2. Concepto de carga de entrenamiento

4.2.1. Concepto de dinámica de esfuerzos

4.2.2. Relación esfuerzo-descanso

4.2.3. La carga de entrenamiento: concepto de carga

4.2.4. Magnitud de carga

4.2.5. Orientación de la carga: tendencia

4.2.6. Naturaleza de la carga: grado de especialización.

4.2.7. Complejidad de la carga.

4.2.8. Organización de la carga.

4.2.9. Frecuencia de entrenamiento.

4.3. Principios del entrenamiento deportivo

4.4. Pautas generales para la práctica adecuada como elemento de prevención y desarrollo

4.5. La estructura de la sesión

4.5.1. El calentamiento en la sesión en baloncesto

4.5.2. La vuelta a la calma en la sesión en baloncesto

4.6. Lo que se debe recordar

4.7. Actividades a realizar para afianzar el tema

4.8. Bibliografía



4.1. CONTENIDOS DE LA PREPARACIÓN FÍSICA: CUALIDADES CONDICIONALES Y COORDINATIVAS BÁSICAS

4.2. CONCEPTO DE CARGA DE ENTRENAMIENTO

4.2.1. Concepto de dinámica de esfuerzos.

En todo ser vivo su morfología, el comportamiento o la fisiología parecen haber sido diseñados en función del medio en que el organismo vive, por ejemplo, los pingüinos emperador, que viven en el continente antártico y en las gélidas aguas que los rodean, han recurrido a adaptaciones morfológicas y funcionales, a técnicas de adaptación psicológica y a comportamientos colaborativos para poder enfrentarse a un entorno hostil que puede llegar a ser de hasta -60°C . Las bajas temperaturas producen una disminución de la velocidad en las reacciones químicas del organismo que ralentizan el metabolismo, así como la congelación del agua lo que imposibilita la vida activa. Los pingüinos presentan un ejemplo de las adaptaciones evolutivas múltiples, son homeotérmicos, es decir, mantienen una temperatura corporal relativamente estable entre 35° y 41°C a pesar de soportar temperaturas externas extremas y ventiscas de 250 km/h. Para mantener su temperatura interna y evitar la pérdida de calor están aislados por una gruesa capa de grasa debajo de la piel similar a la que tienen ballenas y focas. Su cuerpo está cubierto de una capa de plumas más densa que la cualquier otro pájaro. La base de sus plumas también es felpuda para atrapar aire y tener un mejor aislamiento, en sus extremidades las arterias y venas están situadas muy cerca, de tal manera que pueden intercambiar calor.



A este proceso se le conoce como adaptación. La adaptación es el resultado del proceso evolutivo y representa, citando las palabras de Darwin, "*la mejora de todo ser vivo en relación a sus condiciones de vida*" (Darwin, 2014).

Como sucede con muchas de las palabras del castellano, el término adaptación proviene del latín, su origen reside en la palabra *adaptare* que es un verbo compuesto por dos partes: el prefijo "*ad*", que significa "*hacia*", y el verbo "*aptare*" que vendría a traducirse como

“ajustar” o “equipar” y que se puede definir como ajustar una cosa a otra, dicho de un ser vivo: *acomodarse a las condiciones de su entorno* (DRAE, 2014).

En el entrenamiento, la adaptación se entiende como el proceso a través del cual el deportista se adecúa a las exigencias del deporte por medio de la mejora morfológica, funcional y psicológica de su organismo, que conlleva el aumento de su potencialidad y de su capacidad de rendir en las condiciones en las que se desarrolla el

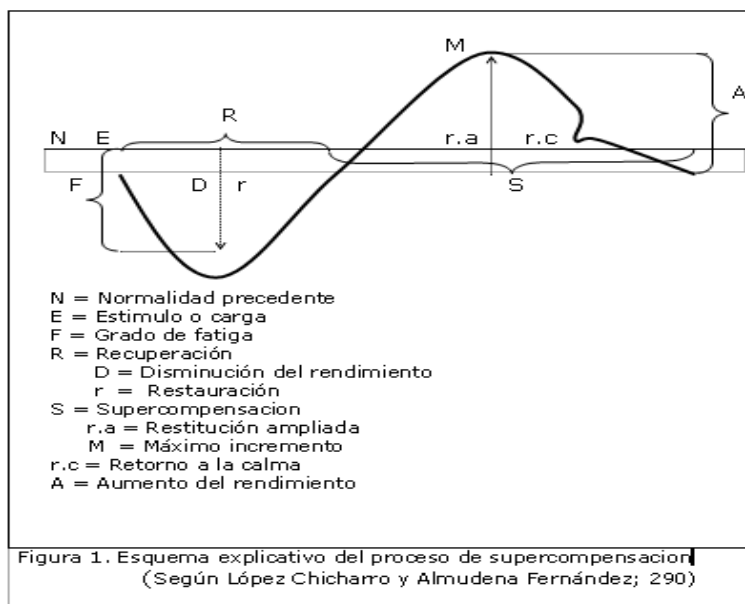


deporte (Meerson, citado por Siff y Verhoshansky, 2014). Según Weineck (2005), la adaptación biológica en el deporte se define como “*el conjunto de cambios producidos en el organismo y sus funciones por la influencia psicofísica de la actividad deportiva*”.

La adaptación al deporte se produce

por el efecto que produce la carga de entrenamiento en el organismo del jugador. Esta carga se produce por medio de la aplicación de un conjunto organizado de ejercicios físicos (sesión de entrenamiento), en estrecha relación con la recuperación de cada una de ellas (trabajo-descanso) constituyéndose en una de las claves básicas del proceso de entrenamiento. La dinámica carga-recuperación (trabajo-descanso) debe considerarse como una única unidad que conocemos con el nombre de Dinámica de Esfuerzos (conjunto de consideraciones a tener en cuenta a la hora de programar los medios, métodos y sistemas de entrenamiento).

4.2.2. Relación esfuerzo-descanso.



En el proceso de entrenamiento la sucesión de estímulos induce una variación de la homeostasis dentro de la misma organización biológica. A tal variación sigue una reacción compensatoria que tiende a acumular el desequilibrio producido por la carga física y que al repetirse más de una vez acaba por determinar un incremento de las

reservas funcionales que se han agotado durante el suministro de la carga, hasta sobrepasar el nivel inicial del mismo. Este fenómeno que rige la relación entre el esfuerzo y el descanso, fue definido por Jakovlev (1977) como Supercompensación (Figura 1).

La relación esfuerzo-descanso es un instrumento determinante en la consecución de la forma óptima, ya que prepara la disposición del deportista al alto rendimiento mediante su disponibilidad para soportar cargas altas. El tipo y tiempo de recuperación modifica la magnitud de la carga, constituyendo un importante elemento para influir en la dinámica de los esfuerzos. Una distribución errónea de la recuperación, tanto en cantidad como en calidad, lleva al sobre-





entrenamiento y a los síndromes asociados.

Hay que tomar en consideración la recuperación a corto, medio y largo plazo, puesto que la dinámica se produce por los fenómenos de Intensidad del estímulo, supercompensación, síndrome general de adaptación y sus asociaciones.

Una de las características esenciales de la relación esfuerzo-descanso, es que los procesos de recuperación tienen diferentes duraciones, ya que dependen del sistema funcional que se solicite, por eso, solo el conocimiento de estos fenómenos y en especial de los procesos de restauración de la capacidad de trabajo, permiten administrar racionalmente la estructura general del proceso de entrenamiento.

4.2.3. La carga de entrenamiento: concepto de carga.

La carga se define como la “medida cuantitativa y cualitativa del estímulo producido por el entrenamiento” y se refiere al conjunto de ejercicios (generales, dirigidos, específicos y de competición) que adecuadamente aplicados producen modificaciones morfológicas, funcionales y psicológicas que posibilitan la adaptación del deportista al esfuerzo físico (Manno, 1991). Hay que tener en cuenta que las adaptaciones las determina la carga en su conjunto y no los ejercicios por separado, ya que no bastan para inducir adaptaciones significativas. Los juicios acerca de la carga solo pueden emitirse en base a las modificaciones causadas en el organismo por ella. La carga de entrenamiento representa el valor del trabajo realizado durante el entrenamiento multiplicado por el coeficiente de intensidad de dicho trabajo (Naglak, 1978).

$$\text{CARGA} = \text{VOLUMEN} * \text{COEFICIENTE DE INTENSIDAD}$$

La carga tiene los siguientes componentes: Magnitud, Naturaleza, Orientación, Complejidad y Organización.

4.2.4. Magnitud de la carga.

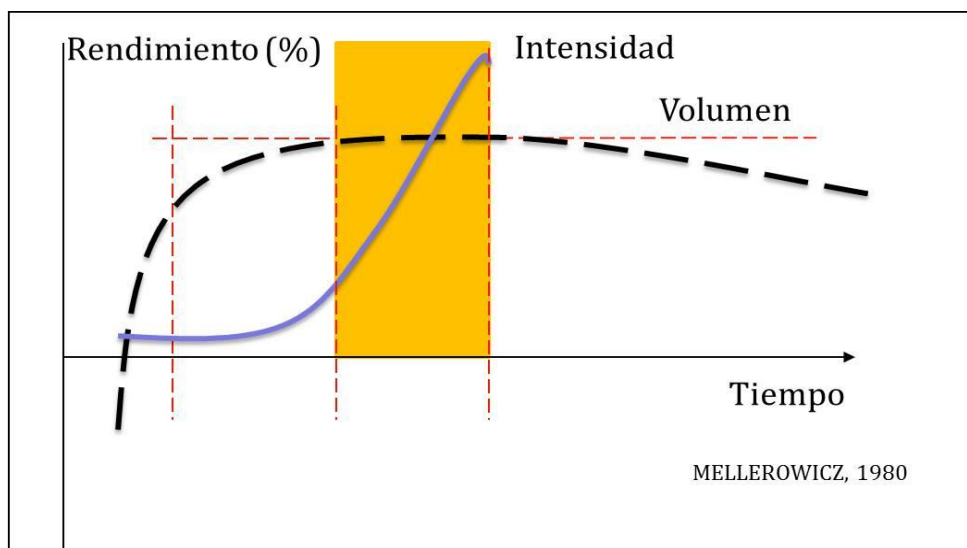
La magnitud determina la sollicitación que se hace del organismo del deportista. Es el aspecto cuantitativo del estímulo utilizado en el entrenamiento. Esta sollicitación se refleja en dos tipos de índices, como indica Verhoshanskij:

- **Índices Externos:** Dan fe del trabajo realizado por el deportista cuantificando el número de horas de entrenamiento, los kilómetros recorridos en un partido o entrenamiento, el número de ejercicios realizados en una sesión, el número de lanzamientos a canasta, de pases, etc..

Estos índices permiten clasificar y cuantificar el trabajo en función del volumen, la intensidad y la densidad del trabajo.

