|  |
| --- |
| **MODELOS DE ENSEÑANZA DE FÚTBOL** |
| Autor: **Manuel Tomás Abad Robles.**Licenciado en Educación Física (aplicación específica en fútbol). - Diplomado en profesorado de E.G.B., especialista en Educación Física. - Doctorando en el Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Universidad de Huelva. - Profesor de Educación Física en Secundaria |

**1.- INTRODUCCION**

Hoy en día se tiende a dividir los distintos modelos de enseñanza en dos bloques diferenciados. Por un lado, se distingue el Modelo de Enseñanza Tradicional, técnico o pasivo y, por otro, el Modelo alternativo, comprensivo o activo.

En los últimos años, muchos autores y estudiosos de la enseñanza de la Educación Física y de los deportes están mostrando especial interés en sentar las bases de lo que sería un óptimo modelo, enfoque o método de enseñanza de los mismos. De entre los diferentes deportes, son los colectivos o los de colaboración/oposición, según Hernández (1994), los que están creando mayor controversia, tanto en España como en el extranjero. De modo que la tendencia actual está en la línea de elaborar un conocimiento específico acerca de la enseñanza y del entrenamiento de estos deportes (Lorenzo y Prieto, 2002).

Dentro de las distintas propuestas de intervención referidas a la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos o de colaboración/oposición destacan las siguientes: aquellas que hacen referencia a la utilización de un *método activo*, en el que el alumno o alumna sea protagonista de su propio aprendizaje; las que fundamentan la enseñanza de estos deportes en un *método natural o global*, poniendo especial énfasis en partir de situaciones de enseñanza próximas al juego real; las que se basan en el *método integrado*, el cual hace alusión a la enseñanza y al entrenamiento de la técnica, la táctica, la estrategia, la preparación física y psicológica de manera conjunta y simultánea y, por último, aquellas propuestas que beben del *enfoque comprensivo* de la enseñanza de los juegos deportivos, el cual se centra en el contexto de juego y en la comprensión de este por parte del alumno/a al comenzar el mismo (Almond y Waring, 1992; Devis, 1992; Devis y Peir�, 1992; Read, 1992 y Thorpe, 1992).

Respecto a los distintos modelos mencionados anteriormente (también denominados *modelos alternativos)*, y coincidiendo con Lorenzo y Prieto (2002), tenemos que decir que la mayoría de ellos tienen numerosos aspectos comunes, compartiendo, como punto de referencia esencial, el hecho de surgir como reacción a los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, los cuales se basan, fundamentalmente y entre otros aspectos, en la enseñanza analítica de la técnica, la táctica, la preparación física, etc.

Una vez descrito el panorama en el que se encuentra hoy en día la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos o de colaboración/oposición, nos centraremos en los modelos más utilizados en la enseñanza/aprendizaje del fútbol, para lo cual, en primer lugar, analizaremos la enseñanza tradicional de este deporte, ya que este tipo de modelo ha predominado y predomina aún, en la mayoría de los casos, en las distintas escuelas deportivas, instituciones educativas y clubes. Señalaremos, también, las principales carencias o limitaciones que, según los diferentes autores, presenta este tipo de enseñanza. Seguidamente pasaremos a mencionar las características más destacables de los *modelos alternativos*. No obstante, debemos dejar claro desde el principio que, la idea que subyace en todo este artículo apunta hacia la necesidad de optar por un modelo de formación de el/la futbolista más educativo, para lo cual es necesario tener en cuenta, entre otros, tres aspectos: el propio deporte (características, estructura y dinámica), las características del alumno/a-jugador/a (intereses, motivaciones, conocimientos y experiencias previas, aspectos biológicos, psicológicos, etc.) y, naturalmente, la intervención didáctica a emplear. Al respecto, tenemos que decir que los dos últimos aspectos ya eran destacados por Blázquez (1986) como parámetros importantes a tener en cuenta en la iniciación deportiva.

Este cambio se basa, fundamentalmente, en el hecho de que somos de la opinión de que el fútbol, al igual que otros deportes de cooperación/oposición, tiene grandes posibilidades educativas que deben ser aprovechadas, y para que esto ocurra es menester tener en cuenta las consideraciones que se nos hace desde estos nuevos enfoques de la enseñanza del deporte.

**2.- Modelo de EnseÑanza Tradicional**

**2.1.- Aproximación crítica**

Desde hace algunos años se está produciendo en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de los deportes, fundamentalmente de los deportes de colaboración-oposición (Hernández Moreno, 1994), tradicionalmente denominados deportes colectivos, un especial interés por desarrollar una teoría de conocimientos relativa a la especificidad de este tipo de deportes, ya que, según numerosos autores (Moreno y Morcillo, 2001; Seirul-lo, 1999) la metodología utilizada para su enseñanza-aprendizaje está más en concordancia con los deportes clásicamente denominados individuales o psicomotores (Hernández Moreno, 1994). La inadecuada aplicación, pues, del modelo de enseñanza tradicional en la Enseñanza-Aprendizaje de los deportes de colaboración-oposición ha hecho que surjan numerosas críticas por parte de diferentes autores. A continuación veremos sólo algunos ejemplos que pueden ilustrarnos.

