

Universidad de Huelva

**Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y
sus Didácticas**



La formación del entrenador en el proceso de enseñanza- aprendizaje de jóvenes futbolistas

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Manuel Tomás Abad Robles

Fecha de lectura: 5 de marzo de 2010

Bajo la dirección de los doctores:

**Francisco Javier Giménez Fuentes-Guerra
José María Rodríguez López**

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-30-9

D.L.: H 289- 2010

TESIS DOCTORAL

**Departamento de Expresión Musical, Plástica,
Corporal y sus Didácticas**

La Formación del Entrenador en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Jóvenes Futbolistas

Autor

Manuel Tomás Abad Robles

Directores

**Dr. D. Fco Javier Giménez Fuentes-Guerra
Dr. D. José María Rodríguez López**

Huelva, 2009



**Universidad
de Huelva**

A mi madre

Agradecimientos

Normalmente cuando una persona lleva a cabo cualquier tipo de trabajo, muy pocas veces lo hace sin la ayuda, apoyo o colaboración de alguien más, ya sea directa o indirectamente. Por este motivo quisiera expresar mi gratitud a todas aquellas personas e instituciones que han hecho realidad este pequeño sueño, y decirles, de antemano, que sin ellos no hubiera sido posible.

En primer lugar, quiero dar mi más sincero agradecimiento a Javier Giménez, mi amigo y mentor, del que tanto aprendo, y con quien comparto tantas inquietudes relacionadas con la actividad física y el deporte. Muchas gracias Javier por transmitirme tus conocimientos, pero también por hacerme ver que con esfuerzo y ganas de hacer las cosas bien, éstas se terminan consiguiendo. Gracias también por sacar tiempo de donde no lo había. Por todo, muchas gracias Javier. También merece toda mi gratitud José María Rodríguez, quien, con su apoyo y sabiduría, tiene gran culpa de que este trabajo haya salido hacia adelante.

Por otro lado, también quisiera agradecer la colaboración prestada por la Diputación de Huelva, a través de su área de deportes, y en especial, a Javier Aznar, quien siempre me prestó su ayuda y apoyo. Además, esta investigación no hubiera podido realizarse sin la colaboración de los coordinadores de los Servicios Deportivos Agrupados de la provincia de Huelva: Miguel Ángel Díaz, José Orta, José María Maestre y Manolo Rocha, y sin la ayuda de los coordinadores de fútbol de los municipios de la Mancomunidad de la Costa de Huelva. No podemos olvidar, lógicamente, a los propios entrenadores/as encuestados ni a los expertos entrevistados. A todos ellos, mis más sinceras gracias.

No quisiera olvidar, en mis agradecimientos, a todos los profesores del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Universidad de Huelva, especialmente a los del área de Expresión Corporal: a Pedro Sáenz-López por su disponibilidad eterna y por transmitirme su sabiduría y entusiasmo por lo que hacemos; a Pepe Tierra, por animarme siempre a seguir adelante; a Manolo Díaz, por ser tan amable conmigo y por interesarse siempre por cómo me va; a Fany, por su apoyo y comprensión; a Ángela por su ayuda y consejo; a José Antonio, por su apoyo incondicional; a Jesús Tejada por preocuparse por cómo me va y por animarme a terminar la tesis; a Clara, por estar ahí para lo que hiciera falta; y a Pepe Robles, mi amigo y compañero de batallas, por estar siempre a mi lado, tanto en los buenos como en los malos momentos. A todos, mil gracias. Por otro lado, me gustaría agradecer la ayuda y colaboración prestada al personal de la Biblioteca Central de la Universidad de Huelva y, especialmente, al Servicio de Préstamo Interbibliotecario.

Mención especial tiene, cómo no, mi familia, a quien debo todo lo que soy y todo lo que hago; especialmente a mi madre y a mi padre, a mi hermano y a mi hermana, quienes me apoyan y estimulan en todo momento. También quiero agradecer el apoyo y la ayuda prestada a mi amigo Pedro J. Benito, quien tiene mucha culpa de que este trabajo haya llegado a buen puerto. Y a otros tantos..., que siempre han estado a mi lado, como, Javier García, con su tiempo, trabajo y sapiencia, como José Antonio Martín... Quiero expresaros, a todos, mi más franca gratitud.

En el presente trabajo empleamos los términos generales «entrenadores», «jugadores», «alumnos», «niños», «padres», etc., con los que nos estamos refiriendo indistintamente a entrenadores y entrenadoras, jugadores y jugadoras, alumnos y alumnas, niños y niñas, etc., siempre que no se indique lo contrario. Hemos tomado esta decisión con el fin de facilitar la lectura del texto, sin pretender con ello utilizar un lenguaje sexista.

RESUMEN

La Formación del Entrenador en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Jóvenes Futbolistas

La práctica deportiva ha venido incrementándose durante las últimas décadas, lo cual ha propiciado que el deporte sea un fenómeno de gran trascendencia social, educativa, política... De todos los deportes practicados por los ciudadanos españoles, y centrándonos en la práctica deportiva en sí, es el fútbol el que cuenta con mayor número de practicantes, de los que la gran mayoría son chicos y chicas en edad de formación y desarrollo. En este sentido, pensamos que este deporte no está siendo enseñado adecuadamente, en la mayoría de los casos, pese a ser el deporte más practicado en España, tanto a nivel federativo como en los espacios escolares. Esta considerable influencia, nos debe hacer reflexionar sobre el gran número de chicos y chicas implicados y sobre sus consecuencias, tal como manifiestan Quinn y Carr (1998). Entendemos como adecuada, aquella forma de enseñar que es lo más educativa posible, es decir, que respeta las características del que aprende, la estructura interna del contenido que se enseña y, sobre todo, aquélla que favorece una formación integral de la persona. Ésta debe hacer referencia a los distintos ámbitos de la persona: cognoscitivo, afectivo, social y motor, sin olvidarnos de la educación en valores. Somos de la opinión, pues, de que el fútbol como deporte tiene grandes posibilidades educativas, las cuales han de aprovecharse al máximo (salud mental y física, desarrollo motor, desarrollo cognoscitivo, socialización, vivencia de experiencias, emociones, etc.). Por esta razón, pensamos que es vital estudiar y saber más acerca de la persona encargada de enseñar el fútbol a niños y niñas, la cual no es otra que el entrenador o entrenadora.

Comenzamos nuestro trabajo con los fundamentos teóricos del mismo. Los apartados, como podemos comprobar, se refieren a los tres elementos claves de nuestra investigación, los cuales son: el contenido de estudio (el deporte: concepto, clasificaciones y posibilidades educativas del mismo), la etapa a la que nos referimos (la iniciación deportiva y los modelos de enseñanza del deporte), y por último, y no por ello menos importante, el sujeto o persona que analizamos (entrenador deportivo y entrenador de fútbol: características, concepto, formación... del mismo). En el último apartado de este capítulo exponemos un breve resumen de los aspectos más relevantes de cada uno de los apartados de este capítulo.

Con nuestro estudio hemos pretendido conocer mejor la realidad de la enseñanza del fútbol a través del estudio de la formación de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva y de la consulta a expertos del mismo campo. Para este fin hemos llevado a cabo una

investigación mixta, en la que hemos combinado la metodología cuantitativa y la cualitativa, que nos ha servido para proceder, posteriormente, a la triangulación de los datos. Para ello, en primer lugar, elaboramos un cuestionario con el que logramos datos relativos a diferentes dimensiones: variables sociodemográficas, experiencia docente, formación inicial, formación permanente, personal, concepción enseñanza del fútbol, metodología y necesidades y demandas de formación. Para el diseño de este cuestionario hemos contado con el asesoramiento y la revisión de un grupo de expertos. Una vez finalizado el proceso de elaboración del instrumento, éste fue aplicado a 79 entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de los datos por medio del Programa Estadístico SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences). En este sentido, se realizó un análisis descriptivo y, también, un análisis de correlación. A continuación, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos con el cuestionario, elaboramos una entrevista que fue realizada a 10 personas expertas en el fútbol base y en la formación de los entrenadores de fútbol. Una vez fueron realizadas las entrevistas, se transcribieron y, posteriormente, se analizaron con el programa informático MAXQDA 2007.

En cuanto a los resultados más destacados, podemos decir, entre otros, que el perfil del entrenador de fútbol base de la provincia de Huelva se corresponde con el siguiente: hombre de entre 21 y 30 años, con estudios secundarios, bachillerato, B.U.P./C.O.U., que juega o ha jugado al fútbol y que lleva entrenando en el fútbol base entre 0 y 5 años. Otro dato a subrayar es que la satisfacción personal es una de las principales razones por las que los entrenadores de fútbol base se dedican a entrenar. Además, los datos indican que el entrenador debe reunir una serie de características, las cuales son: educador, con formación y con habilidades personales y sociales. Por otro lado, hemos de hacer notar que existen muchos entrenadores sin titulación o con la pretitulación denominada Aspirante a Técnico Deportivo en Fútbol. En cuanto a la formación permanente, los expertos creen que las estrategias de formación más adecuadas son: cursos, jornadas, seminarios (sobre todo, con orientación práctica), intercambio de experiencias, grupos colaborativos, aprender del día a día y la lectura (libros, revistas y materiales on-line). En relación con los contenidos de los cursos de entrenadores, los más útiles son: Medicina deportiva, entrenamiento deportivo y E.F. de Base, mientras que los que han de mejorar son los de metodología y psicología. Por otro lado, cabe destacar que los métodos de enseñanza que predominan se basan en la instrucción directa, los directivos, aunque se deberían utilizar con más frecuencia los basados en la resolución de problemas. Respecto a la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores, éstos suelen dar demasiada importancia a la competición, predominando así, los objetivos de rendimiento sobre los formativos y educativos.

Finalmente, concluimos nuestra investigación exponiendo las limitaciones que nos hemos encontrado a lo largo del estudio, hacemos referencia a las principales conclusiones halladas, mencionamos las implicaciones que éstas pueden tener y, en función de los datos obtenidos, planteamos una serie de consideraciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol en relación con la formación de los entrenadores de fútbol base. Por último, describimos algunas perspectivas de futuro para la investigación en este ámbito.

SUMMARY

Coach Education in the Teaching-Learning Process of Young Footballers

The sport practice has increased during the last decades, which has propitiated that sport became a great social, educational and politic phenomenon... Of all the sports practiced by the Spanish citizens, and focusing on the sport practice itself, we find out that football is the one which has a largest number of participants, and from those participants a great majority are boys and girls in the age of physical and mental development. In this sense, we assume that the sport is not being taught properly, and in most cases, despite being one of the most practiced sports in Spain, at the federative level as well as in the school environment. This considerable influence should make us reflect on the great number of boys and girls involved and moreover on its consequences, as Quinn and Carr (1998) mentioned. The way of teaching that we understand as appropriate is the that is the most educational as possible (from the educative point of view), that is to say the one which respects the characteristics of learners, the internal structure of the content that it is taught, and especially the one that increases the person's integral formation. This formation should make reference to each person's different abilities: cognitive, affective, social and motor, without ignoring educational values. We are the kind of people who think that football, as a sport has great educational possibilities, and they should be maximized (mental and physical health, motor development, cognitive development, socialization, experiences, emotions, etc.). And therefore, we think that it is crucial to study and to know more about the person in charge of teaching football to boys and girls, who is none other than the coach.

We begin our work by attending the theoretical basics first. The sections, as we can see, refer to the three basic elements of our investigation, which are: the study of the content itself (the sport: concept, classifications and its educational possibilities), the stage which we refer to (the sport initiation and the teaching models of the sport), and last, but not least, the person who we analyse (sport coach and football coach: characteristic, concept, formation... of them). In the last section of this chapter we provide a brief summary of the most relevant aspects of each section in this chapter.

With our study, we have sought to better understand the reality of teaching football well through the investigation of the formation of the football coaches in the province of Huelva and consultation with experts in the same field. To this end, we have carried out a mixed investigation, in which we have combined the quantitative, and the qualitative methodology, the one that has led us, later on, to the triangulation of the data. To do this, first we developed a questionnaire, which we achieve related data for different dimensions: social demographic variables, educational experience, initial and permanent formation, personal formation, concept of how to teach football, methodology and necessities and formation demands. To help us design this questionnaire we

have had the advice and the revision of a group of experts. Once we had concluded the process of elaboration of the instrument, it was applied to 79 football coaches in the province of Huelva. Subsequently, the analysis of the data was carried out through the Statistical Program SPSS 13.0. In this sense, a descriptive analysis and, also, a correlation analysis were performed. The following step, and as we considered the results obtained with the questionnaire, we prepared an interview that was conducted with 10 experts of the football and in the formation of football coaches. Once the interviews were done, they were transcribed and analyzed with the computer program called MAXQDA 2007.

According to the most relevant results, we can admit that the profile of the football coaches from the province of Huelva is consistent with the following: man from 21 to 30 years old, with secondary school or high school studies, plays or has played football and has been coaching football between 0 and 5 years. Another fact to underline that is the personal satisfaction which is one of the main reasons why these coaches decide to teach sport. The data also indicates that the coach should have a series of characteristics, which are: educator with formation and with personal and social abilities. On the other hand, we must point out that there are many coaches without career titles or with the career title called Applicant to Sport Technician in Football. According to the teacher's training or permanent formation, the experts believe that the most appropriate formation strategies are: courses, days, seminars (mainly with practical orientation), exchange of experiences, collaborative groups, to learn from daily work and the reading (books, magazines and materials on-line). In relation with the content of the courses for coaches, the most useful are: Sport medicine, sport training and basic Physical Education, while those, which must be improved, are the ones from methodology and psychology. On the other hand, it is necessary to highlight that the teaching methods that prevail are based on direct instruction, although, the directive based on the resolution of problems should be used with more frequency. Regarding the concept of the teaching football that coaches have, these coaches tend to give too much importance to the competition, dominating so, the target objectives are the formative and educational ones.

Finally, we conclude our investigation exposing the limitations that we have found through our study. We make reference to the main conclusions, and we mention the implications that these can have, and depending on the obtained data, we outline a serie of considerations for the improvement of football teaching-learning process in connection with the formation of the football coaches. Lastly, we describe some future perspectives for the investigation in this context.

ÍNDICE GENERAL

LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE JÓVENES FUTBOLISTAS

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	Pág. 3
1.1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
1.4. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	15
2.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DEL DEPORTE.....	18
2.1.1. CONCEPTO DE DEPORTE.....	18
2.1.2. CARACTERÍSTICAS DEL DEPORTE.....	21
2.1.3. ORIENTACIONES DEL DEPORTE.....	22
2.1.4. CLASIFICACIONES DEL DEPORTE.....	24
2.2. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL DEPORTE.....	31
2.2.1. EL DEPORTE Y LA EDUCACIÓN.....	33
2.2.2. EL DEPORTE Y SUS POSIBILIDADES EDUCATIVAS.....	36
2.2.3. EL FÚTBOL Y LA EDUCACIÓN.....	43
2.2.4. LA COMPETICIÓN Y LA EDUCACIÓN.....	47
2.3. LOS DEPORTES DE COOPERACIÓN/OPOSICIÓN, ESPACIO COMÚN Y PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA. EL FÚTBOL.....	49
2.3.1. DESCRIPCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL FÚTBOL.....	52
2.3.2. IMPLICACIONES PARA SU ENSEÑANZA.....	57
2.4. INICIACIÓN DEPORTIVA.....	62
2.4.1. CONCEPTO DE INICIACIÓN DEPORTIVA.....	62
2.4.2. CARACTERÍSTICAS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA.....	65
2.4.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA.....	67
2.4.4. FASES O ETAPAS DE LA INICIACIÓN DEPORTIVA.....	71
2.4.5. FASES O ETAPAS DE LA INICIACIÓN AL FÚTBOL.....	79
2.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE.....	83
2.5.1. MODELO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL.....	83
2.5.2. MODELOS DE ENSEÑANZA ALTERNATIVOS.....	89
2.5.3. CONSIDERACIONES FINALES.....	120
2.6. EL ENTRENADOR DEPORTIVO.....	121
2.6.1. CONCEPTO DE ENTRENADOR DEPORTIVO.....	121
2.6.2. EL ENTRENADOR EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA.....	122
2.6.3. CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENADOR.....	124

2.6.4.	TIPOS DE ENTRENADOR.....	127
2.6.5.	LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DEPORTIVO.....	128
2.7.	LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL.....	137
2.7.1.	LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL EN EL R. D. 320/2000.....	137
2.7.2.	LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL EN EL D.12/2004.....	140
2.7.3.	ALGUNAS CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA.....	148
2.8.	CONCLUSIONES DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	150
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		155
3.1.	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	158
3.1.1.	MODELOS DE INVESTIGACIÓN.....	158
3.1.2.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	162
3.2.	CONTEXTO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	164
3.2.1.	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	164
3.2.2.	SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	165
3.3.	INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	169
3.3.1.	EL CUESTIONARIO.....	170
3.3.2.	LA ENTREVISTA.....	185
3.3.3.	PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS.....	197
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		213
4.1.	RESULTADOS PROCEDENTES DEL CUESTIONARIO.....	215
4.1.1.	RESULTADOS PROCEDENTES DEL ESTUDIO ESTADÍSTICO DESCRIPTIVO.....	215
4.1.2.	RESULTADOS PROCEDENTES DEL ESTUDIO ESTADÍSTICO DE CORRELACIÓN.....	278
4.2.	RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA.....	310
4.2.1.	DIMENSIÓN PERSONAL.....	314
4.2.2.	DIMENSIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	325
4.2.3.	DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE.....	331
4.2.4.	DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL.....	336
4.2.5.	DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE.....	347
4.2.6.	DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL.....	352
4.2.7.	DIMENSIÓN METODOLOGÍA.....	360
4.2.8.	DIMENSIÓN NECESIDADES DE FORMACIÓN.....	367
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		373
5.1.	DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO.....	375
5.2.	DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.....	413
5.3.	DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.....	421
CAPÍTULO 6: TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		449
6.1.	DIMENSIÓN PERSONAL.....	452

6.2. DIMENSIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS.....	454
6.3. DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE.....	455
6.4. DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL.....	456
6.5. DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE.....	459
6.6. DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL.....	461
6.7. DIMENSIÓN METODOLOGÍA.....	463
6.8. DIMENSIÓN NECESIDADES DE FORMACIÓN.....	464
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	469
7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	471
7.2. CONCLUSIONES.....	472
7.2.1. CONSECUCIÓN DE LOS OBJETIVOS.....	472
7.2.2. IMPLICACIONES Y PROPUESTA DE MEJORA.....	477
7.3. PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	484
CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y OTRAS FUENTES.....	487
CAPÍTULO 9: ANEXOS.....	517
9.1. CUESTIONARIO.....	517
9.2. ENTREVISTA.....	523

ÍNDICE DE CUADROS, GRÁFICAS, FIGURAS Y TABLAS

CAPÍTULO 1: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

FIGURAS

1.1	Esquema General de la investigación.....	Pág. 10
-----	--	------------

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

2.1	Características del deporte, basado en Hernández Moreno (1994:16).....	21
2.2	Variables a tener en cuenta en la clasificación del deporte, según Parlebas (1988).....	25
2.3	Clasificación de los juegos deportivos, según Parlebas, 1988.....	26
2.4	Grupos de deportes, según Hernández Moreno y Cols. (2001).....	27
2.5	Clasificación de los juegos deportivos, basado en González Herrero (1996).....	30
2.6	Valores que podemos desarrollar por medio del deporte, Parra y Cols. (2002).....	37
2.7	Contribución del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas, Real Decreto 1513/2006.....	39
2.8	Aspectos que el deporte puede aportar desde el punto de vista educativo, basado en Sáenz-López (1997a); Giménez y Sáenz-López (2000).....	40
2.9	Factores que determinan la enseñanza del deporte educativo, Giménez (2006).....	43
2.10	Valores educativos de los deportes colectivos, según Sáenz-López (1997a:65).....	45
2.11	Criterios metodológicos para la iniciación al fútbol, basado en Feu (2001).....	47
2.12	Condiciones que ha de reunir la competición educativa, adaptado de Alcázar (1983), citado por Trepal (1999); Giménez y Sáenz-López (1996); y Sáenz-López (1997).....	49
2.13	Aspectos comunes en los deportes colectivos, según De la Rica (1993a).....	51
2.14	Características de los deportes de equipo, según Lasiera y Lavega (1993).....	52
2.15	Aspectos fundamentales para el entrenamiento y la formación deportiva integral, según Arias (2008).....	67
2.16	Objetivos de la iniciación deportiva al baloncesto según Giménez y Sáenz-López (2000), basado en Antón (1990).....	68
2.17	Objetivos de la iniciación deportiva a los deportes colectivos y sus bases según Antón y Dolado (1997).....	69
2.18	Conclusiones sobre la didáctica de la iniciación deportiva, modificado de Delgado (1994).....	70
2.19	Etapas de formación deportiva, según Pintor (1989).....	71
2.20	Etapas generales de formación, basadas en Antón (1990).....	72
2.21	Fases en la iniciación deportiva, basado en Sánchez Bañuelos (1992).....	73
2.22	Etapas de la iniciación deportiva, según Delgado Noguera (1994).....	73
2.23	Etapas de la iniciación a deportes de cooperación/oposición, basado en Jiménez Jiménez (1994).....	74
2.24	Fases de la formación deportiva, basado en Sáenz-López y Tierra (1995).....	75
2.25	Etapas y contenidos de la iniciación al hockey, basado en Martínez de Dios (1996).....	76
2.26	Etapas de la iniciación deportiva, basado en Blázquez (1999b).....	76
2.27	Etapas y Subetapas de la formación deportiva, basado en Giménez (1999).....	77
2.28	Fases de desarrollo de la iniciación deportiva, según Oliveira y Rodrigues (2004).....	78
2.29	Fases del modelo de enseñanza integrado técnico-táctica, según López Ros y Castejón (1998b).....	79
2.30	Etapas para la enseñanza del fútbol, según Gianni Leali, citado por Hernández Moreno (1988).....	80
2.31	Modelo para la formación del jugador de fútbol, basado en Wein (1995).....	80
2.32	Fases de iniciación deportiva al fútbol, basado en Romero Cerezo (1997).....	81
2.33	Fases de la enseñanza del juego del fútbol, basado en Dugrand (1989), citado por Garganta y Pinto (1997).....	81
2.34	Momentos característicos de la actividad deportivo-motora, según el C.O.N.I., citado por Cohen (1998).....	82

2.35	Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con el fútbol como deporte de Colaboración/oposición.....	84
2.36	Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con el alumno-jugador que aprende.....	84
2.37	Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con la intervención didáctica del educador-entrenador.....	85
2.38	Posibles limitaciones del Modelo de Enseñanza Tradicional.....	87
2.39	Cuadro comparativo de los Modelos de Enseñanza Alternativos de los Juegos Deportivos (tomado de Devís y Sánchez, 1996:177).....	92
2.40	Comparación de los modelos técnico y comprensivo (TGfU), Butler (1998), citado por Butler y McCahan (2005).....	93
2.41	Consideraciones a tener en cuenta por el entrenador deportivo, según Trepát (1999).....	125
2.42	Factores de respeto, según Halliwell (1994).....	126
2.43	Áreas, horas, créditos y prácticas de la formación de Técnicos Deportivos basado en el Real Decreto 594/1994.....	133
2.44	Finalidades de las enseñanzas conducentes a la obtención de las titulaciones de técnicos deportivos según el Real Decreto 1913/1997.....	134
2.45	Duración de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.....	139
2.46	Duración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.....	139
2.47	Duración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.....	140
2.48	Duración de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en la especialidad deportiva de Fútbol, basado en el D. 12/2004.....	141
2.49	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque común: Primer Nivel, basado en el D. 12/2004.....	142
2.50	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque común: Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.....	142
2.51	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque específico: Primer Nivel, basado en el D. 12/2004.....	143
2.52	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque específico: Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.....	143
2.53	Duración del bloque complementario de formación del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.....	143
2.54	Duración del bloque de formación práctica del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.....	143
2.55	Carga horaria total de la formación del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.....	144
2.56	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol: bloque común, basado en el D. 12/2004.....	146
2.57	Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol: bloque específico, basado en el D. 12/2004.....	146
2.58	Duración del bloque complementario de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.....	146
2.59	Duración del bloque de formación práctica del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.....	146
2.60	Duración del Proyecto Final del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.....	147
2.61	Carga horaria total de la formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.....	147
2.62	Ámbitos de formación del entrenador en la iniciación al fútbol según Giménez (2001).....	149

FIGURAS

2.1	Esquema-resumen de los Fundamentos Teóricos de la Investigación.....	17
2.2	Posibilidades o aspectos en los que podemos incidir con la práctica del fútbol educativo.....	46
2.3	Descripción y caracterización del fútbol, como base para su enseñanza.....	57
2.4	Pilares de la Enseñanza del Fútbol.....	61
2.5	Esquema del Modelo Comprensivo, basado en Bunker y Thorpe (1982).....	94
2.6	Elementos que subyacen en el Modelo Comprensivo.....	111
2.7	Fundamentos teóricos de la formación del entrenador-educador de fútbol, basado en Giménez (2003a).....	130

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

3.1	Modelos de investigación educativa, basado en Sáenz-López (2000).....	161
3.2	Servicios Deportivos Agrupados y Entidades de población participantes.....	165
3.3	Ventajas del cuestionario.....	170
3.4	Inconvenientes del cuestionario.....	171
3.5	Pasos a seguir en la construcción de un cuestionario, según Mckeman (1996:147).....	172
3.6	Comparación de preguntas abiertas y cerradas según Padilla, González y Pérez (1998:133).....	173
3.7	Indicaciones para la elaboración de las preguntas de un cuestionario.....	174
3.8	Dimensiones e ítems del cuestionario.....	179
3.9	Dimensión variables sociodemográficas del cuestionario.....	179
3.10	Dimensión Experiencia Docente del cuestionario.....	180
3.11	Dimensión Formación Inicial del cuestionario.....	180
3.12	Dimensión Formación Permanente del cuestionario.....	180
3.13	Dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol del cuestionario.....	181
3.14	Dimensión Metodología del cuestionario.....	181
3.15	Dimensión Personal del cuestionario.....	181
3.16	Dimensión Necesidades y Demandas de Formación del cuestionario.....	182
3.17	Ventajas e inconvenientes de la entrevista, basado en Balcells (1994) y Babbie (2000).....	188
3.18	Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión personal de la entrevista.....	192
3.19	Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión variables sociodemográficas de la entrevista...	193
3.20	Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión experiencia docente de la entrevista.....	193
3.21	Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión formación inicial de la entrevista.....	193
3.22	Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión formación permanente de la entrevista.....	194
3.23	Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión concepción enseñanza fútbol de la entrevista.....	194
3.24	Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión metodología de la entrevista.....	194
3.25	Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión necesidades de formación de la entrevista.....	194
3.26	Pasos seguidos en la aplicación de la entrevista.....	197
3.27	Variables y Tipos de Análisis.....	199
3.28	Códigos de las dimensiones, categorías y subcategorías analizadas.....	204

FIGURAS

3.1	Esquema general de la Metodología de la Investigación.....	157
3.2	Etapas de la Investigación, basado en Briones (1990).....	158
3.3	Etapas de nuestra investigación.....	164
3.4	Resumen de las etapas de elaboración del cuestionario.....	178
3.5	Resumen de las etapas de elaboración de la entrevista.....	189
3.6	Dimensiones que componen la entrevista.....	190

TABLAS

3.1	Datos muestra de participantes en el cuestionario.....	166
3.2	Criterios que cumplen los expertos entrevistados.....	169
3.3	Dimensiones y valores del Alpha de Cronbach.....	185
3.4	Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 1.....	205
3.5	Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 2.....	206
3.6	Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 3.....	207
3.7	Índice de Kappa por reuniones.....	208
3.8	Índice de Kappa de las tres reuniones en conjunto.....	208

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

4.1	Esquema de los Resultados del Estudio Estadístico Descriptivo.....	215
4.2	Dimensiones e ítems del cuestionario.....	215
4.3	Ítems de la Dimensión Variables Sociodemográficas del cuestionario.....	219
4.4	Ítems de la Dimensión Experiencia Docente del cuestionario.....	224
4.5	Ítems de la Dimensión Formación Inicial del cuestionario.....	226
4.6	Ítems de la Dimensión Formación Permanente del cuestionario.....	238
4.7	Ítems de la Dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol del cuestionario.....	245
4.8	Ítems de la Dimensión Metodología del cuestionario.....	248
4.9	Ítems de la Dimensión Personal del cuestionario.....	262
4.10	Ítems de la Dimensión Necesidades y Demandas de Formación del cuestionario.....	266
4.11	Variables y Tipos de Análisis.....	279
4.12	Esquema de los Resultados del Estudio Estadístico de correlación.....	279

GRÁFICAS

4.1	Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva.....	216
4.2	Entidades de población participantes.....	217
4.3	Edad.....	220
4.4	Actividad principal a la que se dedica.....	220
4.5	Titulación académica.....	222
4.6	¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol?.....	223
4.7	Máxima categoría en la que ha jugado.....	223
4.8	Años como entrenador de fútbol base.....	224
4.9	Título/s de entrenador/a de otro/s deporte/s.....	225
4.10	Máxima titulación de fútbol.....	227
4.11	Importancia de tener el título de entrenador/a de fútbol.....	227
4.12	Importancia de haber sido jugador/a federado/a de fútbol.....	228
4.13	Importancia de la formación académica.....	229
4.14	Utilidad de los contenidos de preparación física.....	230
4.15	Utilidad de los contenidos de metodología de la enseñanza.....	231
4.16	Utilidad de los contenidos psicopedagógicos.....	233
4.17	Grado de acuerdo con el tiempo empleado en el curso de entrenadores.....	236
4.18	Grado de acuerdo con los contenidos del curso de entrenadores.....	236
4.19	Grado de acuerdo con la utilidad de los contenidos del curso de entrenadores.....	237
4.20	Importancia de realizar cursos, jornadas, etc., de Educación Física y Deportes.....	239
4.21	Grado de acuerdo con estar al día en su formación.....	241
4.22	Grado de acuerdo con el intercambio de opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros y entrenadores para completar su formación.....	243
4.23	Grado de acuerdo con el intercambio de opiniones, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de fútbol.....	244
4.24	Importancia de enseñar/educar a otras personas.....	245

4.25	Grado de acuerdo con el fútbol como medio educativo.....	246
4.26	Grado de acuerdo con la importancia de los resultados de las competiciones.....	246
4.27	Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza directivos.....	249
4.28	Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento.....	249
4.29	Grado de acuerdo con programar la temporada antes de su comienzo.....	251
4.30	Grado de acuerdo con programar cada mes.....	252
4.31	Grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición.....	253
4.32	Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos educativos.....	257
4.33	Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos competitivos.....	258
4.34	Grado de acuerdo con la utilización de la competición como medio de aprendizaje.....	260
4.35	Grado de acuerdo con la adaptación de las competiciones a las características psicoevolutivas...	260
4.36	Grado de acuerdo con la satisfacción personal de entrenar.....	263
4.37	Grado de acuerdo con la intención de entrenar en categorías superiores.....	264
4.38	Grado de acuerdo con entrenar por motivos económicos.....	264
4.39	Edad y actividad principal.....	280
4.40	Edad y titulación académica.....	281
4.41	Edad y años entrenando.....	282
4.42	Edad y titulación de fútbol.....	283
4.43	Titulación académica y actividad principal.....	284
4.44	Titulación académica y título de entrenador/a distinto al de fútbol.....	285
4.45	Titulación académica y el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte.....	286
4.46	Titulación académica y el profesores/as del curso de entrenadores/as.....	287
4.47	Titulación académica y trabajo técnico-táctico con oposición.....	288
4.48	Titulación académica e intención de entrenar en categorías superiores.....	289
4.49	Máxima titulación de fútbol y otras titulaciones deportivas.....	290
4.50	Máxima titulación de fútbol y años entrenando.....	291
4.51	Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación.....	292
4.52	Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición.....	293
4.53	Categoría/s en la/s que entrena y titulación deportiva distinta a la de fútbol.....	294
4.54	Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas.....	295
4.55	Categoría/s en la/s que entrena y el contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional.....	296
4.56	Categoría/s en la/s que entrena y la realización habitual de cursos, jornadas, etc., para estar al día	297
4.57	Categoría/s en la/s que entrena y la importancia de los resultados de las competiciones.....	298
4.58	Categoría/s en la/s que entrena y la diversión como factor principal.....	299
4.59	Categoría/s en la/s que entrena y métodos de enseñanza basados en el descubrimiento.....	300
4.60	Categoría/s en la/s que entrena y utilizar otras instalaciones deportivas.....	301
4.61	Categoría/s en la/s que entrena y programar el trabajo cada mes.....	302
4.62	Categoría/s en la/s que entrena y trabajar los medios técnico-tácticos con oposición.....	303
4.63	Categoría/s en la/s que entrena y planteamiento de objetivos educativos.....	304
4.64	Categoría/s en la/s que entrena y relaciones amistosas con los jugadores/as.....	305
4.65	Categoría/s en la/s que entrena y trabajo en grupo.....	306
4.66	Categoría/s en la/s que entrena y satisfacción personal.....	307
4.67	Años entrenando y actividad principal.....	308
4.68	Años entrenando y contenidos conceptuales.....	309
4.69	Dimensiones y frecuencias de unidades de análisis.....	312
4.70	Entrevistados y frecuencia de unidades de análisis aportadas.....	313
4.71	Dimensión personal, categorías, subcategorías y frecuencias.....	315
4.72	Dimensión variables sociodemográficas, categorías y frecuencias.....	325
4.73	Dimensión experiencia docente, categorías y frecuencias.....	331
4.74	Dimensión formación inicial, categorías, subcategorías y frecuencias.....	337
4.75	Dimensión formación permanente, categorías y frecuencias.....	348
4.76	Dimensión concepción enseñanza del fútbol, categorías, subcategorías y frecuencias.....	352
4.77	Dimensión metodología, categorías y frecuencias.....	360

TABLAS

4.1	Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva.....	216
4.2	Entidades de población participantes.....	217
4.3	Género.....	219
4.4	Edad.....	220
4.5	Actividad principal a la que se dedica.....	220
4.6	Tipo de trabajo.....	221
4.7	Titulación académica.....	222
4.8	¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol?.....	223
4.9	Máxima categoría en la que ha jugado.....	223
4.10	Años como entrenador de fútbol base.....	224
4.11	Categorías en las que entrena.....	225
4.12	Título/s de entrenador/a de otro/s deporte/s.....	225
4.13	Titulación deportiva de otro/s deporte/s.....	226
4.14	Máxima titulación de fútbol.....	227
4.15	Importancia de tener el título de entrenador/a de fútbol.....	227
4.16	Importancia de haber sido jugador/a federado/a de fútbol.....	228
4.17	Importancia de la formación deportiva.....	228
4.18	Importancia de la formación académica.....	229
4.19	Utilidad de los contenidos de técnica individual y colectiva.....	229
4.20	Utilidad de los contenidos de preparación física.....	230
4.21	Utilidad de los contenidos de seguridad deportiva.....	230
4.22	Utilidad de los contenidos de metodología.....	231
4.23	Utilidad de los contenidos de táctica y sistemas de juego.....	231
4.24	Utilidad de los contenidos de reglas de juego.....	232
4.25	Utilidad de los contenidos de dirección de equipos.....	232
4.26	Utilidad de los contenidos de desarrollo profesional.....	232
4.27	Utilidad de los contenidos de anatomía y fisiología.....	233
4.28	Utilidad de los contenidos psicopedagógicos.....	233
4.29	Utilidad de los contenidos de entrenamiento deportivo.....	234
4.30	Utilidad de los contenidos de sociología del deporte.....	234
4.31	Utilidad de los contenidos de organización y legislación del deporte.....	234
4.32	Utilidad de los contenidos de primeros auxilios e higiene en el deporte.....	235
4.33	Utilidad de los contenidos de teoría y sociología del deporte.....	235
4.34	Grado de acuerdo con el tiempo empleado en el curso de entrenadores.....	236
4.35	Grado de acuerdo con los contenidos del curso de entrenadores.....	236
4.36	Grado de acuerdo con la utilidad de los contenidos del curso de entrenadores.....	237
4.37	Grado de acuerdo con la parte práctica del curso de entrenadores.....	237
4.38	Grado de acuerdo con la parte teórica y práctica del curso de entrenadores.....	238
4.39	Grado de acuerdo con los profesores del curso de entrenadores.....	238
4.40	Importancia de realizar cursos, jornadas, etc. de Educación Física y deportes.....	239
4.41	Importancia de realizar cursos, jornadas, etc. de fútbol.....	239
4.42	Importancia de leer libros y revistas de E. F. y deportes.....	240
4.43	Importancia de leer libros y revistas de fútbol.....	240
4.44	Importancia de ver partidos y entrenamientos de fútbol.....	241
4.45	Grado de acuerdo con estar al día en la formación.....	241
4.46	Grado de acuerdo con la realización de cursos, jornadas, etc. para estar al día.....	242
4.47	Grado de acuerdo con el interés de los cursos, jornadas, seminarios, etc. que se ofertan.....	242
4.48	Grado de acuerdo con la suficiencia de su experiencia para estar al día.....	242
4.49	Grado de acuerdo con el intercambio de opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros y entrenadores para completar su formación.....	243
4.50	Grado de acuerdo con la lectura de libros, revistas, etc., para seguir formándose.....	243
4.51	Grado de acuerdo con el intercambio de opiniones, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de fútbol.....	244
4.52	Grado de acuerdo con el trabajo en grupo de los entrenadores.....	244
4.53	Importancia de enseñar/educar a otras personas.....	245
4.54	Grado de acuerdo con el fútbol como medio educativo.....	246
4.55	Grado de acuerdo con la importancia de los resultados de las competiciones.....	246

4.56	Grado de acuerdo con que la competición es un aspecto más en la formación deportiva.....	247
4.57	Grado de acuerdo con que lo primordial es que se diviertan los jugadores/as.....	247
4.58	Grado de acuerdo con que a través del fútbol podemos enseñar valores.....	247
4.59	Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza directivos.....	249
4.60	Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento.....	249
4.61	Grado de acuerdo con la disposición de campo, porterías y balones.....	250
4.62	Grado de acuerdo con la utilización de otras instalaciones deportivas.....	250
4.63	Grado de acuerdo con la disposición de material deportivo no específico de fútbol.....	250
4.64	Grado de acuerdo con la utilización, al menos, de un balón por pareja.....	251
4.65	Grado de acuerdo con programar la temporada antes de su comienzo.....	251
4.66	Grado de acuerdo con programar cada mes.....	252
4.67	Grado de acuerdo con programar cada semana.....	252
4.68	Grado de acuerdo con programar cada día.....	253
4.69	Grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición.....	253
4.70	Grado de acuerdo con dar prioridad a los aspectos técnico-tácticos sobre los físicos.....	254
4.71	Grado de acuerdo con la utilización habitual de una metodología basada en el juego.....	254
4.72	Grado de acuerdo con la utilización de las mismas actividades para todos.....	254
4.73	Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos procedimentales.....	255
4.74	Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos conceptuales.....	255
4.75	Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos actitudinales.....	255
4.76	Grado de acuerdo con la asistencia normal de los jugadores/as a los entrenamientos.....	256
4.77	Grado de acuerdo con la facilidad para motivar a los jugadores/as.....	256
4.78	Grado de acuerdo con la facilidad de controlar los entrenamientos.....	256
4.79	Grado de acuerdo con tener claro los contenidos a trabajar.....	257
4.80	Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos educativos.....	257
4.81	Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos competitivos.....	258
4.82	Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos recreativos.....	258
4.83	Grado de acuerdo con la realización de una evaluación inicial al comienzo de la temporada.....	259
4.84	Grado de acuerdo con programar a partir de la evaluación inicial.....	259
4.85	Grado de acuerdo con evaluar sólo al final de temporada.....	259
4.86	Grado de acuerdo con la utilización de la competición como medio de aprendizaje.....	260
4.87	Grado de acuerdo con la adaptación de las competiciones a las características psicoevolutivas.....	260
4.88	Grado de acuerdo con la participación de los jugadores/as en las competiciones.....	261
4.89	Grado de acuerdo con las relaciones amistosas con los jugadores/as.....	261
4.90	Grado de acuerdo con las relaciones amistosas con los padres.....	262
4.91	Grado de acuerdo con la satisfacción personal de entrenar.....	263
4.92	Grado de acuerdo con tener más tiempo para la enseñanza del fútbol.....	263
4.93	Grado de acuerdo con la intención de entrenar en categorías superiores.....	264
4.94	Grado de acuerdo con entrenar por motivos económicos.....	264
4.95	Grado de acuerdo con entrenar porque me gusta entrenar y enseñar.....	265
4.96	Grado de acuerdo con entrenar por motivos profesionales.....	265
4.97	Grado de acuerdo con entrenar por otro/s motivos e indique cuál/es.....	265
4.98	¿Podría mejorar su formación?.....	266
4.99	¿Está dispuesto a seguir formándose?.....	267
4.100	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de cursos, jornadas, seminarios.....	267
4.101	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la reflexión sobre la práctica.....	267
4.102	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de ver a otros compañeros/as.....	268
4.103	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas de fútbol.....	268
4.104	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas del entrenamiento deportivo.....	269
4.105	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de grupos de trabajo.....	269
4.106	Grado de acuerdo con seguir formándose a través del visionado de partidos y entrenamientos.....	270
4.107	Grado de acuerdo con seguir formándose a través de otros medios.....	270
4.108	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de técnica individual y colectiva.....	270
4.109	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de preparación física.....	271
4.110	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de seguridad deportiva.....	271

4.111	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de metodología de la enseñanza y del entrenamiento de fútbol.....	272
4.112	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de táctica y sistemas de juego.....	272
4.113	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de reglas de juego.....	272
4.114	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de dirección de equipos.....	273
4.115	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de desarrollo profesional.....	273
4.116	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de anatomía y fisiología del deporte.....	274
4.117	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos psicopedagógicos.....	274
4.118	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de entrenamiento deportivo.....	275
4.119	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos sociológicos del deporte.....	275
4.120	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de organización y legislación deportiva.....	276
4.121	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de primeros auxilios e higiene en el deporte.....	276
4.122	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de teoría y sociología del deporte.....	277
4.123	Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de otros contenidos.....	277
4.124	Edad y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	280
4.125	Edad y titulación académica. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	281
4.126	Edad y años entrenando. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	282
4.127	Edad y titulación de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	283
4.128	Titulación académica y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	284
4.129	Titulación académica y título de entrenador/a distinto al de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	285
4.130	Titulación académica y el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	286
4.131	Titulación académica y profesores/as del curso de entrenadores/as. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	287
4.132	Titulación académica y el trabajo técnico-táctico con oposición. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	288
4.133	Titulación académica e intención de entrenar en categorías superiores. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	289
4.134	Máxima titulación de fútbol y titulación deportiva en otros deportes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	290
4.135	Máxima titulación de fútbol y años entrenando. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	291
4.136	Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	292
4.137	Máxima titulación de fútbol y trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	293
4.138	Categoría/s en la/s que entrena y titulación deportiva en otros deportes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	294
4.139	Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	295
4.140	Categoría/s en la/s que entrena y el contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	296

4.141	Categoría/s en la/s que entrena y realización habitual de cursos, jornadas, etc. para estar al día. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	297
4.142	Categoría/s en la/s que entrena y los resultados en las competiciones. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	298
4.143	Categoría/s en la/s que entrena y diversión como factor primordial. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	299
4.144	Categoría/s en la/s que entrena y métodos de enseñanza basados en el descubrimiento. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	300
4.145	Categoría/s en la/s que entrena y utilizar otras instalaciones deportivas, además del campo de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).	301
4.146	Categoría/s en la/s que entrena y programar el trabajo cada mes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	302
4.147	Categoría/s en la/s que entrena y trabajar los medios técnico-tácticos con oposición. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	303
4.148	Categoría/s en la/s que entrena y el planteamiento de objetivos educativos. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	304
4.149	Categoría/s en la/s que entrena y mantener relaciones amistosas con los jugadores/as. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	305
4.150	Categoría/s en la/s que entrena y trabajar en grupo. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	306
4.151	Categoría/s en la/s que entrena y satisfacción. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	307
4.152	Años entrenando en el fútbol base y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).....	308
4.153	Años entrenando en el fútbol base y contenidos conceptuales. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).....	309
4.154	Dimensiones, categorías, subcategorías y frecuencias.....	311
4.155	Entrevistados y seudónimos.....	312
4.156	Aportaciones de los entrevistados a las distintas dimensiones.....	313
4.157	Dimensión personal, categorías, subcategorías y frecuencias.....	314
4.158	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «económicos».....	315
4.159	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «promoción».....	317
4.160	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «satisfacción».....	318
4.161	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «importancia».....	319
4.162	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «características/perfil».....	321
4.163	Dimensión variables sociodemográficas, categorías y frecuencias.....	325
4.164	Entrevistados y frecuencias de la categoría «género».....	326
4.165	Entrevistados y frecuencias de la categoría «edad».....	327
4.166	Entrevistados y frecuencias de la categoría «nivel de estudios».....	328
4.167	Entrevistados y frecuencias de la categoría «ser o haber sido jugador».....	329
4.168	Dimensión experiencia docente, categorías y frecuencias.....	331
4.169	Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».....	332
4.170	Entrevistados y frecuencias de la categoría «años entrenando».....	333
4.171	Entrevistados y frecuencias de la categoría «categorías de entrenamiento».....	333
4.172	Dimensión formación inicial, categorías, subcategorías y frecuencias.....	337
4.173	Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».....	338
4.174	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «específica de fútbol».....	339
4.175	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «académica de Educación Física».....	342
4.176	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «utilidad».....	343
4.177	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «contenidos que pueden mejorar».....	345
4.178	Dimensión formación permanente, categorías y frecuencias.....	347
4.179	Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».....	348
4.180	Entrevistados y frecuencias de la categoría «estrategias de formación».....	349
4.181	Dimensión concepción enseñanza del fútbol, categorías, subcategorías y frecuencias.....	352
4.182	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «importancia».....	353
4.183	Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «adaptación».....	355
4.184	Entrevistados y frecuencias de la categoría «objetivos».....	357
4.185	Dimensión metodología, categorías y frecuencias.....	360
4.186	Entrevistados y frecuencias de la categoría «métodos de enseñanza».....	361

4.187	Entrevistados y frecuencias de la categoría « <i>programación</i> ».....	363
4.188	Entrevistados y frecuencias de la categoría « <i>juegos reducidos</i> ».....	364
4.189	Entrevistados y frecuencias de la categoría « <i>evaluación</i> ».....	365
4.190	Dimensión necesidades de formación, categoría y frecuencias.....	368
4.191	Entrevistados y frecuencias de la categoría « <i>contenidos y aspectos necesarios</i> ».....	368

FIGURAS

4.1	Estructura y organización de la entrevista.....	310
4.2	Principales resultados de la dimensión Personal.....	324
4.3	Principales resultados de la dimensión Variables Sociodemográficas.....	330
4.4	Principales resultados de la dimensión Experiencia Docente.....	336
4.5	Principales resultados de la dimensión Formación Inicial.....	347
4.6	Principales resultados de la dimensión Formación Permanente.....	351
4.7	Principales resultados de la dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol.....	359
4.8	Principales resultados de la dimensión Metodología.....	367
4.9	Principales resultados de la dimensión Necesidades de Formación.....	369

MAPAS

4.1	Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva y Entidades de población participantes..	218
-----	---	-----

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

5.1	Variables relacionadas en el análisis de correlación.....	413
-----	---	-----

CAPÍTULO 6: TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

6.1	Triangulación de la dimensión Personal.....	453
6.2	Triangulación de la dimensión Variables Sociodemográficas.....	455
6.3	Triangulación de la dimensión Experiencia Docente.....	456
6.4	Triangulación de la dimensión Formación Inicial.....	459
6.5	Triangulación de la dimensión Formación Permanente.....	461
6.6	Triangulación de la dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol.....	462
6.7	Triangulación de la dimensión Metodología.....	464
6.8	Triangulación de la dimensión Necesidades de Formación.....	465

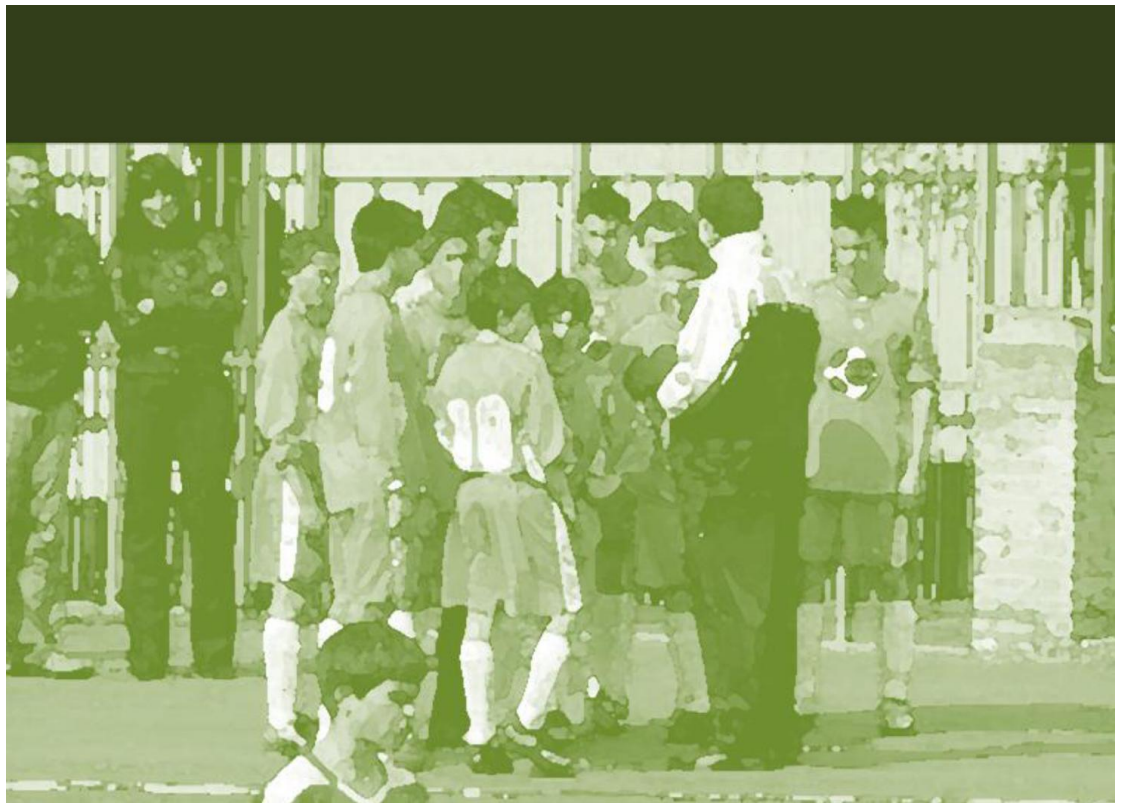
FIGURAS

6.1	Triangulación de la investigación.....	451
-----	--	-----

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

CUADROS

7.1	Propuesta de mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del fútbol.....	483
-----	--	-----



Capítulo 1

Introducción, elección y justificación del tema de investigación

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN, ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

«La gente hace lo que hace por motivación»

(Bigge y Hunt).

«La duda es la llave del conocimiento»

(Proverbio persa).

ESQUEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.4. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

En primer lugar queremos decir que estimamos esta investigación como un estudio cuyo principal objetivo consiste en acercarnos un poco más a la realidad de la enseñanza y el aprendizaje del fútbol. Pensamos que, a tal efecto, la figura del entrenador es clave, como una de las fuerzas más influyentes en el desarrollo de los niños y niñas (Jones, 1992). En este sentido Feltz (1992), citado por Jiménez Sáiz (2008), tras realizar una investigación, señala que el 80% de los niños que se inician en el deporte, al poco tiempo lo abandonan. Entre las causas más destacadas aparece la actuación del entrenador, puesto que el 60% lo hace debido a su conducta punitiva, malos tratos, falta de refuerzos, prejuicios, entrenamientos excesivos y otros comportamientos negativos del entrenador. Todas estas conductas pueden ser paliadas de alguna forma a través de una adecuada formación. Como vemos, la figura del entrenador es de vital importancia y su formación, decisiva, por lo que es menester estudiarla, analizarla y, si es posible, mejorarla. El estudio sobre los entrenadores se justifica debido a que cada año más niños y niñas toman parte en el deporte organizado en todo el mundo (Gilbert y Trudel, 2004a). Estos mismos autores destacan que más de la mitad de los artículos publicados entre 1970 y 2001 relacionados con la ciencia del entrenamiento, y con el entrenador, hacen referencia al comportamiento de éste, mientras que otros temas tratados (la mayoría de las veces relacionados con el comportamiento del entrenador) fueron las características, el desarrollo de la carrera y los pensamientos de los entrenadores. Como podemos comprobar son pocos los trabajos dedicados a estudiar la formación de los entrenadores, con lo que parece necesario que este tipo de investigaciones sean cada vez más abundantes.

Como decíamos más arriba, consideramos al entrenador de fútbol base, no sólo como un docente (persona que enseña), sino, primordialmente, como un educador, que interviene en la formación y educación de chicos y chicas cuya edad va desde los 7/8 años a los 16 años, las cuales se corresponden con las categorías siguientes: Pre-benjamín, Benjamín, Alevín, Infantil y Cadete. Para Woodman (1993) el rol del entrenador de principiantes es el de asegurar el desarrollo y la maestría secuencial de las destrezas básicas, además de proporcionar diversión y participación. También considera esta autora que la buena calidad del entrenamiento asegura que todos los participantes tengan una gran satisfacción personal, independientemente de su mejora; y que la formación y desarrollo de los entrenadores constituyen la clave del entrenamiento de calidad. Por tanto, dada la importancia del papel de este entrenador/educador, pensamos que su formación ha de ser la adecuada, para lo cual, creemos que ésta ha de tener muchas de las características que tiene la formación del profesorado en general y del profesorado en Educación Física en particular (consideración ésta defendida actualmente por la mayoría de los autores estudiosos del tema: Giménez, 2003a, Ibáñez y Medina Casaubón, 1999; Moreno, 1997 y Stewart y Sweet, 1992, entre otros). Además, a lo anterior se une el hecho de que existen pocas investigaciones relacionadas con los entrenadores de fútbol en comparación con otros deportes, como el baloncesto (Gilbert y Trudel, 2004b). Por eso, pretendemos analizar la formación que tienen los distintos entrenadores y entrenadoras que desempeñan su labor en el fútbol base, pero también otros aspectos relevantes para nosotros. En este sentido, nos interesa conocer las actitudes, pensamientos y opiniones acerca de elementos como los motivos que tienen los entrenadores y entrenadoras para entrenar y enseñar en el fútbol base,

valoración del curso de entrenadores y entrenadoras (en el caso de que lo hayan realizado), etc. También, pretendemos sacar a la luz las necesidades de formación que tienen aquéllos que se dedican a la enseñanza diaria del fútbol base.

Además del entrenador y de su formación, creemos que existe un aspecto esencial que va a hacer que la intervención del mismo sea más o menos educativa. Nos referimos a la Metodología utilizada para transmitir los conocimientos relacionados con el fútbol. Por tanto, nos interesa también conocer y describir la Metodología utilizada por los entrenadores de fútbol de la provincia de Huelva, a la vez que dilucidar, a la luz de los conocimientos e investigaciones disponibles en la actualidad, si desde el punto de vista educativo, ésta es la más idónea o no, y por qué. En este sentido, hemos de decir que en los últimos años están surgiendo otros modelos de enseñanza del deporte en general, y del fútbol en particular, que se ofrecen como alternativa al modelo tradicional de enseñanza del fútbol, y que, precisamente, hacen hincapié en aspectos educativos que muchas veces se olvidan en la enseñanza tradicional. Estos modelos están despertando gran interés por parte de diferentes autores, tanto nacionales (Castejón, 2005; Castejón, Giménez, Jiménez Jiménez y López, 2003a y b; Contreras, 1998; Devís y Peiró, 1992; Martínez Chávez, 2001; Méndez 1999a; Ponce, 2007...), como extranjeros (Bunker y Thorpe, 1982; Allison y Thorpe, 1997; Gréhaigne, Richard y Griffin, 2005; Kirk y MacPhail, 2002; Rink, 1996; Wein 2005a y b...), lo cual hace que este tema tenga gran vigencia en la actualidad, ya que, desde el ámbito educativo, se consideran modelos de gran utilidad a la hora de conseguir las grandes finalidades educativas, así como las competencias básicas. Algunos de estos modelos están relacionados con la perspectiva constructivista del aprendizaje aplicada a la enseñanza de los deportes. Al respecto, destacaremos el hecho de que los principios constructivistas subyacen en la actual legislación educativa, con lo que la utilidad y la vigencia de estos modelos se ven así reforzadas.

No obstante, tal como ya afirmaba Jones (1990 y 1992), siguen siendo escasas las investigaciones que tratan acerca de la formación del entrenador de fútbol base, por lo que se hace necesaria la realización de nuevas investigaciones al respecto. Parece, pues, que necesitamos saber más acerca del conocimiento, formación y percepciones de quienes tienen tanta influencia sobre los jugadores de fútbol jóvenes que están en una etapa formativa de su desarrollo (Jones, 1992).

En cuanto a la elección del tema de investigación, he de decir que he elegido este tema por tres motivos fundamentales: Primero, se trata de uno de los deportes que más me gusta, el cual he practicado a lo largo de mi vida. Segundo, me preocupa enormemente la enseñanza educativa del mismo. Pienso que este deporte no se está enseñando adecuadamente, en la mayoría de los casos, pese a ser el deporte más practicado en España, tanto a nivel federativo como en los espacios escolares, tal como prueban estudios como los de González Rivera y Aznar (2007) y Nuviala (2003). Este gran campo de incidencia, nos debe hacer reflexionar sobre el gran número de chicos y chicas implicados y sobre sus consecuencias, tal como manifiestan Quinn y Carr (1998). Entendemos como adecuada, aquella forma de enseñar que es lo más educativa posible, es decir, que respeta las características del que aprende, la estructura interna del contenido que se enseña y, sobre todo, aquélla que favorece una formación integral de la persona, la cual debe hacer referencia a los distin-

tos ámbitos de la persona: cognoscitivo, afectivo, social y motor. Creemos que, debido a múltiples factores, en muchas ocasiones la enseñanza de los deportes, incluido el fútbol, dista mucho de ser educativa. Sin embargo, somos de la opinión de que el fútbol como deporte tiene grandes posibilidades educativas, las cuales han de aprovecharse al máximo (salud mental y física, desarrollo motor, desarrollo cognoscitivo, socialización, vivencia de experiencias, emociones, etc.). En este sentido se expresa González Villora (2009) cuando afirma que el fútbol posee una relevancia especial a nivel sociocultural e influye en la educación de muchos chicos y chicas. Abundando al respecto, Sabock y Chandler-Garvin (1986) concluyen contundentemente, que la prioridad número uno deben ser los niños y niñas que practican deporte.

El tercer motivo por el que he elegido este tema hace referencia al hecho de que actualmente trabajo como profesor de Educación Física de Primaria, etapa en la que considero que uno de los contenidos a desarrollar con los alumnos y alumnas ha de ser la iniciación deportiva, fundamentalmente en el tercer ciclo. Cabe destacar, en este sentido, el hecho de que puede servir (para los docentes), la enseñanza deportiva en general, y del fútbol en particular, tanto como contenido a desarrollar, como medio para conseguir otros objetivos pertenecientes a otros contenidos de la asignatura, así como las competencias educativas básicas correspondientes a dicha etapa.

En definitiva, nuestro propósito es conocer la realidad de la enseñanza del fútbol y a la persona encargada de llevar a cabo esta tarea, que no es otra que el entrenador. En esta edad los niños y niñas están todavía en la Educación Primaria y/o principios de Secundaria, donde suelen darse los primeros contactos con los deportes, de ahí también nuestro enfoque predominantemente educativo. También pretendemos conocer cuáles son las claves en la formación de estos entrenadores, para poder así mejorar su cualificación. Por tanto, una vez constatada la realidad de la enseñanza del fútbol, la formación y aspectos relevantes del entrenador de fútbol, y un vez determinados los aspectos a mejorar, nos gustaría establecer unas consideraciones o propuestas para la mejora de la enseñanza del mismo. También nos encantaría que nuestro estudio sirviese de aliciente para futuras investigaciones relacionadas con nuestro tema de investigación. En suma, si tuviese que resumir en una frase el principal objetivo de mi investigación diría que pretende mejorar, en la medida de lo posible, la enseñanza del fútbol desde una perspectiva educativa.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez comentado y analizado de forma resumida el tema objeto de estudio en la presente investigación, enumeramos a continuación los principales objetivos de la misma:

1. Establecer el perfil del entrenador de fútbol base.
2. Exponer los motivos que llevan a los entrenadores de fútbol base a dedicarse a esta labor.
3. Determinar las características que debe reunir el entrenador de fútbol base.

4. Analizar la formación y cualificación que tienen los distintos entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

4.1. Precisar la formación inicial de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

4.2. Concretar la formación permanente de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

4.3. Exponer la experiencia docente que tienen los entrenadores de fútbol base.

4.4. Explicar y analizar la utilidad de los contenidos de los cursos de entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

5. Describir y examinar la metodología de enseñanza aplicada por los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

6. Identificar la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

7. Establecer las necesidades de formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

8. Determinar y analizar las relaciones entre la edad, la titulación académica, la titulación de fútbol, las categorías en las que entrenan, los años entrenando de los entrenadores de fútbol base y las demás variables estudiadas.

8.1. Disponer y estudiar las relaciones entre la edad y otras variables.

8.2. Delimitar y analizar las relaciones entre la titulación académica y otras variables.

8.3. Precisar y estudiar las relaciones entre la titulación de fútbol y otras variables.

8.4. Exponer y examinar las relaciones entre las categorías en las que entrenan y otras variables.

8.5. Definir y analizar las relaciones entre los años entrenando y otras variables.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de orientar mejor nuestra investigación, vamos a exponer una serie de preguntas de investigación, las cuales apuntan hacia las respuestas que buscamos con nuestro estudio.

a) ¿Cuál es el perfil del entrenador de fútbol base? ¿Cuál debería ser?

- b) ¿Qué importancia tiene el entrenador de fútbol base en la iniciación deportiva? ¿Qué motivos lleva a éstos a entrenar en el fútbol base?
- c) ¿Qué formación tienen los entrenadores de fútbol base?
- d) ¿Qué metodología de enseñanza utilizan entrenadores de fútbol base? ¿Qué metodología debería utilizar?
- e) ¿Qué concepción de enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base?
- f) ¿Qué experiencia docente tienen los entrenadores de fútbol base? ¿Qué importancia tiene ésta?
- g) ¿Cuáles son las necesidades de formación de los entrenadores de fútbol base? Y ¿cómo podemos mejorar su cualificación?
- h) ¿Existen relaciones significativas entre la edad, titulación académica, titulación de fútbol, categorías en las que entrenan, años entrenando y las demás variables? En el caso de que existan, ¿Cómo se pueden explicar?

1.4. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, y como conclusión de esta introducción, exponemos los capítulos que vamos a tratar en nuestro trabajo, así como una breve referencia de las cuestiones tratadas en cada uno de ellos. Para confeccionar este esquema nos hemos basado en las sugerencias realizadas por autores como Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007) y Thomas y Nelson (2007).

Capítulo 1: Realizaremos una valoración del tema, y comentaremos las principales inquietudes que nos han llevado a la elección del tema. Continuaremos el capítulo enumerando los objetivos que nos hemos planteado y las preguntas de investigación que nos van a ayudar a conseguirlos. Finalizaremos con un breve esquema general de la investigación.

Capítulo 2: En este capítulo hablaremos acerca del concepto de deporte, de su clasificación, posibilidades educativas del mismo, de los deportes de cooperación y oposición en general y, de forma particular, realizaremos una descripción y caracterización del fútbol. A continuación, trataremos el tema de la iniciación deportiva y de los modelos de enseñanza del deporte utilizados en la actualidad. Terminaremos este capítulo hablando del entrenador deportivo y de la formación de los entrenadores de fútbol.

Capítulo 3: Nos centraremos aquí en la metodología utilizada en nuestra investigación, centrándonos en los modelos de investigación existentes y en nuestro diseño y procedimiento de investigación. También hablaremos aquí del contexto y de los sujetos de nuestra

investigación, así como de los instrumentos utilizados en nuestro trabajo, es decir, el cuestionario y la entrevista.

Capítulo 4: En este capítulo expondremos los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario a los entrenadores. También haremos referencia a los datos obtenidos con las entrevistas realizadas.

Capítulo 5: Discutiremos y analizaremos los datos obtenidos en nuestra investigación.

Capítulo 6: Triangulación de datos.

Capítulo 7: Expondremos las principales conclusiones de nuestra investigación.

Capítulo 8: Presentaremos la relación de referencias bibliográficas y otras fuentes utilizadas en nuestro trabajo.

Capítulo 9: Se adjuntarán algunos de los documentos utilizados en nuestro estudio, como el cuestionario y la entrevista.

LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL BASE EN LA PROVINCIA DE HUELVA

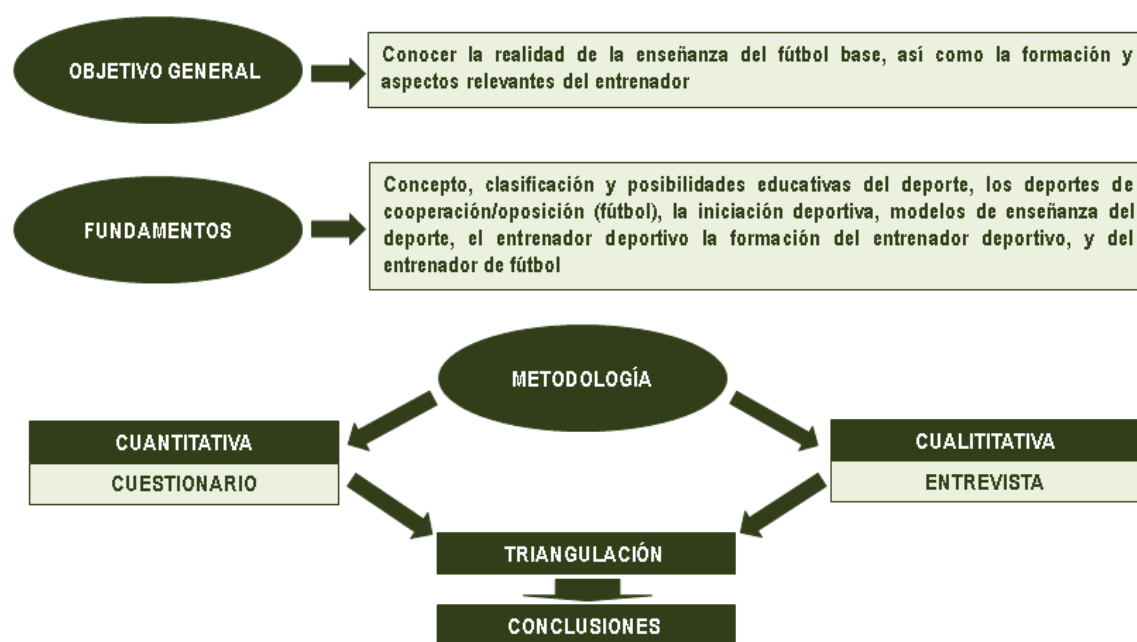


Figura 1.1. Esquema general de la investigación.

En el siguiente capítulo, exponemos los fundamentos teóricos de nuestra investigación, los cuales intentan describir el estado pasado y actual del conocimiento sobre nuestro estudio, sustentando así el mismo. Como dijimos más arriba, la finalidad de nuestro trabajo es el estudio de los

entrenadores y entrenadoras de fútbol que realizan su labor en las categorías inferiores. Comenzamos nuestro marco teórico hablando del concepto de deporte, exponiendo las clasificaciones más destacadas del mismo. También hacemos mención a las posibilidades educativas del deporte en general, y del fútbol en particular. Seguidamente nos centramos, en el contenido de enseñanza de estos entrenadores de fútbol, es decir, en el deporte; y más concretamente, en el fútbol. A continuación tratamos, describimos y analizamos la etapa en la que se lleva a cabo tal enseñanza, es decir, la iniciación deportiva. Como partimos de una perspectiva educativa de la enseñanza del fútbol, posteriormente exponemos los distintos modelos de enseñanza del deporte existentes en la actualidad y las investigaciones más destacadas realizadas al respecto. Concluimos este capítulo hablando sobre la formación del entrenador deportivo en general, y de la formación del entrenador de fútbol, en particular.



Capítulo 2

Fundamentos teóricos de la investigación

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

«La educación del niño –y no otra cosa- es el proceso de socialización o integración del niño en la sociedad, es decir, su educación comienza veinte años antes de su nacimiento, esto es, cuando comienza la educación de la madre (entrenador)»
(Napoleón Bonaparte).

«La vida de un niño es como un trozo de papel en el que todos los que pasan dejan una señal»
(Proverbio chino).

ESQUEMA

2.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DEL DEPORTE

2.2. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL DEPORTE

2.3. LOS DEPORTES DE COOPERACIÓN/OPOSICIÓN, ESPACIO COMÚN Y PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA. EL FÚTBOL

2.4. INICIACIÓN DEPORTIVA

2.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE

2.6. EL ENTRENADOR DEPORTIVO

2.7. LA FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL

2.8. CONCLUSIONES DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Antes de adentrarnos en los fundamentos teóricos de la investigación, creemos conveniente exponer un resumen y un esquema de los distintos apartados y sus relaciones.

Con los distintos apartados considerados en nuestros fundamentos teóricos hemos pretendido abarcar todos aquellos aspectos relacionados con el tema de estudio seleccionado. Además, hemos querido progresar desde lo más general a lo más específico. También, los apartados, como podemos comprobar, se refieren a los tres elementos claves de nuestra investigación, los cuales son: el contenido de estudio (el deporte: concepto, clasificaciones y posibilidades educativas del mismo), la etapa a la que nos referimos (la iniciación deportiva y los modelos de enseñanza para la enseñanza del deporte), y por último, y no por ello menos importante, el sujeto o persona que analizamos (entrenador deportivo y entrenador de fútbol: características, concepto, formación..., del mismo). En el último apartado de este capítulo exponemos un breve resumen de los aspectos más relevantes de cada uno de los apartados de este capítulo. A continuación exponemos esquemáticamente lo anteriormente relatado.



Figura 2.1. Esquema-resumen de los Fundamentos Teóricos de la Investigación.

2.1. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DEL DEPORTE

A continuación, en este apartado, nos disponemos a definir y clarificar, si esto es posible, el concepto de Deporte y su clasificación. Para ello, nos basaremos en las definiciones más usadas al respecto, las cuales han sido fruto de las ideas y de los pensamientos de algunos de los estudiosos más relevantes que se han dedicado al análisis de la actividad física y del deporte. Todo ello nos llevará a dos conclusiones esenciales: por un lado, la de la gran complejidad a la hora de definir un concepto como el de deporte, ya que abarca la mayoría de los ámbitos de la vida humana (económico, social, político, educativo, etc.), de hecho, José María Cagigal (1981:24) nos comentaba que *«todavía nadie ha podido definir con general aceptación en qué consiste el deporte»*. Al respecto, Olivera (2006) nos dice que aunque ha habido una gran cantidad de intentos por parte de asociaciones del deporte, autores de renombre y de organizaciones académicas internacionales, para definir el concepto, éste, por su complejidad simbólica, realidad social y cultural, resulta indefinible. También para Hsu (2000) es muy difícil definir el concepto deporte de una forma clara. Por otro lado, la clasificación del deporte puede ser muy variada y variopinta en función del campo o de la perspectiva desde la que se realice.

2.1.1. Concepto de deporte

En primer lugar, tenemos que comenzar diciendo que existen numerosas definiciones del término *«deporte»*, ya que prácticamente cada autor o estudioso del mismo no escapa a la tentación de definir este fenómeno. Además, y por otra parte, hemos de decir que el concepto de *«deporte»* no sólo se ha determinado desde el ámbito de la Educación Física y del Deporte, sino que son muchas las personas de otros campos profesionales las que han contribuido a hacer de este vocablo algo más complejo, abierto e inefable, prácticamente inabarcable desde un solo ámbito, quizás por, como decíamos más arriba, tratarse de un fenómeno que anega los diferentes aspectos de la vida humana (social, político, económico, etc.). De esta manera, es abundante el número de psicólogos, pedagogos, antropólogos, etc., que han puesto su granito de arena en el intento de definir y analizar el concepto fenómeno deportivo. Estos profesionales han ido destacando del *«deporte»* aspectos como el lúdico, el agonístico, el catártico, etc., en función de los cuales lo han ido caracterizando y definiendo. Además, a esto hay que añadir el hecho de que el concepto de deporte ha ido cambiando a través del tiempo en relación con la evolución de las distintas culturas y sociedades en las que se ha venido desarrollando (De la Rica, 1993b).

Ante esta situación no es de extrañar, tal como afirma Pires (1998), que se utilice el término *«deporte»* para hacer referencia a situaciones tan distintas y dispares como jugar al ajedrez y jugar un partido de fútbol profesional donde está en juego el título de campeón de Europa o del Mundo. El hecho de designarse bajo el mismo término actividades tan diferenciadas como el deporte de elite, el deporte escolar, el deporte profesional o el deporte aficionado, y el hecho de que cada vez son más las personas que practican alguna modalidad deportiva desligadas de toda disciplina federativa

o de club, hace que la palabra *deporte* sea cada vez más compleja y variada. Si con este término se denotan actividades tan dispares, se comprende la dificultad para encontrar una definición que convenga a tal diversidad (García Ferrando, 1990).

Una vez presentado el panorama general en el que nos encontramos a la hora de intentar definir el concepto de «*deporte*», intentaremos centrarnos en su clarificación conceptual.

Existe una tendencia, muy extendida, a considerar el vocablo «*deporte*» como una traducción literal del inglés «*sport*» debido a que lo que la gente entiende por deporte son las actividades físicas y competitivas sometidas a reglas que se conocen en todo el mundo bajo la denominación genérica de «*sport*», con excepción de los países de lengua castellana. La palabra «*deporte*» en España con la llegada del deporte inglés se carga también del nuevo significado, de manera que hoy constituye un término dado a la polisemia. Además, según parece, tanto el «*sport*» inglés como el *deporte* español proceden de una misma raíz.

Uno de los trabajos más elaborados sobre la etimología de la palabra «*deporte*» es el de Miguel Piernavieja (1966), «*Depuerto. Deporte. Protohistoria de una palabra*». Este autor observó que el término «*deporte*» en su sentido actual aparece por primera vez en un texto castellano en el año 1894, en una crónica sobre la exposición de «*sport*» en Milán. «*Sport*» aparece en un texto castellano en 1873 haciendo referencia al «*sport*» hípico. En su estudio Piernavieja rastreó textos medievales escritos en provenzal, castellano antiguo, catalán antiguo y francés antiguo (derivados del latín). Por ejemplo, en el «*Cantar de Mío Cid*» aparece el verbo «*deportar*» con el significado de diversión, ejercicio físico y de diversión obscena. También en la obra «*Milagros de Nuestra Señora*» aparecen el sustantivo «*Depuerto*» y el verbo «*Deportar*» con el significado de diversión y ejercicio físico. Tras estudiar veinte textos encontró que los significados que se le daba a la palabra «*Deporte*» eran los siguientes: diversión, ejercicio físico, diversión obscena, paseo, burla y juego amoroso. De todos, los dos primeros significados, diversión y ejercicio físico, eran los más utilizados.

Entonces, según parece, el término «*Deporte*» proviene del francés antiguo «*desport*» del verbo «*desporter*» (divertirse, retozar). Más tarde, este vocablo es llevado a Inglaterra por los normandos en el siglo XI. Aquí pasa por «*disport*» y, finalmente, se convierte en «*sport*». Con este término se calificaba a las actividades recreativas de la Aristocracia y Burguesía rica. A continuación, y merced a la colonización inglesa el término *sport* empieza a extenderse por todos los ámbitos de influencia inglesa, llegando a influir en el Barón P. de Coubertain, creador de los Juegos Olímpicos Modernos.

El término español «*deporte*» tiene el mismo significado que el inglés «*sport*» en cuanto a actividad lúdica, competitiva que requiere un esfuerzo físico. Sin embargo, el vocablo español también sirve para designar otras acciones y situaciones. Ejemplos: Hacer algo por «*deporte*» (hacer algo desinteresadamente), actuar con deportividad (en política), etc.

