



La enseñanza del tenis a través de un enfoque constructivista

Javier Courel y Bernardino J. Sánchez-Alcaraz (ESP)

ITF Coaching and Sport Science Review 2017; 71 (25): 24-27

RÉSUMÉ

A través de este artículo se propone una justificación para la utilización de un modelo constructivista en la enseñanza del tenis, a través de un diseño de tareas y ejercicios que integren el aprendizaje de la técnica y la táctica. Para ello, se presentan las ventajas de este modelo así como sus principios de enseñanza: (1) jerarquizar en orden creciente de dificultad, (2) formación motriz básica y específica, (3) enseñanza significativa, (4) transferencia al juego real y (5) adecuarse a las características, motivaciones e intereses de los alumnos.

Mots clés: Metodología, Modelo de Enseñanza, Diseño de tareas

Article reçu: 18 Sep 2016

Article accepté: 16 Feb 2017

Auteur correspondant: Javier Courel

Email:

ninosam@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la enseñanza del tenis ha centrado su interés en el dominio de la técnica a través de modelos conductistas, donde el jugador se convierte en un sujeto pasivo que registra mecánicamente la información que se le va suministrando (Contreras, 1998). Por tanto, el aprendizaje se basa en la repetición analítica de golpes para posteriormente ser practicadas en un contexto de competición simulado (Sánchez, 2003). Siguiendo la propuesta de Sánchez-Bañuelos (1986), dichas habilidades serán inicialmente descompuestas en partes más simples que poco a poco el alumno irá acoplando hasta ser capaz de realizar el gesto técnico completo. Finalmente, estas habilidades serán integradas en situaciones reales de juego para dar paso al aprendizaje táctico. *Un ejemplo claro de este modelo se puede encontrar en el sistema clásico de entrenamiento del tenis, basados en carros o cestos, en la que el entrenador lanza pelotas ordenando la repetición de uno o varios gestos técnicos, mientras que el jugador reproduce mecánicamente el gesto técnico establecido.*

Con el paso del tiempo, estos modelos técnicos han sido criticados por dejar en un segundo plano aspectos claves como la táctica, la creatividad, la autonomía del jugador, la capacidad de resolver problemas, e incluso por llegar a resultar monótono y aburrido (Devis y Sánchez, 1996). Como consecuencia, han surgido alternativas basadas en la "Enseñanza para la Comprensión de los Juegos Deportivos" (Bunker y Thorpe, 1982), caracterizada por orientar la enseñanza de la táctica a la técnica (es decir, del "saber qué hacer" al "saber cómo hacerlo"), fomentando la comprensión de los principios del juego sobre la ejecución técnica mecánica. De este modo, el jugador adquirirá un aprendizaje contextual de las habilidades técnicas (Arnold, 1991; Famose, 1992), ya que asociará sus ejecuciones a la correspondiente toma de decisión en función de la situación de juego planteada (qué gesto técnico hacer, dónde hacerlo, cómo ejecutarlo). Para ello, el entrenador planteará situaciones de juego globales (modificando normas de puntuación, el espacio, el tiempo, el número de jugadores, etc.), ofreciendo un contexto de práctica que permita el jugador la libre exploración de soluciones, y donde el entrenador actúa como mediador de dicho aprendizaje guiando al jugador en su búsqueda para tener éxito en la tarea. Este tipo de práctica cuenta con un grado de incertidumbre y variabilidad que obligará al alumno a adaptar

su comportamiento en todo momento, favoreciendo la transferencia a la competición.

Por ejemplo, si el objetivo es que un jugador de iniciación practique la derecha, se puede plantear un ejercicio global de 1x1 con espacios reducidos en la que los jugadores solo puedan golpear de derecha.

Del mismo modo que ocurría anteriormente, esta propuesta podría ser criticada por dejar a un segundo plano un contenido tan importante en el tenis como es la correcta ejecución técnica. No obstante, lejos de restarle importancia, el trabajo de las habilidades técnicas se incluiría con el objetivo de perfeccionarlas y desenvolverse mejor en el contexto de juego (Griffin, Mitchell y Oslin, 1997), o bien cuando las exigencias de la tarea sean demasiado altas que impidan una adecuada tasa de éxito al jugador.

Por ejemplo, tras el ejercicio anterior de derecha, se reflexionaría con el jugador sobre qué aspectos podría corregir para mejorar su golpeo. Posteriormente, se trabajarían esos aspectos de una manera más específica, para finalmente volver a plantear una situación global donde pueda transferir dicho aprendizaje.