Para Thorpe (1992) no sería demasiado correcto pensar que los profesores y entrenadores han venido utilizando este tipo de instrucción en la enseñanza de los deportes de colaboración-oposición por ser descuidados e ineficaces, sino que lo hacían así porque así se les ha enseñado y porque es así como se propone que se enseñen estos deportes en la mayoría de los libros específicos.

Una de las principales críticas que se le hace al Modelo tradicional es que este tipo de enseñanza, entre otras características, ha destacado por preconizar una enseñanza analítica y aislada del contexto real de juego de las distintas habilidades (técnicas o modelos) del bagaje motor del deporte en cuestión. Este hecho ha propiciado que la participación de los alumnos/as-jugadores/as en un juego deportivo pueda postergarse hasta que estos no posean la competencia técnica necesaria, estimada esta según el profesor/a, para tener relativo éxito en la práctica del mismo, lo cual suele ocurrir, en la mayoría de los casos, demasiado tarde, porque lo que se ha practicado, y el cómo se ha practicado no tiene nada que ver con las exigencias que demanda el juego real (Read, 1992). Esta misma autora se pregunta, en consecuencia, si la práctica de los gestos técnicos se ha producido de forma aislada, ¡¿*Cómo pueden los alumnos/as dar buen uso a sus técnicas si no saben dónde encajan dentro del contexto de juego?!* (1992:211).

Por su parte, Seirul-lo (1999) hace referencia a dos grandes críticas:

Que a veces el individuo que se sale del modelo es el que triunfa.

La persona humana nunca se debe plantear a sí misma, en el rendimiento deportivo, un límite, ya que un modelo es poner un límite.

**2.2.- Características del Modelo de Enseñanza Tradicional**

A continuación procederemos al análisis y caracterización del modelo de enseñanza tradicional, también denominado de racionalidad técnica o pasivo, basándonos, fundamentalmente, en aquellos aspectos que hacen referencia a las características estructurales y funcionales del fútbol como deporte de colaboración/oposición (cuadro 1), a las condiciones y capacidades del sujeto que aprende (cuadro 2), y a la intervención educativa del entrenador/educador (cuadro 3).

|  |  |
| --- | --- |
| **Aspecto de referencia** | **Caracter�sticas** |
| ***-Fútbol, deporte de colaboración/oposición*** | * Enseñanza analítica de los gestos deportivos, aislando la práctica del contexto real de juego. Énfasis en la técnica deportiva (Devis, 1992; Fradua y Figueroa, 1995; Garganta, 2002; Lago, 2001; Romero, 1997 y Wein, 1995)
* Ejercicios estereotipados y demasiado analíticos (Ibáñez, 2000; Sáenz-López, 1997 y Sampedro, 1999a)
* Existencia de habilidades técnico-deportivas de eficacia probada. Pedagogía por modelos (Devis, 1992)
* Abuso de situaciones de juego parciales de ataque sin defensa y viceversa (Sampedro, 1999a)
* Escasa transferencia entre las tareas planteadas y el deporte (Sáenz-López, 1997; Sampedro, 1999a; y Viciana, 1999)
* Ejercicios poco participativos, con ¡filas eternas! Demasiada inactividad (Romero, 1997 y Sáenz-López, 1997)
* Excesiva utilización del juego colectivo complejo, 11x11 (Sáenz-López, 1997)
* Calentamientos dirigidos fundamentalmente a la preparación física y técnica, olvidándose la preparación táctica
* Excesivo énfasis en la competición (Romero, 1997)
 |

*Cuadro 1. Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con el fútbol como deporte de colaboración/oposición*

|  |  |
| --- | --- |
| **Aspecto de referencia** | **Caracter�sticas** |
| ***-******Alumno/a-jugador/a que aprende*** | * Imitación del deporte adulto. Adaptación del niño/a al fútbol (Ibáñez, 2000; Romero, 1997; Sampedro, 1999a y Wein, 1995)
* Entrenamientos demasiados intensos para jóvenes en pleno desarrollo (Sáenz-López, 1997)
* Escaso desarrollo de los mecanismos de percepción y decisión a favor del de ejecución (Lorenzo y Prieto, 2002; Romero, 1997 y Sáenz-López, 1997)
* Decaimiento de la motivación, debido a ejercicios estereotipados y analíticos (Viciana, 1999)
* Actividades y tareas poco significativas para el alumno/a-jugador/a (Lorenzo y Prieto, 2002)
* Alumno/a-jugador/a receptor pasivo de la información y obediente (Ibáñez, 2000; Pino, Vegas y Moreno, 2001 y Viciana y Delgado, 1999)
 |