Por otra parte, y según el Diccionario Anaya de la Lengua (1991:313), el término *deporte* proviene del antiguo *deportarse* que significaba divertirse, descansar y que, a su vez, procede del

latín *deportare* que significaba trasladar, transportar. Para este mismo diccionario el deporte hace referencia a la *«actividad en la que el ejercicio físico y mental se realiza según unas reglas y persiguen unos fines competitivos, de diversión o de mejora individual»*. A continuación si cogemos el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (1992:482) nos encontramos con que en su primera acepción el término *deporte* significa *«recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre»*. Mientras que en su segundo significado hace referencia a la *«actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas»*. Como podemos comprobar, tanto en el Diccionario Anaya de la Lengua como en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, el término *deporte* se caracteriza por los siguientes aspectos: actividad física y mental, reglas o normas, competición, diversión, juego. Todos estos aspectos nos van a facilitar un primer acercamiento al concepto de *deporte*.

Si atendemos ahora a lo que nos dice el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992:574-575) y relacionado con lo expuesto al principio de este apartado, lo primero que nos aclara éste es el hecho de que no es posible delimitar esta noción con precisión, debido al uso diverso y corriente de la misma. Incluso más adelante nos advierte de que la comprensión del concepto *deporte* está sometida a modificaciones históricas y de que no puede determinarse de una vez por todas. Como podemos comprobar este diccionario no hace referencia a una definición concreta del término *deporte*, pero, sin embargo, alude a los distintos ámbitos en donde se practica el mismo y a las diferentes concepciones del mismo. De esta manera, el deporte se practica en: *disciplinas deportivas* (clubes deportivos, Federaciones Deportivas, etc.), *la escuela* (deporte escolar), *ámbitos higiénicos y sanitarios* (deporte recreación, deporte de compensación, etc.), *instituciones específicas* (deporte de empresas, deporte universitario, etc.), *grupos de personas con características típicas* (deporte femenino, deporte para niños, etc.), *formas de organización (artística)* (danza, bailes de salón, etc.). Por último, este diccionario nos muestra las características esenciales del *deporte*, las cuales son: performance, competición y reglas.

Según José María Cagigal (1985, Ponencia que iba a exponer en Italia, adonde se dirigía cuando tuvo el fatal accidente), *«DEPORTE es aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición de nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificadores, a pesar del esfuerzo»*. Mientras, Parlebas (1981), citado por Hernández Moreno (1994:15) define el deporte como *«situación motriz de competición reglada e institucionalizada»* a la que el mismo Hernández Moreno (1994:15 y 1996) añade el aspecto lúdico, quedando la definición de deporte de la siguiente manera: *«situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada»*. Por su parte, Olivera (2006:3) nos dice que *«el deporte es juego, es entretenimiento, es placer, es diversión, es ensayo de conductas humanas en el espacio lúdico del individuo... es humanismo»*. Según Romero Granados (2000:83) podemos definir el deporte como *«cualquier actividad organizada o no que implique movimiento mediante el juego con objeto de superación o de victoria a título individual o de grupo»*. Como vemos, y siguiendo a Sánchez Bañuelos (2000), el deporte es algo muy complejo y de difícil definición y se puede

considerar que este concepto es entendido, en nuestros días, de una forma muy amplia, y referido a una gran diversidad de prácticas.

Como podemos apreciar, son numerosas las definiciones del término deporte, unas similares, otras dispares, lo cual corrobora la dificultad que existe para conceptuar dicho vocablo. Hoy en día, una de las definiciones más aceptadas y utilizadas es la que nos ofrece la Carta Europea del Deporte (Consejo de Europa, 1996), la cual define el deporte como *«todas las formas de actividades que, a través de una participación, organizada o no, tienen por objetivo la expresión o la mejora de la condición física y psíquica, el desarrollo de las relaciones sociales y la obtención de resultados en competición de todos los niveles»*. Esta concepción del deporte atiende a multitud de prácticas físicas con lo que estaría en la línea de considerar el deporte como un fenómeno que atañe a numerosas manifestaciones y situaciones motrices, que no es otra realidad distinta de la que hoy en día se da, ya que el deporte impregna casi todos, sino todos, los ámbitos de la vida humana (social, económico, político, etc.) y de la persona (cognitivo, afectivo, social y motor).

2.1.2. Características del deporte

Según García Ferrando (1990) todo deporte tiene tres elementos esenciales: 1, es una actividad física e intelectual humana; 2, de naturaleza competitiva; 3, gobernada por reglas institucionalizadas. Por otro lado, si tenemos en cuenta los conceptos de deporte según Parlebas y Hernández Moreno podemos decir que el deporte en la actualidad reúne una serie de características. A continuación presentamos las características del deporte según Hernández Moreno (1994:16):

SITUACIÓN MOTRIZ	Se trata de la realización de una acción o movimiento mecánico y relacionado a su vez con el comportamiento, la cual ha de ser parte imprescindible de la tarea
JUEGO	Participación voluntaria y libre, con propósitos de recreación y con finalidad en sí misma
COMPETICIÓN	Se basa en el deseo de superarse a sí mismo, progresar, conseguir un rendimiento elevado en relación con la adquisición de un objetivo más alto en función del tiempo, la distancia, etc.
REGLAS	Van a definir las características y las condiciones de la actividad siendo imprescindibles para su adecuado desarrollo
INSTITUCIONALIZACIÓN	Requiere el control y el reconocimiento de una institución, la cual condiciona su desarrollo y establece el reglamento de juego

Cuadro 2.1. Características del deporte, basado en Hernández Moreno, 1994:16.

Otra caracterización del deporte que nos parece interesante es la realizada por Pires (1998). En ésta nos habla de una serie de componentes dentro de cada elemento que contribuyen a definir el deporte. Estos componentes y elementos son los siguientes:

- Componentes del juego: 1. Competición. 2. Suerte. 3. Simulacro. 4. Orden. 5. Desorden. 6. Vértigo.

- Componentes del agonismo: 1. Agresividad. 2. Tensión. 3. Supercompensación complemento. 4. Supercompensación superación. 5. Supercompensación sustitución. 6. Exhibicionismo. 7. Motivación.
- Componentes del movimiento: 1. Fuerza. 2. Velocidad. 3. Resistencia. 4. Flexibilidad.
- Componentes de la institucionalización: 1. Memorias. 2. Sistema de valores. 3. Sistema de intereses. 4. Tradiciones. 5. Lo legal. 6. Lo ilegal. 7. Lo prohibido. 8. Los compromisos.
- Componentes del proyecto: 1. Una idea de futuro. 2. Los objetivos. 3. Las estrategias. 4. Los programas. 5. La ejecución. 6. Las correcciones.

Como podemos ver, una vez más, los elementos y aspectos que caracterizan y definen el deporte hacen referencia a lo lúdico, lo competitivo o agonístico, a lo motor y a lo institucionalizado. Según podemos deducir, para Pires (1998) el elemento referido a las reglas estaría dentro de los componentes de la institucionalización (lo legal, lo ilegal, lo prohibido). Además, incluye un elemento nuevo que es el de proyecto, el cual haría referencia a la planificación y programación del deporte, a la ejecución e incluso a la evaluación y corrección de errores. Todo ello bajo el consenso y acuerdo de las distintas partes y sectores deportivos implicados (político, económico, social y ecológico).

En el mismo sentido que los autores anteriores, Castejón (1999) hace referencia a los rasgos definitorios del deporte: actividad física lúdica, reglas, institucionalización y competición. Por tanto, todo lo expuesto hasta ahora nos lleva a concluir que actualmente las características que definen al deporte son las siguientes: competición/agonismo, institucionalización, reglas o normas, juego y situación motriz. No obstante no estaría de más no olvidar la consideración realizada por Pires (1998) respecto a un sexto elemento a tener en cuenta, el cual sería el de Proyecto, ya que según éste el deporte podrá tener diferentes orientaciones, es decir, podrá ser deporte educativo, recreativo, de rendimiento, etc. Esta última cuestión es la que vamos a tratar a continuación.

2.1.3. Orientaciones del deporte

Según José María Cagigal (1979) la palabra *deporte* no es un término unívoco, siendo ésta la raíz donde se origina la dificultad de su estudio. De esta forma, podemos hablar de un deporte-esparcimiento, un deporte-higiene, un deporte-rendimiento, un deporte-competición, etc. No obstante, para Cagigal todas estas entidades podrían ser encuadradas en dos orientaciones: el Deporte-espectáculo y el Deporte-práctica o Deporte para todos. El primero buscaría grandes resultados deportivos, tendría grandes exigencias competitivas donde los deportistas se considerarían profesionales y donde se recibiría presión e influencia de las demandas socioeconómicas y sociopolíticas. Mientras, el deporte praxis estaría más en la línea de la utilización de la práctica deportiva como actividad de ocio, descanso, esparcimiento, equilibrio mental y físico, etc. De todas formas, no

debemos olvidar que ambas direcciones del deporte se influyen entre sí, aunque no siempre de forma benévola, lo cual ha de tenerse siempre en cuenta.

Hoy en día, y dentro de estas dos grandes orientaciones, el concepto de Deporte se ha subdividido en diversas concepciones que aluden de forma explícita al ámbito o campo al que hacen referencia. A continuación exponemos los más significativos.

Deporte escolar: todo deporte practicado en la escuela durante las sesiones de Educación Física programadas por el centro escolar. Aquí también entrarían aquellas actividades deportivas llevadas a cabo fuera de la institución escolar pero que hayan sido planificadas y programadas por el centro dentro del horario lectivo del mismo.

Deporte en edad escolar: las actividades deportivas realizadas por los niños y niñas que están en edad escolar al margen del centro escolar, y por tanto, de las clases de Educación Física. Se trataría de aquellas prácticas deportivas realizadas en escuelas deportivas, clubes deportivos, etc.

Respecto a los tipos de deporte anteriores, tenemos que decir que, al igual que en muchos aspectos relacionados con el deporte, no todos los estudiosos del fenómeno deportivo comparten esta distinción, ya que, por ejemplo, para Gómez y García (1993), citados por Blázquez (1999:24), y para el mismo Blázquez, el deporte escolar es *«toda actividad físico-deportiva realizada por niños y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en el ámbito de los clubes o de otras entidades públicas o privadas, considerando, por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar»*. Por su parte, para De la Rica (1993b) el deporte escolar se refiere a las actividades físicas y deportivas llevadas organizadas por los centros escolares, fuera del horario lectivo, como actividad complementaria. Para esta autora, el deporte escolar debe contemplarse desde un prisma pedagógico y relacionado con la asignatura de Educación Física. Como vemos, no todos los autores opinan lo mismo respecto a esta orientación y la precedente.

Deporte para todos: esta orientación nació como un eslogan y como una reivindicación, porque en el pasado sólo podían acceder a la práctica deportiva unos pocos. Por tanto, el movimiento a favor del Deporte para Todos, nace como una reivindicación del derecho a la realización de actividad física y deporte (Sánchez Bañuelos, 2000). Según Cagigal (1979) este tipo de deportes intenta saciar la necesidad humana de movimiento lúdico-competitivo, pero tiene en cuenta los valores humanos y sociales del deporte, es decir, la salud, el esparcimiento, la socialización, el descanso, etc. Además este concepto hace alusión al hecho de que toda persona tiene el derecho de practicar una actividad deportiva independientemente de su clase socio-económica, sexo, etc. (Giménez, 2002).

Deporte recreativo: según Blázquez (1999:22) el deporte recreativo *«es aquél que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce»*. Pretende que el individuo se entretenga y se divierta corporalmente de manera que logre su equilibrio personal. Se trata de una práctica abierta, donde nada está prefijado con anterioridad y donde lo que menos importa es el resultado (Blázquez, 1999).

Deporte competitivo: aquellas prácticas deportivas en la que el objetivo consiste en superar o vencer a un contrario o a sí mismo (Blázquez, 1999). En esta concepción del deporte lo importante es conseguir grandes e importantes resultados, muchas veces sin importar el medio, lo cual conlleva un gran sacrificio de los participantes y un entrenamiento sistemático para lograr los fines deseados. Para Sánchez Bañuelos (2000) esta orientación se rige por el principio de selectividad, de forma que la elite deportiva constituye un colectivo minoritario por definición, y comporta un gran sacrificio.

Deporte educativo: siguiendo a Blázquez (1999) en este tipo de deporte lo que importa es la persona que realiza la actividad deportiva, es decir, el deportista. De esta manera, el deporte educativo ha de fomentar el desarrollo y la mejora de las distintas capacidades cognitivas, afectivas, sociales, motrices y psicomotrices de la persona que lo realiza. En este sentido y conforme con Giménez (2002), pensamos que el deporte que se proponga a niños y a jóvenes debe basarse en un planteamiento estrictamente educativo.

Deporte de iniciación o iniciación deportiva: Hernández y Cols. (2001) definen la iniciación deportiva como *«el proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional»*. Sánchez (1992:181) entiende que un individuo está iniciado cuando *«es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o competición»*. Según Romero Cerezo (1997) la iniciación deportiva corresponde a la etapa en la cual el niño comienza a aprender de forma específica una práctica deportiva concreta, debiéndose entender esta como un período que favorece y facilita una especialización ulterior.

Deporte adaptado: aquellas actividades deportivas en las es necesario reestructurar, acomodar y ajustar las condiciones de práctica, es decir, las normas y reglas, los móviles o aparatos, la técnica o formas de ejecución, el espacio y el tiempo de juego, etc., para que puedan ser practicadas por las personas que presentan alguna discapacidad física, psíquica o psicofísica.

Lógicamente, como ya podíamos haber intuido antes, las distintas orientaciones expuestas más arriba tienen interacciones, pudiéndonos encontrar en muchas ocasiones una práctica deportiva que reúne características de dos o más orientaciones del deporte, como puede ocurrir, por ejemplo, en el caso del deporte para todos, el deporte recreativo y el deporte educativo.

2.1.4. Clasificación del deporte

Al igual que ocurre con el concepto deporte, existen numerosas clasificaciones de este fenómeno, las cuales intentan clarificar y mostrar los diferentes tipos de deportes. Estas clasificaciones son realizadas por los diferentes autores en función de distintos puntos de vista, lo cual, pensamos que, enriquece la amalgama de actividades físicas y deportivas, facilitándonos así su com-

prensión y estudio. A continuación pasamos a analizar las clasificaciones del deporte que, en nuestra opinión, son más utilizadas actualmente.

Una primera clasificación, ya clásica, pero muy clarificadora y útil por su concreción y sencillez, es la que distingue entre deportes individuales, deportes de adversarios o de oposición y deportes colectivos. Además, dentro de cada grupo de deportes se diferencian distintos tipos de deportes.

A. Deportes individuales: se trata de aquellos deportes que son practicados por una sola persona. Dentro de este grupo de deportes podemos destacar los siguientes:

- Deportes sin oponente en acciones no simultáneas: como ejemplos de este tipo de deportes podemos citar la gimnasia rítmica y artística, el atletismo (saltos y lanzamientos), etc.
- Deportes con oponentes en acciones simultáneas: son ejemplos de este subgrupo de deporte el atletismo (carreras), el ciclismo, etc.

B. Deportes con adversarios o de oposición: hace referencia a los deportes en los que cada participante se enfrenta en su actuación a otro u otros que participan simultáneamente en el juego. Podemos distinguir entre:

- Deportes de oponente en relación próxima: en este apartado entrarían fundamentalmente los deportes de lucha (boxeo, esgrima, etc.).
- Deportes de oposición en espacios amplios de relación: como ejemplos podemos citar el tenis, el tenis de mesa, etc.

C. Deportes colectivos o de equipo: se trata de aquellos deportes en los que dos o más componentes de un equipo se enfrentan a otro equipo. Destacan los siguientes subgrupos de deportes:

- Deportes de espacios de acción separados: Como ejemplos podemos citar el voleibol, el tenis (dobles), etc.
- Deportes de espacios de acción común: destacan el fútbol, el baloncesto, etc.

Otra de las clasificaciones que ha tenido y aún tiene mucha vigencia es la que propone Parlebas (1988) en la que hace referencia a juegos psicomotores y a juegos sociomotores. A los primeros se refiere cuando el sujeto actúa de forma aislada, mientras que se refiere a los segundos cuando el sujeto participa con otro u otros. Según este autor el factor clave es el de *incertidumbre*, la cual puede presentarse en las siguientes variables.

VARIABLES	Compañero C	Incertidumbre o no en el compañero.
	Adversario A	Incertidumbre o no en el adversario.
	Medio M	Incertidumbre o no en el medio.

Cuadro 2.2 Variables a tener en cuenta en la clasificación del deporte, según Parlebas, 1988.

En función del análisis de las variables anteriores este autor distingue 8 tipos o categorías de deportes (la raya encima de **C**, **A** y **M** significa que no hay incertidumbre en la variable o variables que indica).

CATEGORÍAS	EJEMPLOS
1ª $\overline{C A I}$. Coincide con los deportes individuales con medio fijo	Atletismo, natación, gimnasia artística deportiva, etc.
2ª $\overline{C A I}$. Coincide con los deportes individuales con medio poco estable o fijo	Esquí alpino, escalada, contrarreloj individual en ciclismo, etc.
3ª $\overline{C A I}$	Patinaje parejas, gimnasia rítmica por equipos, etc.
4ª $\overline{C A I}$	Alpinismo, contrarreloj por equipos, etc.
5ª $\overline{C A I}$	Lucha, tenis individual, etc.
6ª $\overline{C A I}$	Esquí de fondo, ciclismo individual, cross, etc.
7ª $\overline{C A I}$	Juegos populares, triatlón, ciclismo, etc.
8ª $\overline{C A I}$	Baloncesto, voleibol, tenis dobles, fútbol, etc.

Cuadro 2.3. Clasificación de los juegos deportivos, según Parlebas, 1988.

Por su parte, Hernández Moreno (1994) en colaboración con Blázquez, añaden a la clasificación de Parlebas (1988) dos aspectos más a tener en cuenta: el uso del espacio (utilización del espacio de forma común o de forma separada) y la forma de participación (simultánea o alternativa). Estos autores realizan una serie de modificaciones a la clasificación realizada por Parlebas (1988), las cuales se van a referir a los deportes denominados sociomotrices, mientras que los denominados psicomotrices permanecerán invariables. Distinguen los siguientes grupos de deportes:

Deportes psicomotrices: se trata de deportes en los que el sujeto interviene en solitario, donde la única fuente de incertidumbre puede provenir del medio. Es decir, podríamos distinguir entre deportes psicomotrices que se realizan en medio estable y deportes psicomotrices que se realizan en medio variable (Hernández Moreno, 1996). Entre los primeros tendríamos como ejemplos los lanzamientos y los saltos en atletismo, y entre los segundos podríamos destacar la escalada libre.

Deportes de oposición: se producen cuando dos individuos se enfrentan entre sí produciéndose una contrariedad entre las acciones de cada uno. En este grupo distinguen tres subgrupos: En el primero se englobarían los deportes de lucha que se llevan a cabo en un espacio común y con una participación simultánea. En el segundo subgrupo estarían aquellos deportes que se desarrollan en un espacio común y con una participación alternativa, teniendo como referencia una pared o un frontón. Y, por último, tendríamos aquellos deportes que se producen en espacios separados por una red con una participación alternativa individual, como por ejemplo el tenis de mesa o el bádminton.

Deportes de cooperación: en estos deportes no existen contrarios ni adversarios que puedan interaccionar negativamente sobre los individuos que actúan, los cuales serán siempre dos o más, y entre ellos se dan relaciones de colaboración. Se distinguen dos subgrupos: el que engloba a los deportes que se desarrollan en un espacio común y con participación simultánea (Patinaje artístico, etc.) y el que reúne a los deportes que se realizan en un espacio separado y con una participación simultánea (relevos natación, etc.).

Deportes de cooperación/oposición: en los que dos equipos, formados cada uno por el mismo número de jugadores, se enfrentan entre sí. De esta manera, en este grupo de deportes estarían los denominados deportes colectivos. Además, también va a diferenciar, dentro de este grupo de deportes y en función del uso del espacio y de la forma de participación, tres subgrupos, los cuales son: subgrupo en el que están los deportes en los que los participantes ocupan espacios separados y cuya participación es alternativa. Como ejemplo podemos citar el voleibol. Subgrupo en el que entrarían aquellos deportes que se llevan a cabo en un espacio común, compartido por ambos equipos, y en los que la participación sigue siendo alternativa. Ejemplos de este tipo de deportes pueden ser el frontón por parejas, el squash por parejas, etc. Por último tendríamos el subgrupo en el que estarían aquellos deportes en los que el espacio es común para los dos equipos y la participación simultánea. En este grupo entrarían deportes como el baloncesto, el hockey, el fútbol, etc.

Más adelante, Hernández Moreno y Cols. (2001) abundan en la clasificación presentada anteriormente por Hernández Moreno (1994), basándose en tres criterios: *el objetivo motor, la comunicación motriz y las características del espacio*. Según estos autores es posible diferenciar diferentes grupos de deportes, que van a ir de menor a mayor complejidad estructural.

DEPORTES	EJEMPLOS
Deportes psicomotores con espacio estandarizado y de traslación	Salto de longitud, natación en piscinas en pruebas individuales
Deportes psicomotores con espacio estandarizado y de reproducción de modelos	Salto de trampolín en piscinas
Deportes de cooperación con espacio estandarizado y de traslación	Ciclismo tándem en velódromo
Deportes psicomotores con espacio no estandarizado y de traslación	Piragüismo en aguas bravas
Deportes psicomotores con espacio no estandarizado y de reproducción de modelos	Surf (figuras individuales)
Deportes de cooperación con espacio no estandarizado y de traslación	Piragüismo en aguas bravas por parejas
Deportes de cooperación con espacio estandarizado y de reproducción de modelos	Gimnasia rítmica por equipos
Deportes de cooperación con espacio no estandarizado y de reproducción de modelos	En la actualidad no existen deportes federados de este tipo
Deportes de oposición con espacio estandarizado y de traslación	800 m, 1500 m..., en pista de atletismo
Deportes de oposición con espacio no estandarizado y de traslación	Ciclocross, optimist
Deportes de cooperación/oposición con espacio estandarizado y de traslación	Relevos 4x400 en atletismo
Deportes de oposición con espacio estandarizado y de enfrentamiento cuerpo a cuerpo	Boxeo
Deportes de cooperación/oposición con espacio no estandarizado y de traslación	Ciclismo en ruta por equipos
Deportes de oposición con espacio estandarizado y de situar el móvil en una meta y/o evitarlo	Tenis y frontón individual
Deportes de equipo de cooperación/oposición con espacio estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo	Baloncesto, fútbol, balonmano, hockey, rugby
Deportes de cooperación/oposición con espacio no estandarizado y de situar un móvil en una meta y/o evitarlo	No existen deportes federados de este tipo (ej. <i>Ultimate</i>)

Cuadro 2.4. Grupos de deportes, según Hernández Moreno y Cols., 2001.

En la misma línea que las clasificaciones anteriores, Lagardera (1994) propone una clasificación taxonómica relacionada directamente con los principios de la Praxiología Motriz en la que va a distinguir los siguientes grupos de acciones relacionadas con esta ciencia:

1. ACCIONES PSICOPRÁXICAS (autoexploratorias): no existe interacción entre las personas que las realizan, respondiendo a una estructura cinemática.
 - 1.1. Corpóreo-aprehensivas (psicocomunicativas): el Yoga, el Taichi, etc.
 - 1.2. Expresivas: el mimo, la danza, etc.
 - 1.3. Físico-recreativas:
 - 1.3.1. Adaptativas: escalada, aguas bravas, etc.
 - 1.3.2. Energéticas: musculación, footing, etc.
 - 1.3.3. Exploratorias: senderismo, paseos, etc.
2. ACCIONES SOCIOPRÁXICAS (interactivas): éstas van a responder a una estructura comunicativa, donde la interacción entre las personas que participan es clave.
 - 2.1. Con interacción directa:
 - 2.1.1. De cooperación: gimnasia rítmica por equipos, natación sincronizada, etc.
 - 2.1.2. De oposición: deportes de combate y lucha, tenis de mesa individual, etc.
 - 2.1.3. De cooperación y oposición: deportes y juegos colectivos como el fútbol, el baloncesto, etc.
 - 2.2. Con interacción indirecta:
 - 2.2.1. De cooperación: actividades de relajación y expresión, etc.
 - 2.2.2. De oposición: competiciones individuales en atletismo (carreras, lanzamientos, saltos), pruebas individuales de natación, etc.
 - 2.2.3. De cooperación y oposición: competiciones de natación, ciclismo, etc., por equipos.

En un intento de sintetizar las aportaciones principales de las clasificaciones precedentes, fundamentalmente las pertenecientes a Hernández Moreno (1994), Hernández Moreno y Cols. (2001), Lagardera (1994) y Parlebas (1988), hemos de decir que las distintas categorías de deportes hacen referencia a dos tipos de actuación:

1. Aquél en el que la persona que realiza la acción motriz interviene en solitario, donde el factor incertidumbre (aspecto clave, según Parlebas (1988), para este tipo de actuación

y para el que a continuación describimos) puede venir del entorno o medio en el que se desarrolla dicha actividad.

2. Por otro lado, el segundo tipo de actuación alude a aquellos sujetos que realizan una acción motriz en colaboración y/u oposición con otras personas, donde también cobra relevancia el factor incertidumbre, la cual, en esta ocasión, puede provenir del medio, del compañero/s y/o del adversario/s, y además, también tiene importancia la comunicación y la contracomunicación entre los individuos que participan en dicha acción motriz.

Para concluir esta síntesis, decir que pensamos que los aspectos más relevantes aportados por estos autores son los que hacen referencia a existencia o no de incertidumbre y su procedencia, y las posibilidades de comunicación y/o contracomunicación que pueden existir en las distintas prácticas y acciones motrices.

Por su parte, Mauldon y Redfern (1981), citados por Werner y Almond (1990), establecen un sistema de clasificación de los juegos o deportes (games) atendiendo a tres actividades: enviar objetos fuera, ganar la posesión de objetos y recorrer una distancia con objetos. Estos autores establecen tres categorías de los juegos:

1. Juegos o deportes de red: bádminton, tenis, voleibol, etc.
2. Juegos de golpeo: béisbol, críquet, etc.
3. Juegos de carrera: baloncesto, fútbol, hockey, etc.

Posteriormente a la clasificación expuesta, Ellis (1985), propone un marco de trabajo de los juegos basado en cuatro grandes categorías, divididas a su vez en dos subcategorías cada una:

1. Juegos de territorio: juegos de meta y juegos de línea.
2. Juegos de blanco y diana: juegos con y sin oposición.
3. Juegos de pista: juegos de pista dividida y juegos de pista compartida.
4. Juegos de campo: juegos de campo con forma de abanico y juegos de campo con forma ovalada.

Otra clasificación similar a la anterior y que está muy en boga es la que ofrecen Thorpe, Bunker y Almond (1986), citados por Jones y Farrow (1999), Read y Devís (1990) y Werner y Almond (1990). Esta clasificación se basa fundamentalmente en nociones tácticas y estratégicas.

1. Juegos de invasión (centrado en un blanco cerrado o en un blanco abierto). Entre los que podemos citar el balonmano, el fútbol, el baloncesto, el rugby, etc.
2. Juegos de red/ muro o pared (con o sin implemento). Frontón, Squash, bádminton, el tenis, el tenis de mesa, etc.

3. Juegos de campo (ovalado o en forma de abanico) y bate. Béisbol, críquet, etc.
4. Juegos de blanco-diana (fijo o en movimiento). Golf, cróquet, etc.

Respecto a la clasificación precedente, hemos de destacar que los autores la desarrollaron originalmente para que los profesores pudiesen seleccionar entre varios tipos de juegos/deportes con el fin de exponer a los alumnos a una gran variedad de actividades (Mitchel, Oslin y Griffin, 2006).

Más adelante Wall y Murray (1994), citados por Butler (1997), organizan y clasifican los juegos deportivos de forma similar a la de los autores precedentes, e identifican una serie de componentes: (1) principal intención de los juegos; (2) conceptos, habilidades y destrezas; (3) roles de los jugadores; (4) área de juego; (5) estrategias ofensivas, y (5) estrategias defensivas. Estos aspectos son utilizados por los autores para abundar en cada uno de los juegos deportivos.

1. Juegos de blanco y diana: golf, bolos, cróquet, etc.
2. Juegos de golpeo: béisbol, críquet, etc.
3. Juegos de red/muro: bádminton, tenis de mesa, squash, etc.
4. Juegos de territorio: baloncesto, fútbol, waterpolo, etc.

En relación con las clasificaciones anteriores, González Herrero (1996) realiza una taxonomía de los juegos deportivos en la que va a diferenciar ocho categorías en función de los elementos del juego que van a determinar la estructura y la lógica interna de los mismos. A continuación exponemos en un cuadro las distintas categorías que establece.

CATEGORÍAS	JUEGOS DEPORTIVOS	EJEMPLOS
1ª	Juegos de blanco y diana - Juegos de alcanzar blancos materiales - Juegos de alcanzar blancos humanos	Lanzamientos de bolas, discos, etc. Cazadores y conejos, etc.
2ª	Juegos de muro	Frontón, etc.
3ª	Juegos de invasión de territorios	Las cuatro esquinas, la caza del tesoro, etc.
4ª	Juegos de persecución	Cara y cruz, tula, etc.
5ª	Juegos de relevos	Relevos con pelotas, etc.
6ª	Juegos de cancha dividida	Bádminton, voleibol, etc.
7ª	Juegos de campo y bate	Béisbol, etc.
8ª	Juegos de invasión con balón	Baloncesto, fútbol, etc.

Cuadro 2.5. Clasificación de los juegos deportivos, basado en González Herrero, 1996.

Tras exponer las consideraciones actuales más destacadas en relación con el concepto, características, orientaciones y clasificación del fenómeno deportivo, pasaremos a continuación a tratar los asuntos relacionados con el deporte y la educación. En este sentido hablaremos sobre las

posibilidades educativas del deporte en general, y del fútbol en particular, así como del tratamiento educativo de la competición.

2.2. POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL DEPORTE

Hoy en día existen numerosas prácticas físico-deportivas, las cuales pueden tener algunos aspectos en común, pero suelen diferenciarse entre sí en función de diversos matices. De hecho, José María Cagigal (1979) afirma que la palabra *deporte* no es un término unívoco. De esta forma, podemos hablar de un deporte-esparcimiento, un deporte-higiene, un deporte-rendimiento, un deporte-competición, etc. No obstante, para Cagigal todas estas entidades podrían ser encuadradas en dos orientaciones: el Deporte-espectáculo y el Deporte-práctica o Deporte para todos. El primero buscaría grandes resultados deportivos, tendría grandes exigencias competitivas donde los deportistas se considerarían profesionales y donde se recibiría presión e influencia de las demandas socioeconómicas y sociopolíticas. Mientras, el deporte *praxis* estaría más en la línea de la utilización de la práctica deportiva como actividad de ocio, descanso, esparcimiento, equilibrio mental y físico, etc. De todas formas, no debemos olvidar que ambas direcciones del deporte se influyen entre sí, aunque no siempre de forma benévola, lo cual ha de tenerse siempre en cuenta.

Ahora bien, parece lógico que ante esta amalgama de actividades físicas y deportivas y, sobre todo, teniendo en cuenta las dos grandes orientaciones del deporte en la actualidad, a saber: deporte rendimiento y espectáculo y deporte educativo y formativo, cabría hacernos las siguientes preguntas: ¿Todas las prácticas deportivas tienen las mismas posibilidades educativas? ¿El deporte rendimiento es más o menos educativo que la vertiente formativa del deporte? ¿Qué orientación del deporte es más adecuada para niños y niñas que están en edad de formación y desarrollo? ¿Se ha de seguir el mismo modelo, o un modelo similar al del adulto en la iniciación deportiva con chavales y chavalas en formación? A continuación trataremos de responder a algunas de las preguntas precedentes, aunque sin ánimo de plenitud, ya que se trata de un tema que causa actualmente bastante controversia entre los diferentes autores.

Resulta curioso, coincidiendo con Trepát (1999), el hecho de que cuando se habla, dentro y fuera del mundo de la actividad física y el deporte, de ejercicio físico, de actividad física o de deporte parece que nadie cuestiona los beneficios de estas prácticas sobre la salud (física y psíquica), sobre aspectos sociales ni sobre cuestiones éticas y morales, las cuales van a ser aprehendidas y asimiladas por las personas que realicen actividad física y deporte simplemente por el mero hecho de practicar estas actividades deportivas, independientemente y sin tener en cuenta la forma o la orientación que se le pueda dar al proceso de realización de estas prácticas. Parece ser que al deporte *«se le asigna beneficios “per se” más allá de las condiciones en que se realice»* (Perczyk, 2003). Tal como afirma Huxley (1969), citado por Arnold (1990), el deporte al igual que otro instrumento inventado por el hombre, puede utilizarse con buenos o con malos propósitos. De esta manera, parece que decir que el deporte es portador de valores es algo pretencioso y simplista (Sanchís, 2006).

Sin embargo, numerosos autores coinciden en afirmar el papel educativo del deporte, siempre que éste reúna una serie de condiciones [Castejón (1999), Fuentes (1992); Giménez y Rodríguez (2006); López Ros y Castejón (1998) y Seirul-lo (1992)]. Por tanto, somos también de la opinión de que el deporte de por sí, por sí solo, como práctica sin más, no tiene porqué ser educativo ni tiene porqué no serlo. *«El deporte no es para los niños ni bueno ni malo, todo depende de cómo se practique»* (Rius, 1992:28). Es decir, pensamos que lo que hace que una práctica deportiva pueda ser educativa para una persona va a ser la forma de llevarse a cabo dicha práctica, ya que ésta va a tener una incidencia concreta y específica en el sujeto practicante. De esta manera, una misma práctica deportiva para una misma persona puede ser educativa o no educativa, dependiendo de la orientación que tenga dicha actividad. *«A la conclusión que queremos llegar es que el problema no es el deporte, sino cómo se utiliza»* (Sáenz-López y Giménez, 1997). En esta línea Marcet (1999:34) comenta con gran elocuencia que *«muchos padres piensan que por el simple hecho de hacer deporte sus hijos están a salvo. Esto es un verdadero error»*. Devís (1995) y Contreras (1996 y 1998) nos recuerdan que el deporte, como todo en la vida, puede transmitir tanto valores deseables como no deseables. Jiménez y Durán (2004), Parra y Cols. (2002) y Sanchís (2006) insisten en que la utilización del deporte lo puede convertir en promotor de ciertos valores *«positivos»*, pero también de los opuestos (Vázquez Gómez, 1990). Al respecto, Castejón (2004a:3) concluye elocuentemente: *«Ni el deporte es tan malo como lo ven algunos, ni tan bueno como lo desean otros»*. En este mismo sentido, Giménez y Rodríguez (2006), Jiménez y Durán (2004) y Parra y Cols. (2002) nos sugieren que no nos podemos quedar ahí, es decir, en pensar que la práctica deportiva educa por sí sola, sino que las programaciones didácticas deben contemplar métodos, orientaciones, estrategias, etc., que nos van a ayudar para que nuestro quehacer sea realmente educativo. Actualmente, el debate se centra en cómo diseñar, presentar y ajustar el deporte de manera que pueda responder a objetivos educativos (Castejón y Cols., 2003).

Por todo lo expuesto más arriba, la pregunta clave sería: ¿cuáles son las condiciones idóneas bajo las cuales se ha de practicar o enseñar/aprender el deporte para que éste sea educativo? Para poder responder a esta gran pregunta tenemos primero que preguntarnos acerca de los objetivos generales de la educación, y después, sobre los objetivos educativos del deporte. Sobre los primeros, hemos de decir que existen numerosos autores (pedagogos, psicólogos, filósofos, etc.) que se han dedicado a estudiar y a dilucidar sobre cuáles serían los objetivos más idóneos. Como nos podemos imaginar, existen tantas propuestas de objetivos generales de la educación como autores dedicados a su estudio. Estas proposiciones a veces tienen puntos en común y otras veces no. No obstante, aún cayendo en un reducimiento atrevido, pensamos que puede sernos útil intentar sintetizar los objetivos de la educación en uno general y amplio, el cual podría ser, siguiendo a Cagigal (1985:7): *«la persona en sí misma, con su adaptabilidad (no adaptación) a la vida en general, su forma de asumir jerárquicamente los valores»*. En este mismo sentido se expresa Marcet (1999) cuando nos habla de que el deporte se muestra favorable hacia la maduración de la personalidad, puesto que es una oportunidad de educar en la voluntad aspectos como el valor, la capacidad de sacrificio, el coraje la lealtad, etc. Y en cuanto a los objetivos educativos del deporte también existen numerosos estudios y propuestas de diferentes autores respecto a las grandes finalidades de la

educación física y el deporte. No obstante, parece evidente que dichos objetivos han de estar en directa correlación con el fin principal de la educación que no es otro que la mejora de la persona en global (Cagigal, 1985). Para Seybold (1976) el objetivo no es la enseñanza deportiva, la transmisión de modelos y técnicas deportivas, sino la educación a través del ejercicio físico. En este sentido, Castejón (2004b) nos habla de que la educación deportiva incluye todos los aspectos que proporcionan una formación completa a los individuos que están vinculados con el deporte, y que no sólo está relacionada con el sujeto que crece, sino también con la enseñanza de valores motores, sociales, morales e intelectuales. Esto implicará que aquellas personas que participan en el deporte deseen obtener algo a cambio, de manera que haga que lo quieran realizar. Para Mitchel, Oslin y Griffin (2006) los deportes pueden ser divertidos y también educativos, pueden contribuir a la formación del carácter, pero sólo a través de un énfasis deliberado y apropiado podemos incrementar el potencial del deporte en la formación positiva del mismo.

Una vez delimitados y explicitados los objetivos educativos a conseguir a través del deporte (si optamos por la orientación deporte educativo, tenemos que asumir el deporte como un medio, para educar, y no como un fin en sí mismo) lo que tendríamos que ver es cómo podemos conseguir el fin último de la educación utilizando como medio fundamental el deporte; cuestión que trataremos seguidamente.

2.2.1. El deporte y la educación

Como podemos deducir de lo expuesto anteriormente, coincidiendo con autores como Lapresa, Arana y Garzón (2006), nuestra posición se acerca más a la de aquellas personas que piensan que a través del deporte se pueden conseguir objetivos educativos relacionados con la formación integral del individuo, es decir, no sólo podemos desarrollar a los sujetos en el plano motor, sino también en los planos cognitivo, afectivo y social. Coincidimos con Sáenz-López y Giménez (1997) en que prescindir del deporte para educar a nuestros alumnos y alumnas, no sólo es un lujo, sino también un error. Para Castejón (2004b) el elemento o factor esencial de la educación es la ética. Según este autor no se puede entender la educación sin hacer referencia a la formación en valores de la persona. Los principios sociales, democráticos, de desarrollo tanto individual como social son prioritarios a todos aquellos aspectos que planteemos al enseñar el deporte. Ahora bien, esto lo conseguiremos siempre y cuando nuestra actuación se base en una concepción del deporte en la que lo primordial sea la formación global de la persona y, en definitiva, su educación integral. Esta idea del deporte quedará muy lejos de aquella otra en la que se pone énfasis en el rendimiento, en el éxito, en el dinero, etc., la cual, no nos engañemos, hoy en día es la más conocida e incluso utilizada, tanto dentro como fuera del contexto escolar. En este sentido se expresa Seirul-lo (1992) cuando nos dice que podemos afirmar sin equivocarnos que el deporte que hoy en día se hace en la escuela no es educativo. Por tanto, coincidimos con Rodríguez García y Moreno Murcia (1996) cuando rechazan la réplica escolar del deporte de rendimiento y espectáculo, ya que éste fomenta valores que pueden ser perjudiciales para los alumnos y alumnas, que más tarde, no lo

olvidemos nunca, serán los adultos del mañana. No obstante, y como nos recuerdan Rodríguez García y Moreno Murcia (1996), la empresa de poner en práctica un «*deporte educativo*» no resulta fácil, tornándose en ardua y compleja. De manera que han de cambiarse los valores que propugna el «*deporte espectáculo*» y que reciben los alumnos y alumnas a modo de tropel informativo, por otros donde lo importante sea la adquisición de valores y aspectos relacionados con la socialización, con la moral y la ética, conocimiento de uno mismo, capacidades motrices, autonomía, etc. Castejón (2005) nos recuerda acertadamente que la innovación en la enseñanza no es algo caprichoso, sino que busca un interés por mejorar nuestra intervención docente, ya que desde el punto de vista ético, intentamos que nuestros alumnos y alumnas alcancen un adecuado e importantísimo desarrollo personal. Para Benilde (1992) la práctica deportiva siempre es educativa, puesto que el deporte nunca deja indiferente a quien lo practica, máxime cuando los participantes están en pleno desarrollo de su personalidad.

Según Le Boulch (1991:20) «*un deporte es educativo cuando permite el desarrollo de sus aptitudes motrices y psicomotrices, en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad*», mientras que para Seirul-lo (1999b:62) «*lo educativo es lo conformador de la personalidad del alumno*». Como podemos ver, para estos y para muchos otros autores, lo importante del deporte educativo va a ser la persona que lo realiza, la cual ha de considerarse como tal y no como si fuera una máquina, consideración que normalmente se le atribuye en la concepción del deporte espectáculo o para el rendimiento. Por tanto, la práctica deportiva accederá a niveles educativos siempre que su principal referencia sea la persona que la realiza, dejando a un lado el resultado (Seirul-lo, 1992). Para Parra y Cols. (2002:49) «*lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse estas prácticas, que permiten al deportista comprometer y movilizar sus capacidades de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logrando su auto-estructuración*».

El deporte, siguiendo a Castejón (1999a:22), «*puede ser tan bueno o tan malo como queramos que sea, sólo depende de la orientación que le queramos dar*». Este mismo autor afirma que no existe ni el buen deporte ni el mal deporte, todo va a depender de la mala o buena utilización del mismo y de «*cómo abordemos todo el proceso de enseñanza y aprendizaje*» (Giménez y Rodríguez, 2006:40). En relación con lo que acabamos de exponer, hemos de destacar el hecho de que son numerosos los profesores, maestros, pedagogos, psicólogos, filósofos, médicos, etc., que creen que el deporte tiene unos valores intrínsecos que pueden perfectamente ser utilizados para la educación de la persona. Aunque como afirman Castejón y López Ros (1997:139) «*el deporte “es educativo” y no sólo “puede ser educativo”*». No obstante, y según López Ros y Castejón (1998), la práctica deportiva no ha de tener el único y principal objetivo del aprendizaje de determinados gestos deportivos, sino que ésta ha de facilitar, ayudar y propiciar el desarrollo de las distintas capacidades del sujeto, lo cual tiene una estrecha relación con lo que más arriba denominábamos educación integral. Al respecto, Arnold (1990) manifiesta que el deporte, en lo referente a la promoción de un conocimiento práctico y de una conducta moral, es educativo.

Otro de los autores que hace especial hincapié en el carácter ambivalente del deporte en función de su tratamiento es Parlebas, quien nos dice (1969), citado por Blázquez, (1999a:30), que *«el deporte no posee ninguna virtud mágica, puede despertar el sentido de solidaridad y cooperación como un espíritu individualista», «... puede educar el respeto a la norma como fomentar el sentido de la trampa»*. También, Cruz y Cols. (1996) nos dicen que la influencia que la práctica deportiva puede tener en la socialización de los niños y niñas dependerá de la orientación que le den a la misma los organizadores de las competiciones, los entrenadores, los padres, amigos o el público. A esto habría que añadir que *«todo dependerá de cómo se presenten las actividades deportivas y de cómo se interpreten los procesos y resultados que se obtengan»* (Fuentes, 1992:23).

En este sentido Seirul-lo (1992 y 1999b:63) nos recuerda que lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de técnicas tácticas y deportivas, ni tampoco una mejora de la condición física, sino que *«lo realmente y único educativo son las condiciones en que puedan realizarse esas prácticas... de tal manera que esa experiencia organice y configure su propio yo, logre su auto-estructuración»*. Como podemos imaginarnos, y teniendo en cuenta lo que acabamos de exponer, la figura del entrenador/educador cobra especial importancia, ya que es el entrenador/educador el que va a organizar y a disponer las condiciones en las que el deportista va a aprender un determinado deporte (Seirul-lo, 1992). Gutiérrez Cardeñosa (1998) nos dice que un deporte será más educativo que otro por *«cómo el conductor de esa actividad organiza las experiencias motrices, cognitivas y afectivas que conforman cada actividad deportiva»* (p. 212). Esto convierte al entrenador/educador en una pieza clave en el proceso educativo de sus alumnos -jugadores, por lo que su formación y cualificación van a ser determinantes. Es precisamente el profesor-entrenador el que debe constituir al fenómeno deportivo en un instrumento realmente educativo (Contreras, 1996) y el que debe saber obtener los beneficios educativos que nos puede ofrecer el deporte (Castejón y Cols., 2003). El deporte, por sí solo, no transmite nada, es el docente quien decide el valor pedagógico de la práctica deportiva (Gómez Rijo, 2005). Tanto es así que Parlebas (1969), citado por Blázquez (1999a:30), nos dice que *«... depende del educador y de la forma de enseñar, que se fomenten o no los valores educativos que indiscutiblemente posee el deporte»*. También Boixadós y Cols. (1998) y Cruz y Cols. (1996) hacen referencia al entrenador y educador como figura clave en la iniciación deportiva respecto a la socialización, ya que es quien organiza y programa los entrenamientos y el que interactúa con sus jugadores día tras día. Pero, además, también destacan estos autores la importancia que tienen los padres, los compañeros o grupo de iguales

Resumiendo, y siguiendo a Cagigal (1985:6), estas dos orientaciones del deporte *«no son dos direcciones contrapuestas, dado que una optimización del resultado deportivo puede tener repercusiones en una mejora de la personalidad. Se trata de objetivos diversos, que a veces pueden ser excluyentes el uno del otro»*. Como podemos ver, el problema se vuelve complicado, tanto, que para el mismo Cagigal (1985) el optar por una pedagogía que mire al rendimiento deportivo o por una pedagogía que mire por la mejora de la persona se convierte en el problema clave de la pedagogía deportiva, entendida como educación. A pesar de todo, y como decíamos más arriba, nosotros nos decantamos por un deporte que ayude a mejorar a la persona en todos sus aspectos y ámbitos. Es decir, abogamos por un deporte lo más educativo posible en el que se trabajen todos

los ámbitos de la persona: cognitivo, el motor, el afectivo y el social; y todo ello desde una perspectiva global e integradora.

Para terminar este apartado, y de acuerdo con Giménez (2003c), tenemos que decir que entendemos por deporte educativo, todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas de chicos y chicas, y cumplir una serie de principios como la no selección, no discriminación, adaptación de reglas, implementos y materiales, ser saludable (física y mentalmente) para los que lo realizan y debe encauzar adecuadamente la competición.

2.2.2. El deporte y sus posibilidades educativas

Son numerosos los autores [Arnold (1990); Cagigal, (1981); Casamort (1999); Castejón (2004b); Giménez y Sáenz-López (2000); Sáenz-López (1997a); Seirul-lo (1992 y 1999b), etc.] que atribuyen al deporte la posibilidad de servir como un medio para la transmisión de capacidades, bien motrices, bien cognitivas o bien afectivas y sociales. Una vez dejado claro que el deporte puede ser un medio muy interesante para transmitir a nuestros alumnos y alumnas capacidades, conocimientos, valores, etc., tenemos que decir, coincidiendo con Castejón y Cols. (2003), que hay maneras de enseñar el deporte a las que se les debe dedicar más atención que otras, ya que ofrecen más posibilidades de conseguir el desarrollo integral de nuestros pupilos.

A continuación pasaremos a destacar las diferentes atribuciones que se le suele asignar al deporte, siempre, lógicamente, desde una perspectiva educativa.

Según Landsheere (1977), citado por Casamort (1999), la educación física y el deporte contribuyen fundamentalmente al desarrollo biomotriz, psicomotriz y sociomotriz, aunque no debemos olvidar su aportación a las áreas cognitiva (conocimientos teóricos) y socio-afectiva (valores, actitudes y normas). Además, como indica el propio Casamort (1999), aunque tradicionalmente la responsabilidad del desarrollo de estos ámbitos haya sido delegada a otras disciplinas de índole más intelectual, eso no significa que la educación física y el deporte no tengan nada que decir respecto a estos ámbitos (como creen algunas personas ajenas a la educación física y al deporte). De hecho, se ha reclamado desde hace mucho tiempo, y aún se reclama, la consideración de las aportaciones que desde nuestro campo se pueden hacer a los ámbitos cognitivo, afectivo y social de la persona.

Para Cagigal, (1981:194), y en la misma línea que lo expuesto anteriormente, el principal objetivo que ha de cubrir la educación del ser humano es la de *«aprender a ser uno mismo»*. Es decir, conocerse y saber vivir consigo mismo. Más adelante, nos sigue diciendo Cagigal, y basándose en los estudios de Piaget (1979), que las personas aprendemos a ser y a vivir gracias a que *«todos los mecanismos cognitivos se apoyan en la motricidad... El conocimiento es ante todo una acción sobre el objeto»*. Incluso, además de la inteligencia y del pensamiento, el acto motor es muy

importante para la adquisición y estructuración de otras capacidades del ser humano como pueden ser la relación con el medio, la adaptación a la realidad, capacidades senso-perceptivas, resultados académicos tradicionales (lectura, escritura, cálculo, etc., la agresividad, la ansiedad, el autoconcepto y la imagen del cuerpo, la comunicación, la sociabilidad, etc.), (Cagigal, 1981).

Para Cagigal es tan decisiva e importante la educación física y el deporte en la vida y en la educación de la persona que llega a defender *«la tesis de que una educación por el movimiento puede constituirse en uno de los núcleos fundamentales del sistema educativo en general»* (1981:204).

Según Fraile (1997) en el deporte escolar han de primar la participación y la adquisición de una serie de valores educativos, siendo, como no podría ser de otra forma, el técnico el principal responsable de velar por esa filosofía. Este mismo autor esboza una serie de orientaciones educativas que exponemos a continuación:

1. El deporte debe facilitar el desarrollo de conductas saludables, relacionadas con la creación de hábitos higiénicos, de alimentación y de control en la realización de ejercicios.
2. También debe fomentar la formación en valores y actitudes positivas relacionadas con la actividad física y deportiva: respeto a los demás, compañeros, a las reglas o normas, al árbitro, solidaridad...
3. El deporte debe contribuir a una formación crítica respecto al consumo y publicidad de material deportivo, hacia la utilización de la imagen de los deportistas, etc.
4. Además debe hacer reflexionar sobre el modelo deportivo imperante basado en la actividad puramente competitiva, donde la búsqueda del resultado destaca sobre la participación.
5. La práctica deportiva debe fomentar los principios y valores que estén en consonancia con la no discriminación, es decir, debe estar abierta a todos.

Por su parte, Parra y Cols. (2002) hacen referencia a una serie de valores que podemos educar a través del deporte, los cuales aparecen distribuidos en diferentes dimensiones:

DIMENSIONES	VALORES
PERSONALIZACIÓN	Identidad. Autonomía personal. Responsabilidad. Toma de decisiones. Etc.
INTELLECTUAL	El valor del hábito. La disciplina. Técnicas de trabajo intelectual. Etc.
SOCIALIZACIÓN	Dignidad de la persona. Libertad de expresión. Tolerancia. Convivencia democrática. Respeto a las normas. Relación con el medio. Etc.
ÉTICA	Solidaridad. Igualdad. Tolerancia. Paz. Etc.
ESTÉTICA Y VITALES	Salud. Calidad de vida. Etc.

Cuadro 2.6. Valores que podemos desarrollar por medio del deporte, Parra y Cols. (2002).

El deporte desde hace mucho tiempo ha venido ocupando un lugar predominante en el currículum de Educación Física, tanto en España como en otros países (Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 1999 y Holt, Stream y García, 2002). Esto hace que su enseñanza sea enormemente importante, ya que, como hemos visto, el deporte puede ser un medio fundamental para educar a chicos y chicas. Hoy en día, aunque todavía tenemos que avanzar en muchos aspectos y cuestiones, parece que la sociedad es consciente de la importancia del deporte y de la educación física; como prueba de ello nos puede servir el papel, cada vez más relevante, que ha tenido la educación física como disciplina en los distintos currículos educativos.

En este sentido, el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, nos dice que uno de los objetivos de esta etapa es *«valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social»* R. D. 1513/2006 (p. 43054).

A continuación exponemos los aspectos más destacados de este Real Decreto respecto a la Educación Física y al Deporte.

De la educación física:

«La enseñanza de la Educación Física debe fomentar especialmente la adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima» R. D. 1513/2006 (p. 43075).

«De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal» R. D. 1513/2006 (p. 43075).

Del deporte:

«La complejidad del fenómeno deportivo exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes lo practican» R. D. 1513/2006 (p. 43075).

También, este mismo Decreto va a recoger las aportaciones más destacadas que realiza la Educación Física a las competencias básicas:

COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO
- La práctica de actividad física como medio de equilibrio psicofísico - Como prevención de riesgos derivados del sedentarismo - Como alternativa de ocupación del tiempo de ocio
COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA
- Educación de habilidades sociales - Facilita la relación, la integración y el respeto - Desarrollo de la cooperación y la solidaridad - Ayuda a convivir, aceptación de reglas, respeto a la autonomía personal - Participación y valoración de la diversidad - Asunción de posibilidades y limitaciones propias y ajenas - El diálogo como medio para resolución de conflictos - Riqueza cultural; práctica de diferentes juegos y danzas
COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA
- Expresión de ideas o sentimientos de forma creativa - Exploración y utilización de las posibilidades y recursos del cuerpo y del movimiento - Apreciación y valoración de hechos culturales como el deporte, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL
- Toma de decisiones con progresiva autonomía - Organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas
COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER
- Conocimiento de sí mismo - Posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje - Establecimiento de metas alcanzables para generar auto-confianza
TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL
- Valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación
COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA
- Intercambios comunicativos - Vocabulario específico que el área aporta
COMPETENCIA MATEMÁTICA
* No se contemplan, aunque somos de la opinión de que el área de E. F. puede también aportar conocimientos a esta competencia

Cuadro 2.7. Contribución del área de Educación Física al desarrollo de las competencias básicas, Real Decreto 1513/2006.

Por su parte, la Ley de Educación de Andalucía (LEA), 2008, en su artículo 51 de *promoción del deporte en edad escolar*, nos dice que «la Consejería competente en materia de educación promoverá la implantación de la práctica educativa en los centros escolares en horario no lectivo, que tendrá, en todo caso, un carácter eminentemente formativo» (p. 67).

De la importancia del deporte en la vida de la persona también nos habla El Código de Ética Deportiva del Consejo Superior de Deportes, el cual reconoce «el deporte como una actividad sociocultural que enriquece la sociedad y la amistad..., permite a la persona conocerse, expresarse y realizarse mejor, desarrollarse, adquirir conocimientos prácticos y demostrar sus capacidades; el deporte hace posible la interacción social, es fuente de disfrute y aporta bienestar y salud» (Consejo de Europa, 1996). Por otra parte, debemos destacar también el hecho de que existen autores que han realizado un considerable esfuerzo por concretar las distintas contribuciones a las que el deporte educativo puede llevar. En este sentido, Sáenz-López (1997a); Giménez y Sáenz-López (2000)

realizan una propuesta en relación con los distintos aspectos que puede aportar el deporte desde una perspectiva educativa. Estos aspectos se enuncian en función del ámbito de la persona al que haga referencia.

ÁMBITO COGNITIVO	- Favorecer el paso de las operaciones concretas al pensamiento hipotético-deductivo (Piaget) - Contribuir al desarrollo de los procesos en el alumno de comprensión, aplicación, análisis y síntesis - Mejorar la capacidad de inteligencia motriz que utiliza los mecanismos de percepción y toma de decisión ante una situación problema
ÁMBITO AFECTIVO	- Cubrir necesidades orgánicas de realizar ejercicio - Satisfacer necesidades lúdicas, aumentando la motivación por ser el deporte una forma de juego - Facilita la integración en el grupo o en el medio - Mejora la auto-identificación al conocer sus posibilidades, mejorar su autocontrol, aumentar la confianza en sí mismo o adquirir independencia - Desarrolla capacidades volitivas
ÁMBITO SOCIAL	- Desarrolla la socialización - Familiarización con el trabajo en grupo y en equipo - Respeto a oponentes, árbitros y reglas, produciendo una interesante transferencia a la vida real - Aprender a ganar y a perder
ÁMBITO MOTOR	- Desarrollar cualidades físicas como la resistencia, la fuerza, la velocidad y la movilidad articular - Desarrollar cualidades perceptivo-motrices como la coordinación, el equilibrio, la percepción o la lateralidad - Colaborar con la educación para la salud, mejorando el estado general de nuestro organismo

Cuadro 2.8. Aspectos que el deporte puede aportar desde el punto de vista educativo, basado en Sáenz-López (1997a); Giménez y Sáenz-López (2000).

Desde una perspectiva socio-filosófica Blake (1996), citado por Rodríguez, Díaz y Nájera (2001), hace referencia a que la educación física (también el deporte) fomenta el desarrollo de las siguientes capacidades: *espiritual*, ya que deja a la persona que manifieste sus sentimientos, emociones, conocimiento de sí misma, etc.; *moral*, porque los niños y niñas cuando realizan educación física y deporte ponen en juego valores personales, los cuales pueden ser positivos o negativos; *social*, en la medida en la que se favorecen las interacciones personales (comunicación, cooperación, etc.); *cultural*, porque los conocimientos y tradiciones se reflejan en las distintas actividades lúdicas y deportivas de una sociedad determinada. Como podemos comprobar, y según Rodríguez, Díaz y Nájera (2001), la educación física y el deporte tienen implicaciones afectivas, sociales y culturales nada desdeñables, involucrando a la persona en lo individual y en lo colectivo. En este sentido, viene a colación la afirmación realizada por Cagigal (1985:7), «*la persona en sí misma, con su adaptabilidad (no adaptación) a la vida en general, su forma de asumir jerárquicamente los valores*», refiriéndose al principal objetivo de la educación.

Para Trepát (1999) son muy importantes los contenidos referidos a la actitud, los cuales pueden trabajarse cuando realizamos una iniciación deportiva adecuada. Dentro de estos contenidos va a distinguir entre actitudes, valores y normas.

Actitudes: Se trata de estados de ánimo expresados por la persona. Pueden ser adquiridas tanto consciente como inconscientemente y van a propiciar que la persona responda de una forma concreta ante un estímulo determinado.

- Ejemplos:
- Actitud de disfrute del aspecto lúdico del movimiento.
 - Actitud de aceptación de la victoria sin triunfalismos.
 - Actitud de lucha contra las trampas.
 - Actitud de ayuda mutua.
 - Actitud de superación personal.
 - Actitud de esfuerzo de colaboración con el árbitro.
 - Actitud de valoración de la práctica deportiva como fuente constante de salud, recreación, felicidad y calidad de vida.
 - Actitud de respeto hacia el adversario ganador o perdedor.

Valores: Hacen referencia a los principios normativos que rigen toda conducta.

- Ejemplos:
- Deportividad.
 - Nobleza.
 - Valentía.
 - Constancia.
 - Espíritu de lucha y sacrificio.
 - Cooperación.
 - Colaboración.
 - Compañerismo.

Normas: se trata de determinadas reglas que van a condicionar las conductas de las personas y que van a velar por el buen funcionamiento social.

- Ejemplos:
- Normas de corrección en la utilización del material y las instalaciones.
 - Normas para la sensibilización por la conservación y el mantenimiento del material y las instalaciones.

- Normas para la consolidación de hábitos higiénicos.
- Normas internas.
- Normas reglamentarias en juegos y deportes.
- Pactos para el establecimiento de normas de juego.
- Normas para la eliminación de actitudes de indisciplina.
- Reglas para una vida deportiva sana.

En esta misma línea, Marcet (1999) hace, a nuestro parecer, una interesantísima reflexión cuando se pregunta sobre qué cosas podemos enseñar a través del deporte y cuando se refiere al papel de los padres para ayudar a sus hijos (nosotros pensamos que también podrían ayudar en el mismo sentido los entrenadores/educadores, directivos, etc.). Para este autor los padres pueden ayudar a sus hijos a:

1. A partir de los sucesos deportivos, pensar en los «*porqués*» y en los «*cómos*» de las cosas.
2. A sentar ideas aprovechando la receptividad del niño o niña hacia lo referente el tema.
3. A comprender que la ética deportiva debe estar presente en el deporte (nosotros pensamos que la ética ha de estar presente siempre en la vida de las personas).
4. A ser un espectador correcto (ser objetivo, respetar al contrario, etc.).

Cabe destacar también la visión que nos da Siedentop (2002) cuando nos habla de su modelo de Educación deportiva (*Sport Education*). Según este autor, éste trata de ayudar a los estudiantes para llegar a ser competentes, cultos y entusiastas: competentes porque ellos son jugadores conocedores de los juegos o deportes; cultos, en el sentido de que comprenden y valoran el deporte, y pueden distinguir entre buenas y malas prácticas deportivas; y entusiastas respecto a que participan y se comportan de forma que preservan, protegen y realzan la cultura deportiva.

Como corolario a este apartado podemos decir que según Cagigal (1985) la actividad física y el deporte tienen dos actitudes fundamentales: lo lúdico y lo agonístico. Para este autor, a lo largo de la historia de la humanidad parece haberse demostrado que estas dos actitudes han enriquecido al hombre, a pesar de que «*no se ha podido comprobar científicamente una relación causa/efecto entre el juego y la maduración de la personalidad*» (p. 8), y tampoco entre competición y crecimiento personal. Más tarde, Seirul-lo (1999b) añade a estas dos actitudes el valor «*eronístico*» que tienen las prácticas físicas y deportivas. Se trata de aquellas actividades que se realizan sin otra finalidad que el gusto o el placer que producen al hacerlas.

En resumen, tenemos que decir que *«por todo lo aquí expuesto, podemos asegurar que el deporte no solo tiene suficientes contenidos en su configuración para ser una actividad educativa, sino que posiblemente sea la realización humana que más puede estructurar la personalidad del que la practica»* (Seirul-lo, 1999b:68). A continuación, y basándonos en Giménez (2006), exponemos los factores a tener en cuenta en el deporte educativo y sus implicaciones educativas.

FACTORES	IMPLICACIONES EDUCATIVAS
EDAD INICIO	Sobre los 8-9 años No adelantar, y no buscar aprendizajes demasiado precoces
SELECCIÓN	Desterrada en el ámbito educativo Mismas oportunidades para todos
VALORES EDUCATIVOS	Necesidad de orientar la enseñanza en este sentido Buscar estrategias para conseguir su desarrollo Programar en cada sesión los valores a fomentar
METODOLOGÍA	Necesidad de cambio Utilidad de metodologías activas donde el alumno es mucho más responsable de su proceso de aprendizaje Entrenamiento integrado
PROCESO FORMACIÓN	A largo plazo desde el punto de vista psicomotriz A corto plazo desde el punto de vista de motivación, disfrute, desarrollo de hábitos...
ESPECIALIZACIÓN	Trabajo polivalente durante las etapas de iniciación práctica de diferentes deportes Trabajo de todas las posiciones
MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS	Entrenamiento conjunto de la técnica y la táctica Implicación cognitiva del alumno en su aprendizaje
COMPETICIÓN	No buscar resultados Intrascendente que sirve principalmente de motivación hacia la práctica
JUEGO	Importancia de lo lúdico en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje No todos los juegos valen, hay que diseñarlos de forma que trabajen realmente lo que pretendemos (situaciones reales)
REGLAS	Modificarlas en beneficio del practicante Adaptar el deporte al niño y no el niño al deporte

Cuadro 2.9. Factores que determinan la enseñanza del deporte educativo, Giménez (2006).

2.2.3. El fútbol y la educación

En la actualidad, son numerosos los pedagogos, psicólogos, profesores, etc., que piensan que el deporte en general, y el fútbol en particular, constituye un elemento fundamental como medio para educar a las personas. Entre los defensores de esta postura destaca Coca (2002), para quien el fútbol es un elemento educativo de inestimable valor. Para este autor el fútbol, considerado como elemento educativo, proporciona a los niños y niñas una oportunidad única para crecer, tanto *hacia dentro* como *hacia fuera*. Hacia dentro en el sentido de que en el fútbol, por sus características (ver apartado correspondiente del presente trabajo) ayuda al niño a entender y a enfrentarse a la vida, ya que este deporte requiere la puesta en marcha de capacidades como la atención, la concentración, toma de decisiones, etc., las cuales, evidentemente, están a la orden del día en la vida cotidiana de cualquier persona, ya que *«estar atentos al juego es estar atentos a la vida»* (Coca, 2002:37).

Pero también el fútbol ayuda al niño y a la niña a crecer hacia fuera, ya que con la práctica del mismo los chicos y las chicas se dan cuenta de la necesidad que tienen de los demás, se comunican entre sí, sintiendo la dependencia que tienen de los demás. Todo esto converge en una socialización de la persona, lo cual, como es sabido, constituye uno de los objetivos básicos de toda educación. Siguiendo en la misma línea, este mismo autor nos sigue hablando de una serie de lecciones que los padres y los entrenadores pueden ofrecer a través del fútbol. No obstante, el autor insiste en que estas mismas lecciones pueden ir en sentido inverso, es decir, desde los niños y niñas, a través de la práctica del fútbol, hacia padres y entrenadores, porque, como sabemos, cualquier persona en cualquier momento puede aprender algo de cualquier otra persona. Las lecciones que elige Coca (2002) son las siguientes:

1. Atrevimiento: se trata de que el niño o niña tiene de por sí una gran valentía ante las cosas y situaciones, es decir, no tiene miedo a fallar. Esta actitud no debe ser reprochada por parte de los adultos, ya que podríamos quitarle además, de su iniciativa, una de los requisitos básicos para aprender, que no es otro que el *hacer voluntariamente*.
2. Actualización: en este sentido cabe destacar el hecho de que el niño vive en el presente, no piensa en un futuro, ni siquiera inmediato. El niño o niña que está jugando un partido de fútbol sólo piensa en el juego, no en que tiene que irse a casa porque tiene que estudiar o porque ya es tarde. El niño se involucra tanto en la actividad que se olvida de todo lo demás y no piensa en ello. Teniendo en cuenta esto el hecho de que muchos padres y madres tengan urgencias en que sus hijos lleguen a profesionales lo antes posible constituye un error, ya que le están robando a sus propios hijos e hijas *su presente*, en definitiva, su vida.
3. Adaptación: el fútbol como deporte de cooperación/oposición de participación simultánea en espacio común, según Hernández Moreno (1994), ofrece a los niños y niñas que lo practican gran variedad de situaciones en las que constantemente tienen que percibir información, analizarla, seleccionarla, y tomar decisiones en función de ésta, además de intervenir motrizmente en cada una de ellas, con lo que requiere una gran adaptación de la conducta en función de las demandas de cada situación. En función de esta adaptación así será el desarrollo de su inteligencia.
4. Apropiación: se trata de que el niño o niña cuando juega se apropia del balón y lo hace suyo. Pero todos y todas quieren apropiarse del balón, lo cual origina constantes apropiaciones y pérdidas por parte de todos los participantes en el juego, lo cual permitirá a cada niño y a cada niña intentar dominar el balón, pero simultáneamente los chicos y las chicas van descubriendo sus posibilidades y sus limitaciones, tanto las propias como las ajenas, lo cual es un gran aprendizaje, para el fútbol y también para la vida.
5. Apoyo: el fútbol, como decíamos más arriba, es un deporte de cooperación/oposición, lo cual hace que el niño o la niña que lo practique sienta, poco a poco y conforme a su maduración mental, la necesidad de apoyarse en los demás de su equipo y aprenda a cooperar y

a colaborar con ellos para el logro de los mismos objetivos. Todo ello, contribuye a una socialización idónea.

Posteriormente, Coca (2005) nos dice que el fútbol puede contribuir al desarrollo de la personalidad de los jugadores de fútbol, no sólo durante las etapas de iniciación, formación o consolidación, sino que va mucho más allá, hasta que éstos terminen de jugar. En este mismo sentido, Boixadós y Cols. (1998) van más allá cuando afirman que *«el proceso de socialización a través del deporte para la mayoría de las personas no termina en la adolescencia..., sino que, ya sea como practicantes de ejercicio físico o de deporte recreativo o ya sea como aficionados a espectáculos deportivos, el deporte continúa transmitiendo valores y actitudes a muchas personas adultas»* (p. 299). Para Sáenz-López (1997a) los deportes colectivos, entre los que se encuentra el fútbol y a los que nosotros, siguiendo la clasificación de Hernández Moreno (1994), basada a su vez en la clasificación realizada por Parlebas (1981), preferimos denominar deportes de cooperación/oposición en los que la participación es simultánea y el espacio es común para los equipos participantes, tienen los valores educativos que se exponen:

- Aumento de la motivación
- Practicar deportes más populares
- Mejora de la condición física
- Máxima riqueza motriz
- Implica factores cognitivos
- Máximas dificultades perceptivas y decisionales
- Máxima exigencia táctica y estratégica
- Anticipación
- Sociabilidad
- Desarrolla capacidad de cooperación
- Coordinar acciones individuales con colectivas
- Respeto al oponente
- Contracomunicación motriz
- Canalizar positivamente competición

Cuadro 2.10. Valores educativos de los deportes colectivos, según Sáenz-López (1997a:65).

A continuación, y sin ánimo de ser exhaustivos, exponemos los diferentes aspectos educativos en los que podemos incidir a través de la práctica del fútbol, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos de la persona sobre los que se incide y la posible interacción entre ellos.

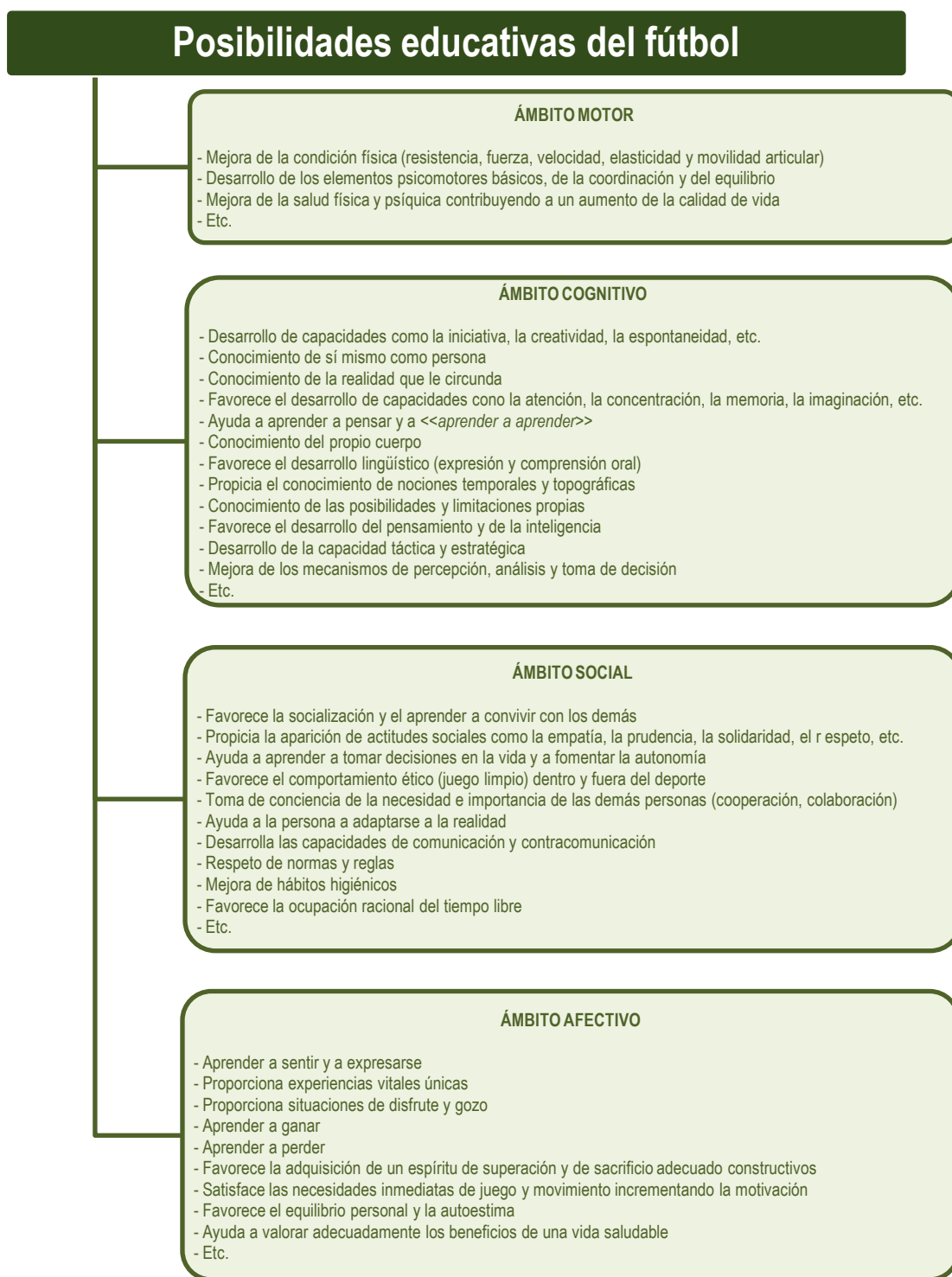


Figura 2.2. Posibilidades o aspectos en los que podemos incidir con la práctica del fútbol educativo.

Por su parte, Feu (2001) establece una interesante propuesta en la que se hace referencia a una serie de criterios para que la iniciación al balonmano sea educativa. Nosotros, a continuación, aplicaremos y adaptaremos aquellos criterios que sean válidos para el fútbol e, incluso, añadiremos alguno más.

1. El acceso y la elección de cualquier deporte debe ser de forma libre y voluntaria
2. Los objetivos y metas deben ser coincidentes y complementarios de la educación física escolar (fraile, 1997)
3. Evitar la especialización temprana
4. La práctica debe adaptarse a las capacidades motrices, cognitivas y socioafectivas del alumno evitando cualquier forma de discriminación por razones de sexo, raza, nivel de habilidad, etc.
5. Proponer materiales, tareas y situaciones significativas para el alumno, favoreciendo la relación de los nuevos aprendizajes con situaciones y experiencias previas
6. Plantear situaciones de superación de dificultad creciente y progresiva de forma que sea un reto alcanzable para el niño
7. Utilizar predominantemente una pedagogía basada en el juego, de manera que el niño se exprese de forma lúdica y creativa
8. Utilizar los juegos con normas para el diseño de situaciones específicas que potencien la mejora de los contenidos a trabajar
9. Ofrecer una práctica multideportiva, enriqueciendo así el acervo cultural y motor de los practicantes
10. Debemos potenciar la colaboración y la participación del alumno para conseguir los objetivos propuestos
11. Ofrecer una competición enfocada hacia el proceso y no hacia el producto
12. Plantear tareas de dificultad perceptiva y de decisión de forma creciente y progresiva
13. Proporcionar experiencias con opciones abiertas a la toma de decisiones y a la reflexión para la elaboración de las respuestas
14. Trabajar sobre el mecanismo de ejecución cuando aparezcan problemas graves en la ejecución técnica
15. Ofrecer al niño situaciones que faciliten el reconocimiento de los elementos y reglas del juego de una forma global
16. Utilizar predominantemente los estilos de enseñanza que impliquen cognitivamente a los jugadores
17. Ofrecer un conocimiento de los resultados orientado hacia las intenciones técnico-tácticas correctas
18. Favorecer la práctica contextualizada, en las que las situaciones que se propongan tengan gran semejanza con el juego real

Cuadro 2.11. Criterios metodológicos para la iniciación al fútbol, basado en Feu (2001).

2.2.4. La competición y la educación

Como decíamos más arriba el deporte tiene una serie de aspectos que son inherentes a él, ya que si despojáramos a las prácticas deportivas de alguno de estos elementos, el deporte no sería deporte, sino que sería otra cosa. Uno de estos aspectos, siguiendo a Cagigal (1985) y a Seirul-lo (1999b), es el componente agonístico del que es casi imposible separar al deporte, ya que cuando se realiza una actividad deportiva casi siempre se compite en oposición a algo (entorno o medio), frente a alguien (adversario) o contra uno mismo. La competición es, por tanto, un ingrediente esencial del deporte, y por ese motivo, no puede separarse del deporte educativo (De la Rica, 1993b). Por tanto, el problema, pensamos, no está en el espíritu competitivo propiamente dicho que fomenta la práctica deportiva, sino en encauzar adecuadamente la competición para que ésta sea educativa, es decir, para que pueda preparar para la vida, porque la vida, no nos engañemos, no es un camino de rosas carente de fracasos, dificultades y hostilidades. Según Giménez y Sáenz-López (1996:139) *«la competición en sí no es negativa, sino su mala interpretación y aplicación en la enseñanza...podemos utilizar la competición como medio educativo cuando no priman los resultados, cuando participan todos, cuando nos sirve como mejora del aprendizaje de nuestros alumnos y cuando no especializamos en edades tempranas en una modalidad deportiva»*.