- **Volumen de Entrenamiento.** El volumen de entrenamiento es la cantidad de entrenamiento realizado durante una o varias sesiones. Puede ser global, cuando se cuantifica el volumen de todas las cargas de diferente orientación funcional, o parcial, si el volumen de la carga se refiere a un determinado tipo de entrenamiento con una orientación funcional determinada.

El incremento de volumen ha sido una de las variables utilizadas en el desarrollo del rendimiento físico. Esta relación mantiene a lo largo del tiempo, según Mellerowicz, una relación parabólica (ver figura 2).



Relación Volumen-Intensidad y su relación con el rendimiento. Mellerowicz,

Figura 2. Relación del volumen y la intensidad con el rendimiento.

Los deportistas de bajo nivel mejoran su rendimiento con pequeños incrementos de volumen, pero conforme se incrementa el nivel, el deportista enlentece la respuesta al incrementar el volumen, pudiendo incluso llegar a disminuir, esto se produce cuando no se respetan los tiempos de compensación de las cargas de entrenamiento (línea discontinua de la gráfica. Figura 2).

El volumen, es una magnitud cuantitativa que se puede calcular fácilmente en función del tipo de deporte y sus indicadores. Por ejemplo, según la clasificación de Zatzioriky, en los deportes colectivos (tiempo de trabajo/número de sesiones), en los técnico-combinatorios (elementos, unidades o combinaciones realizadas), en los deportes cíclicos (distancia recorrida/tiempo empleado), en el acondicionamiento físico (peso total/series/repeticiones).

- **Intensidad de Entrenamiento.** Representa al valor relativo del trabajo realizado en función del máximo posible. Es el aspecto cualitativo del entrenamiento. Al contrario que el incremento de volumen, el incremento de intensidad en el entrenamiento provoca en los deportistas grandes modificaciones funcionales, pero de poca duración, por lo que se debe combinar con las variaciones de volumen para ser efectivo (Naglak, 1978).



Los factores que inciden en la intensidad son la velocidad de ejecución, la resistencia a vencer, la complejidad del ejercicio, el tiempo de duración del ejercicio, el tiempo de descanso y el carácter del descanso.

La intensidad se cuantifica por medio de índices subjetivos y objetivos. Estos índices determinan el grado de repercusión del entrenamiento en el estado funcional del organismo del deportista y su valor numérico expresa el objetivo general y la meta del entrenamiento (Naglak).

- **Índices subjetivos.** En función del tiempo teórico que tarda en recuperarse un jugador de una sesión de entrenamiento, cuantificamos la carga de la sesión de nivel 1 a 5. Siendo el nivel 1 el de menor carga y por tanto menor tiempo de recuperación, y nivel 5 el mayor nivel de carga con mayor tiempo de recuperación.

NIVEL	TIEMPO DE RECUPERACIÓN	INTENSIDAD DE LA SESION
1	< 12 horas	Regeneración
2	12 – 24 horas	Baja
3	24 – 48 horas	Media
4	48 – 72 horas	Alta
5	> 72 horas	Máxima

Clasificación subjetiva de la intensidad de las sesiones de Issurin (2012); Bompa (2000) y Belloti (1983)

- **Índices objetivos.** La intensidad la podemos medir con indicadores absolutos y relativos.
- **Índices objetivos absolutos.** Son los expresados en unidades físicas como metros por segundo, kilogramos, frecuencia, etc. También podemos emplear como indicadores absolutos como son: la Barra Media, el tiempo medio por kilómetro o el índice de intensidad media.

$\text{Barra Media} = \frac{\Sigma \text{ de kilos} * \text{repeticiones}}{\text{Número de repeticiones totales}}$	BM
$\text{Intensidad Media} = \frac{\Sigma \text{ de las intensidades} * \text{repeticiones}}{\text{Número de repeticiones totales}}$	I



- **Índices objetivos relativos.** Son los indicadores de la medida de un tanto por ciento del nivel máximo de los indicadores absolutos.
- **Índice de intensidad relativa.** Que se representa por “Wint”, es un índice adimensional que se correlaciona con el tanto por ciento al que realizamos un ejercicio o sesión.

FORMULA GENERAL	$Wint = \frac{\text{Potencia Actual}}{\text{Potencia Máxima}}$
PARA FRECUENCIA CARDÍACA	$Wint = \frac{\text{FC de trabajo} - \text{FC basal}}{\text{FC máxima} - \text{FC basal}}$
PARA REPETICIONES	$Wint = \frac{\text{Repeticiones de trabajo}}{\text{repeticiones máximas}}$

- **Densidad de Entrenamiento.** La densidad representa la relación entre el tiempo de trabajo y el de descanso. Es junto con la complejidad de los ejercicios un intensificador de la carga de entrenamiento. A mayor volumen de entrenamiento por unidad de entrenamiento, mayor será la intensidad del mismo.
- **Índices Externos de Entrenamiento.** Reflejan los procesos inmediatos de adaptación del organismo que muestran la demanda de ese ejercicio sobre los sistemas funcionales. La carga de trabajo la podemos asociar a los cambios provocados en el organismo por ella durante su aplicación.

De estos índices, los más usados en el entrenamiento son: la frecuencia cardiaca (FC), la frecuencia ventilatoria (FV), el consumo de oxígeno (VO₂), la concentración sanguínea de lactato([lac]) o la actividad eléctrica del músculo (EMG).

Estos dos índices están estrechamente relacionados y nos sirven para controlar y evaluar las cargas de entrenamiento, ya que posibilitan la valoración del proceso de entrenamiento.

Pero para solucionar la tarea de la clasificación de los medios de entrenamiento, los vamos a distribuir en grupos en función a su grado de especialización, la tendencia que manifiestan para desarrollar una cualidad motora determinada. Es por ello que, aparte de la magnitud, vamos a estudiar la tendencia, especialización y complejidad de la carga de entrenamiento.

4.2.5 Orientación de la carga: tendencia

Es la propensión que tiene un ejercicio hacia el desarrollo de una cualidad física. La tendencia de la carga está definida por la calidad o capacidad que es

potenciada (en el plano físico, técnico, táctico, o psicológico) y por la fuente energética solicitada de forma predominante. Así podemos decir que una carga tiene tendencia aeróbica, anaeróbica láctica o aláctica, a la velocidad, a la fuerza o a la flexibilidad. Todas estas cargas actúan de forma predominante sobre el desarrollo de una cualidad motora, por eso se les conoce como de tendencia selectiva.

Pero puede ocurrir que una carga actúe desarrollando varias capacidades motoras y por tanto tenga una tendencia múltiple. En este caso, es importante tener en cuenta las alternativas de combinación de las cargas de diferente tendencia de manera que se apliquen en un orden tal que se produzcan interacciones positivas entre ellas. Su aplicación selectiva o múltiple ejerce una influencia diferente sobre el organismo.



4.2.6. Naturaleza de la carga: grado de especialización

La especificidad de la carga de entrenamiento viene dada por la mayor o menor similitud entre el ejercicio que realizamos y la manifestación propia del movimiento durante la competición. Esto nos permite englobar los ejercicios en dos grupos: específicos e inespecíficos.

- **Medios de entrenamiento específicos.** Son los medios de entrenamiento que tienen una gran similitud con los ejercicios de competición en cuanto a su componente ergogénico, cinemático y estructural. Producen el mayor efecto de entrenamiento y se emplean como medios de preparación especial. Se produce un traspaso directo y positivo de los hábitos y cualidades motoras, transferencia positiva y como consecuencia de su aplicación existe un rápido incremento de los resultados deportivos.

Estos medios de entrenamiento específicos se pueden dividir en ejercicios de entrenamiento y de competición, en función de donde y como sean empleados.

- **Medios de entrenamiento inespecíficos.** Son diferentes a los ejercicios empleados en los partidos y por tanto, se emplean como medios de preparación general. Su efecto es menos importante sobre el rendimiento deportivo, aunque sin ellos no podrías desarrollar los medios específicos.

El grado de especialización de los medios viene determinado por su semejanza con el gesto de competición en cuanto a:

1. Características cinemáticas externas.
2. Tipo de fuerza y manifestación empleada.
3. Gasto energético (vías involucradas).
4. Cadena cinética empleada.
5. Grupos musculares que intervienen.
6. Etc.

Todos estos factores nos informan sobre la especificidad de la carga que aplicamos.

4.2.7. Complejidad de la carga.

La complejidad es el grado de dificultad de un ejercicio para ejecutar sus múltiples elementos de forma coordinada. Los ejercicios en función de su dificultad coordinativa pueden ser **simples y complejos**.

Las observaciones demuestran que los deportistas que han realizado entrenamientos con ejercicios de complejidad elevada, tienen mejor preparación física y la efectividad de los equipos se incrementa notablemente. Estos ejercicios, denominados complejos, crean la denominada tensión psíquica, que también debemos tener en cuenta.

La complejidad la cuantificamos como elevada, media o baja.

4.2.8. Organización de la carga.

Consiste en la planificación de las cargas de entrenamiento en un periodo de tiempo dado, con el fin de conseguir un efecto acumulado positivo de las cargas que tienen diferente orientación.

Se debe atender a dos aspectos en la organización de las cargas:

- **La distribución de las cargas en el tiempo.** La distribución de las cargas en el tiempo es la forma en la que se colocan las diferentes cargas en una sesión, día, microciclo, mesociclo o macrociclo de entrenamiento. Si las cargas son distribuidas con una única orientación funcional, los medios de entrenamiento se



pueden repartir uniformemente en el ciclo, son las cargas diluidas o regulares. También pueden concentrarse en una fase concreta del ciclo anual y entonces se denominan cargas concentradas.

- La interconexión de las cargas (Siff, M y Verkhoshansky, 2014). La interconexión de las cargas indica la relación que las cargas de diferente orientación tienen entre sí, haciendo que las cargas se tengan que combinar en una secuencia determinada: simultánea o secuencial, asegurando un efecto de entrenamiento acumulado.



4.2.9. Frecuencia de entrenamiento.

La frecuencia de entrenamiento es el número de veces que se aplica el estímulo motor dentro de la sesión de entrenamiento (frecuencia intra-sesión), en una semana o por microciclo de entrenamiento (frecuencia inter-sesión).

Para la configuración de la unidad de entrenamiento o sesión, es de especial importancia la frecuencia de estímulo o número de repeticiones de un ejercicio por unidad de entrenamiento.