***Cuadro 2.*** *Caracter�sticas del Modelo de Ense�anza Tradicional en relaci�n con� el alumno/a-jugador/a que aprende.*

|  |  |
| --- | --- |
| **Aspecto de referencia** | **Caracter�sticas** |
| ***-Intervención didáctica del educador/entrenador*** | * Profesor experto, autoritario y protagonista de la enseñanza (Arranz et al., 1997; Devis, 1992; Garganta, 2002; Ibáñez, 2000; Pino,Vegas y Moreno, 2001; Romero, 1997 y Sampedro,1999a)
* Los fines y objetivos se plantean muy a corto plazo, predominando objetivos de rendimiento inmediato (Ibáñez, 2000)
* Los contenidos (técnica y táctica) se parcelan y se enseñan fuera del contexto real de juego (Ibáñez, 2000)
* El esquema típico de clase es: calentamiento, enseñanza de la técnica y juego (Thorpe, 1992 y Wein, 1995)
* Técnica de Enseñanza basada en la instrucción directa y reproducción de modelos (Ibáñez, 2000; Sampedro, 1999a; Viciana y Delgado, 1999 y Viciana, 1999)
* Utilización excesiva de la estrategia en la práctica analítica (Viciana, 1999)
* Se usa la competición para la evaluación del aprendizaje (Ibáñez, 2000)
* Búsqueda rápida de perfeccionamiento técnico (Sampedro, 1999a)
* Calentamientos específicos con niños (Sáenz-López, 1997)
* Escasa comunicación del profesor/a-entrenador/a con los alumnos/as-jugadores/as (Sáenz-López, 1997)
* Entrenamientos monótonos y aburridos (Romero, 1997 y Sáenz-López, 1997)
* Escasa individualización del proceso de Enseñanza-aprendizaje (Sáenz-López, 1997)
* Se basa en modelos mecanicistas o conductuales (Arranz et al., 1997; Garganta, 2002; Pino, Vegas y Moreno, 2001 y Romero, 1997)
* Excesivo énfasis en la victoria (Romero, 1997)
* Se produce una selección de ¡los mejores!, lo cual conlleva discriminaciones (Romero, 1997)
* La enseñanza del deporte se aproxima más al rendimiento que a la educación (Devis, 1992 y Romero, 1997)
* La repetición del modelo aportado por el profesor es la base de la metodología de trabajo (Viciana y Delgado, 1999)
* Utilización de los estilos de enseñanza siguientes: mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas (Viciana y Delgado, 1999)
 |

***Cuadro 3.*** *Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con la intervención didáctica del educador/entrenador*

**2.3.- Límites o consecuencias del Modelo Tradicional de Enseñanza**

Las distintas características del Modelo tradicional de Enseñanza de los deportes, más arriba expuestas, han hecho que muchos autores y estudiosos del tema hayan atribuido a esta forma de Enseñanza-Aprendizaje ciertas limitaciones y consecuencias negativas. A continuación destacamos las más significativas.

Aburrimiento de los alumnos/as-jugadores/as por la realización de ejercicios analíticos y estereotipados (Medina, 1997 y Romero, 1997).

Si utilizamos el método analítico, el alumno/a-jugador/a pierde la capacidad intuitiva, disminuyendo así su capacidad táctica (Devis, 1992; Garganta, 2002 y Lorenzo y Prieto, 2002).

Ausencia de actividades que favorezcan la culminación en el diseño de las tareas de aprendizaje (Medina, 1997).

La mayoría de los alumnos/as-jugadores/as progresan muy poco, al incidirse, sobre todo, en el mecanismo de ejecución (Thorpe, 1992).

Al estar encaminada la Enseñanza-Aprendizaje hacia la competición y hacia el rendimiento, y al seleccionar a los ¡mejores!, se pierde la orientación educativa que favorece la formación integral y, además, fomenta comportamientos de agresividad, discriminaciones y comportamientos antisociales (Romero, 1997).

Debido a que el Modelo Tradicional se basa en los modos de ejecución de los adultos, no se consideran las características físicas ni psicológicas, las motivaciones e intereses de los chicos y chicas, lo cual es considerado como un error pedagógico y didáctico (Romero, 1997).

Escasa transferencia de los aprendizajes al juego real (Lago, 2001; Medina, 1997; Romero, 1997). Este hecho va a propiciar que los aprendizajes tengan poca o ninguna significación para la persona que aprende (Cárdenas y López, 2000 y Lorenzo y prieto, 2002). No se tiene en cuenta, así la naturaleza del conocimiento de las actividades, ya que las aísla del contexto real del juego (Devis, 1992). Es frecuente el hecho de que los jugadores no sepan aplicar, en el juego real, lo aprendido en situaciones fuera del contexto real del juego (Wein, 1995).

El tratamiento analítico de los contenidos de enseñanza-aprendizaje hace que no se tengan en cuentan importantes características de los deportes de colaboración/oposición, tales como: la variabilidad, la incertidumbre y la complejidad (Devís, 1992 y Lago, 2001).

Limitación del desarrollo de la creatividad por utilizarse exclusivamente una técnica de enseñanza por instrucción directa o reproducción de modelos (Devis, 1992 y Medina, 1997).

Escasa implicación cognitiva de los alumnos/as-jugadores/as al no plantear situaciones que conlleven la resolución de problemas (Medina, 1997).