Gordillo (1992) manifiesta que con niños y niñas, nunca ha de priorizarse el resultado de las competiciones, y que deberíamos utilizar la competición no como un objetivo en sí misma, sino como un medio a través del cual educar a nuestros pupilos. También Arias (2008) considera interesante emplear la competición como un medio de aprendizaje. Por su parte, Cárdenas (2006) nos dice al respecto que al planificar el proceso formativo de los deportistas es menester considerar la competición como un medio importante para conseguir el fin que nos proponemos.

Nosotros somos partidarios de una competición educativa, cuya principal preocupación sea la de educar a la persona que realiza deporte y no la de tener grandes resultados deportivos, obtener marcas deportivas inalcanzables, beneficios económicos cuantiosos, etc. Como podemos comprobar, este tipo de competición pertenece a la concepción del deporte para el rendimiento y para el espectáculo, mientras que la competición educativa se acerca más a la concepción del deporte como elemento formador de la persona.

Entonces, podemos aprovechar, tal como nos sugieren Águila y Casimiro (2000) y también Giménez y Sáenz-López (2000), que los niños y niñas en edad escolar se sienten atraídos por todo aquello que le suponga un riesgo o un reto y que les gusta demostrar sus habilidades y lo que son capaces de hacer. Al respecto, pensamos que la competición deportiva, dentro de un contexto educativo, puede tener grandes beneficios para la persona que participa en ella. En este sentido Blázquez (1999a) manifiesta que cuando aceptamos el deporte estamos implícitamente aceptando la competición, y al mismo tiempo reconocer que ésta puede tener valores educativos. Para Trepát (1999) estos aspectos educativos pueden estar relacionados con la afirmación de la propia personalidad, el espíritu de lucha, la cooperación y la colaboración, la superación personal, la integración en el equipo, el autocontrol, el saber ganar, el saber perder, etc. Ahora bien, *«ganar no lo es todo... En definitiva, la competición es buena, pero no se puede ganar a cualquier precio»* (Trepát, 1999:107).

Por otro lado, Cruz y Cols. (1996) llevan a cabo una investigación en fútbol tras la cual concluyen que no se puede afirmar que la simple participación en competiciones deportivas constituya una actividad deportiva, aunque tampoco podemos sacar la conclusión de que la trampa y el engaño en la actividad deportiva sean un problema extendido. Aluden, además a la necesidad de más investigaciones al respecto. En este sentido, Arnold (1990:58) nos habla de *«escepticismo, porque son escasos o nulos los datos empíricos que muestren un nexo positivo entre el desarrollo de cualidades admiradas y una participación en los deportes»*. También Devís (1995) habla de que no está muy claro que la práctica deportiva desarrolle en los chicos y chicas valores deseables. En nuestra opinión, la competición por sí misma, no es ni buena ni mala, será la forma de participar y organizar dicha actividad la que la hará más o menos educativa. Por eso desde nuestra humilde posición hacemos una llamada de atención a todos los responsables implicados: asociaciones, federaciones, directivos, padres, entrenadores, etc. El deporte, para ser educativo tiene que cumplir unas orientaciones educativas básicas, encauzadas a través de las instituciones y personas nombradas anteriormente (Cruz y Cols., 1996 y Giménez, 2006).

A modo de conclusión, una vez hemos convenido sobre las posibilidades educativas del deporte y de la competición, es menester establecer, al menos con carácter general, cuáles son las condiciones que debe reunir la competición para que ésta pueda considerarse formativa. Basándonos en Alcázar (1983), citado por Trepát (1999); Giménez y Sáenz-López (1996); y Sáenz-López (1997), y añadiendo algunas aportaciones propias, exponemos algunas consideraciones importantes a la hora de proponer competiciones deportivas para los niños y niñas en edad escolar.

1. La competición ha de estar destinada a todos los niños y niñas, independientemente de su sexo, raza, facultades físicas y psíquicas, etc.
2. No debe comportar riesgos para salud, tanto a nivel físico como psíquico
3. Ha de adaptarse a las características físicas, psicológicas y afectivas de los niños y niñas, teniendo siempre en cuenta sus intereses
4. En las competiciones debe existir gran variedad
5. No deben tener estructuras demasiado rígidas, pudiendo los niños y niñas tomar decisiones en algunos aspectos
6. Han de utilizarse como medio de aprendizaje y no como fin
7. Han de estar programadas y dirigidas por personal cualificado
8. Han de ser motivadoras para los chicos y chicas que participan en ella
9. Se deben realizar agrupando a los niños y niñas según su edad, su grado de maduración y su nivel de destreza deportiva
10. Han de propiciar oportunidades de conseguir éxito a todos los participantes
11. Tienen que favorecer la participación, la cooperación y el espíritu deportivo o «*juego limpio*»
12. En la medida de lo posible, no deben verse afectadas por las presiones de los adultos
13. Han de educar a los chicos y a las chicas a saber ganar sin triunfalismos, pero también a saber perder sin dramatismos

Cuadro 2.12. Condiciones que ha de reunir la competición educativa, adaptado de Alcázar (1983), citado por Trepát (1999); Giménez y Sáenz-López (1996); y Sáenz-López (1997).

A continuación, y una vez realizadas las sugerencias y consideraciones relacionadas con el deporte (y dentro de éste el fútbol) y la educación, abordaremos, en el apartado siguiente, aquellas cuestiones que tienen que ver con los deportes de cooperación/oposición de espacio común y de participación simultánea, para centrarnos, posteriormente, en el fútbol.

2.3. LOS DEPORTES DE COOPERACIÓN/OPOSICIÓN DE ESPACIO COMÚN Y PARTICIPACIÓN SIMULTÁNEA. EL FÚTBOL

Antes de comenzar a describir y a caracterizar los deportes de cooperación/oposición, y dentro de este grupo, los que se llevan a cabo en un espacio común y con una participación simultánea (como el fútbol), nos gustaría destacar la gran relevancia que tiene este deporte en nuestro país, y más concretamente, en los niños y niñas, y sus posibles consecuencias. Nos referimos a que el fútbol es el deporte *rey* en España, posiblemente con el mayor número de licencias federativas y con el mayor número de practicantes, tanto en el ámbito federativo y educativo, como en el recreativo. Al respecto, Zabala, Viciano y Lozano (2002) encuentran, no sólo que el deporte es el contenido con mayor presencia en el currículum de Educación Física en la E.S.O., sino que,

además, el fútbol es el deporte más utilizado de todos y el preferido por alumnos y alumnas. Tal como exponíamos al principio de este trabajo, este hecho hace que la enseñanza de éste cobre especial relevancia, ya que al abarcar a gran cantidad de chicos y chicas, sería menester que dicha enseñanza fuera lo más adecuada posible. Nos referimos a una enseñanza del fútbol que también eduque a nuestros alumnos-jugadores. Esta preocupación es la que, como dijimos en el capítulo 1, nos ha llevado a realizar esta investigación.

Centrándonos ya en la clasificación de los deportes y en el fútbol, tenemos que decir que, y basándonos en la clasificación que realiza Parlebas (1996), podemos encuadrar al fútbol dentro del grupo de deportes denominados *sociomotrices*, en los que existe incertidumbre en los compañeros y en los adversarios, pero no en el medio, el cual es estable. Por tanto, estaríamos hablando de un deporte de cooperación/oposición o deporte de equipo en el que los miembros de cada equipo colaboran entre sí, bien para conseguir los objetivos propios, bien para neutralizar las acciones de los contrarios (Ibáñez, 2000). Además, siguiendo las sugerencias de Parlebas (1996), en el desarrollo del juego del fútbol se dan relaciones de *comunicación motriz* y cooperación (entre los compañeros del mismo equipo) y relaciones de *contracomunicación motriz* u oposición (con los adversarios). Siguiendo en la misma línea que el autor anterior, Hernández Moreno (1994) nos habla de deportes de cooperación/oposición, en los que dos equipos, formados cada uno por el mismo número de jugadores, se enfrentan entre sí. De esta manera, en este grupo de deportes se encontrarían todos los denominados deportes colectivos. Además, también va a diferenciar, dentro de este grupo de deportes y en función del uso del espacio y de la forma de participación, tres subgrupos, los cuales son:

- Subgrupo en el que están los deportes en los que los participantes ocupan espacios separados y cuya participación es alternativa. Como ejemplos podemos citar el voleibol y el balonmano.
- Subgrupo en el que entrarían aquellos deportes que se llevan a cabo en un espacio común, compartido por ambos equipos, y en los que la participación sigue siendo alternativa. Como ejemplos tenemos el frontón por parejas, el squash por parejas, etc.
- Subgrupo en el que estarían los deportes en los que el espacio es común para los dos equipos y la participación simultánea. En este grupo entrarían deportes como el baloncesto, el hockey, el fútbol, etc. Según Jiménez Jiménez (1994:207) en este tipo de deportes «se desarrollan situaciones cambiantes continuamente, en las que el jugador en función del móvil, los compañeros, los adversarios, el espacio y las reglas del juego, ha de estar continuamente tomando información, elaborando y realizando respuestas adaptadas y creando a su vez nuevas situaciones».

Por otra parte, siguiendo a De la Rica (1993a), pueden destacarse seis aspectos comunes en los deportes colectivos.

ASPECTOS COMUNES EN LOS DEPORTES COLECTIVOS

- a. Un móvil u objeto esférico, que puede ser lanzado por el jugador
- b. Un espacio o terreno de juego, más o menos grande, en el interior del cual se desarrolla el partido
- c. Una meta que atacar o defender
- d. Compañeros que impulsan el avance del balón
- e. Adversarios a los que hay que vencer
- f. Reglas que hay que respetar, variables según los juegos

Cuadro 2.13. Aspectos comunes en los deportes colectivos, según De la Rica (1993a).

Para Lasierra y Lavega (1993), los deportes de equipo de cooperación/oposición, se caracterizan por la presencia de jugadores, compañeros que colaboran para conseguir un mismo fin, ante unos adversarios que en igualdad numérica persiguen el fin opuesto.

Para Antón y López (1989), en deportes colectivos podemos destacar las siguientes características:

1. Todas las acciones están determinadas por la solución táctica, lo cual es debido a las relaciones que se establecen en el juego entre sus componentes: compañeros, adversarios, balón, objetivos a alcanzar (portería) y terreno de juego.
2. La actividad deportiva (interacción) se realiza en cooperación directa con los compañeros de juego y en oposición a los adversarios.
3. Esta interacción conduce a la utilización de acciones individuales inteligentes.
4. El concepto de espacio varía constantemente al igual que las situaciones de juego (variabilidad).
5. Existe una gran cantidad de combinaciones de movimientos (simultáneas o sucesivas) y acciones motoras colectivas o en grupos. Esto hace que la dinámica de juego no permita acciones preestablecidas, salvo excepciones, y que difícilmente el jugador puede reproducir exactamente en su desarrollo.

Gréhaigne y Godbout (1995 y 1997) y Gréhaigne, Godbout y Bouthier (1997) nos dicen que los deportes de equipo (*team games*) nos ofrecen las siguientes características indisociables:

- Relación estrecha de fuerza. Un grupo de jugadores enfrentado a otro grupo, luchando por o para intercambiar un objeto (normalmente un balón), donde existe una relación de oposición, la cual es central en los deportes de equipo.
- Selección de habilidades motrices. Los jugadores deben dominar cierto rango de respuestas motoras, algunas habilidades y destrezas básicas (correr, saltar, etc.) y otras más específicas y elaboradas (lanzar, driblar, etc.). Dada una situación, teniendo en

cuenta el tiempo disponible y su grado de dominio de las diferentes destrezas o habilidades técnicas, el jugador tiene que decidir cuál es la más apropiada.

- Elecciones tácticas y estratégicas individuales y colectivas. Se trata de decisiones explícitas e implícitas, tomadas por el grupo, sobre la base de un marco común de referencia, en orden a derrotar a los oponentes.

Respecto a los juegos de invasión (*invasion games*), definidos por Bedford (1990:31), «*como aquellos que requieren que un equipo invada el área de juego del otro equipo en orden a anotar un punto o puntos*», es decir, deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea (como el fútbol), Gréhaigne, Godbout y Bouthier (1999) establecen cuatro nociones esenciales, que se dan al mismo tiempo en este tipo de deportes: 1. Oposición a oponentes. 2. Cooperación con compañeros. 3. Ataque sobre el campo contrario. 4. Defensa del campo propio.

También Lasiera y Lavega (1993) enumeran las siguientes características de los deportes de equipo.

CARACTERÍSTICAS DE LOS DEPORTES DE EQUIPO
- Presentan una estructura de duelo en la que se enfrentan dos equipos en igualdad numérica - Se dan cita siempre en escenarios estandarizados - Los imperativos temporales están muy definidos - Normalmente existe una manipulación del material

Cuadro 2.14. Características de los deportes de equipo, según Lasiera y Lavega (1993).

Por su parte, Moreno y Cols. (2003) nos dicen que debido al carácter dinámico y cambiante de este tipo de deportes, la eficacia se ve mediatizada por el análisis previo de la situación de juego y por la toma de decisión.

Una vez descritos y caracterizados los deportes de equipo o colectivos, y dentro de éstos los de espacio común y participación simultánea, pasamos a hablar concretamente del fútbol.

2.3.1. Descripción y caracterización del fútbol

Siguiendo a Castelo (1999:31) podemos definir el fútbol como «*deporte colectivo que opone dos equipos formados por once jugadores en un espacio claramente definido, en una lucha incesante por la conquista del balón, con la finalidad (objetivo) de introducirlo el mayor número de veces posible en la portería adversaria (marcar gol) y evitar que éste entre en la suya propia (evitar gol)*».

En cuanto a lo que se refiere a la estructura básica del fútbol, al igual que los demás deportes de colaboración-oposición de espacio común y participación simultánea, cabe destacar que se

compone de, según Bayer (1986), adversarios, compañeros, pelota, terreno de juego (zonas fijas y zonas variables), porterías y reglas. En el mismo sentido se expresa Hernández Moreno (1994) cuando identifica como parámetros al reglamento/reglas, espacio de juego y sociomotor, técnica o modelo de ejecución, comunicación motriz, el tiempo deportivo y la estrategia motriz. Jiménez y Cols. (1999) destacan también una elevada cantidad de elementos; a saber: móvil, compañeros, adversarios y metas espaciales a defender y/o atacar. En definitiva, y siguiendo a autores como Jiménez Jiménez (1994), López y Castejón, (1998a), podemos citar como elementos estructurales de los deportes de colaboración-oposición los siguientes:

- Objetivos: la consecución o no de los mismos está condicionada por el reglamento.
- Reglamento: se trata de un elemento determinante de la acción de juego, ya que éste va a diferenciar unos deportes de otros (Lorenzo y Prieto, 2002).
- Espacio: se trata de que, normalmente, existe un espacio de juego delimitado y distintos niveles de organización interna, donde se lleva a cabo la acción.
- Tiempo: hace referencia a que la actividad se desarrolla siempre teniendo en cuenta el factor temporal en el que se produce, el cual también puede tener diferentes niveles de organización.
- Móvil (generalmente un balón): se trata de un elemento fundamental en el deporte, ya que a través de él se pueden conseguir los objetivos marcados.
- Adversarios: intentan conseguir los objetivos del deporte, para lo cual colaboran entre sí. Los adversarios tienen los mismos objetivos que los compañeros por lo que se generará una situación de oposición entre todos estos.
- Compañeros: se trata del grupo antagonista del anterior, con lo que también tienen unos objetivos comunes a conseguir, para lo cual es necesaria la colaboración entre ellos. Al respecto Bayer (1986), afirma que la colaboración es un aspecto relevante en los deportes colectivos o de colaboración/oposición, ya que en éstos cada jugador debe ayudar a sus compañeros y comunicarse con ellos en función de un objetivo común.

Como podemos ver, los elementos de colaboración y oposición en estos deportes son muy importantes y, más aún, cuando añadimos el hecho de que se produzca en un espacio común y a través de una participación simultánea de los interventores. Esta consideración, entre otras, ha hecho que numerosos autores, al tratar el tema de la enseñanza-aprendizaje de estos deportes, hayan puesto especial interés en que a la hora de diseñar tareas, actividades o situaciones de enseñanza se tengan en cuenta todos los elementos estructurales de los deportes de colaboración-oposición, fundamentalmente el hecho de que en este tipo de deporte existan compañeros y adversarios que interaccionan. En este sentido se expresan Konsag, Döbler y Herzog (2000:25) cuando nos dicen que *«el jugador debe enfrentarse constantemente al sistema de referencia compañeros-*

contrarios-balón-espacio de juego-finalidad de la acción- y sus propias condiciones de rendimiento. Por esta razón, los métodos y medios de entrenamiento, así como las formas de ejercicio y juego deben estar dirigidos siempre hacia estas exigencias complejas de la actividad de competición». Al respecto también se expresa Jiménez Jiménez (1994) cuando nos advierte de que es importante que las situaciones pedagógicas se diseñen teniendo en cuenta los elementos estructurales nombrados (especialmente el móvil, los compañeros y los adversarios), facilitando así la transferencia de los aprendizajes al juego real. Por tanto, el modelo pedagógico ha de basarse en contenidos donde aparezcan los distintos elementos de la estructura global del juego juntamente, es decir, las relaciones entre jugador-balón-adversario y compañero (Bayer, 1986).

En relación, pues, con su estructura se puede definir el fútbol como *«un deporte colectivo donde se produce una interacción motriz en un contexto y en unas condiciones dadas entre los participantes, como consecuencia de la presencia de compañeros y adversarios, utilizándose un espacio común (estandarizado y sin incertidumbre) y con una participación simultánea mediante una cooperación/oposición y con unos objetivos o metas a alcanzar»* (Romero Cerezo, 2005:9).

En nuestro intento de descripción del fútbol como deporte y con la intención de abundar en su caracterización, a continuación haremos referencia a algunas de las clasificaciones de las habilidades y destrezas deportivas, centrándonos en las que aluden al grado de control del sujeto sobre las habilidades y la influencia del ambiente sobre el sujeto que las realiza.

Singer (1980), citado por Ruiz Pérez (1994:98-99), distingue entre: *habilidades de carácter autorregulado*, donde el ejecutante puede decidir cuándo empezar, acabar y el ritmo de ejecución a llevar; y *habilidades de regulación externa o de carácter mixto*, en las que existe influencia de las condiciones ambientales, de forma que es difícil realizar la habilidad en cuestión sin tener en cuenta las fluctuaciones ambientales o del contexto. Un ejemplo de las primeras podría ser un pase en corto en fútbol sin oposición directa, mientras que un pase con oposición de un adversario sería un ejemplo claro del segundo tipo de habilidades según este autor. En la misma dirección, Poulton (1957), citado por Moreno, Oña y Martínez (1999), va a distinguir *entre habilidades motoras cerradas*, en las que el deportista sabe de antemano lo que se va a encontrar en cada momento de su ejecución, y *habilidades motoras abiertas*, en las que el sujeto no sabe lo que se va a encontrar en su ejecución debido al condicionamiento del medio. En el primer caso podríamos citar ejemplos como el lanzamiento de disco en atletismo, el tiro al blanco, etc., mientras que la esgrima, el tenis de mesa, el fútbol, etc., podrían considerarse como habilidades motoras abiertas.

Por tanto, coincidimos con Ruiz Pérez (1994:100) cuando afirma *«que los deportes de conjunto (como el fútbol) son de carácter abierto, porque es difícil que se repitan las mismas acciones, una y otra vez; es más, se trata de que el oponente conozca lo menos posible cómo actuaremos»*, y con Rieder y Fischer (1990) cuando se refieren a los juegos deportivos como *situaciones de acciones abiertas*, las cuales exigen a los deportistas aspectos como flexibilidad, espontaneidad, actitud continua para tomar decisiones y una buena capacidad de reacción.

Knapp (1979:149) nos va a hablar también de *habilidades habituales o predominantemente motrices*, en las que estarían habilidades que *«el conformarse con una secuencia estándar de actos motores es lo más importante»*; y de *habilidades con predominio perceptivo*, las cuales se caracterizarían por actividades que *«en todo momento la actividad motriz ha de estar regulada por la situación externa y ajustarse a ella»*. Además, entre estos dos extremos estarían las demás habilidades.

Resumiendo lo expuesto más arriba, podemos decir que el fútbol es una tarea o actividad perceptiva, abierta y de regulación externa donde la secuencia de movimientos es desconocida y variable, lo cual implica una gran exigencia cognitiva, que debe tenerse muy en cuenta en su enseñanza, como veremos más adelante.

Entonces, si el fútbol es un deporte que se caracteriza por su carácter abierto, no podemos, o no debemos, enseñarlo como si se tratase de una tarea cerrada, lo cual ocurre cuando centramos la enseñanza-aprendizaje de este deporte en la técnica (enseñanza tradicional), incidiendo casi exclusivamente, de esta manera, en el mecanismo de ejecución, menoscabando la necesidad de trabajar los mecanismos de percepción y decisión, cosa que se produce cuando empleamos el modelo de enseñanza tradicional o técnico. En este sentido, Singer (1986), citado por Moreno, Oña y Martínez (1999) nos dice refiriéndose a las habilidades abiertas, que *«estas acciones requieren que el actuante se anticipe y tome decisiones sobre la adaptación de la respuesta en un breve período de tiempo. Están guiadas exteriormente, en cuanto la situación marca el paso de la persona. A pesar de haberse establecido planes, debe existir un sentido de adaptación ante los posibles incidentes cambiantes o no previstos»* (p.12). Autores como Morcillo, Cano y Martínez (2006) y Romero Cerezo (2005) nos dicen que el fútbol es un deporte muy complejo en el que la incertidumbre es muy alta (incertidumbre en compañeros y adversarios, multitud de soluciones posibles, etc.), donde el jugador se encuentra permanentemente en la tesitura de resolver situaciones-problema.

En relación con lo expuesto anteriormente, Cárdenas, Conde y Ortega (1999) y Cárdenas y López (2000) nos apuntan que los deportes de colaboración-oposición, como tareas abiertas que son, se caracterizan por desarrollarse en un entorno extremadamente variable en el que los interventores en el juego tienen que adaptar sus conductas a la inestabilidad producida por el móvil, los compañeros y por los adversarios. Es decir, existe una gran incertidumbre que va a condicionar el comportamiento de los jugadores. Este hecho significativo ha llevado a autores como Vanek y Cratty (1972), citados por Castelo (1999), a denominar a estos deportes como *deportes de situación*, ya que las características que presenta cada situación van a condicionar los comportamientos motores de los jugadores, exigiendo de éstos, en todo momento, una adaptación a la variabilidad contextual.

Otro argumento que nos puede servir para conceptualizar y caracterizar al fútbol como tarea abierta, de regulación externa y predominantemente perceptiva, es el que esgrime Yagüe (en Giraldez, Yagüe y Cuadrado, 2001:18) cuando nos dice que *«El fútbol es un deporte eminentemente táctico, generador de problemas cognitivos a los jugadores, producidos por las situaciones y los contextos de juego permanentemente cambiantes que se suceden ininterrumpidamente ya sea en ataque o en defensa»*; y también Romero Cerezo (2005), cuando nos dice que *«se necesita de una*

inteligencia para resolver las situaciones complejas del juego» (p.7); y Metzler (1987), citado por Morcillo (2004a:32), al precisar, respecto al fútbol, que *«se trata de resolver en el acto, entre varios y simultáneamente, cascadas de problemas no previstos a priori en su orden de aparición, su frecuencia y su complejidad»*. En los deportes de equipo el jugador debe saber adaptarse constantemente a cada una de las variadas y continuas situaciones que van surgiendo a lo largo del juego (Lasierra y Lavega, 1993). Esta realidad descarta la posibilidad del jugador de dar respuestas esteotipadas y hace necesaria una constante toma de decisiones, tanto individuales como grupales y colectivas, para poder adaptar la actuación del jugador-grupo-equipo a las necesidades concretas de cada situación de juego (Sainz de Baranda, Llopis y Ortega, 2005a). Parece adecuado, pues, siguiendo a Lasierra y Lavega (1993:31), *«introducir progresivamente al jugador en este tipo de situaciones»*.

Por otra parte, hemos de decir que son numerosos los autores que han estudiado las diferentes fases de la acción motriz intentando aplicarlas a la enseñanza de los deportes (Gentile, 1972; Marteniuk, 1976; Rigal, 1986, citados por Ruiz Pérez, 1994; y Mahlo, 1981). En un intento por resumir y concretar las distintas fases y mecanismos propuestos por los distintos estudiosos del tema, podemos decir que en el actor motor se distinguen los siguientes mecanismos: mecanismo de percepción, mecanismo de decisión y mecanismo de ejecución. Pero debemos tener en cuenta que en el fútbol, no sólo consiste en habilidades de ejecución, sino que las perceptivas y las de decisión (conocimiento táctico del juego) tienen gran importancia (Morcillo, 2004a), a veces, más que las primeras. De nada sirve realizar un pase ejecutado impecablemente, si no hay ningún compañero que lo pueda recibir. Un partido raramente consiste en la aplicación simple de combinaciones tácticas aprendidas previamente durante el entrenamiento. En realidad, en un encuentro, la oposición genera lo inesperado, haciendo necesaria la adaptación a los obstáculos derivados de la confrontación, Gréhaigne y Godbout (1995). Según estos mismos autores, estas consideraciones hacen necesaria una renovación en la enseñanza de los deportes de equipo.

Entonces, si relacionamos estos mecanismos del acto motor con el carácter variable y abierto que caracteriza las situaciones motrices de las que se compone el fútbol, podemos decir que la información (percepción) es muy compleja, la toma de decisión, muy alta, y la ejecución, básica (De la Rica (1993b). También obtendremos, siguiendo a Sarasa (2002), las siguientes características del fútbol:

- Situaciones del juego con continuas e innumerables variaciones.
- Importancia de la participación de los mecanismos de percepción y decisión.
- El jugador que percibe y decide correcta y rápidamente disminuye la incidencia negativa de un discreto nivel de ejecución.

Como podemos ver, y a modo de conclusión de este apartado, a la hora de enseñar un deporte como el fútbol, es primordial tener en cuenta las características de éste desde una perspectiva

global, es decir, desde el juego real en sí, ya que como dice Parlebas, 1996, en Jiménez y Cols. (1999:780), «*en el juego, el maestro del juego, no es el maestro, sino el juego mismo*».

A continuación exponemos esquemáticamente los diferentes aspectos comentados a lo largo de este apartado.

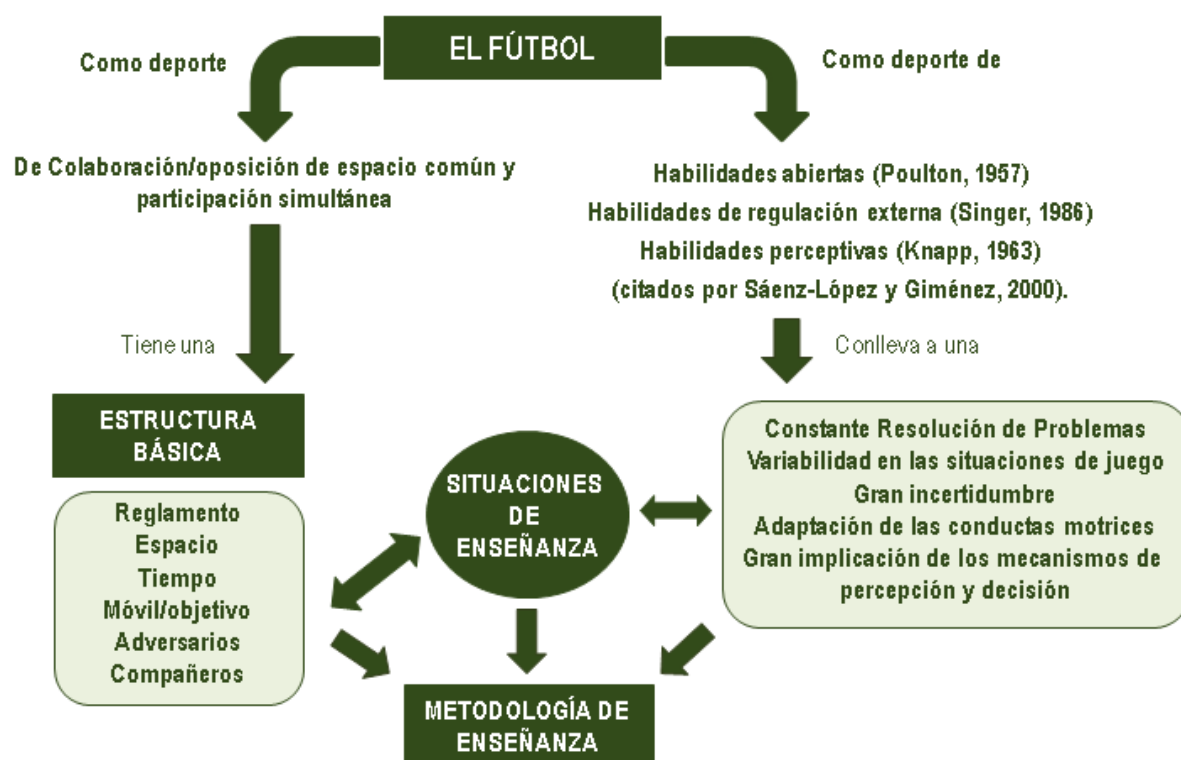


Figura 2.3. Descripción y caracterización del fútbol, como base para su enseñanza.

2.3.2. Implicaciones para su enseñanza

Todas las cuestiones expuestas anteriormente nos llevan a establecer una serie de posibles implicaciones a tener en cuenta en la enseñanza del fútbol, las cuales pasamos a explicar a continuación.

1. Adaptación del fútbol al niño. Si decimos que el niño no es un adulto en miniatura, todos estaremos de acuerdo; por tanto, sus características psicológicas, fisiológicas, anatómicas, intereses, motivaciones, etc., son diferentes a las de una persona adulta; entonces, ¿por qué no adaptar el fútbol y su enseñanza a sus peculiaridades infantiles, propias de su edad, desarrollo biológico y madurativo? En este sentido nos recuerda Solana (2004) que el niño tiene que ser el verdadero protagonista del proceso. Una vez estamos de acuerdo en la necesidad de adecuar la enseñanza

del fútbol al chico (y no al revés, como ha venido siendo habitual), nos tendríamos que preguntar ahora: ¿qué debemos adaptar? Siguiendo las consideraciones realizadas por diferentes autores, referentes a la adaptación de la enseñanza del deporte en general, y del fútbol en particular, destacamos los siguientes elementos:

- a) Equipamiento: de acuerdo con Arias (2008) el equipamiento adulto no es el más adecuado para los niños y niñas. Debemos, pues, utilizar balones con menor tamaño y peso (de otros deportes o de fútbol nº 4) con baja presión de inflado, sobre todo en categorías pequeñas (Cohen, 1998). También se puede aumentar el número de metas, incrementar o disminuir su tamaño, incluso podrían convertirse en móviles (Méndez, 1999b).
- b) Espacio de juego: es conveniente reducir el terreno de juego para buscar una mayor participación y un mayor protagonismo, lo cual redundará positivamente en un aumento de la motivación intrínseca e interés por el fútbol. También se pueden delimitar espacios de juego de forma diversa e introducir normas relacionadas con el espacio, según convenga (Méndez, 1999b).
- c) Jugadores (adversarios y compañeros): a medida que disminuimos el número de jugadores se incrementan las posibilidades de participación de los mismos. También se puede variar el número de jugadores para crear superioridad o inferioridad numérica, según nos interese. Además, se puede establecer el rol del jugador neutro, quien colabora indistintamente con ambos equipos. (Méndez, 1999b).
- d) Tiempo: se trata de la utilización de la duración de las tareas en función de nuestros objetivos. Se puede limitar el tiempo para llevar a cabo un ataque, el tiempo de posesión del balón, aumentar los períodos de descanso, etc.
- e) Reglas: para Velázquez (2002) iniciar a un chico o chica en un deporte manteniendo las reglas «oficiales» es «una barbaridad pedagógica difícilmente injustificable» (p.2), debido a que éstos no están preparados para tal complejidad y porque eso conlleva que se produzcan fracasos, lo cual puede tener efectos negativos. Parece, pues, adecuado ir introduciendo progresivamente las reglas, de manera que la complejidad del juego se incremente poco a poco. De esta forma las normas, además de ser un contenido de aprendizaje deportivo, también se utilizan como un recurso didáctico (Martínez de Dios, 1996; Velázquez, 2002). Incluso se puede variar el sistema de anotación, para estimular o ciertos comportamientos técnico-tácticos, lo cual coincide con los planteamientos de Morcillo (2004a).
- f) Situaciones de enseñanza (juegos, actividades jugadas, etc.): somos de la opinión de que los rasgos y las características de las situaciones de enseñanza van a ser de vital importancia. Si como veíamos anteriormente, el fútbol es una actividad perceptiva, abierta y de regulación externa, parece conveniente que las situaciones de enseñanza, juegos, etc., que planteemos para su enseñanza, deben estar en íntima relación con estas consideraciones. Se trataría de contextualizar su enseñanza (situaciones reales) y de la transferencia de los aprendizajes. Según Morcillo, Cano y Martínez (2006) deber-

íamos diseñar las situaciones de entrenamiento lo más próximas posible a la lógica interna del fútbol, tal como se juega. Sería *«entrenar y “jugar” para desarrollar lo que el juego demanda»* (p.7). Para Jiménez Jiménez (2001) la problemática respecto a las situaciones de enseñanza para los deportes colectivos se resume en dos problemas: uno, diseñar situaciones de enseñanza que respondan a la estructura de estos juegos; y dos, realizar una adecuada progresión de la complejidad de las mismas.

- g) Adaptar la dificultad: en este sentido, parece lógico ir de lo simple a lo complejo. Según Gómez Ruano y Lorenzo (2006) al analizar las acciones de juego, tiene gran importancia la toma de decisiones y el número de estímulos presentes durante el juego. Por tanto, estos elementos deben aparecer en nuestra propuesta de tareas, comenzando por las acciones más elementales que componen el juego colectivo (1x1, 2x1...). En este sentido, Famose (1992) nos dice que la progresión en la dificultad de las tareas es una de las acciones más importantes que realizamos en la enseñanza de las habilidades motrices. En este sentido, este mismo autor manifiesta que tareas muy fáciles o muy difíciles no ayudan a motivar a los alumnos hacia la práctica, mientras que aquellas tareas con un nivel de dificultad óptima favorecen el aprendizaje y la motivación de los chicos y chicas. Viciano (1999a), en relación con la progresión en el aprendizaje deportivo, propone ir desde la ayuda técnica a la corrección reglamentaria, desde la situación táctica sencilla al juego real, desde la facilitación física al aumento del trabajo físico y de menor a mayor complejidad perceptiva, de decisión y de ejecución.
- h) Volumen e intensidad de entrenamiento: se debe adecuar a la edad y a las características de los chicos y chicas.
- i) La competición: hoy en día, la mayoría de los autores (Cárdenas, 2006; Velázquez, 2002; Wein, 1995 y 1998) piensan que si hay que adaptar el deporte al niño, su máximo exponente, como es la competición, también ha de adaptarse.

2. Resolución de problemas. Según Viciano (1999a) el aprendizaje deportivo es más motivador y eficaz si utilizamos una técnica de enseñanza de indagación o resolución de problemas. En este sentido, Fraile (1995:1) dice: *«El fútbol es uno de los deportes que se basan en habilidades abiertas... Esto nos exige preparar a los jugadores para responder ante diferentes acciones que implican incertidumbre, variedad e improvisación... En base a esto, considero que el estilo de enseñanza más adecuado para el trabajo táctico es la resolución de problemas»*.

3. Metodología de enseñanza. En relación con el punto anterior, tenemos que decir que abogamos por una enseñanza del fútbol basada en los modelos de enseñanza alternativos, por diversas razones, entre las cuales destacamos la de que permite enseñar en condiciones muy próximas al juego real, y no enseñar otras cosas, que por sí tienen poca o ninguna relación con nuestro deporte. En este sentido, y como acertadamente expone Romero Cerezo (2005) el fútbol es eminentemente táctico, ¿por qué no enseñarlo a partir de la táctica? En el apartado 2.5., describiremos en profundidad los modelos de enseñanza deportiva existentes en la actualidad y razonaremos nuestra posición.

2.3.2.1. Algunas implicaciones para la enseñanza del fútbol desde el prisma del aprendizaje motor

Desde el ámbito cognitivo es necesario tener en cuenta una serie de aspectos que van a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunos de estos elementos son: las ideas y experiencias previas del niño, la ZDP de Vygotsky, los aprendizajes significativos, la motivación, utilización del juego como medio de enseñanza y esquema motor y variabilidad en la práctica. Aunque, los tratemos de manera somera en esta ocasión, con posterioridad abundaremos en ellos (apartado 2.5.).

1. Aprendizajes significativos y funcionales. Tareas relacionadas con el contexto real de juego y con la transferencia de los aprendizajes.
2. Importancia de las ideas y experiencias previas. Según Romero Cerezo (2005) de lo que los jugadores ya conocen y de lo que son capaces de hacer en el momento de emprender nuevos aprendizajes.
3. Importancia de la interacción entre alumnos (socialización). Aprendizaje social. Esto está relacionado con el aumento progresivo de la dificultad e las tareas y con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (ZDP).
4. Motivación. Uno de los pilares del aprendizaje, junto con la práctica, es la motivación (Sáenz-López, 1997). Este aspecto es esencial para que los chicos y chicas se sientan atraídos por la práctica de la actividad física y del deporte. En este sentido, Martínez y Cols. (2008) concluyen tras su estudio que uno de los principales motivos por los que los niños y niñas practican el fútbol es la diversión/socialización. Los jugadores han de sentirse protagonistas de sus aprendizajes (Romero Cerezo, 2005).
5. Utilización del juego. La mayoría de los estudiosos de la enseñanza de los deportes, están a favor de la utilización del juego como medio o recurso (Castro y López, 2004; Parlebas, 1996; Sáenz-López y Giménez, 2000; Sainz de Baranda, Llopis y Ortega, 2005b).
6. Variabilidad en la práctica. Según Ruiz Pérez (1998:1) *«el aprendizaje deportivo supone la toma de contacto por parte del aprendiz con un mundo de acciones diferentes que deben ser ajustadas y adaptadas a las demandas de las numerosas y variables situaciones del juego»*. Esto está relacionado con el concepto de *esquema motor* de Schmidt (1975). Además, para Moreno Hernández, Oña y Martínez (1999) la práctica variable favorece la adquisición y el aprendizaje de patrones motores en habilidades abiertas. Por tanto, parece adecuado pensar que, teniendo en cuenta que el fútbol es un deporte en el que existe gran incertidumbre y gran variabilidad en las acciones de juego, es necesario enseñarlo de acuerdo a estos parámetros, de esta manera fomentaremos la transferencia y generalización de aprendizajes y contextualizaremos nuestra enseñanza.

A continuación se resumen de forma esquemática los contenidos expuestos en este apartado, en relación con tres aspectos: adaptación del fútbol, situaciones de enseñanza e implicaciones desde el aprendizaje motor.



Figura 2.4. Pilares de la Enseñanza del Fútbol.

Para concluir este apartado, y a modo de resumen, a continuación destacamos los criterios que a nuestro juicio, y basándonos en otros autores (Sáenz-López y Giménez, 2000), deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar o elegir las situaciones o tareas de enseñanza del fútbol.

1. Libertad de acción. Consiste en dejar que los alumnos puedan tomar algunas decisiones respecto al desarrollo de la actividad, respecto a su colocación y movimientos durante el entrenamiento, elegir alguna actividad o juego, etc.
2. Mejora motriz. Se trata de conseguir un efecto fisiológico y motor adecuado, a través de la práctica del fútbol, en relación con la mejora de la salud.
3. Resolver problemas motores. Se basa en fomentar la resolución de problemas por parte de los alumnos-jugadores, lo cual les enseñará a aprender a pensar, fomentará el desarrollo de su inteligencia motriz y de su creatividad.
4. Integrar los ámbitos de la conducta. Además de las dimensiones cognitiva y motora, también se debe trabajar la afectiva o emocional y la social.
5. Duración y participación de la tarea. Se refiere a que las actividades han de tener una duración suficiente para que puedan producirse los aprendizajes y los efectos deseados, así como la organización ha de permitir una participación alta de los niños y niñas.
6. Situaciones reales. Se intentará acercarse lo más posible al juego real, ya que esto fomentará los aprendizajes significativos y el aumento de la motivación.

7. Adaptación a las capacidades del alumnado. Las tareas deben tener en cuenta los conocimientos e ideas previas de los alumnos y alumnas, así como sus características físicas y psicológicas.
8. Éxito. Se basa en que las actividades planteadas puedan ser realizadas por los chicos y chicas, y de que puedan experimentar la sensación de logro, para lo cual ha de tener muy en cuenta la dificultad de las mismas y su adecuada progresión, como veíamos más arriba.
9. Respetar reglas. Consiste en velar por el cumplimiento de las normas, no sólo las del juego, sino también las de organización, puntualidad, recogida de material, etc. Aquí, respecto a las normas de las tareas que propongamos, debemos recalcar que éstas pueden y deben ser introducidas poco a poco, de manera que evolucionemos de lo fácil a lo difícil.
10. Socialización. Se trata de integrar a nuestros alumnos-jugadores en el grupo/clase o equipo, a través de la cooperación y la colaboración, y del «*aprender juntos*».

A continuación, abordaremos, en el apartado siguiente, aquellos aspectos que tienen que ver con la etapa de la iniciación deportiva. Nos centraremos en el concepto, características y factores que intervienen en ésta, así como en las fases o etapas de la misma, tanto a nivel deportivo general, como en relación con el fútbol.

2.4. INICIACIÓN DEPORTIVA

2.4.1. Concepto de iniciación deportiva

El concepto de iniciación deportiva es un término que ha sido definido por numerosos autores, aportando cada uno de ellos su propia interpretación personal al respecto. Con esto queremos decir que a veces han surgido problemas o dificultades a la hora de establecer de forma concreta en qué consiste la iniciación deportiva. A continuación intentaremos clarificar, en la medida de lo posible, este vocablo tan frecuentemente utilizado en el ámbito de la actividad física y el deporte.

Si consultamos el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2001:866), observamos que el término «*iniciación*» Hace referencia a la «*acción y efecto de iniciar o iniciarse*». Por otro lado, la palabra *deportiva* en su primera acepción, significa «*perteneciente o relativo al deporte*» (p. 507), mientras que en su segunda significación alude a «*que sirve o se utiliza para practicar un deporte*» (p. 507). De esta manera, y según este diccionario, la expresión iniciación deportiva remitirá al hecho de iniciarse en aquello (contenidos) que sirve o se utiliza para practicar un deporte.

Como decíamos más arriba, son numerosos los estudiosos que han definido el concepto de iniciación deportiva. A continuación presentamos algunas de las definiciones más destacadas dentro del campo de la educación física y el deporte.

Según Pintor (1989) en la iniciación el proceso de enseñanza-aprendizaje irá encaminado a que el niño o niña adquiera los conceptos básicos del deporte, se familiarice con éste y establezca las pautas que permitan una conducta psicomotriz y sociomotriz orientada, de forma general, a la especificidad del mismo.

Para Blázquez (1986:35) la iniciación deportiva se corresponde con *«el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes»*. Por otra parte, Delgado Noguera (1994) nos dice que cuando hablamos de iniciación deportiva nos estamos refiriendo al proceso que abarca desde que un individuo empieza su aprendizaje, pasando por el desarrollo continuado ulterior, hasta que éste es capaz de aplicar lo aprendido en una situación real de juego de forma global y con cierta eficacia. Para este autor, en este proceso de iniciación se pueden distinguir tres momentos:

- Momento inicial: sería el ¿cuándo empezar?
- Momento o período progresivo: aquí lo que interesa es el ¿cómo actuar? Sería la didáctica de la iniciación.
- El aumento o resultado final: ¿cuándo acaba?

En el mismo sentido se expresa Blázquez (1986:35-36) cuando nos dice, desde un punto de vista educativo, el cual es el que adoptamos y defendemos desde todo momento en el presente trabajo, que *«el proceso de iniciación deportiva no debe entenderse como el momento en que se empieza la práctica deportiva, sino como una acción pedagógica que, teniendo en cuenta las características del niño y los fines a seguir, va evolucionando progresivamente hasta llegar al dominio de cada especialidad»*. Según este mismo autor en el proceso de la iniciación deportiva es menester tener en cuenta los siguientes dos aspectos, aunque más adelante, como veremos, expondrá algunos más.

1. El niño que aprende (desarrollo o maduración, grado de estimulación que se le proporciona y grado de experimentación).
2. La pedagogía utilizada (método tradicional, método activo).

Según Sánchez Bañuelos (1992:181) *«no consideramos a un individuo iniciado hasta que no es capaz de tener una operatividad básica, sobre el conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o competición»*.

Por su parte, De la Rica (1993a:762) nos dice que la iniciación deportiva hace referencia al *«proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por un individuo, para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con él, hasta que es capaz de practicarlo con adecuación a su técnica, su táctica y su reglamento. Se excluye de esta fase el entrenamiento realizado para la obtención de un rendimiento de elite»*.

Desde la perspectiva de los deportes de equipo, Nuviala (1997) nos dice, refiriéndose a éstos en general, que *«un individuo está iniciado en un deporte, cuando éste cuenta con una opera-*

tividad básica sobre el conjunto global de la actividad, en un situación real de juego» (p. 76), y al fútbol en particular que «un niño está iniciado en el fútbol, cuando es capaz de jugar con sus compañeros contra unos adversarios respetando unas reglas mínimas de juego, y sabiendo cuál es el objetivo de éste» (p. 76).

También Romero Cerezo (1997) va a entender la iniciación deportiva desde un prisma educativo, ya que, según él, ésta no ha de entenderse como una especialización deportiva, sino más bien como una adaptación progresiva a las posibilidades del niño o niña. Para este autor (1997:30) la iniciación deportiva debe ser comprendida como *«la etapa en que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica deportiva... un período facilitador y de preparación de una posterior especialización, ofreciendo actividades genéricas y específicas del deporte a preparar».*

Al igual que los autores precedentes, Giménez y Castillo (2002) entienden la iniciación deportiva como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el niño y la niña van a ir evolucionando por una serie de etapas en las que irán aprendiendo y desarrollando los diferentes contenidos físicos, técnicos, tácticos y psicológicos adecuados a sus características biológicas y psicológicas.

Romero Granados (2001:22) entiende *«la iniciación deportiva como la toma de contacto con la habilidad específica (deporte) en cualquier contexto (académico, federativo, etc.), pero respetando las características psicológicas y pedagógicas para el desarrollo global».*

Otra definición interesante de iniciación deportiva es la que dan Hernández Moreno et al. (2001:1): *«proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por un individuo, para la adquisición de la capacidad de ejecución práctica y conocimiento de un deporte. Este conocimiento abarca desde que el individuo toma contacto con el deporte hasta que es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional».*

Una definición de iniciación deportiva muy interesante, desde un punto de vista educativo, es la que dan Giménez y Rodríguez (2006:41): *«etapa en la que una o varias personas comienzan el aprendizaje, de forma lúdica, de las habilidades genéricas y específicas necesarias para iniciar la práctica de uno o varios deportes, desarrollando su condición física de forma saludable, aprendiendo progresivamente las reglas básicas de la modalidad deportiva que se lleve a cabo, favoreciendo una actitud positiva hacia la práctica de actividad física, y promoviendo una verdadera educación en valores entre el alumnado».*

Teniendo en cuenta la opinión de los distintos autores citados, queremos dejar claro que la iniciación deportiva comprende todo un período de enseñanza-aprendizaje, ya que, a veces, se hace referencia a ella aludiendo al *primer contacto* o *primeros contactos* que tiene un individuo con respecto a un deporte o deportes, alusión que consideramos no exacta e incompleta. Además, aunque en nuestro trabajo fundamentalmente nos refiramos a los niños y niñas como destinatarios de los distintos aprendizajes deportivos, pensamos que cualquier persona (niño, joven, adulto o persona mayor), que empiece por primera vez a practicar una actividad deportiva, se encontrará en una etapa de formación deportiva de iniciación.

Como podemos ver, cada autor define la iniciación deportiva teniendo en cuenta parámetros, a veces similares, a veces no tanto. Resumiendo, podemos concluir diciendo que cuando hablamos de iniciación deportiva nos estamos refiriendo al proceso incipiente de enseñanza-aprendizaje que abarca desde que los sujetos toman contacto con el deporte y con sus componentes básicos (técnica, táctica, estrategia, psicología y reglamento), hasta que son capaces de poner en práctica los conocimientos adquiridos con una eficacia básica en una situación real de juego deportivo.

2.4.2. Características que ha de tener la iniciación deportiva

Tenemos que comenzar este apartado diciendo que la cuestión de la iniciación deportiva es algo un tanto controvertido. Desde los diferentes ámbitos deportivos, a veces suelen salir voces que critican los planteamientos de la iniciación a los deportes (Tabernero, Márquez y Llanos, 2002). Estos mismos autores nos dicen que es cuestionada la edad de iniciación, precoz en algunos casos; también se cuestiona la formación de los técnicos y los pocos recursos de los que se dispone en la iniciación deportiva. En este sentido, Saura (1996) resume la problemática de la iniciación deportiva haciendo referencia a:

1. Dar excesiva importancia al aspecto competitivo.
2. Problemas de especialización prematura.
3. Ser copia del deporte adulto.
4. No estar adaptado.
5. Excesiva importancia al aprendizaje técnico y al rendimiento.
6. Cada vez hay más entrenadores y menos educadores como responsables del deporte escolar.
7. Modelo selectivo, solamente deporte para los mejores.

Por su parte, Rius (1992) nos habla de que el niño puede iniciarse al deporte por diferentes caminos:

1. Iniciación lúdica. El niño realiza deporte para divertirse, jugar con los amigos. La competición se convierte en un elemento complementario y no necesario.
2. Iniciación técnica. El niño integrado en un grupo intenta adquirir la destreza en algún deporte, con el fin de acceder, si así lo desea, al deporte de elite. El placer, la diversión y la relación social son los fines prioritarios. Este camino coincidiría con el modelo *técnico* o tradicional de iniciación deportiva expuesto por Contreras (1998).
3. Entrenamiento intensivo precoz. El niño se integra en un grupo cuyo fin es alcanzar el máximo rendimiento, aunque tenga que sacrificar amigos, familia, salud y estudios.

Para este autor, los dos primeros itinerarios prácticamente no presentan problemas, si se siguen los programas pedagógicos adecuados. Sin embargo, el entrenamiento intensivo precoz resulta perjudicial para el desarrollo de los chicos y chicas.

Por otro lado, la creencia, por parte de numerosos autores, de que la iniciación deportiva, sea cual sea el ámbito en el que esté enmarcada (educativo o competitivo de rendimiento), ha de reunir una serie de condiciones, ha hecho que surjan numerosas sugerencias para que la iniciación deportiva sea lo más adecuada posible. En este sentido, Contreras (1998) nos dice que la iniciación deportiva, desde el punto de vista educativo, ha de poseer las siguientes características: participación abierta a todos los alumnos sin ningún tipo de discriminación; la búsqueda de objetivos más amplios que los meramente motores, buscando, así, otros de índole cognitiva, de equilibrio personal o de inserción social; no debe estar condicionada por el resultado, primándose las pretensiones educativas.

Para Blázquez (1999a) la iniciación debe realizarse de forma paulatina, han de tenerse en cuenta las posibilidades y necesidades de los individuos, se debe evitar la especialización precoz, también ha de favorecerse la toma de contacto con diferentes deportes (individuales, colectivos, adversarios), ha de permitir la participación e inclusión de todos los sujetos a la vez que ha de tratar de evitar el pensamiento, a veces tan común entre técnicos y entrenadores deportivos, de que todos nuestros pupilos pueden llegar a ser campeones. Nos sigue diciendo este mismo autor que de manera muy resumida la iniciación deportiva se caracteriza por:

- Ser un proceso socializador, de integración de los sujetos.
- Ser un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo, cuya intención es conseguir la máxima competencia en una o varias actividades deportivas.
- Ser un proceso de adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que ayuden a practicar una o varias especialidades deportivas con cierta eficacia.
- Ser una etapa de contacto y experimentación en la que se debe conseguir unas capacidades funcionales aplicadas y prácticas.

Feu (2000), por su parte, va a hacer referencia a las características que debe reunir un deporte para que éste contribuya a la formación y educación de los sujetos que se inician en el mismo.

- No discrimina y participan todos.
- Ofrece diversión y placer en la práctica.
- Enseña a ocupar el tiempo de ocio con actividades deportivas.
- Fomenta la autonomía personal.
- Permite la reflexión y la toma de decisiones en los participantes.
- Mejora la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas.
- Enseña a respetar y a valorar las propias capacidades y las de los demás.
- Favorece la comunicación, expresión y creatividad.

- La competición y el entrenamiento están enfocados al proceso y no al producto.
- Enseña hábitos saludables de práctica deportiva.

Abundando en los aspectos más importantes que repercuten en la formación deportiva integral, Arias (2008) expone los siguientes:

1. Realizar un trabajo general, basado en el desarrollo de las habilidades básicas
2. Proponer situaciones que comprometan a la toma de decisión, la percepción, la anticipación, la capacidad de elección y de ejecución
3. Asegurar el mayor tiempo posible de práctica en contacto con el móvil o balón
4. Adaptar la práctica a las necesidades y habilidades de los individuos, principalmente sobre las reglas o normas, los equipamientos y las tareas
5. Variar las condiciones de práctica para asentar con mayor riqueza las habilidades iniciales
6. Utilizar el juego y la competición como medios de aprendizaje
7. Motivar a los jugadores
8. Involucrar a padres y madres en el proceso de formación de sus hijos

Cuadro 2.15. Aspectos fundamentales para el entrenamiento y la formación deportiva integral, según Arias (2008).

Podemos resumir este apartado, de acuerdo con González Villora y Cols. (2009), diciendo que dada la gran repercusión que tiene el deporte en la actualidad, se le debería conceder a éste una mayor utilidad educativa y formativa, independientemente de campo en el que se desarrolle.

2.4.3. Factores que intervienen en la iniciación deportiva

Hoy en día, la mayoría de los autores que estudian la iniciación deportiva abogan por la existencia de ciertos elementos, cuya actuación e influencia en esta etapa de formación deportiva resulta de vital importancia. En este sentido se expresan Blázquez (1999b) y Hernández Moreno (1999), para quienes los aspectos más importantes que influyen de manera decisiva en la iniciación deportiva son los siguientes:

1. Las características del individuo que aprende. Se trata de conocer y tener en cuenta aspectos tan importantes como las experiencias previas que tiene el sujeto que se inicia, capacidad y ritmo de aprendizaje, sus intereses, motivaciones, etc. Aquí nos parece relevante destacar la reflexión que hace Rozengardt (2006), quien nos dice, respecto a la enseñanza del deporte en relación con la edad de los niños y niñas, que no debe anticiparse éste a las posibilidades de comprensión e interés de los alumnos. Este autor nos sigue diciendo que *«el deporte como práctica externamente codificada es más adecuada para los adolescentes y jóvenes que para los niños, quienes deben jugar, aprender a jugar y aprender jugando. Las prácticas corporales adecuadas para el mundo infantil son construcciones ligadas al juego antes que a los estereotipos motrices y conductuales que propone el deporte»* (p. 3).

Para Le Boulch (1991:23), basándose en los trabajos de Piaget, la idea de deporte carece de valor antes de los 9 años, ya que *«este período requiere una madurez de las funciones cognitivas que posibilite la descentralización»*. Esto va a permitir la cooperación y va a posibilitar adoptar el punto de vista de los compañeros (descentralización), lo cual facilitará la iniciación a los deportes colectivos. A partir de los 8-9 años se puede utilizar el deporte como medio de educación psicomotriz (Le Boulch, 1991).

2. Las características de la actividad deportiva, su estructura lógica. Aunque la iniciación deportiva, sobre todo en su inicio, debe tener un carácter básico, común y general para todas las actividades deportivas, ésta ha de tener en cuenta también las características de la estructura lógica interna del tipo de deporte del que se trate, e incluso, los aspectos más relevantes de esa estructura respecto al deporte en cuestión en el que pretendamos iniciar a nuestros pupilos y pupilas. Según Hernández Moreno (1999) la estructura de los deportes está configurada por los siguientes parámetros: la técnica o modelos de ejecución, el reglamento de juego, el espacio de juego y su uso, el tiempo de juego y su empleo, la comunicación motriz y la estrategia motriz deportiva (incluyendo dentro de ésta, la táctica).

3. Los objetivos que se pretenden alcanzar. En este sentido, y teniendo en cuenta la cruda realidad de la iniciación deportiva hoy en día, dependiendo de la perspectiva bajo la cual encuadremos la iniciación deportiva, así será el acento predominante de los objetivos que nos propongamos en la iniciación deportiva. De esta manera, si entendemos la iniciación deportiva desde el ámbito educativo y recreativo, evidentemente los objetivos que nos propongamos tendrán un marcado carácter formativo. Sin embargo, si nos situamos bajo el prisma competitivo y de rendimiento, este enfoque educativo pasa a segundo plano, y eso, en el mejor de los casos. No obstante, y dentro del ámbito educativo, Giménez y Sáenz-López (2000), modificando la propuesta realizada por Antón (1990), establecen una serie de objetivos para la iniciación deportiva al baloncesto. A continuación exponemos la proposición de estos autores, aplicándola a la iniciación deportiva en general.

- Mejorar la salud de los alumnos
- Trabajar los contenidos técnico-tácticos del deporte, fundamentalmente los individuales y los colectivos básicos
- Enseñar de forma progresiva las reglas básicas del deporte
- Mejorar la socialización y el trabajo en equipo
- Conseguir hábitos de práctica deportiva

Cuadro 2.16. Objetivos de la iniciación deportiva al baloncesto según Giménez y Sáenz-López (2000), basado en Antón (1990).

Más adelante, Antón y Dolado (1997) establecen para la iniciación a los deportes colectivos los siguientes principios y sus bases:

OBJETIVOS
• Que el niño <i>comprenda la lógica interna del deporte</i> (fundamentos del juego, fases, principios, roles y alternativas, elementos clave, etc.) • Que el niño <i>adquiera hábitos higiénicos-educativos</i> • Que el niño <i>asimile los contenidos técnico-tácticos específicos del deporte que se trate</i> (pases, fintas, regates, lanzamientos, golpes, remates, bloques de balón, sus relaciones, medios tácticos como cruces, bloqueos, paredes, etc.) • Que el niño <i>satisfaga sus necesidades psicológicas de diversión</i>
BASES
• <i>Desarrollar y mejorar la capacidad corporal</i>, por medio de una programación que implique un desarrollo armónico general y una adquisición de una motricidad rica y amplia en el sujeto • <i>Aprender y perfeccionar los hábitos específicos técnico-tácticos</i> • <i>Aumentar progresivamente el número de experiencias y vivencias</i> de todo tipo en función de la variabilidad que conlleva el deporte de equipo • <i>Convertir el deporte que se trate en una motivación intrínseca</i> al sujeto, a través de la búsqueda de una permanente satisfacción en la actividad desarrollada • <i>Desarrollar los factores psicológicos que inciden en su formación</i> y en el rendimiento futuro (voluntad, motivación, concentración, disciplina, iniciativa, valoración del riesgo, etc.)

Cuadro 2.17. Objetivos de la iniciación deportiva a los deportes colectivos y sus bases, Antón y Dolado (1997).

4. Los planteamientos pedagógicos o métodos didácticos. Al respecto, hemos de decir que actualmente se suelen distinguir dos grandes planteamientos en cuanto a la metodología a seguir en la enseñanza-aprendizaje de los deportes: enfoque basado en los métodos tradicionales y enfoque fundamentado en los métodos alternativos.

Nos parece relevante aquí, en cuanto a las actuales preocupaciones en torno a la iniciación deportiva, hacer mención a las consideraciones realizadas por Castejón y Cols. (2003). Estos autores nos comentan que éstas se hallan fundamentalmente en tres niveles: 1º. Carácter educativo del deporte. 2º. Mecanismos implicados en el aprendizaje deportivo y 3º. Enseñanza del deporte. El primer aspecto ya lo hemos comentado en el apartado 2.2. En cuanto a los mecanismos implicados en el aprendizaje motor, se refiere a las distintas teorías del aprendizaje (conductismo y cognitivismo, fundamentalmente), y en lo referente a la enseñanza del deportiva se hace mención a los modelos de enseñanza (tradicionales y alternativos), que veremos en el apartado 2.5.

También Delgado Noguera (1994) nos va a hablar de ciertos condicionantes que van a influir en toda iniciación deportiva, los cuales son los siguientes:

- Un análisis del tipo de destrezas. Se trata de las características específicas del deporte (complejidad, exigencias físicas, etc.).
- Las bases del desarrollo motor de la iniciación. Es decir, tienen gran importancia aspectos como la edad biológica, la maduración, aspectos socioculturales, etc.
- Los principios básicos del aprendizaje motor centrados en la iniciación (motivación, transferencia, etc.).

Por otro lado, además de los factores expuestos, y siguiendo a Giménez (1999), pensamos que en la iniciación deportiva han de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones didácticas:

1. Los alumnos han de aprender los contenidos básicos del deporte que practiquen. Con esta consideración, el autor quiere manifestar que los contenidos más complejos del deporte en cuestión han de dejarse para etapas posteriores y no para la de iniciación, ya que, en muchas ocasiones se practican movimientos técnico-tácticos, sistemas de juego, etc., complejísima para niños y niñas que están empezando, lo cual puede resultar negativo y frustrante para quienes comienzan su formación deportiva.
2. Durante la iniciación deportiva el aprendizaje ha de ser variado. Esto favorecerá la adquisición de un acervo motor rico y completo y evitará la monotonía y el aburrimiento, favoreciéndose así la motivación hacia la práctica del deporte o deportes en cuestión.
3. La iniciación deportiva debe comenzar entre 8 y 10 años [coincide aproximadamente con la mayoría de autores, Feu (2002); Le Boulch (1991); Pintor (1989) y con la opinión de la mayoría de los técnicos, Romero Granados, (1999)], aunque previamente se ha de haber tenido una adecuada educación física de base. Coincidiendo con estas edades, el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, habla de iniciación a la práctica de actividades deportivas a partir del segundo ciclo de Primaria, a través de juegos. De esta manera aprovecharemos la llamada «*edad de oro de los aprendizajes*», período en el que los niños y niñas reúnen las condiciones físicas y psicológicas idóneas para el aprendizaje motor (8-12 años).
4. Han de tenerse en cuenta las características del alumno o alumna que aprende y las del deporte en el que pretendemos iniciar a nuestros alumnos y alumnas.

En este mismo sentido, presentamos en el siguiente cuadro una serie de conclusiones que han de tenerse en cuenta en la didáctica de la iniciación según Delgado Noguera (1994).

- | | |
|-----|---|
| 1. | Utilizar situaciones de juego progresivas. Aprender jugando |
| 2. | Asegurarnos de que el aprendiz tiene adquiridos los prerrequisitos: habilidades básicas y genéricas |
| 3. | Tener en consideración la lógica interna de cada deporte. Iniciemos pensando en su aplicación futura |
| 4. | Tener en cuenta las diferencias individuales |
| 5. | Disponer del tiempo necesario para el aprendizaje |
| 6. | Organizar las actividades permitiendo máxima participación y posibilidad de actuación individual |
| 7. | Buscar un aprendizaje integrado y significativo |
| 8. | Presentar situaciones progresivas en cuanto a los mecanismos perceptivos, de ejecución y toma de decisión |
| 9. | Plantear situaciones (problemas a resolver). « <i>Lo que se descubre por uno mismo se olvida menos</i> » |
| 10. | Hacer uso adecuado de la transferencia |
| 11. | Dar al principio una visión general de lo que se pretende conseguir |
| 12. | Tener en cuenta la atención selectiva. Dar informaciones breves |
| 13. | Desde el primer momento hacer consciente al principiante de su propio feedback (conocimiento de los resultados propios del alumno) |
| 14. | Dar conocimiento de resultados y de la ejecución de forma continuada e inmediata |
| 15. | Motivar continuamente a los aprendices |
| 16. | Recordar que no hay sustitutivo a la práctica en los aprendizajes motores. Se tiene que realizar una práctica significativa para que exista retención |
| 17. | Emplear estrategias de práctica globales |
| 18. | Adoptar actitud de paciencia y crear un clima emotivo favorable |
| 19. | Distribuir la práctica para conseguir mayor eficacia en el aprendizaje |

Cuadro 2.18. Conclusiones sobre la didáctica de la iniciación deportiva, modificado de Delgado Noguera (1994).

2.4.4. Fases o etapas de la iniciación deportiva

En la actualidad, existe en la literatura especializada una gran cantidad de información respecto a las distintas fases o etapas por las que debe pasar un individuo durante su carrera deportiva. Sin embargo, son escasos los autores que se han dedicado a establecer exclusivamente aquellas etapas por las que ha de pasar un principiante hasta completar su iniciación o formación deportiva, es decir, hasta practicar el deporte en cuestión con cierta eficacia. Hemos creído conveniente realizar esta consideración con el fin de facilitarle al lector la lectura y comprensión de este apartado. A continuación, pasaremos a exponer las distintas fases o etapas según algunos de los más destacados autores.

Para Pintor (1989) la formación deportiva de un sujeto ha de pasar por las siguientes etapas:

ETAPAS	CONTENIDOS	EDAD
Etapas previas: FORMACIÓN MOTRIZ BÁSICA	- Tareas variadas de la Educación Física Básica - Juegos múltiples	Hasta los 9/10 años
1ª etapa de la iniciación: FORMACIÓN MULTIDEPORTIVA BÁSICA	- Juegos múltiples - Múltiples prácticas deportivas	De 9 a 11 años las niñas y hasta los 12 los niños
2ª etapa de la iniciación: CONSOLIDACIÓN, MEJORA Y AMPLIACIÓN DE LA FORMACIÓN BÁSICA	- Pocos deportes, limitados según preferencias y aptitudes - Menos actividades diversas	Hasta 13 años las niñas y hasta los 14 los niños
Tercera etapa: PERFECCIONAMIENTO BÁSICO	- Deporte de tendencia básica por preferencias y aptitudes - Otro deporte complementario	Hasta los 15 años las niñas y hasta los 16 los niños
Cuarta etapa: 1ª FASE DE ESPECIALIZACIÓN.	Un deporte elegido para competir y otro complementario como práctica	Hasta los 17 años las jóvenes y hasta los 18 los jóvenes

Cuadro 2.19. Etapas de formación deportiva, según Pintor (1989).

En nuestra opinión, la etapa previa de *formación motriz básica* sería importantísima, ya que sienta las bases para un desarrollo motor ulterior, teniendo que ver con la educación física de base. Sería muy importante trabajarla simultáneamente (si los practicantes tienen entre 6 y 12 años) a la iniciación deportiva básica. No entraría dentro de nuestra concepción la *1ª fase de especialización* (cuarta etapa), puesto que, como su nombre indica va encaminada hacia el perfeccionamiento.

Por su parte Antón (1990) hace referencia a las etapas generales de formación. Por tanto, y como veremos, no sólo alude a las etapas que debe seguir la iniciación deportiva. Para este autor las etapas de la formación de un deportista son las siguientes:

ETAPAS	OBJETIVO GENERAL	TRABAJO
ACTIVIDAD FÍSICA GENERAL (Hasta 8 años)	Creación de acervo motor rico	• Práctica multiforme • Evitar especialización precoz • Utilizar motivaciones lúdicas
INICIACIÓN APRENDIZAJE GLOBAL BÁSICO (de 8 a 12 años)	Formación global a través del juego y experiencias motoras generales de elementos constituyentes del mismo	• Práctica multiforme • Evitar especialización precoz • Utilizar motivaciones lúdicas
INICIACIÓN APRENDIZAJE ESPECÍFICO CONSOLIDACIÓN FORMACIÓN BÁSICA (de 12 a 14 años)	Aprendizaje de habilidades específicas técnico-tácticas	• Aprovechar formas anteriores • Introducir habilidades específicas y encadenamientos • Integrar habilidades en situaciones de juego
CONSOLIDACIÓN APRENDIZAJE ESPECÍFICO (de 14 a 16 años)	Orientación específica iniciando especialización según capacidades	• Integrar habilidades e intenciones en organizaciones más complejas • Enriquecer «modos» de los fundamentos • Distribuir roles de forma más precisa
PERFECCIONAMIENTO (A partir 16 años)	Aumento grado especialización	• Enriquecer capacidades por evolución física

Cuadro 2.20. Etapas generales de formación, basadas en Antón (1990).

Como podemos ver, y siguiendo con el criterio más arriba expresado, la primera etapa podría darse simultáneamente a la de iniciación deportiva, mientras que la última etapa propuesta por este autor, caería fuera de la iniciación deportiva, puesto que se refiere a la máxima especialización

Desde la perspectiva de la iniciación a los deportes de equipo, Lasierra (1991), Lasierra y Lavega (1993) establecen las siguientes etapas o programa marco de aproximación progresiva.

1. Fase de relación.
2. Fase de desarrollo de los elementos básicos técnico-tácticos individuales.
3. Fase de desarrollo de los elementos básicos de la táctica colectiva.
4. Fase de desarrollo básico de los sistemas de juego.

Para el autor, las etapas a desarrollar son de superación progresiva, no pudiendo saltarse ninguna etapa, ni utilizar aspectos de una de ellas para explicar conceptos relacionados con una etapa anterior. Además, también nos dice el autor que las dos últimas fases escaparían a la iniciación a los deportes de equipo propiamente dicha.

Según Sánchez Bañuelos (1992) las fases de la iniciación deportiva son las que exponemos a continuación:

FASES	OBJETIVOS ASOCIADOS	TIPO DE DEPORTE		
1. Presentación global del deporte	- Comprensión del objetivo de ese deporte - Conocimiento de las reglas fundamentales	Deportes individuales de bajo componente táctico	Deportes individuales con componente táctico	Deportes colectivos de alto componente táctico
2. Familiarización perceptiva	- Vivencia de los aspectos perceptivos - Formación de la atención selectiva			
3. Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución	Adquisición de los fundamentos de técnica individual			
4. Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación	- Comprensión de la utilidad de cada fundamento - Desarrollo de la anticipación perceptiva			
5. Formación de los esquemas básicos de decisión	- Desarrollo de la táctica individual - Desarrollo de la anticipación cognitiva			
6. Enseñanza de esquemas tácticos colectivos	- Desarrollo de la estrategia de conjunto - Toma de conciencia de la utilidad de cada estrategia			
7. Acoplamiento técnico-táctico de conjunto	- Desarrollo de la capacidad de coordinar acciones - Desarrollo del sentido cooperativo y el espíritu de equipo			

Cuadro 2.21. Fases en la iniciación deportiva, basado en Sánchez Bañuelos (1992).

Este autor (1992) nos dice que estas fases son sucesivas pero que obligatoriamente no tienen por qué aparecer de forma consecutiva, sino que pueden aparecer solapadas, lo cual puede resultar beneficioso y positivo para nuestros alumnos y alumnas. Además, sigue diciéndonos que la duración de cada fase variará en función de las características de cada deporte.

Por su parte, Rink (1993), citado por Harrison y Cols. (1999), propuso 4 etapas en el proceso de preparar a los estudiantes para su participación en los juegos o deportes:

1. Implica la habilidad y el control del objeto.
2. Tiene que ver con la combinación de habilidades y destrezas añadiendo las reglas.
3. Supone usar las habilidades y destrezas con estrategias ofensivas y defensivas simples en situaciones de juego menos complejas, tal como 3x3.
4. Consiste en juegos deportivos, modificados al principio para lograr mantener la continuidad del juego.

Delgado Noguera (1994) hace referencia a las siguientes etapas en la iniciación deportiva, teniendo en cuenta los contenidos y el trabajo a realizar.

ETAPAS	CONTENIDOS	TRABAJO
INICIACIÓN BÁSICA MOTRIZ	Habilidades inespecíficas	Actividades de E.F. de base y juego con intencionalidad y base de una futura especialización deportiva
INICIACIÓN DEPORTIVA GENÉRICA	Habilidades específicas	Trabajo realizado con habilidades específicas pero sin intención de especialización deportiva conjugando el conocimiento de distintos deportes (individuales y colectivos)
INICIACIÓN DEPORTIVA ESPECÍFICA	Especialización	Trabajo de un único deporte con el que pretendemos conseguir un nivel de especialización

Cuadro 2.22. Etapas de la iniciación deportiva, según Delgado Noguera (1994).

Respecto a la clasificación anterior, hemos de decir que, puede parecer que la etapa que el autor denomina «*iniciación básica motriz*» cae fuera de lo podríamos considerar la iniciación deportiva propiamente dicha. En nuestra opinión, dependiendo de la edad del principiante, ésta podría darse simultáneamente con la iniciación deportiva (en el caso de que el principiante tenga una edad comprendida entre los 6 y los 12 años). Por el contrario, si se trata de personas de más edad, la etapa de «*iniciación básica motriz*» no coincidiría con la de iniciación deportiva. Con esta afirmación no pretendemos restar importancia a dicha etapa, sino más bien, subrayar la consideración de que la educación física de base y la iniciación deportiva no son lo mismo, son contenidos distintos aún estando relacionados y aunque un adecuado tratamiento de la primera sea imprescindible para que la segunda se desarrolle adecuadamente. Por tanto, nuestra intención pasa por centrarnos en la iniciación deportiva.

Desde el punto de vista de los deportes de cooperación/oposición, y teniendo en cuenta su lógica interna y su funcionalidad, así como la comprensión del contexto en el que se producen este tipo de deportes, Jiménez Jiménez (1994) plantea las siguientes etapas:

ETAPAS	CONTENIDOS
1. Toma de conciencia de la estructura reglamentaria básica	• Situaciones reales simplificadas (juegos adaptativos)
2. Comprensión del comportamiento estratégico del equipo	• Situaciones pedagógicas contextualizadas en relación con los principios generales del juego (Bayer, 1986) • Juegos modificados [simplificados o mini-juegos, según Bunker y Thorpe (1982) y Thorpe y Bunker (1982)]
3. Comprensión del comportamiento estratégico individual	• Desarrollo de fundamentos técnico/tácticos individuales • Juegos modificados, tareas semidefinidas y situaciones de juego reducido (2x1, 2x2...)
4. Comprensión del comportamiento táctico colectivo o de grupo	• Desarrollo de los Medios Básicos Tácticos Colectivos ofensivos y defensivos • Situaciones pedagógicas contextualizadas
5. Ajuste del comportamiento individual y colectivo a los criterios de organización para las fases del juego	• Basada en las fases del juego (ataque organizado, balance defensivo, defensa organizada y contraataque)

Cuadro 2.23. Etapas de la iniciación a deportes de cooperación/oposición, basado en Jiménez Jiménez (1994).

Al respecto, nos dice el autor que en un contexto educativo y/o recreativo podríamos obviar las fases 4 y 5, lo cual nos parece adecuado e interesante.

Sáenz-López y Tierra (1995) distinguen las siguientes fases en la formación deportiva haciendo referencia a los objetivos técnico-tácticos.

ETAPAS	OBJETIVO/S TÉCNICO-TÁCTICO/S
1ª ETAPA DE FORMACIÓN BÁSICA (0-4 años)	• Desarrollo del esquema corporal y espacio próximo
2ª ETAPA DE FORMACIÓN BÁSICA (4-7 años)	• Desarrollo de mecanismos perceptivos, propio cuerpo y entorno más amplio
1ª ETAPA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (7-10 años)	• Desarrollo de mecanismos perceptivos y toma de decisiones • Familiarización global y perceptiva con el deporte: sus medios y reglamento • Iniciación al juego colectivo y competitivo
2ª ETAPA DE INICIACIÓN DEPORTIVA (10-12 años)	• Desarrollo de los mecanismos de percepción, decisión ejecución • Desarrollo de instrumentos técnicos globales; combinaciones gestuales • Desarrollo exhaustivo de situaciones básicas: 1x1, 2x2...
1ª ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO (12-16 años)	• Trabajo más específico • Pulimentar los modelos técnicos • Iniciar medios colectivos básicos • Aplicar a situación de competición • Conocer fases del juego
2ª ETAPA DE PERFECCIONAMIENTO (16-19 años)	• Ejecución técnica especializada • Desarrollo de medios técnico-tácticos colectivos complejos • Ampliar medios a utilizar en situación real
ETAPA DE MÁXIMAS PRESTACIONES (16-19 años)	• ELITE. • Máximo rendimiento • Alta especialización y ampliación de ésta • RECREACIÓN • Aplicar al juego lo aprendido de forma motivante

Cuadro 2.24. Fases de la formación deportiva, basado en Sáenz-López y Tierra (1995).