VENTAJAS DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE UN MODELO CONSTRUCTIVISTA

Cabe destacar las ventajas potenciales de la puesta en práctica de un modelo comprensivo y constructivista para la formación de deportistas mejor preparados y con mejores condiciones para afrontar competiciones de alto nivel. Esta presunción se basa en la revisión de algunos trabajos sobre las características que diferencian a deportistas mayor y menor nivel (Baker, Côté y Abernethy, 2003; Castejón, 2003; Raab, Masters y Maxwell, 2005). Entre otros aspectos, encontramos que los deportistas expertos y de alto nivel se caracterizan por:

- Un mayor conocimiento específico del deporte.
- Una mejor capacidad de toma de decisión en contexto real de juego (i.e., decidir y actuar en menor tiempo y con mayor tasa de éxito).
- Una mayor habilidad perceptiva y de reconocimiento de patrones, permitiendo una mayor capacidad de anticipación al rival.
- Una mayor capacidad de adaptación a diferentes situaciones de juego.
- Una mayor creatividad y un mayor número de recursos técnico- tácticos.

- Un mayor dominio técnico y una mayor variabilidad de gestos.

PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA PARA EL DISEÑO DE TAREAS EN EL TENIS

Una de las mayores dificultades y exigencias del modelo comprensivo es lograr un correcto planteamiento y estructuración de las tareas dentro de las sesiones de entrenamiento. Para ello, es necesario no sólo un gran conocimiento del propio deporte (reglamento, aspectos técnico-tácticos, exigencias físicas de la competición, indicadores de rendimiento etc.); se deberá contar además con recursos metodológicos que le permitan aprovechar cada tarea al máximo, facilitando proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Siguiendo a Cárdenas (2005) y Contreras (1998), podemos diferenciar 5 grandes principios de la enseñanza deportiva donde el diseño de las tareas toma especial importancia:

Jerarquizar tareas en orden creciente de dificultad

Resulta lógico pensar que la organización de contenidos, progresando de lo simple a lo complejo, optimizará el aprendizaje (Álvarez y del Río, 1999; Famose, 1992). En palabras de Ruiz Pérez (1995, p.135), podemos considerar que "el jugador es un activo solucionador de problemas", de modo que la tarea debe representar un reto superable, esto es, de dificultad ligeramente superior a lo que el alumno ya sabe hacer, favoreciendo que se vuelva autónomo en la resolución del problema (Castejón y López Ros, 1997). Si tenemos en cuenta la famosa "teoría de flujo" de Csikszentmihalyi (1990), el grado de desafío que represente el ejercicio estará directamente vinculado a las habilidades del jugador (Figura 1). Por ello, deberemos plantear situaciones lo suficientemente complicadas para que supongan un desafío atractivo que genere el máximo interés y motivación en el jugador, asegurando su total implicación en la consecución del objetivo. Por el contrario, habrá que evitar tareas demasiado sencillas o monótonas que provoquen desgan o aburrimiento, así como retos demasiado complicados que frustren o generen ansiedad.

Figura 1. Canal de flujo entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades del aprendiz (Csikszentmihalyi, 1990).

En un intento por clasificar las tareas de acuerdo al grado de dificultad, se establecieron tres dimensiones principales, haciendo especial hincapié en la complejidad de la toma de decisión a la que se expone el jugador (Tabla 1). En este sentido, se deberán plantear

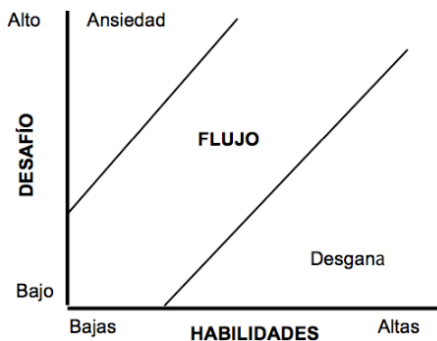


Figura 1. Canal de flujo entre el grado de desafío de la tarea y el nivel de habilidades del aprendiz (Csikszentmihalyi, 1990).

en etapas iniciales situaciones con menor número de estímulos, con una menor precisión requerida o con un menor grado de acciones para coordinar, para ir poco a poco evolucionando a situaciones más complejas. Del mismo modo, Durand (1988)

alude a la necesidad de reducir el número de objetivos de la tarea, así como la cantidad de información o feedback proporcionado al alumno en la iniciación evitando su saturación.