Se forman alumnos/as-jugadores/as dependientes del profesor/a-entrenador/a (Thorpe, 1992).

Inadecuada utilización del juego real, lo cual hace que no se aprovechen todas las posibilidades educativas del mismo (Medina, 1997).

Al dirigir, fundamentalmente, la enseñanza hacia el aprendizaje de la técnica (mecanismo de ejecución), se olvidan otros aspectos importantes como la táctica y la preparación física, tratándolos, además, de forma aislada (Medina, 1997; Romero, 1997).

Énfasis en una especialización precoz en puestos específicos, limitando, así, la formación del jugador/a (Medina, 1997).

Si consideramos todo lo expuesto más arriba, no tenemos más remedio que preguntarnos sobre el porqué de la utilización de este modelo de enseñanza por los profesores, entrenadores, monitores, etc. En este sentido Sáenz-López, (1997) apunta a una serie explicaciones, que pueden arrojar alguna luz al respecto.

Desconocimiento de las características evolutivas de la persona. Esto hace que muchos educadores/entrenadores apliquen los mismos métodos para adultos que para chavales.

No tener conciencia de los mecanismos que intervienen en el acto motor, lo cual hace que los educadores/entrenadores se centren �nicamente en lo que ven, es decir, en la ejecución.

Desconsideración de la estructura de los deportes de colaboración/oposición y de sus componentes (principios generales de ataque y de defensa, medios técnico-tácticos individuales y colectivos básicos y complejos, reglas, etc.).

Influencia que la enseñanza de los deportes colectivos o de colaboración/oposición ha tenido del modelo de enseñanza utilizado en los deportes individuales, psicomotores o de oposición.

Sáenz-López (1997) hace hincapié� en que la responsabilidad de esta situación no es tanto de quien entrena o enseña como de quien se encarga de formar a educadores y entrenadores.

**2.4.- Necesidad de cambio**

Llegados a este punto, y una vez descrito y analizado el Modelo de Enseñanza aún predominante en la enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos o de colaboración/oposición, entre los que se encuentra el fútbol, no nos queda más remedio que clamar un cambio de orientación en su enseñanza, que apunte hacia una perspectiva más formativa y educativa. En este sentido se manifiesta Thorpe (1992:186), cuando nos dice que “*es hora de revisar la enseñanza de los juegos deportivos”.* Existen, pues, diferencias manifiestas entre los deportes colectivos o de colaboración/oposición y los deportes individuales o psicomotores o de adversario u oposición, que deben llevarnos a desarrollar un corpus científico que apoye las situaciones que se dan en estos deportes (colectivos o de colaboración/oposición) (Seirul-lo, 1999).

En esta misma línea se expresa Cárdenas y López (2000), cuando nos dice que las características propias de los deportes colectivos o de colaboración/oposición deben hacernos reflexionar sobre la necesidad de desarrollar, a través de la aplicación de un modelo de enseñanza, en nuestros alumnos/as-jugadores/as la capacidad cognitiva o inteligencia motriz (Sampedro, 1999a y 1999b).

**3.- Modelos de EnseÑanza Alternativos**

En primer lugar, tenemos que decir que estos modelos de enseñanza nacen como reacción a los planteamientos didácticos realizados desde el Modelo Tradicional de enseñanza, los cuales, como hemos visto más arriba, tienen numerosas limitaciones y aspectos negativos. Además, como decíamos anteriormente, en el origen de estos nuevos modelos de enseñanza está� la necesidad de elaborar un corpus científico que sustente la enseñanza-aprendizaje de los deportes, especialmente de los deportes colectivos o de colaboración/oposición, ya que el utilizado para la enseñanza de los deportes individuales, es estimado como inadecuado por numerosos autores (Carrascosa, 1996; Moreno y Morcillo, 2001 y Seirul-lo, 1999). Si en el Modelo Tradicional se insistía sobre la Técnica, en los Modelos Alternativos se va a incidir sobre la Táctica.

Devis y Sánchez (1996) diferencian, dentro de los Modelos de Enseñanza Alternativos, entre Modelos Verticales y Modelos Horizontales. Los primeros hacen referencia a la enseñanza-aprendizaje de un deporte. Por tanto, en una enseñanza centrada en el fútbol, estaríamos en un Modelo Vertical en el que entrarían otras perspectivas o modelos como el *entrenamiento integrado*, el *método activo*, el *método global, etc.* Por otra parte, los segundos van dirigidos a varios deportes con características y aspectos similares. En los horizontales, se suele diferenciar entre estructural y comprensivo (ver cuadro 4).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Autores representativos Espa�a** | **Recurso Pedag�gico b�sico** | **Juegos Deportivos a los que va dirigido** | **�Campo de Iniciaci�n Deportiva** | **�Fuentes Te�ricas y Autores Representativos** | **�mbito Cultural de origen** |
| **Modelo Vertical** | Horst weinF. Usero y A. Rubio | Juegos SimplificadosJuegos Reducidos | HockeyFútbolRugby | Rendimiento (con mayúsculas)Educación | Comprensión (Thorpe, Bunker, Almond, Spackman) | Británica Francesa |
| **Modelo Horizontal Estructural** | D. BlázquezG. Lasierra y P. Lavega | Formas jugadas y juegos | Juegos deportivos colectivos | Educación (con mayúsculas)Rendimiento | Estructuralismo Praxiología(Bayer y Parlebas) | Francesa |
| **Modelo Horizontal Comprensivo**  | J. Devis y C. Peir� | Juegos Modificados | Bate y CampoCancha divididaInvasiónBlanco y diana | Educación (con mayúsculas)Rendimiento | Comprensión (Thorpe, Bunker, Almond, Spackman). Investigación acción (Stenhouse, Elliot y Almond) Tradición deportiva Loughborough | Británica |