Como podemos ver, estos autores distinguen en la formación del deportista las siguientes fases fundamentales: formación básica, iniciación deportiva y perfeccionamiento y máximas prestaciones. A nuestro parecer, siguiendo la idea de iniciación deportiva expuesta más arriba, y atendiendo a esta propuesta, podríamos incluir dentro de la iniciación deportiva las dos etapas de iniciación deportiva expuestas por estos autores y también la primera etapa de perfeccionamiento, sobre todo en su comienzo.

Desde el ámbito recreativo, Martínez de Dios (1996) nos propone también una interesante división en etapas del período de iniciación al hockey, independientemente de la edad a la que se inicie el individuo.

ETAPAS	PRINCIPIOS	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS	REGLAS
FAMILIARIZACIÓN	• Meter gol • Recuperar la posesión	• Ocupación del espacio • Apoya al jugador con bola • Defensa individual • Permutas defensivas	• Acciones sencillas: pase, desplazamientos, lanzamientos • Regate • Bloqueo y marcaje	• Hockey 3:3 • Portería de 4 m • Bully, saque libre, gol desde cualquier zona
DESARROLLO	• Conservar la posesión • Defensa de zonas vulnerables	• Creación de espacios • Desmarques • Reducción de espacios • Defensa zonal	• Técnicas específicas • Ampliación del campo de acción • Marcaje al espacio • Coberturas	• Hockey 4:4 • Portería de 3 m • Saques con pase • Gol desde campo contrario
ESTRUCTURACIÓN	• Transición ataque/defensa • Seguridad/riesgo	• Superioridad numérica • Presión y cambio de juego	• Automatismos • Acción en función de la situación	• Hockey 5:5 • Función específica del portero • Penalti • Córner/otras jugadas • Sustituciones • Arbitraje

Cuadro 2.25. Etapas y contenidos de la iniciación al hockey, basado en Martínez de Dios (1996).

Para Blázquez (1999b) las diferentes etapas de la iniciación deportiva teniendo en cuenta sus objetivos son las siguientes:

ETAPAS	OBJETIVO/S PRINCIPAL/ES
ESTRUCTURACIÓN MOTRIZ: experiencia motriz generalizada (6-7 años a 9-10 años)	• Adquisición de patrones motores básicos. Se trata de acrecentar la experiencia motriz de forma muy generalizada y globalizada
TOMA DE CONTACTO CON LAS PRÁCTICAS DEPORTIVAS: iniciación deportiva generalizada (9-10 años a 13-14 años)	• Poner al niño o niña en contacto con la actividad deportiva
DESARROLLO: iniciación deportiva especializada (13-14 años a 16-17 años)	• Introducir al joven en una especialidad deportiva que se supone será la definitiva • Preparación orgánica y funcional general que permita soportar en el futuro las cargas de entrenamiento especializado • Preparación física general (+) y específica (-) para la especialidad escogida • Desarrollo técnico específico aplicado a la especialidad • Desarrollo táctico especializado
PERFECCIONAMIENTO. Especialización deportiva (de los 15-16 años en adelante)	• Búsqueda del perfeccionamiento y de la especialización deportiva

Cuadro 2.26. Etapas de la iniciación deportiva, basado en Blázquez (1999b).

A nuestro juicio, y en relación con la iniciación deportiva, de las distintas etapas expuestas por este autor, la que éste denomina «toma de contacto con las prácticas deportivas: iniciación de-

portiva generalizada» es la etapa que estaría más en la línea del concepto de iniciación deportiva que venimos defendiendo a lo largo del presente trabajo. Aunque como hemos dicho a lo largo de este apartado la que hace referencia a la estructuración motriz puede darse de forma simultánea, lo cual nos parece muy importante.

Otra interesante proposición, respecto a las fases de la formación deportiva, es la que realiza Giménez (1999). Ésta, toma como ejes tanto la edad de los que realizan la actividad deportiva como los contenidos a trabajar a lo largo de dicha formación. Además, distingue dentro de la formación deportiva del individuo, tres etapas generales, dentro de las cuales hay una específica dedicada a la iniciación deportiva. A continuación, exponemos sintéticamente su propuesta.

ETAPAS	SUBETAPAS	CONTENIDOS
1ª FASE: INICIACIÓN (8-12 años)	A. Aplicación de las habilidades genéricas en el juego deportivo (7-8 a 9-10 años)	• Utilización del deporte como medio para trabajar las habilidades básicas y genéricas
	B. Inicio en el trabajo de habilidades específicas (9-10 a 11-12 años)	• Habilidades específicas individuales sencillas del deporte
	C. Trabajo colectivo básico (de forma simultánea entre 10-12 años)	• Trabajo básico, sencillo y lúdico de los medios colectivos básicos
2ª FASE. DESARROLLO (11-12 y 20-22 años)	A. Desarrollo genérico (11-12 a 16-17)	• Trabajo específico del deporte • No especialización por puestos • Mejora técnico-táctica
	B. Desarrollo específico (17-18 a 20-22)	• Formación especializada • Especialización por puestos
3ª FASE: PERFECCIONAMIENTO (22-34 años)	A. Especialización (22-28 años)	• Formación especializada
	B. Polivalencia (28-34 años)	• Formación especializada

Cuadro 2.27. Etapas y subetapas de la formación deportiva, basado en Giménez (1999).

Siguiendo la línea conceptual mantenida respecto a la iniciación deportiva, de las fases propuestas por este autor para la formación deportiva, nosotros nos centraríamos en las subetapas A, B y C de la fase de iniciación y en la subetapa A (hasta la edad de 14-15 años) de la fase de desarrollo, ya que son las que hacen referencia a la iniciación deportiva propiamente dicha.

A continuación, exponemos las distintas fases o etapas que proponen Hernández Moreno et al. (2001) para la iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego teniendo en cuenta el tipo de contenidos a trabajar en cada una de ellas.

1. Presentación global del deporte. Se trata de dar a conocer a los principiantes las reglas fundamentales, principales acciones, objetivo motor prioritario, formas y estrategias básicas para conseguirlo. Al respecto, Garoz (2005), nos dice que las reglas en la iniciación deportiva tienen un papel crucial, puesto que determinan la esencia de cada deporte, dándole significado diferenciando unas modalidades de otras. Esto hace que sea

necesaria una adecuada adaptación de las reglas, «*Deberemos partir de las reglas que sean básicas para jugar e ir introduciendo poco a poco las nuevas reglas o condiciones diferentes de práctica*» (Garoz, 2005:19).

2. Familiarización perceptiva. Es importante el hecho de que el individuo que se inicia ha de experimentar los aspectos fundamentales de tipo perceptivo motor que dicho deporte requiere.
3. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de tipo cooperación.
4. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de oposición.
5. Práctica de situaciones básicas simplificadas de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación/oposición.
6. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de tipo individual.
7. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación.
8. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de oposición.
9. Práctica de situaciones combinadas, de complejidad creciente, de los elementos fundamentales y esenciales de la lógica interna del deporte de cooperación/oposición.
10. Práctica del deporte total.

Oliveira y Rodrigues (2004) establecen tres fases del desarrollo de la iniciación a los juegos deportivos colectivos. A continuación exponemos en un cuadro los aspectos más relevantes de esta propuesta.

FASES DE DESARROLLO DEPORTIVO	EDAD	CONTENIDOS A DESARROLLAR
Iniciación deportiva III	13-14 años	Automatización y/o refinamiento de los contenidos aprendidos. Habilidades específicas e iniciación a las especializadas
Iniciación deportiva II	11-12 años	Aprendizaje de diversas modalidades deportivas. Habilidades genéricas e iniciación a las específicas
Iniciación deportiva I	7-10 años	Actividades variadas: elementos psicomotores básicos y Habilidades Básicas

Cuadro 2.28. Fases de desarrollo de la iniciación deportiva, según Oliveira y Rodrigues, 2004.

Observamos que la fase *iniciación deportiva I*, quedaría fuera de nuestro concepto de Iniciación Deportiva, ya que estaría más relacionada con la Educación Física de Base o Psicomotricidad. Sin embargo, el planteamiento de las otras dos fases propuestas por estos autores nos parece adecuado y correcto.

Por otro lado, y desde la perspectiva de la enseñanza comprensiva del deporte, López Ros y Castejón (1998b), proponen la siguiente clasificación:

1. Habilidades y destrezas básicas	
2. Enseñanza de la táctica con implicación de pocos elementos técnicos	2. Enseñanza de la técnica con implicación de pocos elementos tácticos
3. Presentación de situaciones de juego similares al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnicos y tácticos aprendidos	
4. Enseñanza de la táctica con implicación de pocos elementos técnicos	4. Enseñanza de la técnica con implicación de pocos elementos tácticos
5. Presentación de situaciones de juego similares al deporte definitivo con aplicación de los elementos técnicos y tácticos aprendidos	

Cuadro 2.29. Fases del modelo de enseñanza integrado técnico-táctica, según López Ros y Castejón, 1998b).

Se trata, pues, de un planteamiento interesante y digno de ser considerado, ya que pretende garantizar aprendizajes significativos contextualizados e integrados, que funciona de forma cíclica aumentando progresivamente la dificultad.

Como podemos comprobar, y de acuerdo con Romero Granados (2001), casi todos los autores están de acuerdo en establecer tres etapas o fases fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo (Sánchez Bañuelos, 1992):

1. Iniciación.
2. Desarrollo.
3. Perfeccionamiento.

De estas tres fases, pensamos que las dos primeras se van a corresponder con la iniciación deportiva propiamente dicha y abarcaría desde los 7-8 años hasta los 16 años aproximadamente.

2.4.5. Fases o etapas de iniciación al fútbol

Después de haber expuesto las fases y etapas de la formación deportiva y también de la iniciación deportiva, a nivel general y también en relación con un deporte o deportes en concreto como proponían Antón (1990), Hernández Moreno et al. (2001) y Martínez de Dios, (1996), ahora nos centraremos en las fases y etapas de formación deportiva e iniciación deportiva para el fútbol, según diferentes autores.

En primer lugar Gianni Leali, citado por Hernández Moreno (1988), concreta las etapas para la enseñanza del fútbol en las siguientes:

ETAPAS	EDAD	CONTENIDOS A DESARROLLAR
1ª Preparación preliminar	7-8/10 años	Varias disciplinas deportivas a través del juego
2ª Especialización deportiva inicial	10-12 años	Introducción de una orientación hacia la especialización. El juego sigue siendo esencial
3ª Especialización deportiva intensificada	12-14 años	Desarrollo de la capacidad técnica y física específica. Reparto equilibrado entre preparación especial y general
4ª Perfeccionamiento deportivo	14-16 años	Perfeccionamiento técnico y táctico. Técnica aplicada a las situaciones de juego
5ª Consecución de un alto nivel deportivo	16 años en adelante	Entrenamiento similar al del adulto. Búsqueda del máximo rendimiento

Cuadro 2.30. Etapas para la enseñanza del fútbol, según Gianni Leali, citado por Hernández Moreno (1988).

En nuestra opinión, estamos de acuerdo con las dos primeras etapas ya que nos parece adecuada la iniciación al fútbol a través de la práctica de varios deportes para pasar posteriormente, y poco a poco, a la enseñanza específica del fútbol. Lo que no nos parece correcto son los aspectos de intensidad y perfeccionamiento tan acusados en esta propuesta.

Otro autor destacado dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje del fútbol es Wein, quien en 1995 va a proponer un modelo para la formación del jugador de fútbol basado en cinco niveles de formación. A continuación exponemos escuetamente su propuesta.

NIVELES	CONTENIDOS	
1 ^{er} NIVEL DE FORMACIÓN (A partir de 7 años)	Juegos de habilidades y capacidades básicas	Juegos de malabarismos; Juegos de conducción y persecución; Juegos de control, pase y tiro a portería; Juegos en el laberinto; Juegos de entrada; Juegos polivalentes; Triatlón 2:2 y Decatlón 1:1
2º NIVEL DE FORMACIÓN (A partir de los 8 años)	Juegos para mini fútbol	Juegos de habilidades y capacidades básicas; Test de la capacidad de juego en el mini fútbol; Juegos preparatorios/correctivos (3:0, 3:1, 3:2) para mini fútbol; Juegos simplificados (2:2 con juegos/ejercicios correctivos); Triatlón 3:3; Pentatlón de mini fútbol; Mini fútbol 4:4 e Iniciación portero
3 ^{er} NIVEL DE FORMACIÓN (A partir de los 10 años)	Juegos para el fútbol 7:7	Juegos simplificados (3:3 con ejercicios/juegos correctivos); Juegos para mini fútbol; Juegos de habilidades y capacidades básicas; Formación del portero (decatlón); Triatlón 4:4 y Fútbol 7:7
4º NIVEL DE FORMACIÓN (A partir de los 12 años)	Juegos para el fútbol 8:8 y 9:9	Juegos para fútbol 7:7; Test de la capacidad de juego; Programas formativos para la compenetración en ataque; Juegos simplificados (4:4 y 5:5 con juegos correctivos); Programas formativos para la compenetración en defensa; 8:8 entre las áreas del campo de fútbol reglamentario o fútbol 7; 9:9 en el campo reglamentario con frecuentes sustituciones
5º NIVEL DE FORMACIÓN (A partir de los 16 años)	Juego reglamentario	Entrenamientos colectivos (especialmente en las situaciones tipo); Entrenamientos individualizados (según deficiencias del jugador o su posición en el equipo; Programas formativos propuestos de defensa y ataque y Fútbol 11:11

Cuadro 2.31. Modelo para la formación del jugador de fútbol, basado en Wein (1995).

Romero Cerezo (1997) establece las siguientes fases de iniciación deportiva al fútbol, teniendo en cuenta los contenidos y el trabajo a realizar:

FASES	CONTENIDOS	TRABAJO
DE PREPARACIÓN (8-10 años)	• Capacidades perceptivas • Capacidades coordinativas • Habilidades motrices básicas	• Se va desde los juegos genéricos a los pre-deportivos y a los deportes reducidos
DE INSTAURACIÓN (10-12 años)	• Habilidades motrices específicas del fútbol	• Estrategias globales • Resolución de problemas motores • Trabajo grupal de cooperación y oposición • La actividad competitiva comienza a tener importancia sin olvidar lo educativo
DE DESARROLLO (13-15 años)	• Desarrollo cuidadoso de la condición física • Desarrollo de las acciones técnico-tácticas y estratégicas de ataque y defensa a nivel individual y colectivo	• Trabajo más específico

Cuadro 2.32. Fases de iniciación deportiva al fútbol, basado en Romero Cerezo (1997).

Desde nuestra posición, pensamos que la etapa de «*preparación*» propuesta por este autor, no haría referencia al concepto de iniciación deportiva que venimos defendiendo en nuestro trabajo, ya que en ella se trabajarían contenidos que están más en relación con la educación física de base.

Por otro lado, desde una concepción de la enseñanza del fútbol referente a las fases evolutivas y objetivos de complejidad creciente, Dugrand (1989), citado por Garganta y Pinto (1997), establece cinco fases de la enseñanza del juego del fútbol en relación con los diferentes elementos del juego (balón, porterías, adversario/s, compañero/s y el espacio/tiempo).

FASE 1. CONSTRUIR LA RELACIÓN CON EL BALÓN
Ataque: del balón poseído al balón perdido Defensa: del balón esperado al balón capturado
FASE 2. CONSTRUIR LA PRESENCIA DE LAS METAS (PORTERÍAS)
Ataque: entre el juego directo y el juego indirecto Defensa: de la defensa de la portería a la defensa del campo
FASE 3. CONSTRUIR LA PRESENCIA DEL ADVERSARIO
Ataque: del espacio próximo al espacio alejado Defensa: de la pasividad a la conquista del balón; de la defensa anárquica a las tareas defensivas
FASE 4. CONSTRUIR LA PRESENCIA DE LOS COMPAÑEROS Y ADVERSARIOS
Ataque: del juego individual al juego combinado Defensa: de la acción aislada a la acción en bloque; del juego aislado al juego compactado.
FASE 5. DESARROLLAR LAS NOCIONES ESPACIO/TIEMPO
Ataque: una estrategia de evitar Defensa: una estrategia de contacto

Cuadro 2.33. Fases de la enseñanza del juego del fútbol, Dugrand (1989), citado por Garganta y Pinto (1997).

Otra propuesta interesante es la que plantea el C.O.N.I., citado por Cohen (1998), la cual va distinguir diferentes momentos característicos de la actividad deportivo-motora.

EDAD	TIPO ACTIVIDAD	%	CARACTERÍSTICAS ACTIVIDAD
5/6 años	Educación psicomotriz Formación física de base	100%	Ejercicios polivalentes: atletismo, natación, mini-fútbol, minibásquet
8/9 años	Fútbol Otros deportes	50% 50%	Iniciación deportivo-lúdica
11/12 años	Fútbol Otros deportes	70% 30%	Orientación deportiva específica
14/15 años	Fútbol	100%	Iniciación específica al deporte competición

Cuadro 2.34. Momentos característicos de la actividad deportivo-motora, según el C.O.N.I., citado por Cohen (1998).

De esta propuesta nos parece interesante el hecho de que cuando se inicia el aprendizaje del fútbol, se combina éste con otros deportes, lo cual nos parece que puede resultar bastante enriquecedor.

También desde Cuba, Terry (2004), dentro del Programa de Preparación del Deportista, y específicamente en el programa de preparación del deportista (1998), nos llega una propuesta de formación del futbolista que tiene las siguientes etapas:

1. Etapa de acostumbramiento (6, 7 y 8 años).
2. Etapa de iniciación (9, 10 y 11 años).
3. Etapa de aprendizaje (12, 13 y 14 años).
4. Etapa de perfeccionamiento (15, 16 y 17 años).
5. Etapa de rendimiento (18, 20, 23 y más).

González Villora (2009), tras una revisión exhaustiva de la formación de los jóvenes futbolistas, concluye que las distintas progresiones de enseñanza expuestas por los diferentes autores tienen una serie de coincidencias, entre las cuales destacamos las siguientes: 1. Necesidad de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características psicoevolutivas de los niños y niñas. 2. Se precisa, antes de la iniciación al fútbol propiamente dicha, de una fase en la que se haya trabajado aspectos relacionados con las habilidades básicas, la motricidad general e, incluso, otros deportes tratados de forma inespecífica (enseñanza horizontal del deporte). 3. Importancia del juego y de las actividades jugadas en la enseñanza del fútbol. 4. Es menester la realización de más estudios e investigaciones para llegar a comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol.

Tras haber comentado en este apartado, aquellos aspectos referentes a la iniciación deportiva en general, y a la iniciación al fútbol en particular, nos centraremos, a continuación, en los relati-

vos a los modelos de enseñanza del deporte, donde destacamos el modelo tradicional y los alternativos.

2.5. MODELOS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE

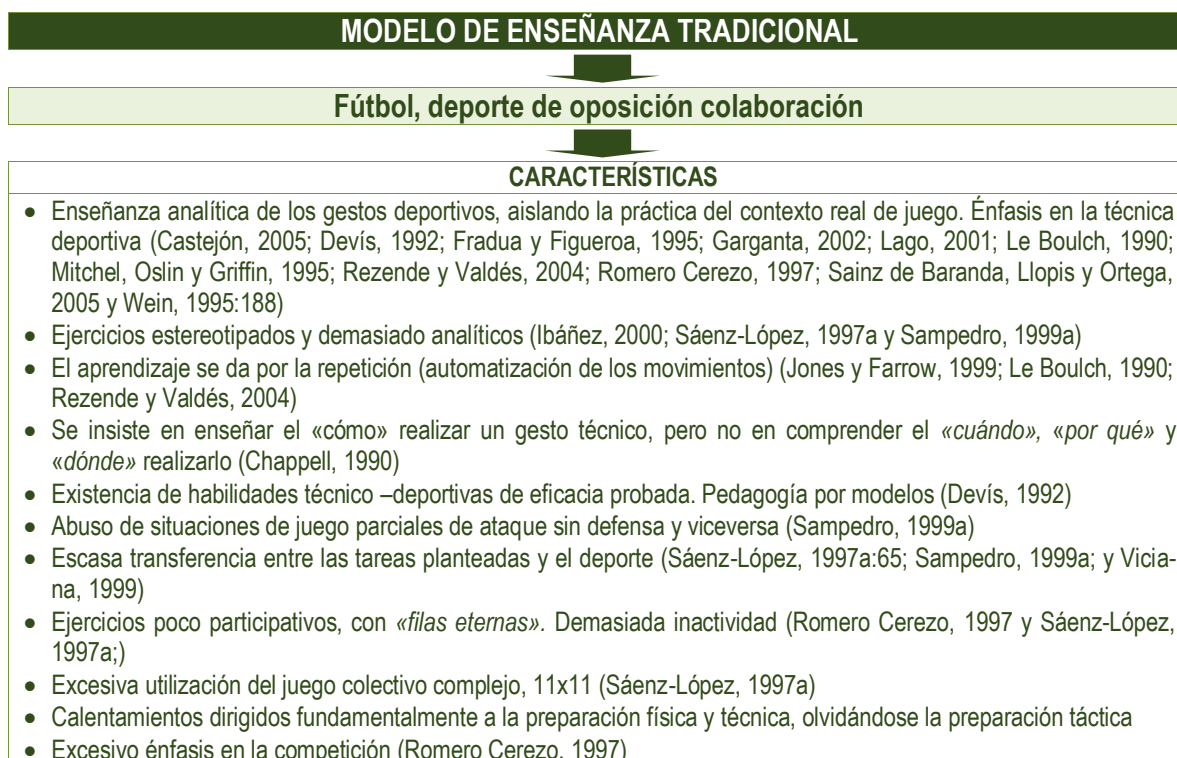
Desde hace algo más de dos décadas viene existiendo una gran preocupación por la enseñanza de los deportes, tanto por parte de los profesores de Educación Física (Rink, 1996), como por parte de los entrenadores, lo cual ha propiciado numerosos estudios e investigaciones al respecto, como veremos más adelante. Por tanto, la pregunta clave sería: ¿cuál es la mejor forma de enseñar el deporte? Al respecto, hoy en día existen dos modelos de enseñanza del deporte bien diferenciados. Por un lado, tenemos el modelo de enseñanza tradicional y, por otro, el modelo alternativo. Llegados a este punto, nos parece conveniente, en primer lugar, aludir a lo que se entiende por *«modelo de enseñanza del deporte»*. Fernández García (1998:73) nos dice que es un *«conjunto de valores y creencias que influyen en el modo de pensar y la actuación del profesorado respecto a cómo ha de ser enseñado el deporte»*.

A continuación, realizaremos una descripción y un análisis crítico del modelo tradicional; hablaremos de sus limitaciones y de la necesidad de cambio. Seguidamente, nos centraremos en el modelo alternativo, describiéndolo y caracterizándolo, para pasar, posteriormente, a destacar las investigaciones realizadas por diferentes autores y sus hallazgos más importantes. Al respecto, tenemos que decir que dividiremos este apartado en dos: investigaciones y estudios relativos a los deportes de red y raqueta y aquéllos trabajos que se centran en los deportes colectivos o de invasión (como el fútbol). Hacemos esta distinción debido a que la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento, hacen alusión a estos tipos de deporte. Más tarde, hablaremos del modelo vertical aplicado a la enseñanza del fútbol y de los estudios realizados al respecto. Terminaremos con unas consideraciones de todo lo tratado en este apartado.

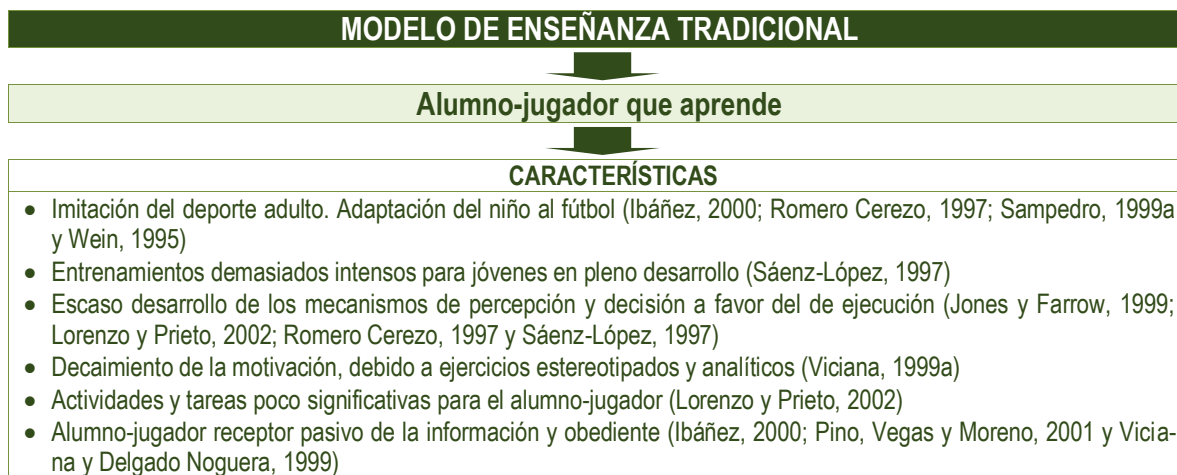
2.5.1. Modelo de enseñanza tradicional

2.5.1.1. Características del Modelo de Enseñanza Tradicional

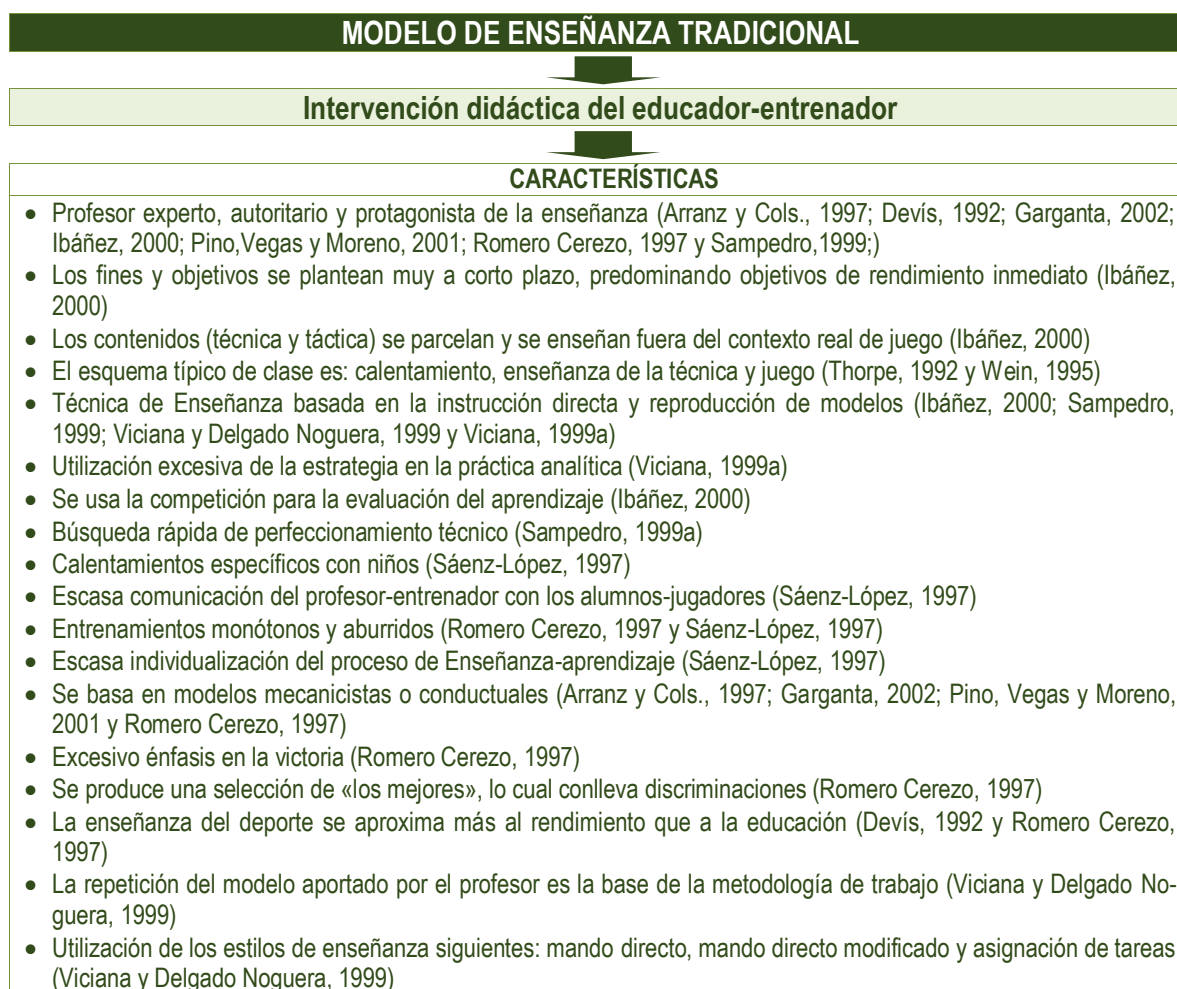
A continuación procederemos al análisis y caracterización del modelo de enseñanza tradicional, también denominado de racionalidad técnica o pasivo, basándonos, fundamentalmente, en aquellos aspectos que hacen referencia a las características estructurales y funcionales del fútbol como deporte de colaboración-oposición,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



Cuadro 2.35. Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con el fútbol como deporte de colaboración/oposición.



Cuadro 2.36. Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con el alumno-jugador que aprende.



Cuadro 2.37. Características del Modelo de Enseñanza Tradicional en relación con la intervención didáctica del educador-entrenador.

2.5.1.2. 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, también llamados juegos o deportes de invasión [(Thorpe, Bunker y Almond (1986), citados por Jones y Farrow (1999), Read y Devís (1990) y Werner y Almond (1990)] y de territorio (Ellis, 1985), 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, 1999a) la metodología utilizada para su enseñanza-aprendizaje está más en concordancia con los deportes clásicamente denominados individuales. 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 es demasiado correcto pensar que los profesores y entrenadores han utilizado 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 a 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-jugadores en un juego deportivo pueda postergarse hasta que éstos no posean la competencia técnica necesaria, estimada ésta según el profesor, 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 dar buen uso a sus técnicas si no saben dónde encajan dentro del contexto de juego?»* (1992:211). Para Mitchel, Oslin y Griffin (2006) las técnicas han sido enseñadas normalmente en aislamiento, fuera de su contexto táctico, con lo que muchos profesores (y entrenadores, creemos nosotros) han tenido problemas para enlazar técnicas y tácticas. Launder (2001) manifiesta que el problema fundamental de la instrucción basada en la repetición (*«drills»*), es que ésta enseña respuestas estereotipadas para situaciones que en el juego real demandan respuestas flexibles. De esta manera, esta forma de enseñar genera problemas a la hora de producir transferencias positivas, ya que se practican las habilidades fuera de su contexto, y también el tiempo de compromiso motor se ve limitado (Lago, 2001). Gréhaigne y Godbout (1997) nos dicen que el mayor problema de la orientación técnica es la estructura rígida que se centra en el *«contenido»* más que en el *«aprendiz»*.

En este mismo sentido, Castejón (2005) nos dice que la cuestión clave que se le puede achacar al modelo de enseñanza tradicional es que el alumno puede no comprender aquello que está haciendo sin tener, además, una idea clara de para qué sirve. También Turner y Martinek (1995) insisten en las consecuencias de la descontextualización de la práctica, y en que los alumnos a menudo practican una habilidad necesitando saber dónde será aplicada, *«sin este marco de referencia, la práctica no llegará a ser significativa»* (p.45). Para estos autores, por tanto, existe una necesidad de plantear la enseñanza del deporte desde la táctica, ya que así fomentaremos la comprensión de aquello que se está aprendiendo y su utilidad en el juego o deporte. De esta manera los chicos y chicas, con frecuencia, pierden su motivación hacia la práctica, y frecuentemente reclaman: *«¿cuándo vamos a jugar al juego (deporte)»* (Bunker y Thorpe 1982 y Turner y Martinek, 1995). Para Bunker y Thorpe (1982) el modelo tradicional ha conducido, entre otras cosas, a que:

1. Un gran porcentaje de chicos y chicas alcanzan poco éxito a causa del énfasis puesto sobre la realización o rendimiento.
2. La mayoría de los chicos y chicas que dejan la escuela conocen muy poco acerca de los juegos o deportes.

3. La formación de, supuestamente, jugadores diestros, quienes poseen técnicas inflexibles y una capacidad pobre de toma de decisión.

Por su parte, Seirul-lo (1999a) hace referencia a dos grandes críticas: 1, A veces el individuo que se sale del modelo es el que triunfa. 2, La persona humana nunca se debe plantear a sí misma, en el rendimiento deportivo, un límite, ya que un modelo es poner un límite. Resumiendo, podemos decir, de acuerdo en parte con Sibson (1992), que esta forma de enseñanza del deporte es esencialmente *instrucción* más que educación.

2.5.1.3. Limitaciones del Modelo Tradicional de Enseñanza

Algunos autores y estudiosos del tema han atribuido a esta forma de Enseñanza-Aprendizaje ciertas limitaciones y consecuencias negativas.

POSIBLES LIMITACIONES DEL MODELO TRADICIONAL
• Aburrimiento de los alumnos-jugadores por la realización de ejercicios analíticos y estereotipados (Medina Casaubón, 1997 y Romero Cerezo, 1997) • Si utilizamos el método analítico, el alumno-jugador pierde la capacidad intuitiva, disminuyendo así su capacidad táctica (Devís, 1992; Garganta, 2002 y Lorenzo y Prieto, 2002) • Ausencia de actividades que favorezcan la culminación en el diseño de las tareas de aprendizaje (Medina Casaubón, 1997) • La mayoría de los alumnos-jugadores 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 (Romero Cerezo, 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 Cerezo, 1997) • Escasa transferencia de los aprendizajes al juego real (Lago, 2001; Medina Casaubón, 1997; Romero Cerezo, 1997). Este hecho va a propiciar que los aprendizajes tengan poca o ninguna significación para quien 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 (Devís, 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 cuenta 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 (Devís, 1992 y Medina Casaubón, 1997) • Escasa implicación cognitiva de los alumnos-jugadores al no plantear situaciones que conlleven la resolución de problemas (Medina Casaubón, 1997) • Se forman alumnos-jugadores dependientes del profesor-entrenador (Thorpe, 1992) • Inadecuada utilización del juego real, lo cual hace que no se aprovechen todas las posibilidades educativas del mismo (Medina Casaubón, 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 Casaubón, 1997; Romero Cerezo, 1997) • Énfasis en una especialización precoz en puestos específicos, limitando, así, la formación del jugador (Medina Casaubón, 1997)

Cuadro 2.38. Posibles limitaciones del Modelo de Enseñanza Tradicional.

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 únicamente 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.

Otros autores que exponen algunas consideraciones que pueden haber hecho que los profesores-entrenadores utilicen prioritariamente este modelo tradicional orientado a la técnica, son Thorpe y Bunker (1985), los cuales exponen las siguientes razones:

- a) Esto es consecuencia de la forma en la que estas personas fueron formadas, la cual se centró en la adquisición técnica.
- b) El deseo de medir y evaluar el trabajo realizado objetivamente, y el reconocimiento de que las habilidades técnicas aisladas son más fáciles de cuantificar y medir que otros aspectos del juego o deporte.
- c) Los cursos sobre metodología ofertados hacían hincapié en la división de la sesión en: actividad introductoria, fase técnica y juego. Además, se fomenta el empleo de los estilos de enseñanza basados en el comando y basados en la tarea, los cuales se adecúan más fácilmente a las técnicas que a otros elementos del juego o deporte.

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 cuando nos dice que «*es hora de revisar la enseñanza de los juegos deportivos*» (1992:186). 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, de colaboración/oposición o de invasión).

En esta misma línea se expresa Cárdenas y López (2000) cuando nos dicen 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-jugadores la capacidad cognitiva o inteligencia motriz (Sampedro, 1999a y 1999b).

En este sentido, como decíamos más arriba, para Turner y Martinek (1995) existe una necesidad de plantear la enseñanza del deporte desde la táctica, ya que así fomentaremos la comprensión de aquello que se está aprendiendo y su utilidad en el juego o deporte. De no ser así, los chicos y chicas, con frecuencia, perderán su motivación hacia la práctica, y frecuentemente reclamarán: «¿cuándo vamos a jugar al juego (deporte)?» (Bunker y Thorpe 1982 y Turner y Martinek, 1995).

2.5.2. 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. De esta forma, estos modelos tienen su origen en los planteamientos propuestos por autores como, Bunker y Thorpe (1982), profesores del Departamento de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad de Loughborough (Contreras, García y Gutiérrez, 2001), quienes proponen el llamado modelo o enfoque comprensivo de la enseñanza de los juegos o deportes (*Teaching Games for Understanding Approach*) procedente del ámbito anglosajón, cuyos inicios se sitúan en los años 60/70 (Holt, Strean y García, 2002 y Kirk y MacPhail, 2002). Thorpe y Bunker fueron influenciados por Worthington y Wigmore, respecto a los beneficios de los juegos a «*pequeña escala*». También recibieron influencias de Wade, Morris y Mauldon y Redfern: Wade introdujo la noción de principios de juego en fútbol; Morris propuso que los juegos y deportes podían tener propósitos educativos; y Mauldon y Redfern sugirieron un enfoque que esbozara una forma de desarrollar las habilidades técnicas dentro de la estructura del juego. Más tarde Almond se unió a ellos y fueron poco a poco dándole forma al modelo, recibiendo también influencias de la gimnasia, al usar ésta la resolución de problemas, y de Ellis, respecto a la noción de reglas primarias y secundarias, y a la exploración de las demandas técnicas del juego (Griffin y Patton, 2005).

Una de las razones que impulsa la introducción de este modelo de enseñanza es el hecho de que los chicos y chicas que dejan los institutos Británicos habían experimentado poco éxito en

los juegos y deportes, debido al énfasis puesto sobre la realización o rendimiento, *performance*, (Werner, Bunker y Thorpe, 1996). También estos autores observaron que se empleaba mucho tiempo en el aprendizaje de las técnicas y poco a «*jugar al juego*», e incluso profesores y entrenadores raramente conectaban esas técnicas con el cómo y cuándo aplicarlas en el juego (Kirk y MacPhail, 2002). Por otro lado, hemos de decir que este modelo ha tenido una gran incidencia en el resto de Europa y también en EE.UU. Si en el Modelo Tradicional se insistía sobre la Técnica, en los Modelos Alternativos se va a incidir sobre la Táctica. Para Bunker y Thorpe (1982) el énfasis ha de ser cambiado hacia consideraciones tácticas, lo cual, además de hacer de los juegos algo divertido e interesante, también favorecerá la toma de decisiones basada en la conciencia táctica, entendida ésta como la habilidad para identificar los problemas tácticos que surgen durante el juego y responder apropiadamente (Mitchel, Oslin y Griffin, 2006). En este sentido, nos siguen diciendo estos autores, «*la aproximación táctica apunta a mejorar el rendimiento de juego de los alumnos combinando la conciencia táctica y la ejecución técnica*» (p. 8).

Investigadores del ámbito de la Educación Física han relacionado el modelo de enseñanza comprensivo (*Teaching Games for Understanding approach*) con teorías del aprendizaje como la cognitiva, la constructivista, el aprendizaje situado y la educación deportiva (Dodds, Griffin y Placek, 2001; Kirk y Mackonald, 1998; Light, 2008; Rovegno, Nevett y Babiarz, 2001).

Relación con las teorías cognitivas. Desde una perspectiva cognitiva, a la luz de la *enseñanza para la comprensión*, los estudiantes son estimulados constantemente cognitivamente, incluyendo el análisis de problemas o de una situación, planificación de soluciones, evaluación de la efectividad de sus acciones, haciendo juicios acerca de las consecuencias de su acción, notando la aparición de constantes, y validando éstas para volver al juego (Gréhaigne y Cols., 1988; Kirk, 1983; Schwager y Labate, 1993, citados por Gréhaigne y Godbout, 1995).

Relación con el constructivismo. Son numerosos los autores que relacionan el constructivismo con la enseñanza comprensiva del deporte (Butler y McCahan, 2005; Contreras, 1998; Griffin y Patton, 2005; Mitchel, Oslin y Griffin, 2006; Turner, 2005, etc.). Rovegno y Kirk (1995) han manifestado la relación entre algunos principios de enseñanza constructivista, como la exploración, el aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas, hacer preguntas a los niños y niñas, etc., utilizados por la Educación Física en los años 60/70, como por ejemplo, los estilos de enseñanza propuestos por Muska Mosston, y el modelo comprensivo. De hecho, el modelo comprensivo utiliza fundamentalmente dos de los estilos propuestos por este autor (1988), que son el descubrimiento guiado y el pensamiento divergente (resolución de problemas) (Smith, 1991). Mosston se apoyaba en estos estilos de enseñanza porque potenciaban la capacidad de los alumnos de atravesar la *barrera cognitiva* yendo más allá de la mera *aceptación cognitiva* (Rovegno y Kirk, 1995).

El modelo de enseñanza comprensivo (*Teaching Games for Understanding*) es un buen ejemplo de un constructivismo social en Educación Física, ya que pone énfasis en la resolución de problemas de forma conjunta entre grupos, parejas o toda la clase, en el que los chicos y chicas son estimulados a aproximarse con soluciones tácticas y al desarrollo de estrategias colectivamente (Light,

2008). Para Mitchel, Oslin y Griffin (2006) la aproximación táctica tiene sus raíces en la perspectiva de aprendizaje constructivista, la cual reconoce que el alumno construye significados a través de los dominios psicomotor, cognitivo y social/personal. Estos autores, subrayan el hecho de que el enfoque táctico *«pone a los estudiantes en un juego dinámico que requiere de ellos tomar decisiones a través de la evaluación y facilitación del profesor»* (p.528). La enseñanza comprensiva del deporte es un enfoque centrado en el alumno y en el juego con fuertes vínculos con la perspectiva constructivista del aprendizaje (Griffin y Patton, 2005). El modelo comprensivo, pues, se apoya en los planteamientos constructivistas del aprendizaje, puesto que resalta el papel activo de los alumnos en la construcción del conocimiento, en el fomento de aprendizajes significativos, todo teniendo en cuenta las ideas y experiencias previas de los discentes (Contreras, 1998). Además, la perspectiva constructivista del aprendizaje, es partidaria de que la comprensión y la significación son construidas gradualmente usando experiencias y contextos que ayudan a los alumnos a estar dispuestos y ser capaces de aprender, cuestión sobre la que hace hincapié la enseñanza comprensiva (Butler y McCahan, 2005).

El constructivismo reconoce que la conciencia debe alcanzar los mecanismos interiores de las actividades para que el aprendizaje verdadero tenga lugar. Esta transformación tiene lugar cuando los alumnos-jugadores se encuentran y resuelven problemas relacionados con la configuración del juego o deporte y llevan a cabo realizaciones por ellos mismos. Los jugadores construyen su conocimiento a partir de la interacción sujeto-ambiente (Gréhaigne y Godbout, 1995). El enfoque comprensivo de los juegos o deportes está particularmente asociado con la orientación constructivista del aprendizaje, donde el profesor debe diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a descubrir los principios y conceptos por ellos mismos de manera que estos conceptos se transfieran a otras situaciones aplicables (Rink, French y Tjeerdsma, 1996).

La aproximación comprensiva de la enseñanza de los deportes puede ser coherente con la perspectiva constructivista del aprendizaje, particularmente a causa del énfasis puesto sobre el aprendizaje activo; la mejora de los procesos de percepción, toma de decisión y comprensión, así como el desarrollo de los factores implicados en la modificación de los juegos para adaptarlos al aprendiz (Kirk y Macdonald, 1998).

Relación con el aprendizaje situado. Según Kirk y McDonald (1998) la teoría del aprendizaje situado es conceptualizada como un componente de una amplia teoría constructivista del aprendizaje en educación física. El aprendizaje situado asume que el aprendizaje implica el compromiso activo del aprendiz con su ambiente, y experimentando activamente la información apropiada llegando a ser autores de su propio aprendizaje (Kirshner y Whitson, 1998, citados por Richard y Wallian, 2005). La perspectiva del aprendizaje situado, pues, comparte con la enseñanza comprensiva del deporte, entre otras cuestiones, la asunción de que el aprendizaje implica el compromiso activo de los individuos con su ambiente (Rovegno y Kirk, 1995), y el énfasis en la idea de que mucho de lo que es aprendido es específico a la situación en la cual es aprendido (Anderson, Reder y Simon, 1996).

Relación con la educación deportiva. Al respecto, el mismo Siedentop (2002) reconoce haber sido fuertemente influenciado por el modelo comprensivo de enseñanza de los juegos y deportes. De esta forma, el modelo de *Educación Deportiva* también hace hincapié en la conciencia y capacidad táctica más que el desarrollo aislado de la técnica, así como en la importancia de la toma de decisiones, en el aumento de la motivación y la competencia para continuar jugando a lo largo de la vida (Collier, 2005). Comprobamos, pues, que ambos enfoques tienen mucho en común. Siedentop (2002), manifiesta la existencia de algunas similitudes entre su modelo y las teorías constructivistas y del aprendizaje situado, aunque matiza: «*debo también decir que la educación deportiva no es la aplicación de cualquiera de éstas al deporte. El modelo está, y siempre ha estado, arraigado al deporte y al juego*» (p.415).

Por otro lado, Devís 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, si hacemos referencia a una enseñanza centrada en el fútbol, estaríamos en un Modelo Vertical. 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.

	Autores representativos España	Recurso Pedagógico básico	Juegos Deportivos a los que va dirigido	Campo de Iniciación Deportiva	Fuentes Teóricas y Autores Representativos	Ámbito Cultural de origen
MODELO VERTICAL	Horst wein F. Usero y A. Rubio	Juegos Simplificados Juegos Reducidos	Hockey Fútbol Rugby	Rendimiento (con mayúsculas) Educación	Comprensión (Thorpe, Bunker, Almond, Spackman)	Británica Francesa
MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL	D. Blázquez G. Lasiera y P. Lavega	Formas jugadas y juegos	Juegos deportivos colectivos	Educación (con mayúsculas) Rendimiento	Estructuralismo Praxiología (Bayer y Parlebas)	Francesa
MODELO HORIZONTAL COMPENSIVO	J. Devís y C. Peiró	Juegos Modificados	Bate y Campo Cancha dividida Invasión Blanco y diana	Educación (con mayúsculas) Rendimiento	Comprensión (Thorpe, Bunker, Almond, Spackman). Investigación acción (Stenhouse, Elliot y Almond) Tradición deportiva Loughborough	Británica

Cuadro 2.39. Cuadro comparativo de los Modelos de Enseñanza Alternativos de los Juegos Deportivos (tomado de Devís y Sánchez, 1996:177).

En el siguiente cuadro, podemos observar las diferencias más significativas entre el modelo técnico o tradicional y el comprensivo o alternativo.

	MODELO TÉCNICO (BEHAVIORISTA)	MODELO COMPRENSIVO (CONSTRUCTIVISTA)
¿Por qué es enseñado (perspectivas filosóficas e históricas)		
Cultura	Fábrica/modelo de producto	Village green/educación progresiva
Sistema de creencia	Dualismo	Integración de mente, cuerpo y espíritu
Contexto	Aislamiento: relación con el entrenamiento y el deporte profesional	Integración de escuela y comunidad
Formación	Eficiencia/influencia militar	Educación del movimiento
Experiencia	Especialización/deporte	Integración e inclusión
¿Qué es enseñado? (Currículum)		
Propósito	Adquisición de conocimiento	Construcción de significado
Objetivo	Definir qué sabemos	Descubrir qué no sabemos y aplicar lo que sabemos
Resultado	Rendimiento	Pensamiento y toma de decisión
Marco de trabajo	Actividades estacionales	Clasificación
¿Cómo es enseñado? (pedagogía)		
Instrucción	Centrada en el profesor	Centrado en el alumno, de desarrollo, progresivo
Estrategia	Parte-todo	Todo-parte-todo
Contenido	Basado en la técnica	Basado en el concepto
Contexto	Interacción profesor-alumno	Interacción multidimensional
Rol del profesor	Transmisión de información	Facilitación de la resolución de problemas
Rol del alumno	Aprendizaje pasivo	Aprendizaje activo
Evaluación	maestría	Demostración de comprensión y contribuciones al proceso

Cuadro 2.40. Comparación de los modelos técnico y comprensivo (TGfU), Butler (1998), citado por Butler y McCahan (2005).

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

2.5.2.1. Modelo de Enseñanza Horizontal Comprensivo

El principal propósito de la enseñanza de cualquier deporte debería ser mejorar la realización o rendimiento del juego de los alumnos-jugadores, así como mejorar su participación y diversión en los juegos o deportes, lo cual podría conducirlos a un estilo de vida más saludable (Werner, Thorpe y Bunker, 1996). Para una mejor comprensión del modelo ilustramos esquemáticamente el esquema y la evolución del mismo, según Bunker y Thorpe (1982).

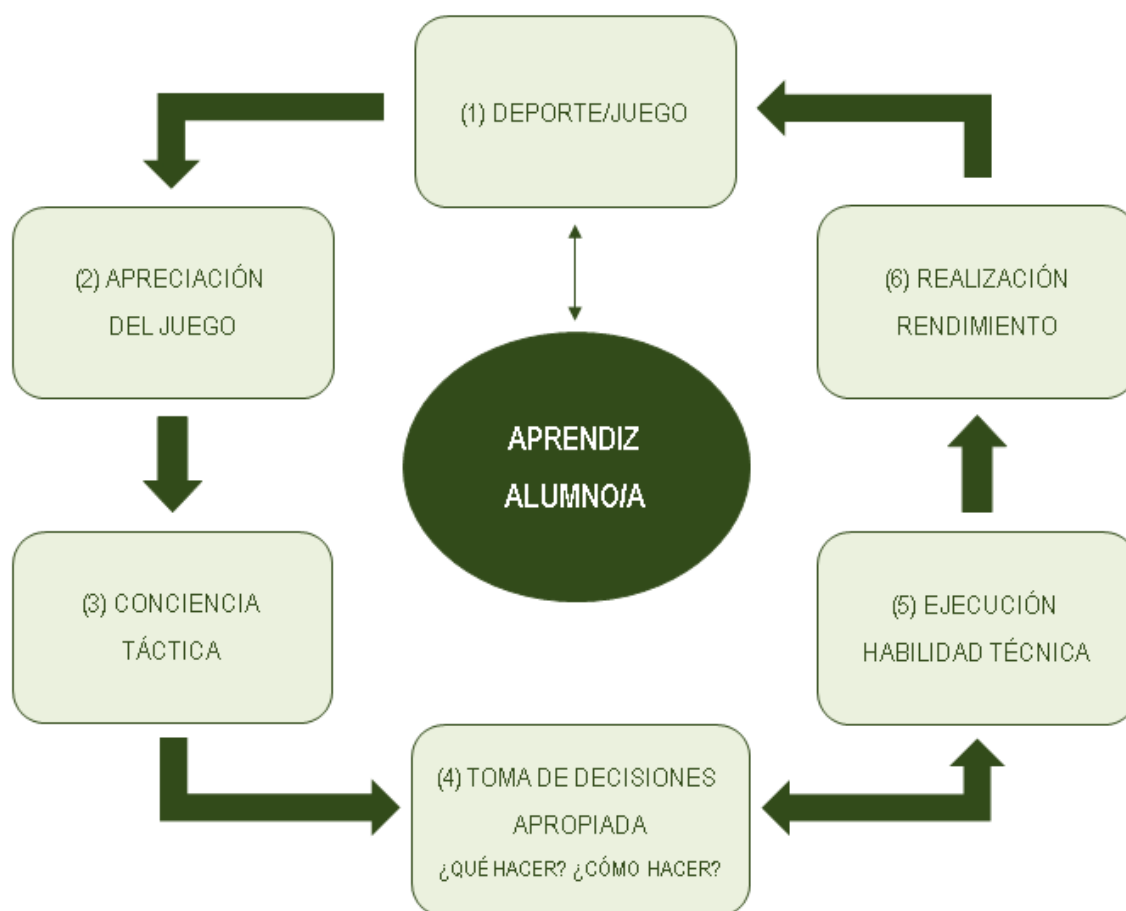


Figura 2.5. Esquema del Modelo Comprensivo, basado en Bunker y Thorpe (1982).

1. Juego/deporte: se trata de introducir a los chicos y chicas en una variedad de formas jugadas de acuerdo con su edad y experiencia, lo cual es importante en relación con el área o superficie de juego, el número de jugadores implicados y el equipamiento.
2. Apreciación del juego: desde el principio los niños y niñas han de comprender las reglas del juego o deporte, independientemente de su simplicidad, ya que las normas y reglas dan forma al juego y las modificaciones que se hagan tendrán implicaciones en las tácticas empleadas.
3. Conciencia táctica: hablamos ahora de las tácticas que son usadas en el juego, que a su vez son comunes a todos los juegos o deportes. Éstas formarán la base de la conciencia táctica, donde tendrá especial importancia la oposición.
4. Toma de decisión: normalmente los jugadores tienen que tomar decisiones en fracciones de segundo y tienen que distinguir entre *qué* hacer y *cómo* hacerlo. Respecto a la primera cuestión, tenemos que decir que las circunstancias de las situaciones de los

juegos cambian constantemente y el jugador tiene que decidir qué hacer evaluando cada situación, por lo que tiene gran importancia la atención selectiva, la percepción y la predicción de posibles resultados, entre otras cosas. En cuanto al cómo hacerlo, se trata de seleccionar una respuesta apropiada, lo cual se convierte en algo crítico. La perspectiva comprensiva fomenta el proceso de toma de decisión en los alumnos-jugadores respecto al *qué hacer* (conciencia táctica) además de al *cómo hacerlo* (ejecución de la técnica) (Griffin, 1996).

5. Ejecución de la habilidad técnica: se trata de la producción real del movimiento requerido prevista por el profesor. Debe ser vista de forma separada de la realización o rendimiento (*performance*).
6. Realización/rendimiento (*performance*): sería el resultado observado, las consecuencias de la ejecución de dicha habilidad técnica.

Para estos autores, el proceso tiene lugar paso a paso, mientras los niveles de realización variarán, cada chico o chica será capaz de participar en la toma de decisión basándose en la conciencia táctica, lo cual hará que mantenga un interés y un compromiso en el juego o deporte. De esta forma, este modelo comienza con un juego, en el que se simplifican las reglas y el equipamiento o material. Estas reglas desarrollan la conciencia táctica y la toma de decisiones, cuya complejidad va creciendo poco a poco. Una vez explicadas las reglas los chicos y chicas comienzan a jugar, lo cual hace que los alumnos-jugadores se encuentren con tener que resolver los problemas de las distintas situaciones de juego. Entonces, para desarrollar la conciencia táctica, cuando sea necesario, pararemos el juego y a través de preguntas (conocimiento de resultados interrogativo) conduciremos o guiaremos a nuestros pupilos hacia la comprensión y posterior resolución de dichos problemas. El profesor debe asegurarse de enseñar las técnicas cuando éstas sean necesarias, para que se entiendan como un medio para conseguir un objetivo (Thorpe y Bunker, 1982), pero éstas raramente serán el objetivo central de la sesión (Thorpe y Bunker, 1983).

Los creadores del modelo comprensivo, Thorpe, Bunker y Almond (1984), citados por Holt, Stream y García (2002), inicialmente plasmaron sus ideas con la intención de desarrollar los programas de educación física, y establecieron cuatro principios pedagógicos fundamentales:

1. Selección/muestreo (*sampling*) de los juegos en función de la variedad de experiencias y posibilidades que pueden ofrecer, atendiendo a sus similitudes. Esto nos llevará a la clasificación de los juegos, como vimos más arriba, y a la consideración de la cuestión de la transferencia de los aprendizajes dentro de una misma categoría o familia de juegos o deportes.
2. Modificación-representación. Consiste en la adaptación de los juegos al tamaño, edad y habilidad de los chicos y chicas.

3. **Modificación-exageración.** Se trata de que el profesor puede modificar, manipular las reglas del mini-juego para conseguir el aprendizaje táctico, lo cual requiere gran experiencia y pericia por parte del profesor.
4. **Complejidad táctica.** Se refiere a que debemos empezar por aquellos juegos que son menos complejos, como los de blanco y diana, después los de red y muro, seguidos por los de campo y bate, para finalmente introducir los juegos o deportes de invasión (Werner, Bunker y Thorpe, 1996). Como podemos comprobar, este principio está muy relacionado con el anterior (Holt, Streat y García, 2002).

Con el paso del tiempo el modelo inicial propuesto por Bunker y Thorpe (1982) ha experimentado algunas modificaciones y revisiones, como las realizadas por Kirk y MacPhail (2002) y Read (1992).

Para ilustrar de forma detallada la descripción y la caracterización de este modelo, haremos un recorrido por los aspectos y cuestiones más destacadas que subyacen y sustentan este modelo. No obstante, hemos de decir que la mayoría de ellos están muy relacionados entre sí, aunque serán tratados por separado, facilitando así su exposición y comprensión.

Ideas previas

Según Griffin y Patton (2005) los profesores que conocen más acerca de las ideas previas con las que sus alumnos llegan a clase, tiene mejores oportunidades de proporcionar un ambiente de aprendizaje de calidad. La enseñanza comprensiva, facilita, por medio de la reflexión *en* y *sobre* la práctica, la relación entre lo que están aprendiendo y lo ya conocido (Castejón, 2003b). Debemos, pues, conocer qué conocimientos tienen nuestros alumnos-jugadores sobre la técnica y la táctica del deporte que están aprendiendo (Castejón, 2006). Por su parte, Grosser y Neumaier (1986) resaltan, dentro del ámbito del entrenamiento deportivo la importancia que tiene la consideración del nivel motor inicial de los deportistas, en relación con la capacidad física y el nivel de coordinación general (Antón y López, 1989). No obstante, los alumnos pueden tener ideas previas diferentes en relación con lo que se ha de aprender, por lo que tendremos que adaptarnos a esos niveles de conocimiento (Murillo, 2006).

Esta importancia de las ideas previas en la construcción de nuevos conocimientos llevó al mismo Ausubel (1968 y 1978), citado por Novak (1988:25), a decir: *«si tuviera que reducir toda la psicología de la educación a un solo principio, diría esto: el factor sencillo más importante que influencia el aprendizaje es lo que ya sabe el que aprende. Averigüelo y enséñele en concordancia con ello»*.

Desde el modelo comprensivo, la enseñanza se entiende como un proceso de investigación-acción, donde se parte del nivel inicial que tienen los alumnos-jugadores de forma que, más tarde, se vuelve de nuevo a tener en cuenta los conocimientos e ideas previas que tienen los chicos y chicas, por lo que se trata de un proceso cíclico (Bunker y Thorpe, 1982 y Contreras, García y

Gutiérrez, 2001). La perspectiva constructivista del aprendizaje asume que los principiantes dan sentido activamente a la nueva información al enlazarla con su propio conocimiento y experiencias más que recibiendo pasivamente tal como es presentado por el profesor (Rovegno y Bandhauer, 1997). Según Kirk (1983) el profesor debe tener conocimiento de las experiencias de sus alumnos, en relación con un juego o deporte en particular. Teniendo en cuenta este conocimiento, el docente intentará acomodar la nueva información, y, por tanto, mejorar la comprensión.

Por otro lado, siguiendo a Griffin y Patton (2005), cabe destacar, respecto a la formación de profesores y entrenadores, que no solo se han de conocer las ideas y experiencias previas de los alumnos, sino también de aquellos profesores y entrenadores que se están formando, para poder paliar, en la medida de lo posible, sus carencias, conceptos erróneos, etc.

Variabilidad en la práctica

La variabilidad en la práctica de una habilidad hace referencia a la modificación de las condiciones en las que se lleva a cabo esa práctica (García López, 2008). La variedad de espacios y de actividades son elementos importantes en la formación de los alumnos (Murillo, 2007). Una de las predicciones de la teoría del esquema de Schmidt (1975) es que ese esquema o reglas que gobiernan una categoría de movimientos, llegará a ser más sólido a través de la práctica variada. *«Tanto la cantidad como la variedad de prácticas favorecen la generación de esquemas motores capaces de evocar programas motores generales adecuados... la variabilidad en la práctica alude a la importancia de diversificar, tanto cuantitativa como cualitativamente, el tipo de actividades que se llevan para la iniciación deportiva»* (Contreras, 1998:228). Desde este punto de vista, se necesita una práctica variada (Castejón, 2006 y Castejón y López Ros, 1997), lo cual producirá un aumento del bagaje motor, que se utilizará para solucionar un *«aprendizaje deportivo variado, como es el que se requiere en la iniciación deportiva»* (Castejón, 2005:3).

Por otro lado, desde el entrenamiento deportivo, Weineck (1988) expresa que en el entrenamiento del niño debe tener prioridad la práctica de habilidades y de técnicas diversificadas relacionadas con el deporte o actividad deportiva en cuestión. Las consideraciones sobre la práctica variable parecerían ser más significativas para la adquisición de habilidades abiertas (como los deportes colectivos en general y el fútbol en particular), donde existen grandes demandas en relación con la adaptación de las respuestas durante el juego (Turner y Martinek, 1995).

Es necesario que el sujeto aprenda en la variabilidad, ya que, sobre todo en los deportes colectivos, las situaciones no solo son parecidas, sino que también son variables y cambiantes. *«Lo que el sujeto adquiere es un plan de acción que se ajusta en función de las situaciones que suceden en un momento determinado»* (Castejón, 2005:3). En este sentido, Magill (1998), refiriéndose a las habilidades abiertas (como el fútbol), nos dice que los contextos de realización de las mismas varían de forma natural de una situación o prueba a otra, con lo que sería adecuado variar los contextos de práctica o realización. Pero además de la práctica variable, se necesita que ésta sea también *deliberada*, donde ésta esté cargada de intencionalidad, donde las actividades y situaciones de

enseñanza estén diseñadas para mejorar el rendimiento, donde exista conocimiento de resultados que favorezcan la adquisición de aprendizajes (Ruiz Pérez, 1999).

Horizontalidad de la enseñanza deportiva

Para Riera (1994:122) *«la práctica de diversos juegos colectivos favorece el aprendizaje táctico, pero no garantiza que se transfieran los principios tácticos adquiridos a todos los deportes»*. Quizás esto pueda traducirse en que deberíamos iniciar a los chicos y chicas en el deporte a través de la práctica de diversos deportes de la misma categoría o familia, tal como exponen algunos autores (Gréhaigne y Godbout, 1997 y Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 2001). Estos mismos autores sugieren la necesidad de construir un conocimiento específico articulado en relación con los problemas planteados por la actividad o familia de actividades, que puedan ser utilizados en diferentes deportes. En este mismo sentido, Lasierra (1991) apunta que si optamos por un modelo centrado en la táctica, tendremos la posibilidad de utilizar la transferencia entre distintas modalidades de los deportes de equipo. Holt, Streat y García (2002) nos dicen que *«un jugador que comprende los principios claves del fútbol también tiene una buena comprensión de deportes similares, tales como el hockey sala y hielo, el rugby, el lacrosse o el waterpolo, a pesar de no tener todavía las habilidades técnicas específicas desarrolladas para jugar a esos juegos»* (p.170). Esto mismo sugiere, Butler (1997) cuando nos dice que este tipo de enseñanza permite a los alumnos-jugadores transferir el conocimiento adquirido desde un juego o deporte a otro. Otro autor que nos habla de la enseñanza horizontal en la iniciación deportiva es Spackman (1983:99), quien nos dice que *«los chicos y chicas pueden aprender a identificar y explorar los principios de ataque y defensa del juego en deportes de invasión en general, más que en uno en particular»*. Werner (1989), por su parte, manifiesta que cambiando el equipamiento y unas pocas reglas, podemos ir desde el baloncesto, al fútbol y al hockey, porque la naturaleza de los juegos de invasión sigue siendo la misma. Además, nos sigue diciendo el autor, el aprendizaje de la naturaleza de varios juegos o deportes puede proporcionar una motivación natural para el alumno juegue o participe. También, desde la perspectiva de las intenciones pedagógicas, Bayer (1985) sugiere que una práctica transferible, evitará, a través de una práctica multiforme, una especialización deportiva precoz, además de garantizar la transferencia de las habilidades adquiridas en una actividad a otra disciplina.

Según Castejón y Cols. (2000) existe la posibilidad de que se pueda transferir conocimientos entre distintas situaciones o actividades deportivas, siempre que tengan cierta similitud o que pertenezcan a una misma categoría o familia de deportes. Hopper (1998) nos dice que a causa de la similitud entre juegos y deportes de una misma categoría, se produce una comprensión de los principios que gobiernan la participación dentro de un juego/deporte, lo cual permite transferir los mismos principios a otro juego/deporte de la misma familia. Por tanto, y siguiendo a Memmert y König (2007), parece ser beneficiosa la enseñanza de los juegos y deportes desde un amplio enfoque diversificado, ya que esto permite a los niños y niñas tomar parte de forma activa en diversos juegos deportivos y actuar en variadas situaciones de los mismos. Esto, como es obvio, está relacionado íntimamente con el concepto de transferencia. Este hecho lleva a autores como Ellis, 1985; Mauldon y Redfern; y Thorpe, Bunker y Almond, 1986, (citados por Werner y Almond, 1990) y Wer-

ner, Thorpe y Bunker (1996) a establecer clasificaciones de los deportes en función de principios comunes de juego, estableciendo así un marco de referencia que sirve para conformar el currículum de Educación Física (EE.UU y Reino Unido, fundamentalmente). Para más información el lector puede consultar el apartado correspondiente a las clasificaciones del deporte: apartado 2.1.4. Al respecto, Gréhaigne y Godbout (1997), con el fin de que los alumnos y alumnas reconozcan similitudes tácticas entre deportes de la misma familia o categoría, plantean sesiones o clases en las que se va de un deporte a otro (por ejemplo, del balonmano al fútbol, del fútbol al balonmano y de éste al baloncesto).

Pensamos también que aquí el principio de *sampling* (selección/muestreo) tiene cabida, ya que se considera que los aprendices o novatos deben iniciarse a los juegos y deportes a través de juegos de complejidad táctica baja que tengan estructuras tácticas similares a los juegos formales.

Enseñanza técnico-táctica del deporte

Según Bunker y Thorpe (1982) el énfasis debería ser cambiado hacia las consideraciones tácticas, lo cual fomentará la toma de decisiones basada en la conciencia táctica y el reconocimiento por parte de los chicos y chicas del juego como algo interesante y divertido. En este sentido, nos siguen diciendo estos autores, los chicos deberían empezar a ver la necesidad, y la relevancia de las diferentes técnicas tal como éstas son requeridas en las distintas situaciones de juego. El modelo comprensivo, pues, asiste a los jugadores en el aprendizaje de las tácticas y estrategias en tándem con el desarrollo técnico (MacPhail, Kirk y Griffin, 2008). No obstante, matiza Griffin (1996:36): *«las tácticas enseñadas nunca sobrepasarán la técnica o habilidades técnicas de los alumnos»*.

Weineck (1988) establece como uno de los principales principios metodológicos, la formación técnica y táctica paralela y en estrecha conexión, y desde lo más pronto posible. El escenario educativo, en lugar de oponer el aprendizaje técnico y el aprendizaje táctico, debería articularlos en una educación técnico-táctica (Gréhaigne, Godbout y Bouthier, 2001).

«La técnica debe ser contemplada como medio para poder realizar acciones tácticas. Su enseñanza no debe ser, pues, un objetivo en sí mismo, sino que debe ir siempre asociada a la enseñanza de la táctica» (De la Rica, 1993:775).

En este sentido, Mitchel, Oslin y Griffin (2006) nos dicen que el enlace entre técnicas y tácticas capacita a los estudiantes para aprender acerca de un juego o deporte y mejora su rendimiento, especialmente porque las tácticas del deporte proporcionan la oportunidad para que las habilidades técnicas relacionadas con el deporte sean aplicadas. De ahí, la importancia de una práctica contextual.

Enseñanza contextual/transferencia/significatividad/funcionalidad

Según Graça (1997) existen dos problemas en el aprendizaje deportivo: los problemas de la selección de la respuesta correcta (el qué, el cuándo y el por qué); y los problemas relacionados con la ejecución motriz (el cómo). Graça (1997), Buck y Harrison (1990) y Launder (2001) sugieren que desde muy temprano se ha de proponer, a nuestros alumnos-jugadores, situaciones-problemas semejantes a los que ocurren en el juego real. Riera (1994) nos recuerda que el entrenamiento de los deportes de oposición no puede prescindir de la utilización adversarios reales.

En este modelo se apuesta por adquisición contextual de las habilidades técnicas (Devís, 1992 y Read, 1992). La contextualización de la enseñanza se basa en aprender las habilidades deportivas en un contexto similar al que se da en el deporte en cuestión (Castejón, 2005 y 2006). En este sentido Light (2005) sugiere que tanto las habilidades técnicas como la comprensión de las mismas, deben ser desarrolladas en contextos parecidos a aquéllos en los que éstas deberán ser realizadas. *«Aprender una habilidad dentro del contexto en que ésta se hace necesaria permite al alumno otorgarle sentido a dicho aprendizaje»* (Castejón, 2005:8). Por su parte, Rink, French y Tjeerdsma (1996) nos dicen que el real y auténtico escenario de la enseñanza o instrucción deportiva es *el juego* (deporte). Los alumnos demandan, fundamentalmente, situaciones reales de juego (Méndez, 2000). Por su parte, Jiménez Jiménez (2001) manifiesta que la enseñanza de un deporte ha de estar de acorde con la naturaleza funcional y estructural del mismo. De esta forma debe existir una correspondencia entre la estructura interna del juego y la lógica didáctica que organiza su enseñanza. Con relación a lo expuesto, Arnold (1990) nos habla de la adquisición de la destreza como capacidad contextual, la cual *«se caracteriza por una respuesta inteligente en el contexto del despliegue y de la dinámica viva de la actividad»* (p.158). Sería lo que Kirk (1983) denomina *«intelligent performance»*, porque alguien que actúa inteligentemente ha comprendido y lo ha llevado a cabo.

Hopper (1998) manifiesta que el rendimiento llega no desde la confianza en las habilidades técnicas, sino desde la base de la conciencia del juego, que conduce a la adopción y a la adaptación de las destrezas técnicas dentro de las demandas tácticas y estratégicas del juego/deporte. Nos sigue diciendo este autor que *«cuando los aprendices aprecian las demandas del juego y son capaces de reconocer cómo ellos pueden hacer frente a los desafíos a través del juego y de la práctica, entonces jugar al juego/deporte puede convertirse en una diversión y en un hábito saludable»* (p. 7). Almond (1985) abunda en esta cuestión cuando afirma que en el aprendizaje de un juego/deporte, los chicos y chicas han de ser expuestos a juegos (modificados) que ilustren los grandes principios del juego. Estos juegos facilitadores representan los principios claves del juego en una forma que permite a los chicos y chicas jugar a su nivel y sentir que ellos están jugando al verdadero juego o deporte.

Para Castejón (2005, 2006) el aprendizaje significativo del deporte es de suma importancia, el cual fomenta un aprendizaje comprensivo, válido y útil. Esta funcionalidad hará que el alumno-jugador comprenda para qué sirve y por qué aprender un determinado contenido. Al respecto Murillo

(2007) considera que sería absurdo que la educación se limitara tan sólo a transmitir contenidos informativos, cuando lo que realmente se necesita es transmitir pautas de comportamiento que permitan usar y sacar el máximo partido a esos conocimientos que se posee. Esta comprensión nos llevará a *leer el juego*, es decir, a la táctica. Para Ausubel y sus colaboradores, citados por Coll (1988), para que un contenido sea significativo tiene que reunir dos condiciones: 1, que tenga un significado en sí mismo (*significatividad lógica*), y 2, que pueda relacionarlo con sus conocimientos y experiencias previas (*significatividad psicológica*). Si el aprendiz percibe la tarea como no significativa o indeseable, entonces el aprendizaje será mínimo (Turner y Martinek, 1992). En la misma línea, Singer (1986:209) nos dice que *«una mayor experiencia en condiciones “reales” prepara al alumno para posibles situaciones que se puedan presentar y en cómo responder ante ellas. Los efectos de transferencia son más positivos cuando las condiciones prácticas y las del ensayo son similares»*.

Según Rubinstein, citado por Mahlo (1981), la transferencia es *«la aplicación de soluciones anteriormente descubiertas (conocimientos) a nuevos problemas»* (pp.95-96). Se trata, pues, de reconocer las informaciones más importantes (análisis) y detectar los problemas que exigen soluciones similares o análogas, comprobando lo que de común tienen (síntesis) (Mahlo, 1981). Pero, nos sigue diciendo este autor, la solución teórica no es suficiente, es menester que ésta concuerde con las capacidades de acción y habilidades del ejecutante (alumno-jugador) para que el problema pueda tener una solución práctica y funcional. Por tanto, la solución teórica y la práctica deben conformar una unidad.

Por su parte, Mitchel, Oslin y Griffin (2006) dicen que hay investigaciones que apoyan la transferencia en la adquisición de las habilidades motoras (Dan Ota y Vickers, 1998; Singer, De-Francesco y Randall, 1989, citados por Mitchel, Oslin y Griffin, 2006), pero existe cierta carencia de investigaciones y estudios que apoyen la transferencia del conocimiento y de la comprensión táctica en el área de la actividad física. Quizás los más destacados sean los de Mitchell y Oslin (1999), quienes investigan la transferencia desde el bádminton al pickleball (especie de mini-tenis), y el de Martin (2004) entre el ultimate frisbee y el balonmano.

Alexander y Judy (1988), citados por Singer y Chen (1994), manifiestan que la alta competencia se caracteriza por la capacidad de percibir la relación entre el dominio y el conocimiento estratégico. Es decir, cuando los individuos emplean estrategias en resolver problemas del mundo real, adquieren la habilidad de comprender la esencia del problema y representarlo mentalmente. Esta habilidad les permite transferir lo que ellos han aprendido en una situación a otro problema nuevo, pero con la misma estructura. Según Berkowitz (1996) refiriéndose a los deportes colectivos, la mayor ventaja del enfoque táctico es que se pueden trasladar los problemas tácticos a otros juegos de invasión. Como vemos, todo esto está muy relacionado con la horizontalidad de la enseñanza de los deportes.

Por otro lado la perspectiva constructivista del aprendizaje nos sugiere que el alumno-jugador debería aprender la habilidad en el contexto en el cual va a ser usada, para minimizar así los problemas de transferencia (Brooks y Brooks, 1993, citados por Rink, 2001). De acuerdo con

esta última autora, todavía se ha de investigar más. Anderson, Reder y Simon (1996), respecto a la cuestión de la transferencia, concluyen: 1. Puede haber gran cantidad de transferencia, una cantidad modesta, no transferencia en todo, o incluso una transferencia negativa; 2. Los mayores determinantes de la transferencia de una tarea a otra son la representación y el grado de práctica; 3. La cantidad de transferencia depende de dónde se dirige la atención durante el aprendizaje. Por tanto, el entrenamiento sobre las pistas que señalizan la relevancia de una habilidad disponible debería recibir más énfasis en la instrucción.

Situaciones de enseñanza

Entendemos situación de enseñanza como aquella *«situación motriz en la que el jugador ha de construir su propio contenido de acción junto a la intervención del profesor-entrenador, y con referencia a un contexto específico»* (Jiménez Jiménez, 2000a:45). Además, en nuestra opinión estas situaciones de enseñanza del deporte han de tener, debido a las características de los participantes, un alto componente lúdico, ya que *«El movimiento lúdico ofrece un caudal inmenso de posibilidades para que el niño aprenda a vivir viviendo»* (Cagigal, 1981:203).

En este sentido, Parlebas (1996) cuando nos habla del poder pedagógico del juego nos dice: *«De este modo, en el juego lo más importante no es el jugador, sino el juego... es esencial analizar cada juego según los márgenes de iniciativa y en el campo de posibilidades que ofrece a cada jugador»* (p.46).