Nivel	Sesiones/semana	Duración
Principiantes	3-4	90 min
Iniciación	4-8	90 min
Especialización	6-10	120-180 min
Alto Rendimiento	8-21	Depende del deporte



Bellotti, Donati y Vittori, (1982). Número de sesiones en función del nivel del deportista

A nivel de fuerza, la frecuencia de entrenamiento más común son rutinas de frecuencia inter-sesión de 1, independientemente de los objetivos y el estado actual del deportista. Sin embargo esto puede ser un error debido a que cuando entrenamos el aumento de la tasa de síntesis proteica inducida por el entrenamiento dura un máximo de 36 horas, así que si entrenamos un músculo una vez cada 7 días, ¿no cree que estemos desperdiciando un tiempo bastante valioso?

Los principiantes se benefician de frecuencias bajas, en torno a frecuencias inter-sesión de 3-4 por semana, con alternancias de 1 día de entrenamiento seguido de uno de descanso o dos de entrenamiento y uno de descanso. Por el contrario, los más avanzados se benefician más de frecuencias más altas que pueden llegar a 12 sesiones semanales o incluso más en algunos deportes, introduciendo las dobles o triples sesiones diarias.

Siguiendo las recomendaciones de la ACSM (1998) a modo de orientación general, podríamos considerar como criterios actualmente aceptados:

- No hay una frecuencia óptima de entrenamiento para todos los grupos musculares. Aunque tres días a la semana son generalmente recomendados para conseguir unas ganancias óptimas de fuerza. Todo parece indicar que una frecuencia de 2 sesiones semanales genera unas ganancias de fuerza del 80-90% de los beneficios que se consiguen con programas de mayor frecuencia en personas que se inician en el acondicionamiento muscular. Se han mostrado efectivos incluso estímulos de 1-2 días en fases de mantenimiento (en sujetos entrenados y durante periodos relativamente cortos).
- A pesar de que con frecuencias más elevadas de entrenamiento y mayor número de series (o combinaciones series/repeticiones) se pueden conseguir mayores ganancias de fuerza, la magnitud de esta diferencia en fuerza es normalmente pequeña.
- El tiempo utilizado en realizar cada sesión es importante y programar sesiones con una duración superior a 60 minutos está asociado con altos porcentajes de abandono de la práctica de actividad física.

En el entrenamiento de resistencia se necesita ejercicio aeróbico al menos 3 veces por semana para ganar y luego mantener un nivel mínimo de forma. Sin embargo, esto no es suficiente para lograr un rendimiento óptimo. La mayoría de los corredores de cierto nivel y de elite corren todos los días, incluso con dobles sesiones.

Aun así, 1 o 2 días de descanso cada semana suelen ser aconsejables para la mayoría de los corredores principiantes.

4.3 Principios del entrenamiento deportivo

- Qué son los principios del entrenamiento.

Los principios del entrenamiento son un conjunto de reglas (guías) de carácter general y específico, que rigen el proceso de desarrollo del entrenamiento deportivo aportando directrices metodológicas para optimizarlo. Son la base de la teoría del entrenamiento deportivo y tienen su fundamento en los cambios biológicos, psicológicos y pedagógicos que se dan durante el proceso de entrenamiento. Se refieren a todos los ámbitos y tareas del entrenamiento, determinan el contenido, los métodos y la organización de éste. De su correcta aplicación dependerá en gran medida el éxito de nuestro trabajo como entrenadores.



Estos principios de entrenamiento, en la medida que incrementan el rendimiento deportivo, no solamente ayudan a los deportistas de alto nivel, sino que ayudan a cualquier persona a que pueda tener una mejor forma física que favorezca el funcionamiento de su organismo y por tanto mejore su estado de salud. Pero si bien sirven por igual para todos los deportistas, cuanto más nivel tenga éste, más difícil será estimular la alteración funcional que obligue a su organismo a efectuar las adaptaciones permanentes que garanticen un rendimiento superior. De ahí la importancia de conocer los principios básicos que establecen las reglas de la participación del organismo humano en los procesos de entrenamiento que generan adaptaciones óptimas.

Para el desarrollo de la taxonomía de los principios del entrenamiento deportivo recomendamos seguir la siguiente clasificación desarrollada por Grosser y Zimmermann (1988).

- Taxonomía de los principios del entrenamiento:

A. PRINCIPIOS DE ESFUERZO. Dentro de los principios de entrenamiento agrupamos en primer lugar aquellos que garantizan que se pondrán en marcha los mecanismos generales de adaptación.

B. PRINCIPIOS DE ESPECIALIZACIÓN. Son los principios que garantizan el control de los procesos específicos de adaptación, aquellos que le harán sobresalir en un deporte en concreto, en nuestro caso el baloncesto.

C. PRINCIPIOS DE ORGANIZACIÓN. Son los principios que garantizan la adaptación a medio, corto y largo plazo, es decir, desde la temporada de entrenamiento a la sesión del día.



- **Principios de esfuerzo.**

principio de la unidad funcional

principio del desarrollo multilateral

principio de incremento progresivo de la carga

principio de incremento irregular de la carga

principio de variedad

- **Principio de la unidad funcional:** El organismo humano funciona como una unidad, de forma conjunta. Este principio nos habla de la interrelación que

existe entre órganos y sistemas del cuerpo y que por lo tanto no es posible dividirlo en partes y que siga funcionando. Un fallo en un órgano cualquiera desequilibra todo el sistema, por lo tanto, es preciso....

- Tomar en consideración la evolución y el desarrollo de todos los sistemas (cardiovascular, respiratorio, neuromuscular...) y su relación, más o menos estrecha.
- Desarrollar de forma simultánea y paralela las diferentes capacidades y habilidades. Por ejemplo la relación entre la capacidad láctica que requieren las acciones del partido y la potencia aeróbica que requieren las recuperaciones inter y post-esfuerzo, junto al desarrollo de los sistemas que nos permiten tener una buena velocidad de desplazamiento y rapidez gestual tan importantes en nuestro deporte, y no podemos olvidar a las habilidades neuromusculares.
- **Principio del desarrollo multilateral.** Cuando se habla de desarrollo multilateral en el entrenamiento se hace referencia al desarrollo de múltiples habilidades y capacidades físicas y coordinativas de forma simultánea. El principio de multilateralidad nos dice que para un óptimo rendimiento es necesario que el entrenamiento esté orientado hacia el desarrollo simultáneo de todas las capacidades y habilidades motrices, formando una base sólida y evitando una especialización prematura que acabaría con la carrera deportiva precozmente.



En principio es muy tentador para el jugador alcanzar sus mejores resultados en el menor tiempo posible, y la manera más rápida para conseguirlo sería optar por la vía del entrenamiento específico, trabajando directamente los elementos implicados en nuestra disciplina deportiva. Así por ejemplo, aunque un jugador de baloncesto fundamenta su rendimiento en el desarrollo de la potencia muscular, la técnica y la táctica deportiva y la rapidez de movimientos, entre otras muchas cualidades, también necesita tener unos niveles óptimos de resistencia aeróbica (en torno a los 55 ml/kg/min) para mantener el ritmo en los entrenamientos y en la competición. Aunque esta cualidad no

influye directamente en su capacidad para correr con rapidez o ejecutar pases o lanzamientos, es imprescindible para así poder mejorar su capacidad de recuperación respecto a la repetición masiva de esfuerzos explosivos mediante el sistema anaeróbico.

En este apartado no nos podemos olvidar del entrenamiento compensatorio que evita los desequilibrios que pueden tener efectos negativos para la salud.

- **Principio de incremento progresivo de la carga.** Para superar el nivel personal y mejorar, es necesario aumentar el trabajo en cantidad y/o en calidad. Este aumento ha de ser progresivo, de forma que el organismo se pueda ir adaptando a las nuevas cargas a las que se le somete. Trabajos de igual magnitud estancan el nivel de condición física, y la aplicación de cargas de menor intensidad provocan el retroceso

de la misma.

Esto se explica desde la perspectiva del principio del estímulo óptimo: una vez

aplicados una serie de estímulos adecuados, el cuerpo genera las adaptaciones

de reservas energéticas pertinentes, área transversal muscular, sincronismo de unidades motoras y procesos hormonales, entre otros, que hacen que estos estímulos invariables ya no sean suficientes para generar la pérdida de la homeostasis, viéndose limitada la adaptación por la pérdida de eficacia de los estímulos de entrenamiento.



Los esfuerzos uniformes conllevan una disminución de la capacidad de rendimiento, por lo que se aconseja intensificar el entrenamiento de un 20 a un 50% por año. La carga debe incrementarse de forma gradual en volumen y/o en intensidad de forma que estos aumentos puedan ser respondidos con eficiencia por el organismo del jugador. Asimismo, se deben programar descansos que permitan al deportista asimilar los nuevos incrementos de carga de entrenamiento, evitando que en los jugadores menos entrenados se puedan producir lesiones osteo-musculares e incluso problemas de índole vascular y hormonal.

Cómo línea directriz podríamos decir que siempre debemos alcanzar el límite de la capacidad de esfuerzo (cansancio saludable, siempre que el organismo del deportista puede recuperarse de él).

Para poder seguir progresando se recomienda (Zintl, 1991):

1) Aumento de la frecuencia de entrenamiento.

2) Aumento del volumen de entrenamiento por sesión.**3) Aumento de la densidad del estímulo de entrenamiento, por ejemplo disminuyendo los descansos inter-ejercicios.****4) Aumento de la intensidad del estímulo**

- **Principio de incremento Irregular de la Carga.** El incremento lineal del esfuerzo es una buena estrategia para la mejora del rendimiento al inicio de la preparación o en deportistas poco entrenados. Sin embargo, para deportistas con mayor nivel no es tan eficaz como lo es un incremento irregular de la carga de entrenamiento (a saltos). Si siempre se aplica el mismo incremento de carga el organismo se acostumbra y retrasa su adaptación. Con cambios bruscos y repentinos se mejora el rendimiento. Estos incrementos se deben determinar de forma individual y después de ellos el deportista necesita un cierto tiempo para adaptarse al nuevo nivel de esfuerzo.





- **Principio de variedad.** Este principio hace referencia a la necesidad de aplicar constantemente estímulos diferentes y variados durante el entrenamiento para conseguir el máximo rendimiento. Todo entrenamiento debe producir una variación en los estímulos para evitar que nuestro organismo se acomode a ellos perdiendo su poder como estímulo de adaptación. Cuanto más acostumbrado está un deportista a un ejercicio, menor será su respuesta adaptativa.

El criterio de entrenamiento sería no mantener situaciones de entrenamiento estables y monótonas, sino que llegados a un cierto nivel de rendimiento (después del entrenamiento de base) hay que dar variedad a los estímulos de entrenamiento.