***Cuadro 4.*** *Cuadro comparativo de los Modelos de Enseñanza Alternativos de los Juegos Deportivos (tomado de Devis y Sánchez, 1996:177)*

A continuación, pasamos a describir las características más significativas del Modelo Horizontal Comprensivo y del Modelo vertical.

**3.1.- Características básicas del Modelo de Enseñanza Horizontal Comprensivo**

En este Modelo de Enseñanza se aboga por la Enseñanza-Aprendizaje común de varios deportes en función de características y aspectos análogos a todos ellos.

Se apuesta por la comprensión de la naturaleza del juego, es decir, entender en qué consiste el juego. Esta naturaleza del juego viene determinada por las reglas del mismo (Devis, 1992 y Thorpe, 1992).

Adquisición contextual de las habilidades técnicas (Devis, 1992 y Read, 1992). Esto favorecerá la transferencia positiva entre aprendizajes.

La técnica se presenta subordinada a la táctica. Se va del *porqué* al *qué* hacer, lo cual no significa olvidar y menospreciar la técnica, sino que en esta se incidirá más adelante (Devis, 1992 y Thorpe, 1992).

Los planteamientos didácticos se basan en la resolución de problemas por parte de los alumnos/as (Devis, 1992; Read, 1992 y Thorpe, 1992.

Proponen el juego modificado como medio de enseñanza básico, el cual estaría a medio camino entre el juego libre y espontáneo y el juego deportivo estándar o deporte (Devis, 1992).

Se le da más protagonismo y más participación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje al alumno/a. Se amplía la participación del alumnado reduciendo las exigencias técnicas del juego (Devis, 1992).

Se pone énfasis en el mecanismo de decisión (Devis, 1992 y Thorpe, 1992).

Respecto a este Modelo de Enseñanza Horizontal Comprensivo, hemos de destacar el hecho de que existen numerosos autores que, analizando críticamente este modelo, aluden, como contrapartida, a una escasa investigación en este campo, lo cual es imprescindible para poder generalizar los resultados y las conclusiones (Castejón et al., 1999; López y Castejón, 1998b y McNamee, 1992).

**3.2.- Características básicas del Modelo de Enseñanza Vertical (aplicación al fútbol)**

Adaptación del fútbol al niño, teniendo en cuenta sus características biológicas, psicológicas, afectivas y sociales (Giménez, 2001; López y Castejón, 1998a y Wein, 1995 y 1998).

La técnica aparece subordinada a la táctica. No es suficiente con saber *cómo hacer*, sino que, además, es necesario saber *cuándo* y *por qué* hacer. No obstante, es importante contar con un amplio bagaje técnico (López y Castejón, 1998b y Sampedro, 1999a).

Aprendizaje significativo de las habilidades motrices específicas (Ávila y Chirosa, 1997; Cimarro y Pino, 1997; Hernández Ligero, 1998; López y Castejón, 1998a y b, Martínez Chávez, 2001; Romero, 1997 y Sáinz, 2002).

La construcción de las tareas de Enseñanza-Aprendizaje tiene en cuenta los distintos elementos que están presentes en el juego real, los cuales son: balón, reglamento, compañeros, adversarios, condiciones espaciales y temporales, que favorecerá aprendizajes contextuales.

El concepto de técnica cambia en relación con los deportes colectivos o de colaboración/oposición. Deja de referirse a la reproducción de modelos y pasa a definirse como “*movimientos o coordinación de movimientos que permitan conseguir un objetivo de juego y no sea contraria a los preceptos reglamentarios correspondientes”* (Jiménez, 1994, citado por Ávila y Chirosa, 1997).

Enseñanza-aprendizaje contextual y próximo al juego real, donde aparezcan los distintos elementos que componen el fútbol (técnica, táctica, etc.), enfatizando la enseñanza sobre uno de los aspectos cada vez, lo cual favorece la transferencia positiva entre los aprendizajes (Ávila y Chirosa, 1997; Carrascosa, 1996; Cimarro y Pino, 1997; Espar, 1998; Fradua y Figueroa, 1995; Garganta, 2002; Giménez, 2001; Giraldez, Yag�e y Cuadrado, 2001; Hernández Moreno et al., 2001; López y Castejón, 1998a y b; Lillo, 2000; Lorenzo y Prieto, 2002; Martínez Chávez, 2001; Medina, 1997; Morcillo y Moreno, 1999 y 2001; Pascual, 1997; Pino, Vegas y Moreno, 2001; Sampedro, 1999a; Sarasa, 2002 y Yag�e, 1997).

