

## **La pedagogía en el medio deportivo**

### **Lo que nos enseña la investigación**

*Dr. Maurice Pieron*

Universidad de Lieja

En la exposición, compararemos la pedagogía en el medio escolar y deportivo al considerar un modelo que tiene en cuenta (1) las características del medio, (2) los objetivos perseguidos, (3) las relaciones entre la triada: el interventor (enseñante o entrenador), el participante (alumno o deportista) y los contenidos practicados. Presentaremos brevemente las características de la investigación pedagógica en materia de entrenamiento deportivo y los paradigmas en los que descansa. En cada aspecto considerado, examinaremos las acciones de la investigación posibles en la práctica en el medio deportivo.

#### **La pedagogía en el medio escolar: convergencias y divergencias con el medio deportivo**

Hemos desarrollado un modelo que describe las principales interacciones entre los interventores (el enseñante o el entrenador), los participantes (alumnos o deportistas) y los contenidos en materia de situaciones pedagógicas (figura 1). Permite evidenciar las coincidencias y discrepancias entre las dos situaciones.

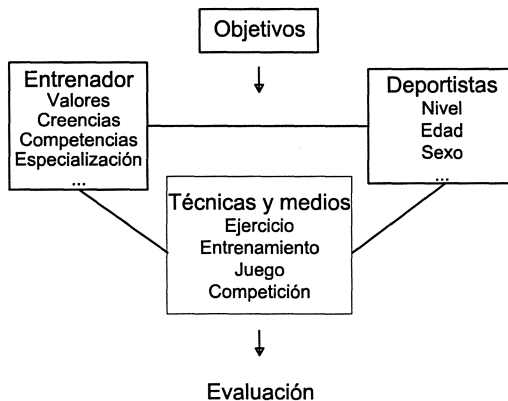
El entorno en el que evoluciona la triada interventor-participante-medios distingue muy claramente las situaciones y evidencia que:

- El medio deportivo presenta exigencias claramente más marcadas que la enseñanza. Estas se expresan mediante la intervención y las presiones que ejercen los elementos externos a la triada, el público, los dirigentes, los patrocinadores eventuales. En el caso de los equipos de jóvenes, no se ignora el papel de los padres. Se sabe que muchos padres, especialmente el padre, a menudo intentan realizarse a través de los éxitos deportivos de los hijos (Coakley, 1987);

- Esta presión casi no existe en la educación física que apenas es materia de promoción para el alumno. Se recordará que un porcentaje elevado de éstos, a veces casi el 50%, practica una actividad deportiva escolar sobre todo como entretenimiento.

Lo lógico sería que en cualquier situación pedagógica, el interventor (el enseñante o el entrenador) determinara claramente los objetivos que propone a su grupo. Es probable que una profunda divergencia caracterice este aspecto de

la pedagogía en la comparación de los medios deportivos y escolares. Numerosos enseñantes anuncian que no utilizan objetivos claramente definidos (Kneer, 1986). Algunos añaden incluso que son inútiles. La planificación del entrenamiento recurre constantemente a los objetivos fijados con precisión, se trate de las especialidades individuales en las que la prestación se mide en tiempo, distancia, número de repeticiones, éxitos o, de forma más compleja, en el caso de los deportes colectivos donde los parámetros más importantes pueden modificar los objetivos y estrategias a alcanzar. Esta diferencia es esencial.



*Figura 1. Modelo didáctico de la situación pedagógica de entrenamiento.*

En el modelo propuesto, el interventor, con la ayuda de los contenidos y medios adecuados, intenta llevar a los participantes (alumnos o deportistas) bien hacia un progreso continuo, bien hacia una actuación de un nivel determinado, o mejor aún a realizar los progresos descontados.

Los trabajos tratan del contenido y los medios abundan en los dos dominios pedagógicos. Análisis más o menos complejos intentan encontrar e indicar el mejor modo de aprender gestos, técnicas, estructuras tácticas y estrategias.

Para cualquiera medio, parece claro que el acto pedagógico era de una mayor complejidad y que comportaba varios aspectos específicos, justificando plenamente su análisis de múltiples perspectivas y situaciones y a través de numerosas variables.

Desde los años sesenta en la enseñanza general y el comienzo de los años 70, en las actividades físicas y deportivas, un movimiento de investigación centrado en el desarrollo de los acontecimientos que se producen en clase, intentó aportar una nueva dimensión científica a la enseñanza. Con tal punto de partida, este

movimiento se caracteriza por una gran confianza en la acción que puede realizar el enseñante en su empresa educativa. El movimiento es más reciente en el entrenamiento y el número de estudios es muy limitado. Al intentar identificar tan claramente como sea posible las habilidades y estrategias utilizadas por los interventores, los didactas y los mantenedores de esta investigación dan prueba de una inquietud constante para la formación profesional y su mejora.

Sin perseguir necesariamente objetivos educativos como el enseñante, el entrenador también debe animar a un grupo, transmitir conocimientos y dedicarse al aprendizaje motriz de sus deportistas. Está colocado en una situación de comunicación y actúa por medio de técnicas verbales y no verbales de intervención. Los objetivos que el entrenador persigue a menudo se expresan de manera más precisa y más explícita que en el caso de los enseñantes y probablemente está más acuerdo con sus deportistas que los enseñantes con sus alumnos.

Se sabe que existen múltiples determinantes para la competición de alto nivel. Las influencias proceden de fuentes diversas. Se refieren a los aspectos médicos (controles y ayudas), sociológicos (amateurismo, profesionalismo o ayudas financieras diversas), psicológicos y relacionales. La relación entre el entrenador y el deportista incluye estos dos últimos aspectos. En la competición de alto nivel donde todo elemento puede causar la ruptura o el fracaso, se acepta correctamente que el entrenador juegue un papel importante, a veces decisivo.

Cuando el nivel de competición es menos elevado, la calidad de la relación entre el entrenador y los deportistas que se confían a él tiene igualmente su importancia, si se considera la motivación para la participación deportiva o las razones que provocan su abandono. Entre las que poseen los jóvenes para dejar la práctica deportiva, las relaciones con el entrenador ocupan un lugar que no se puede ignorar (Orlick, 1973, 1974).

En el estudio de la relación entre el entrenador y los deportistas, distinguimos dos corrientes de investigación claramente diferenciadas por su objeto como por los instrumentos de análisis utilizados. Lo primero que calificaremos de psicológico tiene por objeto determinar las características psicológicas del entrenador y de situarlo como líder. La relación con el deportista se estudia en términos de preferencia para un tipo de "liderazgo". En la fase que calificamos de pedagógica por analogía con el análisis de la enseñanza, los estudios intentan identificar las conductas de los actores-entrenadores y deportistas en las condiciones naturales de la actividad, es decir durante la acción en el terreno, durante el entrenamiento o la competición. Los instrumentos de la investigación están claramente diferenciados.

## Los pasos de la investigación y los paradigmas

¿Los pasos y paradigmas de la investigación utilizados en el estudio de la enseñanza son aplicables a la pedagogía del deporte de competición? ¿Cuál podría ser la utilidad? Recordamos simplemente que en la enseñanza, los investigadores se basan en varios paradigmas de la investigación:

- proceso-producto;
- paradigma ecológico;
- paradigma de los procesos mediadores;
- paso relativo a la actuación.

Todos estos pasos tienden a la mejor comprensión del proceso pedagógico en la clase o sobre el terreno de deporte. Constituyen casi exclusivamente un paso descriptivo.

Se utilizaron concretamente dos modelos para clasificar los tipos de investigación: el bucle «Descripción-Correlación-Experimentación» y el paradigma «Presagio-Proceso-Producto». Este último apela a las variables de presagio, de proceso, de producto, de contexto y de programa. El paradigma permite clasificar, ordenar, organizar la investigación en la enseñanza y los conocimientos que ésta permitió acumular. Lo hemos explicado en otras publicaciones (Piéron, 1982a, 1985). Posteriormente otros modelos o conceptos de investigación han completado o articulado los que revelamos: la gestión etnográfica, el paradigma de los procesos mediadores y el concepto de pericia especialmente.