Mahlo (1981) da gran importancia a los *pequeños juegos* porque ofrecen oportunidades para actuar en función de la situación y por obligar a tomar decisiones sin cesar para resolver problemas, lo cual favorece la adopción y aprendizaje de comportamientos tácticos aplicables posteriormente a numerosos deportes colectivos. Para que esto sea efectivo, los maestros-entrenadores han de poseer ideas y conocimientos claros sobre las particularidades tácticas de cada *pequeño juego*.

Desde el enfoque alternativo, se utiliza el juego para incrementar la diversión y el compromiso de los alumnos-jugadores, por lo que el juego se convierte en el elemento clave de esta aproximación comprensiva (Valero, 2005).

Es importante adaptar el deporte al niño. Armstrong (1998) considera que el juego real necesita adecuarse a los niños y niñas: técnicas, equipamiento y áreas de juego deberían adaptarse a las habilidades y desarrollo fisiológico del niño. Para MacPhail, Kirk y Griffin (2008) se han de realizar modificaciones en las reglas, áreas de juego y equipamiento. Por este motivo, el recurso principal de este modelo son los llamados *juegos modificados*. Se trata de juegos o actividades jugadas que poseen una serie de principios tácticos comunes a deportes de una misma categoría o familia, en los que se han modificado el número de jugadores y el equipamiento (modificación como *representación*) o las reglas con el fin de hacer hincapié en algún aspecto táctico (modificación como *exageración*) (Thorpe, Bunker y Almond, 1984, citados por Contreras, García y Gutiérrez, 2001). Podemos aumentar la participación de nuestros alumnos-jugadores disminuyendo el número de

jugadores, el tamaño del campo o área de juego y modificando las reglas según convenga (Buck y Harrison, 1990).

Progresión de la enseñanza

Se debe comenzar la iniciación deportiva con juegos y ejercicios donde esté reducida la complejidad respecto al tamaño del área de juego, número de jugadores, etc., *«pero sin perder la esencia de la oposición y la colaboración colectivas»* (Riera, 1994:122) propias de los deportes colectivos. Los juegos (deportes o situaciones de enseñanza) deben ser presentados en progresión, empezando con habilidades motoras y reglas muy simples, permitiendo así a los alumnos-jugadores explorar todas las posibilidades estratégicas antes de incrementar la complejidad de los juegos (Doolittle y Girard, 1991). Gréhaigne y Godbout (1997:10) afirman que el *«uso de diferentes reglas dará forma al juego al permitir o restringir ciertas conductas tácticas o técnicas»*. Parece necesaria, pues, una adecuada combinación entre respetar la naturaleza de los juegos o deportes (contextualización) y adaptar la complejidad de los mismos a las características, edad y nivel de los alumnos. En este sentido Rink (2001) afirma que la progresión debe implicar reducir la complejidad del contexto en el que las habilidades motoras son aprendidas y practicadas, ya que nadie sugiere que el aprendizaje de éstas ocurra en un juego o deporte completo. Para Mitchel, Oslin y Griffin (2006:12) el profesor *«debe asegurar que la complejidad táctica de los juegos o deportes se corresponda con el desarrollo de los alumnos, ya que muchos problemas tácticos son demasiado complejos para que los jugadores novatos los comprendan»*.

Según Petersen (1992) hay dos cosas que los profesores-entrenadores pueden hacer para actuar adecuadamente en el incremento de la complejidad de las tareas:

1. Los alumnos necesitan muchas secuencias graduales, pequeños escalones, en la progresión desde las habilidades básicas hasta la complejidad del juego o deporte. El uso de los contrarios y de los compañeros debe servirnos para ir incrementando poco a poco la complejidad de los juegos.
2. Establecer pequeños grupos más que grandes grupos de alumnos-jugadores. Las situaciones de juego reducidas (2x2, 3x3, etc.), son muy apropiadas, ya que fomentan la práctica y aumentan la participación de los alumnos-jugadores, además de reducir la complejidad de los juegos.

Metodología: Resolución de problemas

En relación con los métodos de enseñanza aplicados a la enseñanza de los juegos o deportes, Sibson (1992:16) comenta que *«la aproximación educativa a la enseñanza de los juegos implicará a los jóvenes en la resolución de problemas creados por el juego. La solución podría ser encontrada a través del desarrollo de las tácticas y/o del refinamiento de las habilidades técnicas específicas»*. En este sentido, Berkowitz (1996), Booth (1983), Mitchell (1996) y Spackman (1983), desde una aproximación táctica de la enseñanza de los juegos o deportes, proponen partir de pro-

blemas tácticos que deben resolver los alumnos-jugadores con el objetivo de lograr una mejor comprensión del juego en general. Doolittle y Girard (1991) manifiestan que los juegos (deportes) que constituyen las actividades de la sesión deberían ser establecidos como problemas que tienen la necesidad de soluciones.

Según Le Boulch (1991b) es importante en el aprendizaje la llamada *fase exploratoria*, la cual resulta fundamental para la comprensión del problema planteado por la situación determinada, a partir de ésta el sujeto *«aprenderá a considerar las informaciones resultantes... Nada puede sustituir a la experiencia personal de adaptación»* (p.41). Al respecto, Rink (2001) sugiere que un alto nivel de procesamiento cognitivo es demandado cuando el aprendiz es estimulado a encontrar su propia forma o camino a través de la tarea, más que cuando la información le es dada de forma explícita acerca de cómo lograrla. Si dejamos a los alumnos-jugadores que resuelvan los problemas, esto nos llevará, quizás, más tiempo, pero puede ser más eficaz, ya que favorece la retención y propicia posibilidades de transferencia o de aprendizaje de habilidades relacionadas (Singer, 1986). En este mismo sentido, y muy significativamente, se expresa Le Boulch (1990:22) cuando manifiesta que *«nada puede sustituir a la práctica personal»*; el niño o niña domina y comprende una situación determinada a través de su propia experiencia y no por referencia a la experiencia de su profesor. *«No podemos adquirir sino aquellas ideas, sentimientos y técnicas que hayan sido vividas por nosotros»* (John Dewey, citado por Le Boulch, 1990:22).

Contreras (1996b), refiriéndose a la comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y a la toma de decisiones, nos recuerda que realmente los juegos deportivos son problemas motores que tienen que solucionarse en el mismo momento que se desarrolla el juego, con lo que su enseñanza-aprendizaje debe estar en relación con esta consideración. *«Sólo la necesidad de resolución de un problema real de juego puede dotar de significación y funcionalidad el aprendizaje de un gesto técnico... Una vez el jugador conoce la razón que justifica el uso de un gesto técnico, éste debe mejorarse»* (López Ros, 2000:432). Comprender por qué se necesita un habilidad técnica antes de enseñar cómo realizarla es fundamental en la motivación hacia el aprendizaje de los alumnos-jugadores (Doolittle, 1995).

Singer (1986) nos dice que si el propósito de la situación de aprendizaje es estimular al aprendiz a pensar y a resolver cualquier problema, adaptándose a la nueva pero relacionada situación de juego, entonces el fomento de la resolución de problemas en situaciones iniciales de aprendizaje, será ventajoso. En este sentido, Howarth (1989) asevera que cuando un profesor-entrenador utiliza los estilos de enseñanza de resolución de problemas y el descubrimiento guiado está implicando directamente a los chicos y chicas a encontrar por ellos mismos por qué ciertas técnicas y estrategias son más exitosas que otras. De esta forma, *«ellos serán más capaces de recordar las técnicas y las tácticas y de transferir los elementos comunes a otras situaciones similares»* (p.33). De nuevo Singer (1986) nos dice que sólo podemos conseguir una adaptación a las situaciones a través de prácticas que favorezcan la resolución de problemas y que permitan cierta flexibilidad en la actuación. *«El aprendizaje tipo Robot es ineficaz para actividades abiertas»* (p.155), como los deportes colectivos, de oposición/colaboración o de invasión, entre los que se encuentra el fútbol.

En relación con lo expuesto, Wulf y Weigelt (1997), tras estudiar los principios que subyacen en el aprendizaje de una habilidad motora compleja, sugieren que *«cuando ésta implica movimientos de todo el cuerpo o la coordinación de diversos grados de libertad, el aprendizaje podría ser más efectivo si el aprendiz tiene una oportunidad de descubrir el movimiento correcto por sí mismo»* (p. 366), lo cual, a su vez, facilitará sus habilidades para resolver problemas (Chen y Rovezgo, 1999).

La enseñanza comprensiva del deporte sugiere que a los alumnos-jugadores no se les debería dar información sobre cómo ejecutar una habilidad antes de necesitarla en el contexto del juego, pero... ¿necesita el aprendiz información específica sobre cómo ejecutar una respuesta motora? No siempre, pero sí a veces. El problema está en cuánta información, y en cuándo y bajo qué condiciones dar ésta (Rink, 2001).

Murillo (2007) afirma que por medio del Aprendizaje Basado en Problemas se intenta estimular el pensamiento crítico y la creatividad de los alumnos. También nos dice este autor que se favorece la exposición a contextos en los que la búsqueda de soluciones potencia el trabajo en colaboración de manera activa. *«El aprendizaje por descubrimiento fuerza al aprendiz a explorar las dinámicas del sistema en el que está trabajando de un modo interactivo. Sólo cuando tales prescripciones se encaminan a delinear la progresión de los problemas que tendrá que resolver el aprendiz, y las relaciona con su capacidad, pueden ser efectivas»* (Whiting, 1989:62). El aprendizaje deportivo a través de situaciones-problema fomenta la adquisición de estrategias cognitivas que van a colaborar en la resolución de los problemas planteados (Contreras, 1998).

Conocimiento de Resultados interrogativo

El conocimiento de resultados representa toda la información que recibe un individuo durante o después de la realización de un movimiento (Schmidt, 1988, citado por Sousa y Bandeira, 1994). Este mismo autor establece tres funciones del conocimiento de resultados: 1. de guía: la información conduce al individuo hacia el objetivo del movimiento. 2. de Motivación: la información relativa a su realización motiva al ejecutante. 3. de asociación: la información es relacionada con otras provenientes de otras fuentes de feedback.

Para numerosos autores (Sousa y Bandeira, 1994) el conocimiento de resultados es la variable más importante del aprendizaje, aparte de la práctica en sí misma, aunque se acepta de manera cautelosa y no dogmática. También Silvernail (1979) y Wade (1976), citados por Jones (1990), manifestaban ya la importancia del cuestionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Butler (1997) la técnica de cuestionamiento es la clave para desarrollar una enseñanza constructivista. Según Turner (2005) el uso del cuestionamiento es la herramienta pedagógica clave del modelo comprensivo, al cual nos servirá para estimular a los alumnos-jugadores a leer el juego. Mitchell, Oslin y Griffin (2006) consideran que exponer a los alumnos a problemas tácticos específicos y el cuestionamiento del profesor, incita al pensamiento crítico y a la resolución de problemas. Destaca también Light (2005) quien, dentro de la variante australiana de la enseñanza comprensiva *«sentido del juego»*, nos dice que a través de preguntas abiertas, se estimula la creatividad. Por su parte,

Berkowitz (1996) y Mitchell (1996) proponen en la enseñanza de los juegos deportivos, la utilización de preguntas para permitir a los alumnos-jugadores ver la necesidad de trabajar sobre las habilidades técnicas que su juego debería mejorar. Griffin y Patton (2005) resaltan, en este sentido, la importancia del uso de preguntas con el objetivo de conocer qué información procesan o no los alumnos. Una parte importante, pues, del desarrollo del modelo comprensivo, es la que corresponde al profesor-entrenador cuando realiza preguntas con el fin de conseguir una mejor comprensión de los principios tácticos y del juego en general (Contreras, 1998). Los profesores-entrenadores pueden incrementar el conocimiento estratégico de los alumnos-jugadores usando cuestiones interactivas simples, las cuales pueden ir dirigidas tanto a un individuo en concreto, a un grupo de jugadores, como al equipo entero (Metzler, 1990).

Para Gréhaigne y Godbout (1998), citados por Richard y Wallian (2005), las preguntas deberían ir desde cuestiones generales y abiertas que estimulen el debate, a cuestiones más específicas. Esto propiciaría lo que estos mismos autores denominan *«debate de ideas»*, el cual se refiere a las situaciones en las que los estudiantes se expresan a través de una verbalización abierta, e intercambian hechos e ideas basadas en la observación o en la actividad personal experimentada. Por tanto, el debate de las ideas entre alumnos-jugadores y profesor-entrenador es un componente crítico en la construcción del rendimiento en el juego, ya que hace explícito lo que podría quedar implícito dentro de la mente de los jugadores (Richard y Wallian, 2005).

«Cuando nosotros preguntamos a los estudiantes qué ocurrió en el juego, o qué estrategias pueden usar para mejorarlo, nosotros estamos desafiándolos, como dijo Sócrates, a realizar un salto cognitivo» (Butler, 1997:46).

No obstante, la claridad de la información instructiva no garantiza que un alumno adquiera el conocimiento que un profesor persigue. En cambio el profesor tiene que, además de dar una información clara, diseñar las formas para que los alumnos encuentren experiencias que les lleven a construir el *«significado correcto»* (Hare y Graber, 2000). Además, siguiendo a estos mismos autores, rara vez nos encontramos con alumnos que parten de las mismas ideas y experiencias previas, lo cual hace necesaria una individualización del conocimiento de resultados o feedback. Mitchell, Oslin y Griffin (2006:13) insisten en que *«la calidad de las preguntas es la clave para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas de los alumnos»*. Para estos autores, es tan importante la enseñanza a través de preguntas a nuestros alumnos, que proponen que éstas deberían ser una parte integral de la planificación del profesor.

Por otro lado, convendría también, después de haber preguntado a nuestros alumnos-jugadores y de discutir sobre las respuestas que nos han dado éstos, permitirles un tiempo de práctica en el que puedan probar las viejas soluciones e intentar las nuevas aprendidas y sugeridas por compañeros y/o profesor-entrenador, ya que discutir las soluciones de los alumnos-jugadores es una parte integral del método comprensivo de la enseñanza del deporte (Doolittle y Girard, 1991).

Motivación

¿Vamos a jugar al juego (deporte) hoy? Esta pregunta es, quizás, la más frecuente en las clases de Educación Física. La aproximación comprensiva de la enseñanza del deporte, al utilizar como medio de enseñanza principal los juegos modificados, permite a los alumnos-jugadores hacer lo que a ellos más les gusta, que no es otra cosa que jugar al juego o deporte, lo cual motiva a los alumnos-jugadores a participar (Oslin, 1996). Además, debemos tener en cuenta, tal como señalan Martínez y Cols. (2008), que una de las principales motivos por los que los niños y niñas practican el fútbol es la diversión/socialización. Por otro lado, además de la significatividad lógica y de la psicológica, como veíamos más arriba, es menester que los alumnos-jugadores tengan una *actitud favorable* para aprender significativamente, lo cual se refiere a la intencionalidad del alumno-jugador para relacionar el nuevo contenido con lo que ya conoce. Al respecto, es crucial la habilidad del profesor para despertar y fomentar esta motivación, por lo que el papel de éste se nos muestra determinante (Coll, 1988). Si el compromiso del alumno-jugador es decisivo en el aprendizaje, entonces la forma de aumentar dicho compromiso es crucial (Rink, 2001). En este sentido se expresa García Díaz (2002/2003:44) cuando nos dice que *«la motivación es el motor del tratamiento del problema...Lo que mata el interés en toda investigación es la falta de sentido en lo que se está haciendo. Sentido para el alumno, pues aunque el profesor tenga claro que el problema es muy relevante ello no garantiza, en absoluto, que el alumno lo vea igual...Sin motivación no hay problema»*.

La enseñanza comprensiva de los juegos y deportes al depender del juego y al estar centrada en el alumno-jugador más que estar centrada en la técnica o en el profesor, proporciona una gran motivación, lo cual proporciona una base positiva para el aprendizaje (Chandler, 1996). Este modelo se centra en la motivación intrínseca que muchos niños y niñas tienen por jugar al deporte (Doolittle, 1995). Parece, pues, que el planteamiento de juegos modificados, lo cual caracteriza al modelo comprensivo, puede tener numerosos beneficios para las experiencias afectivas de los chicos y chicas. Entonces, facilitar más experiencias placenteras puede tener implicaciones para la motivación y para la participación continuada, incluso después de abandonar la enseñanza (Holt, Streat y García, 2002).

Parece pues, siguiendo a Mitchel, Oslin y Griffin (2006), que la investigación indica (como veremos más adelante) que los estudiantes encuentran el enfoque táctico motivador y que, además, los profesores lo prefieren.

Enseñanza de la técnica en este modelo

Dentro del modelo comprensivo, la técnica es enseñada, cuando ésta se muestra necesaria (Bunker y Thorpe, 1982). *«Los chicos y chicas deberían entonces empezar a ver la necesidad de las técnicas tal como ellas son requeridas en las situaciones de juego»* (Turner y Martinek, 1992). Para Berkowitz (1996) las situaciones de juego son mejores para el desarrollo de las habilidades técnicas que el trabajo aislado de las mismas, y nos aconseja empezar gradualmente. Como vemos, en rea-

lidad, los autores que defienden este modelo no están totalmente en contra de la práctica analítica de la técnica (Contreras, García y Gutiérrez, 2001), sino que se enseña cuando el juego lo requiere y en íntima relación con la táctica. Si el juego consecuentemente se interrumpe, una de las causas puede descansar en la carencia de habilidad técnica, con lo que será necesaria la intervención (Almond, 1985).

La enseñanza comprensiva se centra en el juego y sitúa el aprendizaje de la técnica dentro del contexto de juego, estimulando a los alumnos-jugadores a pensar conceptualmente y permitiéndoles establecer conexiones entre y dentro de los juegos o deportes (Sweeney y Everitt, 2002). Durante la enseñanza, puede ser necesario utilizar el modelo tradicional para la enseñanza de alguna habilidad, sin embargo, lo importante es que los jugadores habrán desarrollado una comprensión de dónde aplicar estas habilidades y su relevancia dentro del juego (Booth, 1983). En este mismo sentido, Mitchel, Oslin y Griffin (2006:537), manifiestan que el enfoque comprensivo *«asegura que los alumnos aprendan las técnicas cuando ellos aprecian su valor en el juego. Los estudiantes entonces practican estas habilidades bajo condiciones que los capacitan para relacionar las técnicas con el contexto del juego»*. De esta forma, los chicos y chicas ven la necesidad para, y relevancia de, habilidades técnicas particulares y cómo y cuándo éstas son requeridas. Además, según Turner (2005), la discreción del profesor-entrenador es crucial para decidir el nivel que los alumnos-jugadores pueden necesitar a la hora de trabajar (1x1, 3x1, 2x1, etc.). La enseñanza comprensiva está en relación, pues, con la formación de jugadores diestros que tienen técnicas flexibles y buenas capacidades de toma de decisión (Chappell, 1990).

Papel del profesor-entrenador

Para Turner (2005) la enseñanza con este modelo requiere por parte del profesor una habilidad pedagógica considerable. Estamos de acuerdo con Weineck (1988) cuando nos dice que para que el entrenamiento de los niños y niñas sea adecuado, es menester poseer ciertos conocimientos sobre las características psicofísicas de éstos para poder adecuar el entrenamiento a la edad y al nivel de desarrollo. Además, hemos de tener en cuenta que el modelo comprensivo tarda más tiempo que el tradicional en producir resultados, pero, en cambio, obtiene mejores resultados (Light, 2005).

Por otro lado, pensamos que para que el deporte sea educativo, el educador deberá exponer al alumno-jugador, de forma individual o grupal, a *situaciones problemas* en relación con las actividades deportivas en cuestión y lo suficientemente ricas como para provocar respuestas diferentes (Le Boulch, 1991b). Nos sigue diciendo este autor que *« el rol del educador no es el de transmitir al sujeto que aprende la respuesta ideal, sino el de hacer de mediador entre el sujeto y la situación »* (p.47). El educador debe abstenerse de dar las soluciones a los alumnos-jugadores, haciendo así innecesarios el esfuerzo y la investigación de éstos, sino que éstos deben descubrir el mejor modo de ejecución a través del tanteo (Le Boulch, 1990).

El maestro o entrenador debe evitar que su intervención no lleve a los alumnos-jugadores a jugar siempre de la misma forma. Sin embargo, para favorecer el aprendizaje, debe fomentar la información proveniente del exterior (profesor-entrenador) y la auto-información (conocimiento de la ejecución propia y conocimiento de los resultados). De esta forma se favorecerá el aprendizaje táctico y la educación de las habilidades. Se trataría de utilizar las dos fuentes de información de forma que se favorezca el aprendizaje deportivo, evitando una utilización unilateral y excesiva (Le Boulch, 1991b). La intervención oportuna del profesor en la situación de juego ayuda a la selección de la habilidad técnica y a promover la eficiencia de la misma, lo cual es importante para el desarrollo del juego en su conjunto (Spackman, 1983). Para ello, tanto las tácticas como las técnicas deben ser comprendidas primero por el profesor y, entonces, introducidas a los estudiantes a través de juegos modificados que poseen problemas tácticos y estratégicos (Turner, 2005).

En este sentido, la construcción de aprendizaje es progresiva y conjunta, donde profesor-entrenador y alumno-jugador juegan papeles diferentes pero complementarios. Sería lo que Vygotsky denominó aprendizaje social o constructivismo social (Light, 2008). El profesor-entrenador guía el proceso de construcción de conocimiento del alumno-jugador haciéndole participar en actividades y tareas que le van a permitir construir significados cada vez más próximos a los que él posee (Coll, 1988). El profesor debe acompañar al alumno-jugador durante el proceso de la resolución de los problemas, manipulando y controlando la dificultad de la tarea y los objetivos de la misma, lo cual va a permitir que profesor y alumno-jugador vayan compartiendo el conocimiento (Castejón y López Ros, 1997). El profesor ha de poner a sus alumnos en la correcta dirección y actuar como un *posibilitador* más que ser un *proporcionador* de la información, quien a menudo hace a los alumnos muy dependientes del profesor. Al respecto, Spackman (1985), manifiesta que el rol del profesor es, principalmente, de guía. Para Griffin y Patton (2005) la enseñanza comprensiva valora sumamente el rol del profesor como un facilitador, mientras que el del alumno es activo e implicado en el proceso de aprendizaje. Después de introducir al alumno en el problema, lo guía a través de las posibles soluciones y lo asiste en la identificación de los requerimientos que necesita para responder a la tarea o problema. Sin embargo, el docente tiene la considerable responsabilidad de implicar a los alumnos en su propio aprendizaje (Stoddart, 1985). En este sentido cobra importancia en el modelo comprensivo, el hecho de que el profesor-entrenador realice preguntas a sus pupilos con el fin de conseguir una mejor comprensión de los principios tácticos y del juego en general (Contreras, 1998). Spackman (1985) propone unas directrices que forman un esquema el cual debería ser seguido de forma secuencial:

1. Decidir un problema o tema para ser investigado (Ejemplo: principio del juego de posesión en ataque).
2. Establecer una forma de juego modificado apropiado para proporcionar el contexto para la exploración y desarrollo del tema.
3. Observar el juego (dirección).

4. Investigar los problemas tácticos y soluciones.
5. Observar el juego.
6. Intervenir para desarrollar la comprensión (si es necesario).
7. Observar el juego.
8. Intervenir para desarrollar la técnica (si es necesario).
9. Observar el juego y evaluar el rendimiento o realización final.

El modelo comprensivo, exige que el profesor-entrenador sea un gran conocedor de la estructura del deporte, esto debe facultarle para seleccionar adecuadamente aquellas formas o situaciones de juego más adecuadas como un medio para ayudar a sus alumnos-jugadores a alcanzar la comprensión de dicha actividad o deporte (Chandler, 1996).

En resumen, y siguiendo a Doolittle y Girard (1991), los profesores que quieran trabajar de acuerdo con el modelo comprensivo lo harán mejor si:

1. Comprenden y conocen bastante bien los deportes para crear situaciones de aprendizaje similares al juego real.
2. Manejan una clase de alumnos-jugadores en pareja o en pequeños grupos.
3. Observan y escuchan a los estudiantes en orden a preguntar cuestiones apropiadas y actividades ajustadas.
4. Se centran sobre las soluciones verbales y motoras del problema, y no simplemente en corregir la realización de la habilidad técnica.

No obstante, cabe destacar que, tal como indica Butler (1996), existen numerosos profesores (podríamos decir que también entrenadores) cuyas creencias tradicionales inhiben el cambio hacia un modelo más comprensivo de la enseñanza del deporte, para lo cual sería necesario un ajuste filosófico radical. No obstante, entendemos que no es fácil adoptar este tipo de enseñanza, puesto que ello significa cambiar el *chip* tradicional, con el que los educadores se sienten cómodos al tener el control e imponer la disciplina (Fleming, 1994). Para este mismo autor existen varias áreas que pueden crear confusión en este modelo comprensivo:

1. Rol de las habilidades técnicas. No es contradictorio la enseñanza de las técnicas. Éstas son enseñadas cuando se hacen necesarias, son un medio y no un fin.
2. La aproximación comprensiva sólo puede llevarse a cabo una vez se ha adquirido un nivel básico de habilidad (Williamson, 1982, citado por Fleming, 1994). La clave esté quizás en introducir con este modelo comprensivo las habilidades técnicas, de manera

que los alumnos-jugadores comprendan la utilidad de las mismas y los principios que subyacen al juego.

3. Sólo puede aplicarse a ciertos deportes. Se piensa que sólo puede ser aplicado a ciertos deportes, como los de red. Sin embargo, puede ser aplicado a la enseñanza de cualquier juego o deporte, con la debida planificación y aplicación.
4. Los profesores ven la *enseñanza comprensiva* como jugar a minijuegos, y piensan que ellos realmente ya lo están haciendo, cuando lo que llevan a cabo realmente es la enseñanza a través del juego, donde no necesariamente se requiere una comprensión del mismo.

A continuación resumimos esquemáticamente lo expuesto anteriormente teniendo en cuenta los aspectos más destacados del modelo de enseñanza comprensiva.



Figura 2.6. Elementos que subyacen en el Modelo Comprensivo.

2.5.2.2. Investigaciones sobre los modelos de enseñanza del deporte

En este apartado hablaremos de: investigaciones y estudios relativos a los deportes de red y raqueta y aquéllos trabajos que se centran en los deportes colectivos o de invasión (como el fútbol). También haremos mención a aquellos estudios y trabajos que investigaron la posibilidad o adecuación de una enseñanza horizontal deportiva. Hacemos esta distinción debido a que la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento, hacen alusión a estos tipos de deporte.

2.5.2.2.1. *Investigaciones en deportes de raqueta y red*

En este sentido se han realizado investigaciones en los deportes de raqueta acerca de la idoneidad de unos métodos de enseñanza respecto a otros. McPherson y French (1991) estudiaron los cambios en las estrategias cognitivas como resultado de dos tipos de instrucción en tenis. En su primer experimento (instrucción directa) encuentran una mejora en la técnica y también en el juego. En el segundo experimento (instrucción estratégica) concluyen que no se produjeron mejoras en la ejecución técnica hasta que no se incluyó la enseñanza centrada en ésta. Por otro lado, French, Werner, Rink, Taylor y Hussey (1996) estudiaron los efectos producidos a través de la enseñanza basada en la técnica, en la táctica y en una combinación de ambas en bádminton durante tres semanas en chicos y chicas de 14-15 años. Estos autores afirman que se produjeron mejoras con las tres formas de instrucción en la técnica y en el juego. Se produjo una mejora de la técnica sin instrucción directa, lo cual difiere de lo encontrado por McPherson y French (1991). Sin embargo, la mejora en los conocimientos tácticos fue escasa en cualquiera de los grupos a los que se les aplicó las distintas intervenciones; quizás, según estos autores, debido al escaso tiempo de aplicación del tratamiento. Por este motivo, French, Werner, Taylor, Hussey y Jones (1996) realizaron un estudio similar al anterior pero con una duración de seis semanas, aunque los resultados no difirieron significativamente de los encontrados en el trabajo anterior.

Respecto al Tenis de Mesa, Raab, Masters y Maxwell (2005) efectúan un estudio con jugadores de este deporte cuya media de edad es de 11'4 años, edad que se corresponde con el final de la etapa de Primaria y principios de Secundaria. Estos autores concluyen que se producen mejoras en el cómo (técnica) y en las decisiones (táctica) como consecuencia de la aplicación de un entrenamiento combinado de técnica y táctica. También, Sève, Saury, Ria y Durand (2003), tras analizar la actividad de jugadores durante una interacción competitiva en Tenis de Mesa, manifiestan que ésta tiene unas características específicas referentes a la toma de decisiones (táctica), que difícilmente pueden ser reproducidas en el entrenamiento. Proponen que la práctica y el entrenamiento han de ser diseñados para desarrollar habilidades de investigación y de resolución de problemas en los jugadores. Recientemente Tielemann (2007) realizó tres estudios (el segundo con adolescentes novatos con una media de edad de 13'9 años) con jugadores aprendices, encontrando mejoras significativas mediante una instrucción centrada en la táctica (aprendizaje implícito) en el Tenis de Mesa con jugadores principiantes. Esta autora se basó en una instrucción de analogía en la que no se dan a los discentes instrucciones explícitas sobre lo que tienen que realizar, y donde la

capacidad cognitiva y de resolución de problemas se ven altamente demandadas. Un ejemplo de analogía en el tenis de mesa sería decirle al niño o niña que tiene que golpear la bola igual que si estuviera lanzando un *frisbee* (en la enseñanza del top spin de revés). Otro estudio similar al anterior es el llevado a cabo por Chu-Min y Masters (2001), en el que se muestran los beneficios de la enseñanza del Tenis de Mesa a través del aprendizaje por analogías como medio de aprendizaje implícito.

En Bádminton, Lawton (1989) tras analizar la enseñanza de este deporte a través de los modelos comprensivo y técnico, no encuentra diferencias estadísticamente significativas entre los dos enfoques en relación con mejoras en el nivel técnico, comprensión de tácticas y estrategias básicas, ni en la respuesta afectiva de la experiencia de aprendizaje de los sujetos.

En cuanto al voleibol, Griffin, Oslin y Mitchell (1995), comparando la influencia de los dos modelos en la enseñanza de este deporte, obtienen que ambos grupos mejoraron significativamente en el conocimiento relacionado con la habilidad, mientras que el grupo enseñado a través de un enfoque comprensivo estuvo más motivado, tuvo mayor conocimiento táctico, mejor toma de decisión y rendimiento en el juego, que el grupo técnico. Por otro lado, Harrison y Cols. (1998) comparan también los efectos de los dos modelos de enseñanza en cuatro aspectos: desarrollo de la habilidad técnica, jugar al juego o deporte, conocimiento y auto-eficacia. Estos autores no encuentran diferencias significativas entre ambos enfoques, y concluyen que cualquier modelo de instrucción puede ser ventajoso.

2.5.2.2.2. *Investigaciones en deportes colectivos, de oposición-cooperación o de invasión*

En baloncesto (minibasket), Castejón y Cols. (2002) llevan a cabo una investigación estableciendo tres grupos: técnico, táctico y técnico-táctico. Estos autores encuentran diferencias significativas en cuanto al desarrollo táctico a favor de los grupos táctico y técnico-táctico. Por otro lado en cuanto al componente técnico el grupo técnico consigue mejores resultados, lo cual parece lógico para los mismos autores. Los autores concluyen que las intervenciones táctica y técnico-táctica ofrecen mayores posibilidades educativas, aunque hacen falta más investigaciones al respecto. También López Parralo (2004) realiza una investigación a través de la puesta en práctica de una unidad didáctica de baloncesto en dos grupos de 4º de E.S.O., empleando en cada uno de ellos una de las dos metodologías vistas anteriormente. Este autor concluye que con la metodología activa, los alumnos adquieren una mayor adquisición de los elementos básicos, aunque no encuentra muchas diferencias en los elementos técnico-tácticos. Además, los alumnos se divertieron más con la metodología activa, hubo un clima de clase propicio para el aprendizaje, aprendieron mejor las reglas del baloncesto y mejoraron más su condición física. Por el contrario, los profesores se encontraron más a gusto y más motivados con la metodología tradicional, mientras que les fue más difícil controlar a sus alumnos con la metodología activa. Otro estudio relacionado con el baloncesto es el que lleva a cabo Méndez (2004), en el que se analizan los resultados de tres intervenciones: técnica de enseñanza basada en la instrucción directa, técnica de enseñanza mediante la búsqueda y una combinación de ambas. Este autor encuentra que el grupo que recibió instrucción directa no parece

progresar en la misma medida que los otros grupos en lo referente al *dribbling*. Además el grado de motivación fue mayor para el grupo que recibió la técnica de enseñanza mediante la búsqueda. No obstante, no se encuentran diferencias significativas en lo referente a la situación del juego real. Este autor concluye aconsejando la utilización de una intervención que combine ambas técnicas de enseñanza. Por su parte, Gréhaigne, Richard y Griffin (2005) llevan a cabo una investigación donde comparan el enfoque técnico con el táctico en la enseñanza del baloncesto. Estos autores encuentran mejores resultados del grupo táctico en relación con el rendimiento en el juego, y mayor retención en el tiempo de los aprendizajes relacionados con la toma de decisiones.

También Nevett y Cols. (2001) realizan un estudio utilizando un juego similar al baloncesto con el objetivo de analizar la influencia de la instrucción sobre las tácticas necesitadas para jugar a un juego de invasión. Estos autores, tras una enseñanza basada en la táctica, encuentran mejoras en el pase y recepción, en la interceptación y en la posesión del balón individual; no obstante, no se observa más eficacia en el mantenimiento de la posesión del balón a nivel colectivo. Según los autores, las decisiones o acciones de los jugadores pueden ser influenciadas por el nivel de habilidad de éstos y por el de los compañeros. Continuando con esta investigación, Nevett, Rovegno y Babiarz (2001) encuentran mejoras en el conocimiento del pase e interceptación y en las tácticas simples del juego, tras una instrucción basada en la táctica a través de un juego similar al baloncesto.

Boutmans (1985) estudia comparativamente la influencia de dos métodos de enseñanza (global/analítico) en la enseñanza del baloncesto y del voleibol. Concluye que ambos métodos fueron efectivos, con lo que sugieren la utilización de un método global-analítico-global para la enseñanza de los deportes de equipo.

En el hockey, Turner y Martinek (1992) realizaron un estudio comparativo entre los dos modelos de enseñanza (técnico y táctico). Estos autores, en cuanto a las habilidades en el juego (control, decisión y ejecución), no encuentran diferencias significativas, tampoco en lo referente al conocimiento procedimental ni en el desarrollo de las habilidades técnicas, no encontrándose relaciones significativas entre el conocimiento sobre el hockey (conocimiento declarativo) las habilidades de juego (control, decisión y ejecución). Estos mismos autores (1999), realizaron de nuevo un estudio similar también en el hockey, pero con una mayor duración. Al contrario que en el estudio anterior, concluyen que el grupo que recibió una enseñanza comprensiva obtuvo mejores resultados en la toma de decisión en el pase y en el control de la bola y realización del pase más efectivamente; también mostró significativamente mayores conocimientos declarativo y procedimental. Continuando con el hockey, Turner (1996) realizó un estudio comparando la incidencia de los dos modelos (técnico y táctico) en la enseñanza del hockey. Este autor no encuentra diferencias significativas en el desarrollo técnico entre ambos enfoques, mayor conocimiento declarativo y motivación para el grupo táctico y también mayores mejoras en la toma de decisiones en situaciones de juego, pero sin llegar a ser ejecutadas con éxito.

Por su parte, Allison y Thorpe (1997) investigaron la efectividad de los modelos técnico (tradicional) y comprensivo (alternativo) en la enseñanza del hockey y del Baloncesto. Estos autores

concluyen que el modelo comprensivo fue igual de efectivo en el desarrollo de la técnica que el modelo tradicional, y superior en cuanto al desarrollo de las habilidades técnicas en el contexto real de juego, así como en el desarrollo táctico. Además, los chicos y chicas alcanzaron un nivel de motivación mayor con el enfoque alternativo.

En cuanto al floorball, Méndez (2000) realizó una investigación que pretendía analizar comparativamente la utilización de las técnicas de enseñanza en la iniciación a este deporte. Este autor no encontró diferencias significativas entre los grupos (instrucción directa, indagación y combinación de ambas) en relación con la toma de decisiones ni en la ejecución durante el juego real. No obstante, sí se hallaron diferencias significativas respecto a la motivación a favor de los grupos enseñados a través de la técnica de enseñanza basada en la indagación y de una combinación de ambas.

2.5.2.2.3. Investigaciones sobre la horizontalidad de la enseñanza deportiva

En relación con la horizontalidad de la enseñanza de los deportes, Castejón (2001) comprobó que puede existir transferencia entre dos deportes de invasión como el fútbol y el baloncesto. De esta manera, los individuos conocieron cómo resolver una situación táctica (2x1) en un deporte (fútbol) y aplicaron este conocimiento a otro deporte (baloncesto). Por otro lado, Contreras, García y Cervelló (2005) obtuvieron en su investigación acerca de la transferencia entre juegos y deportes de invasión (baloncesto, fútbol y balonmano) y el floorball. En este sentido, los autores encontraron que el aprendizaje y la transferencia del conocimiento procedimental entre estos deportes, es posible, aunque la transferencia de las habilidades de juego fue menor. También destaca el estudio realizado por Martin (2004), en el que este autor concluye que existe transferencia táctica entre dos deportes de invasión /territoriales como son el ultimate frisbee y el balonmano. Otro estudio relacionado con la horizontalidad y la transferencia de la enseñanza de deportes pertenecientes a una misma familia o categoría, es el que fue llevado a cabo por Jones y Farrow (1999), quienes encontraron que existió transferencia en la representación cognitiva o comprensión del jugador de las tácticas del juego o deporte del Voleibol al Bádminton [deportes de red/muro, Thorpe, Bunker y Almond (1986), citados por Jones y Farrow (1999)]. Estos autores afirman que esto implica que los componentes cognitivos de realización son genéricos y transferibles entre juegos o deportes. También encuentran que existe transferencia del conocimiento procedimental y en la toma de decisiones.

2.5.2.2.4. Investigaciones sobre la motivación de los alumnos-jugadores

En su estudio Boutmans (1985) compara la incidencia de dos métodos de enseñanza (global y analítico) en la enseñanza del baloncesto y del voleibol; comprobando que con el método global, la motivación no decayó. También Streat y Holt (2000) estudian las percepciones de entrenadores, jugadores y padres, concluyendo que éstos ven la instrucción basada en la repetición de técnicas como aburrida, mientras que los juegos (tanto en la práctica como en la competición) son percibidos como divertidos.

Wallhead y Deglau (2004), tras la participación de los alumnos y alumnas en una unidad de Educación Física basada en el juego, concluyen que los chicos y chicas incrementaron su motiva-

ción al dominar las dimensiones tácticas del juego, lo cual, según los mismos autores, puede fomentar la práctica de actividad física fuera de la escuela. Méndez (2004) analiza los resultados de tres intervenciones: técnica de enseñanza basada en la instrucción directa, técnica de enseñanza mediante la búsqueda y una combinación de ambas. Este autor encuentra que el grado de motivación fue mayor para el grupo que recibió la técnica de enseñanza mediante la búsqueda. Por su parte Memmert y König (2007) hallaron una mayor aceptación, tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos (de educación primaria), de la enseñanza comprensiva en comparación con la enseñanza de la educación física sin poner énfasis en el juego.

2.5.2.3. Modelo de Enseñanza Vertical (aplicación al fútbol)

Como decíamos más arriba, el modelo vertical de la enseñanza deportiva hace referencia a un modelo alternativo y comprensivo aplicado a la enseñanza de un deporte. Nosotros lo aplicaremos al fútbol, como es obvio. Es importante hacer notar que todo lo mencionado acerca del modelo horizontal es válido para la perspectiva vertical aplicada al fútbol, con lo que con el fin de no repetirnos, expondremos a continuación lo que sugieren los autores preocupados por la enseñanza del fútbol, para pasar posteriormente a exponer las investigaciones más destacadas al respecto.

Características de la enseñanza vertical alternativa del fútbol:

- Adaptación del fútbol al niño, teniendo en cuenta sus características biológicas, psicológicas, afectivas y sociales (Garganta y Pinto, 1997; Giménez, 2001; López y Castejón, 1998a y Wein, 1995 y 1998). Se adaptan las reglas, equipamiento, nº jugadores, etc. (Garganta y Pinto, 1997; Morcillo, 2004a).
- Se entiende el fútbol como un *deporte de situación*, donde las situaciones varían y donde la incertidumbre ocasionada por compañeros, adversarios, trayectorias del balón, etc., es elevada (Graça, 1997; Sainz de Baranda, Llopis y Ortega, 2005a).
- 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; Sainz de Baranda, Llopis y Ortega, 2005a y Sampedro, 1999a).
- Aprendizaje significativo de las habilidades motrices específicas (Ávila y Chiroso, 1997; Cimarro y Pino, 1997; Hernández Ligero, 1998; López y Castejón, 1998a y b, Martínez Chávez, 2001; Romero Cerezo, 1997 y Sáinz Sola, 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, lo cual favorecerá aprendizajes contextuales y la transferencia positiva (Sainz de Baranda, Llopis y Orte-

ga, 2005a y Seirul-lo, 2005). Existe una progresión en cuanto a la complejidad de las situaciones (Mitchell, 1996).

- 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 Chiroso, 1997:36).
- 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 Chiroso, 1997; Carrascosa, 1996; Cimarro y Pino, 1997; Espar, 1998; Fradua y Figueroa, 1995; Garganta, 2002; Giménez, 2001; Giraldez, Yagüe y Cuadrado, 2001; Graça, 1997; Hernández Moreno y Cols., 2001; López y Castejón, 1998a y b; Lillo, 2000; Lorenzo y Prieto, 2002; Martínez Chávez, 2001; Medina Casaubón, 1997; Mitchell, 1996; Morcillo, 2004a; Morcillo y Moreno, 1999a y b; Pascual, 1997; Pino, Vegas y Moreno, 2001; Sampedro, 1999a; Sarasa, 2002 y Yagüe, 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 Yagüe, 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 Sagra, 1999 y Sarasa, 2002).
- Se fomenta la variabilidad en la práctica (Graça, 1997; Hernández y Cols., 2001 y Martínez Chávez, 2001). *«La variedad de las situaciones es lo que enriquece la posibilidad de continuar dando respuestas aleatorias y diversas, que es como sucede en la realidad y así es necesario en los deportes de equipo»* (Seirul-lo, 2005:32), como el fútbol.
- Se incide, fundamentalmente, sobre los mecanismos de percepción y decisión, sin olvidar el de ejecución (Graça, 1997; Morcillo y Cols., 2001; Sainz de Baranda, Llopis y Ortega, 2005a y Yagüe, 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). Se parte de problemas tácticos para desarrollar la conciencia táctica (Mitchell, 1996).

- La metodología de enseñanza se basa en la Indagación o Resolución de Problemas (Dufour, 1989; Garganta y Pinto, 1997; Lillo, 2000; López y Castejón, 1998b; Lorenzo y Prieto, 2002; Medina Casaubón, 1997; Pino, Vegas y Moreno, 2001; Sampedro, 1999a; Viciano, 1999b; Wein, 2000 y 1999; Yagüe, 1997). Aunque también se utilizará la Instrucción directa (técnica mixta) (Medina Casaubón, 1997; Wein, 1999).
- La Estrategia en la Práctica predominante es la global (Ávila y Chiroso, 1997; Cárdenas, Conde y Ortega, 1999; Cárdenas y López, 2000; Medina Casaubón, 1997; Morcillo, 2004a y Viciano, 1999b). A veces, se usará también la Estrategia en la Práctica analítica y la Mixta (Medina Casaubón, 1997 y Wein, 1995).
- Los Estilos De Enseñanza predominantes son los Cognitivos (Delgado Noguera, 1991), es decir, el Descubrimiento Guiado y la Resolución de Problemas (Medina Casaubón, 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 Chiroso, 1997; Mitchell, 1996 y Sans, Frattarola y Sagrera, 1999).
- El juego modificado 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-jugadores (Ávila y Chiroso, 1997; Cimarro y Pino, 1997; Martínez Chávez, 2001; Mitchell, 1996; Sans, Frattarola y Sagrera, 1999; Sarasa, 2002 y Yagüe, 1997).
- Se valora la formación de actitudes como la cooperación, el compañerismo, etc. En definitiva, la formación como personas (Yagüe, 1997).
- Se centran en la formación y educación integral del alumno-jugador (ámbitos: psicomotor, cognitivo, afectivo y social) (Ávila y Chiroso, 1997).
- Tratamiento educativo de la competición (Wein, 1995, 1998 y 1999).

2.5.2.3.1. Investigaciones y estudios en fútbol

Continuando con el guión del apartado expuesto al principio del mismo, a continuación trataremos de dilucidar lo que nos dicen algunas investigaciones destacadas dentro de la enseñanza del fútbol y en relación con los distintos modelos de enseñanza.

Mitchell, Oslin y Griffin (1995) realizaron un estudio en Ohio (EE.UU) con alumnos y alumnas de 11 años aproximadamente, en clases de fútbol. Se compararon los efectos producidos a través de dos metodologías de enseñanza: enseñanza basada en la táctica y enseñanza basada en la técnica. Los resultados indicaron que el grupo táctico mostró elevados niveles de implicación en el juego (participación) y, además, los chicos y chicas de este grupo mejoraron en relación con los

movimientos sin balón y de apoyo dentro del juego. También Mitchell, Griffin y Oslin (1995) realizaron otro estudio en el que analizan los efectos en la enseñanza del fútbol de la utilización de los modelos técnico y táctico. Los hallazgos muestran que el grupo táctico mostró un mayor conocimiento táctico del juego y mejor rendimiento en el juego, mientras que no encuentran diferencias significativas en cuanto a motivación ni en relación con el conocimiento relacionado con la habilidad.

Una investigación particular es la que realizan Griffin y Cols. (2001), donde se le pregunta a los alumnos y alumnas acerca de cuestiones relacionadas con el fútbol, y se le plantean problemas que tienen que resolver moviendo piezas sobre una pizarra. Estos autores encuentran mejores resultados en la resolución de problemas tácticos ofensivos, en comparación con los defensivos; además, pocos alumnos y alumnas mejoran a la vez tanto aspectos ofensivos como defensivos. Según los autores de este estudio, los participantes mostraron poseer concepciones básicas del juego ofensivo en fútbol, pero sólo concepciones limitadas del juego defensivo de equipo. Esto demuestra la importancia que tiene conocer los conocimientos y experiencias previas de los alumnos-jugadores. Otra interesante investigación es la que realizan Chatzopoulos y Cols. (2006), en la que analizan la realización o rendimiento y la motivación en el fútbol femenino en Grecia en función del modelo de enseñanza utilizado. Estos autores concluyen que se producen mayores mejoras en el grupo táctico en la conducta táctica, ya que aumenta la efectividad en la toma de decisiones y en el *qué hacer*. Además, constataron que el grupo táctico mejoró las habilidades técnicas, a pesar de no aprenderlas aisladamente, sino mientras jugaban al juego modificado. Por último, cabe destacar también que el grupo que recibió una enseñanza basada en la táctica mejoró considerablemente su motivación intrínseca, quizás porque el juego es más placentero que la práctica de la técnica.

Por último, Ponce (2006) lleva a cabo un estudio con jugadores varones de la categoría infantil de fútbol en Córdoba, comparando la eficacia de la técnica de enseñanza basada en la indagación o búsqueda, frente a la técnica de enseñanza mixta. Este autor concluye que la utilización de una técnica de enseñanza basada en la búsqueda produce mejoras en los aspectos cognitivos como la toma de decisión y la comprensión del juego, e incluso en aspectos relacionados con la ejecución. Además, el medio técnico-táctico del control, en situación de juego reducida, se mejora con ambas técnicas de enseñanza. También cabe destacar que el conocimiento declarativo sobre el juego, en relación con el control, pase y principios del juego, mejora significativamente con la técnica de enseñanza basada en la indagación o búsqueda. Resumiendo, y basándonos en la caracterización realizada anteriormente respecto al Modelo de Enseñanza Vertical aplicado al fútbol, en las limitaciones del Modelo Tradicional expuestas, y en los hallazgos de las investigaciones y estudios mencionados más arriba, 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. También, y por otro lado, estamos de acuerdo con Sainz de Baranda, Llopis y Ortega (2005a) cuando manifiestan que el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol puede beneficiarse de ambos modelos, siempre y cuando los utili-

ceamos adecuadamente. Tenemos que recordar aquí, que el modelo comprensivo no rechaza la enseñanza de la técnica, sólo la emplaza a cuando ésta se haga necesaria, con lo que, realmente, incluye este aspecto perteneciente al modelo tradicional.

2.5.2.4. Modelo integrado Técnico-Táctico

Este modelo estaría dentro de la enseñanza comprensiva del deporte, pero ocuparía una posición intermedia entre aquellos modelos que propugnan una iniciación deportiva a los deportes colectivos empezando por la táctica y aquéllos que recomiendan empezar por la técnica (López Ros y Castejón, 2005).

2.5.3. Consideraciones finales

En primer lugar, tenemos que hacer hincapié en que la enseñanza tradicional de los deportes en general, y del fútbol en particular, conlleva muchas carencias como hemos expuesto más arriba. Es menester, pues, un cambio o, al menos, una evolución hacia nuevas visiones o tendencias pedagógicas y didácticas, acordes con las consideraciones realizadas desde las investigaciones y trabajos llevados a cabo en el ámbito de la iniciación deportiva. No obstante, la mayoría de los autores aluden a la escasez de estudios determinantes a favor de una u otra metodología, e incluso algunos como Kirk (2005) cree que no es correcto el enfrentamiento de éstas, puesto que todo dependerá de lo que queramos conseguir. También aluden a la necesidad de un mayor número de estudios en este campo, lo cual es imprescindible para poder generalizar los resultados y las conclusiones (Castejón y Cols., 1999; Iglesias y Cols., 2003; López y Castejón, 1998b; McMorris, 1998; McNamee, 1992; Rink, French y Tjeerdsma, 1996). Quizás, estas futuras investigaciones deberían paliar, en la medida de lo posible, las deficiencias detectadas en los estudios precedentes, tales como incrementar el tiempo de estudio (Richard y Wallian, 2005; y Turner y Martinek, 1995), conocer cómo se utiliza realmente el modelo comprensivo (Kirk y MacPhail, 2002) y tener en cuenta el contenido a enseñar y a los aprendices (Rink, 2001). También cabe destacar la aseveración que hace Siedentop (2002) manifestando que sabemos mucho del desarrollo de la técnica, pero muy poco del desarrollo táctico. Por su parte, Chatzopoulos y Cols. (2006) creen que las discrepancias entre las distintas investigaciones pueden deberse a la edad variada de los estudiantes y a la diferente naturaleza de los juegos deportivos usados en las intervenciones (bádminton, baloncesto, etc.). Al respecto, McMorris (1998) manifiesta que los resultados hallados en los deportes de red, pueden ser dudosamente aplicados a los deportes de invasión o deportes de equipo, con lo que convendría hacer distinciones.

Por otra parte, otros autores (Howarth, 1989), nos recuerdan que, en principio, ningún estilo de enseñanza es superior a otro, tal como expuso el mismo Muska Mosston con su tesis «*non-versus*». El estilo de enseñanza es elegido en función del contenido y de las intenciones del profesor, no hay una jerarquización entre estilos. Para Howarth (1989) ningún profesor debería utilizar un solo estilo de enseñanza durante todo el tiempo. En este sentido, Rink, French y Graham (1996)

manifiestan que los buenos profesores han de utilizar tanto la instrucción directa como la indirecta según el momento, lo cual se ha de llevar a cabo como un *continuum*. En esto también parecen estar de acuerdo autores como Castejón y López Ros (1997). Además, teniendo en cuenta estudios como los de French, Werner, Taylor Hussey, y Jones (1996) y Sweeting y Rink (1999), parece ser que los alumnos aprenden diferentes cosas a través de los diferentes métodos (directo e indirecto), con lo que se beneficiarían de una adecuada combinación de ambos. En este sentido, para Mitchel, Oslin y Griffin (2006) usar una enseñanza táctica del deporte significa usar estrategias de enseñanza mixtas, incluyendo estilos de enseñanza directos e indirectos y estrategias de resolución de problemas. Lo que sí parece estar claro, para concluir, es la necesidad de una mejora en la formación de los profesores-entrenadores respecto a las distintas metodologías de enseñanza del deporte, sobre todo en el enfoque comprensivo (Chappell, 1990; Kirk, 2005; Placek y Griffin, 2001; Turner y Martinek, 1995). Pero, a la misma vez, hay que proporcionarles una razón convincente y real, que les convenza del cambio, ya que éstos suelen ser muy reticentes (Butler, 1996; Kirk, 2005). No obstante, hemos de decir que, a veces, los profesores se sienten a gusto enseñando a través del modelo comprensivo, sobre todo aquéllos con creencias innovadoras (Butler, 1999). En este sentido, quizás la idea de que existen diferentes estilos de enseñanza pueda ser útil como punto de partida para fomentar un pensamiento crítico acerca de las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje (Light, 2008). La elección entre el aprendizaje dirigido y el relacionado con la resolución de problemas, debe tomarse en función de la naturaleza del contenido y también de los objetivos planteados, ya que ambas técnicas son eficaces, solo que cada una sirve para diferente objeto (Singer, 1986). Todo esto nos lleva a que sería conveniente informar y formar a los profesores-entrenadores en lo referente a las distintas metodologías de enseñanza deportiva.

«Mi derecho a no cambiar e innovar en los estilos de enseñanza termina allí donde comienza el derecho de mis alumnos y alumnas al mejor profesor de Educación Física que llevo dentro, el cual, por definición, “mejor profesor”, nace cada año» (Cuéllar y Delgado Noguera, 2000).

A continuación nos referiremos a la figura del entrenador deportivo, centrándonos en el concepto, características y tipos, así como en los aspectos más relevantes de éste en la iniciación deportiva. Terminaremos este apartado haciendo referencia a su formación.

2.6. EL ENTRENADOR DEPORTIVO

2.6.1. Concepto de entrenador deportivo

Si atendemos al Diccionario de la Lengua Española (2001:632) el entrenador sería la *«persona que entrena»*, mientras que el término deportivo haría referencia a *«perteneciente o relativo al deporte»*, con lo que según este Diccionario el entrenador sería la persona que entrena aquellos

aspectos relacionados con el deporte. Por otro lado, si tomamos el Diccionario de las Ciencias del Deporte (1992), éste va a definir los términos monitor deportivo y entrenador. Según este Diccionario el entrenador es la *«persona competente que dirige el entrenamiento y las competiciones. Además de los conocimientos y las capacidades necesarias para todo profesor de educación física y deportiva, el entrenador debe poseer conocimientos específicos de su especialidad (disciplina deportiva) y, sobre todo de teoría del entrenamiento. Normalmente la base para ello es, junto a una formación apropiada, una experiencia personal del entrenamiento y la competición»* (p. 681). Como vemos, esta definición de entrenador reconoce las relaciones entre los conocimientos y las capacidades de los profesores de educación física y las de los entrenadores y entrenadoras. Este mismo Diccionario define a los monitores deportivos como *«directores de grupos deportivos, voluntarios o pagados a tiempo parcial, que se encargan de la animación de la actividad deportiva en el deporte de masas y en el deporte de ocio, como formación de base en los niveles inferiores del deporte de competición. Lo esencial de la actividad del monitor general consiste en dirigir a grupos orientados hacia las actividades deportivas de ocio, mientras que el monitor especializado se dedica a la iniciación deportiva de grupos orientados hacia el deporte de masas en una disciplina determinada y a la iniciación sistemática al deporte de competición...»* (pp. 710-711).

Como podemos ver, existen muchas similitudes entre el concepto de entrenador y el de monitor deportivo. Normalmente se hace alusión al primero cuando nos situamos en el ámbito del entrenamiento de medio o alto nivel, mientras que el segundo suele situarse a nivel del entrenamiento de base, es decir, de la iniciación deportiva. En nuestra opinión, la formación de ambos ha de ser similar, si bien, pensamos que se ha de profundizar más en algunos aspectos en función de si formamos monitores deportivos –iniciación deportiva– (aspectos pedagógicos, aspectos de psicología evolutiva, de aprendizaje y desarrollo motor, por ejemplo) o de si formamos entrenadores deportivos (preparación técnico-táctica y estrategia, preparación psicológica, preparación física, etc.).

Como nuestra investigación tiene como objetivo analizar la figura del entrenador que se dedica al entrenamiento del deporte de base, es decir, a la iniciación deportiva, a continuación pasaremos a hablar y a definir nuestra concepción del entrenador-educador del deporte de base o monitor deportivo, vocablos que en nuestro estudio utilizaremos indistintamente.

2.6.2. El entrenador en la iniciación deportiva

Si tuviéramos que explicitar nuestra concepción del entrenador del deporte base, de acuerdo con autores como Solana (2004), diríamos que éste es, ante todo, un educador. Un educador, no sólo de los aspectos relacionados con las habilidades y las destrezas de un deporte en concreto, sino en el sentido amplio de la palabra, es decir, se trataría de una persona que educa de manera integral y global a otras personas, incidiendo en todos los ámbitos que conforman su personalidad: motor, cognitivo, afectivo y social. En este mismo sentido se expresan Antonelli y Salvini (1978), citados por Jiménez Jiménez (2003), quienes consideran al entrenador como un pedagogo, sobre

todo en la iniciación deportiva. Por su parte Wein (2005) nos sugiere que el fútbol base no necesita técnicos, sino formadores, los cuales han de formar jóvenes personas sin fijarse en los resultados y en la clasificación del equipo. Arnold (1990) añade que el profesor-entrenador ha de ser consciente de su rol, *«debe comprender que posiblemente el modo en que él mismo se comporte en el campo de deportes sea tan captado como enseñado»* (p. 90). Según Lago (2001a) en la iniciación deportiva debemos ser conscientes de los valores educativos que puede tener ésta, ya que esta consideración favorecerá la adecuada formación de los deportistas. Para este autor *«el entrenador debe conocer, con el apoyo de las ciencias específicas, tanto las distintas estructuras humanas que compromete con sus propuestas, como la estructura y lógica interna de la especialidad en la que trabaja»* (p. 19). Por su parte, Moreno (1997) pone énfasis en la consideración del entrenador como un educador en el sentido completo y fiel de la palabra. Para esta autora el entrenador en su formación ha de adquirir los conocimientos del deporte que va a enseñar, los recursos didácticos necesarios para impartir su enseñanza, los conocimientos acerca de la metodología más adecuada a utilizar, así como apoyarse en un mínimo de medios materiales.

Según Coca (1998/99) la labor que tiene que realizar el educador es muy ardua y compleja, por lo que es necesario motivar y preparar permanentemente a los educadores, sin olvidar que, como educadores, tenemos que tener claro que más importante que la realización del gesto técnico en sí, es lo que sucede por dentro al niño o niña al realizar ese gesto técnico. En este sentido, Parra y Cols. (2002) añaden que el monitor-entrenador ha de ayudar al alumno a crecer y a sentar los cimientos de su personalidad, donde el deporte tendrá un papel importante, sin duda. En este sentido se expresaba Cagigal (1981:195) cuando manifestaba que *«el educador del niño, el rol más delicado, difícil y trascendental entre todos los status profesionales –por consiguiente el que mejor retribuido debería estar- tiene la asombrosa, la desconcertante misión de meter el cincel en carne viviente. Carne que ríe y llora, que es ya ser humano cuando se está construyendo»*. Siguiendo esta misma línea, Giménez (2003a) propone que la tarea deportiva de un entrenador sólo podrá ser concebida dentro de una perspectiva educativa, y que, por tanto, el entrenador se convierte en un elemento clave planteando unos objetivos y una metodología adecuada. Sin duda, el entrenador deportivo no sólo puede ser un educador físico, sino que debe procurar la mejora de las normas y rendimiento deportivo de sus pupilos, además de incidir en el desarrollo integral de su personalidad (Jiménez Sáiz, 2008). Por todo esto, y con razón, Coca (2005) manifiesta que *«ser entrenador es una papeleta muy exigente tanto desde el punto de vista humano como desde el punto de vista técnico»*. Para Hahn (1988:40) *«el entrenador es el nexo de unión entre el niño y el deporte... Esto deja claro que su responsabilidad pedagógica es más importante que su papel en la dirección del entrenamiento tecnomotriz»*. En este mismo sentido, Arnold (1990) se plantea que la cuestión clave consiste en cómo iniciar a los alumnos y alumnas en los deportes sin que éstos puedan adoptar actitudes no deseables o formas ofensivas de conducta o, en el caso de que las empleen, qué se puede hacer para rectificarlas. Para este autor *«está claro que el profesor tiene aquí un papel importante que desempeñar»* (p. 87).

Llegados a este punto, podemos preguntarnos qué contenidos ha de tener la formación adecuada de los entrenadores y monitores deportivos. Al respecto, Contreras (1989), citado por

Giménez (1999), establece como indispensables en la formación de los colaboradores deportivos los siguientes contenidos:

1. Contenidos pedagógicos. Conocimiento de las características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas, aprendizaje y desarrollo motor, metodología de enseñanza, posibilidades educativas del deporte, etc.
2. Contenidos técnicos. Aspectos técnico-tácticos del deporte en cuestión, reglas preparación física y psicológica, etc.
3. Contenidos complementarios. Seguridad e higiene deportiva, primeros auxilios, etc.

Por su parte Saura (1996) propone que la formación del entrenador ha de basarse en las siguientes áreas:

- a) Área de psicología.
- b) Área de desarrollo motor.
- c) Área didáctico-pedagógica.
- d) Área de entrenamiento.
- e) Área de medicina y fisiología.
- f) Área de primeros auxilios.
- g) Área técnica deportiva.
- h) Área filosófica y organizativa.

2.6.3. Características del entrenador

Existen numerosos autores que proponen una serie de características idóneas que ha de reunir el entrenador ideal. Decker (1978), citado por Hahn (1988), considera los siguientes principios:

- El entrenador ha de observar cuidadosamente a cada niño o niña y a partir de ahí definir los objetivos a conseguir.
- Ha de adaptar los contenidos al nivel de conocimiento de los niños y niñas.
- Ha de inculcar valores relacionados con la importancia del esfuerzo personal para conseguir progresar.
- Los niños y niñas han de participar activamente en la organización del entrenamiento.
- Proporcionar atención y confianza a los niños y niñas más débiles y tareas adaptadas a su nivel.
- Proponer tareas que exijan a los chicos y chicas pensar, saber y arriesgarse.

Otro autor que establece una serie de características o consideraciones respecto al entrenador o monitor deportivo es Trepát (1999). A continuación exponemos su propuesta.

- Actuar con integridad en su relación con los deportistas y con el deporte
- Preocuparse por adquirir la formación necesaria y por actualizarla
- Respetar las normas del deporte y las decisiones de árbitros y jueces
- Fomentar los principios de la deportividad
- No olvidar nunca las normas mínimas de seguridad
- Practicar lo que se predica. Es decir, ser un ejemplo para sus deportistas
- Ser franco, sincero y respetuoso con sus compañeros de profesión
- Tener presente que la mayoría de los niños y niñas juegan para divertirse
- Recordar que los adversarios proporcionan el factor esencial de un partido

Cuadro 2.41. Consideraciones a tener en cuenta por el entrenador deportivo, según Trepát (1999).

Por su parte Guillen y Miralles (1995), citados por Giménez (2003a y b), exponen como características más importantes de los técnicos deportivos las siguientes:

- Conocimiento del jugador.
- Conocimientos técnicos.
- Trabajador.
- Organizado.
- Exigente.
- Responsable.
- Con experiencia deportiva.
- Sincero y creativo.

Para Saura (1996) las características que debe reunir el entrenador deportivo son las siguientes:

1. Que tenga un amplio conocimiento del deporte que imparte.
2. Que sea capaz de analizar con imparcialidad las actuaciones de los jugadores y presente una forma de comportamiento estable.
3. Que sepa utilizar las técnicas adecuadas de motivación y comunicación.
4. Que su actuación esté presidida por criterios pedagógicos.
5. Debe conocer profundamente las características físicas, psicológicas y sociológicas de los sujetos con los que trabaja.
6. Que planifique y programe su actuación.
7. Que establezca vías de comunicación con los padres de los niños y explique el planteamiento y objetivos a conseguir.
8. Que utilice el deporte escolar como un medio donde el elemento central es el niño y su formación.

Al respecto, Halliwell (1994) enumera una serie de factores relacionados con la capacidad del entrenador de ser respetado por sus jugadores, es decir, para ser considerado buen entrenador. A continuación exponemos estos factores en el siguiente cuadro.

1. Experiencia previa como jugador y éxito
2. Experiencia previa como entrenador y éxito
3. Buena apariencia: Vestido, forma física
4. Adecuados hábitos de vida
5. Buenos hábitos de trabajo: ajuste a los horarios, eficiencia
6. Bien organizado: entrenamientos, reuniones, viajes, etc.
7. Buen comunicador: explicar con claridad, saber escuchar
8. Disponibilidad: tener siempre presente tiempo para el jugador
9. Conocimiento: demostrar conocimiento del juego, tanto de los aspectos técnicos como de los tácticos
10. Habilidad para enseñar: manifiesta capacidad para corregir errores técnicos y tácticos
11. Alta motivación: intensidad, compromiso, implicación
12. Positivo: ánimo, entusiasmo, optimismo, elogios y refuerzos positivos
13. Buen entrenador en el banquillo: realiza reajustes, analiza y reacciona, hace cambios y variaciones, según la marcha del partido
14. Buen sentido del humor: ambiente distendido
15. Buena capacidad de liderazgo: en el vestuario y durante el partido
16. Buen nivel de autocontrol: control emocional, contagia calma y serenidad
17. Deseo de mejorar: busca nuevos conocimientos, aprende, investiga, se autoevalúa
18. Honesto y justo con los jugadores: no muestra favoritismos, es «duro pero justo»
19. Abierto a sugerencias: flexible, escucha las sugerencias de jugadores y ayudantes
20. Muestra un verdadero interés por los jugadores como individuos: demuestra conocimiento e interés por su vida fuera del terreno de la pista

Cuadro 2.42. Factores de respeto, según Halliwell (1994).

Según Feu (2004) las cualidades que debe reunir un buen entrenador son las que se enumeran a continuación:

1. Dimensión formativa: se refiere a los conocimientos y capacidades que el entrenador debe obtener a través de su formación para poder llevar a cabo sus funciones.
 - Conocimientos sobre el entrenamiento en general: principios, métodos...
 - Conocimientos acerca de su especialidad deportiva: técnica, táctica, estrategia, preparación física específica...
 - Conocimientos y capacidades pedagógicas: métodos de enseñanza, estilos de enseñanza, diseño de tareas...
 - Conocimientos e interés por la programación y planificación: selección y secuenciación de objetivos, contenidos y actividades.
 - Conocimientos para observar, analizar y evaluar: métodos de observación y registro de datos y análisis de los mismos.
 - Tener un nivel adecuado de práctica: tener una capacidad de práctica que le permita realizar demostraciones elementales. Aunque éstas podrán suplirse con la utilización de otras metodologías y con el apoyo de la tecnología.
2. Dimensión gestora: conocimientos y aptitudes personales para la gestión de los aspectos que giran en torno al entrenamiento.
 - Capacidad de gestión: para obtener recursos, organizarlos, realizar y organizar horarios de entrenamiento, viajes...

3. Dimensión personal-afectiva: habilidades personales que sirven para relacionarse y motivar a los demás. Estas capacidades se pueden mejorar con la formación. Hace referencia a capacidades de liderazgo, motivación, comunicación, afecto, alegría...
4. Dimensión ético-profesional: forma de actuar dentro de unos valores éticos y acordes con la etapa en la que se trabaja, es decir, con la formación. Hablamos aquí de intención educativa, valores éticos y profesionalidad e implicación.

2.6.4. Tipos de entrenador

Coincidiendo con Giménez (2003a y b) pensamos que a través de programas de formación adecuados podremos hacer, en la medida de lo posible, que los entrenadores y entrenadoras se acerquen más al concepto de entrenador-educador que defendemos. De las distintas clasificaciones y propuestas relacionadas con los distintos modelos y tipos de entrenador, pensamos que la que realiza Ibáñez (1997) es una de las más interesantes, por su sencillez y claridad. Este autor identifica cuatro variables, a partir de las cuales establece diferentes tipos de entrenadores. A continuación exponemos las variables y tipos de entrenadores según esta propuesta.

A. Según la actitud del entrenador ante el entrenamiento (personalidad del entrenador).

- Entrenador permisivo. Se trata del típico «dejar hacer», donde el entrenador o entrenadora ni conduce, ni guía a sus jugadores, permitiendo a éstos el control total de la situación.
- Entrenador autoritario. Al contrario que el anterior, este tipo de entrenador o entrenadora trata de controlar todo, imponiendo su voluntad y criterio.
- Entrenador democrático. Se trata de aquel entrenador que controla la situación y dirige a sus jugadores teniendo en cuenta las opiniones y aportaciones de éstos. Diálogo, es comprensivo, etc.

B. Según la formación del entrenador.

- Entrenador academicista. Se trata de entrenadores formados en Federaciones o Escuelas de Entrenadores. Se distinguen dos subcategorías: técnicos deportivos sólo con formación académica deportiva y técnicos deportivos con formación académica deportiva y formación universitaria en general. Por tanto, el entrenador académico deportivo y el entrenador académico deportivo universitario.
- Entrenador autodidacto. Se trata de aquellos entrenadores y entrenadoras que se han formado a sí mismas, experimentando, innovando, etc.
- Jugador reconvertido a facetas de entrenamiento. Se trata de exjugadores que continúan en el mundo deportivo (al dejar de ser jugadores) dedicándose a entrenar.

C. Según el proceso de planificación del entrenamiento.

- Entrenador planificador rígido. Se trata de la no consideración de la flexibilidad como una de las características de la planificación.
- Entrenador con planificaciones flexibles. Este tipo de entrenador planifica su acción pero la aplica de modo flexible en función de las características de la situación, decisiones a tomar, etc.
- Entrenador improvisador. Se trata de aquél que improvisa los entrenamientos.

Como podemos ver, existen numerosos tipos de entrenadores, aunque, como apuntan Ibáñez y Medina Casaubón (1999), es muy difícil que un entrenador o entrenadora cumpla exactamente las características de un tipo de entrenador concreto, pues, muchas veces, la forma de actuar de un entrenador varía en función del contexto y de las circunstancias, aunque mantenga un patrón de conducta.

2.6.5. La formación del entrenador deportivo

Antes de entrar de lleno en la formación del entrenador deportivo, creemos conveniente tratar de forma sucinta la formación del profesorado en general y del de Educación Física, ya que pensamos que están, o deberían estar, íntimamente ligadas.

2.6.5.1. La formación del profesorado en general y del profesorado de Educación Física como base de la formación del entrenador deportivo

De los distintos aspectos que cabría destacar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación del profesorado se ha constituido, hoy en día, en uno de los puntos claves de la educación formal e informal. Cada vez son más numerosos los autores que se dedican a su estudio y análisis. Además, las administraciones educativas estatales y autonómicas, en su caso, ponen cada vez más énfasis en el desarrollo de programas de formación docente de calidad. Todo esto está haciendo que estén apareciendo en los últimos años gran número de investigaciones al respecto. En este sentido Lanier y Little (1986), Montero (1987) y Villar (1990), citados por Rodríguez López (1997), auguraban, por entonces, el hecho de que la formación del profesorado sería en el futuro próximo un campo de investigación fecundo. No obstante, aún estamos asistiendo a los primeros pasos en lo que a la formación del profesorado se refiere, pues lo cierto es que se lleva estudiando este campo desde, relativamente, pocos años (Imbernón, 2001). Siguiendo a este mismo autor, en España «*el análisis de la formación del profesorado como campo de conocimiento no se empieza a desarrollar hasta alrededor de los años 70*» (p. 58). Para este autor, la institucionalización de la formación del profesorado nace en la década de los años 80, con la finalidad de poner al día a los maestros y maestras a través de un perfeccionamiento constante. Más adelante, década de los 90, se crean los Centros de Profesores, aparecen los seminarios de formación permanente y la figura del asesor. Hasta llegar a los años 2000, en los que, según este mismo autor, asistimos a una épo-

ca de estancamiento, confusión y retroceso en la que *«el profesorado reduce su asistencia a la formación, baja su motivación por hacer cosas diferentes, corre poco riesgo y sobre todo, la innovación aparece como un riesgo que pocos quieren correr»* (p. 60).

En cuanto a la formación del profesorado de E. F., podemos afirmar que ésta de forma sistemática, planificada y bajo los auspicios de instituciones educativas específicas, es relativamente reciente. Este hecho, entre otros, ha influido en la baja consideración social que han tenido, y aún siguen teniendo, aunque nos pese decirlo, los profesores y profesoras de E.F. Situación que poco a poco ha ido mejorando, aunque todavía queda camino por recorrer. En este sentido se expresa Kirk (1990:49) cuando expresa que *«la Educación Física, en particular, carece de estudios empíricos suficientes»*. Medina Casaubón(1999:130) alude a algunos avances cuando manifiesta que *«la formación del profesorado de E.F. ha evolucionado rápidamente, debido a la influencia de la formación del profesorado en general...», ya que surgen nuevos programas de formación del profesorado que no se centran únicamente en las competencias, sino que persiguen formar a un profesor que además sea capaz de analizar su propia práctica»*. En relación con esta afirmación Bain (1990), citado por Sáenz-López (2000) asevera que la formación del profesorado de Educación Física se ha desarrollado fundamentalmente a partir de las aportaciones de la formación del profesorado en general. Hoy en día la formación inicial del profesorado de E.F. está consiguiendo importantes avances gracias, en primer lugar, y como hemos expuesto más arriba, a las investigaciones realizadas desde la formación del profesorado en general, pero también han impulsado este campo específico las realizadas desde este ámbito. En este sentido, de acuerdo con Giménez (2003a), tenemos que decir y destacar que en España cualquier estudio sobre la formación del profesorado de E.F. ha de tomar como punto de partida los trabajos de Delgado Noguera realizados a partir de la década de los 90. Existen numerosos estudios en relación con la formación del profesorado de E.F., entre ellos, y siguiendo a Giménez (2003a) y a Sáenz-López (2000), podemos destacar los siguientes: la tesis doctoral realizada por García Ruso (1992) sobre la confección del currículo a partir de las reflexiones de los profesores y profesoras. También, las investigaciones de Medina (1995) estudian las prácticas de enseñanza, aspecto que también trata Romero Cerezo (1995). Pascual (1994) va a estudiar la importancia de la reflexión en la formación del profesorado dentro de los postulados propuestos por la L.O.G.S.E. Como podemos imaginar, estas investigaciones, y muchas otras, han propiciado una mejora considerable en la formación inicial del profesorado de E. F.

Al igual que ocurría con la formación inicial de los profesores y profesoras de Educación Física, la formación permanente del profesorado de E.F. ha ido mejorando y progresando en virtud de las investigaciones realizadas desde el campo de la formación en general, pero también a partir de los estudios realizados en el ámbito propio de la Educación Física. En este sentido la L.O.G.S.E. ha auspiciado y fomentado las investigaciones sobre la formación permanente del profesorado, como hemos visto más arriba, ya que aboga por la reflexión, innovación e investigación del profesorado. A continuación, siguiendo la misma línea que en el apartado anterior, seguiremos a Giménez (2003a) y a Sáenz-López (2000), a la hora de hacer referencia a los estudios e investigaciones realizadas en España en relación con la formación permanente del profesorado de E.F. En este sentido destaca García Ruso (1993), quien llevó a cabo un curso de especialización de E.F. para 39 maes-

tros de esta materia. También destaca Fraile (1995), quien realizó un Seminario de Formación para Maestros de E.F. basado en la investigación-acción. Otros autores han tratado e investigado acerca del trabajo en colaboración para la mejora de la formación permanente del profesorado de E.F. Entre ellos destacan Devís (1994), Fraile (1993), Sáenz-López (2000), etc. Tras analizar el estado de la cuestión de la formación permanente, Fraile (1992) considera que las propuestas para la formación han de hacer hincapié en aspectos como la reflexión, la intervención del profesor o profesora, el análisis de la práctica, las relaciones y conexiones entre la formación inicial y la práctica educativa real. Todo ello si se pretende mejorar la calidad del sistema educativo en general. Teniendo en cuenta el enfoque de nuestra investigación, la cual se basa en el análisis de aspectos relacionados con el perfil, aspectos personales (motivos y el entrenador en la iniciación deportiva), experiencia docente, formación inicial y permanente, concepción de la enseñanza del fútbol, metodología y necesidades de formación de los entrenadores-educadores de fútbol base, hemos de decir que consideramos, de acuerdo con autores como Abraham y Collins (1998), Giménez (2003b), Hammond y Perry (2005), Ibáñez y Medina Casaubón (1999), McCullick, Belcher y Schempp (2005), Moreno (1997), O'Connor y Macdonald (2000), Rupert y Buscher (1989) y Tinning (1998), que la labor de los entrenadores-educadores deportivos, y por ende, de los entrenadores-educadores de fútbol, tiene muchos puntos en común con la del profesorado de educación física, y por extensión, con el profesorado en general. A continuación, expresamos esquemáticamente, lo expuesto más arriba.