Se parte de la idea de que el todo se puede dividir en unidades elementales, pero no es igual a la suma de sus elementos, ya que se aprende globalmente (pedagogía global) (Martínez Chávez, 2001; Wein, 1995 y Yag�e, 1997).

Se suelen trabajar a la vez distintos objetivos de la preparación física, técnica, táctica y psicológica, lo que se entiende como “globalizar” (Carrascosa, 1996; Sans, Frattarola y Sagrera, 1999 y Sarasa, 2002).

Se fomenta la variabilidad en la práctica (Hernández et al., 2001 y Martínez Chávez, 2001).

Se incide, fundamentalmente, sobre los mecanismos de percepción y decisión, sin olvidar el de ejecución (Morcillo et al., 2001 y Yag�e, 1997).

Se produce la unión entre acción y cognición. Promocionando el pensamiento táctico, la creatividad, la toma de decisiones y la adaptabilidad a las situaciones cambiantes tan características de los deportes colectivos o de colaboración/oposición (Martínez Chávez, 2001).

La metodología de enseñanza se basa en la Indagación o Resolución de Problemas (Lillo, 2000; López y Castejón, 1998b; Lorenzo y Prieto, 2002; Medina, 1997; Pino, Vegas y Moreno, 2001; Sampedro, 1999a; Viciana, 1999; Wein, 2000 y Yag�e, 1997). Aunque también se utilizará la Instrucción directa (Medina, 1997).

La Estrategia en la Práctica predominante es la global (Ávila y Chirosa, 1997; Cárdenas, Conde y Ortega, 1999; Cárdenas y López, 2000; Medina, 1997 y Viciana, 1999). A veces, se usará también la Estrategia en la Práctica analítica y la Mixta (Medina, 1997 y Wein, 1995).

Los Estilos de Enseñanza predominantes son los Cognitivos (Delgado, 1991) es decir, el Descubrimiento Guiado y la Resolución de Problemas (Medina, 1997 y Pino, Vegas y Moreno, 2001).

No se excluyen de forma absoluta los tratamientos analíticos, sino que se advierte de que por sí solos no son suficientes (Ávila y Chirosa, 1997 y Sans, Frattarola y Sagrera, 1999).

El juego o las situaciones jugadas son el medio de enseñanza en el que se basa este Modelo, lo cual va a favorecer una actitud y una motivación positiva hacia los aprendizajes por parte de los alumnos/as-jugadores/as (Ávila y Chirosa, 1997; Cimarro y Pino, 1997; Martínez Chávez, 2001; Sans, Frattarola y Sagrera, 1999; Sarasa, 2002 y Yag�e, 1997).

Se valora la formación de actitudes como la cooperación, el compañerismo, etc. En definitiva, la formación como personas (Yag�e, 1997).

Se centran en la formación y educación integral del alumno/a-jugador/a (ámbitos: psicomotor, cognitivo, afectivo y social) (Ávila y Chirosa, 1997).

Tratamiento educativo de la competición (Wein, 1998).

**4.- CONCLUSIÓN**

Como conclusión, y basándonos en la caracterización realizada anteriormente respecto al Modelo de Enseñanza Vertical aplicado al fútbol y en las limitaciones del Modelo Tradicional expuestas, hemos de decir que, al menos en teoría o *a priori*, este tipo de enseñanza-aprendizaje del fútbol nos parece más adecuado y educativo que el Modelo Tradicional. No obstante, estamos de acuerdo con Martínez Chávez (2001) cuando afirma que, en muchos casos, no se ha seguido adecuadamente las consignas metodológicas propuestas por este modelo alternativo aplicado a la enseñanza-aprendizaje del fútbol, lo cual apunta hacia la **necesidad de una formación** más completa y adecuada de los educadores/entrenadores de fútbol.

Por otra parte, al igual que ocurría con el Modelo Comprensivo Horizontal, hemos de decir que todavía hace falta estudiar e investigar mucho para poder demostrar la bondad del Modelo Alternativo en la Enseñanza-Aprendizaje de los deportes (Rink, 1996, citado por López y Castejón, 1998b).