La variedad no se realiza únicamente variando ejercicios, también se pueden variar los métodos, medios y cargas de trabajo a utilizar. Un ejemplo de variedad de entrenamiento de fuerza es alternar, según el criterio del entrenador, los seis parámetros que componen una carga de entrenamiento:

- Volumen (repeticiones)
- Intensidad (%)
- Frecuencia (nº de entrenamientos/semana)
- Densidad, (relación de tiempos de trabajo y descanso)
- Duración (tiempo de duración de la sesión)

También podemos variar el entrenamiento teniendo en cuenta otros conceptos:

- Material deportivo: fitball, bandas elásticas, balones medicinales, TRX etc.
- Contracción muscular: isométrica, anisométrica: concéntrica y excéntrica e isocinética.
- Máquinas: Poleas excéntricas, máquinas de levas, palancas, resortes.
- Tipo de resistencias: Gravitacional (pesas), neumática, hidráulica, fricción, elástica.
- Número de articulaciones involucradas: monoarticulares o poliarticulares, monoplanares y multiplanares.
- Combinación de sistemas energéticos: aeróbico y anaeróbico.
- Alternancia de los diferentes grupos musculares en el trabajo de fuerza. Por ejemplo: combinar miembros superiores, midline, miembros inferiores.
- Creatividad del entrenador realizando gran variedad de ejercicios.



La periodización ondulante, es un buen ejemplo de la aplicación de este principio de variedad ya que juega con la orientación, la intensidad y el volumen de las sesiones. Es decir, alternaremos sesiones de baja intensidad y elevado volumen, con otras de alta intensidad y bajo volumen, comenzando por las de baja intensidad. A partir de la literatura consultada, una manipulación más frecuente del volumen y de la intensidad de entrenamiento (periodización ondulante) podría ser más recomendable para sujetos entrenados y con experiencia ya que esta variación provoca un mayor estímulo de entrenamiento y por tanto, un mayor incremento del rendimiento (Rhea y col. 2002; Monterio y col. 2009; Prestes y col. 2009; Painter, 2012; Franchini y col. 2014).

- **Principios de especialización.**

Principios de especialización		
Principio de especialización progresiva	Principio de individualización	Principio de transferencia

-Principio de especialización progresiva. La especialización es el proceso por el cual un jugador se centra en un deporte, el baloncesto, puesto que el cuerpo se adaptará de una forma muy específica según el entrenamiento que reciba. Sin embargo, se necesita una fuerte base atlética, de la cuál muchas veces el jugador no dispone.

En el baloncesto, como en la mayoría de los deportes, es bastante difícil conseguir un rendimiento máximo individual si no realizamos una especialización de la carga de entrenamiento. Cada especialidad deportiva necesita de un perfil característico de exigencia tanto a nivel coordinativo, morfológico, fisiológico como psicológico, por lo que el entrenamiento debe responder a estas especificidades. No tiene sentido que un jugador de baloncesto, un levantador de peso o un corredor de maratón realicen, por ejemplo, el mismo entrenamiento de potencia. Cada uno es "fuerte" en su modalidad deportiva y cada uno de ellos se beneficiará sólo con un entrenamiento que promueva su "fuerza" particular.

El entrenamiento deportivo debe garantizar un nivel de exigencia cada vez más cercano a las características de la competición, por lo que se debe programar un incremento progresivo en la complejidad de los ejercicios de entrenamiento.

- **Principio de individualización** que postula que existe una interacción entre genes y ejercicio en la que éste último produce efectos diferentes en individuos genéticamente diferentes. Cada persona tiene una estructura física y psicológica diferente de los demás y el hecho de que seamos únicos es debido a la unión de dos características principales: nuestro genotipo (se refiere a la información genética que posee un organismo en particular, en forma de ADN, o parte genética que le transmitieron sus padres) y nuestro fenotipo (expresión del genotipo más la influencia de los factores externos), que se debe a razones genéticas, nutricionales, ambientales, motivación, nivel de condición, etc. El entrenamiento es específico



para cada individuo, por lo que no puede ni debe aplicarse de forma generalizada o extensible a varias personas sin tener en cuenta los pormenores y necesidades de cada uno. El principio de individualización nos lleva a posibilitar un programa que permita a cada deportista trabajar a su propio nivel y ritmo desde sus capacidades y situación en la que se encuentra.

Variables de la individualización:

- Variables físicas que inciden en la individualización del entrenamiento:
 - El Talento Individual. Lo que llamamos “herencia genética”, o capacidades innatas de cada jugador. Cambian de un jugador a otro y deben ser el punto de partida de toda programación de entrenamiento.
 - La Edad. Cada deportista posee una edad biológica que determina el nivel de maduración de su organismo y por tanto el nivel de carga que podemos aplicarle. Este aspecto cobra especial importancia a edades tempranas, donde el desarrollo biológico de cada deportista se produce a un ritmo diferente.
 - El Sexo. Existen diferencias sustanciales a nivel morfológico y de maduración entre sexos que determinan diferencias en el entrenamiento. Por ejemplo, las niñas suelen tener una maduración más temprana que los niños en edades infantiles, pero en la adolescencia los hombres pasan a tener unas capacidades físicas notablemente superiores a las mujeres. Hay que tener en cuenta las diferencias antropométricas, biomecánicas, hormonales y sus cualidades físicas y psicológicas para poder diferenciar el entrenamiento masculino del femenino.



- El nivel actual de capacidades físicas y habilidades motrices. El nivel de condición física que tiene cada jugador determinará la magnitud de carga y la prevalencia de capacidades físicas que debemos programar. Será imprescindible determinar la fuerza, resistencia, etc, de cada uno en el momento de programar

el entrenamiento. El nivel actual de sus habilidades motrices determinará la complejidad de las tareas que puede afrontar el jugador, los más habilidosos podrán realizar tareas más complejas, mientras que los menos habilidosos deberán empezar por tareas más básicas.

- El ritmo de adaptación. No todo el mundo mejora y aprende a la misma velocidad cuando se le programan los mismos entrenamientos, por lo que debemos aplicar una progresión en el entrenamiento adaptada a ese ritmo individual.
- La historia de entrenamiento. La experiencia en el entrenamiento también marcará el tipo y la magnitud de las cargas. Por regla general, los jugadores con más experiencia pueden tolerar mayores cargas y más específicas.
- Variables psicosociales que inciden en la individualización del entrenamiento.
 - La motivación. El grado de motivación llevará al deportista a realizar un esfuerzo más o menos generoso en el entrenamiento, por eso debemos tenerlo en cuenta tanto para adaptar la carga, como también para presentarla de tal manera que resulte atractiva y motivante. Las experiencias anteriores de entrenamiento, la veteranía o inexperiencia, los éxitos y fracasos condicionan la motivación hacia una forma u otra de entrenamiento. Debemos conocer los gustos de entrenamiento de nuestros jugadores para evitar situaciones de rechazo hacia determinados tipos o ejercicios de entrenamiento y buscar los



más estimulantes para cada uno.

- Los objetivos. Los objetivos del jugador marcarán una clara diferenciación en el programa de entrenamiento.

- El nivel socio-económico de



dedicación. Sobre todo en jugadoras que compatibilizan varias actividades, ya sean profesionales o personales y familiares, es importante no excederse del tiempo que ellos disponen. Además la carga de entrenamiento dependerá completamente de la posibilidad de mantener el equilibrio esfuerzo-recuperación. Esto está íntimamente relacionado con el anterior, ya que un jugador que tiene acceso a terapias físicas, suplementación nutricional y que lleva un control médico, podrá tolerar más carga de entrenamiento que otro que no disponga de estos medios. Igualmente la alimentación es determinante para una óptima recuperación y para un buen estado de salud general.

- **Medios Preparación.** Se pueden entrenar las mismas capacidades con métodos diferentes, por tanto debemos seleccionar aquellos que se adapten a los gustos y necesidades de nuestros jugadores.



- **Principio de Transferencia.** Por transferencia se entiende un efecto positivo de transmisión de una acción a otra. La condición para que se produzca esa transferencia es que existan coincidencias coordinativas entre las tareas respectivas, por ejemplo el aprendizaje de un gesto deportivo, como el pase o el lanzamiento a canasta.

Al realizar ejercicios más o menos semejantes a la acción técnica específica, las modificaciones que se pueden producir en ella pueden ser positivas, negativas o neutras. Es decir, el ejercicio realizado con anterioridad muestra una determinada influencia para el desarrollo del ejercicio que se ejecuta posteriormente. Que la transferencia sea positiva (favorable), negativa (desfavorable), o neutra (indiferente), está en función de que exista o no alguna relación entre el ejercicio o tarea y los factores de eficacia del ejercicio específico.

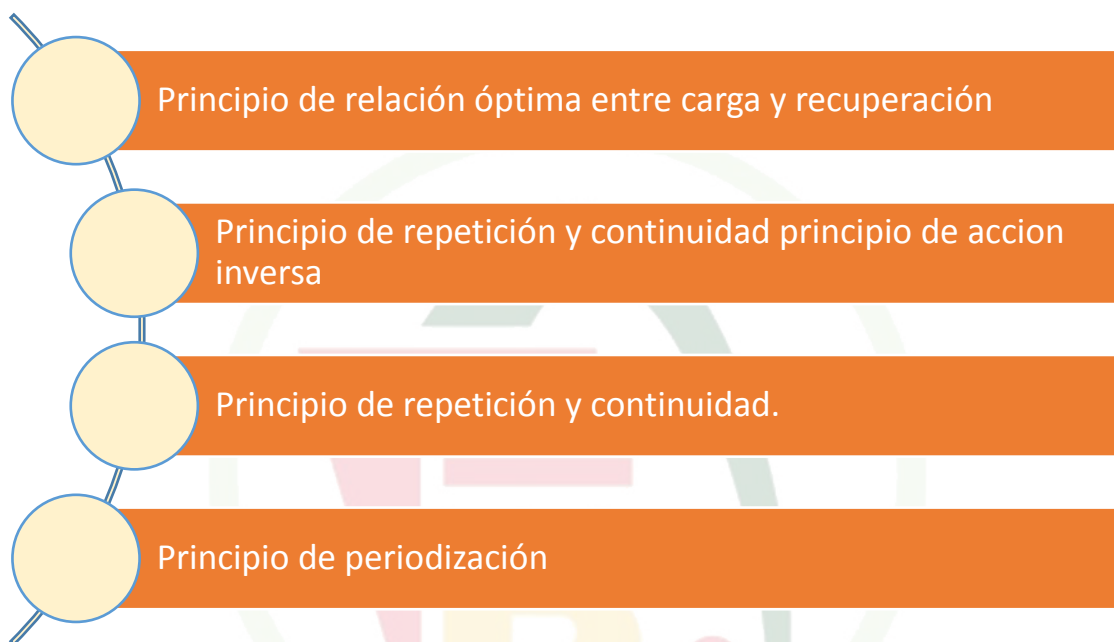
Se dice que existe transferencia negativa cuando el aprendizaje o ejecución de una tarea es motivo de interferencia respecto al aprendizaje o ejecución de una segunda tarea. Por otro lado, se dice que existe transferencia positiva cuando el

aprendizaje o ejecución de una tarea se ve facilitado por el aprendizaje o la ejecución de la tarea anterior.