En periodos de iniciación, las tareas deberán ir orientadas al cumplimiento de objetivos simples y claros que el jugador entienda rápidamente (e.g., pasar la pelota al campo contrario por encima de la red, buscar profundidad de la pelota para enviar al contrario al fondo, cubrir el centro de la pista...). Del mismo modo, deberemos proporcionarle un contexto de práctica que le permita tener un alto porcentaje de éxito en la tarea, por ejemplo, disminuyendo la velocidad del móvil a través del uso de pelotas de baja presión, limitando el espacio de juego favoreciendo la devolución de la pelota, o estableciendo dianas amplias para facilitar la consecución del objetivo.

Complejidad de la toma de decisiones de la habilidad					
- Número de decisiones correctas	Ninguna	Poca	Algunas	Varios	Muchas
- Número de alternativas de decisión	Ninguna	Poca	Algunas	Varios	Muchas
- Velocidad de las decisiones	No pertinente	Muy lenta	Lenta	Rápida	Muy rápida
- Secuencia de las decisiones	Una decisión	Dos	Tres	Cuatro	Cinco o más
Características perceptivas de la habilidad					
- Número de estímulos necesarios	Ninguno	Pocos	Algunos	Varios	Muchos
- Número de estímulos presentes	Ninguno	Pocos	Algunos	Varios	Muchos
- Duración de los estímulos	Más de 20"	De 10"	De 5"	De 2"	Menos de 2"
- Intensidad de los estímulos	Muy intensa	Intensa	Moderada	Baja	Muy baja
- Claridad de estímulos correctos	Muy evidente	Evidente	Moderada	Diferencia sutil	Diferencia muy sutil
Características motoras de la habilidad					
- Número de acciones musculares	1-2	3-4	5-6	7-8	9 o más

Tabla 1. Estimación de la complejidad de la tarea según Landers y Boutcher. Tomado y adaptado de Famose (1992, p.146).

Formación motriz básica y específica

El componente motor constituye un pilar fundamental para una correcta práctica deportiva (Oña, Martínez, Moreno y Ruiz, 1999). En este sentido, las habilidades motrices que predominan en el tenis son los golpes, desplazamientos, los giros y los saltos. No obstante, es importante destacar la importancia del trabajo coordinativo y perceptivo-motor para una correcta adaptación a las condiciones variables de la competición en los deportes de raqueta.

Enseñar significativamente

Es necesario que el jugador comprenda y dote de sentido lo que está aprendiendo (López Ros, 2010; Castejón y López Ros, 2002). De esta manera, el jugador entiende la esencia del juego (lógica interna), estimulando la toma de decisiones a través de la búsqueda de respuestas personales frente a la repetición de estereotipos motores, desarrollando su creatividad (Cárdenas, 2005). En definitiva, puede empezar a responder ¿por qué hago esto? ¿para qué me sirve? Para ello, es necesario que el contenido y secuenciación de los contenidos sea coherente y organizados en un orden lógico, así como estar contextualizado y ser funcional (López Ros, 2010). En este sentido, las tareas de entrenamiento deben incluir el mayor número de contenidos posibles, asegurando una implicación cognitiva del jugador durante la práctica y permitiendo la libre exploración y la resolución personal de las situaciones de juego que se generen. Por el contrario, plantear tareas analíticas de repetición sin tener en cuenta un contexto real de juego y sin

dotar al jugador de una implicación cognitiva no generaría un aprendizaje significativo (Iglesias, Cárdenas y Alarcón, 2007). Por ejemplo, si el objetivo es trabajar la consistencia en los golpes, se podría plantear una de 1x1 o 2x2 en la que se contabiliza el punto una vez que los jugadores superen un número "x" de intercambios. Otra situación más compleja con el objetivo de trabajar la dirección o el cambio de ritmo sería, en una situación de 2x2, no pueden golpearse más de dos golpes seguidos en la misma dirección (paralelo o cruzado).

Transferencia al juego real

Ligado al punto anterior, es fundamental que las condiciones de práctica reproduzcan en la medida de lo posible la competición a través de situaciones globales (Bunker y Thorpe, 1982; Devís, 1992). Para ello, el monitor deberá plantear tareas con oposición y/o cooperación, incluyendo elementos tácticos y técnicos y atendiendo a las exigencias físicas de la competición. De esta manera, el jugador estará ejecutando y tomando decisiones en un contexto similar al que se encontrará en la competición, permitiendo una mayor transferencia del aprendizaje.

Por ejemplo, si el objetivo es mejorar la potencia y dirección en el saque, puedo plantear una situación 1x1 o 2x2 en la que, el jugador al servicio tiene tres oportunidades de saque, para que pueda arriesgar más y realice más saques. Además, cada punto directo de saque sumará doble.