### **Descripción-Correlación-Experimentación**

El bucle «Descripción-Correlación-Experimentación» (Rosenshine&Furst, 1973) cuenta al menos estos tres elementos:

1. El desarrollo de procedimientos y medios que permiten describir la enseñanza o el entrenamiento de una forma cuantitativa y/o cualitativa,
2. Los estudios de correlación en los que se ponen en relación las variables descriptivas con las adquisiciones y aprendizajes del participante e incluso con los cambios de aptitud o de motivación;
3. Los estudios experimentales en los que las variables significativas extraídas de los estudios de correlación son comprobadas en situaciones controladas de manera más rigurosa.

Este orden secuencial no es necesariamente fijo. Se puede, por ejemplo, utilizar los resultados de estudios experimentales para desarrollar un nuevo

instrumento de observación. Estas etapas no están aisladas unas de otras: la investigación a un nivel podría desembocar en implicaciones a los otros dos estados.

### **Presagio Proceso-Producto**

Sólo el proceso y el producto retendrán nuestra atención.

Las variables de *producto* se refieren a los resultados de la enseñanza o del entrenamiento, los cambios que afectan a los participantes: efectos educativos, mejora de sus cualidades atléticas, aprendizajes, actitudes cara a cara de las actividades físicas... Los efectos pueden considerarse a corto o a largo plazo.

Las variables de *proceso* se refieren a las actividades y comportamientos que suceden en clase o en el terreno deportivo. Se trata de identificar claramente lo que hacen los interventores y los participantes durante la sesión. Nos encontramos aquí a un punto de la convergencia donde intervienen tres series de factores de influencia. Estas provienen del que lo da, del que lo recibe y de las condiciones en las que se desarrolla. Se ve claramente interés por la pedagogía en el medio deportivo.

El desarrollo del entrenamiento y de las decisiones que le conciernen, se describen dos fases claramente distintas: una fase preinteractiva de planificación que tiene lugar antes de la entrada en el terreno y una segunda fase interactiva durante la que el entrenador intenta aplicar lo que ha previsto para su contacto con el grupo deportivo (figura 2).

### **Los instrumentos de la investigación y de la recogida de datos**

Durante las dos últimas décadas, la predicción del proceso de la enseñanza constituyó una dirección esencial de la investigación en la pedagogía de las actividades físicas y deportivas. Se realice con la ayuda de planes preestablecidos o mediante un método etnográfico, la observación constituye el principal instrumento de recogida de datos. El desarrollo de un entrenamiento todavía se conoce menos que el de la enseñanza, se consideren las conductas de los actores o las intervenciones del entrenador para implantar las estrategias que permitirán alcanzar los objetivos fijados.

Para estudiar el desarrollo de la acción sobre el terreno, se utilizan idénticas herramientas en las situaciones de enseñanza y de entrenamiento. Cuando se desarrollan instrumentos de observación en el marco más específico de la práctica deportiva, deben responder a los mismos criterios de validez y de fiabilidad que los empleados en la enseñanza.

El paradigma de la investigación aplicada al estudio de la relación pedagógica del entrenamiento está exclusivamente limitado al componente proceso, del conjunto presagio-proceso-producto. Lo esencial consiste en un enfoque descriptivo que eventualmente conduce a las comparaciones. Es evidente que los diversos paradigmas utilizados en la enseñanza podrían abrir otras perspectivas al desarrollo de los conocimientos en este campo.

Para recoger sus datos sobre el desarrollo de la acción sobre el terreno, la investigación pedagógica utiliza las observaciones. Otro aspecto de la recogida de los datos se basa en numerosas técnicas de interrogación: cuestionarios, entrevistas, incidentes críticos, reflexión en voz alta, llamamiento estimulado. Por lo que sabemos, sólo las dos primeras fueron utilizadas en relación con el desarrollo de la acción sobre el terreno deportivo.

Algunos instrumentos de observación se construyeron de manera específica para responder a la realidad del entrenamiento, otros proceden del estudio de la enseñanza, después de la adaptación más o menos importante de los planes de observación utilizados en el dominio. Entre los que provienen de la enseñanza, encontramos el ALT-PE (Tiempo del Aprendizaje Académico-Educación Física) y una adaptación del OBEL/ULg (Observación del alumno/Universidad de Lieja) así como el CAFIAS (Adaptación de Cheffers del Sistema de Análisis de la Interacción de Flanders).

### Toma de decisiones en el entrenamiento

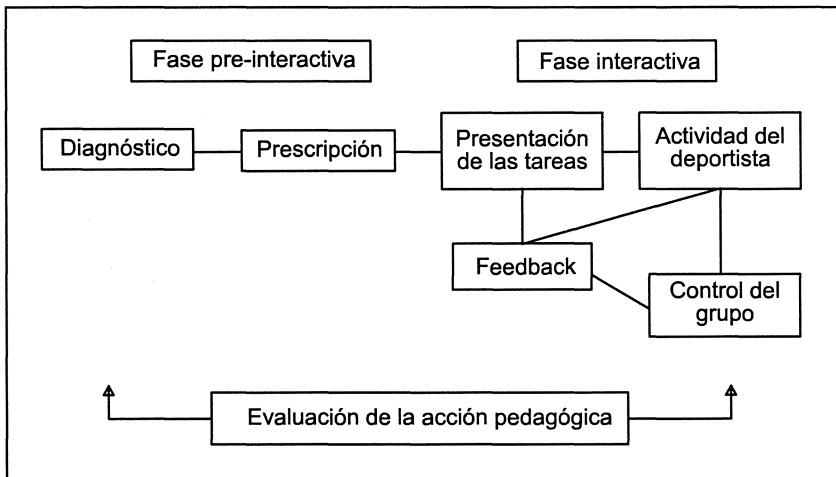


Figura 2. Modelo de intervención del entrenador.

Otros instrumentos tomaron como punto de partida la situación deportiva: (1) El plan de observación de Tharp & Gallimore (1976) sobre todo se empleó en estudios de casos que se ocupaban de los entrenadores de alto nivel, particularmente John Wooden en baloncesto; (2) En el «*Sistema de Valoración de la Conducta del Entrenador*» desarrollado por Smith, Smoll & Hunt (1977), los comportamientos del entrenador se dividen en dos grandes grupos: por una parte, las conductas de reacción y por otra parte, las conductas espontáneas. Las primeras son comportamientos de respuesta que se producen inmediatamente después de una acción del jugador (prestación deseada, faltas y errores, comportamientos indeseables); las segundas son comportamientos espontáneos relacionados o no con el juego; (3) El LoCoBas, «*Sistema de Análisis de la Conducta del Entrenador de Lombardo*» (Lombardo, Faraone & Pothier, 1982) se articula en torno a la noción de las evaluaciones; (4) Un enfoque más original es el de Brunelle y otros (1978). Desarrollan un universo teórico a partir de las recomendaciones didácticas y de las técnicas de entrenamiento, después determinan los comportamientos observables correspondientes, para establecer los planes de observación. Estos estudios se refieren a los instructores de hockey sobre hielo.

## Los comportamientos del entrenador

El análisis de un caso, el de John Wooden, probablemente es el estudio del que más se habló en el análisis de las intervenciones pedagógicas del entrenador. Fue la obra de Tharp & Gallimore (1976). Para los baloncestistas, es innecesario presentar a John Wooden, entrenador de UCLA durante más de una década. Conquistó una decena de títulos universitarios con su equipo. Elegir observar a tal entrenador respondía al deseo de analizar los comportamientos de alguien que ha triunfado y que, con su influencia, ha enriquecido el potencial de sus jugadores, incluso cuando no poseían cualidades excepcionales. Uno desearía poder responder a esta pregunta: «*¿Como enseña un maestro excepcional?*», «*¿Cómo interviene un maestro que incluso tiene éxito para alcanzar sus objetivos?*». Tharp & Gallimore (1976) también han observado de manera sistemática a John Wooden durante quince sesiones, repartidas en la misma temporada, listando un total de 2326 actos de enseñanza (figura 3).

El sistema de observación, previamente comprobado con numerosas repeticiones entre los enseñantes, debió modificarse algo para cubrir dos tipos de intervenciones particulares de Wooden, una llamada «*reprimenda-instrucción*» es decir una crítica seguida inmediatamente de una indicación de la forma de actuar bien. La otra intervención podría corresponder a una acción enérgica («*presiones*») para intensificar el esfuerzo de los jugadores. Los resultados sugieren algunos comentarios. Wooden atribuye una parte considerable a las

instrucciones. Acentúa lo que debe hacerse y la forma de hacerlo. Sin embargo, otras intervenciones señalan muy claramente que «*cómo hacerlo*» es predominante (modelo-reinstrucción), en las preocupaciones de Wooden. Las intervenciones de carácter desaprobador prácticamente siempre van seguidas de una precisión sobre las expectativas del entrenador. Estas conllevan una reinstrucción o la presentación de un modelo positivo.