Al igual que ocurre con las tareas técnico-tácticas se produce con las cualidades físicas. El desarrollo de una manifestación de una cualidad física puede tener un efecto positivo, negativo o neutro sobre las otras manifestaciones de la misma cualidad o sobre las demás cualidades.

En este mismo sentido debemos tomar en consideración la transferencia entre los diferentes ciclos de entrenamiento, de forma que los iniciales preparen al deportista para los conclusivos.

- **Principios de organización.**



- **Principio de relación óptima entre carga y recuperación.** Después de una sesión de entrenamiento que genera una pérdida de funcionalidad, necesitamos un tiempo de recuperación con el fin de permitir al organismo recuperar los niveles normales de funcionamiento, incluso superando sus niveles anteriores.

En el entrenamiento, la recuperación es una parte activa de él, ya que durante su transcurso se producen todos los fenómenos de reconstrucción energética y plástica que dan lugar al fenómeno de la supercompensación. En la supercompensación la segunda carga de entrenamiento se debe aplicar en el momento de la reposición incrementada para ir buscando la elevación paulatina de la capacidad de trabajo. La relación óptima entre la carga de trabajo y la recuperación es lo que conocemos como frecuencia de entrenamiento.

Un error en la aplicación de este principio lleva al deportista a un estado de sobreentrenamiento o de estancamiento. El cumplimiento correcto de este principio, producirá un aumento de la capacidad de trabajo del organismo.

- **Principio de repetición y continuidad. También llamado principio de la frecuencia,** se basa en la necesidad de la repetición de acciones para la mejora del rendimiento. Si no repetimos los estímulos de forma continuada no conseguiremos adaptación alguna, o lo que es lo mismo, si el entrenamiento se interrumpe, se pierde lo obtenido.

Las sucesivas adaptaciones del organismo a nuevas exigencias en el esfuerzo



mejoran la condición física de la persona y le aseguran un mayor rendimiento. Ahora bien, para que operen estas adaptaciones el ejercicio debe realizarse con frecuencia. Es decir: "es preciso que exista una continuidad en la práctica de los ejercicios físicos si queremos que el organismo se adapte al esfuerzo y mejore nuestra condición física". La frecuencia de práctica y la alternancia adecuada con las pausas de recuperación son factores fundamentales a la hora de confeccionar un plan de entrenamiento.

Para que las adaptaciones se estabilicen se debe repetir varias veces la carga, ya que el organismo debe generar modificaciones para las que necesita cierto tiempo:

- Metabólicas (en los

sistemas energéticos): 2 – 3 semanas.

- Morfológicas (en la estructura de movimiento): 4 – 6 semanas.
- Nerviosas (en las percepciones motrices): meses.

Cuando un deportista sufre una lesión, tendremos que arbitrar los mecanismos necesarios para que trabaje con el resto de su cuerpo, sin detener el entrenamiento.

Aspectos que lo caracterizan:

- El proceso de entrenamiento se organiza en el transcurso de un año y durante muchos años seguidos, manteniendo la orientación hacia la especialización progresiva de las acciones motrices (habilidades, hábitos y destrezas).

- La influencia del entrenamiento posterior debe lograrse sobre la base de los cambios positivos del anterior (principio de transferencia).
- Los descansos entre sesiones se mantienen en los límites que garantizan el restablecimiento de la capacidad de trabajo del organismo. No obstante, es permitido periódicamente la realización de entrenamientos con deudas parciales de restablecimiento (principio de supercompensación).



- **Principio de la acción inversa** que muestra que los efectos del entrenamiento son reversibles. Todo el trabajo conseguido durante meses puede perderse, incluso en menos tiempo, si se deja de entrenar. Un jugador puede llegar a perder hasta un 10% de su forma física por cada semana de inactividad total. El ritmo de pérdida es diferente en las distintas capacidades físicas. Por ejemplo, en la resistencia y fuerza-resistencia se observa una pérdida de rendimiento más rápida que en la velocidad o la fuerza máxima. Por todo ello debemos tener en cuenta que los descansos de los deportistas no se deben ser demasiado prolongados y deben ser activos. El deportista puede realizar en sus vacaciones otras actividades físicas y otros deportes diferentes a los que hace durante la temporada, con el objetivo de no perder en demasía el nivel de sus capacidades condicionales.
Hay que tener en cuenta que cuando un deportista viene de un período de inactividad sus niveles de rendimiento han sufrido ciertos descensos. Por lo tanto, en un primer momento se debe trabajar para recuperar los niveles anteriores, y a partir de ahí continuar con la programación establecida (ciclos de adaptación).

- **Principio de periodización.** El entrenamiento debe organizarse en distintas estructuras en función del Síndrome General de Adaptación y del Principio de Supercompensación. De esta forma las estructuras estarán ordenadas desde las más pequeñas, las sesiones de entrenamiento, hasta las más grandes, los megaciclos.



La periodización nos permite ordenar las secuencias de contenidos de entrenamiento de forma que: se produzca la transferencia positiva entre contenidos y objetivos de entrenamiento; llevándolo de lo general a lo específico mediante la modulación del nivel de especificidad de cada período; y gestionando la secuencia positiva de construcción de las capacidades específicas para garantizar que los niveles máximos de rendimiento sean alcanzados en los momentos precisos de la temporada.

4.4 La estructura de la sesión

4.4.1 El calentamiento en la sesión de baloncesto

- Definición y concepto de calentamiento.

Antes de los partidos o al comenzar una sesión de entrenamiento o enseñanza en baloncesto, nos encontramos con la necesidad de incrementar la capacidad de trabajo progresivamente, ya que debido a la inactividad del descanso prolongado, el organismo de los jugadores se encuentra en estado de laxitud, con falta de tonicidad, con sensación de apatía y pereza, sensaciones que deben vencer antes de encontrarse

activos. Cuando comenzamos una actividad dinámica estas sensaciones comienzan a abandonarnos lentamente, consiguiendo la predisposición para el trabajo. A esta actividad de incremento de la capacidad de trabajo la denominamos comúnmente calentamiento.

Podemos definir al calentamiento como el conjunto de ejercicios, primero de carácter general y luego específico, que se realizan antes de cualquier actividad física superior a lo normal (partido, entrenamiento o clase), con el fin de disponer las funciones orgánicas, musculares, nerviosas y psicológicas del baloncestista para un rendimiento máximo.

Muchos deportistas e importantes fisiólogos del ejercicio no dudan de los efectos beneficiosos del calentamiento sobre el rendimiento y la prevención de lesiones. Wilmor y Costil (2007) citan a Karpovich, entre los defensores del calentamiento, sobre todo para aquellas actividades como el baloncesto que requieren saltos, lanzamientos o rápidos esprints durante su realización.



En relación con los deportes colectivos, el doctor Masterovoi (citado por Cometti, 2002) desarrolló un tipo de calentamiento específico en el que combina el trabajo excéntrico y el concéntrico de la musculatura del muslo, flexores y extensores de la pierna, para prevenir las frecuentes lesiones musculares que se producen en el entrenamiento o la competición.

El calentamiento tiene tanta importancia en el deporte de rendimiento, que todos los equipos llegan antes al pabellón para poder realizar un calentamiento exhaustivo antes de los partidos.

- **Objetivos del calentamiento.**

Los objetivos que persigue el calentamiento son principalmente preparar al jugador fisiológica y psicológicamente para la actividad de la parte principal de la sesión o la competición.

A nivel Fisiológico busca:

- favorecer la contracción muscular.
- activar los sistemas orgánicos (cardiovascular y respiratorio)
- mejorar la amplitud de movimientos

- mejorar la coordinación

A nivel Psicológico persigue:

- controlar la ansiedad desviando el estrés.
- activar positivamente al jugador hacia la actividad a realizar.

1. Efectos del calentamiento.

Estableceremos los efectos del calentamiento en base a los sistemas que afectan

- Efecto del incremento del metabolismo muscular:
 1. Produce incremento de la temperatura corporal a 38,5º o 39º.
 2. Disminución de la viscosidad intramuscular, que se traduce en la mejora de la elasticidad, la fuerza y la rapidez de contracción.
 3. Produce la mejora del aporte de Oxígeno a los tejidos y el desplazamiento de la curva de oxihemoglobina (HbO₂).
 4. Produce la vasodilatación local de los músculos que implicamos en el calentamiento.
 5. Mejora la actividad enzimática favoreciendo los procesos químicos.



6. Movilización de los sustratos circulantes.
- Efectos de la adecuación del sistema cardiorrespiratorio.
 1. Incrementa el GASTO CARDÍACO ($F_c \cdot V_S$), que conlleva el incremento del volumen sistólico, la frecuencia cardíaca y la tensión arterial.
 2. Redistribuye el flujo sanguíneo.
 3. Incrementa la disponibilidad de sustratos energéticos.
 4. Aumenta el volumen de aire movilizado y la frecuencia respiratoria que junto a la vasodilatación periférica mejora y facilita el intercambio gaseoso.
 - Efectos sobre las capacidades psicológicas:

1. Incrementa el estado de vigilia predisponiendo psicológicamente al jugador.
2. Disminuye el estado de ansiedad y fatiga inicial.



2. Pautas generales.

El calentamiento se lleva a cabo en la parte preparatoria de la sesión, específicamente como introducción. Se conoce como calentamiento ya la palabra designa el principal efecto que queremos conseguir en el organismo, el incremento de la temperatura, por lo que el término tiene una gran aceptación.

A la hora de establecer las pautas generales para realizar un calentamiento, vamos a establecer un decálogo:

1. El calentamiento debe ser gradual y progresivo, ir de los 0,3 a los 0,8 en el índice de intensidad de Fidelus.
2. Debe ser en todo momento aeróbico, con algunas fases alácticas no superiores a 6 ó 7 segundos, con un máximo del 70% de la FC máx.
3. Dentro de él se deben emplear ejercicios de elasticidad y movilidad.
4. El objetivo del calentamiento debe estar enfocado a la parte principal de la sesión o a la competición.
5. Las pulsaciones finales, antes de comenzar la parte principal, deben de estar entre las 100 y 120 por minuto, por lo que debemos dejar un pequeño tiempo de transición.
6. La temperatura al finalizar el calentamiento debe haber ascendido hasta 38-39 grados.
7. En el calentamiento no se deben realizar ejercicios desconocidos o de difícil coordinación.
8. De cada ejercicio se realiza un número de repeticiones reducido, entre seis y doce, con el fin de evitar el cansancio.
9. El calentamiento debe ir de los ejercicios generales a los específicos en todos los ámbitos.

10. El calentamiento debe ser individualizado.

Además de este decálogo, debemos tener en cuenta a la hora de programar el entrenamiento los siguientes aspectos.