Adecuarse a las características, motivaciones e intereses de los alumnos

Posiblemente uno de los aspectos más importantes a la hora de diseñar una sesión sea lograr que las tareas resulten atractivas y motiven a los alumnos. Para ello, el entrenador deberá seleccionar cuidadosamente los contenidos y objetivos de cada tarea, tratando de satisfacer los intereses de sus jugadores y a su vez cubriendo los objetivos propuestos, siendo siempre coherente con el nivel, características y etapa madurativa de los jugadores (Castejón y López Ros, 1997). Una buena herramienta para este propósito es la evaluaciones a través de cuestionarios que nos ayuden a conocer los intereses del jugador, incluyendo preguntas del tipo: ¿qué golpeo crees que dominas mejor? ¿qué golpeo crees que te cuesta más? ¿qué aspectos del juego te gustaría trabajar más? Con esto además, el jugador se sentirá participante activo de su proceso de aprendizaje, elevando su motivación y atracción a la práctica.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., y Del Río, P. (1999). Educación y Desarrollo: La teoría de Vygotsky. La Zona de Desarrollo Próximo en Desarrollo Psicológico y Educación. 11ª reimpresión, España.
- Arnold, P.J. (1991). Educación física, movimiento y currículum. Morata. Madrid.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003) Learning from the experts: practice activities of expert decision makers in sport. Research Quarterly for Exercise and Sport, 74, 3, 342-347 <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609101>
- Bunker, D., y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. Bulletin of Physical Education, 10, 9-16.
- Cárdenas, D. (2005). Fundamentos de las habilidades de los deportes de equipo: baloncesto. Granada: Servicio de Copias de la FCCAFD.

- Castejón, F.J. (2003) A vueltas con los expertos y los novatos en el deporte: lo que no hacen, lo que pueden hacer y lo que hacen. En Castejón, F.J. (Coord.) Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte. Sevilla: Wanceulen
- Castejón, F.J., y López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En F. J. Castejón Oliva (coord.), Manual del Maestro Especialista en Educación Física (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castejón, F.J., y López Ros, V. (2002) Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. Tandem. Didáctica de la Educación Física, 7, 42-55.
- Contreras, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona: Inde.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York: Harper-Row.
- 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.
- Devís, J., y Sánchez Gómez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En Juan Antonio Moreno Murcia y Pedro Rodríguez (Comps.) Aprendizaje Deportivo. University of Murcia. Murcia, 159-181.
- Durand, M. (1988). El niño y el deporte. Barcelona: Paidós-MEC: Famose, J.P. (1992). Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona: Paidotribo.
- Griffin, L., Mitchell, S.A., y Oslin, J.L. (1997). Teaching Sport Concepts and Skills. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- López Ros, V. (2010) Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. En Castejón, F.J. (coord.) Deporte y enseñanza comprensiva. Sevilla: Wanceulen.
- Oña, A., Martínez, M., Moreno, F., y Ruiz, L.M. (1999). Control y aprendizaje motor. Madrid: Síntesis.
- Raab, M., Masters, R., y Maxwell, J. (2005) Improving the «how» and «what» decisions of elite table tennis players. Human Movement Science, 24, 326-344. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.06.004>
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). Deporte y aprendizaje. Madrid: Gymnos
- Sánchez, R. (2003). El modelo comprensivo y la enseñanza de las habilidades técnicas: ¿Dónde es necesario el debate? Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesor [CD-ROM], 18-20 de septiembre, Puerto de la Cruz, Tenerife: Universidad de la Laguna.

SÉLECTION DE CONTENU DU SITE ITF TENNIS COACH (CLIQUEZ)



Droits d'auteur (c) Javier Courel et Bernardino Sánchez 2017



Ce texte est protégé par une licence [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Vous êtes autorisé à Partager – copier, distribuer et communiquer le matériel par tous moyens et sous tous

formats – et Adapter le document – remixer, transformer et créer à partir du matériel pour toute utilisation, y compris commerciale, tant qu'il remplit la condition de:

Attribution: Vous devez créditer l'Œuvre, intégrer un lien vers la licence et indiquer si des modifications ont été effectuées à l'Œuvre. Vous devez indiquer ces informations par tous les moyens raisonnables, sans toutefois suggérer que l'Offrant vous soutient ou soutient la façon dont vous avez utilisé son Œuvre.

[Résumé de la licence](#) - [Texte intégral de la licence](#)