Figura 2.7. Fundamentos teóricos de la formación del entrenador-educador de fútbol, basado en Giménez (2003a).

Trataremos, en primer lugar, de justificar las relaciones existentes entre la formación del profesorado de E. F. y la formación de los entrenadores deportivos. A continuación, analizaremos lo que nos dice la legislación vigente sobre la formación de los entrenadores y técnicos deportivos, para, más adelante, explicitar el concepto de entrenador por el que abogamos en la iniciación depor-

tiva y sus características. Concluiremos este apartado haciendo referencia a algunos tipos de entrenadores que podemos distinguir en el panorama actual de la iniciación deportiva.

Siguiendo la figura anterior, hablaremos ahora de la formación del entrenador deportivo y de la del entrenador de fútbol. El motivo que nos lleva a seguir este orden en nuestra presentación, no es otro que la consideración, coincidiendo con autores como Ibáñez y Medina Casaubón (1999), Giménez (2003a) y Moreno (1997), de que la formación del entrenador deportivo, y, por lo tanto, la del entrenador de fútbol tiene numerosos aspectos en común con la formación del profesor de Educación Física. En este sentido se expresan Ibáñez y Medina Casaubón (1999:44) cuando afirman que *«es habitual que el profesor de Educación Física se dedique también a tareas de entrenamiento fuera de su horario escolar, así como que un número elevado de aspirantes a la carrera docente tengan experiencias deportivas como jugador o como entrenador»*. Por su parte, Mc Cullick, Belcher y Schempp (2005) expresan que hay enlaces evidentes entre los resultados de su estudio y la teoría que relaciona la formación del profesor y la del entrenador. Igualmente, Rupert y Buschner (1989) concluyen que existen similitudes entre enseñar y entrenar en lo relacionado al contenido, aunque existen diferencias en cuanto al contexto de aplicación. También O'Connor y Macdonald (2000) establecen, tras realizar un estudio sobre profesores de E. F./entrenadores, que existe cierta complementariedad entre enseñar y entrenar, pero también diferencias contextuales. Además, según Stewart y Sweet (1992:79) *«debemos reconocer que el entrenamiento es una profesión la cual necesita una razonable base de conocimiento, y la educación física es una fuente lógica»*. Por todo lo expresado más arriba, a continuación, hablaremos acerca de la formación de los entrenadores deportivos, para después centrarnos en la formación de los entrenadores de fútbol, objetivo principal de nuestra investigación.

Nelson, Cushion y Potrac (2006) distinguen tres formas o vías formativas: 1. La educación formal: se trata de la formación cuya responsabilidad recae sobre instituciones específicas (federaciones deportivas y facultades, en nuestro caso). 2. La educación no formal: se realizan fuera del lugar de trabajo y son actividades organizadas para grupos reducidos (de entrenadores) como por ejemplo conferencias, seminarios, etc. 3. La educación informal: hace referencia a las actividades llevadas a cabo por la propia persona donde ésta adquiere conocimientos, experiencias, etc., como por ejemplo la experiencia como jugador, conversaciones con otros compañeros, etc.

Hasta la actualidad, las principales instituciones encargadas de formar a los entrenadores deportivos han sido las distintas Federaciones Deportivas por medio de sus Escuelas de Entrenadores. Aunque también está la vía universitaria, en la que las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, desarrollan sus currículos para formar licenciados y entrenadores de los distintos deportes, entre ellos el fútbol. La falta de legislación que regulara y diera coherencia y coordinación a la formación de los entrenadores deportivos, ha hecho que la formación de éstos haya sido muy distinta, tanto entre las diversas Federaciones Deportivas como dentro de ellas mismas, según los programas formativos cursados. Siguiendo a Ibáñez y Medina Casaubón (1999), este panorama se ha mantenido hasta la promulgación de la Ley del Deporte de 15 de octubre de 1990, que unifica los criterios de formación del técnico deportivo. Estableciendo en su artículo 55 que el Gobierno a

propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia regulará las enseñanzas de los técnicos deportivos. Con este objetivo se promulga el Real Decreto 594/1994 de 8 de abril sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos. Más adelante, y también con el mismo fin, se promulga el Real Decreto 1913/1997 de 19 de diciembre de 1997 sobre Técnicos Deportivos. Estos Decretos van a permitir una regulación de la formación de los técnicos y entrenadores deportivos. Podemos comprobar, pues, siguiendo a autores como Giménez (2003b), Ibáñez y Medina Casaubón (1999) la existencia, en la formación del entrenador deportivo, de una corta documentación académica y científica, lo cual se agrava debido a las pocas investigaciones realizadas al respecto. Entre éstas, destaca la realizada por McCullick, Belcher y Schempp (2005), tras la cual concluyen que es necesario incrementar la formación de los entrenadores a través de cursos de calidad. Por su parte Álamo, Amador y Pintor (2002), tras analizar la formación de los entrenadores escolares de Tenerife y Gran Canaria, manifiestan que es menester dotar a éstos de una mejor y adecuada formación. También, el Real Decreto 594/1994 nos dice que *«la formación de este tipo de técnicos deportivos ha carecido en nuestro país de una adecuada organización, así como del correspondiente reconocimiento oficial de los títulos»*.

2.6.5.2. La formación del entrenador deportivo en el del Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos

Según este Real Decreto los Técnicos Deportivos son aquéllos que realizan funciones de iniciación, perfeccionamiento y entrenamiento en modalidades o especialidades deportivas concretas. Este Real Decreto tiene como finalidad la de *«establecer tres niveles de formación conducentes a la obtención del correspondiente título oficial, cuyo grado de rigor científico y técnico asegure la correcta actuación de los técnicos deportivos en el desempeño de sus tareas y funciones»*. La superación de los niveles de enseñanza establecidos posibilitará la obtención de títulos oficiales expedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o Comunidades Autónomas con competencias educativas. Se establecen, pues, tres niveles de enseñanza para los técnicos deportivos: Técnico Deportivo Elemental, Técnico Deportivo de Base y Técnico Deportivo Superior. Esta denominación genérica se completará con la de la modalidad deportiva correspondiente.

- Técnico Deportivo Elemental. La obtención de este título cualifica para la realización de funciones de iniciación y enseñanza de los fundamentos esenciales de una modalidad deportiva concreta. Como requisito se exige ser mayor de edad y estar en posesión del Graduado Escolar o del Graduado en Educación Secundaria. Su acceso podrá incluir la superación de pruebas de conocimientos, destrezas o de condición física. La duración mínima de la formación del Técnico Deportivo Elemental será de ciento veinte horas lectivas teórico-prácticas.
- Técnico Deportivo de Base. Este título conduce a la cualificación para realizar funciones de perfeccionamiento de los elementos técnicos y para el entrenamiento básico de una modalidad o especialidad deportiva determinada. Para poder acceder a la obtención de este título ha de poseerse el Título de Técnico Deportivo Elemental, así como la realización de un período mínimo de prácticas de doscientas horas o una temporada completa

como Técnico Deportivo Elemental. También se podrán exigir la superación de pruebas para el acceso a este título. El período de formación del Técnico Deportivo de Base será de cuatrocientas horas lectivas teórico-prácticas. Las horas cursadas en el nivel de Técnico Deportivo Elemental se computarán.

- Técnico Deportivo Superior. La obtención de este título cualifica para la realización de funciones relacionadas con el entrenamiento de alto nivel, dirección de equipos y deportistas. Para acceder a este título será necesario estar en posesión del título de Técnico Deportivo de Base, así como la realización de un período de prácticas de doscientas horas o una temporada como Técnico Deportivo de Base. La duración mínima de este nivel será de ochocientas horas teórico-prácticas en las que se incluyen las horas de formación correspondientes a los niveles anteriores.

En este Real Decreto se establece también que las enseñanzas de cada nivel se registrarán por el sistema de créditos, correspondiéndose cada diez horas teórico-prácticas con un crédito. Además, los planes de estudios de cada uno de los tres niveles se estructuran en dos bloques de materias. Un bloque común a todas las especialidades deportivas, cuyas materias tendrán un carácter científico general. Un bloque específico de cada modalidad deportiva, compuesto por materias afines a los aspectos científicos, técnicos, tácticos y reglamentarios de dicha especialidad deportiva. En cuanto al profesorado a impartir estos niveles de enseñanza, este Real Decreto establece que las materias del bloque común sean impartidas por licenciados, ingenieros o arquitectos, o quienes posean titulaciones equivalentes a efectos de docencia. El profesorado del bloque específico de cada nivel estará compuesto por licenciados o equivalentes y por técnicos deportivos superiores o por expertos reconocidos por las Federaciones deportivas o por las Comunidades Autónomas. En lo referente a los centros en los que se desarrollarán estos estudios, este Real Decreto fija que éstos podrán realizarse en aquellos centros reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia o por las Comunidades Autónomas con competencias educativas, así como los centros docentes del sistema de enseñanza militar. Según el Real Decreto, las áreas que componen el bloque común, y su carga lectiva, son las siguientes:

	T. D. ELEMENTAL			T. D. BASE			T. D. SUPERIOR	
	horas	créditos	prácticas	horas	créditos	prácticas	horas	créditos
A. C. Biológicas	25	2,5	-	50	5	-	50	5
A. C. Comportamiento	25	2	-	40	4	-	40	4
A. C. Entrenamiento	10	1	-	40	4	-	90	9
A. Org. y Legislación	5	0,5	-	10	1	-	20	2
TOTALES	65	6	200	140	14	200	200	20

Cuadro 2.43. Áreas, horas, créditos y prácticas de la formación de Técnicos Deportivos basado en el Real Decreto 594/1994.

2.6.5.3. La formación del entrenador deportivo en el del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas

Este Real Decreto otorga a las enseñanzas y títulos de los técnicos deportivos el carácter de enseñanzas de régimen especial de acuerdo con el artículo 3.4 de la Ley Orgánica 1/1990. De esta manera, se le da a los títulos un valor profesional y académico, regulándose la estructura y la organización básica de las enseñanzas mínimas. Además, este Real Decreto garantiza el acceso a estas enseñanzas de las personas con minusvalías o impedimentos físicos. Se establecen los objetivos y finalidades siguientes:

1. Adquirir una formación de calidad que garantice una competencia técnica y profesional
2. Comprender las características y la organización de la modalidad o especialidad deportiva correspondiente y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones
3. Adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar su labor en condiciones de seguridad
4. Garantizar la cualificación profesional en la iniciación, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de la modalidad o especialidad correspondiente
5. Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones

Cuadro 2.44. Finalidades de las enseñanzas conducentes a la obtención de las titulaciones de técnicos deportivos según el Real Decreto 1913/1997.

Con este Real Decreto se establecen dos grados que comprenderán las diferentes titulaciones de los nuevos técnicos deportivos.

- a) Grado medio. La formación conducirá a la obtención del título de Técnico Deportivo en la modalidad deportiva correspondiente. A su vez, este grado medio se dividirá en dos niveles. El primer nivel tendrá como fin proporcionar a los alumnos y alumnas los conocimientos y la capacitación básica para iniciar a los deportistas y dirigir su participación en competiciones, mientras que el segundo nivel completará los objetivos previstos para el grado medio, que son los siguientes:
 1. Iniciar y perfeccionar la ejecución técnica y táctica de los deportistas.
 2. Programar y dirigir el entrenamiento de deportistas de equipos.
 3. Conducir y acompañar a individuos o grupos durante la práctica deportiva.
 4. Dirigir a deportistas y equipos durante su participación en competiciones de nivel básico y de nivel medio.
 5. Promover y participar en la organización de las actividades de su modalidad o especialidad deportiva.
 6. Garantizar la seguridad y en caso necesario administrar los primeros auxilios.

- b) Grado superior. La formación en este grado conllevará a la obtención del título de Técnico Deportivo superior en la modalidad deportiva correspondiente. Esta formación capacitará a los alumnos para:
1. Planificar y dirigir el entrenamiento de deportistas.
 2. Dirigir a deportistas y equipos durante su participación en competiciones de alto nivel.
 3. Dirigir y coordinar a técnicos deportivos de nivel inferior.
 4. Garantizar la seguridad de los técnicos de la misma modalidad o especialidad deportiva que dependan de él.
 5. Dirigir un departamento, sección o escuela de su modalidad o especialidad deportiva.

Las enseñanzas de cada grado se organizarán teniendo en cuenta los siguientes cuatro bloques:

- a) Bloque común. Estará compuesto por módulos transversales de carácter científico y técnico general, coincidentes y obligatorios para todas las modalidades deportivas.
- b) Bloque específico. Incluirá módulos de formación deportiva específica de carácter científico y técnico relacionados con cada especialidad concreta.
- c) Bloque complementario. Integrado por contenidos que persigan la utilización de recursos tecnológicos y las variaciones de la demanda social.
- d) Bloque de formación práctica. Se realizará una vez cursados los bloques precedentes. Se podrá llevar a cabo en instituciones deportivas de públicas, privadas, o de acuerdo con programas de intercambio internacional.

Para la obtención del título de Técnico Deportivo Superior de una especialidad deportiva, además de haber realizado las enseñanzas correspondientes a este título, el alumno deberá presentar un proyecto en forma de memoria. En cuanto a los requisitos para el acceso a cada grado, tenemos que decir que para acceder al grado medio será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria o equivalente y superar una prueba de carácter específico. Se accederá, así mismo, al segundo nivel del grado medio, cuando se hayan aprobado los estudios correspondientes al primer nivel de ese mismo grado en la misma especialidad deportiva y previa superación de la prueba de carácter específico. Para el acceso al grado superior se requerirá estar en posesión del título de Técnico Deportivo de la modalidad o, en su caso, especialidad deportiva correspondiente, estar en posesión del título de Bachiller o equivalente y superar, cuando sea necesario, una prueba de carácter específico.

Las enseñanzas conducentes a la obtención de las nuevas titulaciones de técnicos deportivos, incluirán los siguientes aspectos básicos del currículo:

- Los objetivos generales.
- Los objetivos formativos de los módulos expresados en términos de capacidades.
- Los contenidos de los módulos o materias.

- La duración total de las enseñanzas y la duración mínima de cada uno de los bloques y módulos expresados en horas.
- Los criterios de evaluación.
- Los requisitos deportivos y contenidos generales de las pruebas de acceso de carácter específico, cuando éstas se establezcan.

En cuanto a la duración de las enseñanzas, las correspondientes al grado medio tendrán una duración mínima de novecientas cincuenta horas y máxima de mil cien horas, de las que, al menos, el 35 por 100 corresponderán al primer nivel de este grado. El grado superior constará de un mínimo de setecientas cincuenta horas y un máximo de mil cien horas. La posesión el título de grado superior permitirá el acceso directo a los estudios universitarios, teniendo en cuenta su relación con los estudios cursados. Los centros habilitados para impartir estas enseñanzas podrán ser de carácter público o privado, siempre que estén dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios. También se podrán llevar a cabo en centros docentes del sistema de enseñanza militar, según convenios establecidos entre los Ministerios de Educación y Cultura y Defensa.

El profesorado que imparta estas enseñanzas tendrá que atenerse a los siguientes requisitos:

- Los módulos del bloque común y complementario serán impartidos por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean las titulaciones que, a efectos de esta docencia, se declaren equivalentes.
- Los módulos del bloque específico y el bloque de formación práctica serán impartidos por licenciados, ingenieros y arquitectos con la especialidad o formación específica concordante con los contenidos de los módulos en cuestión y, asimismo, por las personas que estén en posesión del título de Técnico Deportivo superior en la especialidad correspondiente. También podrán impartir estos estudios los expertos y especialistas que, para cada modalidad deportiva y módulo formativo, se establezcan. Además, el profesorado ha de estar en posesión del Certificado de Capacitación Pedagógica del profesorado.

2.6.5.4. La formación del entrenador deportivo en la Orden de 5 de julio de 1999 por la que se completan los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a las que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre

Esta Orden, tal como dispone la disposición transitoria del Real Decreto 1917/1997, viene a completar los aspectos curriculares y requisitos generales de las formaciones deportivas. En este sentido, se establecen las entidades que pueden promover las formaciones deportivas, la estructura de las mismas (niveles, currículos correspondientes, así como las áreas de cada nivel), los objetivos, contenidos, duración y requisitos generales y específicos para el acceso a esta formación. También explicita los aspectos relacionados con el período de prácticas, así como las características y elementos de evaluación de dichas enseñanzas.

2.6.5.5. La formación del entrenador deportivo en la Orden ECD/3210/2002, de 16 de diciembre, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de la formación en materia deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre

Esta Orden deroga a la anterior, por presentar ésta última algunas disfunciones para interpretar y aplicar determinados apartados. Esta Orden trata con mayor profundidad los aspectos desarrollados en la anterior Orden de 5 de julio de 1999, y añade otros como las capacidades que proporcionarán los niveles I, II y III de cada modalidad y especialidad deportiva, el acceso a los minusválidos, el reconocimiento y efectos de las formaciones de las modalidades o especialidades deportivas, la incorporación a estas formaciones acreditando formaciones anteriores, la compensación de áreas acreditando la superación de enseñanzas oficiales del ámbito de la actividad física y el deporte y la compensación de áreas por méritos y experiencia deportiva.

Posteriormente, el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, va a establecer la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial, es decir, de las enseñanzas conducentes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior. Establece, entre otros, aspectos como los siguientes: finalidad, objetivos, principios de las enseñanzas deportivas, la estructura, organización y el perfil profesional, así como la ordenación en ciclos, bloques y módulos. También trata sobre la evaluación y sobre el currículo de las enseñanzas deportivas.

A continuación, concretando aún más, nos centraremos en la formación del entrenador de fútbol en la actualidad.

2.7. FORMACIÓN DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL

Siguiendo el esquema expuesto al principio de este apartado, a continuación, trataremos la formación del entrenador de fútbol actual en función de la legislación vigente, para más tarde explicar el concepto de entrenador de fútbol que defendemos para la iniciación deportiva en este deporte, así como algunas consideraciones respecto a su formación.

2.7.1. La formación del entrenador de fútbol en el del Real Decreto 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, se aprueba las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas

En virtud de lo establecido en el artículo 1 del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, las enseñanzas que conducen a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, reguladas en el mismo, serán consideradas como enseñanzas de régimen especial, con validez académica y profesional.

Según lo dispuesto en el Real Decreto 1913/1997, artículo 14, se establecen los siguientes títulos:

- a) De grado medio: Técnico Deportivo en Fútbol y Técnico Deportivo en Fútbol Sala. Este certificado acredita que su titular posee las competencias necesarias para realizar la iniciación al fútbol y fútbol sala, así como para promocionar estas modalidades deportivas.
- b) De grado superior: Técnico Deportivo Superior en Fútbol y Técnico Deportivo Superior en Fútbol Sala. Este título acredita que su titular posee las competencias necesarias para planificar y dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos de fútbol y fútbol sala, dirigir la participación de éstos en competiciones de medio y alto nivel, así como dirigir escuelas de fútbol.

Las enseñanzas relativas a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, tienen como finalidad proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:

- Garantizar su competencia técnica y profesional en la correspondiente especialidad de fútbol y una madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de cualificaciones.
- Comprender las características y la organización de su modalidad deportiva y conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones.
- Adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 1913/1997, las enseñanzas se estructuran en tres bloques: bloque común, compuesto por módulos transversales de carácter científico y técnico general, coincidentes y obligatorios para todas las modalidades deportivas (ejemplos: bases anatómicas y fisiológicas del deporte, entrenamiento deportivo, etc.); un bloque específico, el cual incluye módulos de formación deportiva de carácter científico y técnico relacionados con las especialidades de fútbol (ejemplos: desarrollo profesional, reglas del juego, etc.); un bloque complementario, el cual contiene contenidos relacionados con la adecuada utilización de recursos tecnológicos, fundamentalmente; y un bloque de formación práctica, el cual se llevará a cabo una vez finalizados los estudios de los bloques precedentes. Para la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala será necesario, además, la realización de un proyecto final, el cual se presentará una vez se hayan superado todos los bloques del proceso formativo y tendrá una duración de setenta y cinco horas.

En cuanto a los requisitos de acceso y promoción, tenemos que decir que éstos serán los siguientes:

- Para acceder al grado medio de estas enseñanzas será necesario tener el título de Graduado en Educación Secundaria o equivalente y superar una prueba específica.
- Para el acceso al segundo nivel del grado medio, se tendrá que haber aprobado las enseñanzas correspondientes al primer nivel de la misma especialidad.

- Para tener acceso al grado superior se requerirá estar en posesión del título de Bachiller o equivalente y el Título de Técnico Deportivo de Fútbol de la modalidad correspondiente. Además se deberá acreditar tener experiencia como entrenador titular (dos temporadas en Tercera División o Regional Preferente, tres temporadas en el caso de que se tengan en Categoría Regional Ordinaria o de la Liga Nacional Juvenil y tres temporadas en equipos participantes en competiciones en las categorías de juvenil, cadete, infantil, alevín o benjamín).

El título de Técnico Deportivo en una de las especialidades de Fútbol posibilitará el acceso a todas las modalidades de bachillerato. Mientras que el título de Técnico Deportivo Superior en alguna de las modalidades de Fútbol, permitirá al alumno o alumna tener acceso a los estudios de: maestro (todas las especialidades), diplomado en Educación Social, Diplomado en Fisioterapia, Diplomado en Terapia Ocupacional, Diplomado en Trabajo Social, Diplomado en Enfermería, Diplomado en Empresas y Actividades Turísticas, Diplomado en Turismo y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Estas enseñanzas podrán impartirse en centros públicos o privados siempre que estén dotados de los recursos educativos humanos y materiales necesarios y adecuados para garantizar una enseñanza adecuada. También podrán impartir estas enseñanzas los centros docentes del sistema de enseñanza militar, según convenios entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Defensa.

A continuación, exponemos en sendos cuadros la duración total de las enseñanzas conducentes y la organización de las mismas.

GRADO MEDIO	Nivel	Técnico Deportivo en Fútbol	Técnico Deportivo en Fútbol Sala	GRADO SUPERIOR	Técnico Deportivo Superior en Fútbol	Técnico Deportivo Superior en Fútbol Sala
	Primer	455 horas	420 horas		875 horas	830 horas
	Segundo	565 horas	555 horas			
	Total	1020 horas	975 horas			

Cuadro 2.45. Duración de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.

	GRADO MEDIO			
	TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL		TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL SALA	
	Primer Nivel	Segundo Nivel	Primer Nivel	Segundo Nivel
B. COMÚN	65 horas	80 horas	65 horas	80 horas
B. ESPECÍFICO	90 horas	95 horas	70 horas	90 horas
B. COMPLEMENTARIO	15 horas	25 horas	15 horas	25 horas
B. F. PRÁCTICA	80 horas	110 horas	80 horas	110 horas
TOTALES	250 horas	310 horas	230 horas	305 horas

Cuadro 2.46. Duración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.

	GRADO SUPERIOR	
	TÉCNICO DEPORTIVO SUPERIOR EN FÚTBOL	TÉCNICO DEPORTIVO SUPERIOR EN FÚTBOL SALA
B. COMÚN	110 horas	110 horas
B. ESPECÍFICO	180 horas	155 horas
B. COMPLEMENTARIO	40 horas	40 horas
B. F. PRÁCTICA	110 horas	110 horas
PROYECTO FINAL	40 horas	40 horas
TOTALES	480 horas	455 horas

Cuadro 2.47. Duración y organización de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo Superior en las especialidades deportivas de Fútbol y Fútbol Sala, basado en el R. D. 320/2000.

2.7.2. La formación del entrenador de fútbol en el Decreto 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala

El artículo 19.1 del Estatuto de Autonomía para Andalucía establece que corresponde a la Comunidad Autónoma de Andalucía la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, en el ámbito de sus competencias. Por otro lado, el Real Decreto 1913/1997, establece que las Comunidades Autónomas que se hallen en el pleno ejercicio de sus competencias en educación establecerán el currículo de las especialidades deportivas, del que forman parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas. Además, El Real Decreto 320/2000, en su artículo 11, faculta a dichas Comunidades Autónomas para establecer, en el ámbito de sus competencias, el currículo de las especialidades de fútbol.

De acuerdo con todo ello, el Decreto 12/2004 establece el currículo de las enseñanzas correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala y regula los requisitos y pruebas de acceso. Nosotros, en nuestra exposición, solo nos referiremos al Fútbol.

Las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en la especialidad deportiva de Fútbol, tienen como finalidad proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:

- Comprender las características y organización de su especialidad deportiva.
- Conocer los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones como Técnico Deportivo.
- Adquirir los conocimientos, habilidades y madurez profesional necesarios para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.
- Garantizar la cualificación profesional en la iniciación, perfeccionamiento técnico, entrenamiento y dirección de equipos y deportistas de la correspondiente especialidad.

- e) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las calificaciones.

A continuación, exponemos en un cuadro la duración total de las enseñanzas conducentes y, posteriormente la organización y estructuración de las mismas.

GRADO MEDIO	Técnico Deportivo en Fútbol		GRADO SUPERIOR	Técnico Deportivo Superior en Fútbol
	Primer Nivel	455 horas		875 horas
	Segundo Nivel	565 horas		
	Total	1020 horas		

Cuadro 2.48. Duración de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en la especialidad deportiva de Fútbol, basado en el D. 12/2004.

De acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 320/2000, las enseñanzas se estructuran en cuatro bloques:

- Bloque común, compuesto por módulos de carácter científico y técnico general, que son coincidentes y obligatorios para todas las modalidades deportivas.
- Bloque específico, que contiene los módulos de formación deportiva de carácter científico y técnico propios de la especialidad correspondiente de fútbol.
- Bloque complementario, que comprende los contenidos que tienen por objetivo formativo la utilización de recursos tecnológicos, así como la atención a otros aspectos considerados de interés, tales como la atención a la práctica deportiva de personas discapacitadas, las enseñanzas deportivas como medio para la educación en valores o el conocimiento de terminología deportiva en otras lenguas.
- Bloque de formación práctica, que se realizará una vez superados los bloques anteriores de cada nivel o grado.

Para la obtención de los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en la especialidad deportiva de Fútbol será necesario, además, la realización de un proyecto final, el cual se presentará una vez se hayan superado todos los bloques del proceso formativo y tendrá una duración de setenta y cinco horas. En cuanto a los requisitos de acceso y promoción, éstos serán los siguientes:

- Para acceder al Primer Nivel de las enseñanzas del Grado Medio, será necesario tener el título de Graduado en Educación Secundaria o titulación equivalente a efectos académicos y superar las pruebas de acceso de carácter específico establecida en el anexo II del Real Decreto 320/2000.
- Para el acceso al Segundo Nivel del grado medio, estar en posesión del Certificado de Superación del Primer Nivel de la especialidad correspondiente.

- Para tener acceso al Grado Superior se requerirá estar en posesión del título de Bachiller o equivalente a efectos académicos, el Título de Técnico Deportivo de Fútbol de la modalidad correspondiente. Además se deberá acreditar tener experiencia como entrenador titular (dos temporadas en Tercera División o Regional Preferente, tres temporadas en el caso de que se tengan en Categoría Regional Ordinaria o de la Liga Nacional Juvenil y tres temporadas en equipos participantes en competiciones en las categorías de juvenil, cadete, infantil, alevín o benjamín).

Titulación de Grado Medio

A continuación exponemos la duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo de Fútbol (Primer y Segundo Nivel).

BLOQUE COMÚN		
MÓDULOS	TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL PRIMER NIVEL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	20	10
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo	10	5
Entrenamiento deportivo	15	15
Fundamentos sociológicos del deporte	15	-
Organización y legislación del deporte	10	-
Primeros auxilios e higiene en el deporte	10	10
Teoría y sociología del deporte	-	-
Carga horaria del bloque	80	40
TOTAL	120	

Cuadro 2.49. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque común: Primer Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE COMÚN		
MÓDULOS	TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL SEGUNDO NIVEL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	25	10
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento deportivo	25	10
Entrenamiento deportivo	20	20
Fundamentos sociológicos del deporte	-	-
Organización y legislación del deporte	10	-
Primeros auxilios e higiene en el deporte	5	10
Teoría y sociología del deporte	15	-
Carga horaria del bloque	100	50
TOTAL	150	

Cuadro 2.50. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque común: Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE ESPECÍFICO		
MÓDULOS	TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL PRIMER NIVEL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Desarrollo profesional	10	-
Dirección de equipos	5	5
Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del Fútbol	10	15
Preparación física	5	10
Reglas de juego	15	5
Seguridad deportiva	5	10
Táctica y sistema de juego	15	20
Técnica individual y colectiva	15	25
Carga Horaria del bloque	80	90
	170	

Cuadro 2.51. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque específico: Primer Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE ESPECÍFICO		
MÓDULOS	TÉCNICO DEPORTIVO EN FÚTBOL SEGUNDO NIVEL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Desarrollo profesional	10	-
Dirección de equipos	5	15
Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del Fútbol	10	15
Preparación física	10	20
Reglas de juego	15	5
Seguridad deportiva	-	-
Táctica y sistema de juego	15	20
Técnica individual y colectiva	10	20
Carga Horaria del bloque	75	95
	170	

Cuadro 2.52. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo en Fútbol, bloque específico: Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE COMPLEMENTARIO		
Carga horaria del bloque	Técnico deportivo en Fútbol. Primer Nivel	Técnico deportivo en Fútbol. Segundo Nivel
	25	45

Cuadro 2.53. Duración del bloque complementario de formación del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE DE FORMACIÓN PRÁCTICA		
Carga horaria del bloque	Técnico deportivo en Fútbol. Primer Nivel	Técnico deportivo en Fútbol. Segundo Nivel
	140	200

Cuadro 2.54. Duración del bloque de formación práctica del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE DE FORMACIÓN PRÁCTICA		
Carga horaria total	Técnico deportivo en Fútbol. Primer Nivel	Técnico deportivo en Fútbol. Segundo Nivel
	455	565

Cuadro 2.55. Carga horaria total de la formación del Técnico Deportivo en Fútbol: Primer y Segundo Nivel, basado en el D. 12/2004.

TÉCNICO DEPORTIVO DE FÚTBOL DE PRIMER NIVEL

En cuanto al perfil profesional del Técnico Deportivo en Fútbol de Primer Nivel, el Decreto 12/2004 nos dice que el este título acredita que su titular posee las competencias necesarias para realizar la iniciación al Fútbol, así como para promocionar esta modalidad deportiva. También, en lo referente a las capacidades profesionales, y nombrando solo algunas, nos dice que este técnico debe ser capaz de:

- Realizar la enseñanza del fútbol, siguiendo los objetivos, los contenidos recursos y métodos de evaluación, en función de la programación general de la actividad.
- Educar a los alumnos y alumnas sobre las técnicas y las tácticas del fútbol, utilizando los equipamientos y materiales apropiados, demostrando los movimientos y los gestos según los modelos de referencia.
- Enseñar y hacer cumplir las normas básicas del reglamento del fútbol.
- Transmitir a los deportistas y las deportistas las normas, valores, y contenidos éticos de la práctica deportiva.
- Introducir a los deportistas y las deportistas en la práctica deportiva saludable.
- Prevenir las lesiones más frecuentes en el fútbol.

Además, este Decreto establece que el Técnico Deportivo de Fútbol de Primer Nivel ejercerá su actividad en el ámbito de la iniciación deportiva y la llevará a cabo en escuelas y centros de iniciación deportiva, clubes y asociaciones deportivas, federaciones deportivas, patronatos deportivos, empresas de servicios deportivos y centros escolares (actividades extraescolares). Entre otras, se le requiere las responsabilidades siguientes:

- La enseñanza del fútbol hasta la obtención por parte del deportista o de la deportista, de los conocimientos técnicos y tácticos elementales que les capaciten para la competición de fútbol en categorías infantiles y en adultos en categorías inferiores.
- La elección de los objetivos, medios, métodos y materiales más adecuados para la realización de la enseñanza.
- La evaluación y control del proceso de enseñanza deportiva.
- La seguridad del grupo durante el desarrollo de la actividad.
- El cumplimiento del reglamento del fútbol.

TÉCNICO DEPORTIVO DE FÚTBOL DE SEGUNDO NIVEL

Respecto al perfil profesional del Técnico Deportivo en Fútbol de Primer Nivel, el Decreto 12/2004 nos dice que el titular del mismo posee las competencias necesarias para programar y efectuar la enseñanza del fútbol con vistas al perfeccionamiento de la ejecución técnica y táctica del deportista o la deportista, así como efectuar el entrenamiento de deportistas y equipos de esta modalidad deportiva. En lo referente a las capacidades profesionales, y nombrando solo algunas, nos dice que este técnico debe ser capaz de:

- Programar la enseñanza del fútbol y la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Realizar la enseñanza del fútbol con vistas al perfeccionamiento técnico y táctico del deportista y de la deportista.
- Evaluar la progresión del aprendizaje.
- Efectuar la programación específica y la programación operativa del entrenamiento a corto y medio plazo.
- Dirigir a su nivel el acondicionamiento físico de futbolistas en función del rendimiento deportivo.
- Dirigir equipos o deportistas en competiciones de fútbol, haciendo cumplir el reglamento de las competiciones.
- Detectar e interpretar la información técnica relacionada con su trabajo, con el fin de incorporar nuevas técnicas y tendencias, y utilizar nuevos equipos y materiales del sector.
- Poseer una visión global e integradora del proceso, comprendiendo la función de las instalaciones y equipos, y las dimensiones técnicas, pedagógicas, organizativas, económicas y humanas de su trabajo.

Además, este Decreto establece que el Técnico Deportivo de Fútbol de Segundo Nivel ejercerá su actividad en el ámbito de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol y la llevará a cabo en clubes de fútbol y asociaciones deportivas, federaciones territoriales de fútbol, patronatos deportivos, empresas de servicios deportivos y centros escolares (actividades extraescolares). Entre otras, se le requiere las responsabilidades siguientes:

- La enseñanza del fútbol hasta el perfeccionamiento de la ejecución técnica y táctica del deportista o de la deportista.
- El entrenamiento de futbolistas y equipos de fútbol.
- El control y evaluación del proceso de instrucción deportiva.
- El control a su nivel del rendimiento deportivo.
- La dirección técnica de futbolistas y equipos durante la participación en competiciones deportivas.

Titulación de Grado Superior

A continuación exponemos la duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol.

BLOQUE COMÚN		
MÓDULOS	TÉCNICO DEPORTIVO SUPERIOR EN FÚTBOL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Biomecánica deportiva	20	10
Entrenamiento de alto rendimiento deportivo	30	25
Fisiología del esfuerzo	25	10
Gestión del deporte	30	10
Psicología del alto rendimiento deportivo	20	-
Sociología del deporte de alto rendimiento	20	-
Carga horaria del bloque	145	55
TOTAL	200	

Cuadro 2.56. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol: bloque común, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE ESPECÍFICO		
MÓDULO	TÉCNICO DEPORTIVO SUPERIOR EN FÚTBOL	
	H. TEÓRICAS	H. PRÁCTICAS
Desarrollo profesional III	25	20
Dirección de equipos III	20	10
Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del Fútbol III	15	25
Preparación física III	30	20
Reglas de juego III	15	10
Seguridad deportiva II	10	5
Táctica y sistema de juego III	30	45
Técnica individual y colectiva III	20	35
Carga Horaria del bloque	165	160
	325	

Cuadro 2.57. Duración de los módulos de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol: bloque específico, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE COMPLEMENTARIO	
Carga horaria del bloque	75

Cuadro 2.58. Duración del bloque complementario de formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.

BLOQUE DE FORMACIÓN PRÁCTICA	
Carga horaria del bloque	200

Cuadro 2.59. Duración del bloque de formación práctica del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.

PROYECTO FINAL	
Carga horaria total	75

Cuadro 2.60. Duración del Proyecto Final del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.

CARGA HORARIA TOTAL	875
----------------------------	------------

Cuadro 2.61. Carga horaria total de la formación del Técnico Deportivo Superior en Fútbol, basado en el D. 12/2004.

En lo que respecta al perfil profesional del Técnico Deportivo en Fútbol Superior, el Decreto 12/2004 nos dice que el titular del mismo posee las competencias necesarias para programar y dirigir el entrenamiento de deportistas y equipos de fútbol, dirigir la participación de éstos en competiciones de medio y alto nivel, así como dirigir a Técnicos Deportivos en fútbol de niveles inferiores al suyo y escuelas de Fútbol. Además, sus unidades de competencias son las siguientes:

1. Programar y dirigir el entrenamiento de futbolistas y equipos, así como la participación de éstos en competiciones de fútbol de medio y alto nivel.
2. Programar y dirigir el acondicionamiento físico de futbolistas.
3. Programar y dirigir la enseñanza del fútbol.
4. Programar, dirigir y coordinar el seguimiento de la actividad de los Técnicos Deportivos de nivel inferior.
5. Dirigir un departamento, sección o escuela de fútbol.

En lo referente a las capacidades profesionales, y nombrando solo algunas, nos dice que este técnico debe ser capaz de:

- Programar y dirigir el entrenamiento técnico y táctico de deportistas y equipos de fútbol con vistas a la alta competición.
- Dirigir deportistas en competiciones de fútbol de medio y alto nivel.
- Programar la enseñanza del fútbol.
- Colaborar en el diseño, planificación y dirección técnica de competiciones de fútbol.
- Programar, dirigir y organizar la actividad de otros Técnicos y/o profesionales de nivel y cualificación inferior al suyo.
- Dirigir un departamento, sección o escuela de fútbol.
- Detectar la información científica relacionada con su trabajo, con el fin de incorporar nuevas técnicas y tendencias, así como saber utilizar los nuevos equipos y materiales del sector.

Además, este Decreto establece que el Técnico Deportivo Superior ejercerá su actividad en el ámbito de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol, de la dirección de deportistas y equipos de alto nivel. La llevará a cabo en centros de alto rendimiento, centros de tecnificación deportiva, escuelas de fútbol, clubes de fútbol y asociaciones deportivas, federaciones, patronatos deportivos,

empresas de servicios deportivos y centros de formación de Técnicos Deportivos en Fútbol. Se le requiere las responsabilidades siguientes:

- Entrenamiento de deportistas o equipos de fútbol.
- El control y la evaluación del proceso de entrenamiento deportivo.
- El control del rendimiento deportivo realizando los tests apropiados en cada caso.
- La dirección de la participación de futbolistas en competiciones.
- El acondicionamiento físico de futbolistas de medio y alto nivel.
- La seguridad de los Técnicos que dependen de él.
- El cumplimiento de las instrucciones generales sobre las actividades del responsable o de la responsable de la entidad deportiva.
- La dirección técnica de escuelas de Fútbol.

2.7.3. Algunas consideraciones a tener en cuenta

Una vez expuestas algunas de las manifestaciones más importantes que realiza la legislación vigente respecto a la formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol, pasamos a comentar aquellos aspectos de la formación del entrenador o entrenadora de fútbol que pensamos más relevantes.

Según Wein (1995) el monitor/educador de fútbol ha de asumir tanto responsabilidades deportivas y sociales, como pedagógicas. Además los niños y niñas, nos sigue diciendo este autor, aceptan y respetan al monitor en función de sus conocimientos, capacidad de motivar y organizar, entusiasmo, puntualidad, personalidad, estabilidad emocional y coherencia de temperamento. Para Nieto (1998/99) la figura del entrenador de fútbol tiene como principal misión ser un buen educador y debe ayudar a que sus jugadores y jugadoras consigan su mayor graduación como personas. El entrenador, también para este mismo autor, se convierte en el cordón umbilical con respecto a los padres de nuestros jugadores y jugadoras. En este mismo sentido Coca (1985:717) nos dice que *«el fenómeno humano-educativo del juego aplicado al fútbol es algo que debería entrar en los planes de los entrenadores»*.

Respecto a la formación del entrenador o entrenadora de fútbol, Lago (2001b:38) afirma de forma clara y concisa que *«el entrenador debe conocer, con el apoyo de las ciencias específicas, tanto las distintas estructuras humanas que compromete con sus propuestas, como la estructura y la lógica interna de la especialidad en la que trabaja»*. Para Giménez (2001) el entrenador de fútbol ha de tener los objetivos a conseguir muy claros, tener y saber transmitir los conocimientos suficientes y ser un entusiasta de su enseñanza para contagiar y motivar a sus jugadores y jugadoras. Para que estas características se den en el entrenador o entrenadora de fútbol *«es necesario que en la iniciación al fútbol los entrenadores actúen correctamente y se formen para ello»* (p. 42). Siguiendo en la misma línea que los autores anteriores, es decir, considerando esencial una adecuada formación del entrenador o entrenadora de fútbol, Coca (2002) piensa que no se debe nunca perjudicar a los niños y niñas y que es preferible no entrenar que entrenar mal, por lo que no debemos *«poner a*

los niños a entrenar en manos de quien no tenga los conocimientos adecuados... porque estamos jugando con la formación humana» (p. 42). En relación con lo expuesto por este autor, Saura (1996) nos dice que existen muchas personas que trabajan en la iniciación deportiva con muy buena voluntad pero no tienen los conocimientos y recursos necesarios para afrontar una enseñanza adecuada. En este mismo sentido, tanto Jones (1996) como Quinn y Carr (1998), en Inglaterra y EE.UU., respectivamente, encuentran que existen pocos entrenadores de fútbol base que tengan la adecuada formación.

Esta enseñanza adecuada del fútbol, según Wein (2002), está siendo estrangulada por la denominada «cultura de la victoria en el deporte infantil». Se trata de la búsqueda «a cualquier precio» de la victoria que tienen clubes y escuelas, pero también los mismos entrenadores y entrenadoras. Esto trae como consecuencia, nos sigue diciendo el autor, la consecución de éxitos rápidos, pero poco duraderos, aumento del riesgo de lesiones, abandono de la práctica del fútbol, así como ausencia de objetivos a largo plazo, es decir, de formación personal y deportiva.

Para concluir este apartado, exponemos la propuesta realizada por Giménez (2001) respecto a los ámbitos de formación del entrenador en la iniciación al fútbol.

ÁMBITO PEDAGÓGICO	• Programación • Diseño de sesiones y actividades • Organización de los contenidos • Metodología • Evaluación
ÁMBITO PSICOLÓGICO	• Motivación de los jugadores • Control y dirección de grupos • Capacidad de comunicación • Trabajo en equipo • Habilidades interpersonales • Conocimiento psicoevolutivo de los jugadores • Ambiente positivo de trabajo • Comportamiento del entrenador durante el entrenamiento y la competición
ÁMBITO TÉCNICO	• Características principales del fútbol • Técnica individual y colectiva específica • Táctica individual y colectiva específica • Acondicionamiento físico básico para escolares • Reglas de juego del fútbol 7 y fútbol 11
OTROS ÁMBITOS	• Anatomía y fisiología • Organización del entrenamiento

Cuadro 2.62. Ámbitos de formación del entrenador en la iniciación al fútbol según Giménez (2001).

Por su parte, Feu (2004), basándose en las propuestas de diferentes autores y en la realidad deportiva actual, propone las siguientes funciones del entrenador deportivo enmarcadas en sendas dimensiones.

1. Dimensión Técnica:

- Como técnico especialista del deporte que entrena.

2. Dimensión de organización y coordinación del proyecto deportivo:

- Realización del proyecto deportivo: planificación, evaluación y evolución antes, durante y después de la puesta en práctica del proyecto deportivo.
- Organización y Coordinación del proyecto deportivo: organizar y coordinar las tareas del proyecto deportivo.
- Gestión de los recursos: instalaciones, materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto deportivo...

3. Dimensión humana-afectiva:

- Gestión de relaciones humanas: con los ayudantes, jugadores, trabajadores del club, directivos, prensa.
- Liderazgo en la toma de decisiones.
- Motivación y animación del grupo deportivo.

4. Dimensión formadora:

- Educar al grupo deportivo, en el sentido pleno de la palabra.
- Pedagogía, para encauzar de forma más efectiva los contenidos del entrenamiento.
- Desarrollar el talento deportivo.

5. Dimensión investigadora:

- Investigación, para mejorar e innovar en el proceso de entrenamiento.

2.8. CONCLUSIONES DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

No quisiéramos terminar este capítulo sin realizar algunas consideraciones y conclusiones relativas a los fundamentos teóricos de nuestra investigación.

Concepto y clasificación del deporte: existen numerosas definiciones y orientaciones del deporte. No obstante, nosotros nos quedamos con aquéllas que contemplen este fenómeno desde un prisma educativo y formativo de la persona. También existen numerosas clasificaciones, aunque a nosotros nos parece interesante la que realiza Hernández Moreno (1994), en la que el fútbol queda enmarcado en los deportes de cooperación/oposición, de espacio común y participación simultánea.

Posibilidades educativas del deporte y del fútbol: creemos que el deporte, y por ende, el fútbol, bien utilizado (incluida la competición), tiene grandes posibilidades formativas y educativas para las per-

sonas que lo practican. Insistimos en que es un medio a través del cual, además de transmitir conocimientos de un deporte en cuestión, nos posibilita crecer como personas en todos los ámbitos, pero ha de utilizarse adecuadamente, para lo cual la figura del profesor-entrenador es clave, de ahí la importancia de su formación.

Deportes de cooperación/oposición, de espacio común y participación simultánea. El fútbol: teniendo en cuenta las distintas clasificaciones el fútbol puede ser encuadrado en los llamados deportes colectivos, deportes de equipo, deportes de invasión, deportes territoriales o deportes de cooperación/oposición. Centrándonos en estos últimos, el fútbol estaría dentro de la subcategoría de los que se practican en un espacio común y con una participación simultánea. Dadas sus características estructurales y funcionales, pensamos que éstas influyen, o deben influir, la metodología de enseñanza del mismo.

Iniciación deportiva: también el concepto de iniciación deportiva ha sido definido por numerosos autores de muy diversas maneras. Normalmente, en las personas que se encuentran en esta etapa están en edad escolar, con lo que, pensamos, que las características de la misma tienen que estar acorde con un tratamiento eminentemente educativo.

Modelos de enseñanza del deporte: actualmente existen dos modelos de enseñanza del deporte: tradicional y alternativo. Respecto a la enseñanza del fútbol, el modelo que suele predominar es el tradicional. Esta circunstancia ha hecho que numerosos autores expongan su desacuerdo, al considerarlo inadecuado. Somos de la opinión de que el fútbol tiene unas características a las que se amolda mejor una metodología comprensiva, por lo que abogamos por la utilización de dicho modelo en la enseñanza del fútbol. Esta consideración es apoyada por numerosas investigaciones al respecto.

El entrenador deportivo y el entrenador de fútbol: pensamos que éste ha de tener una formación relacionada con la de los profesores en general, y con la de los profesores de Educación Física, sobre todo en las edades de iniciación deportiva. Debe tener una formación basada no sólo en contenidos técnicos y tácticos, sino también en contenidos psicológicos, pedagógicos, didácticos, desarrollo motor, medicina, anatomía y fisiología.

Terminada la exposición de los fundamentos teóricos de nuestra investigación, a continuación pasaremos a describir la metodología de investigación utilizada en nuestro estudio.



Capítulo 3

Metodología de la investigación

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*«Para educar a un chico por el camino correcto, transite usted ese camino un rato»
(Billings).*

*«Lo que importa verdaderamente en la vida no son los objetivos que nos marcamos,
sino los caminos que seguimos para lograrlo»
(Peter Bamm).*

ESQUEMA

3.1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

3.2. CONTEXTO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.3. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando hablamos de metodología de investigación, nos encontramos frente a un término muy complejo y amplio, por lo que, parece conveniente, antes de exponer las consideraciones relativas a ésta, aclarar, en la medida de lo posible, algunos aspectos referidos a la metodología de investigación en general. En primer lugar, tenemos que decir que dentro de la investigación educativa existen numerosos vocablos que aluden a la metodología de investigación, por lo que a veces, podemos confundirnos. En este sentido Taylor y Bogdan (1986) nos dicen que la metodología hace referencia a la forma en la que enfocamos los problemas y a cómo buscamos las respuestas.

En el siguiente esquema, podemos apreciar el desarrollo y la evolución de nuestra investigación.

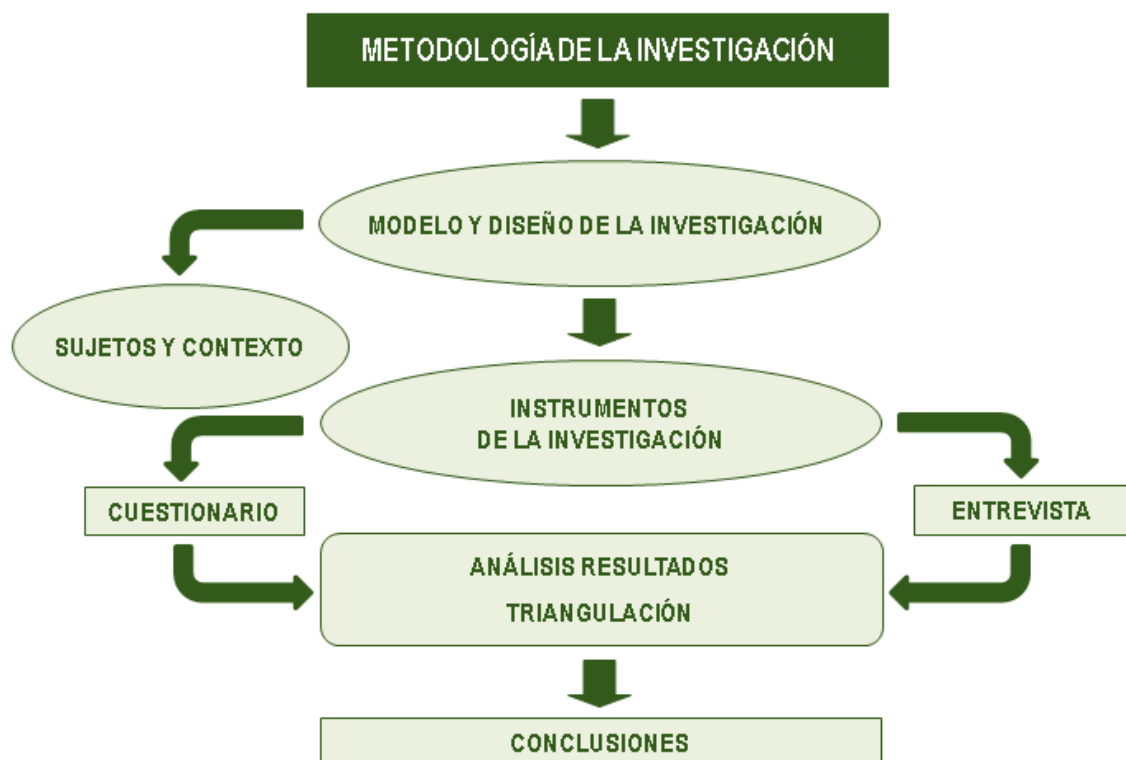


Figura 3.1. Esquema general de la Metodología de la Investigación.

A continuación, nos centraremos en el diseño y desarrollo de todo el proceso llevado a cabo en nuestra investigación, hablaremos de los instrumentos utilizados, y de los sujetos y el contexto en el que ha tenido lugar la misma.

3.1. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación que se precie ha de partir de un problema reconocido que interese o estimule la curiosidad del investigador. Una vez determinado el problema a investigar han de identificarse los objetivos a conseguir. Nosotros pretendemos conocer la realidad de la enseñanza del fútbol en las categorías inferiores de la provincia de Huelva y la formación que tienen los entrenadores de fútbol base. Para no perdernos y hacer más efectivo nuestro trabajo, es menester seguir un orden en cuanto a la organización de la investigación. En este sentido, Briones (1990), sugiere unas etapas o fases a seguir a lo largo de una investigación, las cuales nosotros aplicaremos a nuestra investigación.

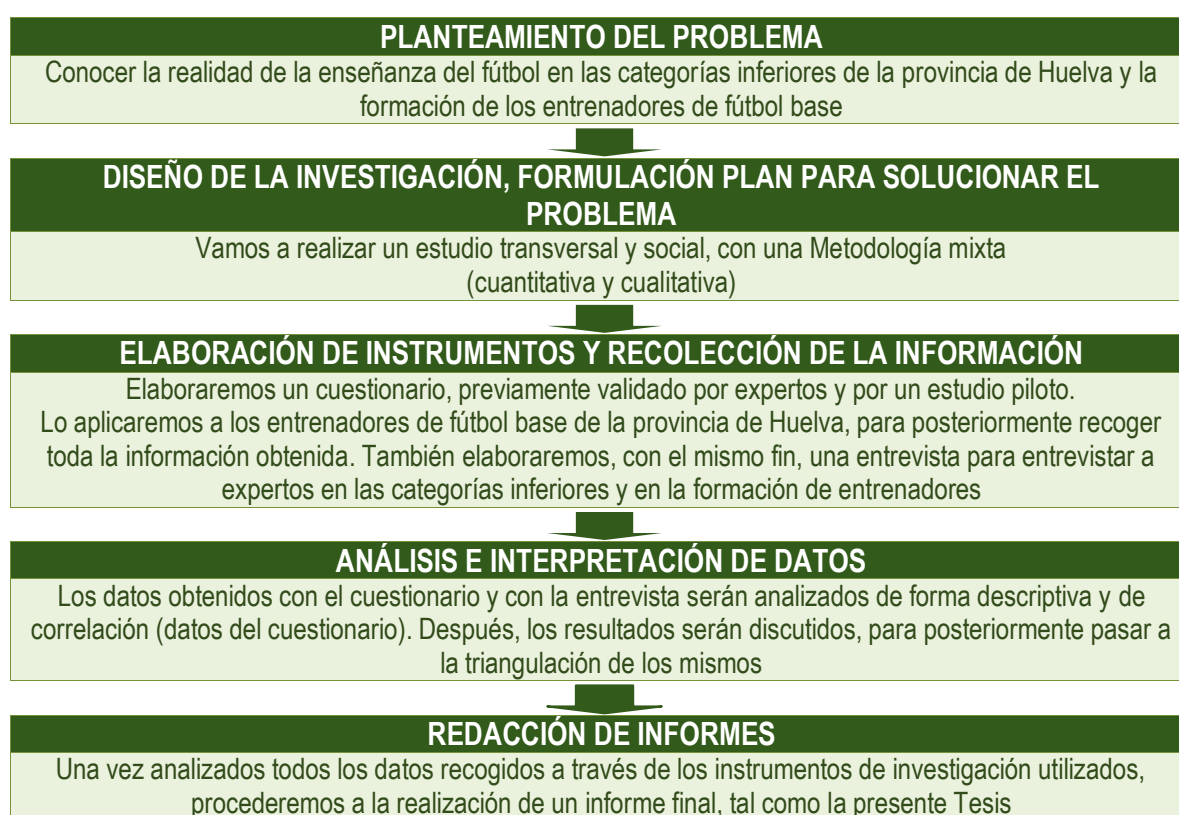


Figura 3.2. Etapas de la Investigación, basado en Briones (1990).

3.1.1. Modelos de investigación

En la investigación en el ámbito educativo, son numerosos los autores que utilizan una terminología diversa para referirse a aspectos análogos, o al menos, similares. Este panorama, según Giménez (2000), no ha hecho más que generar confusiones y dificultades a la hora de comprender y aplicar los distintos conceptos a la investigación educativa. En este sentido se expresa Colás (1992:43) cuando manifiesta que «esta multiplicidad conlleva diversas formas de hacer, produciéndose variaciones en los procedimientos, en los objetivos, e incluso, en los presupuestos epistemoló-

gicos en los que se inspiran». Para esta misma autora, son numerosos los autores que hablan, dentro de la investigación educativa, de los enfoques cuantitativo y cualitativo como perspectivas metodológicas básicas. No obstante, nos sigue diciendo esta autora, no hay que olvidar el auge que, en los últimos tiempos, está tomando progresivamente el modelo crítico. Para Soltís (1984), citado por Colás (1992), estas orientaciones encuentran sus raíces en tres corrientes filosóficas que han predominado en la investigación educativa: el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo).

Contreras (1999:78) nos dice que normalmente se entiende por paradigma educativo *«un punto de vista o modo de ver, analizar e interpretar los procesos educativos que tienen los miembros de una comunidad científica, y que se caracteriza porque tanto investigadores como prácticos comparten un conjunto de creencias, valores, normas, fines, lenguajes, postulados y formas de percibir y comprender los procesos educativos».*

El modelo positivista

Esta corriente intelectual ha sido la más importante en el pensamiento occidental, sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuyos antecedentes los podemos encontrar en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX, destacando figuras como Francis Bacon y Auguste Comte (Colás, 1992). Carr y Kemmis (1988) establecen como uno de los principales supuestos de esta perspectiva el hecho de que el conocimiento realmente válido sólo puede instituirse respecto a lo que se ha declarado por medio de la experiencia. En este sentido, podemos decir que esta doctrina *«trata de establecer leyes universales a partir del estudio de la realidad que se supone simple y fragmentable. La rigurosidad en la toma de datos y en el análisis no permite al investigador emitir ninguna valoración subjetiva o personal».*

Para Colás (1992) la aplicación e influencia del positivismo en las ciencias sociales deriva la admisión de los siguientes postulados:

- a) Los objetivos, los conceptos y los métodos de las ciencias naturales son aplicables a las indagaciones científico-sociales.
- b) Las normas lógicas que guían el modelo de explicación en las ciencias naturales pueden utilizarse en las ciencias sociales.
- c) Las leyes científicas son universales y persisten fuera del espacio y del tiempo.
- d) Los datos aportados por el método científico son objetivos, ya que la investigación es neutra y aséptica.
- e) Toda ciencia se plantea los mismos objetivos: la explicación, la predicción y el control.

Según Contreras (1999) en este enfoque se busca la generalización, se intenta descubrir las leyes que dan eficacia a la enseñanza para convertirlas en principios de planificación y actuación práctica. Respecto a la Educación Física, nos dice este autor que *«la investigación sobre la eficacia*

ha sido la dominante en Educación Física durante los últimos veinte años y se ha ocupado principalmente sobre las relaciones entre el factor tiempo de práctica del estudiante y la consecución del aprendizaje, así como comparaciones entre diferentes métodos de enseñanza en relación con la eficacia» (p. 79). Para García Ruso (1997) esta perspectiva se centra en el rendimiento, buscando leyes positivas a través de la objetivación de los datos obtenidos.

El modelo interpretativo

Los orígenes de esta perspectiva se sitúan en el siglo XVIII dentro de las ciencias sociales, pero no es hasta la década de los 60 en Inglaterra y de los 70 en otros países cuando se implanta como modelo de investigación coexistiendo con el modelo positivista.

Según Colas (1992) como postulados del modelo interpretativo pueden definirse los siguientes:

- a) La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual es difícil comprender la conducta humana.
- b) La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, por tanto, es imposible explicarla de la misma forma a como se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- c) Las teorías son relativas, ya que cada sociedad actúa con valores propios y éstos cambian con el tiempo. Se deriva de este relativismo el cuestionamiento del criterio de validez universal, el de objetividad y el de cientificidad.

Como vemos, siguiendo a Contreras (1999), desde este modelo se niega la unicidad de la realidad y se apuesta por el análisis de las situaciones, en vez de poner énfasis en los sujetos. En este sentido se expresan Guba y Lincol (1982, 1985), citados por Colás (1992:50), cuando manifiestan que *«para la corriente interpretativa la realidad es múltiple, es intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística o global. La investigación de esas múltiples realidades tenderá inevitablemente a divergir, por lo que no se determinará una única verdad, ni será posible la predicción ni el control»*. Para García Ruso (1997) desde este enfoque se precisa que el investigador se preocupe por entender la conducta humana, siempre dentro del propio contexto de actuación y a través de una metodología cualitativa.

Según Contreras (1999) las investigaciones en el ámbito de la Educación Física se han orientado hacia la socialización del profesorado y ello hacia tres áreas fundamentalmente: la primera trata de entender cómo se forman los antecedentes de los estudiantes para profesor de Educación Física, cómo cambian estos estudiantes durante su formación inicial y de qué manera estos cambios se relacionan con su trabajo como profesores. La segunda área hace referencia al proceso burocrático que se inicia cuando se comienza a trabajar en un centro. La última área se dirige al estudio de las características que los profesores de Educación Física asumen como propios sobre la enseñanza de dicha asignatura.

El modelo crítico

La perspectiva crítica de la investigación, tiene sus orígenes en la tradición alemana de la escuela de Frankfurt, incluyendo filosofías relacionadas con el marxismo (Colás, 1992). En este sentido se expresa Contreras (1999) cuando asevera que este enfoque se fundamenta en la suposición de que ni la ciencia ni la investigación son realmente neutrales, sino que siempre subyace en ellas una determinada ideología, la cual es menester que se haga explícita.

Algunas de las características principales de este modelo se pueden extraer de las siguientes consideraciones (Colás, 1992):

- a) Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, puros y objetivos. Por tanto, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros.
- b) El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es objetiva ni neutral, ya que obedece a un determinado interés humano al que sirve.
- c) La metodología que se propugna desde la ciencia social crítica es la crítica ideológica. Ésta libera de los dictados y limitaciones y de las formas de vida social establecidas. También se utilizará el psicoanálisis.

Desde esta doctrina, la finalidad de la ciencia no sólo consiste en comprender y analizar la realidad, sino también contribuir a la variación de ésta. En este sentido, se expresa también Colás (1992) cuando manifiesta que para la perspectiva crítica, la realidad es dinámica y evolutiva, donde los sujetos se convierten en agentes activos y en la conformación y construcción de la realidad, la cual tiene un sentido histórico y social. A través de la investigación, los sujetos podrán analizar la realidad y tomar conciencia de su situación.

Para Contreras (1999) en España, desde este enfoque, y en el ámbito de la Educación Física, destacan los trabajos de Barbero, Fraile, Peiró, Devís y Pascual. Según este mismo autor, desde esta perspectiva pueden quedar abiertas líneas de investigación referidas a la educación de género, igualdad de oportunidades y Educación Física, actividad física y salud, etc.

En resumen, este enfoque supone un gran avance en la investigación, donde el análisis y la reflexión se convierten en elementos-clave para llevar a cabo con éxito el proceso de investigación.

MODELO POSITIVISTA	MODELO INTERPRETATIVO	MODELO CRÍTICO
Trata de establecer leyes universales que desarrollen teorías científicas que guíen la acción educativa utilizando técnicas cuantitativas o empíricas	analiza y comprende el fenómeno educativo investigando con métodos cualitativos, etnográficos o naturalistas	Describen y comprenden la realidad educativa para transformarla a través de técnicas cualitativas de recogida de datos, introduciendo el componente ideológico

Cuadro 3.1. Modelos de investigación educativa.

Los modelos descritos se han desarrollado a través de la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos. Los cuantitativos se relacionan con el enfoque positivista fundamentalmente, mientras que los cualitativos con la perspectiva interpretativa y con la crítica. En la actualidad, se suele optar usualmente por la combinación de ambos métodos. Según Contreras (1999) se puede afirmar que la Educación Física ha seguido las mismas pautas de la investigación educativa general, la cual ha sido trasladada a nuestra área de conocimiento en cualquier paradigma de investigación en el que nos situemos.

3.1.2. Diseño de la investigación

Nuestra investigación está enmarcada dentro del campo de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación, teniendo en cuenta las sugerencias de Alcina (1994). Se basa, pues, en un estudio social, transversal y mixto, en el que combinamos los métodos cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (entrevista). El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula tanto datos cuantitativos como cualitativos en un mismo estudio o en varias investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007). También estos mismos autores, basándose en la opinión de otros estudiosos del tema, destacan las siguientes ventajas, entre otras, en la utilización de un enfoque mixto:

- a) Se logra una perspectiva más precisa del fenómeno. Nuestra percepción de éste es más integral, completa y holística.
- b) Se facilita el hallazgo de relaciones dinámicas e intrincadas de los fenómenos complejos del mundo.
- c) Al combinar métodos, aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.
- d) Los métodos mixtos ayudan a que exploremos y exploremos mejor los datos.

Para Ferreira y Vázquez Navarrete (2006) la legitimidad y la validez de los hallazgos de una investigación son muy importantes. Cuando hacemos una combinación de métodos, estamos contribuyendo a garantizar la calidad de los datos obtenidos, además de lograr una comprensión más exhaustiva del fenómeno estudiado.

Respecto al desarrollo de la investigación, hemos de decir que ésta ha constado de dos partes claramente diferenciadas, las cuales han correspondido a la aplicación de cada uno de los instrumentos utilizados en nuestro estudio. Por tanto, y siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007), nuestro diseño es de dos etapas, ya que dentro de una misma investigación se aplica en primer lugar un enfoque y, posteriormente, otro, siguiéndose en cada etapa las

técnicas correspondientes a cada enfoque. Siguiendo a estos mismos autores, nuestro diseño se enmarcaría dentro de aquéllos en los que se aplica un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial y, dentro de éstos, en aquéllos diseños vinculados o modelo de dos etapas por derivación; es decir, la aplicación de una etapa (cuantitativa en nuestro caso) conduce a la otra (cualitativa), ya que la entrevista realizada a los expertos tuvo como base el cuestionario pasado a los entrenadores y entrenadoras del fútbol base de la provincia de Huelva.

Etapas de la investigación

Etapa previa. Bienio 2001/2003. Realización de los cursos de doctorado. Llevamos a cabo nuestro estudio piloto, el cual consiste en pasar un cuestionario a los entrenadores y entrenadoras del fútbol base de la Mancomunidad de la Costa de Huelva.

1ª etapa. Finales 2003/2005. Tomando como base nuestro estudio piloto, el cual será descrito más adelante (apartado 3.3.1.2.), elegimos el tema a investigar con nuestro estudio, tras lo cual empezamos a realizar la revisión bibliográfica correspondiente (la cual no termina hasta concluir el presente trabajo). Simultáneamente comenzamos a elaborar el cuestionario que posteriormente pasaríamos a los entrenadores de la provincia de Huelva. A continuación seleccionamos la población a la que vamos a estudiar, entrenadores del fútbol base de la provincia de Huelva, para lo cual nos ponemos en contacto con el Servicio de Deportes de la Diputación de Huelva con la intención de informarnos acerca de las escuelas y entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. Allí se nos facilita información para ponernos en contacto con los distintos Coordinadores de los Servicios Agrupados Deportivos de la provincia de Huelva. Nos ponemos en contacto con éstos y, una vez que tenemos el cuestionario definitivo, comenzamos a pasárselo a los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. Tras la recogida de los mismos, procedimos a analizar los datos obtenidos a través del programa estadístico SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences).

2ª etapa. 2006/2008. Seguimos con la revisión bibliográfica para fundamentar nuestra investigación y poner ésta al día. Comenzamos a estudiar qué instrumento utilizaríamos en esta segunda etapa. Teniendo en cuenta los datos obtenidos con el cuestionario aplicado en la primera etapa de nuestro trabajo, decidimos llevar a cabo una entrevista. Tras varios borradores de distintos guiones de la entrevista (corregidos por nuestros directores de Tesis), elaboramos la guía definitiva de la entrevista y seleccionamos los expertos a entrevistar. Una vez realizadas las entrevistas, pasamos al análisis de los datos obtenidos.

3ª etapa. 2008/2009. En esta tercera etapa de la investigación, procedemos al análisis de los datos obtenidos con nuestro estudio, comparando la información resultante de la aplicación de ambos instrumentos y realizamos la correspondiente discusión y triangulación, elaborando así nuestro informe final donde exponemos las conclusiones, limitaciones y perspectivas futuras de la investigación.

En la siguiente figura, podemos observar las diferentes etapas y pasos seguidos en nuestra investigación.



Figura 3.3. Etapas de nuestra investigación.

3.2. CONTEXTO Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este punto haremos mención al contexto en el que se ha desarrollado nuestro trabajo, así como a los sujetos participantes en nuestro estudio.

3.2.1. Contexto de la investigación

En lo referente al cuestionario, el contexto de nuestro estudio hace referencia a las escuelas deportivas y clubes de fútbol base de la provincia de Huelva. Al respecto, tenemos que decir que los datos acerca de este contexto fueron facilitados por el Servicio de Deportes de la Diputación de Huelva, el cual es el organismo encargado de gestionar y organizar las actividades físico-deportivas de toda la provincia de. Allí se nos informó de que, a efectos de una mejor distribución y funciona-

miento, la provincia de Huelva estaba dividida en Servicios Deportivos Agrupados (SS.DD.AA.), y de que cada zona tenía un coordinador. Todos los SS.DD.AA., no tenían el mismo número de entidades de población, ni todas las entidades de población, como es obvio, tenían el mismo número de habitantes y, por tanto, de escuelas, clubes y entrenadores. En este sentido cabe decir que el SS.DD.AA. con mayor número de habitantes (S.D.A. de la Costa) aportó el mayor número de entrenadores a nuestro estudio (40). Por el contrario los SS.DD.AA. que menos sujetos aportaron fueron los de Mina-Andévalo y Sierra (6 y 9 respectivamente), coincidiendo también con las zonas menos pobladas. A continuación detallamos los Servicios Deportivos Agrupados y las entidades de población participantes en nuestra investigación.

SERVICIOS DEPORTIVOS AGRUPADOS	ENTIDADES DE POBLACIÓN PARTICIPANTES
COSTA	Aljaraque, Ayamonte, Cartaya, Gibraleón, Lepe y Punta Umbría
CONDADO	Almonte, Moguer, Palos de la Frontera, Paterna del Campo y Trigueros
MINA-ANDÉVALO	Alosno, El Cerro de Andévalo, La Zarza, San Bartolomé de la Torre, Tharsis y Villanueva de los Castillejos
CUENCA-MINERA	Minas de Riotinto, Nerva y Zalamea
SIERRA	Aracena, Aroche, Cumbres Mayores, El Repilado, Fuenteheridos, Galaroza, Higuera de la Sierra, Rosal de la Frontera y Zufre

Cuadro 3.2. Servicios Deportivos Agrupados y entidades de población participantes.

Por otro lado, el contexto al que van dirigidas las entrevistas realizadas hace referencia a aquellas personas de reconocido prestigio en el ámbito de la formación de entrenadores de entrenadores de fútbol, así como aquéllas que ocupan actualmente un cargo relevante en la formación de la cantera de los equipos de fútbol de más relevancia en Andalucía, como son los responsables o coordinadores de cantera.

3.2.2. Sujetos de la investigación

Los participantes en nuestro estudio han sido los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva, por un lado, y expertos en la formación de entrenadores y coordinadores de la cantera de los equipos más destacados de Andalucía, por otro. En cuanto a la forma de acceder a los entrenadores de fútbol base, hemos de decir que, excepto en la zona de la Costa, en la que tuvimos que ir municipio por municipio, contactando con los entrenadores a través de los distintos coordinadores de las escuelas, clubes o equipos de fútbol, en los demás SS.DD.AA., nos pusimos en contacto con los Coordinadores correspondientes a los que, una vez dada la información pertinente acerca de nuestra investigación, entregamos los cuestionarios en mano, y fueron éstos los que se los entregaron a los entrenadores y, posteriormente, también los recogieron. Finalmente, fueron los Coordinadores de las SS.DD.AA. los que nos entregaron en mano los cuestionarios rellenados (79).

En cuanto a los expertos en el ámbito de la formación de entrenadores de fútbol, hemos de decir que fuimos poniéndonos en contacto con ellos, con el fin de entrevistarlos, de forma personal o por vía telefónica, según cercanía y disponibilidad. Igualmente sucedió con los coordinadores o responsables de las distintas canteras de los clubes de fútbol de más relevancia en Andalucía.

3.2.2.1. Muestra de los participantes en el cuestionario

Nuestra intención era, en principio encuestar a todos los entrenadores de la provincia de Huelva, No obstante, esto no fue posible ya que algunos entrenadores de diversas entidades de población no contestaron a la petición, bien porque no tenían escuelas, clubes o equipos de fútbol, o bien por otras razones que desconocemos. Dadas las características de nuestra población, y siguiendo a Jiménez, López-Barajas y Pérez (1997), pensamos utilizar una muestra no probabilística, la cual hace referencia a aquella que no usa el muestreo al azar, sino que se obtiene siguiendo a otro u otros criterios. Se trata, pues, de una muestra *aceptante* (Jiménez, López-Barajas y Pérez, 1997), en la que se ha conseguido su representatividad a través de su tamaño. Por tanto, debemos previamente conocer el número de sujetos que tenemos que estudiar para conformar una muestra que nos asegure un error igual o inferior al 5%, lo cual es aceptable desde el punto de vista estadístico. Para conocer el número de individuos a analizar, utilizamos el Programa Informático Stats propuesto por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, (2007), el cual nos informa del tamaño de la muestra, en función del error que aceptamos y del nivel de confianza que deseamos. De esta manera obtenemos los siguientes datos:

POBLACIÓN	ERROR MUESTRA	PORCENTAJE MUESTRA	NIVEL CONFIANZA	TAMAÑO MUESTRA
98	5%	80%	95%	70,2746

Tabla 3.1. Datos muestra de participantes en el cuestionario.

Como podemos observar en la tabla precedente, el número de encuestados adecuado para que la muestra sea representativa, con un error de 0,05 (5%) y un nivel de confianza del 95%, es de algo más de 70 sujetos, el cual hemos conseguido de forma suficiente (79).

3.2.2.2. Muestra de los participantes en la entrevista

Una vez obtuvimos los datos de los cuestionarios pasados a los entrenadores y entrenadoras de la provincia de Huelva, seleccionamos a un total de diez sujetos para ser entrevistados. De nuevo aquí, siguiendo a Jiménez, López-Barajas y Pérez (1997), utilizamos una muestra no probabilística, la cual hace referencia a aquella que no usa el muestreo al azar, sino que se obtiene siguiendo a otro u otros criterios. En nuestro caso buscamos a expertos en el fútbol base y en la formación de los entrenadores de fútbol que además fueran accesibles. En este sentido, con el fin de ser equilibrados en nuestra elección, consideramos oportuno seleccionar una muestra de expertos

(Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007): cinco expertos en la formación de entrenadores y entrenadoras y otros cinco coordinadores o responsables de las canteras de los equipos de fútbol más importantes de Andalucía. La elección de un grupo de expertos está relacionada con el interés por recoger la opinión de especialistas en una materia concreta (Sáez, 2009). Basándonos en Fernández de Sanmamed (2006) nuestra muestra es opinática, es decir, la selección de los informantes se realiza siguiendo criterios pragmáticos y de factibilidad, como la facilidad de los contactos, la accesibilidad, etc. En este caso, el poder de ésta radica en la medida en que las unidades de muestreo aportan información rica, profunda y completa. Con este fin, en nuestro caso, los sujetos elegidos tienen un perfil estrechamente relacionado con el fútbol base y con la formación de los entrenadores y entrenadoras de este nivel. De esta forma hemos querido garantizar el diseño adecuado de la muestra (Delgado Gallego, Vargas y Vázquez Navarrete, 2006). Además, se trata de una muestra que representa a los expertos en el fútbol base y en la formación de los entrenadores de fútbol cuya transferencia podría ser dada a otros contextos similares, aunque no pretendemos realizar generalizaciones (Goetz y LeCompte, 1984).

Perfiles y selección de los informantes claves

Teniendo en cuenta las consideraciones de Rodríguez, Gil y García (1996), la elección de los informantes claves fue realizada de forma intencionada y razonada, lo cual quiere decir que fue hecha en función de los criterios establecidos previamente por el investigador y no al azar, y que se eligen aquellas personas que mejor puedan responder a las preguntas de investigación y posibiliten conocer, descubrir e interpretar el fenómeno estudiado en profundidad (Fernández de Sanmamed, 2006). Siguiendo a esta misma autora, nuestra estrategia de muestreo es combinada: mezcla la estrategia de «*muestreo de intensidad*», donde se eligen a los informantes que manifiestan-viven el fútbol base y la formación de los entrenadores de forma intensa, con gran experiencia en lo estudiado; y la estrategia de muestreo denominada «*nominado-bola de nieve*», en la que los informantes de interés son seleccionados a partir de personas que conocen o nombran a otras identificándolas como buenos informantes. En lo referente a la conveniencia-pertinencia de la muestra, hemos de decir que las personas seleccionadas se corresponden con aquellos informantes que actualmente pueden aportarnos mayor y mejor información respecto al tema estudiado. También cabe destacar que estimamos suficiente la muestra, teniendo en cuenta la calidad y cantidad de la información obtenida, ya que en algunas dimensiones hemos alcanzado la saturación de información (Fernández de Sanmamed, 2006). Por último, en cuanto al volumen de la muestra, tenemos que decir que éste supera al utilizado en la mayoría de las investigaciones de este tipo, tal como demuestran en su estudio Gilbert y Trudel (2004), ya que, según estos autores, la mayor parte de los estudios publicados en inglés, hacen referencia a investigaciones de una o dos personas (entrenadores o atletas). A continuación, expondremos los criterios de inclusión establecidos para seleccionar a los entrevistados. Los informantes tenían que reunir, al menos, tres de los siguientes criterios:

- a) Ser o haber sido Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Educación o en la de Educación Física.