- A. La duración del calentamiento depende del deportista, de las condiciones externas en las que se desenvuelva y de la actividad a realizar, normalmente dura entre 15 y 30 minutos. Los calentamientos deben formar parte de todas las sesiones de entrenamiento, si bien cuando ejecutamos varias sesiones al día, el calentamiento de la primera sesión será el más importante y de mayor duración.
- B. Tiempo que debe transcurrir entre el calentamiento y la competición. Se ha comprobado mediante el test de Margaria que es preciso recuperar de 3 a 5 minutos antes de comenzar la competición o la parte principal para reponer los niveles de ATP y PC. Sin embargo, en un trabajo donde se valora el VO_2 o el contenido es aeróbico, la parte principal puede ser una continuidad del calentamiento. Si el organismo está en una fase de actividad y le paramos, las



funciones generales del organismo comienzan su proceso de normalización, igual que las funciones específicas del músculo, por lo que en un tiempo determinado pasaríamos a no tener el efecto del calentamiento. La temperatura desciende más lentamente, y en ese aspecto se dispondría de más tiempo de beneficio.

Álvarez del Villar (1985), expone un estudio de Miller en el que sometió a unos deportistas bien entrenados a un esfuerzo de tapiz rodante al 70% del VO_2 máximo durante 8 minutos, descansando después 5-10-15 y 20 minutos. El resultado mostró que con descansos superiores a los 5 minutos se reducía significativamente el rendimiento posterior de resistencia. Este tiempo podría acortarse en función de las condiciones externas, por lo que de forma general se recomienda esperar la competición abrigado.

3. Formas de realización.

Tipos de calentamiento y utilización.

El calentamiento debe ser organizado metódicamente para conseguir los objetivos previstos en la parte principal. Existen dos tipos de calentamiento principalmente, los activos y los pasivos, si bien estos últimos son raramente utilizados ya que no involucran psicológicamente al jugador. Podríamos incluir un tercero, el calentamiento mental, si bien este lo conseguimos junto al calentamiento físico.

Los calentamientos activos son los que se realizan a partir de actividades físicas realizadas por el propio atleta, con ejercicios de estiramiento, movilidad y de movilización de las funciones autónomas.

Dentro de los métodos activos podemos distinguir el "calentamiento formal" y el "informal".



Calentamiento formal: Este tipo de calentamiento comienza con un incremento del metabolismo mediante el incremento de las funciones autónomas, seguido de un trabajo de elasticidad y movilidad, para finalizar con los ejercicios específicos. Esta secuencia nos asegura el nivel óptimo de los procesos fisiológicos y mejora los mecanismos neuromusculares que mejoran la coordinación del gesto de competición. Es el recomendado por los entrenadores y el más adecuado para deportes como el baloncesto, al asegurarnos el nivel óptimo de los niveles fisiológicos y la mejora los mecanismos neuromusculares que mejoran la coordinación de los gesto de competición.

Calentamiento informal: Es el más recomendado por los fisiólogos ya que produce un incremento del funcionamiento del organismo más progresivo y adecuado, manteniendo un menor índice de lesiones musculares, sin embargo requiere un mayor tiempo para su correcta ejecución. Dentro del calentamiento informal se comienza con actividades de estiramiento, ya que sin necesidad de incrementar la intensidad pueden incrementar la temperatura muscular y corporal protegiendo a los músculos de posibles desgarros cuando se realicen ejercicios más vigorosos. Una vez realizados los estiramientos de los principales grupos musculares y articulaciones del cuerpo se

realizan las rutinas de calistenia, donde ya se incluyen contracciones musculares activas, lo que origina un mayor incremento de la temperatura y de los índices de intensidad.

CALENTAMIENTO FORMAL		CALENTAMIENTO INFORMAL	
–	Actividad Cardiovascular y estiramientos y movilidad+ ejercicios específicos	+	▪ Estiramientos y movilidad + Actividad Cardiovascular + ejercicios específicos
–	Sesiones con predominio del trabajo muscular.	▪	Sesiones con ejercicios cíclicos
–	Sesiones con predominio del metabolismo anaeróbico.	▪	Sesiones con predominio del metabolismo aeróbico
–	Aplicable a deportes como el baloncesto	▪	Aplicable a sesiones de carrera continua.

El otro tipo de calentamiento son los pasivos. Aquí se ubican aquellas tareas en las que el incremento de la temperatura se produce por medios externos al deportista y se realiza bajo forma de ducha caliente, fricciones, diatermia, etc., sólo puede concebirse como un complemento del calentamiento activo, pues por sí solo no contribuye más que débilmente a la mejora del rendimiento o la prevención de lesiones.

Estas técnicas se utilizan en deportistas que tienen problemas musculares, de forma que preparamos el músculo aumentando su temperatura muscular y disminuyendo su viscosidad intramuscular antes de comenzar la actividad, protegiéndolo de posibles recaídas. Entre ellas las más frecuentes son el masaje, la sauna y los baños calientes.

Fases del calentamiento

Calentamiento general. Su función es incrementar la temperatura muscular y la amplitud de los movimientos. Hay que tener en cuenta, tal y como indica Platonov, que la adaptación de los diferentes sistemas es asincrónica, por lo que se le dará el tiempo para que todos se adapten. Primero se incrementan las funciones del sistema ventilatorio y circulatorio, lo que ocupa aproximadamente de cuatro a seis minutos (Platonov, 1988). Las adaptaciones locales necesitan de otros cinco o seis minutos, por lo que este tiempo es el mínimo.

Calentamiento específico. Su objetivo es mejorar la prestación de los músculos que inciden directamente en el gesto deportivo y su coordinación. En esta parte el deportista se adecua al trabajo de su deporte practicando los gestos que le son propios, es la última parte antes de comenzar la parte principal. Esta práctica tienen dos funciones, asegurar el nivel óptimo de los factores fisiológicos, la temperatura y el flujo sanguíneo en los músculos y proporcionar la coordinación de los mecanismos neuromusculares que participan de forma activa en la realización de los gestos deportivos en la parte principal.

CALENTAMIENTO GENERAL

1. Incrementar el metabolismo muscular y la movilidad articular.
2. Adaptación del sistema circulatorio y respiratorio.
3. De 5 a 10 minutos.

CALENTAMIENTO ESPECÍFICO.

1. Mejora de la prestación muscular específica.
2. Mejora de la coordinación específica.
3. De 5 a 10 minutos..

La mayoría de los autores dividen el calentamiento en estas dos partes con pequeñas consideraciones. Para Issurin (2012), el calentamiento debe constar de 2 fases, una general con ejercicios de intensidad baja y media, calisténicos en los que estén implicados los grandes grupos musculares, con gran amplitud del movimiento y en su mayoría sin peso o sobrecargas adicionales. Y una parte especial con ejercicios específicos del deporte para preparar los sistemas metabólicos principales y las habilidades técnico-tácticas para la parte principal de la sesión.

Álvarez del Villar (1985), indica que el calentamiento se debe comenzar con ejercicios de calistenia de forma estática, tocando las partes más débiles, teniendo en cuenta que los ejercicios posteriores que toquen la misma articulación, mejorarán su movilidad. Luego se pasa a los ejercicios dinámicos, sin forzar la respiración. En resumen, la norma general que debe seguir un calentamiento es naturalidad, progresión y variedad, respetando las características de cada sujeto. Una vez pasada esta fase, se incluyen ejercicios de fuerza con sobrecarga liviana, ya que aportan una mayor irrigación sanguínea a los músculos que están trabajando, seguidos de ejercicios de estiramientos de esos mismos grupos musculares, con los que se incrementa aún más la temperatura. Por último, realizar ejercicios alácticos, antes de comenzar la actividad formal.

Además de estas formas, existen otras especiales que se emplean para los trabajos cíclicos, como correr, nadar, montar en bicicleta, remar, etc. en los que se puede iniciar la sesión realizando la actividad formal, pero con menor intensidad, y de forma progresiva, de 0,4 a 0,8 de Wint.

**4.4.2 La vuelta a la calma**

- Tipos de vuelta a la calma y utilización.



Tan importante como el calentamiento es la fase de vuelta a la calma o "enfriamiento" como también se denomina. La vuelta a la calma es una transición de una actividad vigorosa a nivel físico e intelectual a la vida sedentaria y es fundamental, para eliminar sustancias de desecho, para relajar nuestros músculos y nuestra mente y para normalizar nuestra actividad cardiaca. Tiene su importancia, para evitar lesiones y para mejorar la calidad del ejercicio realizado.

La realización de ejercicios ligeros (ejercicios de recuperación) mantienen el metabolismo incrementado sin aportar más ácido láctico al torrente sanguíneo, contribuye a eliminarlo y por tanto acorta la recuperación (recuperación activa).

Tabla donde se indica la acción recomendada de vuelta a la calma para cada actividad realizada en la parte principal.

ACTIVIDAD REALIZADA	ACCIÓN RECOMENDADA
Actividad continua aeróbica	Disminución de la intensidad
Actividad de larga duración	Estiramientos
Actividad Intermitente	Disminución progresiva de la intensidad de trabajo.
Actividad anaeróbica intensa	Ejercicios ligeros y Ejercicios de soltura
Actividad de estiramiento	Estiramientos
Ejercicios de Musculación	Alternar en los descansos ejercicios de movilidad articular y estiramientos.

4.5 Lo que se debe recordar del tema.

1. La carga de entrenamiento representa el estímulo que desencadena los cambios producidos en el organismo y sus funciones.
2. La relación esfuerzo-descanso es el instrumento determinante en la consecución de la adaptación al deporte, ya que prepara la disposición del deportista al alto rendimiento mediante su disponibilidad para soportar cargas altas.
3. La carga de entrenamiento, además de magnitud, tiene especialización, tendencia, complejidad y organización. Cada una de estas variables modifican el efecto de los ejercicios físicos sobre el organismo del deportista.
4. Para cuantificar la magnitud de la carga disponemos de diferentes índices, tanto objetivos, como subjetivos, que nos ayudan a programarla. Los índices objetivos, junto a los subjetivos nos permiten el control del entrenamiento.

4.6 Actividades a realizar para facilitar la comprensión del tema.

1. Un deportista que tiene un test máximo en "sit-up" en 1 minuto de 60 repeticiones y queremos que realice series con un Wint de 0,8. ¿Calcula cuantas repeticiones tiene que hacer por serie?

R. Nº repeticiones = índice de intensidad* test máximo de repeticiones= 48 rep



2. Un deportista de 40 años, con una frecuencia basal de 70 lpm queremos que realice 35 minutos de carrera continua con un Wint de 0,7. ¿Qué frecuencia cardiaca tendrá de referencia durante la carrera para mantener ese Wint?

R. FC de carrera = Índice de intensidad * (Fc máxima - FC basal) + FC basal = 146 lpm

3. Un deportista tiene como plusmarca en 100 metros, 10 segundos. Si queremos que realice series de velocidad de 100 m. al 0,9 de Wint, ¿cuál será el tiempo al que tiene que hacer cada serie?