Rodriguez (1966) igualmente se dedica a analizar a los entrenadores de diversos niveles para determinar el perfil de las intervenciones. Diez entrenadores fueron observados durante un centenar de sesiones de entrenamiento. Seis de ellos entrenaban a equipos de la primera división y cuatro a equipos de segunda división en Portugal. Un primer grupo se formó con los mejores equipos del campeonato nacional. Se entrenan de 8 a 10 veces por semana, con dos jugadores extranjeros y dos nacionalizados, eventualmente más. Tres jugadores o más han tomado parte de la selección nacional o del equipo campeón de Portugal. Al término del campeonato, los clubs de este grupo, se clasificaron del primero al cuarto lugar, los de un segundo grupo, del quinto al duodécimo.

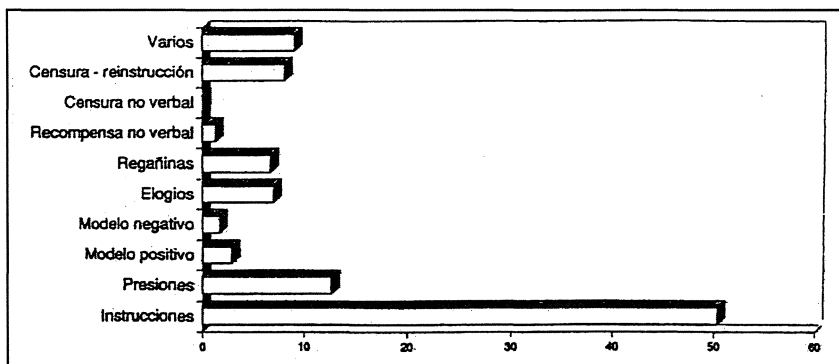


Figura 3. Comportamientos de un entrenador de élite: cómo habla John Wooden a sus jugadores (Tharp & Gallimore, 1976).

Se observaron cuatro tipos de sesiones de entrenamiento: (1) en período de preparación, es decir antes de toda la competición, (2) en periodo de competición inmediatamente antes de un encuentro, (3) inmediatamente después de una victoria, (4) inmediatamente después de una derrota.

Los comportamientos del entrenador se observaron a partir de un plan que soporta las principales funciones pedagógicas aplicadas por el entrenador: instrucción, organización, interacciones, control y actividad. Este plan de observación comporta las categorías de comportamientos que toman parte de los



sistemas de observación utilizados en el marco deportivo (Tharp & Gallimore, 1976; Rushall, 1976; Lacy & Darst, 1985). Los observadores fueron preparados siguiendo un procedimiento descrito por Carreiro da Costa (1988) y que consta de cinco fases: (1) identificación de las categorías del sistema, (2) discusión de protocolos de observaciones, (3) evaluación del conocimiento de las categorías, (4) aplicación y práctica del sistema de observación, (5) pruebas de fidelidad con el cálculo de los porcentajes de acuerdos según Bellack.

Para cualquier grupo considerado, los perfiles de las conductas del entrenador ofrecían fuertes semejanzas para todas las condiciones de entrenamiento, pre-competición, competición, antes o después de una derrota. La observación silenciosa constituía el comportamiento con la mayor proporción, del orden del 50% de las unidades de observación registradas. Esto parece ser a menudo una característica de las situaciones de entrenamiento. Proporcionar información a los jugadores se sitúa en el segundo puesto de las intervenciones, aproximadamente el 15% del total, seguidas con una cantidad casi equivalente por las intervenciones de gestiones del entrenamiento y las conversaciones con otros interlocutores además de los jugadores, las dos próximas al 10%. Ninguna de las diferencias alcanzaba un umbral de significación aceptable.

Las diferencias significativas se indican en las conductas menos frecuentes pero cuya significación pedagógica es evidente por la calidad de la relación con los jugadores: el feedback, la afectividad positiva, las presiones y finalmente los comportamientos diversos. La frecuencia más elevada del feedback durante el período de preparación (5,3%) puede comprenderse fácilmente cuando se considera su papel en el perfeccionamiento técnico del jugador así como las estrategias de juego a aplicar. Es sorprendente que después de la derrota sea menos frecuente (1,7%) que después de una victoria (2,6%). La corrección de errores técnicos o tácticas tendría lugar ciertamente en este momento del entrenamiento. La diferencia observada en las intervenciones de afectividad positiva o negativa va en contra de lo que se habría podido alcanzar, de las felicitaciones y estímulos más marcados después de la victoria que después de la derrota. Parece bien que los entrenadores adopten una postura que no culpa necesariamente a los jugadores y que aporte el refuerzo extrínseco que el resultado del encuentro no ha procurado.

En un mismo orden de ideas, el valor más elevado de las presiones se señala después de la derrota, alcanzando cerca del 5%. No obstante, si la diferencia parece significativa en el análisis de varianza, la prueba de Scheffé no aclaraba la diferencia en las comparaciones dos a dos. Sin embargo, es bueno recordar el sentido de esta categoría que demuestra que el entrenador intenta utilizar

estrategias que tenderían a limitar, incluso suprimir las conductas poco compatibles con el esfuerzo total necesario en la competición.

Otra diferencia significativa se refiere a la categoría de los comportamientos llamados «diversos». Son extremadamente reducidos durante el período pre-competitivo (0,3%) y alcanzan el 3,7% después de la derrota. Después de ésta, el entrenador parece un poco «desmovilizado» o afectado, desinteresándose un poco de su equipo. Parece padecer un exutorio en algunos comportamientos poco relacionados con los aspectos técnicos o estratégicos del juego. Conversa con extranjeros en el equipo o en el club, se ausenta un momento o estorba el entrenamiento de otros equipos

### Los comportamientos de los deportistas de élite

En la enseñanza, se han multiplicado los instrumentos de observación que permiten vigilar de manera sistemática a los alumnos. En el entrenamiento deportivo, estos sistemas encuentran fácilmente aplicación, tales como o mediante las adaptaciones destinadas a mejor tener en cuenta la especialidad deportiva de los participantes. Veamos un ejemplo. McKenzie (1986) modificó el ALT-PE para adaptarlo a una observación en voleibol, en los jugadores del equipo nacional americano, campeón olímpico en 1984 (figura 4), cuando Wuest, Mancini, Van der Mars & Terrillion (1986) lo aplicaron directamente en el análisis de los jugadores de nivel flojo, medio o avanzado. Los dos estudios no encontraron ninguna diferencia particular en el esfuerzo motriz de los jugadores. Sin embargo sitúan éste a un nivel elevado, superando el 50%, valor que excede muy claramente del que se observa en la enseñanza.

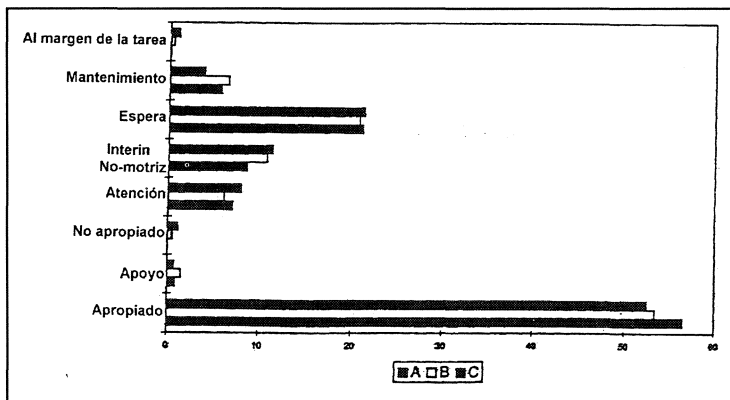


Figura 4. Comparación de jugadores de élite en voleibol (McKenzie, 1976).

## Las comparaciones de las situaciones de enseñanza y de entrenamiento

Sucede que una misma persona ejerce las funciones de interventor en el medio deportivo (entrenador) y en el medio escolar (enseñante). Se prevé que lo que haga sea prueba de comportamientos diferentes en las dos funciones, en la medida en que el contexto y los objetivos de la actividad física influyen a la vez en sus conductas y en la del participante. En el estudio de Kasson (1974), los comportamientos de tres enseñantes de las actividades físicas a nivel universitario, que hacían a la vez de entrenadores, fueron grabados en vídeo durante la dirección de las actividades en lucha, béisbol y gimnasia. La observación se efectuó siguiendo un plan ligeramente modificado a partir del sistema de Flanders. No obstante, la utilidad pedagógica de este sistema de observación es muy limitada en el medio deportivo.