- b) Ser entrenador de Fútbol.
- c) Haber sido jugador profesional de fútbol.
- d) Ser coordinador o responsable de la cantera de alguno de los clubes más relevantes de Andalucía.
- e) Tener estudios superiores.
- f) Ser profesor de la Escuela de Entrenadores de Fútbol de Andalucía.
- g) Ser o Haber sido coordinador de la cantera de otros clubes de cierta relevancia.

Como podemos ver, estos criterios nos van a asegurar la obtención de datos relevantes para conseguir los objetivos perseguidos en nuestro trabajo. Con el fin de garantizar la confidencialidad de los informantes claves, Tal como sugieren Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007), se han asignado nombres ficticios a cada uno de ellos. A continuación exponemos los perfiles de las personas entrevistadas:

Álvaro: Doctor y Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Universidad en una Facultad de Educación. Entrenador de nivel I de Fútbol.

Baltasar: Coordinador de la Cantera de un Club relevante de Andalucía. Entrenador de II nivel de Fútbol y ex-jugador profesional de este deporte.

Carlos: Doctor y Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Universidad en una Facultad de Educación. Entrenador de nivel III de Fútbol. Profesor de la Escuela de Entrenadores de Fútbol de Andalucía. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con cierta relevancia.

David: Coordinador de la Cantera de un Club relevante de Andalucía. Entrenador de III nivel de Fútbol y ex-jugador profesional de este deporte. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con cierta relevancia.

Enrique: Doctor y Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Universidad en una Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor de la Escuela de Entrenadores de Fútbol de Andalucía. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con bastante relevancia.

Fernando: Doctor y Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Universidad en una Facultad de Educación. Entrenador de nivel III de Fútbol. Profesor de la Escuela de Entrenadores de Fútbol de Andalucía. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con cierta relevancia.

Genaro: Licenciado en Educación Física. Coordinador de la Cantera de un Club relevante de Andalucía. Entrenador de II nivel de Fútbol. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con cierta relevancia.

Horacio: Con Estudios Superiores. Ha sido Profesor de Universidad. Entrenador de Fútbol II nivel. Profesor de la Escuela de Entrenadores de Fútbol de Andalucía.

Ignacio: Con Estudios Superiores. Coordinador de la Cantera de un Club relevante de Andalucía. Entrenador de III nivel de Fútbol. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con cierta relevancia.

Javier: Con Estudios Superiores. Coordinador de la Cantera de un Club relevante de Andalucía. Entrenador de I nivel de Fútbol. Ha sido coordinador de Fútbol Base de clubes con bastante relevancia.

A continuación, exponemos en una tabla los criterios que cumplen los expertos entrevistados:

ENTREVISTADOS	CRITERIOS DE SELECCIÓN						
	a	b	c	d	e	f	g
ÁLVARO	X	X			X		
BALTASAR		X	X	X			X
CARLOS	X	X			X	X	X
DAVID		X	X	X			X
ENRIQUE	X				X	X	X
FERNANDO	X	X			X	X	X
GENARO		X		X	X		X
HORACIO	X	X			X	X	
IGNACIO		X		X	X		X
JAVIER		X		X	X		X

Tabla 3.2. Criterios que cumplen los expertos entrevistados.

3.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

De los distintos instrumentos de investigación que actualmente se utilizan en la investigación educativa, nosotros, para nuestro estudio, hemos utilizado el cuestionario y la entrevista. A continuación exponemos brevemente en qué consisten cada uno de los instrumentos utilizados en nuestra investigación; es decir, encuesta y cuestionario, por un lado, y por otro, la entrevista, ya que son los empleados en nuestra investigación.

El modelo de investigación en el que nos centremos va a determinar en gran medida el o los instrumentos que utilicemos. En nuestro estudio, al ubicarnos dentro de un modelo mixto, vamos a emplear el cuestionario y la entrevista, tal como hemos mencionado más arriba. A continuación expondremos detenidamente los aspectos más relevantes de cada uno de ellos.

3.3.1. El cuestionario

3.3.1.1. Concepto y aspectos básicos del cuestionario

Concepto

Uno de los instrumentos más utilizados para la realización de encuestas es el cuestionario. Goetz y Lecompte (1984) denominan a los cuestionarios «*encuestas de confirmación*» y afirman que el objetivo de éstas consiste en determinar la medida en que los encuestados sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables. Según Rodríguez, Gil y García (1996) el cuestionario es una técnica de recogida de información basada en la realización de preguntas establecidas con anterioridad, planteadas en el mismo orden y de la misma forma. Además, nos siguen diciendo estos autores, esta técnica se basa en un formulario elaborado previamente, donde se anotan las respuestas.

Una de las definiciones de cuestionario que nos parece más interesante, por su claridad y sencillez, aunque es realizada desde el campo de la Sociología, es la que nos propone Sierra (1982:268-269), quien nos dice que el cuestionario «*no es otra cosa que un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación sociológica para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido*». Para este mismo autor la finalidad del cuestionario es la de conseguir de forma sistemática y ordenada información sobre la población que se investiga y acerca de la variable estudiada, la cual puede referirse a actitudes, actos, opiniones, etc.

En definitiva, podemos decir que «*un cuestionario es el documento que recoge de forma organizada las preguntas sobre el objetivo de la encuesta*» (Santesmases, 1997, citado por Padilla, González y Pérez, 1998:116).

Ventajas e inconvenientes

Como todos los instrumentos de investigación, el cuestionario tiene una serie de ventajas e inconvenientes, los cuales exponemos a continuación.

VENTAJAS
• Es fácil y sencillo de completar (Buendía, 1992; Mckernan, 1996) • Proporciona respuestas directas (Mckernan, 1996) • La información es cuantificable (Mckernan, 1996) • Puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas (Buendía, 1992; Fox, 1981; Mckernan, 1996; Padilla, González y Pérez, 1998) • Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas (Fox, 1981; Padilla, González y Pérez, 1998) • Relativamente poco costoso (Buendía, 1992; Fox, 1981) • Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato (Buendía, 1992; Padilla, González y Pérez, 1998)

Cuadro 3.3. Ventajas del cuestionario.

INCONVENIENTES
• Lleva tiempo analizarlo (Mckernan, 1996) • Las respuestas pueden no ser sinceras (Mckernan, 1996) • Las personas que responden a él intentan producir la «<i>respuesta correcta</i>» (Mckernan, 1996) • No existe posibilidad de explicación complementaria para la cumplimentación del cuestionario (Rodríguez, Gil y García, 1996) • Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo (Mckernan, 1996) • Rellenarlo depende de la capacidad para leer y escribir (Mckernan, 1996) • Responde a objetivos descriptivos. Resulta difícil diseñar el cuestionario para contribuir a la explicación de relaciones entre variables (Padilla, González y Pérez, 1998) • Superficialidad de la información. La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados (Padilla, González y Pérez, 1998) • Dificil elaboración. El proceso de elaboración del cuestionario lleva tiempo y requiere experiencia y conocimientos específicos. No es fácil elaborar cuestionarios de calidad (Padilla, González y Pérez, 1998) • El número de devoluciones suele ser pequeño. Pocas veces supera el 50% (Colás, 1992; Fox, 1981) • Sólo es adecuado para personas con cierto nivel cultural, ya que contestarlo implica, no sólo cierto nivel de comprensión y expresión, sino de dominio de las «<i>técnicas de respuesta</i>» (Pérez Juste, 1984, citado por Colás, 1992) • Cuando la investigación es extensa en sus objetivos, el proceso de encuesta suele ser lento y pesado, especialmente si se exigen sucesivas fases de aplicación (Buendía, 1992)

Cuadro 3.4. Inconvenientes del cuestionario.

Tipos

Teniendo en cuenta la literatura existente al respecto, hemos de decir que existen diversos tipos de cuestionarios. Según Rodríguez, Gil y García (1996) podemos distinguir entre cuestionarios que buscan una información descriptiva concreta y cuestionarios que intentan conseguir una información de carácter cualitativo. Los primeros se caracterizan fundamentalmente por presentar al encuestado unas opciones de respuestas que han sido tomadas en cuenta por el encuestador en relación con una variable o concepto determinada con antelación, mientras que en los segundos, las preguntas han de hacer referencia tanto a las distintas opciones que se ofrecen al encuestado como a la gama continua dentro de las que se buscará la respuesta.

Otra interesante clasificación del cuestionario es la que propone Mckernan (1996), la cual distingue tres tipos de cuestionarios:

- Cuestionario por correo (postal): En este tipo de cuestionario se envía por correo el cuestionario el cual ha de ser cumplimentado y devuelto por el destinatario en cuestión.
- Cuestionario administrado en grupo: El encuestador reúne a un grupo de sujetos en un lugar para rellenar el cuestionario (el investigador puede o no estar presente).
- Cuestionario con contacto personal: el investigador toma contacto con la persona que va a ser encuestada y le hace completar el cuestionario. También se puede crear una situación similar a la entrevista, en la que el encuestador realiza las preguntas y va anotando las respuestas.

Elaboración

Tal como apuntan Padilla, González y Pérez (1998) aparentemente puede parecer que la construcción adecuada de un cuestionario es simple y sencilla. Sin embargo, dicha apariencia resulta muchas veces engañosa, ya que, si pretendemos que nuestro estudio goce de cierta credibilidad y de algún rigor, es necesario que la elaboración del cuestionario se realice mediante un proceso sistemático y estructurado, dejando al margen intuiciones y prisas en la confección del mismo.

La elaboración de un cuestionario es ardua y complicada, como se ha dejado claro. Por ello, numerosos autores aluden a distintas fases o etapas a seguir en dicho menester, con el objeto de facilitar su construcción y dotarla de fundamento y propiedad.

Para Sierra (1982) a la hora de preparar un cuestionario se han de seguir las siguientes etapas:

1. Formulación de hipótesis.
2. Determinación de las variables a observar con sus dimensiones e indicadores.
3. Especificación del tipo de preguntas, de su forma y de las categorías en su caso que deben comprender en relación con cada indicador.
4. Redacción de las preguntas.
5. Su ordenación.
6. Determinación de los aspectos formales del cuestionario y preparación de sus elementos accesorios.

Por su parte, Martínez Olmo (2002) hace referencia a cinco pasos en la elaboración de un cuestionario:

1. Describir la información que se necesita.
2. Redactar las preguntas y la manera de contestar.
3. Redactar un texto introductorio y las instrucciones.
4. Diseñar el aspecto formal del cuestionario.
5. Reproducir el cuestionario.

Según Mckernan (1996) construir un cuestionario lleva bastante tiempo, por lo que a la hora de su elaboración debemos tener en cuenta los pasos que se exponen en el siguiente cuadro.

1.	Decidir cuál es realmente el problema y qué información se necesita para proporcionar respuestas
2.	Decir qué tipo de preguntas utilizar: fijas o abiertas
3.	Redactar un primer borrador del cuestionario
4.	Realizar un estudio piloto del borrador con una muestra de personas
5.	Revisar el cuestionario basándose en las críticas
6.	Administrar el cuestionario
7.	Analizar e interpretar los cuestionarios devueltos
8.	Redactar el informe final de la investigación

Cuadro 3.5. Pasos a seguir en la construcción de un cuestionario, según Mckernan (1996:147).

Siguiendo a Padilla, González y Pérez (1998) los pasos a seguir en la preparación de un cuestionario son los siguientes:

1. Determinación precisa de los objetivos del cuestionario.
2. Planificación del cuestionario.
 - Determinar las áreas de contenido.
 - Determinar, para cada área de contenido, las variables necesarias.
 - Especificar los indicadores (preguntas) para cada área de contenido.
3. Elaboración y/o selección de las preguntas y/o tests.
4. Análisis de la calidad de las preguntas y/o tests.
5. Disposición provisional de las preguntas y/o tests en el cuadernillo.
6. Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario.
7. Edición final del cuestionario.

Como podemos deducir de todo lo expuesto más arriba, y siguiendo a Fox (1981), la clave de la encuesta y, por tanto, su elemento más importante y decisivo es la pregunta en sí misma.

Existen distintos tipos de preguntas, aunque las más utilizadas son las preguntas abiertas y las preguntas cerradas. Las primeras permiten que el encuestado pueda expresarse libremente con sus propias palabras, mientras que las segundas ofrecen a la persona encuestada distintas opciones de respuesta, teniendo ésta que elegir la que ella considere más adecuada. Según Martínez Olmo (2002) las preguntas abiertas suelen ser más fáciles de contestar, aunque su análisis es más complicado y requiere bastante tiempo. Respecto a las preguntas cerradas, este mismo autor nos sigue diciendo que suelen utilizarse cuando es relativamente fácil saber o intuir las distintas respuestas que pueden dar los encuestados. No obstante, y siguiendo a Padilla, González y Pérez (1998) algunos encuestados pueden sentirse más a gusto con las preguntas cerradas y otros con las preguntas abiertas. A continuación, y basándonos en los autores anteriores, exponemos un cuadro que puede ayudarnos a decidimos por un tipo u otro de preguntas a la hora de elaborar un cuestionario.

	PREGUNTA ABIERTA	PREGUNTA CERRADA
OBJETIVO	Obtener información directa de los encuestados con sus propias palabras	Obtener datos de juicios u ordenaciones
CARACTERÍSTICAS DE LOS ENCUESTADOS	Nivel cultural medio-elevado y con conocimiento y opinión sobre el tema	Nivel cultural medio-bajo y sin conocimiento y opinión sobre el tema
FORMA DE HACER LAS PREGUNTAS	No disponer de las posibles respuestas. Posibles respuestas muy numerosas	Respuestas previstas
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	Posibilidad de categorizar y analizar respuestas muy heterogéneas	Descripción meramente cuantitativa de las respuestas
COMUNICAR LOS RESULTADOS	Descripción individual de los tipos y categoría de respuesta	Información estadística de las respuestas

Cuadro 3.6. Comparación de preguntas abiertas y cerradas según Padilla, González y Pérez (1998:133).

Según (Fox, 1981) para que una pregunta pueda ser utilizada en una investigación sólo ha de cumplir una condición, y es que la intención del encuestador ha de quedar muy clara para el encuestado, lo cual se puede conseguir si ésta reúne las siguientes características

1. Claridad de lenguaje. No sólo para el encuestador, sino, sobre todo, para el encuestado. En este sentido es muy importante realizar un estudio piloto.
2. Concreción del contenido y del período de tiempo. Se trata de dejar clara la intención del investigador para el encuestado.
3. Unicidad de propósito. Se ha de buscar que cada pregunta intente conseguir una información concreta y sólo una.
4. Independencia de otros supuestos. Para que el encuestado pueda contestar a una pregunta, éste no tiene que hacerlo a otra anterior que no se haya hecho.
5. Independencia de sugerencias. En la pregunta no debe haber nada que, de alguna forma, pueda sugerir al encuestado una respuesta determinada.
6. Calidad lingüística y coherencia gramatical.

Al igual que Fox (1981), son numerosos los autores los que hacen sugerencias, proposiciones e indicaciones acerca de la elaboración de las preguntas que han de componer un cuestionario. A continuación exponemos las que, a nuestro juicio, creemos más interesantes.

- La redacción de las preguntas deber ser muy precisa (Colás, 1992; Sierra, 1982)
- No se debe preguntar directamente si no hay garantías de que se va a responder con sinceridad (Colás, 1992)
- Las preguntas han de ser sencillas (Sierra, 1982)
- No se debe hacer más preguntas que las necesarias (Colás, 1992)
- Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado (Rodríguez, Gil y García. 1996)
- Las preguntas han de ser relativamente pocas (Sierra, 1982)
- Las preguntas han de estar hechas de tal forma que requieran siempre una respuesta numérica o simplemente una afirmación o negación, o bien la elección de una categoría propuesta (Sierra, 1982)
- Las preguntas han de estar hechas de forma que no levanten prejuicios (Sierra, 1982)
- Las preguntas no deben ser indiscretas sin necesidad (Sierra, 1982)
- Las preguntas habrán de estar hechas en forma que contesten directa o inequívocamente al punto de información deseado (Sierra, 1982)
- Al planificar el cuestionario, la elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse o tabularse las respuestas (Rodríguez, Gil y García. 1996)
- No hacer preguntas que obliguen a cálculos o esfuerzos de memoria al encuestado (Sierra, 1982)
- No realizar preguntas embarazosas (Sierra, 1982)
- No presentar las preguntas en forma negativa, porque pueden dar lugar a confusión, ni tampoco en afirmativa, pues sugieren el contestar afirmativamente. Es conveniente formularlas en forma neutral (Sierra, 1982)
- No utilizar sin precisión palabras abstractas (Sierra, 1982)
- Las palabras que se empleen en las preguntas han de estar elegidas cuidadosamente (Sierra, 1982)

Cuadro 3.7. Indicaciones para la elaboración de las preguntas de un cuestionario.

Siguiendo en la misma línea que los autores anteriores, Padilla, González y Pérez (1998:126-132) van a proponer una serie de recomendaciones para la elaboración de las preguntas de un cuestionario, pero a diferencia de éstos, realizan una serie de sugerencias en función del tipo de pregunta que utilicemos. Estos autores distinguen dos tipos de preguntas: preguntas factuales, las cuales *«están diseñadas para medir hechos o sucesos que podrían ser medidos de manera objetiva»*; y preguntas subjetivas, que *«pretenden medir actitudes, opiniones, sentimientos y creencias de las personas»*. A continuación exponemos las distintas recomendaciones para la elaboración de preguntas factuales.

- Hacer preguntas relevantes.
- Hacer preguntas concretas.
- Emplear períodos de tiempo proporcionales a la importancia de la pregunta.
- Utilizar un lenguaje convencional.
- Hacer uso de preguntas que hayan sido utilizadas con éxito en otras encuestas.
- Emplear preguntas breves.
- Redactar con cuidado las preguntas comprometidas.
- Evitar palabras y frases sesgadas.
- No incluir preguntas con más de una idea.
- No utilizar redacciones negativas.
- Utilizar indicaciones opcionales.

Una vez que hemos elaborado el cuestionario, éste, al igual que cualquier otro instrumento de medición e investigación ha de reunir dos características fundamentales en toda investigación que se precie. Nos estamos refiriendo a la validez y a la fiabilidad. Los autores que hablan acerca de estos aspectos en relación con el cuestionario son numerosos, entre los cuales podemos citar a Colás (1992), Sierra (1982), Fox (1981), Padilla, González y Pérez (1998) y Buendía (1992), entre otros.

La validez hace referencia, fundamentalmente, al hecho de que el instrumento que utilicemos mida lo que pretende medir y no otro aspecto. Según Colás (1992) existen diferentes tipos de validez:

- Validez de contenido: los ítems han de representar adecuadamente a la población de conductas de las que forman parte.
- Validez de constructo: hace referencia a la medición de conceptos abstractos, normalmente referidos a conductas y actitudes (Buendía, 1992)
- Validez de criterio: cuando el instrumento en cuestión correlaciona de forma significativa con otras pruebas que se supone miden lo mismo y que actúan como criterio.

En cuanto a la fiabilidad, hemos de decir que ésta, según González González (1999:139) hace referencia a *«la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o preci-*

sión». Es decir, un instrumento de media es fiable cuando si se utiliza dos veces en idénticas condiciones, obtiene resultados o datos análogos.

Además de los aspectos mencionados más arriba, Sierra (1982) nos recomienda realizar un juicio crítico del cuestionario en el que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

1. Adecuación de las preguntas o ítems del cuestionario a la finalidad u objetivo de la investigación.
2. La estructura y disposición equilibrada y armónica o no de sus partes.
3. Se verá si no falta ninguna parte o conjunto de preguntas esenciales para conseguir el fin que se persigue.
4. Se comprobará si es más largo de lo debido y si existen preguntas superfluas o reiterativas.
5. Se analizará cada ítem por separado indicando el carácter de la pregunta, su tipo, su función en el cuestionario, etc.

Formato

El encuestador, además de al contenido del cuestionario, ha de atender también al formato del mismo. Es decir, y siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), han de tenerse en cuenta aspectos como el título, el cual ha de referirse escuetamente al tema central del que se pretende obtener información; nombre del autor o autores; presentación, en la que se debe hacer referencia, entre otros, a aspectos como el marco general del estudio, motivos por los que se realiza o solicita información, ejemplos de pregunta y modo de contestar. Por último, no nos debemos olvidar de incluir el modo a través del cual el encuestado puede devolvernos el cuestionario una vez cumplimentado y de agradecerle su participación.

Administración del cuestionario

En cuanto a este último apartado, hemos de decir que, según recomiendan numerosos autores (Buendía, 1992; Fox, 1981; Manzano, Rojas y Fernández, 1996; Martínez Olmo, 2002; Mckernan, 1996; Rodríguez, Gil y García, 1996), es conveniente, antes de la administración definitiva del cuestionario a los encuestados, realizar una prueba o estudio piloto, con el que pretenderemos corregir errores, observar el funcionamiento de las preguntas, etc. Podríamos, incluso, llegar un poco más allá y pedirle a los encuestados que nos den su opinión acerca del cuestionario en general o que nos indiquen aquellas preguntas que no han entendido y que nos den sus propias sugerencias.

3.3.1.2. Elaboración del cuestionario

La elaboración de nuestro cuestionario de investigación ha pasado por diferentes fases o etapas:

En una primera etapa, una vez elegido el objetivo general y principal de nuestra investigación que, en nuestro caso versa sobre la realidad de la enseñanza del fútbol base en la provincia de Huelva, y teniendo como base el cuestionario de nuestro estudio piloto, empezamos a determinar las distintas áreas o dimensiones, para posteriormente ir especificando las variables implicadas dentro de cada una de éstas. A continuación fueron elaborados los distintos ítems o preguntas para cada dimensión, para finalmente realizar una selección de los más relevantes, quedando así configurado el primer borrador del cuestionario. Hemos de decir que optamos por un cuestionario estandarizado compuesto por preguntas diferentes en función del tipo de respuesta. Hemos utilizado las escalas de Likert, las cuales nos han permitido conocer el grado de acuerdo o desacuerdo del encuestado con respecto a cada una de las cuestiones planteadas. También se incluyen preguntas de elección múltiple y preguntas abiertas.

Hemos de decir que nuestro estudio previo consistió en pasar un cuestionario (previamente validado por expertos y probado en diversos entrenadores de distintas categorías inferiores) a los entrenadores de fútbol base de las entidades de población de la Mancomunidad de la Costa de Huelva. Este cuestionario constaba de 92 ítems, los cuales al final constituyeron un total de 132 ítems de análisis. Además, el cuestionario se dividió en las mismas dimensiones que el cuestionario utilizado en la presente Tesis.

En una segunda etapa, y una vez elaborado el cuestionario, éste es revisado por un comité de expertos, con quienes nos reuníamos personalmente.

- Experto nº 1. Titular de la Universidad de Huelva. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral realizada sobre la formación del profesorado de Educación Física.
- Experto nº 2. Titular de la Universidad de Huelva. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral realizada sobre la formación del profesorado. Director del estudio.
- Experto nº 3. Titular de la Universidad de Huelva. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral realizada sobre la formación de los entrenadores de iniciación al baloncesto. Director del estudio.
- Experto nº 4. Profesor de Educación Física en Secundaria.
- Coordinador. Profesor de Primaria, especialista en Educación Física. Autor del presente trabajo.

Tras la revisión realizada por los expertos, realizamos las modificaciones y aportaciones pertinentes. Posteriormente, tras obtener, así un segundo borrador del cuestionario, éste fue pasado a un grupo 10 entrenadores de fútbol base, para que realizaran, cada uno de ellos por separado, una revisión personal. Una vez consideradas las sugerencias realizadas por parte estos entrenadores, que nos sirvieron para validar el cuestionario, y tras una nueva revisión por parte de los directores de este trabajo, obtuvimos el cuestionario definitivo, al cual, finalmente, fue añadida una presentación del mismo. En la siguiente figura detallamos el proceso de elaboración seguido.



Figura 3.4. Resumen de las etapas de elaboración del cuestionario.

Terminamos este apartado exponiendo las dimensiones que conforman el cuestionario y los ítems o preguntas que lo componen cada una de ellas. Para una mayor información, el lector puede consultar el cuestionario definitivo anexo a este trabajo.

Nuestro cuestionario cuenta con 80 ítems, aunque nosotros, para su mejor análisis, contemplamos 119 ítems de análisis, ya que algunos ítems se pudieron dividir en sub-ítems. Los distintos ítems están agrupados en ocho ámbitos o dimensiones, las cuales son las siguientes:

Variables sociodemográficas: se trata de ítems que tratan de darnos información para establecer el perfil del entrenador de fútbol de la provincia de Huelva. Hacen referencia a la edad, el género, estudios, trabajo, si ha sido jugador o no de fútbol federado.

Experiencia docente: años como entrenador y como entrenador en el fútbol base, categorías en la que entrena, titulaciones deportivas, etc.

Formación inicial: si han realizado o no el curso de entrenadores, titulación de fútbol que posee, aspectos que considera importantes en la formación de un entrenador de fútbol base, valoración de la enseñanza recibida en el curso de entrenadores.

Formación permanente: pretendemos conocer si realiza cursos, jornadas, seminarios, etc. y si estos están relacionados con la E.F. y el Deporte en general o sólo con el fútbol, si lee libros y revistas

relacionadas con la E.F. y el Deporte y con el fútbol, si trabaja en colaboración con otros compañeros, si intercambia opiniones, experiencias con otros entrenadores de fútbol, etc.

Concepción enseñanza: con esta dimensión queremos conocer qué piensan los entrenadores sobre la enseñanza del fútbol, sobre las competiciones y sus resultados, importancia que le dan a la tarea de enseñar y educar a chicos y chicas y a la educación en valores, etc.

Metodología: tipo de estilos de enseñanza utilizados, si programan su trabajo y cuándo lo hacen, si evalúan y cuándo lo hacen, si basan su metodología de enseñanza en el juego, si ejerce control sobre sus sesiones, tipos de objetivos, instalaciones y material, etc.

Personal: motivos por los que se dedica a enseñar y entrenar, expectativas deportivas futuras, satisfacción con su trabajo.

Necesidades y demandas de formación: disponibilidad para seguir formándose, valoración de distintas estrategias de formación de entrenadores y de los posibles contenidos de un seminario de formación de entrenadores de fútbol base.

A continuación exponemos las dimensiones y los ítems correspondientes a cada una de ellas.

DIMENSIONES	ÍTEMES
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	1, 2, 3, 3.1, 4, 8 y 9
EXPERIENCIA DOCENTE	5, 6, 7 y 7.1
FORMACIÓN INICIAL	10, 11, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41
FORMACIÓN PERMANENTE	16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 85, y 86
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	15, 48, 49, 50, 51, 52
METODOLOGÍA	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83 y 84
PERSONAL	87, 88, 89, 90, 91, 92 y 93
NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN	94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118 y 119

Cuadro 3.8. Dimensiones e ítems del cuestionario.

DIMENSIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS
1. Género
2. Edad
3. ¿Cuál es su actividad principal?
3.1. Trabajador/a. Indique en qué trabaja
4. ¿Qué máxima titulación académica posee que haya completado?
8. ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol? Si contesta negativamente, pase a la pregunta número 10
9. ¿Cuál ha sido la máxima categoría en la que ha jugado?

Cuadro 3.9. Dimensión variables sociodemográficas del cuestionario.

DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE

5. ¿Cuántos años lleva entrenando en el fútbol base (niños/as entre 6 y los 16 años)?
6. La/s categoría/s en la/s que entrena es/son:
7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?
- 7.1. ¿De qué deporte?

Cuadro 3.10. Dimensión Experiencia Docente del cuestionario.

DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL

10. ¿Qué máxima titulación de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.
11. Tener el título de entrenador/a de fútbol
12. Haber sido jugador/a federado/a de fútbol
13. Formación deportiva
14. Formación académica
21. Técnica individual y colectiva
22. Preparación física
23. Seguridad deportiva
24. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol
25. Táctica y sistemas de juego
26. Reglas de juego
27. Dirección de equipos
28. Desarrollo profesional
29. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte
30. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento
31. Entrenamiento deportivo
32. Fundamentos sociológicos del deporte
33. Organización y legislación del deporte
34. Primeros auxilios e higiene en el deporte
35. Teoría y sociología del deporte
36. Pienso que el tiempo empleado en el curso de entrenadores/as es suficiente para entrenar en el fútbol base
37. Creo que los contenidos recibidos durante el curso de entrenadores/as son suficientes para entrenar en el fútbol base
38. Opino que algunos de los contenidos tratados durante el curso de entrenadores/as me han servido de muy poco para entrenar a mis jugadores/as
39. Creo que la parte más importante del curso de entrenadores/as fue la práctica
40. Pienso que tanto la teoría como la práctica, fueron importantes en el curso de entrenadores/as
41. En general, pienso que los profesores/as que tuve en el curso de entrenadores/as me enseñaron mucho

Cuadro 3.11. Dimensión Formación Inicial del cuestionario.

DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE

16. Realizar cursos, jornadas, etc., de Educación Física y Deportes
17. Realizar cursos, jornadas, etc., de Fútbol
18. Leer libros y revistas de Educación Física y de Deportes
19. Leer libros y revistas de Fútbol
20. Ver partidos y entrenamientos de Fútbol
42. Creo que el entrenador/a de fútbol base ha de estar al día en su formación
43. Habitualmente suelo hacer cursos, jornadas, etc., para estar al día
44. Normalmente, los cursos, jornadas, seminarios, etc., que se ofertan no son de mi interés
45. Creo que con mi experiencia diaria es suficiente para estar al día
46. Suelo intercambiar opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros/as entrenadores/as para completar mi formación
47. Habitualmente leo libros, revistas, etc., para continuar formándome
85. Usualmente intercambio conocimientos, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de Fútbol
86. Los monitores/as entrenadores/as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo

Cuadro 3.12. Dimensión Formación Permanente del cuestionario.

DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL

15. Enseñar/Educar a otras personas
48. En mi opinión, el fútbol es un medio a través del cual puede educar a mis jugadores/as
49. Para mí, los resultados obtenidos por mi equipo en las competiciones son muy importantes
50. La competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores/as
51. Considero que lo primordial es que los jugadores/as se diviertan practicando el fútbol
52. A través del fútbol podemos enseñar valores como la solidaridad, la cooperación, el «*juego limpio*», etc.

Cuadro 3.13. Dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol del cuestionario.

DIMENSIÓN METODOLOGÍA

53. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza directivos
54. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento
55. Habitualmente dispongo de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar
56. Normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)
57. Suelo disponer de material deportivo no específico de fútbol (picas, aros, etc.)
58. Usualmente utilizo, al menos, un balón de fútbol por pareja
59. Suelo programar la temporada antes de que comience
60. Suelo programar el trabajo cada mes
61. Programo el trabajo cada semana
62. Programo el trabajo diariamente
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición
64. Suelo dar más prioridad a los aspectos técnico-tácticos que a los físicos
65. Habitualmente utilizo una metodología basada en el juego
66. Empleo las mismas actividades, juegos, etc., para todos mis jugadores/as
67. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos procedimentales (saber jugar al fútbol)
68. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)
69. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos actitudinales (saber comportarse correctamente, «*juego limpio*», etc.)
70. Los jugadores/as asisten normalmente a los entrenamientos
71. Me resulta fácil motivar a los jugadores/as
72. Habitualmente controlo fácilmente los entrenamientos
73. Tengo claro los contenidos que he de trabajar en estas edades
74. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos
75. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente competitivos
76. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente recreativos
77. Realizo una evaluación inicial de los jugadores/as al comienzo de la temporada
78. A partir de esa evaluación realizo la programación
79. Evalúo sólo al final de la temporada
80. Utilizo la competición como un medio de aprendizaje para mis jugadores/as
81. Creo que la competición en estas edades de iniciación, está adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores/as
82. Creo que todos los jugadores/as han de participar en las competiciones, independientemente del resultado
83. Habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as
84. Normalmente, suelo mantener relaciones cordiales con los padres de los jugadores/as

Cuadro 3.14. Dimensión Metodología del cuestionario.

DIMENSIÓN PERSONAL

87. Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción
88. Me gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol
89. En un futuro, mi intención es terminar entrenando en categorías superiores
90. Por motivos económicos
91. Porque me gusta entrenar y enseñar
92. Por motivos profesionales
93. Otro/s. Indique cuál/es

Cuadro 3.15. Dimensión Personal del cuestionario.

DIMENSIÓN NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN
94. ¿Cree que podría mejorar su formación como entrenador/a de fútbol base?
95. En este momento, ¿está dispuesto a seguir formándose?
96. Cursos, jornadas, seminarios
97. Reflexión sobre la propia práctica
98. Ver a otros compañeros/as entrenar
99. Lectura de libros, revistas específicas de fútbol
100. Lectura de libros, revistas relacionadas con el entrenamiento deportivo
101. Grupos de trabajo entre entrenadores/as de fútbol
102. Visionado y análisis de partidos y entrenamientos de fútbol en vídeo
103. Otro/s. Indique cuál/es
104. Técnica individual y colectiva
105. Preparación física
106. Seguridad deportiva
107. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol
108. Táctica y sistemas de juego
109. Reglas de juego
110. Dirección de equipos
111. Desarrollo profesional
112. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte
113. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento
114. Entrenamiento deportivo
115. Fundamentos sociológicos del deporte
116. Organización y legislación del deporte
117. Primeros auxilios e higiene en el deporte
118. Teoría y sociología del deporte
119. Otro/s. Indique cuál/es

Cuadro 3.16. Dimensión Necesidades y Demandas de Formación del cuestionario.

3.3.1.3. Aplicación del cuestionario

Una vez que tenemos el cuestionario terminado y listo para ser aplicado, contactamos con el Área de Deportes de la Diputación de Huelva, donde obtenemos información acerca de los distintos Servicios Deportivos Agrupados (SS.DD.AA.) en los que está dividida la provincia de Huelva y sobre las entidades de población que los componen. De esta forma, se nos facilitan los teléfonos y direcciones de los Coordinadores de los Servicios Deportivos Agrupados de la provincia de Huelva. A partir de este momento nos ponemos en contacto con los mismos y estudiamos la forma de pasar el cuestionario a los distintos entrenadores de fútbol base y la forma, lugar y momento de proceder a su recogida. Al respecto, tenemos que decir que los cuestionarios fueron entregados en mano, previa entrevista para explicar los motivos y objetivos del mismo, a los coordinadores, los cuales, tras pasárselos a los entrenadores, nos lo devolvieron para su análisis. Para nuestro trabajo hemos encuestado a un total de 79 entrenadores y entrenadoras del fútbol base de la provincia de Huelva.

Con el propósito de que el lector comprenda mejor las metas que perseguimos con la aplicación de nuestro cuestionario dentro de la investigación, exponemos a continuación los objetivos que pretendemos conseguir con el mismo:

1. Establecer el perfil de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva, así como su experiencia docente.
2. Analizar la formación y cualificación que tienen los distintos entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva.
 - 2.1. Determinar la formación inicial de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva.
 - 2.2. Definir la formación permanente de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva.
 - 2.3. Describir y analizar los contenidos de los cursos de entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva
3. Mostrar la metodología de enseñanza que utilizan los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la Provincia de Huelva.
 - 3.1. Descripción de los aspectos didácticos relacionados con la programación, recursos materiales, métodos de enseñanza, evaluación, etc.
4. Identificar la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la provincia de Huelva.
5. Describir las necesidades y las demandas de los entrenadores y entrenadoras de la Provincia de Huelva.
6. Determinar y analizar las relaciones entre la edad, la titulación académica, la titulación de fútbol, las categorías en las que entrenan, los años entrenando de los entrenadores de fútbol base y las demás variables estudiadas.
 - 6.1. Disponer y estudiar las relaciones entre la edad y otras variables.
 - 6.2. Delimitar y analizar las relaciones entre la titulación académica y otras variables.
 - 6.3. Precisar y estudiar las relaciones entre la titulación de fútbol y otras variables.
 - 6.4. Exponer y examinar las relaciones entre las categorías en las que entrenan y otras variables.
 - 6.5. Definir y analizar las relaciones entre los años entrenando y otras variables.

Además, con el fin de orientar mejor nuestra intencionalidad a la hora de utilizar el cuestionario como instrumento de investigación, a continuación hacemos referencia a una serie de preguntas de investigación que pretenden guiar nuestro trabajo.

- a) ¿Qué perfil tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva? ¿Cuál es su experiencia docente?
- b) ¿Qué formación inicial y permanente tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva?

- c) ¿Qué valoración hacen del curso de entrenadores y qué concepción de enseñanza del fútbol manifiestan tener?
- d) ¿Qué concepción de enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva? ¿Qué aspectos personales podemos destacar en relación con la enseñanza del fútbol?
- e) ¿Cuáles son las características de la metodología de enseñanza que manifiestan utilizar los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva?
- f) ¿Qué necesidades y demandas tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva?
- g) ¿Están relacionadas la edad, la titulación académica, la titulación de fútbol, las categorías en las que entrena y los años entrenando, con otras variables del cuestionario?
- h) Si existen relaciones, ¿qué nos dicen éstas?

FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LAS ESCALAS DE MEDIDA

Antes de pasar los cuestionarios a los entrenadores y entrenadoras de la provincia de Huelva, analizamos los resultados obtenidos en el estudio piloto y consideramos eliminar algunos ítems (12) del cuestionario original, al no habernos proporcionado éstos datos significativos (tras haber sido, por tanto, de nuevo, validado por expertos). Como decíamos más arriba, una vez elaborado el cuestionario, éste, al igual que cualquier otro instrumento de medición e investigación ha de reunir dos características fundamentales en toda investigación que se precie. Nos estamos refiriendo a la validez y a la fiabilidad. Los autores que hablan acerca de estos aspectos en relación con el cuestionario son numerosos, entre los cuales podemos citar a Colás (1992), Sierra (1982), Fox (1981), Padilla, González y Pérez (1998) y Buendía (1992), entre otros.

La validez hace referencia, fundamentalmente, al hecho de que el instrumento que utilicemos mida lo que pretende medir y no otro aspecto. Según Colás (1992) existen diferentes tipos de validez:

- Validez de contenido: los ítems han de representar adecuadamente a la población de conductas de las que forman parte.
- Validez de constructo: hace referencia a la medición de conceptos abstractos, normalmente referidos a conductas y actitudes (Buendía, 1992).
- Validez de criterio: cuando el instrumento en cuestión correlaciona de forma significativa con otras pruebas que se supone miden lo mismo y que actúan como criterio.

Nosotros hemos validado nuestro cuestionario en relación con la validez de contenido, ya que pretendíamos analizar el grado de conductas y opiniones expresadas por los sujetos encuestados. Con este fin fue revisado y validado por expertos. Todo ello ha dotado a nuestro cuestionario definitivo de la suficiente coherencia entre preguntas y contenidos.

En cuanto a la fiabilidad, hemos de decir que ésta, según González González (1999:139) hace referencia a *«la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o preci-*

sión». Es decir, un instrumento de medida es fiable cuando si se utiliza dos veces en idénticas condiciones, obtiene resultados o datos análogos. Para comprobar la fiabilidad y la consistencia interna del cuestionario, hemos aplicado a las distintas dimensiones, la prueba estadística Cronbach's Alpha o Alpha de Cronbach a través del programa estadístico SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences). Este coeficiente expresa la tendencia que tienen todos los ítems de cada dimensión a reflejar el mismo constructo subyacente Jiménez Jiménez (2000). Asimismo se considera que valores en torno al 0,6-0,7 son débiles, entre 0,7-0,8, aceptables, y cercanos o superiores a 0,9, excelentes [George y Mallery (1995), citados por Medina (2006)]. Al tratarse de una escala multidimensional, el cálculo de la fiabilidad se ha de realizar para cada una de las subescalas o dimensiones. El Alpha o modelo de consistencia interna de Cronbach, valora la consistencia interna de la escala a partir de la correlación Inter-elementos promedio (Pardo y Ruiz, 2002). Además, hemos de decir que el coeficiente de fiabilidad es un valor que oscila entre 0 y 1, y se encuentra tanto más próximo al 1 cuanto menor es la variabilidad error de las mediciones (Pardo y Ruiz, 2002). A continuación exponemos los valores obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario, excepto las variables sociodemográficas y la experiencia docente, ya que sus elementos difieren en sus características.

DIMENSIONES	VALOR ALPHA DE CRONBACH
FORMACIÓN INICIAL	0,780
FORMACIÓN PERMANENTE	0,701
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	0,409
METODOLOGÍA	0,784
PERSONAL	0,729
NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN	0,846

Tabla 3.3. Dimensiones y valores del Alpha de Cronbach.

Como podemos ver todas las dimensiones tienen una consistencia interna buena o muy buena, excepto la dimensión «concepción enseñanza del fútbol», pensamos que debido al escaso número de elementos que la componen (6 ítems).

Tras explicar el proceso seguido en la elaboración y aplicación del cuestionario, pasamos a continuación a describir el segundo instrumento utilizado en nuestra investigación.

3.3.2. La entrevista

3.3.2.1. Concepto y aspectos básicos de la entrevista

Tal como afirma Palacios (2000). La entrevista es considerada como uno de los instrumentos más eficaces para la recogida de datos en una investigación, llegando a constituirse como la técnica más utilizada en el ámbito de la investigación social. La entrevista presenta una forma parecida al cuestionario, pero se realiza en una situación de contacto personal. Tiene la ventaja sobre el

cuestionario de permitir al entrevistador sondear y profundizar en las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro.

Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1985: 87) «*en la entrevista, dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos*». En este sentido, Mackernan (1996) nos dice que la entrevista se refiere a una situación en la que existe contacto personal entre entrevistador y entrevistado, donde el primero realiza una serie de preguntas al segundo en relación con alguna cuestión o problema sobre la que se pretende investigar.

Por su parte, Marcelo y Parrilla (1991:23) definen la entrevista como «*un encuentro verbal, de carácter interactivo, entre dos personas con el propósito de acceder a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema previamente seleccionado por el entrevistador*».

La entrevista es una conversación entre dos personas, que es utilizada como instrumento para la recogida de datos. En este sentido González Ríos, (1997:154) afirma que «*supone la instrumentalización de la conversación, poniendo de relieve aspectos tales como la fiabilidad, su validez, y concentrándose en la precisión del intercambio de la información*».

Siguiendo a Cohen y Manion (1990) la entrevista podríamos entenderla como el medio principal para la recogida de información relativa a los objetivos de la investigación. Así mismo, será un buen recurso explicativo para ayudar a identificar variables y relaciones.

En toda entrevista deben aparecer dos conceptos fundamentales. En primer lugar, la presencia de un «*profesional*», ya que sin éste estaríamos hablando de un simple diálogo y, en segundo lugar, debe tener un objetivo claramente delimitado, que servirá de referente al entrevistador en el curso de la misma (Padilla, González y Pérez, 1998).

Toda entrevista debe:

- Estar basada en la comunicación verbal.
- Estar dotada de una estructura básica con una mínima planificación previa.
- Ser complementada con un guión previo, que servirá de orientación para no dejar en el aire aspectos importantes en la investigación.
- Estar constituida en un procedimiento de observación, cuyo principal fin será la recogida de información.
- Tener un desarrollo en el que se produzca una relación asimétrica entre entrevistado y entrevistador, con una clara influencia bidireccional entrevistado-entrevistador, donde el juego de roles estará claramente definido.

En cuanto a los distintos tipos de entrevistas, existen diversas clasificaciones, algunas de las cuales las presentamos a continuación.

Según Colás (1992), Mckernan (1996) y González Ríos (1997) entre otros, las entrevistas se pueden clasificar en:

- Entrevistas estructuradas: en éstas, el encuestador realiza las preguntas al encuestado teniendo una lista confeccionada con antelación, la cual sigue rigurosamente a lo largo de la entrevista.
- Entrevistas semiestructuradas: se trata de entrevistas más flexibles que las anteriores donde el entrevistador tiene mayor libertad, pudiendo cambiar el orden y la forma de preguntar, aunque dispone siempre de un guión para la realización de las mismas.
- Entrevistas no estructuradas: el entrevistador dispone de libertad total para hacer la entrevista en función de lo que le interese conocer en cada momento. Este tipo de entrevista requiere una gran preparación y experiencia por parte del encuestador.

Denzin (1975), citado por Goetz y Lecompte (1984), teniendo en cuenta las mismas características de las entrevistas, las clasifica en:

- Entrevistas estandarizadas presecuencializadas.
- Entrevistas estandarizadas no presecuencializadas.
- Entrevistas no estandarizadas: tiene un enfoque informal.

La entrevista al igual que cualquier instrumento de investigación ha de pasar por una serie de fases. La mayoría de los autores nos hablan de tres fases dentro del desarrollo de la misma, aunque no todos son unánimes a la hora de plantear cada una de ellas. En este sentido, González Ríos (1997) plantea las siguientes fases:

- Fase inicial: comenzar con preguntas que no presenten controversia, y que se refieran a comportamientos, opiniones o experiencias del presente. Se recomienda preguntas generales y abiertas. Evitar en esta fase preguntas que se puedan contestar con monosílabos.
- Fase intermedia: utilizar la estrategia conocida como “lanzadera-embudo”, que consiste en pasar de lo más general a lo particular. Conforme avanzamos en la entrevista es conveniente realizar resúmenes de la información obtenida, relacionando unas partes con otras.
- Fase final: se recomienda dejar para esta fase las preguntas que se responden con un monosílabo y que permiten obtener información adicional, o para confirmar datos.

Se considera el contacto inicial del entrevistador como una de las fases más difíciles, por lo que Charles y Robert (1992), proponen una secuencia para el comienzo de la misma:

Primeramente explicar el propósito y los objetivos de la investigación, a continuación explicar al sujeto el motivo por el cual se ha seleccionado al sujeto, seguidamente identificar al patrocinador o agencia que efectúa el estudio, y finalmente comunicar el anonimato de la entrevista.

Siguiendo a autores como Patton (1990), Marcelo y Parrilla (1991), Sierra (1992), Charles y Robert (1992), Rodríguez López (1994), González Ríos (1997), entre otros, queremos hacer referencia a una serie de consideraciones a tener en cuenta a la hora de realizar una entrevista:

- Grabar la entrevista (con el consentimiento del entrevistado) y tomar notas.
- Si el entrevistado no contesta recuperar el tema mediante otras preguntas.
- No realizar preguntas dicotómicas.
- No plantear preguntas complejas ni múltiples.
- No atacar ni ser agresivo.
- Formular preguntas dentro del nivel de comprensión del encuestado.
- Enunciar preguntas claras, abiertas y neutras.
- Procurar que el entrevistado no presupongan valoraciones.
- Introducir el tema antes de preguntar para dar tiempo a pensar.
- Prever preguntas de indagación para profundizar más, pedir más explicaciones o clarificar algunos términos: ¿quién, cómo?, ¿podrías explicar un poco más?, ¿qué pretendes decir con eso?

Finalmente, queremos destacar que la entrevista por su poder de penetración es considerada como el instrumento por excelencia del investigador. Pero como todo instrumento, presenta una serie de ventajas e inconvenientes, las cuales presentamos a continuación, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas por autores como Balcells (1994) y Babbie (2000):

VENTAJAS	INCONVENIENTES
• Flexibilidad por su adaptación a circunstancias y personas • Posibilita observar las reacciones del entrevistado • No requiere saber leer ni escribir • Se puede prestar apoyo inmediato al entrevistado cuando no interpreten bien las preguntas • Facilidad en verificar la sinceridad de las respuestas • Posibilidad de obtener información sobre cuestiones personales e íntimas • Garantía de que responde la persona a quien interesa preguntar • Consigue tasas de respuestas muy elevadas, respecto a otros instrumentos	• Posible subjetividad por parte del entrevistador • Posibilidad de tergiversar los resultados por falta de pericia y preparación • Procedimiento lento, requiere muchas horas de trabajo

Cuadro 3.17. Ventajas e inconvenientes de la entrevista, basado en Balcells (1994) y Babbie (2000).

3.3.2.2. Elaboración de la entrevista

Teniendo en cuenta las recomendaciones de Colás (1992), Buendía (1992), Mckernan (1996) y González Ríos (1997) hemos elaborado una entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevistas son flexibles, en las que el entrevistador tiene mayor libertad, pudiendo cambiar el orden y la forma de preguntar, aunque dispone siempre de un guión para la realización de las mismas. Esta

clase de entrevista en particular, ha suscitado interés y suele utilizarse mucho. Rodríguez Sutil (1994) considera éstas como las más adecuadas para aplicar en una investigación. En el anexo, podemos consultar la guía de la entrevista utilizada.

La entrevista ha sido elaborada atravesando las distintas fases que vamos a plantear a continuación: En una primera fase, y partiendo de las dimensiones del cuestionario aplicado anteriormente, hemos elaborado las dimensiones, categorías y subcategorías que componen la misma. Una vez establecidas las mismas, fuimos construyendo las posibles preguntas. Éstas fueron revisadas y corregidas varias veces por los directores de la Tesis.

El siguiente paso ha consistido en entrevistar a sujetos (2) para ir reduciendo errores que pudieran surgir como: falta de comprensión en algunas preguntas, inadecuada redacción o forma de preguntar, preguntas innecesarias, otras preguntas de interés, etc. También hemos de decir que esta fase nos ha servido como formación y entrenamiento como entrevistador. Los perfiles de las personas entrevistadas en forma de ensayo son los siguientes: Doctor en Educación Física, profesor titular de Universidad y Doctor en Educación Física, profesor de Universidad a tiempo parcial y Profesor en Secundaria. Esta fase nos fue de gran ayuda, ya que surgieron aspectos interesantes para su diseño final. Finalmente, y antes de su puesta en práctica, la entrevista es revisada nuevamente por los directores de Tesis.

Una vez elaborada la entrevista definitiva, y puesta en práctica a modo de prueba, se ha aplicado a cinco expertos en la formación de entrenadores de fútbol y a otros tantos coordinadores o responsables de cantera de los clubes con más relevancia en Andalucía; informantes claves, que fueron elegidos teniendo en cuenta los distintos criterios expuestos anteriormente.



Figura 3.5. Resumen de las etapas de elaboración de la entrevista.

Dimensiones a estudiar en la entrevista

Para realizar el diseño de las dimensiones de la entrevista nos basamos en las realizadas anteriormente en el cuestionario, con el objetivo de profundizar en la información que consideramos más relevante y, así, poder comparar los resultados obtenidos con ambos instrumentos.



Figura 3.6. Dimensiones que componen la entrevista.

Diseño de la entrevista

Con la realización de la entrevista lo que pretendemos es ampliar, comparar y profundizar la información obtenida con los cuestionarios. A continuación exponemos los objetivos que pretendemos conseguir con la misma:

1. Analizar el perfil del entrenador/entrenadora de fútbol base.
2. Establecer la experiencia docente de los entrenadores de fútbol base y los motivos por los que se dedican a entrenar.
3. Estimar la importancia que tiene el entrenador de fútbol en la iniciación deportiva y determinar sus características más relevantes.
4. Examinar la formación inicial y permanente que tienen los distintos entrenadores y entrenadoras de fútbol base.
 - 4.1. Analizar y valorar los contenidos de los cursos de entrenadores y entrenadoras de fútbol base.
 - 4.2. Determinar la importancia que tiene tener la titulación de entrenador de fútbol y/o una titulación académica relacionada con la Educación Física.
 - 4.3. Establecer las estrategias de formación más idóneas para los entrenadores de fútbol base.
5. Dilucidar la metodología de enseñanza aplicada por los entrenadores y entrenadoras de fútbol base, así como esclarecer las razones que les llevan a utilizar dicha metodología.
 - 5.1. Analizar los aspectos didácticos relacionados con los métodos de enseñanza, la programación, los juegos reducidos y la evaluación.
6. Estudiar la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores y entrenadoras de fútbol base en relación con la competición y los objetivos que deben perseguirse en el fútbol base.
7. Analizar y esclarecer las necesidades de formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

Al igual que hicimos con el cuestionario, a continuación vamos a exponer algunas preguntas de investigación las cuales nos van a servir para orientar nuestra investigación a través de la entrevista.

- a) ¿Cuál es el perfil del entrenador de fútbol base? ¿Qué razones podemos encontrar que expliquen éste? ¿Qué características debe tener el entrenador de fútbol base?

- b) ¿Qué experiencia tienen los entrenadores de fútbol base? ¿Qué importancia tiene ésta en la enseñanza del fútbol? ¿Qué motivos llevan a entrenar al entrenador de fútbol base?
- c) ¿Qué formación inicial tienen los entrenadores de fútbol base? ¿Qué importancia tiene tener el título de entrenador de fútbol? ¿Y el de Tafd, Diplomado o Licenciado en Educación Física? ¿Qué contenidos del curso de entrenadores son más útiles? ¿Cuáles deberían mejorar?
- d) ¿Realizan formación permanente los entrenadores y entrenadoras de fútbol base? Y, en caso afirmativo, ¿qué tipo de formación permanente llevan a cabo? ¿Qué tipo de estrategias de formación son más adecuadas?
- e) ¿Qué metodología de enseñanza utilizan los entrenadores de fútbol base? ¿Por qué? ¿Programan y evalúan los entrenadores de fútbol base? ¿Por qué sí o por qué no?
- f) ¿Qué concepción de enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base? ¿Qué piensan sobre la competición y sobre los objetivos a perseguir en el fútbol base?
- g) ¿Cuáles son las necesidades de formación de los entrenadores de fútbol base? ¿Cómo podemos mejorar su cualificación?

Elección de la unidad de contenido

Presentamos a continuación las dimensiones de análisis, dentro de las cuales vamos a incluir las categorías y subcategorías que contienen cada una de ellas, la descripción y un ejemplo de frase que aparece en las entrevistas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
PERSONAL	Motivos	Económicos	Los entrenadores de fútbol base entrenan para ganar algo de dinero	...no creo que sean motivos económicos lo que acerque
		Promoción	Los entrenadores de fútbol base entrenan con intenciones de promocionarse y entrenar posteriormente en categorías superiores	...es un modelo importante para que las personas digan, pues yo quiero hacer esto, ¿no?, yo quiero ser entrenador del Real Madrid, etc.
		Satisfacción	Entrenar en el fútbol base reporta una gran satisfacción a los entrenadores de fútbol base	...y creo que vocacionalmente hay mucha gente
	Imp. Entrenador en la I.D.	Importancia	Grado de importancia que tiene el entrenador de fútbol a la hora de iniciar a los chicos y chicas al deporte	Bueno, yo, ante todo, pienso que la importancia radica en un aspecto más..., más educativo
		Características / perfil del entrenador	Cualidades y capacidades que debe tener el entrenador de fútbol base	Las capacidades de que debe disponer el entrenador de fútbol base tipo, pueden ser: conocimiento profundo del juego (fútbol), conocimientos didácticos (estructuración, selección de contenidos, etc.)...

Cuadro 3.18. Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión personal de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS	Género	Género al que pertenecen los entrenadores de fútbol base	Fundamentalmente..., nos encontramos, eh... con, fundamentalmente, con el sexo masculino
	Edad	Años que tienen los entrenadores de fútbol base	Y la edad... digamos es más variable, pero fundamentalmente entorno a los 20, de los 20 a los veinte y pocos años
	Nivel estudios	Estudios que poseen los entrenadores de fútbol base	...en algunos casos sean personas con una baja cualificación académica
	Jugador o ex-jugador	Si los entrenadores de fútbol base han sido o son jugadores de fútbol	Yo creo que son gente joven, jugadores, la mayoría, muchos ex-jugadores

Cuadro 3.19. Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión variables sociodemográficas de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
EXPERIENCIA DOCENTE	Importancia	Importancia que tiene la experiencia como entrenador en el fútbol base para entrenar en dichas categorías	..., y que pudiera tener unos meses, un tiempo, el mayor posible, de unas prácticas tuteladas, de estar ayudando, ser ayudante de algún equipo, me parece fundamental, antes de coger las riendas de un equipo
	Años entrenando	Implicaciones que tiene los años que los entrenadores de fútbol base llevan entrenando en el desarrollo de su labor	...como para poder arriesgarme a decir que la experiencia de uno puede..., hombre ayuda, claro que ayuda indudablemente,
	Categorías entrenamiento	Categorías en las que entrenan los entrenadores de fútbol base y su incidencia en el desarrollo de su labor	Por tanto, es enormemente relativo, un entrenador con experiencia, pues si tiene experiencia en determinadas categorías, le irá bien en esas categorías. Pero seguramente, si cambia de categoría, es muy posible que tenga que hacer un reciclaje

Cuadro 3.20. Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión experiencia docente de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
FORMACIÓN INICIAL	Importancia		Importancia que tiene la formación inicial en los entrenadores de fútbol base	Bueno, su formación inicial. Le doy mucha importancia como ya he dicho antes
	Titulación	Deportiva específica de Fútbol	Incidencia que tiene tener la titulación de entrenador de fútbol en la labor del entrenador de fútbol base	...no es suficiente el título de monitor que se da ahora
		Académica de E.F.	Estudios de E.F. (TAFAD, MEF Y LDO EF) y la incidencia en la labor del entrenador de fútbol base	...quizás, la que más ayuda en estas categorías de fútbol base, en la iniciación, posiblemente sea la de maestro
	Contenidos Curso entrenadores	Utilidad	Nivel de utilidad que tienen los contenidos del curso de entrenadores (comunes / específicos)	En principio... deberían de servir todos. Otra cosa es que a los que se están formando les lleguen, vean ese carácter práctico y de utilidad o no
		Pueden mejorar	Contenidos que podrían mejorar (comunes / específicos)	Lo que yo creo que debería ser es que esta formación se debería completar con los aspectos psicopedagógicos, digamos, didácticos, de valores

Cuadro 3.21. Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión formación inicial de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
FORMACIÓN PERMANENTE	Importancia	Importancia que tiene la formación permanente en la labor del entrenador de fútbol base	Para cualquier profesional, la formación permanente es crucial
	Estrategias formación adecuadas	Tipo de estrategias de formación que se consideran adecuadas	...yo creo que tendríamos que buscar modelos más horizontales, como está ocurriendo en el mundo de la enseñanza, eh... sobre el trabajo colaborativo de los técnicos de un mismo club ¿no?, de cómo, a partir de las prácticas y de las reuniones que ellos tienen, analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre esa práctica

Cuadro 3.22. Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión formación permanente de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA FÚTBOL	Competición	Importancia	Importancia que tiene la competición en la formación de los jugadores de fútbol	Pues seguramente, excesiva, mucha
		Adaptación	Adaptación del fútbol y la competición a las características de los chicos y chicas que lo aprenden	Y qué duda cabe que para eso hay que adaptar el deporte
	Objetivos		Tipo de objetivos que priman o deberían primar en la enseñanza del fútbol	Bueno, pues el objetivo fundamental debería ser el educativo

Cuadro 3.23. Categorías, subcategorías, descripciones y ejemplos de la dimensión concepción enseñanza fútbol de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
METODOLOGÍA	Métodos enseñanza	Utilización de métodos de enseñanza directivos o no directivos en la enseñanza del fútbol	...bueno, es un modelo reproductivo, estilo mando directo, es una metodología poco abierta, poco participativa
	Programación	Utilización de programaciones por parte de los entrenadores de fútbol base	...pues la programación es esencial, sin programar no se avanza, sin programar no se mejora
	Juegos reducidos...	Empleo de juegos reducidos, modificados o comprensivos para la enseñanza del fútbol	...toda la metodología constructivista y todos los modelos comprensivos son esenciales porque responden a la estructura de un deporte como el fútbol
	Evaluación	Utilización de la evaluación	...pero, para mí, básicamente, el proceso de evaluación es más continuo

Cuadro 3.24. Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión metodología de la entrevista.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	EJEMPLO
NECESIDADES DE FORMACIÓN	Contenidos necesarios	Contenidos y aspectos claves en la formación de los entrenadores/ de fútbol base	...pero sí que sepa aprovechar algunos de estos conocimientos, entroncados en lo que yo creo que es el aspecto clave: la didáctica, o sea la didáctica del fútbol

Cuadro 3.25. Categorías, descripciones y ejemplos de la dimensión necesidades de formación de la entrevista.

Guión de la entrevista

A partir de las dimensiones que se establecían en el cuestionario, planteamos categorías y subcategorías de las mismas, para posteriormente, a partir de éstas, construir las correspondientes preguntas. Todo ello con el fin de profundizar en aquellos aspectos sobre los que nos interesaba reunir más información. A continuación exponemos las preguntas que componen la entrevista realizada.

- ¿Qué importancia cree usted que tiene el entrenador/a de fútbol base en la iniciación deportiva?
- ¿Qué motivos cree usted que llevan al entrenador/a de fútbol base a dedicarse a la enseñanza del fútbol?
- ¿Cuál cree usted que es el perfil del entrenador/a de fútbol base? ¿Cuál debería ser?
- ¿En qué medida cree usted que afecta el hecho de tener experiencia como entrenador/a en el fútbol base?
- Si relacionamos la experiencia y las categorías en las que se entrena, ¿en qué categorías cree usted que deberían entrenar los entrenadores/as con más experiencia? ¿Por qué?
- ¿Qué importancia le da usted a la formación de los entrenadores/as de fútbol base? ¿en qué categorías cree usted que deberían entrenar los entrenadores/as con más formación? ¿Por qué?
- Hemos detectado que muchas de las personas que se dedican a entrenar en el fútbol base no tienen el título de entrenador/a, y que también muchos de ellos tienen solo el título de Iniciación Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol, ¿qué opina usted de esto?
- Respecto a los estudios académicos relacionados con la E. F. (TAFAD, MEF o LDO EF.), ¿cómo cree usted que influyen en la labor del entrenador/a de fútbol base?
- En cuanto al curso de entrenadores/as de fútbol base (grado medio: Primer nivel), ¿qué aspectos cree usted que son de utilidad? Y ¿Cuáles han de mejorar?
- ¿Qué importancia cree usted que tiene la formación permanente para el entrenador/a de fútbol base? ¿Qué estrategias de formación (cursos, jornadas, intercambio de experiencias, etc.), considera más adecuadas para este colectivo?
- ¿Qué importancia cree usted que le dan los entrenadores/as de fútbol base a la competición? ¿En qué medida actualmente la competición está adaptada a las características psicoevolutivas de los niños/as?

- Según su opinión, ¿qué tipo de objetivos deberían primar en la iniciación al fútbol? ¿Cuáles cree usted que predominan en la enseñanza actual del fútbol? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de métodos de enseñanza cree usted que predomina en la iniciación al fútbol? ¿Cuáles cree usted que deberían utilizarse con mayor frecuencia?
- ¿Qué opina usted de la utilización de juegos reducidos, modificados o comprensivos en la enseñanza del fútbol?
- ¿Qué importancia tiene para usted programar y evaluar la enseñanza del fútbol base? ¿Cree usted que se lleva a cabo en la realidad? ¿Por qué?
- En general, ¿qué contenidos considera usted claves en la formación de los entrenadores/as de fútbol base?

3.3.2.3. Aplicación de la entrevista

Realización y transcripción de las entrevistas

La realización de las entrevistas se llevó a cabo, como decíamos más arriba, de forma que se tuvieron en cuenta tanto la accesibilidad y cercanía de los encuestados, como las posibilidades de realización de las mismas. De esta forma, algunas entrevistas se hicieron en persona (5) y otras por teléfono (5). En este sentido, una vez preparada la entrevista, nos ponemos en contacto con los distintos informantes claves, tras lo cual, procedemos a entrevistarlos poco a poco. Cabe destacar que, con el fin de aumentar la dependencia o confiabilidad cualitativa, teniendo en cuenta las sugerencias de Franklin y Ballau (2005), citados por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), hemos examinado las respuestas de los participantes a través de preguntas «*paralelas*» o parecidas. Es decir, preguntar lo mismo de formas diferentes en caso de que sea necesario. Por otra parte, siguiendo a Gil Flores (1994), los datos obtenidos de las entrevistas deben ser organizados y manipulados. Para ello, hemos grabado las entrevistas con una grabadora digital (Sony ICD-P28), han sido pasadas, de inmediato, a través del acceso USB al ordenador (portátil Toshiba Satellite U400-15K) y, posteriormente, fueron transcritas literalmente en un procesador de texto con la ayuda del programa informático Digital Voice Editor (versión 2.25). Al respecto, tenemos que decir que la duración de las mismas varió desde 16 minutos y 21 segundos, la más corta, hasta los 57 minutos y 3 segundos, la más larga. En total, las transcripciones de las entrevistas conformaron un documento de 64 folios impresos por las dos caras.

Una vez transcritas literalmente, y con el objetivo de asegurar el rigor metodológico de nuestra investigación (Delgado Gallego, Vargas y Vázquez Navarrete, 2006), cada entrevista fue enviada por correo electrónico al correspondiente entrevistado, lo cual permitió que éste pudiera

aclarar, añadir, corregir, modificar o eliminar aquellas cuestiones que considerara oportunas. Esto hace que aumente enormemente la fiabilidad de lo expresado, y posteriormente transcrito, por cada entrevistado. Todo ello con vistas a realizar un análisis más riguroso de las entrevistas realizadas, ya que de esta manera los entrevistados pudieron controlar aquello que más tarde sería analizado, lo cual es importante para obtener credibilidad en un estudio (Lincoln y Guba, 1985 y Sparkes, 1998, citados por Jiménez y Lorenzo, 2007). En este sentido, de los 10 participantes, 2 no cambiaron nada, 3 variaron parte del texto y 5 no respondieron. A continuación exponemos gráficamente los pasos seguidos en la aplicación de la entrevista.

APLICACIÓN DE LA ENTREVISTA	ANTES	• Contacto previo con los informantes claves • Concreción lugar y momento de la entrevista (lugares de trabajo y por teléfono) • Revisión material a utilizar (grabadora y/o teléfono con altavoz)
	DURANTE	• Grabación de la entrevista (previo permiso del entrevistado) • Ejecución de la entrevista (actuación con naturalidad siguiendo el guión con cierta flexibilidad)
	DESPUÉS	• Transcripción literal y completa • Envío por e-mail (posibilidad de corregir, añadir, modificar o quitar)

Cuadro 3.26. Pasos seguidos en la aplicación de la entrevista.

En el diseño definitivo de la entrevista, como indicamos anteriormente, hemos dividido ésta en ocho dimensiones, que, a su vez, se subdividieron en categorías y subcategorías con sus respectivos códigos, los cuales se refieren a fragmentos de texto con el fin de clasificarlos (Miles y Huberman, 1984), con el propósito de facilitar y mejorar su codificación y su análisis.

Una vez explicado el proceso de elaboración de ambos instrumentos, nos centraremos en el proceso de análisis de los mismos.

3.3.3. Proceso de análisis de los instrumentos

3.3.3.1. Análisis de los cuestionarios

Tras tener en nuestras manos los cuestionarios, éstos fueron analizados con el programa estadístico SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences). En nuestro estudio, hemos realizado, en primer lugar, un análisis descriptivo. En este sentido, cabe decir que los estudios descriptivos *«miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar»* (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007:102). Se trata, pues, de recolectar información sobre una serie de cuestiones, para, posterior-

mente, describir aquello que se investiga. Los estudios descriptivos nos permiten realizar predicciones, aunque éstas sean incipientes (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007).

Posteriormente, efectuamos un análisis de correlación, el cual pretende reflejar el grado de asociación y relación entre las distintas variables examinadas. Se trata de «*conocer la relación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular*» (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007:105). Para tal efecto se han realizado tablas de contingencias y la prueba de Chi-cuadrado. Para conocer el grado de significación del contraste, hemos de saber que cuando el p-valor es menor de 0,05 se puede afirmar que existe asociación entre las variables, mientras que, si es mayor, hay independencia (no relación) entre las mismas. Para llevar a cabo el análisis de correlación de los datos obtenidos con nuestro cuestionario, al contar, en un principio, con un número muy elevado de variables (119), pensamos que sería mejor relacionar aquéllas que nos pareciesen, a priori, más interesantes, y cruzarlas con el resto de variables, para, posteriormente, centrarnos en aquellas asociaciones que nos diesen significativas, es decir cuando el nivel de significación es $p < 0,05$ (Pardo y Ruiz, 2002 y Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007). Las 5 variables relacionadas con las demás han sido las siguientes: edad, máxima titulación académica, titulación deportiva, categorías en las que entrena y años entrenando.

Para una mejor comprensión de los datos obtenidos hemos de decir que para estudiar el grado de relación existente entre dos variables se utilizan medidas de asociación que van a intentar cuantificar ese grado de relación, ya que el valor de Chi-cuadrado de Pearson nos dice poco sobre la fuerza de la asociación entre las variables estudiadas (Pardo y Ruiz, 2002). En este sentido cabe reseñar que en las medidas nominales tomaremos como referentes el Coeficiente de Contingencia y la V de Cramer, para dilucidar el grado de asociación de las variables. Un coeficiente de 0 indicará independencia, mientras que un coeficiente que alcanza su valor máximo, es decir 1, mostrará un grado de asociación perfecto (Aron y Aron, 2001, citado por Sánchez y Carmona, 2004 y Pardo y Ruiz, 2002). Por otro lado, en las medidas ordinales nos centraremos en la d de Somers para hablar de la dirección de la relación: una asociación positiva indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con valores altos de la otra, y los valores bajos, con valores bajos; una relación negativa indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con valores bajos de la otra, y viceversa (Pardo y Ruiz, 2002).

Teniendo estas consideraciones en cuenta, en el capítulo 4 del presente trabajo nos pondremos a analizar los datos obtenidos, si bien queremos hacer constar que, tal como exponen Padilla, González y Pérez (1998), no existe una relación muy fuerte entre lo que los encuestados dicen que hacen y lo que realmente hacen.

A continuación exponemos el tipo de análisis aplicado a cada una de los ítems o preguntas que forman el cuestionario.

VARIABLES	TIPO DE ANÁLISIS
Variables Sociodemográficas	
1. Género	Descriptivo
2. Edad	Descriptivo/correlación
3. ¿Cuál es su actividad principal?	Descriptivo/correlación
3.1. Trabajador/a. Indique en qué trabaja	Descriptivo
4. ¿Qué máxima titulación académica posee que haya completado?	Descriptivo/correlación
8. ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol? Si contesta negativamente, pase a la pregunta número 10	Descriptivo
9. ¿Cuál ha sido la máxima categoría en la que ha jugado?	Descriptivo
Variables Experiencia Docente	
5. ¿Cuántos años lleva entrenando en el fútbol base (niños/as entre 6 y los 16 años)?	Descriptivo/correlación
6. La/s categoría/s en la/s que entrena es/son:	Descriptivo/correlación
7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?	Descriptivo/correlación
7.1. ¿De qué deporte?	Descriptivo
Variables Formación Inicial	
10. ¿Qué máxima titulación de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.	Descriptivo/correlación
11. Tener el título de entrenador/a de fútbol	Descriptivo
12. Haber sido jugador/a federado/a de fútbol	Descriptivo
13. Formación deportiva	Descriptivo
14. Formación académica	Descriptivo
21. Técnica individual y colectiva	Descriptivo
22. Preparación física	Descriptivo
23. Seguridad deportiva	Descriptivo
24. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol	Descriptivo
25. Táctica y sistemas de juego	Descriptivo
26. Reglas de juego	Descriptivo
27. Dirección de equipos	Descriptivo
28. Desarrollo profesional	Descriptivo/correlación
29. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	Descriptivo/correlación
30. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento	Descriptivo
31. Entrenamiento deportivo	Descriptivo
32. Fundamentos sociológicos del deporte	Descriptivo
33. Organización y legislación del deporte	Descriptivo
34. Primeros auxilios e higiene en el deporte	Descriptivo
35. Teoría y sociología del deporte	Descriptivo
36. Pienso que el tiempo empleado en el curso de entrenadores/as es suficiente para entrenar en el fútbol base	Descriptivo
37. Creo que los contenidos recibidos durante el curso de entrenadores/as son suficientes para entrenar en el fútbol base	Descriptivo
38. Opino que algunos de los contenidos tratados durante el curso de entrenadores/as me han servido de muy poco para entrenar a mis jugadores/as	Descriptivo
39. Creo que la parte más importante del curso de entrenadores/as fue la práctica	Descriptivo
40. Pienso que tanto la teoría como la práctica, fueron importantes en el curso de entrenadores/as	Descriptivo
41. En general, pienso que los profesores/as que tuve en el curso de entrenadores/as me enseñaron mucho	Descriptivo/correlación
Variables Formación Permanente	
16. Realizar cursos, jornadas, etc., de Educación Física y Deportes	Descriptivo
17. Realizar cursos, jornadas, etc., de Fútbol	Descriptivo
18. Leer libros y revistas de Educación Física y de Deportes	Descriptivo
19. Leer libros y revistas de Fútbol	Descriptivo
20. Ver partidos y entrenamientos de Fútbol	Descriptivo
42. Creo que el entrenador/a de fútbol base ha de estar al día en su formación	Descriptivo/correlación
43. Habitualmente suelo hacer cursos, jornadas, etc., para estar al día	Descriptivo/correlación
44. Normalmente, los cursos, jornadas, seminarios, etc., que se ofertan no son de mi interés	Descriptivo
45. Creo que con mi experiencia diaria es suficiente para estar al día	Descriptivo
46. Suelo intercambiar opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros/as entrenadores/as para completar mi formación	Descriptivo
47. Habitualmente leo libros, revistas, etc., para continuar formándome	Descriptivo
85. Usualmente intercambio conocimientos, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de Fútbol	Descriptivo
86. Los monitores/as entrenadores/as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo	Descriptivo/correlación

Variables Concepción Enseñanza del Fútbol	
15. Enseñar/Educar a otras personas	Descriptivo/correlación
48. En mi opinión, el fútbol es un medio a través del cual puede educar a mis jugadores/as	Descriptivo
49. Para mí, los resultados obtenidos por mi equipo en las competiciones son muy importantes	Descriptivo/correlación
50. La competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores/as	Descriptivo
51. Considero que lo primordial es que los jugadores/as se diviertan practicando el fútbol	Descriptivo/correlación
52. A través del fútbol podemos enseñar valores como la solidaridad, la cooperación, el «juego limpio», etc.	Descriptivo
Variables Metodología	
53. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza directivos	Descriptivo
54. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento	Descriptivo/correlación
55. Habitualmente dispongo de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar	Descriptivo
56. Normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)	Descriptivo/correlación
57. Suelo disponer de material deportivo no específico de fútbol (picas, aros, etc.)	Descriptivo
58. Usualmente utilizo, al menos, un balón de fútbol por pareja	Descriptivo
59. Suelo programar la temporada antes de que comience	Descriptivo
60. Suelo programar el trabajo cada mes	Descriptivo/correlación
61. Programo el trabajo cada semana	Descriptivo
62. Programo el trabajo diariamente	Descriptivo
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición	Descriptivo/correlación
64. Suelo dar más prioridad a los aspectos técnico-tácticos que a los físicos	Descriptivo
65. Habitualmente utilizo una metodología basada en el juego	Descriptivo
66. Empleo las mismas actividades, juegos, etc., para todos mis jugadores/as	Descriptivo
67. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos procedimentales (saber jugar al fútbol)	
68. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)	Descriptivo/correlación
69. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos actitudinales (saber comportarse correctamente, «juego limpio», etc.)	Descriptivo
70. Los jugadores/as asisten normalmente a los entrenamientos	Descriptivo
71. Me resulta fácil motivar a los jugadores/as	Descriptivo
72. Habitualmente controlo fácilmente los entrenamientos	Descriptivo
73. Tengo claro los contenidos que he de trabajar en estas edades	Descriptivo
74. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos	Descriptivo/correlación
75. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente competitivos	Descriptivo
76. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente recreativos	Descriptivo
77. Realizo una evaluación inicial de los jugadores/as al comienzo de la temporada	Descriptivo
78. A partir de esa evaluación realizo la programación	Descriptivo
79. Evalúo sólo al final de la temporada	Descriptivo
80. Utilizo la competición como un medio de aprendizaje para mis jugadores/as	Descriptivo
81. Creo que la competición en estas edades de iniciación, está adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores/as	Descriptivo
82. Creo que todos los jugadores/as han de participar en las competiciones, independientemente del resultado	Descriptivo
83. Habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as	Descriptivo/correlación
84. Normalmente, suelo mantener relaciones cordiales con los padres de los jugadores/as	Descriptivo
Variables Personal	
87. Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción	Descriptivo/correlación
88. Me gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol	Descriptivo
89. En un futuro, mi intención es terminar entrenando en categorías superiores	Descriptivo/correlación
90. Por motivos económicos	Descriptivo
91. Porque me gusta entrenar y enseñar	Descriptivo
92. Por motivos profesionales	Descriptivo
93. Otro/s. Indique cuál/es	Descriptivo
Variables Necesidades y Demandas de Formación	
94. ¿Cree que podría mejorar su formación como entrenador/a de fútbol base?	Descriptivo
95. En este momento, ¿está dispuesto a seguir formándose?	Descriptivo
96. Cursos, jornadas, seminarios	Descriptivo
97. Reflexión sobre la propia práctica	Descriptivo
98. Ver a otros compañeros/as entrenar	Descriptivo
99. Lectura de libros, revistas específicas de fútbol	Descriptivo
100. Lectura de libros, revistas relacionadas con el entrenamiento deportivo	Descriptivo
101. Grupos de trabajo entre entrenadores/as de fútbol	Descriptivo
102. Visionado y análisis de partidos y entrenamientos de fútbol en vídeo	Descriptivo
103. Otro/s. Indique cuál/es	Descriptivo

104. Técnica individual y colectiva	Descriptivo
105. Preparación física	Descriptivo
106. Seguridad deportiva	Descriptivo
107. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol	Descriptivo
108. Táctica y sistemas de juego	Descriptivo
109. Reglas de juego	Descriptivo
110. Dirección de equipos	Descriptivo
111. Desarrollo profesional	Descriptivo
112. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	Descriptivo
113. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento	Descriptivo
114. Entrenamiento deportivo	Descriptivo
115. Fundamentos sociológicos del deporte	Descriptivo
116. Organización y legislación del deporte	Descriptivo
117. Primeros auxilios e higiene en el deporte	Descriptivo
118. Teoría y sociología del deporte	Descriptivo
119. Otro/s. Indique cuál/es	Descriptivo

Cuadro 3.27. Variables y Tipos de Análisis.