R. **Velocidad de la serie** = Índice de intensidad de la serie * Velocidad máxima de carrera

Tiempo de serie = espacio a recorrer / velocidad de la serie = 11.1 segundos

4. Un jugador realiza un ejercicio de Squat frontal en pirámide descendente. ¿Calcula el volumen total, la barra media y la intensidad media del ejercicio?. El test máximo es de 200 kilos.

Ejercicio Squat Frontal. Sentadilla Canadiense.

- Primera series: 2 repeticiones al 0,9;
- Segunda series: 5 repeticiones al 0,8;
- Tercera series: 8 repeticiones al 0,7 y
- Cuarta series: 10 repeticiones al 0,6

R. **Volumen de entrenamiento:**

- 2 repeticiones al 0,9 = $0.9 * 200 = 180$; $180 * 2 \text{ rep} = 360 \text{ kg}$
- 5 repeticiones al 0,8 = $0.8 * 200 = 160$; $160 * 5 \text{ rep} = 800 \text{ kg}$
- 8 repeticiones al 0,7 = $0.7 * 200 = 140$; $140 * 8 = 1120 \text{ kg}$
- 10 repeticiones al 0,6 = $0.6 * 200 = 120$; $120 * 10 = 1200 \text{ kg}$

VOLUMEN TOTAL

- a) \sum kilos totales de cada series: $\sum 360 + 800 + 1120 + 1200 = 3480 \text{ kg}$
- b) \sum repeticiones totales de cada series: $\sum 2 + 5 + 8 + 10 = 25$ repeticiones

BARRA MEDIA = $\text{Volumen Total} / \text{N}^\circ \text{ Repeticiones} = 3480 \text{ kg} / 25 \text{ rep.} = 139,2 \text{ kg}$

INTENSIDAD MEDIA = $\text{Int Media} = \frac{\text{Wint} + \text{n}^\circ \text{ repeticiones}}{\text{N}^\circ \text{ total de repeticiones}} = 0,7$

4.7 Bibliografía

American College of Sports Medicine. Position Stand: The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness, and flexibility in healthy adults. Med. Sci. Sports Exerc. 30:975-99, 1998.

Bellotti, P.; Donati, A. y Vittori, C. Una dirección programática para la actividad deportiva juvenil. Cuadernos de atletismo, no7. Ed. RFEA. Madrid. 1982.

Darwin, Ch. La teoría de la evolución: El origen de las especies. Colección Ensayos Clip. Grupo Ediciones 74, 2014.



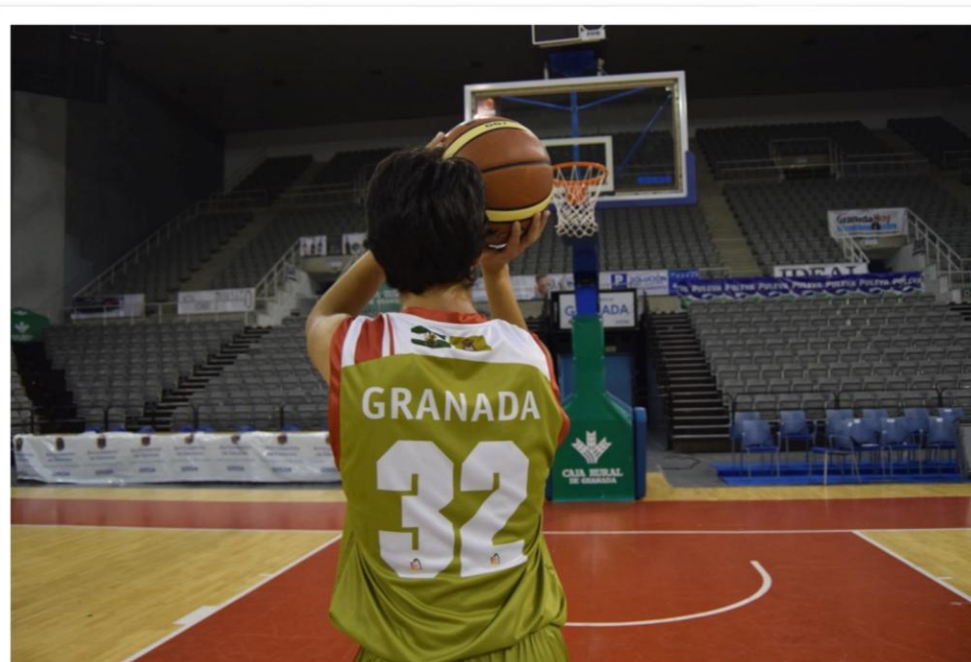
- Manno, R. Fundamentos del entrenamiento deportivo. Ed. Paidotribo. 1991
- Martin, D. Manual de metodología del entrenamiento deportivo. Ed. Paidotribo, 2007.
- Naglak, Z. Entrenamiento deportivo: teoría y práctica. Traducción de la RFEA. Madrid. 1978.
- Padial, P. y Feriche, M^a. B. Manual de entrenamiento deportivo. Ed. Editorial Técnica Avicam. 2015.
- Siff, M y Verkhoshansky, J. Super-entrenamiento. Ed Paidotribo. 2^a edición. 2014.
- Sol 90. Reptiles y anfibios. Gran Atlas de la Ciencia. Editor: Britannica Digital Learning, 2014.
<https://www.overdrive.com/media/1593537/reptilesyanfibios>.
- Weineck, J. Entrenamiento Total. Ed. Paidotribo. 2005.



CAPÍTULO 5. LA PREPARACIÓN PSICOLÓGICA DEL JUGADOR/A DE BALONCESTO

Autores: Cárdenas Vélez, David; Sixto Peregrín, Pedro

Índice del capítulo



- 5.1. Las habilidades psicológicas y su repercusión sobre el rendimiento en baloncesto
- 5.2. La importancia del entrenamiento psicológico en el proceso de formación deportiva
- 5.3. Pautas para la mejora de las habilidades psicológicas
- 5.4 Lo que se debe recordar
- 5.5 Actividades a realizar para afianzar el tema
- 5.6. Bibliografía



5.1 Las habilidades psicológicas y su repercusión sobre el rendimiento en baloncesto

El rendimiento deportivo de los jugadores de baloncesto viene condicionado por múltiples factores entre los cuales cobran especial relevancia los de naturaleza psicológica. En ocasiones los errores determinantes en el transcurso de un partido de competición se deben a un deterioro de la capacidad para el control emocional o la pérdida de la concentración como consecuencia, en unos casos de la fatiga acumulada y, en otros, de carencias en el propio desarrollo de las habilidades psicológicas para competir. Efectivamente, al igual que hablamos de habilidades motrices o de cualidades condicionales (cualidades físicas), desde hace muchos años los avances en Psicología evidencian la necesidad de reconocer ciertas habilidades psicológicas que determinan el rendimiento.

Supongamos el caso de un jugador que compite en categoría junior y que es objeto de falta personal, con opción de dos tiros libres, cuando el marcador refleja un 75-74 en contra de su equipo. Su entrenador le indica que se relaje y le insta a que lance como en las sesiones de entrenamiento. Sin embargo, él es consciente de la repercusión de los lanzamientos



que está a punto de efectuar y comienza a pensar en lo mal que se sentirá si los falla delante de los padres que asisten al partido, del resto del público o de sus propios compañeros de equipo. Como resultado, empieza a experimentar ansiedad, desencadenando una serie de respuestas fisiológicas que se reflejan mediante un incremento del ritmo cardíaco y respiratorio, de la sudoración de las manos, entre otras. Finalmente, y como consecuencia de todo lo anterior, se deteriora la fluidez del movimiento y termina fallando los dos tiros libres para perder el encuentro.

Parece obvio que, tal como hemos descrito la situación, el origen del error en los tiros libres decisivos del partido poco tiene que ver con tener automatizado correctamente el gesto. Si su entrenador en las siguientes sesiones prácticas pretende ayudarle a resolver la falta de eficacia incrementando el volumen de tiros libres,

probablemente el problema volverá a repetirse porque radica en no saber controlar las emociones, en no saber relajarse para focalizar la atención correctamente y con ello conseguir que el gesto surja de manera natural, fluida y automática (sin tener que pensar en ello).

En este punto es importante destacar la necesidad de entrenar las habilidades psicológicas que permiten afrontar situaciones más o menos estresantes.

Esto nos obliga a establecer estrategias de entrenamiento con dos orientaciones diferenciadas: preventivas y paliativas. Las primeras contemplan el entrenamiento, es decir la exposición gradual, progresiva, a situaciones que generan los estados emocionales que pueden ser perjudiciales para el rendimiento, para provocar así la capacidad de adaptación,

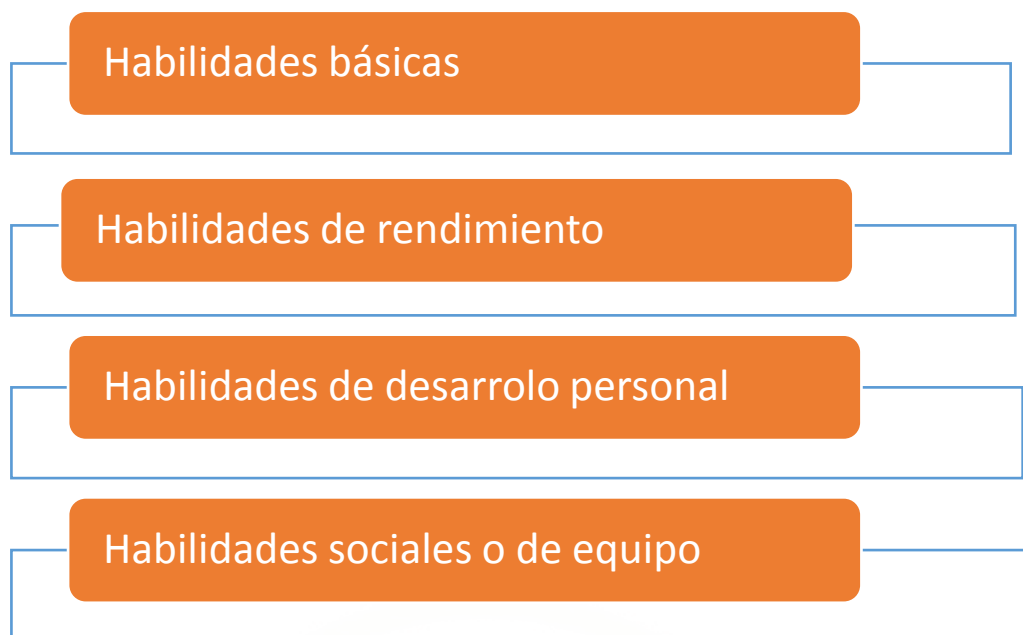
de tal forma que los deportistas aprendan a evitar su aparición. Las segundas incluyen las técnicas para hacer frente a estas emociones cuando ya se han



producido (técnicas de relajación, etc.). En la Psicología del deporte, este segundo grupo de estrategias han ocupado el papel preponderante en la intervención psicológica en nuestro deporte. Sin embargo, algunos autores (Cárdenas y Perales, 2015) apuntan la necesidad de reorientar la prioridad hacia las técnicas que utilizan la adaptación progresiva a situaciones con un elevado contenido emocional para provocar la mejora de las habilidades psicológicas que permiten hacer frente al estrés o cualquier otro tipo de estado emocional adverso.