**5.- REFERENCIAS BIBLIOGRáFICAS**

* *ARRANZ*, F. J.; MORILLA, M.; GUTI�RREZ, M.; REGIFE, J. O.; NARANJO, J. y SANCHIS, J. (1997). La enseñanza y el aprendizaje basados en el descubrimiento. La resolución de problemas y el descubrimiento guiado. *Fútbol. Cuadernos técnicos,* 8, 44-49.
* ÁVILA, M. y CHIROSA, J. (1997). Iniciación a deportes colectivos, el balonmano, una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad Motriz,* 9, 35-40.
* CÁRDENAS, D.; CONDE, J. L. y ORTEGA, E. (1999). El desarrollo de la creatividad a través de la enseñanza de los deportes de equipo en la escuela. En Sáenz-López, P., Tierra, J. y Díaz, M. (Coords.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación (694-702).* Huelva.
* C�RDENAS, D. y L�PEZ, M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz,* 15, 22-29.
* CARRASCOSA, J. (1996). Equívocos habituales en el trabajo del entrenador en materia de psicología y metodología. *Training fútbol,* 8, 23-29.
* CASTEJ�N, J.; AGUADO, R.; CALLE, M.; DE LA CORRALES, D.; GARCIA, A.; MART�NEZ, F.; MOR�N, O.; RUIZ, D.; SERRANO, H y SU�REZ, J.R. (1999). La ense�anza del deporte de iniciaci�n con estrategia t�cnica, t�ctica y t�cnico-t�ctica. En S�ENZ-L�PEZ, P.; TIERRA, J. y D�AZ, M. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educaci�n F�sica* (726-735). IAD. Universidad de Huelva.
* CIMARRO, J. y PINO, J. (1997). La planificaci�n por conceptos de juego en f�tbol: un modelo para edades tempranas. *Training f�tbol,* 24, 8-23.
* DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los estilos de ense�anza en la Educaci�n F�sica. Propuesta para una reforma de la ense�anza.* Instituto de Ciencias de la Educaci�n. Universidad de Granada.
* DEV�S, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la ense�anza de los juegos deportivos. En Dev�s, J. y Peir�, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educaci�n F�sica: la salud y los juegos modificados* (141-159). INDE. Barcelona.
* DEV�S, J. y S�NCHEZ, R. (1996). La ense�anza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales de iniciaci�n y reflexiones finales. En Moreno, J. A. y Rodr�guez, P. L. (Dirs.). *Aprendizaje Deportivo* (159-181). Universidad de Murcia.
* ESPAR, F. (1998). El concepto de t�ctica individual en los deportes colectivos. *Apunts: Educaci�n F�sica y Deportes,* 51, 16-22.
* FRADUA, L. y FIGUEROA, J. A. (1995). Construcci�n de situaciones de ense�anza para la mejora de los fundamentos t�cnico-t�cticos individuales en f�tbol. *Apunts: Educaci�n F�sica y Deportes,* 40, 27-33.
* GARGANTA, J. (2002). Competencias no ensino e treino de jovens futebolistas. *Lecturas: Educaci�n F�sica Deportes. Revista Digital,* 45.
* GIM�NEZ, F. J. (2001). El entrenador en la iniciaci�n al f�tbol. *Training f�tbol,* 67, 38-45.
* GIRALDEZ, A.; YAG�E, J. M. y CUADRADO, J. (2001). Coloquio t�cnico: metodolog�a pr�ctica del entrenamiento en el f�tbol. *Training f�tbol,* 60, 16-19.
* HERN�DEZ LIGERO, D. (1998). Importancia del aprendizaje significativo y de los contenidos conceptuales en un proceso de alto rendimiento. *Training f�tbol,* 31, 20-26.
* HERN�NDEZ MORENO, J. (1994). *Fundamentos del deporte. An�lisis de las estructuras del juego deportivo.* INDE. Barcelona.
* HERN�NDEZ MORENO, J.; CASTRO, V.; GIL, G.; CRUZ, H.; GUERRA, G.; QUIROGA, M. y RODR�GUEZ, J. P. (2001). La iniciaci�n a los deportes de equipo de cooperaci�n/oposici�n desde la estructura y din�mica de la acci�n de juego: un nuevo enfoque. *Lecturas. Educaci�n F�sica y Deportes. Revista Digital,* 33.
* IB��EZ, S. J. (2000). La ense�anza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad Motriz*, 15, 12-21.
* LAGO, C. (2001). El proceso de iniciaci�n deportiva en el f�tbol. Secuenciaci�n de los contenidos t�cnico-t�cticos. *Training f�tbol,* 66, 34-45.
* LILLO, J. M. (2000). Consideraciones de aplicaci�n al entrenamiento de la t�ctica. *Training f�tbol,* 47, 8-13.
* L�PEZ, V. y CASTEJ�N, J. (1998a). T�cnica, t�ctica individual y t�ctica colectiva: teor�a de la implicaci�n en el aprendizaje y la ense�anza deportiva (I). *Revista de Educaci�n F�sica. Renovar la teor�a y la pr�ctica,* 68, 5-9.
* L�PEZ, V. y CASTEJ�N, J. (1998b). T�cnica, t�ctica individual y t�ctica colectiva: implicaci�n en el aprendizaje y la ense�anza deportiva (pr�ctica) (II). *Revista de Educaci�n F�sica. Renovar la teor�a y la pr�ctica,* 68, 12-16.