Seis interventores en baloncesto fueron observados en la escuela y en el club (Piéron & Gonçalves, 1987). El estudio comparaba los comportamientos más específicos, el feedback de los interventores y la duración del esfuerzo motriz de los alumnos o de los deportistas. Parece que las diferencias en la frecuencia de las reacciones de los enseñantes son poco importantes, cuando el esfuerzo motriz es claramente superior en el club que en la enseñanza. La estructura del feedback variaba en proporciones bastante claras según las dos situaciones: la parte de las evaluaciones aprobadoras y de las prescripciones positivas era netamente superior en los entrenadores (figura 5).

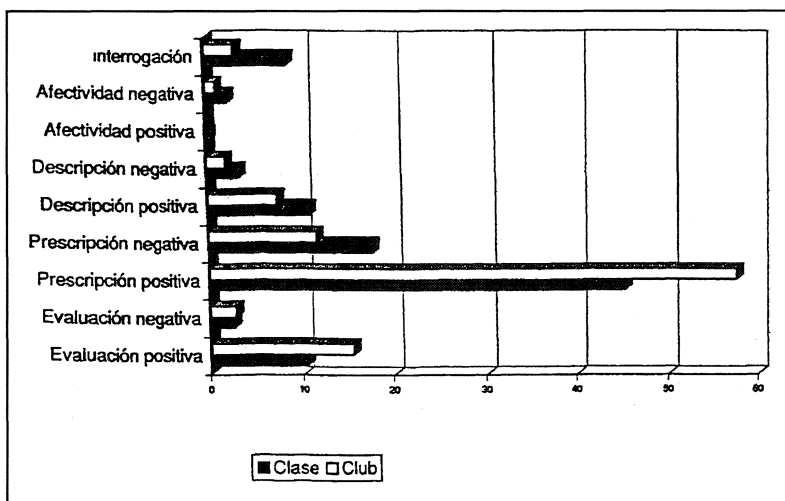


Figura 5. Feedback en clase y en el club.

## **La participación de los mejores y de los más flojos y las relaciones con el entrenador**

Fue poco estudiada en el marco de la enseñanza, donde las intervenciones del enseñante hacia los alumnos mejores y hacia los más flojos se registraron sistemáticamente (Martinek, Crowe & Rejeski, 1982; Piéron, 1982b; Piéron & Forceille, 1983).

En el marco del entrenamiento, uno puede igualmente preguntarse en qué medida los mejores se distinguen de los más flojos en su participación, así como en su relación con el entrenador. Todo esto debe enfocarse igualmente desde el efecto edipiano de las predicciones, es decir de la tendencia que tiene el individuo para comportarse eficazmente como se predice o para actuar en función de los resultados. La teoría que se refiere a este fenómeno de la predicción postula que las expectativas desarrolladas por los interventores, en este caso los entrenadores, sobre el potencial de rendimiento de los individuos confiados a ellos se reflejan de forma diferenciada en sus intervenciones hacia estos deportistas, según el tipo o el nivel de prestación que se espera de ellos. Cuando estos comportamientos se prolongan durante cierto tiempo, el rendimiento del deportista y sus conductas podrían estar de acuerdo con las expectativas del entrenador.

En un medio que tiene la reputación de perseguir objetivos elitistas, refrendando la eficacia y el rendimiento, uno puede preguntarse si los entrenadores van a comportarse de manera diferenciada con los mejores deportistas en los deportes individuales o con los que forman la base del equipo, con relación a los que sólo juegan un papel secundario.

### **Un ejemplo en los deportes colectivos**

Piéron & Bozzi (1988) verificaron la hipótesis en una observación efectuada durante el entrenamiento en clubs de baloncesto de primera división en Bélgica. Se fijaron como objetivo verificar la existencia de una relación pedagógica diferente en el entrenamiento según el valor de los jugadores referidos. La presencia de varios jugadores americanos en los clubs permite efectuar una distinción suplementaria. Estos autores compararon tres tipos de jugadores que participan en las competiciones de la primera división nacional: (1) los jugadores belgas que juegan regularmente de base; (2) los refuerzos extranjeros, en el caso de los jugadores americanos; (3) los jugadores belgas que completan al equipo. Estos no entran directamente en juego o no participan más que en último recurso cuando uno de los jugadores de base puede ser eliminado por 5 faltas o lo es. La diferenciación se efectúa sobre dos tipos de variables: (a) la participación de los

jugadores en los diferentes tipos de situación utilizados en el entrenamiento; (b) las intervenciones de los entrenadores hacia las tres categorías de jugadores.

### **La participación de los jugadores**

En la actividad con la pelota, claras diferencias separan a los mejores jugadores belgas y americanos, por una parte, y a los jugadores secundarios por otra parte, en dos grandes categorías: la actividad con pelota y los períodos de espera. Una diferencia significativa se da a favor de los que integran el quinteto inicial. Entre los belgas, casi el 40% de las acciones se realizan con la pelota. Esta proporción es claramente menor entre los americanos y entre los jugadores secundarios, ligeramente por encima del 30%.

Más allá de una imagen global, el análisis de las subcategorías empleadas por los autores permitió precisar mejor el papel de cada tipo de jugador. Los períodos de espera constituían la pendiente negativa para la participación con la pelota. Las diferencias se escalonaban el 12% del tiempo de observación entre los jugadores belgas del quinteto inicial, para el 16% entre los americanos y casi con el 20% entre los jugadores secundarios. Las conductas claramente diferenciadas se observaron particularmente en las filas de espera. El análisis de las categorías específicas de la participación resalta igualmente numerosas diferencias, especialmente en los lanzamientos, los rebotes, las actividades ofensivas (sin llevar la pelota) y las acciones defensivas.

### **Las relaciones con el entrenador**

Casi todas las intervenciones del entrenador están orientadas hacia el jugador, tomado a título individual, con excepción de las intensificaciones de los esfuerzos que se dirigen casi exclusivamente hacia el grupo o hacia el equipo. El feedback se distribuye de manera muy desigual: sobre todo hacia los jugadores de base y relativamente poco hacia los jugadores americanos y los secundarios. Estas diferencias son significativas. Considerados técnicamente muy hábiles, podría creerse que los americanos tienen menos necesidad, sobre todo en el marco de la técnica individual. No obstante, se sabe bien que todo progreso en una práctica motriz o deportiva releva al conjunto de múltiples repeticiones e informaciones apropiadas sobre la calidad de la prestación y los medios de mejorarlo. ¿Renunciarían los entrenadores a intentar perfeccionar a estos jugadores?

El reparto de las intervenciones de guía, tendiendo a dictar una acción para un jugador durante el juego, indica que permite mucho menos poder de decisión a sus jugadores nacionales que a los americanos. En cuanto a los jugadores secundarios, más a menudo limitados a los papeles de «comparsas» o de defensores, el entrenador apenas les presta atención. Apenas les anima a

emprender una acción decisiva. Los elogios se dirigen principalmente hacia los jugadores americanos, mientras que las reprimendas casi siempre están destinadas a los jugadores suplementarios.

En la participación de los jugadores así como en las intervenciones del entrenador, existen diferencias flagrantes entre los jugadores protagonistas. Las intervenciones deberían conseguir además disolver el desequilibrio entre los jugadores; el feedback y los elogios se dirigían hacia los mejores, las reprimendas hacia los más flojos.

### **Un ejemplo en gimnasia**

Este tipo de relación privilegiada con los mejores se constató igualmente en la gimnasia deportiva. En la observación del entrenador, Colomberotto, Piéron & Salesse (1987) se centraron en las intervenciones de la instrucción, de la retroacción (feedback aprobador simple, aprobador específico que comporta una reinstrucción y feedback neutro), de la afectividad y de la ayuda (parada y manipulación) prestada a la gimnasta.