Entendemos por habilidades psicológicas aquellas características del deportista, adquiridas o innatas, que contribuyen a que obtenga éxito o rendimiento en el juego.

Para clasificar el conjunto de habilidades de naturaleza psicológica que influyen en el rendimiento vamos a seguir la propuesta inicial de Vealey (2007) a la que hemos realizado algunas modificaciones para ofrecer una versión más actualizada. Distinguimos cuatro grupos de habilidades psicológicas:



A continuación mostramos la clasificación global.

Habilidades básicas. Son recursos individuales necesarios para conseguir el éxito deportivo e incluyen:

Cualidades volitivas/motivación: voluntad o capacidad para no escatimar esfuerzos y persistir en la actividad hasta alcanzar el éxito. Muestra la motivación interna para luchar por conseguir el máximo rendimiento posible.

Conciencia de uno mismo: necesaria para tener conocimiento exacto de las posibilidades reales del sujeto y ajustar las expectativas. Permite al deportista identificar el estado ideal de rendimiento y las conductas que le guiaron para alcanzarlo.

Autoestima/autoconfianza: valoración que el deportista hace de sí mismo. Actualmente se utiliza de forma más específica el término *Autoeficacia*, desarrollado por Bandura(1977), para hacer alusión a la percepción subjetiva que el deportista tiene de propia competencia motriz.

Pensamiento productivo/optimismo: capacidad para pensar de manera positiva a lo largo del proceso de entrenamiento o de la competición.

Habilidades de rendimiento

Control del nivel de activación óptimo (arousal tanto físico como mental). Hace referencia a la capacidad para controlar el nivel de energía que el deportista debe invertir en cada momento. Este nivel varía dependiendo de la fase de juego (ataque/defensa/ transición) y del objetivo a conseguir (no

se requiere la misma energía par defender a un oponente muy rápido en el 1 x 1



que para lanzar a canasta tras haber evaluado el contexto de juego y decidido que las condiciones son favorables).

Control del foco atencional: necesario para centrar la atención sobre lo relevante en cada momento, lo que facilita la obtención de la información importante y evitar distracciones por pérdida de la concentración.

Habilidades de desarrollo personal

No tienen una influencia directa sobre el rendimiento pero facilitan el proceso para la adquisición o mejora de las habilidades básicas.

Habilidades sociales: necesarias para relacionarse con los demás. Incluyen las habilidades para establecer una comunicación eficaz con compañeros de equipo y entrenadores.

Habilidades para la gestión del estilo de vida: permite a los atletas organizar y administrar sus vidas de manera más eficaz convirtiéndose en autosuficientes, practicando una gestión eficaz del tiempo y centrándose en las metas y prioridades académicas.

Habilidades sociales o de equipo

Liderazgo: muestra la capacidad de un sujeto para influir en el resto de los miembros del equipo para conseguir un objetivo común.

Cohesión grupal: se refiere al conjunto de fuerzas que actúan para que los miembros del grupo trabajen de forma conjunta para conseguir objetivos comunes.

Confianza colectiva o de equipo: refleja la confianza de los miembros del equipo en la capacidad colectiva para conseguir las metas propuestas.

5.2 . La importancia del entrenamiento psicológico en el proceso de formación deportiva

En la actualidad no hay duda alguna acerca de la eficacia de los programas de entrenamiento para la mejora de la capacidad física, táctica o técnica. La responsabilidad de diseñar y gestionar estos programas de entrenamiento recaen sobre los profesionales especializados en estas disciplinas (preparadores físicos y entrenadores de baloncesto). Desgraciadamente, durante muchos años no hemos prestado el suficiente interés a la mejora de las habilidades psicológicas que permiten a los jóvenes jugadores afrontar de manera eficaz el proceso de aprendizaje o entrenamiento o que garantizan el rendimiento en la competición. Quizás sea éste el motivo por el cual los psicólogos deportivos no han tenido la misma presencia que



otros especialistas en los equipos de técnicos ni en las etapas de iniciación ni en los equipos de alto nivel. Sin embargo, y a la espera de que esta incorporación tenga lugar, los entrenadores debemos conocer con profundidad las necesidades formativas de tipo psicológico y los métodos o estrategias que pueden ayudarnos a conseguir un ritmo de aprendizaje adecuado y un rendimiento óptimo en competición.

Entre los métodos más extendidos en los programas de entrenamiento psicológico destacan las estrategias destinadas: al establecimiento de objetivos, el control del pensamiento, la relajación física o control emocional y la práctica imaginada.

No obstante, apuntamos antes la necesidad de implementar dos tipos de estrategias psicológicas: las que permiten actuar sobre la conducta no deseada (nivel

5.3. Pautas para el entrenamiento psicológico en el proceso de formación deportiva

elevado de estrés en competición que altera el rendimiento), y aquéllas que tratan de estimular la capacidad adaptativa del deportista para evitar que aparezcan en competición. En el primer caso, se tratará de enseñar las técnicas de control del pensamiento, de autocontrol emocional, etc., para neutralizar el efecto malévolo que pudiera tener un estado emocional como éste sobre el rendimiento del deportista. En el segundo, y con carácter preventivo, se trataría de diseñar escenarios de práctica durante las sesiones de entrenamiento que incitaran al deportista a hacer esfuerzos mentales graduales para superar estados emocionales adversos. Centrémonos en el caso del jugador junior que se enfrentaba a la necesidad de anotar dos tiros libres para conseguir que su equipo venciera el encuentro. El entrenador, consciente de que el origen del problema fue la falta de capacidad para controlar el estrés que le generó evaluar la situación o contexto de competición, comienza a integrar en los entrenamientos ejercicios en los que el sistema de refuerzos y penalización obligan al jugador a mejorar su nivel de concentración, a focalizar la atención sobre el movimiento fluido automatizado del gesto, a controlar su estado emocional, etc. Vamos a exponer algunos ejemplos concretos en orden creciente de exigencia psicológica.

- 1. Competición entre los miembros del equipo para conseguir antes que los demás un nº "x" de encestes, realizando series de dos tiros libres consecutivos por parejas (uno lanza mientras el otro rebota y luego cambian de rol).**
- 2. Competición por parejas tirando un lanzamiento de forma alternativa cada uno. Se trata de conseguir el mayor número de encestes consecutivos sin fallo.**



3. **Competición entre los miembros de cada pareja.** Los jugadores van lanzando alternativamente y contabilizando los encestes consecutivos. El primero en fallar se anota tantos puntos negativos como encestes consecutivos llevan acumulados hasta el momento. Cuando uno alcanza la cifra de 20 puntos pierde el enfrentamiento.
4. **Igual que el anterior pero cada enceste vale un punto más que el anterior.** Con ello simulamos el cambio de importancia de los tiros libres a lo largo del partido de competición.
5. **Competición entre parejas.** Hay que conseguir 10 puntos entre los dos jugadores de la pareja tirando alternativamente. Cada enceste suma un punto pero el fallo en los lanzamientos que permiten conseguir el 5º y 10º punto llevan la cuenta a cero.
6. **Después de cada situación de 1 x 1 que el entrenador ha planteado para la mejor individual con balón que finaliza con un lanzamiento convertido, el jugador que encestó debe anotar un tiro libre adicional si quiere volver a atacar.**
7. **Ídem al anterior pero ahora el lanzamiento convertido en la situación de juego vale un punto y el tiro libre adicional convertido vale el doble.**
8. **Ídem al anterior pero si falla el tiro libre adicional no suma el punto conseguido con el lanzamiento de campo.**
9. **En las situaciones reducidas o globales de juego, el tiro libre fallado descuenta un punto.** Esto supone que el equipo por debajo en el marcador, provocará faltas personales que concedan tiros libres a los peores tiradores, los cuales experimentaran la presión de tener que anotar para no perjudicar drásticamente a sus compañeros de equipo.

En los ejemplos anteriores hemos tratado de seguir un orden creciente de exigencia psicológica con el objetivo de provocar una adaptación progresiva a situaciones en las que el deportista puede sentir la presión del contexto o entorno. De la misma forma que el atleta se adapta a cargas físicas progresivas, el jugador de baloncesto debe entrenarse para soportar cargas mentales incrementales (Cárdenas y Perales, 2015). También es importante considerar que las leyes que regulan la relación entre esfuerzos y descansos de naturaleza física parecen ser los mismos que regulan esta relación con cargas mentales (cognitivas y emocionales) y por tanto, es fundamental que a un esfuerzo mental intenso o prolongado le siga un tiempo suficiente para restituir los recursos psicológicos que permitirán afrontar nuevos retos más exigentes.

5.4 Lo que se debe recordar



-En ocasiones los errores determinantes en el transcurso de un partido de competición se deben a un deterioro de la capacidad para el control emocional o la pérdida de la concentración como consecuencia, en unos casos de la fatiga acumulada y, en otros, de carencias en el propio desarrollo de las habilidades psicológicas para competir

- Es importante destacar la necesidad de entrenar las habilidades psicológicas que permiten afrontar situaciones más o menos estresantes.

- Los entrenadores debemos conocer con profundidad las necesidades formativas de tipo psicológico y los métodos o estrategias que pueden ayudarnos a conseguir un ritmo de aprendizaje adecuado y un rendimiento óptimo en competición.

- Entre los métodos más extendidos en los programas de entrenamiento psicológico destacan las estrategias destinadas: al establecimiento de objetivos, el control del pensamiento, la relajación física o control emocional y la práctica imaginada.

5.5 Actividades a realizar para afianzar el tema

- Clasifica las habilidades psicológicas según los grupos estudiados.

- Define las siguientes habilidades dividiéndolas en cada uno de los grupos enunciados anteriormente:

- Liderazgo
- Control del foco atencional
- Autoestima
- optimismo
- Habilidad para la gestión del estilo de vida.

- diseña una sesión de entrenamiento para entrenar las habilidades psicológicas. La exigencia psicológica debe ser progresiva y en orden creciente.

5.6 Bibliografía

Vealey, R. (2007). Mental skills training in sport. En g. Tenenbaum y R. Eklund (Eds.), Handbook of sport psychology (3ª ed., pp287-309). New York: Wiley.