* LORENZO, A y PRIETO, G. (2002). Nuevas perspectivas en la ense�anza del baloncesto. *Lecturas: Educaci�n F�sica y Deportes. Revista Digital,* 48.
* MART�NEZ CH�VEZ, H. F. (2001). F�tbol: caracterizaci�n de los modelos de ense�anza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo. *Lecturas: Educaci�n F�sica y Deportes. Revista Digital,* 36.
* McNAMEE, M. (1992). La ense�anza para la comprensi�n en los juegos deportivos: una revisi�n cr�tica. En Dev�s, J. y Peir�, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educaci�n F�sica: la salud y los juegos modificados* (237-247). INDE. Barcelona.
* MEDINA, J. (1997). Propuesta de intervenci�n did�ctica para la ense�anza del f�tbol. En D�az, M.; Gim�nez, F. J. y S�enz-L�pez, P. (Coords.), *El deporte escolar. Curso de formaci�n de Educaci�n F�sica en la escuela* (111-117)*.* Universidad de Huelva.
* MORCILLO, J. A.; CANO, O. P.; MALDONADO, R. A. y NU�EZ, F. J. (2001). Aproximaci�n a la utilizaci�n de medios espec�ficos de entrenamiento en la ense�anza del f�tbol. *Lecturas: Educaci�n F�sica y Deportes. Revista Digital,* 39.
* MORCILLO, J. A. y MORENO, R. (1999). Necesidad de una ense�anza planificada del f�tbol y propuesta de clasificaci�n de las tareas de ense�anza entrenamiento. En S�enz-L�pez, P.; Tierra, J. y D�az, M. (Coords.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educaci�n F�sica� de Facultades de Educaci�n* (862-871). Huelva.
* MORENO, R. y MORCILLO, A. J. (2001). Aprender a entender el juego: el modelo comprensivo en el entrenamiento del f�tbol. *Training f�tbol,* 62, 24-40.
* PASCUAL, F. (1997). Planteamientos de entrenamiento f�sico-t�cnico-t�ctico globalizado en el f�tbol actual. Econom�a de objetivos y contenidos de entrenamiento en el f�tbol actual. *Training F�tbol,* 12, 28-33.
* PINO, J.; VEGAS, G. y MORENO, M. I. (2001). La formaci�n conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciaci�n. *Lecturas: Educaci�n F�sica y Deportes. Revista Digital,* 41.
* READ, B. (1992). El conocimiento pr�ctico en la ense�anza de los juegos deportivos. En Dev�s, J. y Peir�, C. (Comps.).*Nuevas perspectivas curriculares en Educaci�n F�sica: la salud y los juegos modificados* (209-221). INDE. Barcelona.
* ROMERO, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciaci�n al f�tbol en la escuela. *Training f�tbol,* 16, 28-38.
* S�ENZ-L�PEZ, P. (1997). *La Educaci�n F�sica y su Did�ctica. Manual para el profesor.* Wanceulen. Sevilla.
* S�INZ, M. A. (2002). Orientaciones metodol�gicas para el entrenamiento de los fundamentos t�cticos en el f�tbol base desde la perspectiva de la psicolog�a cognitiva. *Training f�tbol,* 76, 24-33.
* SAMPEDRO, J. (1999a). *Fundamentos de t�ctica deportiva. An�lisis de la estrategia de los deportes.* Gymnos. Madrid.
* SAMPEDRO, J. (1999b). La inteligencia motriz deportiva. El pensamiento t�ctico y el proceso de entrenamiento. *Revista de Educaci�n F�sica Gymnos,* 5, �poca II, 4-8.
* SANS, A.; FRATTAROLA, C. y SAGRERA, S. (1999). La etapa de iniciaci�n del joven futbolista. *Training F�tbol,* 46, 26-46.
* SARASA, J. (2002). Tareas motrices en el f�tbol y aplicaci�n de recursos para mejorar la t�cnica. *Training f�tbol,* 76, 16-23.
* SEIRUL�LO, F. (1999). Criterios modernos de entrenamiento en el f�tbol. *Training f�tbol,* 45, 8-17.
* THORPE, R. (1992). La comprensi�n en el juego de los ni�os: una aproximaci�n alternativa a la ense�anza de los juegos deportivos. En Dev�s, J. y Peir�, C. (Comps.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educaci�n F�sica: la salud y los juegos modificados* (185-207). INDE. Barcelona.
* VICIANA, J. y DELGADO, M. A. (1999). La programaci�n e intervenci�n did�ctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de ense�anza. *Apunts: Educaci�n F�sica y Deportes,* 56, 17-24.
* VICIANA, J. (1999). La programaci�n e intervenci�n did�ctica en el deporte escolar (I). La t�cnica de ense�anza. *Apunts: Educaci�n F�sica y Deportes,* 56, 10-16.
* WEIN, H. (1995). *F�tbol a la medida del ni�o. Un �ptimo modelo de formaci�n como clave de futuros �xitos.* CEDIF. RFEF. Madrid.
* WEIN, H. (1998). Hacia una �ptima progresi�n en las competiciones formativas del f�tbol base. *Training f�tbol,* 33, 24-33.
* WEIN, H. (2000). La necesidad de utilizar otro estilo de ense�anza en la formaci�n del futbolista. *Training F�tbol,* 49, 40-45.
* YAG�E, J. M�. (1997). Modelos de intervenci�n en el entrenamiento del f�tbol. *Training F�tbol,* 16, 22-27.