*La participación de las gimnastas:* Varias diferencias notables aparecen particularmente en el hecho de que los entrenadores proponían más frecuentemente situaciones de repetición de una serie de elementos a las gimnastas más dotadas, cuando el trabajo de elementos aislados representaba una proporción mayor de las situaciones en las que se esfuerzan las menos dotadas. Estas diferencias parecen bastante lógicas en función del valor de las participantes y a menudo de su estado de preparación para la competición. Las mejores gimnastas participaban más en las actividades que las otras gimnastas. Podemos encontrar la explicación de estas diferencias a la vez en una mayor motivación de las mejores deportistas, así como en un estado de entrenamiento superior que exige períodos de recuperación o de espera menores.

*Las relaciones con el entrenador:* Si el conjunto de la comunicación de cada tipo de deportistas variaba poco, hemos podido constatar que las interacciones con el entrenador representaban un porcentaje mayor entre los gimnastas dotados. La relación con los mejores gimnastas adopta un carácter claramente más aprobador que la mantenida con los peores; los primeros cometían menos errores. No obstante, los feedbacks aprobadores simples, los más frecuentes, deberían asegurar un clima de trabajo favorable. La misma diferencia aparece en las intervenciones de la afectividad, en favor de los mejores (figura 6).

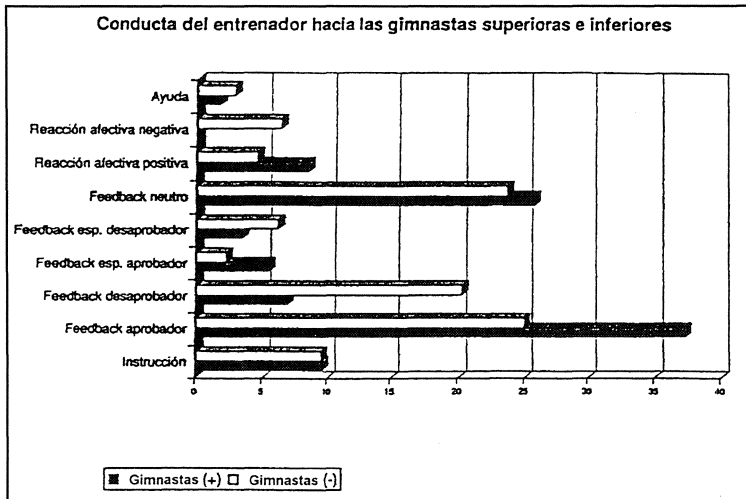


Figura 6. Relaciones del entrenador con las gimnastas mejores y con las más flojas (según Colomberotto; Piéron & Salesse 1987).

La interpretación del hecho de que los entrenadores aportan más frecuentes feedbacks a los jugadores de base, para Markland & Martinek (1988) merece recordarse: «Desde una perspectiva psicossociológica Singer (1980) piensa que los profesores-entrenadores a menudo dedican más tiempo al atleta experto, porque desean formar parte del éxito del atleta. El atleta experto probablemente es visto como una garantía más importante para el éxito del entrenador, así como del equipo; por lo tanto, el preparador desea conservar el buen rendimiento del atleta. Prestando más atención al atleta experto, el entrenador puede perpetuar una motivación y rendimiento mayores (Fiedler, 1967). Si los preparadores perciben que el atleta pierde destreza, su conducta hacia el atleta puede ser diferente debido a esa percepción (Horn, 1984; Martinek & Johnson, 1979). A menudo se percibe que este atleta no influye en el éxito del equipo o del entrenador, y puede pasar a no recibir mucha atención (Fiedler, 1967)».

### Las situaciones específicas del entrenamiento

Por sus estructuras así como por sus objetivos, las situaciones específicas escogidas por el entrenador pueden modificar la relación pedagógica del entrenamiento en el esfuerzo de los jugadores así como en las intervenciones del entrenador. Durante un estudio efectuado sobre el fútbol al mayor nivel, Piéron & Renson (1988) observaron a tres equipos que jugaban en la primera división nacional belga durante la temporada 1986-1987, durante dos períodos de tres semanas.

## Las intervenciones del entrenador

En el perfil de los comportamientos, una categoría ocupa un puesto muy particular, el que reagrupa los períodos durante los que observa a los jugadores sin intervenir ni para aconsejarles, ni para dirigirlos. Un único entrenador parecía desarrollar una relación pedagógica acorde con la noción de eficacia de la enseñanza: pocas consignas e instrucciones, para no sobrecargar de información a los jugadores, las intervenciones individuales destinadas a mejorar la prestación del jugador referido, el feedback, la guía y un clima positivo.

Las intervenciones adoptaban un perfil diferente según las situaciones a las que se enfrentan los jugadores. Los autores han retenido tres situaciones específicas: aquéllas donde predomina el elemento técnico, las que apuntan a una puesta a punto táctica y el juego completo. Los perfiles de las intervenciones reflejan bien los objetivos perseguidos para cada una de las situaciones:

- Pocas interrupciones en las situaciones técnicas y de la competición, lo que conduce a mayores períodos de observación silenciosa. En el primer caso, los jugadores ya maestros de sus técnicas deben ser poco interrumpidos. Las razones de la continuidad de los procedimientos suministran también una explicación plausible. Por consiguiente, todo progreso exige un feedback. En el segundo caso, el juego se presta mal a frecuentes interrupciones. Se podrían considerar feedbacks breves, estímulos y presiones para intensificar los esfuerzos de los jugadores;
- Una proporción bastante elevada de las instrucciones y del feedback en la puesta a punto táctica así como de las guías. Guiar al jugador en sus tomas de decisiones y evaluar frecuentemente sus acciones parecen bien necesarias para el éxito de las fases tácticas o de las estrategias de juego.

Uno se preguntará el «porqué» de las débiles proporciones de intervenciones destinadas a intensificar el esfuerzo durante la competición y en las situaciones técnicas en las que el carácter repetitivo de las acciones puede parecer fastidioso.

En la competición, los elogios y reprimendas de los jugadores son dos veces más frecuentes que lo que se constata en las demás situaciones. El carácter emotivo de la competición podría explicarlo. Por consiguiente, lamentamos ver tanto las intervenciones con carácter negativo que afectan al clima que domina en un grupo.

Como está previsto, los autores evidenciaron las variaciones importantes de la participación de los jugadores y de las intervenciones de los entrenadores según las situaciones en las que se colocan los jugadores. Conocer estas variaciones puede contribuir:



1. A planificar la intensidad del entrenamiento ya que se conoce en gran medida la duración de los diversos tipos de actividades y de los períodos de espera que implican;
2. A construir de manera racional un tipo de relación entrenador-jugador para desarrollar un clima de confianza y de satisfacción que contribuiría a la cohesión del equipo.

Parece bien que los principios relativos para la adquisición y para el desarrollo de las habilidades motrices y deportivas no se respeten siempre en el marco del entrenamiento en el club. Por otra parte, se sabe que es posible remediar esta situación mediante la adquisición o mejora de las habilidades pedagógicas (Piéron, 1988a).

### **Algunas perspectivas de la investigación**

La investigación descriptiva, que utiliza los instrumentos sistemáticos de observación, debería analizar varios aspectos de las intervenciones aún desconocidos, tales como la presentación de las tareas o el feedback, particularmente en grupos de edad y sexo diferentes.

La precocidad de la competición deportiva y de las condiciones que la rodean podría dar lugar a una recogida de datos que tiende a determinar si las condiciones de intervención del entrenador y de los participantes responden a condiciones que no suponen peligro físico o psicológico para el niño.

El esfuerzo motriz y cognitivo de diversas categorías de jóvenes debería analizarse en las múltiples condiciones en las que se desarrollan los entrenamientos y las competiciones. La noción de esfuerzo debe considerarse bajo sus aspectos cuantitativo y cualitativo.

Podría creerse que la participación voluntaria en las actividades deportivas y la motivación elevada para el deporte no conducen a los comportamientos desviados o fuera de la tarea. Comportamientos tales como las modificaciones de la actividad o las agresiones cara a cara de otros jugadores se encuentran con una frecuencia no despreciable (Costa, Almeda, Moreira & Rosado, 1993).

### **El paradigma ecológico y la observación etnográfica**

La situación de entrenamiento es de tal complejidad que ningún enfoque de la investigación puede ser totalmente satisfactorio, evidentemente. Los datos recogidos con la observación en ayuda de los sistemas de categorías dejan zonas de sombra en el proceso de entrenamiento, especialmente en la interpretación y comprensión de los fenómenos observados. Se convendrá, por ejemplo, que conocer el número y la estructura de los feedbacks deja planear una

incertidumbre sobre su carácter apropiado o sobre lo que el deportista ha percibido, comprendido o retenido.

Varios investigadores han adoptado otros paradigmas, especialmente el paradigma ecológico que *«tiene por objeto el estudio de las relaciones entre las exigencias del entorno, es decir las situaciones de la clase, y la manera en la que los individuos responden allí»* (Doyle, 1988, p.452). Al seguir el modelo ecológico, el observador desea entrar de manera más profunda en el mundo del participante y aprehender los significados que éste ha podido elaborar.

Doyle considera la enseñanza como un conjunto estructurado de tareas. Esta noción de tarea fue analizada en las clases por Tousignant (1982). El objetivo último de este tipo de investigación es aportar una explicación coherente al funcionamiento de la clase, de la escuela o de la situación estudiada. ¿Y por qué no del entrenamiento? Se intenta efectuar la descripción en profundidad y de manera crítica, todo al colocarse en una perspectiva de globalidad, hasta si uno se interesa más concretamente por la interpretación dada por los enseñantes.

Los mantenedores del paradigma piensan que los datos reunidos por la observación etnográfica permiten crear nuevas hipótesis, descubrir las variables, los patrones («pautas») o las relaciones que podrían ser importantes para la vida de la clase. La observación etnográfica tiende a comprender mejor el significado de los acontecimientos y a examinar los aspectos poco notables y poco conocidos de lo que pasa en clase o en la escuela. Más que cualquier otro método de observación, procura no modificar el entorno escolar, los sujetos que participan en el acto educativo, las actividades y todas las interacciones entre los diversos elementos presentes.

Las descripciones críticas y minuciosas que suministra la observación etnográfica contribuyen seguramente a la explicación e interpretación de los fenómenos que se producen en clase. Sin embargo, lo que se estudia de manera etnográfica está estrechamente vinculado al contexto y particularmente a su especificidad: esto limita considerablemente las posibilidades de generalización de los datos recogidos. No es admitiendo la existencia de grandes similitudes o semejanzas entre los contextos de las clases, lo que va en contra del paradigma, como se podría llegar a proposiciones generales.

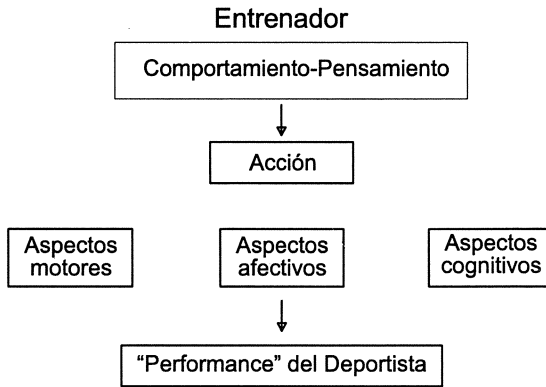
El modelo de realización de las tareas tal como lo ha presentado Doyle fue verificado en varios niveles de la enseñanza. Hastie & Saunders (1992) se han inspirado en la circunstancia de un campo deportivo. Por consiguiente, su interés nos parece relativamente débil en materia de implicaciones didácticas en el medio deportivo. Otros aspectos de la investigación cualitativa probablemente

podrían conducir a caracterizar mejor los comportamientos de los deportistas y de los entrenadores.

Encontraremos una confirmación más pronunciada sobre ello en los estudios de las modificaciones del comportamiento de los participantes.

### **El paradigma de los procesos mediadores**

Más prometedor podría ser el paradigma de los procesos mediadores, tomado en un sentido claramente mayor que el que existe en la enseñanza general. Por lo que sabemos, aún no existe ningún estudio que lo utilice en el marco de la pedagogía deportiva. Recordemos que se refiere a los procesos que se sitúan entre la acción del interventor y los progresos y adquisiciones del participante.



*Figura 7. Ilustración del paradigma de los procesos mediadores.*

Se trata de los “procesos humanos implícitos que se interponen entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje» (Levie & Dickie, 1973). El punto de partida del paradigma se sitúa lejos de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas ya que encuentra su origen en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el concepto es interesante. En una relación pedagógica, el interventor emite los estímulos que tienen por objeto provocar una respuesta motriz o verbal. Los procesos mediadores se refieren a lo que acontece entre el estímulo y la respuesta y, más tarde, los aprendizajes de los participantes.

## **Perspectivas de la investigación**

En el marco motriz, los mediadores son, por una parte, las actividades motrices específicas para el objetivo a alcanzar y, por otra parte, la actividad cognitiva relativa a la tarea a efectuar. Todo debe ponerse en relación con las modificaciones de los deportistas.

El paradigma de los procesos mediadores constituye una apertura de la investigación particularmente interesante. ¿Qué piensa el entrenador de su función? ¿Cuáles son las percepciones de un entrenamiento conseguido o fallado? ¿Cuáles son los mecanismos de decisión durante sus intervenciones pedagógicas: presentación de las actividades y de las consignas tácticas o estratégicas, feedback, control de la actividad y de los comportamientos de los deportistas, conducción de las conversaciones de análisis de los encuentros deportivos? ¿Cuál es la reflexión y cuáles son las decisiones de una misma persona en el club y en la escuela? ¿Cómo prepara el entrenador sus planes de entrenamiento a corto y a largo plazo?

La ignorancia es casi total en ambientes como el del comportamiento y la reflexión de los jóvenes deportistas, la comparación de los grupos de edad, en ambos sexos

Si la investigación en la enseñanza los ha ignorado a menudo, más concretamente en los Estados Unidos, los contenidos y la relación pedagógica del entrenamiento jamás pueden ser separados de las especialidades deportivas practicadas.

### **El paradigma «Experto-Principiante»**

Su objetivo es comprender mejor el camino que debe seguir un enseñante novato antes de convertirse en maestro de su arte. Se ha utilizado para poner en exergo lo que diferencia a los expertos de los principiantes: en materia de planificación (Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985); en su forma de pensar la enseñanza; en su comportamiento en el aula durante la clase (Griffey & Housner, 1991; Housner & Griffey, 1985; Piéron, 1982a; Piéron & V. Delmelle, 1983; Piéron & Georis, 1983) y en sus tcmas de decisiones (Graham, Hopple, Manross & Sitzman, 1993).

Sientop & Eldar (1989) presentan una interpretación de la noción de pericia en términos comportamientos. Estos autores describen varias características:

1. Un proceso de control de los estímulos indicando que los expertos ven «cosas» que otros no ven; son capaces de efectuar discriminaciones mucho más sensibles.

2. Una mayor velocidad de respuesta a los estímulos identificados; podría apelarse a la teoría del tratamiento de la información así como al aprendizaje motriz. Los expertos han memorizado las respuestas ya experimentadas a las cuáles pueden acudir sin demora.
3. Los expertos disponen de un repertorio comportamental mucho mayor, permitiéndoles ajustar mejor su respuesta a la situación y especialmente a su especificidad.
4. Son capaces de controlar un mayor número de elementos entre los estímulos identificados en la situación a la que deben reaccionar.

Varios conceptos son originarios de las comparaciones entre expertos y principiantes. Los expertos poseen ventaja de los esquemas de referencia en cuanto a las características de los alumnos, principalmente sus intereses, aptitudes y capacidades. Han acumulado un conocimiento de los contenidos que les permiten comprender lo que atrae e interesa a los niños de una edad dada, esto para tomar decisiones tan adecuadas como sea posible.

En el terreno de las decisiones, Rosado, Sarmiento & Piéron (1996) han aclarado bien la importancia de la pericia en una comparación de enseñantes especialistas de atletismo, de monitores de atletismo, de profesores experimentados y de estudiantes de magisterio en prácticas. La metodología de la investigación que se centra en el diagnóstico y la prescripción debería encontrar aplicaciones en otras especialidades ajenas al atletismo.

Encontramos aquí otra fuente de inspiración de primer orden para desarrollar una investigación que vincula los conceptos teóricos y prácticos del entrenamiento deportivo. Es evidente que el mundo del deporte cuenta con una cantidad no despreciable de entrenadores cuya pericia no se pone en duda. La comparación de sus conocimientos, reflexiones, tomas de decisiones y comportamientos con los de los principiantes o con diversas categorías de enseñantes sería ciertamente fuente de enseñanzas para cada uno. Esta postura de la investigación permitiría conocer mejor el tipo de conocimientos operativos que un experto ha podido acumular durante su actividad, cómo interpreta las situaciones de entrenamiento o las decisiones durante el entrenamiento.

*El proceso-producto* intenta identificar los comportamientos que ofrecen relaciones significativas con el éxito o fracaso de las intervenciones pedagógicas. En la enseñanza, se ha evidenciado adecuadamente el papel primordial jugado por el esfuerzo motriz (en duración y en calidad) del alumno, el feedback (en frecuencia pero sobre todo en especificidad y aún más por su carácter adecuado). Por otra parte, la frecuencia de numerosos comportamientos

ajenos a la tarea o desviados así como la duración de períodos de espera sin objeto constituyen indicadores del fracaso.

Incluso si estas variables comportamentales no se han verificado en los estudios del tipo proceso-producto, como se hizo en la enseñanza, pueden servir de hipótesis plausibles de aplicación en las situaciones deportivas.

## **La modificación del comportamiento**

Se trata de una aplicación sistemática de la psicología del comportamiento para mejorar éste o mantenerlo. La modificación del comportamiento descansa en los principios del condicionamiento operante. Éste tiene por principio de acción: un comportamiento es modificado por sus consecuencias habituales. De manera general, los comportamientos son reforzados cuando son recompensados. Están debilitados cuando hay castigo o cuando no son recompensados. Dos tipos de refuerzos son considerados: positivos y negativos.

En este enfoque se ven varias ventajas:

1. Pone el acento en la definición de los problemas en términos de comportamientos que pueden ser medidos u observados. Se acepta que los cambios de la medida o del comportamiento observable sean el mejor indicador del progreso en la resolución del problema.
2. Sus técnicas y procedimientos de tratamiento constituyen los medios de reorganizar el entorno de un individuo y sus actividades diarias para ayudar a «funcionar» de manera más adecuada.
3. Sus métodos y razones se describen con precisión.
4. La intervención es personalizada (ejemplo: la formación de los enseñantes).

Entre las estrategias de investigación, observamos el esquema experimental de tipo ABAB “Diseño de investigación con repetición invertida” y el modelo de modificación del comportamiento en la línea base múltiple”.

El primero comporta cuatro fases:

1. La línea base en la que el entrenador aplica su programa habitual;
2. La implantación de una nueva estrategia, tal como el programa comportamental;
3. La vuelta a las condiciones primeras, idénticas a las de la línea base;
4. La nueva implantación del programa comportamental.

En este caso, la variable dependiente está constituida por el comportamiento objetivo, medido en la línea base. La variable independiente es el tratamiento aplicado. No obstante, dos razones hacen a veces difícil la utilización de este tipo de esquema experimental:

1. Si la estrategia de la intervención resulta eficaz, es difícilmente aceptable para el deportista volver a lo que es menos eficaz;
2. Incluso en el caso de acuerdo entre el experimentador y el sujeto, el sujeto puede recibir un refuerzo o un feedback de otra fuente, la tarea como ejemplo (ej. golf o tenis). Este hecho significa que el regreso en la fase A no es más conforme con la fase de la línea base.

En el segundo modelo, existen tres maneras de proceder:

1. *A través de los comportamientos*: el experimentador actúa en comportamientos separados;
2. *A través de los individuos*: la intervención se efectúa sobre los mismos comportamientos, en numerosos sujetos;
3. *A través de las situaciones*: la intervención se realiza sobre un mismo comportamiento, en un mismo sujeto, en situaciones diferentes.

Existe una secuencia típica que tiende a desarrollar y a mantener un comportamiento deseado:

1. Identificar los estímulos que representan refuerzos eficaces en un individuo dado;
2. Identificar un comportamiento que el individuo presenta ocasionalmente pero que el interventor desea ver aparecer más frecuentemente;
3. Suministrar un refuerzo eficaz inmediatamente después de la aparición del comportamiento deseado, señalando de manera clara la relación entre el comportamiento y el refuerzo.

El *Sistema de Valoración de la Conducta del Entrenador* se empleó especialmente en un estudio de modificación de los comportamientos para la ayuda de un programa de formación específico destinado a mejorar la relación entre el entrenador y los jugadores, durante las sesiones de béisbol. Se desarrollaron pautas de comportamiento a partir de la observación de los comportamientos de los entrenadores, de su percepción por los jugadores y de las actitudes de los jugadores (Smith, Smoll & Curtiss, 1979).

El programa de preparación soportaba varias técnicas: presentación oral y escrita de las pautas de comportamientos, «*modelado*», feedback y auto-scopie.

Dieciocho entrenadores se repartieron al azar en un grupo experimental. El grupo control se componía de 16 sujetos. En general, las recomendaciones insistían en la necesidad de utilizar refuerzos, estímulos e instrucciones técnicas. El refuerzo fue el principal discriminante entre los dos grupos. Los entrenadores del grupo experimental utilizaban más las categorías de refuerzo, de estímulo en caso de errores, de instrucciones técnicas. Interventían menos frecuentemente de manera negativa.

Otra técnica de modificación del comportamiento consiste en aplicar una intervención específica en un único individuo (técnica de la línea base múltiple). El estudio de Rushall & Smith (1979) conduce a la modificación de la calidad y cantidad de las intervenciones, en un entrenador de natación. Los resultados van en el sentido esperado. La frecuencia de los refuerzos y del feedback aumenta bajo el efecto de la intervención. El repertorio verbal del entrenador aumenta considerablemente.

Mertler (1974) quiso determinar en qué medida era posible modificar el comportamiento de un entrenador y cuando la modificación era intervenida, ver si afectaba los comportamientos de los jugadores. El estudio se subdividía en dos fases. La primera consistía en intervenciones sobre el comportamiento del entrenador y en el análisis de los cambios que están asociados a los jugadores. La segunda se dedicaba a intervenir sobre los participantes cuando los cambios operados en el entrenador no se materializaban mediante modificaciones en el participante.

Las categorías objetivos eran análogas a las que figuran en los estudios que se refieren a los enseñantes: eventos de organización, observación, ausencia de actividad, feedback positivo y negativo, reacciones a los comportamientos relacionados o sin relación con la tarea propuesta. Se observaron cinco categorías de comportamientos entre los deportistas: duración de los episodios de organización, cantidad de participación, nivel de esfuerzo desplegado durante la realización de las tareas (máximo, adecuado, inadecuado), reacciones interpersonales, habilidades realizadas (porcentaje de lanzamientos acertados rebotes, pérdidas del balón). Antes de la intervención, los comportamientos del entrenador presentaban sobre todo un carácter negativo. Se centraba sobre todo en lo que los jugadores hacían mal. Hasta cierto grado, la intervención ha conseguido modificar sus comportamientos. Sin embargo, a excepción de la participación de los jugadores, los cambios provocados en el entrenador no han producido la modificación neta del comportamiento de los jugadores.

La técnica de modificación del comportamiento en la línea base múltiple es corriente para conseguir las habilidades pedagógicas. Igualmente encuentra lugar



en la relación pedagógica del entrenamiento (Rushall & Smith, 1979) o en las aplicaciones entre los deportistas que apuntan a:

- a. La adquisición de habilidades motrices específicas o de las estrategias de juego (Allison & Ayllon, 1980; Komaki & Barnett, 1977; Lunch & Stillman, 1979).
- b. El desarrollo de una motivación para la práctica deportiva (McKenzie & Liskevych, 1983; Rushall, 1982);
- c. La adquisición de comportamientos deseables o el abandono de comportamientos no-deseables en relación con la participación del deportista (Keefe & Blumenthal, 1983; McKenzie & Rushall, 1974).

Las aplicaciones en varios deportes (baloncesto, fútbol americano, tenis, gimnasia) permiten una generalización de los efectos positivos de las diversas medidas empleadas.

## **Conclusiones**

Las observaciones efectuadas hasta ahora entre los entrenadores, así como las realizadas en el marco de la enseñanza, permiten identificar de manera fiable los comportamientos de los entrenadores. Parece igualmente bien que estas intervenciones puedan adquirirse mediante una formación sistemática.

Los temas de los estudios, particularmente en el marco de los comportamientos de los entrenadores, son múltiples. Se refieren a los factores de influencia tales como el nivel de rendimiento de los deportistas, la especialidad deportiva practicada, las formas de organización del grupo adoptadas por el entrenador..., la eficacia de las intervenciones.

La ausencia casi total de estudios multidimensionales que asocien las dimensiones psicológica y pedagógica indica una dirección a adoptar para llenar las considerables lagunas en el conocimiento de la relación entre el entrenador y sus deportistas.

Traducción: Andrés Casado Vecido  
Unidade de Traducción INEF Galicia - Escola Galega do Deporte

## Bibliografia

- ALLISON, M. & AYLLON, T. (1980). Behavioral coaching in the development of skill in football, gymnastic, and tennis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 297-314.
- BRUNELLE, J., TALBOLT, S., TOUSIGNANT, M., HUBERT, M., & OUELLET, C. (1978). Inventaire du comportement pédagogique des instructeurs de hockey sur glace en situation d'enseignement dans une perspective de supervision. In, F. Landry, & W. Orban (Eds.), *International congress of physical activity sciences*. 10, International symposium on research and development in ice hockey. Miami, FL.: Symposia specialists, 133-138.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). O suceso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados a êxito numa unidade de ensino. Thèse de doctorat en éducation physique, Université Technique de Lisbonne (non publié).
- COAKLEY, J. (1987). Children and the sport socialization process. In, D. Gould & M. Weiss (Eds) *Avances in pediatric sport sciences*, Vol.2, Behavioral issues.ampaign, IL: Human Kinetics, 43-60.
- COLOMBEROTTO, A., PIERON, M., & SALESSE, D. (1987). Relation entre l'entraîneur et le sportif en gymnastique; Différences selon le niveau d'habileté des gymnastes. *Revue de l'Education Physique*, 27, 2, 19-22.
- COSTA, A., ALMEIDA, R., MOREIRA, F., ROSADO, A. Perfis comportamentais e padrões relacionais entre treinador e atleta em situações de comportamento inapropriado, *Pedagogia do Desporto*, Estudo 2, 33-50.
- DOYLE, W. (1988). Paradigms for research on teacher effectiveness. In, L.S. Schulman (Ed.), *Review of research in Education*. Itasca, IL: Peacock, 69-74.
- FIEDLER, J. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New-York: McGraw-Hill.
- GRAHAM, G., HOPPLE, C., MANROSS, M., & SITZMAN, T. (1993). Novice and experienced children's physical education teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.
- GRIFFEY, D., & HOUSNER, L. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement and instructional time. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 196-204.
- HASTIE, P.A., & SAUNDERS, J.E. (1992). A study of tasks and accountability in elite junior sports settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 376-388.
- HORN, T. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-75.
- HOUSNER, L., & GRIFFEY, D. (1985). Teacher cognition: Differences in planning and interactive decision making between experienced and inexperienced teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 45-53.
- KASSON, P. (1974). *Teaching and coaching behaviors of physical educators*. Doct. diss., University of Wisconsin.
- KEEFE, F., & BLUMENTHAL, J. (1980). The life fitness program: A behavioral approach to making exercise a habit. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 11, 31-34.

- KNEER, M. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 91-106.
- LACY, A., & DARST, P. (1985). Systematic observation of behaviors of winning high school head football coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 4, 256-270.
- LEVIE, W., & DICKIE, K. (1973). The analysis and application of media. In, R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- LOMBARDO, B., FARAONE, N., & POTHIER, D. (1982). The behavior of youth sport coaches: A preliminary analysis. In, M. Piéron, & J. Cheffers (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 189-196.
- LYNCH, A., & STILMAN, S. (1979). Behavior modification in coaching: A case study. *Journal of Physical Education and Recreation*, 50, 38-39.
- MARKLAND, R., & MARTINEK, T. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 289-301.
- MARTINEK, T., CROWE, P., & REJESKI, W. (1982). Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching. Leisure Press, West Point, N.Y.
- MARTINEK, T., & JOHNSON, S. (1979). Teacher expectations: Effects of dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- McKENZIE, T. (1986). Analysis of the practice behavior of elite athletes. In, M. Piéron & G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*. Vol. 6, Sports Pedagogy. Champaign, IL: Human Kinetics, 117-121.
- McKENZIE, T., & LISKEYVYCH, T. (1983). Using the multielement baseline design to examine motivation in volleyball training. In, G. Martin, & D. Hrycaiko (Eds.), *Behavior modification and coaching*. Springfield, IL: C. Thomas, 203-212.
- McKENZIE, T., & RUSHALL, B. (1974). Effects of self-recording on attendance and performance in a competitive swimming training environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 191-206.
- MERTLER, C. (1974). The use of behavior modification techniques in a sport environment. *Doct. diss., Ohio State University*.
- ORLICK, T. (1973). Children's sports - A revolution is coming. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, Jan/Feb, 12-14.
- ORLICK, T. The athlete dropout - A high price of inefficiency. *CAHPER Journal*, Nov/Dec, 21-27.
- PIERON, M. (1982a). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.
- PIERON, M. (1982b). Behaviors of low and high achievers in physical education classes. In, Piéron, M., & Cheffers, J. (Eds.), *Studying the teaching in physical education*. Liège: AIESEP, 53-60.
- PIERON, M. (1985). *Pédagogie des activités physiques et sportives (Méthodologie et Didactique)*. Bruxelles: Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.

- PIERON, M. (1988). Enseignement des activités physiques es sportives. Observations et recherches. Liège: Presses Universitaires.
- PIERON, M., & BOZZI, G. (1988). La relation pédagogique d'entraînement. Etude en basket-ball. *Sport*, 121, 1, 18-24.
- PIERON, M., & DELMELLE, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève. Etude dans l'enseignement de la danse moderne. *Revue de l'éducation physique*, 23, 4, 35-41.
- PIERON, M., & DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIERON, M., & FORCEILLE, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: Influence de leur niveau d'habileté. *Revue de l'Education Physique*, 23, 2, 9-16.
- PIERON, M., & GEORIS, A.M. (1983). Comportements d'enseignants et interactions avec leurs élèves, observation dans l'enseignement de la «modern dance». *Revue de l'Education Physique*, 23, 4, 42-45.
- PIERON, M., & GONCALVES, C. (1987). Participant engagement and teacher's feedback in physical education teaching and coaching. In, G. Barrette, R. Feingold, C. Rees, & M. Piéron (Eds.), *Models & methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics, 249-254.
- PIERON, M., & RENSON, D. (1988). Relation pédagogique d'entraînement. Etude en football. *Sport*, 121, 25-30.
- RODRIGUES, J. (1996). O comportamento do treinador. Estudo da influência do objetivo dos treinos e do nível de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol. Doc. Diss., Universidade Técnica de Lisboa.
- ROSADO, A., SARMENTO, P., & PIERON, M. (1996). Compétences de diagnostic et de prescription chez des enseignants de divers degrés d'expertise. In *Colloque International. Actualité de la recherche en éducation physique et sportive. Résumé des communications*. Toulouse, Université Paul Sabatier, 155-156.
- ROSENSHINE, B., & FURST, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In, R. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally, 122-183.
- RUSHALL, B. (1976). A direction for contemporary sport psychology. *Canadian Journal of Applied Sport Science*, 1, 13-21.
- RUSHALL, B. (1982). What coaches do: Behavioral evidence of coaching effectiveness. In, L. Wankel, & R. Wilberg (Eds.), *Psychology of sport and motor behavior. Research and practice. Proceedings of the CSPLSP Annual Meeting*. Edmonton, AL: CSPLSP, 185-202.
- RUSHALL, B., & SMITH, K. (1979). The modification of the quality and quantity of behavior categories in a swimming coach. *Journal of Sports Psychology*, 1, 2, 138-150.
- SIEDENTOP, D., & ELDAR, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254-260.
- SINGER, R. (1980). *Motor learning and human performance: An application to motor skills and movement behaviors* (3<sup>rd</sup> ed.). New-York: Macmillan.

- SMITH, R., SMOLL, B., & CURTISS, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive - behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- SMITH, R., SMOLL, F. & HUNT, E. (1977). A system for the behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- THARP, R., & GALLIMORE, R. (1976). What a coach can teach a teacher. *Psychology today*, 9 (8), 75-78.
- TOUSIGNANT, M. (1982). Analysis of the task structures in secondary physical education classes. *Doct. diss., Ohio State University.*
- WUEST, D., MANCINI, V., VAN DER MARS, H., & TERRILLION, K. (1986). The academic learning time-physical education of Hhige, average, and low-skilled female intercollegiate volleyball players. In, M. Piéron, & G. Graham (Eds.), *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings*. Vol. 6, Sport Pedagogy. Champaign, IL: Human Kinetics, 123-129.