3.3.3.2. Análisis de las entrevistas

Posteriormente a la transcripción de las entrevistas, éstas han sido analizadas con la ayuda del programa informático MAXQDA 2007. Este software está especializado en el análisis de textos para la investigación cualitativa. Para Vázquez Navarrete y Ferreira (2006) la utilización de este tipo de programas puede facilitar en gran medida el procesamiento de los datos, aunque hay que tener en cuenta que el proceso interpretativo sigue requiriendo de la creatividad del investigador.

Por otro lado, cabe destacar que existen dos tipos básicos de análisis de datos cualitativos: el análisis narrativo o de contenido y el análisis del discurso. Este último se refiere al significado o motivación subyacente, mientras que en el análisis de contenido se estudian los contenidos manifiestos o expresados de forma directa e interpreta sus significados. Nosotros nos centraremos en el análisis de contenido (Vázquez Navarrete y Ferreira, 2006). Estas mismas autoras manifiestan que el análisis de contenido se basa en la lectura repetida de los datos obtenidos hasta lograr su comprensión y la identificación ordenada de la información que nos dan, de forma que logremos darles un sentido a éstos y una voz a nuestros informantes. Rodríguez-Gómez, citado por (Vázquez Navarrete y Ferreira, 2006), define el análisis como «conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer el significado relevante con relación a un problema de investigación» (P.99). Además, en el proceso de análisis se pueden diferenciar dos momentos: analítico; se constata qué sucede y cómo ocurre. Explicativo e interpretativo; se indaga sobre por qué ocurren los hechos de la forma que ocurren (Vázquez Navarrete y Ferreira, 2006). A continuación, basándonos en (Vázquez Navarrete y Ferreira, 2006), exponemos los distintos pasos que hemos seguido (aproximadamente) en el proceso de análisis de los datos.

1. Grabación de los datos (grabadora y toma de notas).
2. Escuchar y escribir la información (transcripción de las entrevistas).

3. Leer y organizar los datos (lectura y clasificar la información).
4. Analizar los contenidos (construcción de categorías y subcategorías, buscar información relativa a éstas, identificar ejemplos –citas- frecuentes/excepciones).
5. Describir los resultados (semejanzas y diferencias).
6. Interpretar los resultados (generación de teoría).

Para garantizar la credibilidad (validez interna cualitativa) de nuestro estudio, hemos seguido las recomendaciones realizadas por Coleman y Unrau (2005), citados por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007), las cuales son las siguientes: a) evitar que nuestras creencias y opiniones influyan en las interpretaciones de los datos, cuando deben enriquecerlas; b) considerar importantes todos los datos, particularmente los que contradicen nuestras creencias; c) privilegiar a todos los participantes por igual; d) ser conscientes de cómo influimos en los participantes y cómo ellos nos afectan y e) buscar evidencia positiva y negativa por igual (a favor y en contra de un postulado emergente). La dependencia, siguiendo a Franklin y Ballau, 2005 y Mertens, 2005, citados por Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007) y la confirmabilidad, se ven incrementadas al adoptar algunas medidas como el muestreo dirigido e intencional (como es nuestro caso), el chequeo, la triangulación (de métodos y datos, como veremos más adelante en el capítulo 6 del presente trabajo)...

Además, con el fin de que el proceso de análisis fuera más fiable, y lograr una dependencia (confiabilidad cualitativa) adecuada (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007), la codificación de las distintas entrevistas se llevó a cabo mediante un grupo de codificadores (Rodríguez López, 1995), los cuales fueron seleccionados por el investigador teniendo en cuenta distintos aspectos o criterios. De esta forma, se realizaron chequeos cruzados (codificaciones del mismo material por dos o más investigadores). Con el fin de aumentar la fiabilidad interna entre codificadores, ésta ha sido estimada por medio del llamado «acuerdo interobservador (AIO)», el cual se halla dividiendo el número de acuerdos en los códigos de comportamiento por la suma de los acuerdos y los desacuerdos (Thomas y Nelson, 2007). No obstante, a fin de paliar los acuerdos debidos exclusivamente al azar, se calculó el Índice de Kappa (Cohen, 1960) con un nivel de significación de $p < 0,05$ utilizando el programa informático SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences).

Entre los criterios de elección de los expertos, destacamos la disponibilidad, accesibilidad de estas personas, y el hecho de que éstas posean experiencia en el campo de la codificación de entrevistas, al haber trabajado con este instrumento de investigación tanto en sus respectivas Tesis doctorales como en otras. El perfil de los codificadores es el siguiente:

- Doctor y Licenciado en Educación Física. Profesor Titular de Universidad. Con experiencia en la codificación de entrevistas.
- Doctor y Licenciado en Educación Física. Diplomado en Profesorado de E.G.B., especialista en Educación Física. Profesor de Educación Física en Secundaria. Con experiencia en la codificación de entrevistas.

- Doctorando, Licenciado en Educación Física, Diplomado en Profesorado de E.G.B., especialista en Educación Física. Maestro de Educación Física en Primaria (Coordinador del grupo de codificadores).

De esta forma, han sido seleccionados codificadores externos que, junto con el autor del presente trabajo (coordinador del grupo de codificadores), han analizado todas las entrevistas a través de un proceso que ha constado de diferentes fases. En este sentido, hemos de decir que se entiende la «codificación» como el proceso que *«implica identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de qué piezas ‘embonan’ entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos»* (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007:635). Además, estos mismos autores señalan que las categorías se refieren a conceptos, experiencias, ideas o hechos que son relevantes y tienen significado, mientras que los códigos se refieren e identifican a las categorías que surgen de la comparación constante entre segmentos o unidades de análisis. En este sentido, cabe destacar que para la elaboración de las categorías de nuestro estudio hemos utilizado, fundamentalmente, un proceso deductivo, en el que aquéllas se obtienen del marco teórico y de los objetivos de la investigación. No obstante también hemos usado el proceso inductivo, puesto que al realizar la lectura del material y al ir analizando los datos surgió alguna categoría más.

En un primer momento se llevó a cabo una reunión con los codificadores para informarles sobre los objetivos de la investigación, el proceso a seguir y sobre en qué consistiría la tarea a realizar. En esta primera reunión se explicaron las dimensiones, categorías y subcategorías, así como cada uno de los códigos, con el fin de que todos interpretáramos del mismo modo. También se llega a un acuerdo respecto a la unidad de análisis, es decir *«segmentos de los datos que constituyen los ‘tabiques’ para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas»* (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007). Al respecto, tenemos que decir que la unidad de análisis escogida ha sido la oración u oraciones. Entendemos por oración la *«palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido gramatical completo»* (Real Academia Española, 2001), comprendida entre dos puntos. Posteriormente, se realizaron dos reuniones más, una con cada codificador, donde codificador y coordinador de este estudio codificaron de forma simultánea, con el objetivo de aclarar dudas y reducir el margen de error. En este sentido, el investigador y el codificador tienen la misma entrevista; cada uno expone el código asignado a un mismo fragmento de texto, reflexionan, buscan un acuerdo en caso de no haberlo, para, finalmente, establecer un código definitivo que se considerará correcto.

El cuadro siguiente muestra los códigos de las dimensiones, categorías y subcategorías analizadas, la cual fue entregada a los codificadores con el fin de facilitarles el trabajo. Cabe destacar el hecho de que durante la codificación conjunta entre los distintos codificadores fue introducida, dentro de la dimensión Personal y de la categoría Entrenador en la iniciación deportiva, la subcategoría *«características/perfil del entrenador»*.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS
PERSONAL (PER-)	Motivos Económicos (Per-Eco) Motivos Promoción (Per-Prom) Motivos Satisfacción (Per-Satis) Entrenador iniciación Importancia (Per-Imp) Entrenador iniciación Características/perfil (Per-Carac)
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS (VAR-)	Género (Var-Gén) Edad (Var-Edad) Nivel de Estudios (Var-Estu) Ser o haber sido jugador (Var-jug o exjug)
EXPERIENCIA DOCENTE (EXP-)	Importancia (Exp-Imp) Años entrenando (Exp-Años) Categorías Entrenamiento (Exp-Cate)
FORMACIÓN INICIAL (FIN-)	Importancia (Fin-Imp) Titulación específica de Fútbol (Fin-Fút) Titulación de Educación Física (Fin-E.F.) Contenidos Curso Entrenadores Utilidad (Fin-Util) Contenidos que pueden mejorar (Fin-Mej)
FORMACIÓN PERMANENTE (FP-)	Importancia (Fp-Imp) Estrategias de Formación (Fp-Estra)
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL (CON-)	Competición Importancia (Con-Imp) Fútbol, Competición Adaptación (Con-Adap) Objetivos (Con-Obj)
METODOLOGÍA (MET-)	Métodos de Enseñanza (Met-Mét) Programación (Met-Prog) Juegos Reducidos (Met-JJ.RR.) Evaluación (Met-Eva)
NECESIDADES DE FORMACIÓN (NEC-)	Contenidos y aspectos Necesarios (Nec-Cont)

Cuadro 3.28. Códigos de las dimensiones, categorías y subcategorías analizadas.

Una vez concluidas las reuniones individuales con los codificadores, nos reunimos todos y codificamos definitivamente la misma entrevista. El investigador coordina esta reunión y va anotando en una tabla los códigos que cada codificador da para las distintas frases o fragmentos de texto. Más tarde se realiza un recuento de los aciertos y los errores, para, finalmente, calcular el porcentaje total de aciertos. En el apartado de errores contabilizamos los errores por omisión y por no acierto. A continuación exponemos una tabla en la que se detallan los datos obtenidos en esta primera reunión.

Como podemos comprobar en la siguiente tabla, el grado de coherencia es del 73, 6%, el cual consideramos alto, para ser la primera vez que codificábamos juntos. Además, el Índice de Kappa (promedio) obtenido por los tres codificadores en esta primera reunión fue de 0,531 con $p < 0,001$ (ver tabla 3.7).

FRASE Nº	CÓDIGO CORRECTO	CODF. 1	CODF. 2	CODF. 3	COINCIDENCIAS	NO COINCIDENCIAS
1	Per-Imp	Per-Imp	Per-Imp	Per-Imp	3	0
2	Per-Imp	Per-Imp	Per-Imp	Fin-Imp	2	2
3	Per-Prom	Per-Prom	Per-Imp	Per-Prom	2	2
4	Con-Obj	Con-Obj	Con-Adap	-	1	2
5	Per-Satis	Per-Satis	Per-Satis	Per-Satis	3	0
6	Per-Prom	Per-Prom	Per-Prom	Per-Prom	3	0
7	Per-Prom	Per-Prom	Per-Prom	Per-Prom	3	0
8	Per-Eco	Per-Eco	Per-Eco	Per-Eco	3	0
9	Per-Eco Fp-Imp Fin-Imp	Per-Eco Fp-Imp Fin-Imp	Per-Eco - Fin-Imp	Per-Eco - Fin-Imp	7	2
10	Var-Estu Fin-E.F.	Var-Estu Fin-E.F.	Var-Estu _-	Fin-Imp Fin-E.F.	4	3
11	Var-Jug-exjug Per-Carac	Var-Jug- exjug -	Var-Jug-exjug -	- Per-Carac	3	3
12	Per-Carac	Per-Carac	Per-Carac	Per-Carac	3	0
13	Per-Carac	Per-Carac	Per-Carac	Per-Carac	3	0
14	Per-Satis Per-Carac	Per-Satis Per-Carac Fp-Estra	Per-Satis -	Per-Satis Per-Carac	5	2
15	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	3	0
16	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	3	0
17	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	Exp-Imp	3	0
18	Exp-Imp Fp-Estra Fin-Imp	Exp-Imp Fp-Estra Fin-Imp	Exp-Imp - Fin-Imp	Exp-Imp - Fin-Imp	7	2
19	Exp-Cate	Exp-Imp	Exp-Cate	-	1	3
20	Per-Carac Per-Satis Exp-Cate	Per-Carac Per-Satis Exp-Cate Per-Prom	Per-Carac - Exp-Cate	Per-Carac Per-Satis -	7	3

Tabla 3.4. Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 1.

De nuevo, reunimos al grupo de codificadores y procedimos a repetir el proceso realizado en la primera reunión. En esta ocasión, obtuvimos un 76,9% de acuerdo, algo superior al anterior, aunque mejorable. Además, tenemos que decir que el promedio del índice de Kappa entre los codificadores fue de 0,669 con $p < 0,001$, mejorando así significativamente con respecto a la reunión anterior (ver tabla 3.7).

FRASE Nº	CÓDIGO CORRECTO	CODF. 1	CODF. 2	CODF. 3	COINCIDENCIAS	NO COINCIDENCIAS
1	Per-Carac	Fin-Util	Exp-Cate	Per-Carac	1	4
2	Fin-Imp	Fin-Imp	Fin-Imp	Fin-Imp	3	0
3	Fin-Imp Fin-Fút	Fin-Imp Fin-Fút	Fin-Imp -	Fin-Imp -	4	2
4	Per-Carac	Nec-Cont Fin-Util	Per-Carac	Per-Carac	2	2
5	Con-Obj	Con-Obj	-	-	1	2
6	Per-Carac	Per-Carac	Per-Carac	Per-Satis	2	2
7	Per-Prom Per-Carac Con-Obj	Per-Prom Per-Carac -	Per-Prom Per-Carac Con-Obj	Per-Prom Per-Carac -	7	2
8	Fin-Imp Fp-Imp	Fin-Imp Fp-Imp	Fin-Imp Per-Carac	Fin-Imp -	4	3
9	Fin-Fút	Fin-Fút	Fin-Fút	Fin-Fút Fin-Imp	3	1
10	Per-Eco	Per-Eco	-	Per-Eco	2	1
11	Per-Eco Per-Prom	Per-Eco -	- -	Per-Eco Per-Prom	3	3
12	Fin-Fút Fin-Util	Fin-Fút Fin-Util	Fin-Fút -	Fin-Fút Fin-Mej	4	3
13	Fin-E.F. Per-Carac	Fin-E.F. Per-Carac	Fin-E.F. Per-Carac	Fin-E.F. -	5	1
14	Fin-E.F.	Fin-E.F.	Fin-E.F.	Fin-E.F.	3	0
15	Fin-E.F.	Fin-E.F.	Fin-E.F.	Fin-E.F.	3	0
16	Per-Carac Fin-E.F. Fin-Fút Fp-Estra	Per-Carac Fin-E.F. Fin-Fút -	Per-Carac Fin-E.F. Fin-Fút -	- Fin-E.F. Fin-Fút -	8	4
17	Fin-Util	Fin-Util	Fin-Util	Fin-Util	3	0
18	Fin-Util	Fin-Util	Fin-Util	Fin-Util	3	0
19	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej Fin-Util	3	1
20	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	3	0
21	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	3	0
22	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	Fin-Mej	3	0
23	Fp-Estra Fin-Mej	Fp-Estra Fin-Mej	- Fin-Mej	- Fin-Mej	4	2
24	FP-Imp	FP-Imp	FP-Imp	FP-Imp Per-Carac	3	1
25	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	3	0
26	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	3	0
27	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	3	0
28	Con-Imp	Con-Imp	Con-Imp	Con-Imp	3	0
29	Con-Imp	Con-Imp	Con-Imp	Con-Imp	3	0
30	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	3	0
31	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	3	0
32	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	3	0
33	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	3	0
34	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	Con-Adap	3	0
35	Con-Obj	Con-Obj	Con-Obj	Con-Obj	3	0
36	Con-Obj Met-Met	Con-Obj Met-Met	Con-Obj -	Con-Obj -	4	2
37	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
38	Met-Met Fin-E.F.	Met-Met Fin-E.F.	Met-Met -	Met-Met -	4	2
39	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0

Tabla 3.5. Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 2.

Posteriormente, volvimos a reunir al grupo de codificadores y repetimos el proceso realizado en las reuniones anteriores. En esta tercera ocasión, obtuvimos un 83,1% de nivel de coherencia o de acuerdo, mientras que el valor promedio del índice de Kappa fue de 0,666, similar al obtenido en la segunda reunión (ver tabla 3.7).

FRASE Nº	CÓDIGO CORRECTO	CODF. 1	CODF. 2	CODF. 3	COINCIDENCIAS	NO COINCIDENCIAS
1	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
2	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
3	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
4	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
5	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
6	Met-Met	Met-Met	Met-Met	Met-Met	3	0
7	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	3	0
8	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	3	0
9	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR.	Met-JJ.RR. Con-Obj	3	1
10	Met-Prog	Met-Prog	Met-Prog	Met-Prog	3	0
11	Met-Prog Fin-Imp Fin-Mej	Met-Prog Fin-Imp Fin-Mej	Met-Prog Fin-Imp -	Met-Prog Fin-Imp -	7	2
12	Met-Prog	Met-Prog	Met-Prog	Met-Prog	3	0
13	Met-Prog	Met-Prog	Met-Prog	Fp-estra -	2	2
14	Met-Eva Met-Prog	Met-Eva -	Met-Eva Met-Prog	Met-Eva Met-Prog	5	1
15	Met-Eva	Met-Eva	Met-Eva	Met-Eva	3	0
16	Met-Eva	Met-Eva	Met-Eva	Met-Eva	3	0
17	Met-Prog Fin-Imp	Met-Eva - -	Met-Prog Fin-Imp	Met-Prog Fin-Imp	4	3
18	Fp-Estra	Fp-Estra	Fp-Estra	-	2	1
19	Nec-Cont	Nec-Cont	Nec-Cont	Nec-Cont	3	0
20	Nec-Cont	Met-Prog Met-Met	Nec-Cont	Nec-Cont	2	3

Tabla 3.6. Coincidencias y No Coincidencias de la reunión nº 3.

En relación con la fiabilidad entre codificadores, hemos empleado, debido a la similitud existente, la fiabilidad indicada para observadores. En este sentido Goetz y LeCompte (1984) establecen como óptima una fiabilidad interobservadores superior al 80%. Teniendo en cuenta, pues, el porcentaje obtenido en la última reunión (83,1%), se considera que el nivel de acuerdo es suficiente y adecuado como para que cada codificador pueda trabajar de forma individual. También hemos de decir que el índice de Kappa obtenido, tanto los promedios de cada reunión ($1^a = 0,531$, $2^a = 0,669$ y $3^a = 0,666$ con $p < 0,001$) como el promedio de los codificadores en las tres reuniones consideradas conjuntamente (0,697 con $p < 0,001$) son considerados sustanciales o importantes según los rangos propuestos por Landis y Koch (1977). Y, más aún, si tenemos en cuenta que el índice de acuerdo es más difícil de alcanzar cuanto mayor sea el número de categorías (Gardner, 1996), como puede ser

nuestro caso (27 categorías y subcategorías). A continuación exponemos en sendas tablas los valores promedio obtenidos en el proceso de codificación, tanto por reuniones como en conjunto.

Reunión 1 n=40	CODF.1	CODF.2	CODF.3	Promedio
CODF.1		0,655	0,517	0,586
CODF.2	0,655		0,420	0,538
CODF.3	0,517	0,420		0,468
Promedio	0,586	0,538	0,468	0,531
Reunión 2 n=64	CODF.1	CODF.2	CODF.3	Promedio
CODF.1		0,688	0,638	0,663
CODF.2	0,688		0,681	0,685
CODF.3	0,638	0,681		0,660
Promedio	0,663	0,685	0,660	0,669
Reunión 3 n=27	CODF.1	CODF.2	CODF.3	Promedio
CODF.1		0,694	0,564	0,629
CODF.2	0,694		0,740	0,717
CODF.3	0,564	0,740		0,652
Promedio	0,629	0,717	0,652	0,666

Tabla 3.7. Índice de Kappa por reuniones. n=131, con $p<0,001$.

Si comparamos cada codificador con los otros codificadores, centrándonos en las coincidencias y las no coincidencias en cada una de las tres reuniones llevadas a cabo en el proceso de codificación, se observa que el grado de acuerdo mejora de la primera hacia la segunda reunión, manteniéndose constante en la tercera.

	CODF.1	CODF.2	CODF.3	Promedio
CODF.1		0,735	0,636	0,685
CODF.2	0,735		0,720	0,728
CODF.3	0,636	0,720		0,678
Promedio	0,685	0,728	0,678	0,697

Tabla 3.8. Índice de Kappa de las tres reuniones en conjunto. n=117, con $p<0,001$.

Además, con el objetivo de obtener mayor validez, todas las entrevistas de la investigación fueron repartidas entre los miembros del grupo de codificadores. Cada entrevista fue analizada por el investigador y por un codificador del estudio. De esta manera, cada entrevista fue codificada por dos personas. Una vez codificadas todas las entrevistas, éstas fueron comparadas y analizadas por el coordinador del estudio, con el fin de comprobar la coherencia entre los códigos y decidir las correcciones oportunas. Tras este proceso, se considera que las entrevistas están listas para ser analizadas a través del programa informático MAXQDA 2007, el cual nos va a facilitar realizar un análisis de frecuencia de códigos, por un lado y, por otro, llevar a cabo un análisis de contenido de las entrevistas. Para facilitar este proceso, las unidades de análisis son agrupadas según dimensiones, y dentro de éstas en categorías y subcategorías, con el fin de ver y analizar todos los detalles y

aportaciones de cada una, de esta manera se pueden relacionar entre sí y dar explicaciones del material obtenido. En total se analizaron 753 unidades de análisis.

Tras haber expuesto todo lo referente a la metodología de la investigación de nuestro estudio, nos centraremos ya en el análisis de los resultados de nuestro trabajo.



Capítulo 4

Análisis de los resultados de la investigación

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

*«La gran sabiduría que mira lo lejano y lo cercano, no juzga poco lo pequeño ni mucho lo grande»
(Yutang).*

ESQUEMA

4.1. RESULTADOS PROCEDENTES DEL CUESTIONARIO

4.2. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA

4.1. RESULTADOS PROCEDENTES DEL CUESTIONARIO

A continuación, presentamos en este apartado los resultados obtenidos con nuestro cuestionario. En primer lugar, expondremos los datos correspondientes al análisis estadístico descriptivo, para, posteriormente, centrarnos en los procedentes del estudio de correlación.

4.1.1. Resultados procedentes del estudio estadístico descriptivo

Para una mejor comprensión de los resultados, hemos de decir que se ha tenido en cuenta la distribución de frecuencias (%). Como hemos mencionado anteriormente, con nuestro cuestionario pretendemos conocer la realidad de la enseñanza del fútbol en las categorías inferiores y cómo la llevan a cabo los entrenadores de fútbol base. Con el fin de facilitar la comprensión del análisis de los datos, hemos analizados éstos en función de las ocho dimensiones en las que previamente habíamos dividido el cuestionario.

- 4.1.1.1. DIMENSIÓN: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS**
- 4.1.1.2. DIMENSIÓN: EXPERIENCIA DOCENTE**
- 4.1.1.3. DIMENSIÓN: FORMACIÓN INICIAL**
- 4.1.1.4. DIMENSIÓN: FORMACIÓN PERMANENTE**
- 4.1.1.5. DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL**
- 4.1.1.6. DIMENSIÓN: METODOLOGÍA**
- 4.1.1.7. DIMENSIÓN: PERSONAL**
- 4.1.1.8. NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN**

Cuadro 4.1 Esquema de los Resultados del Estudio Estadístico Descriptivo.

A continuación, recordamos las distintas dimensiones e ítems del cuestionario aplicado en la investigación.

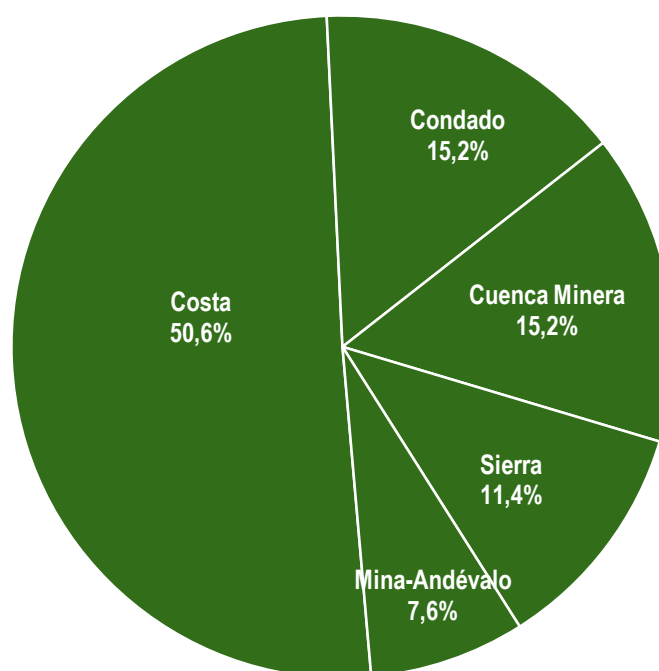
DIMENSIONES	ÍTEMS
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	1, 2, 3, 3.1, 4, 8 y 9
EXPERIENCIA DOCENTE	5, 6, 7 y 7.1
FORMACIÓN INICIAL	10, 11, 12, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 y 41
FORMACIÓN PERMANENTE	16, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 85, y 86
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	15, 48, 49, 50, 51, 52
METODOLOGÍA	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83 y 84
PERSONAL	87, 88, 89, 90, 91, 92 y 93
NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN	94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118 y 119

Cuadro 4.2. Dimensiones e ítems del cuestionario.

COMARCA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Costa	40	50,6	50,6	50,6
Condado	12	15,2	15,2	65,8
Cuenca Minera	12	15,2	15,2	81,0
Sierra	9	11,4	11,4	92,4
Mina-Andévalo	6	7,6	7,6	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Tabla 4.1. Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva.

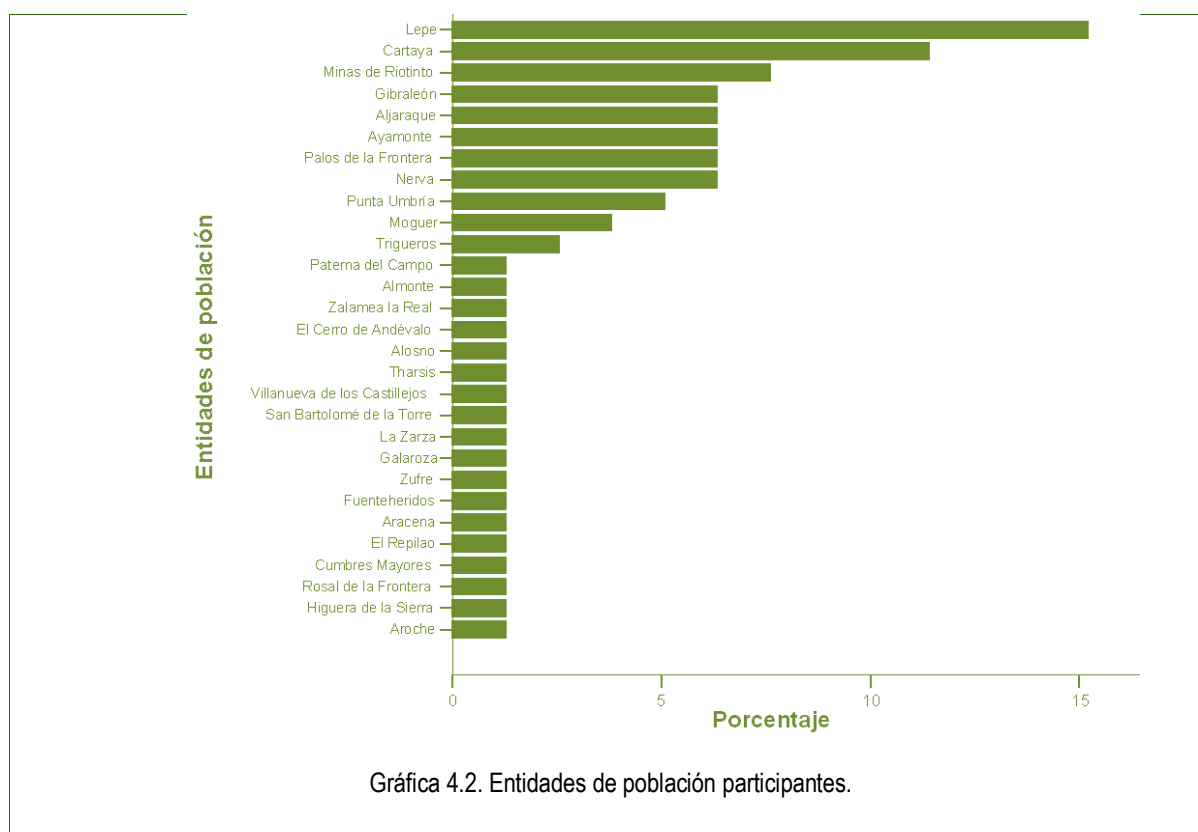
En nuestro estudio han participado los cinco Servicios Deportivos Agrupados (S.D.A.) de la Provincia de Huelva, los cuales son: Costa, Condado, Cuenca Minera, Sierra y Mina-Andévalo. El S.D.A. con mayor número de entrenadores del fútbol base encuestados, y con diferencia, ha sido el de la Costa ($f = 40$; 50'63%), seguido por los del Condado y Cuenca Minera con igual número de participantes ($f = 12$; 15'19%, cada una).



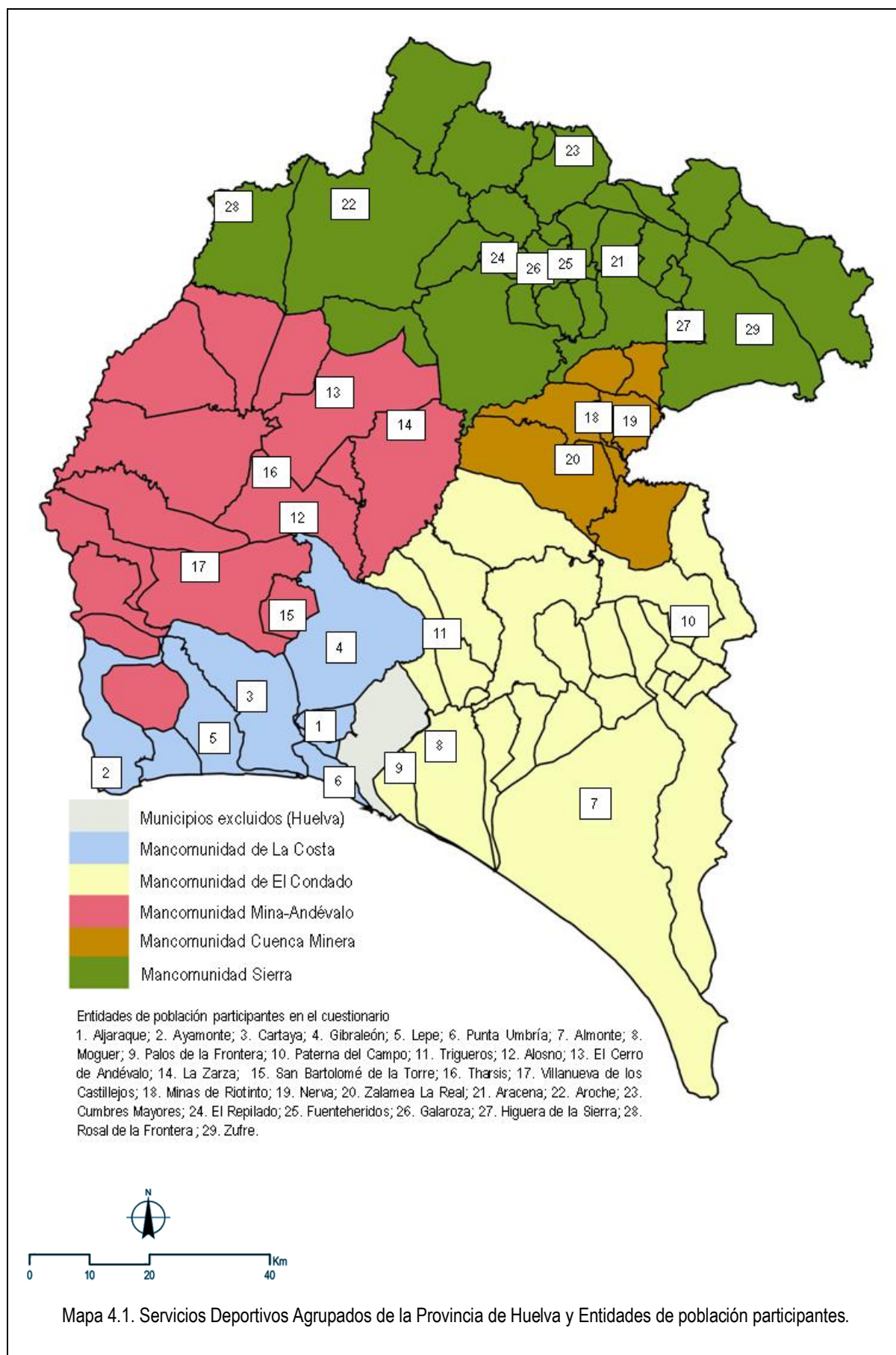
Gráfica 4.1. Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva.

ENTIDAD DE POBLACIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Lepe	12	15,2	15,2	15,2
Cartaya	9	11,4	11,4	26,6
Minas de Riotinto	6	7,6	7,6	34,2
Gibraleón	5	6,3	6,3	40,5
Aljaraque	5	6,3	6,3	46,8
Ayamonte	5	6,3	6,3	53,2
Palos de la Frontera	5	6,3	6,3	59,5
Nerva	5	6,3	6,3	65,8
Punta Umbría	4	5,1	5,1	70,9
Moguer	3	3,8	3,8	74,7
Trigueros	2	2,5	2,5	77,2
Paterna del Campo	1	1,3	1,3	78,5
Almonte	1	1,3	1,3	79,7
Zalamea la Real	1	1,3	1,3	81,0
El Cerro de Andévalo	1	1,3	1,3	82,3
Alosno	1	1,3	1,3	83,5
Tharsis	1	1,3	1,3	84,8
Villanueva de los Castillejos	1	1,3	1,3	86,1
San Bartolomé de la Torre	1	1,3	1,3	87,3
La Zarza	1	1,3	1,3	88,6
Galaroza	1	1,3	1,3	89,9
Zufre	1	1,3	1,3	91,1
Fuenteheridos	1	1,3	1,3	92,4
Aracena	1	1,3	1,3	93,7
El Repilado	1	1,3	1,3	94,9
Cumbres Mayores	1	1,3	1,3	96,2
Rosal de la Frontera	1	1,3	1,3	97,5
Higuera de la Sierra	1	1,3	1,3	98,7
Aroche	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Tabla 4.2. Entidades de población participantes.



Gráfica 4.2. Entidades de población participantes.



En total han participado en nuestra investigación 29 Entidades de población pertenecientes a los Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva. Las Entidades de población que cuentan con mayor número de entrenadores encuestados son la de Lepe ($f = 12$; 15'2%) y la de Cartaya ($f = 9$; 11'4%), ambas del S.D.A. de la Costa.

Antes de comenzar a mostrar los resultados descriptivos de las distintas dimensiones, tenemos que decir que tomaremos como referencia el porcentaje total resultante de cada ítem.

4.1.1.1. Dimensión: Variables sociodemográficas

DIMENSIÓN VARIABLES SOCIDEMOGRÁFICAS	
1. Género	
2. Edad	
3. ¿Cuál es su actividad principal?	
3.1. Trabajador/a. Indique en qué trabaja	
4. ¿Qué máxima titulación académica posee que haya completado?	
8. ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol? Si contesta negativamente, pase a la pregunta número 10	
9. ¿Cuál ha sido la máxima categoría en la que ha jugado?	

Cuadro 4.3. Ítems de la Dimensión Variables Sociodemográficas del cuestionario.

Se trata de ítems que tratan de darnos información para establecer el perfil del entrenador de fútbol base de la provincia de Huelva. Hacen referencia a la edad, el sexo, estudios, trabajo, si ha sido jugador o no de fútbol federado.

Ítem nº 1: Género

GÉNERO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Hombre	78	98,7	98,7	98,7
Mujer	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Tabla 4.3. Género.

Los resultados nos dicen que el 98'7% ($f = 78$) son entrenadores, mientras que 1'3% ($f = 1$) de los sujetos encuestados es mujer.

Ítem nº 2: Edad

EDAD (años)	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Entre 21 a 30	46	58,3	58,3	58,3
Entre 31 y 40	20	25,3	25,3	83,5
Entre 41 y 50	8	10,1	10,1	93,7
Más de 50	3	3,8	3,8	97,5
Menos de 20	2	2,5	2,5	100,0
Total	79	100,0	100,0	

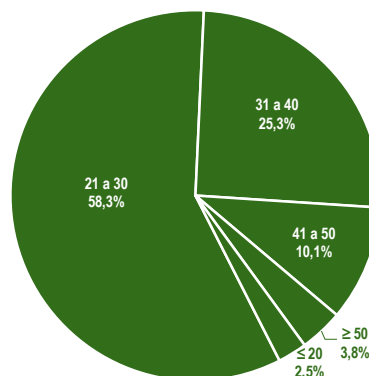


Tabla 4.4 y Gráfica 4.3. Edad.

En cuanto a la edad de los participantes, hemos de decir que el 58'2% ($f = 46$) se encuentran entre las edades de 21 y 30 años, mientras que un 25'3% ($f = 20$) tienen entre 31 y 40 años.

Ítem nº 3: Actividad principal a la que se dedica

ACTIVIDAD PRINCIPAL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Trabajador/a	55	69,6	69,6	69,6
Estudiante	15	19,0	19,0	88,6
Jubilado/ Pensionista	5	6,3	6,3	94,9
Parado/a	4	5,1	5,1	100,0
Total	79	100,0	100,0	

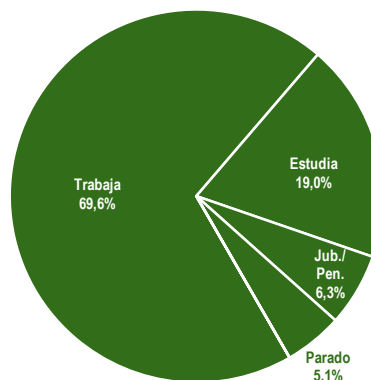


Tabla 4.5 y Gráfica 4.4. Actividad principal a la que se dedica.

Si observamos la tabla anterior, podremos ver que los resultados hacen referencia a que el 69'6% ($f=55$) de los encuestados están en una situación de empleo, y que el 19'0% ($f = 15$) son estudiantes. También debemos señalar que tan solo el 5'1% ($f = 4$) no tiene trabajo.

Ítem nº 3.1: Tipo de trabajo

TIPO DE TRABAJO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
	24	30,4	30,4	30,4
Monitor deportivo	11	13,9	13,9	44,3
Patronato deportes	3	3,8	3,8	48,1
Técnico deportivo	3	3,8	3,8	51,9
Patronato de deportes	2	2,5	2,5	54,4
Mantenimiento	2	2,5	2,5	57,0
Panadero	2	2,5	2,5	59,5
Administrativo	2	2,5	2,5	62,0
Construcción	2	2,5	2,5	64,6
Ayuntamiento	2	2,5	2,5	67,1
Funcionario	1	1,3	1,3	68,4
Encargado instalación deportiva	1	1,3	1,3	69,6
Comercial	1	1,3	1,3	70,9
Empresario agrícola	1	1,3	1,3	72,2
Profesor E.F.	1	1,3	1,3	73,4
Encargado almacén	1	1,3	1,3	74,7
Técnico de laboratorio	1	1,3	1,3	75,9
Administración pública	1	1,3	1,3	77,2
Profesor	1	1,3	1,3	78,5
Albañil	1	1,3	1,3	79,7
Operario mantenimiento	1	1,3	1,3	81,0
Peón almacén Ay.	1	1,3	1,3	82,3
Dependiente	1	1,3	1,3	83,5
Monitor S.D.D.A.	1	1,3	1,3	84,8
Educador Dis. Psíquicos	1	1,3	1,3	86,1
Recepcionista	1	1,3	1,3	87,3
Repartidor de pan	1	1,3	1,3	88,6
Carpintero	1	1,3	1,3	89,9
Monitora deportiva	1	1,3	1,3	91,1
Inmobiliaria	1	1,3	1,3	92,4
Hostelería	1	1,3	1,3	93,7
Técnico de deportes	1	1,3	1,3	94,9
Expendedor de gasolinera	1	1,3	1,3	96,2
Operario fábrica	1	1,3	1,3	97,5
Empresario	1	1,3	1,3	98,7
Banca	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

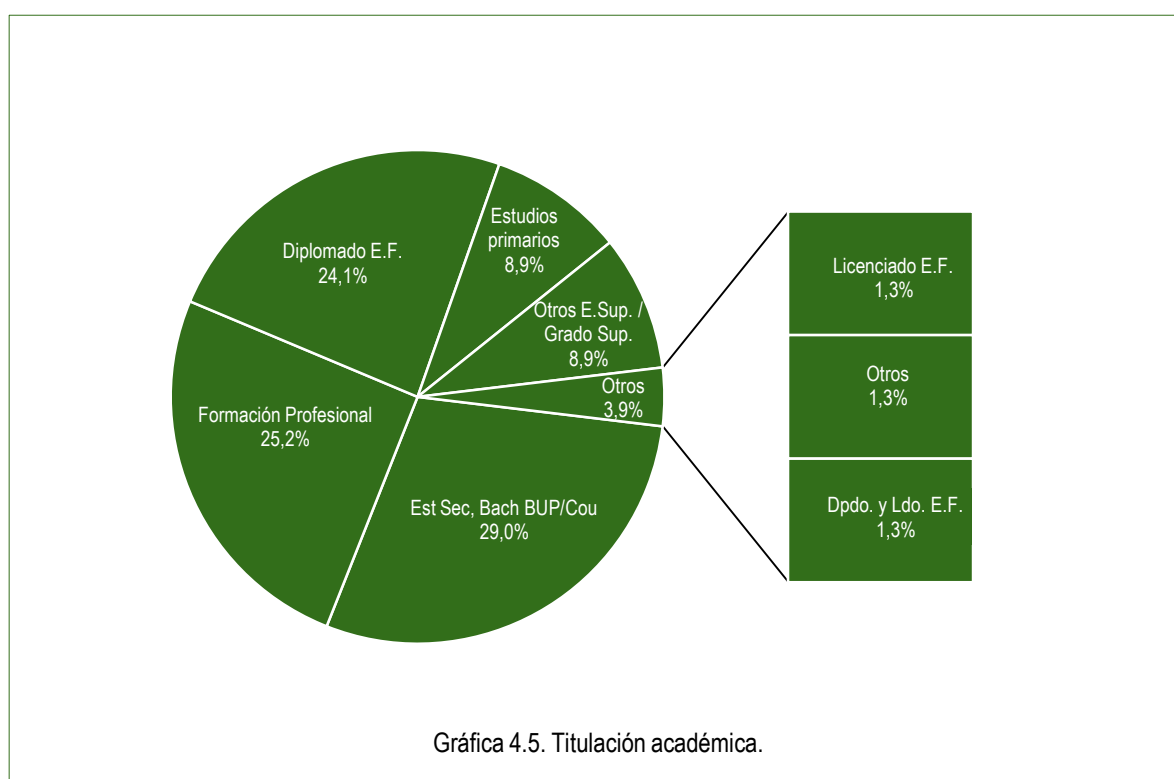
Tabla 4.6. Tipo de trabajo.

Tal como expresa la tabla precedente, 11 encuestados trabajan como monitores deportivos (13'9), 5 lo hacen en el patronato de deportes (6'3%) y 4 como técnicos deportivos (5'1%). Estos hace un total de 20 entrenadores trabajando en el ámbito deportivo (25'3%).

Ítem nº 4: Titulación académica

TITULACIÓN ACADÉMICA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Estudios Secundarios, Bachillerato o B.U.P y C.O.U.	23	29,0	29,0	29,0
Formación profesional	20	25,2	25,2	54,2
Diplomado en E.F.	19	24,1	24,1	78,5
Estudios primarios completos, certificado escolar	7	8,9	8,9	87,3
Otros estudios universitarios de grado superior	7	8,9	8,9	96,2
Licenciado en E.F.	1	1,3	1,3	97,5
Diplomado y Licenciado en E.F.	1	1,3	1,3	98,7
Otros estudios universitarios de grado medio	1	1,3	1,3	100,0
Total	79	100,0	100,0	

Tabla 4.7. Titulación académica.



En cuanto a la titulación académica de los entrenadores y entrenadoras encuestados, tenemos que decir que el 29'1% ($f = 23$) tiene estudios secundarios, bachillerato o B.U.P. y C.O.U., el 25'3% ($f = 20$) ha cursado formación profesional y el 24'1% ($f = 19$) es diplomado en Educación Física. Solo un 1'3% ($f = 1$) es licenciado en E.F., y también solamente un 1'3% ($f = 1$) es diplomado y licenciado en E.F.

Ítem nº 8: ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol?

JUGADOR/A FEDERADO/A DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Si, he sido jugador de fútbol federado	50	63,3	63,3	63,3
No	15	19,0	19,0	82,3
Si. Y aún juego como federado	14	17,7	17,7	100,0
Total	79	100,0	100,0	

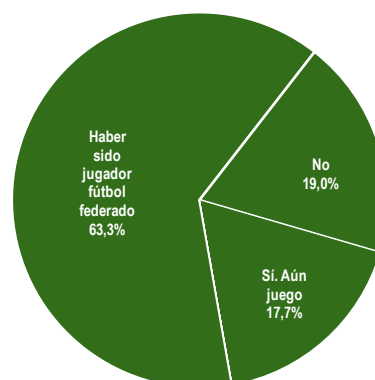


Tabla 4.8 y Gráfica 4.6. ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol?

En la tabla previa vemos que el 63'3% ($f = 50$) de los encuestados ha sido jugadores de fútbol federado. Además un 17'7% ($f = 14$) aún lo es, mientras que el 19% ($f = 15$) no ha sido jugador o jugadora de fútbol con ficha federativa.

Ítem nº 9: Máxima categoría en la que ha jugado

MÁXIMA CATEGORÍA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Regional preferente	30	38,0	46,9	46,9
Tercera división	11	13,9	17,2	64,1
Regional	9	11,4	14,1	78,1
Categorías Inferiores	8	10,1	12,5	90,6
Segunda división A	3	3,8	4,7	95,3
Segunda división B	2	2,5	3,1	98,4
Primera división	1	1,3	1,6	100,0
Total	64	81,0	100,0	
Perdidos Sistema	15	19,0		
Total	79	100,0		

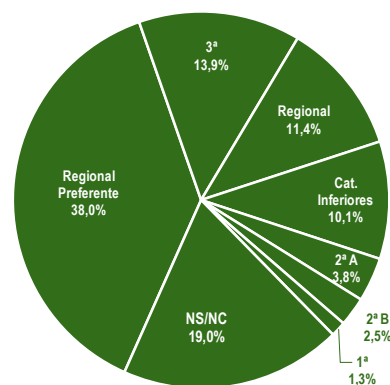


Tabla 4.9 y Gráfica 4.7. Máxima categoría en la que ha jugado.

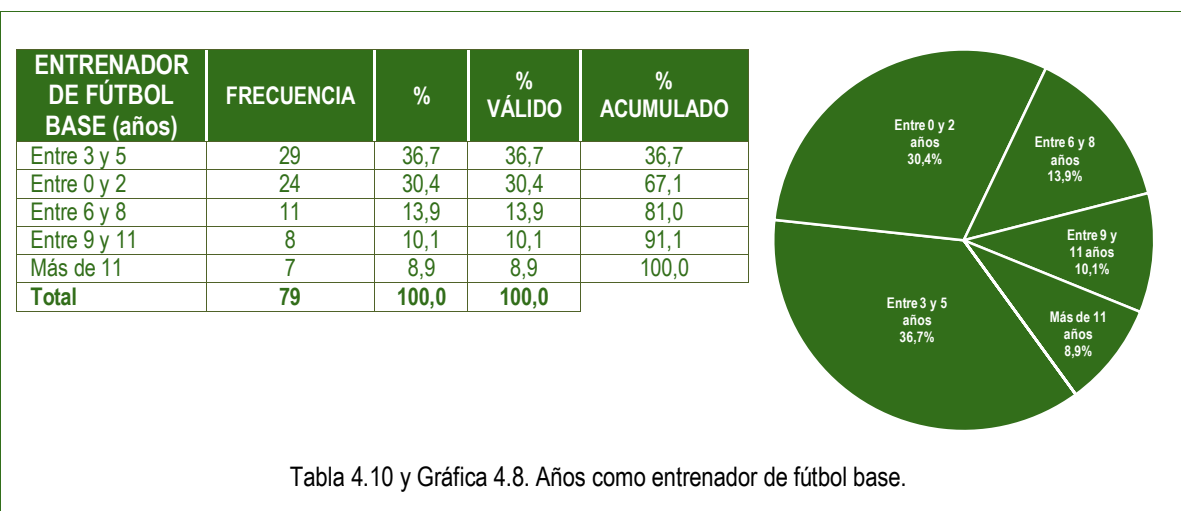
Tal como podemos comprobar en la tabla anterior, de los entrenadores y entrenadoras participantes en la encuesta el 38% ($f = 30$) ha jugado o juega en regional preferente, un 13'9 ($f = 11$) lo hizo o lo hace en tercera división y un 11'4 ($f = 9$) en regional. Por último un 10'1% ($f = 8$) lo hace o lo ha hecho en las categorías inferiores. Existe un 19% ($f = 15$) que no contesta a este ítem.

4.1.1.2. Dimensión: Experiencia docente

DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE	
5. ¿Cuántos años lleva entrenando en el fútbol base (niños/as entre 6 y los 16 años)?	
6. La/s categoría/s en la/s que entrena es/son:	
7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?	
7.1. ¿De qué deporte?	

Cuadro 4.4. Ítems de la Dimensión Experiencia Docente del cuestionario.

Con esta dimensión pretendemos conocer los años como entrenador y como entrenador en el fútbol base, categorías en la que entrena, titulaciones deportivas, etc.

Ítem nº 5: Años como entrenador de fútbol base

Si observamos la tabla previa, vemos que el 36'7% ($f = 29$) ha entrenado en el fútbol base entre 3 y 5 años, mientras que un 30'4% ($f = 24$) lo ha hecho entre 0 y 2 años.

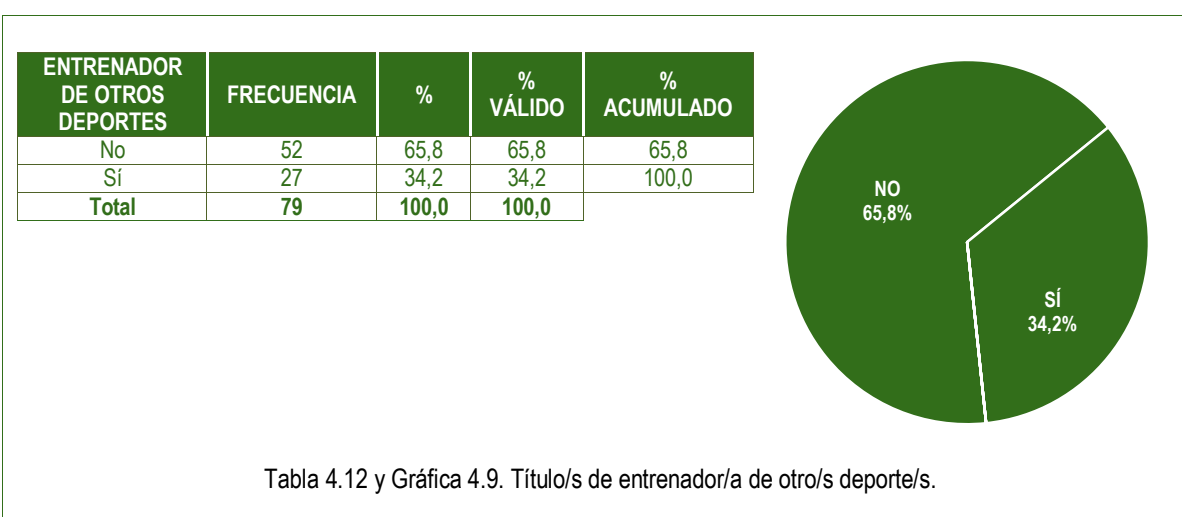
Ítem nº 6: Categorías en las que entrena

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Alevín	12	15,2	15,8	15,8
Benjamín-alevín	11	13,9	14,5	30,3
Cadete	9	11,4	11,8	42,1
Benjamín	7	8,9	9,2	51,3
Pre-benjamín	5	6,3	6,6	57,9
Alevín-Infantil	5	6,3	6,6	64,5
Infantil	4	5,1	5,3	69,7
Pre-benjamín y Benjamín	4	5,1	5,3	75,0
Infantil-Cadete	3	3,8	3,9	78,9
Pre-benj-Benj-Alev	3	3,8	3,9	82,9
Todas	3	3,8	3,9	86,8
Ben-Alev-Inf-Cad	3	3,8	3,9	90,8
Pre-Benjamín y Alevín	2	2,5	2,6	93,4
Benj-Alev-Inf	2	2,5	2,6	96,1
Alev-inf-cadete	2	2,5	2,6	98,7
Pre-Benjamín e Infantil	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.11. Categorías en las que entrena.

De los entrenadores y entrenadoras encuestados, el 15'2% (f = 12) entrena en la categoría alevín, el 13'9% (f = 11) en las categorías benjamín y alevín conjuntamente y el 11'8 (f = 9) lo hace en la categoría cadete.

Ítem nº 7: Título de entrenador/a de otro/s deporte/s



Según manifiesta la tabla precedente el 65'8% (f = 52) de los encuestados afirma no poseer el título de entrenador de otro deporte, mientras que el 34'2% (f = 27) expresa tener otro u otros títulos de entrenador de otro deporte.

Ítem nº 7.1: ¿De qué deporte?

DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Fútbol Sala	6	7,6	27,3	27,3
Natación	4	5,1	18,2	45,5
Baloncesto	4	5,1	18,2	63,6
Fútbol Sala y Volei	1	1,3	4,5	68,2
Bal-Vol-FS-Atl	1	1,3	4,5	72,7
Nat y Bal	1	1,3	4,5	77,3
Padel	1	1,3	4,5	81,8
Natación y actividades acuáticas	1	1,3	4,5	86,4
Monitor polideportivo	1	1,3	4,5	90,9
Voleibol y animación deportiva	1	1,3	4,5	95,5
Baloncesto y voleibol	1	1,3	4,5	100,0
Total	22	27,8	100,0	
Perdidos Sistema	57	72,2		
Total	79	100,0		

Tabla 4.13. Titulación deportiva de otro/s deporte/s.

Del total de entrenadores participantes en nuestro estudio, el 7'6% (f = 6) tiene, además del título de entrenador de fútbol, el título de fútbol sala, el 5'1% (f = 4) tiene el de natación y también el 5'1% (f = 4) tiene el de baloncesto.

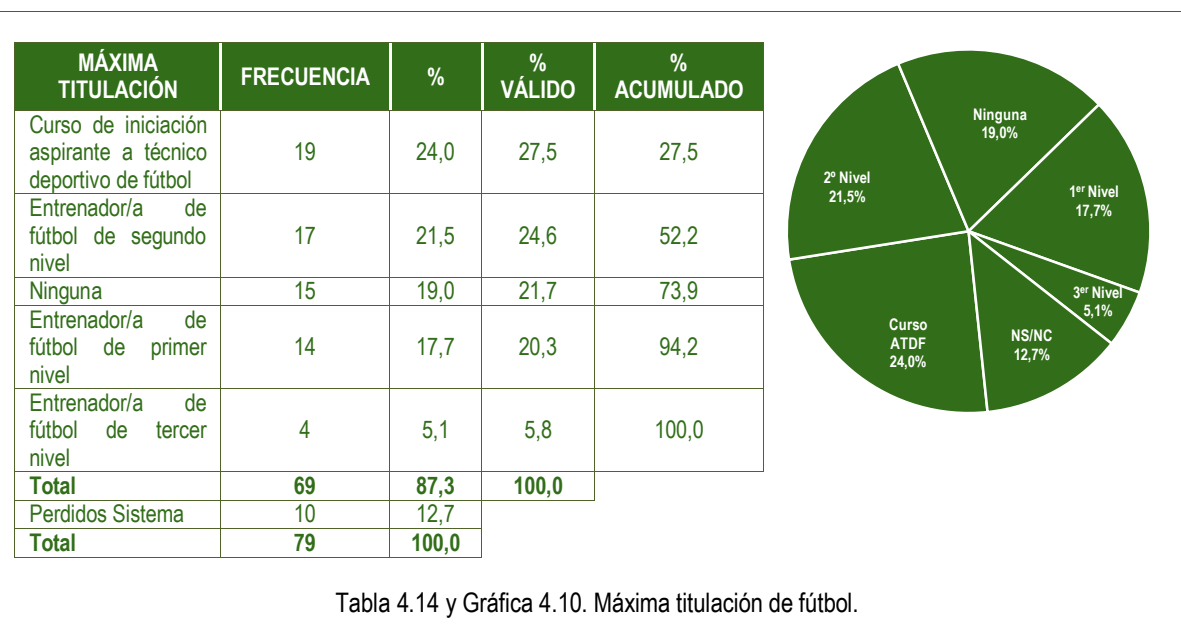
4.1.1.3. Dimensión: Formación inicial

DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL
10. ¿Qué máxima titulación de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.
11. Tener el título de entrenador/a de fútbol
12. Haber sido jugador/a federado/a de fútbol
13. Formación deportiva
14. Formación académica
21. Técnica individual y colectiva
22. Preparación física
23. Seguridad deportiva
24. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol
25. Táctica y sistemas de juego
26. Reglas de juego
27. Dirección de equipos
28. Desarrollo profesional
29. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte
30. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento
31. Entrenamiento deportivo
32. Fundamentos sociológicos del deporte
33. Organización y legislación del deporte
34. Primeros auxilios e higiene en el deporte
35. Teoría y sociología del deporte
36. Pienso que el tiempo empleado en el curso de entrenadores/as es suficiente para entrenar en el fútbol base
37. Creo que los contenidos recibidos durante el curso de entrenadores/as son suficientes para entrenar en el fútbol base
38. Opino que algunos de los contenidos tratados durante el curso de entrenadores/as me han servido de muy poco para entrenar a mis jugadores/as
39. Creo que la parte más importante del curso de entrenadores/as fue la práctica
40. Pienso que tanto la teoría como la práctica, fueron importantes en el curso de entrenadores/as
41. En general, pienso que los profesores/as que tuve en el curso de entrenadores/as me enseñaron mucho

Cuadro 4.5. Ítems de la Dimensión Formación Inicial del cuestionario.

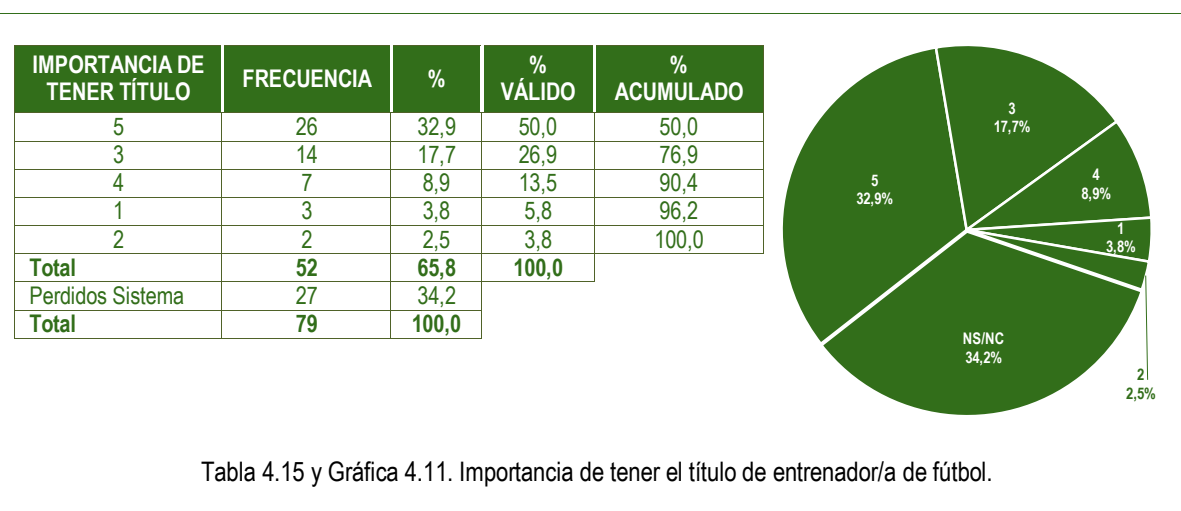
Nos interesa saber en este apartado aspectos relacionados con comprobar si los entrenadores han realizado o no el curso de entrenadores, titulación de fútbol que posee, aspectos que considera importantes en la formación de un entrenador de fútbol base, valoración de la enseñanza recibida en el curso de entrenadores...

Ítem nº 10: Máxima titulación de fútbol



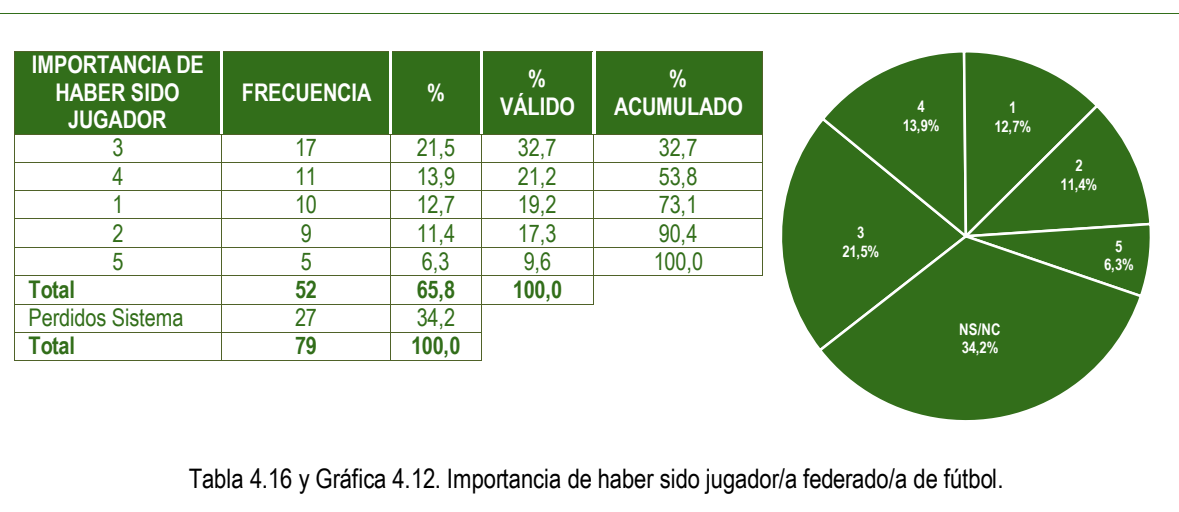
El 24'1% (f = 19) posee el curso de iniciación aspirante a técnico deportivo de fútbol, el 21'5% (f = 17) es entrenador de fútbol de segundo nivel, el 19% (f = 15) no tiene titulación alguna y el 17'7% (f = 14) posee el título de entrenador de fútbol de primer nivel. Existe un 12'7% (f = 10) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 11: Tener el título de entrenador/a de fútbol



Tal como vemos en la tabla anterior, de los entrenadores y entrenadoras encuestados, casi un 33% (f = 26) consideran muy importante (5) el poseer el título de entrenador para entrenar en el fútbol base. Además, un 17'7% (f = 14) piensan que este hecho tiene una importancia media (3). Existe un 34'2% (f=27) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 12: Haber sido jugador/a federado/a de fútbol



Fijándonos en la tabla precedente, notaremos que, de los entrenadores y entrenadoras del estudio, un 21'5% (f = 17) da una importancia media (3) al hecho de haber sido jugador federado de fútbol para entrenar en el fútbol base. Por otro lado, casi un 14% (f = 11) concede cierta importancia (4) a este hecho. Además, un 12'7% (f =10) piensa que haber sido jugador federado de fútbol no tiene importancia (1) a la hora de entrenar en el fútbol base. Existe un 34'2% (27) que no contesta a esta pregunta.

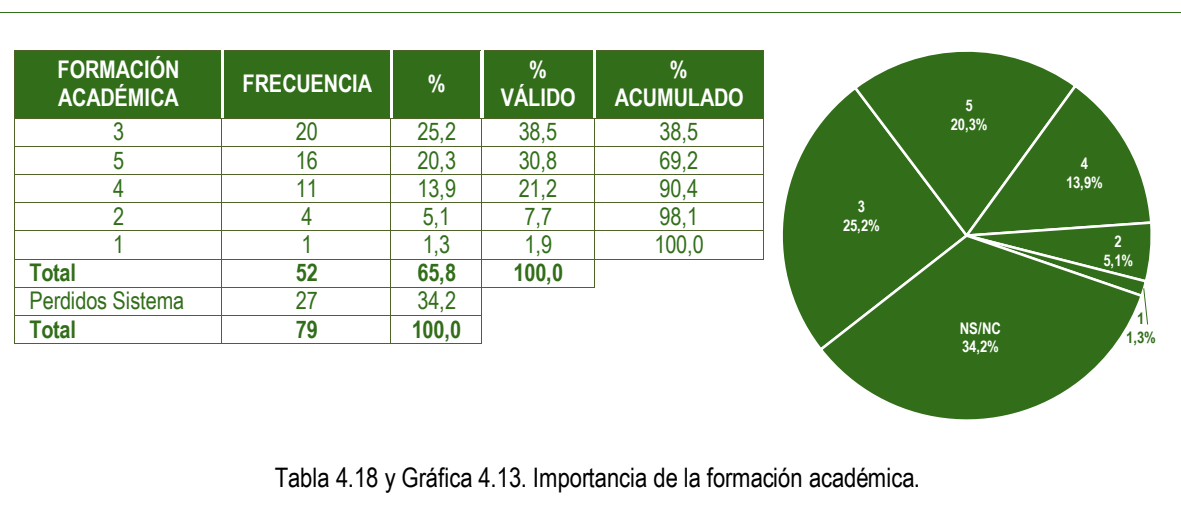
Ítem nº 13: Formación deportiva

FORMACIÓN DEPORTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
5	25	31,6	47,2	47,2
4	13	16,5	24,5	71,7
3	12	15,2	22,6	94,3
2	3	3,8	5,7	100,0
Total	53	67,1	100,0	
Perdidos Sistema	26	32,9		
Total	79	100,0		

Tabla 4.17. Importancia de la formación deportiva.

Para el 31'6% (f = 25) tener una formación deportiva es bastante importante (5) a la hora de entrenar en el fútbol base. Además, un 16'5% (f = 13) cree que tiene cierta importancia (4) este hecho. Un 15'2% (f = 12) le da una importancia media (3). Existe un 32'9% (26) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 14: Formación académica



Si atendemos a la tabla previa, el 25'3% (f = 20) concede una importancia media (3) a la formación académica, respecto a entrenar en el fútbol base. Además, un 20'3% (f = 16) le da una gran importancia a este hecho. También casi un 14% (f = 11) piensa que para entrenar en el fútbol base, tener una formación académica es importante (4). Existe un 34'2% (f = 27) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 21: Técnica individual y colectiva

TÉCNICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	34	43,0	60,7	60,7
Muy de acuerdo	20	25,3	35,7	96,4
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,8	98,2
En desacuerdo	1	1,3	1,8	100,0
Total	56	70,9	100,0	
Perdidos Sistema	23	29,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.19. Utilidad de los contenidos de técnica individual y colectiva.

Siguiendo los datos de la tabla anterior, comprobamos que el 43'3% (f =34) de los encuestados está de acuerdo con la utilidad de los contenidos de técnica individual y colectiva para entrenar

en el fútbol base. Además un 25'3% (f =20) está muy de acuerdo con esta consideración. Existe un 29'1% (f = 23) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 22: Preparación física

PREPARACIÓN FÍSICA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	39	49,3	70,9	70,9
Muy de acuerdo	11	13,9	20,0	90,9
En desacuerdo	4	5,1	7,3	98,2
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,8	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

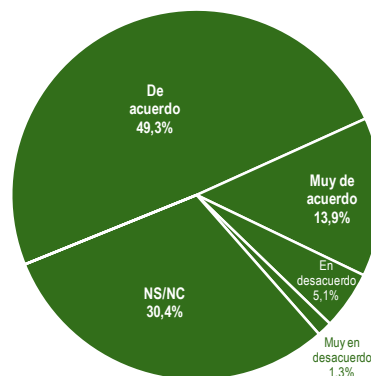


Tabla 4.20 y Gráfica 4.14. Utilidad de los contenidos de preparación física.

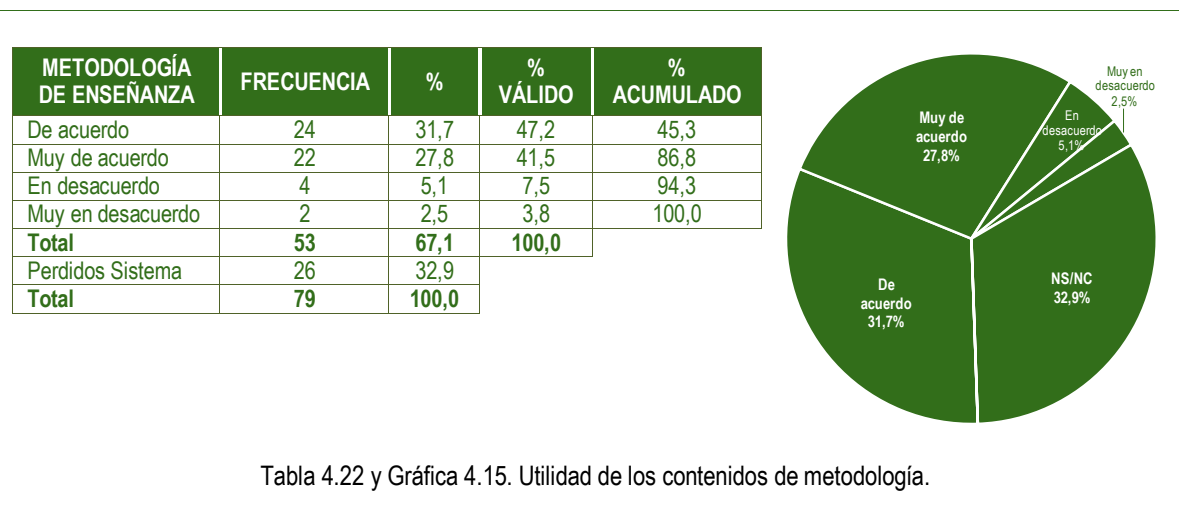
Si atendemos a la tabla precedente, comprobamos que el 49'4% (f =39) de los encuestados está conforme con la utilidad de los contenidos de preparación física para entrenar en el fútbol base. También un 13'9% (f =11) está muy de acuerdo con esta consideración. Existe un 30'4% (f = 24) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 23: Seguridad deportiva

UTILIDAD DE LOS CONTENIDOS DE SEGURIDAD	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	25	31,7	46,3	46,3
En desacuerdo	16	20,3	29,6	75,9
Muy de acuerdo	11	13,9	20,4	96,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,7	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.21. Utilidad de los contenidos de seguridad deportiva.

En la tabla previa, se constata que el 31'6% (f =25) de los encuestados aboga por una considerable utilidad de los contenidos de seguridad deportiva para entrenar en el fútbol base. No obstante, un 20'3% (f =16) está en desacuerdo y casi el 14% (f = 11) está muy de acuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 24: Metodología de enseñanza

Teniendo en cuenta la tabla anterior, podemos ver que el 30'4% (f =24) de los encuestados es partidario de una notable utilidad de los contenidos de metodología y de entrenamiento del fútbol para entrenar en el fútbol base. Además, un 27'8% (f =22) está muy de acuerdo. Existe un 32'9% (f = 26) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 25: Táctica y sistemas de juego

TÁCTICA Y SISTEMA DE JUEGO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	26	32,9	47,3	47,3
Muy de acuerdo	21	26,6	38,2	85,5
En desacuerdo	6	7,6	10,9	96,4
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,6	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.23. Utilidad de los contenidos de táctica y sistemas de juego.

Fijándonos en la tabla previa, notaremos que para el 32'9% (f =26) de los encuestados los contenidos de táctica y sistemas de juego tienen una gran utilidad para entrenar en el fútbol base. Además, un 26'6% (f =21) está muy de acuerdo. Existe un 30'4% (f = 24) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 26: Reglas de juego

REGLAS DE JUEGO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	33	41,7	60,0	60,0
Muy de acuerdo	18	22,8	32,7	92,7
En desacuerdo	4	5,1	7,3	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.24. Utilidad de los contenidos de reglas de juego.

En la tabla anterior, vemos que el 41'8% (f =33) de los encuestados está de acuerdo con la utilidad de los contenidos de reglas de juego para entrenar en el fútbol base. Además, un 22'8% (f =18) está muy de acuerdo. Existe un 30'4% (f = 24) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 27: Dirección de equipos

DIRECCIÓN DE EQUIPOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	25	31,7	46,3	46,3
Muy de acuerdo	15	19,0	27,8	74,1
En desacuerdo	12	15,2	22,2	96,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,7	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.25. Utilidad de los contenidos de dirección de equipos.

En la tabla precedente, comprobamos que el 31'6% (f =25) de los encuestados está conforme con la utilidad de los contenidos de dirección de equipos para entrenar en el fútbol base. Además, un 19% (f =15) está muy de acuerdo. No obstante el 15'2% (f = 12) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 28: Desarrollo profesional

DESARROLLO PROFESIONAL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	21	26,5	38,9	38,9
En desacuerdo	16	20,3	29,6	68,5
Muy de acuerdo	13	16,5	24,1	92,6
Muy en desacuerdo	4	5,1	7,4	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.26. Utilidad de los contenidos de desarrollo profesional.

La tabla previa, nos muestra que el 26'6% (f =21) de los encuestados es partidario de la notable utilidad que tienen los contenidos de desarrollo profesional para entrenar en el fútbol base. Además, un 20'3% (f =16) está en desacuerdo. No obstante, también el 16'5% (f = 13) está muy de acuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

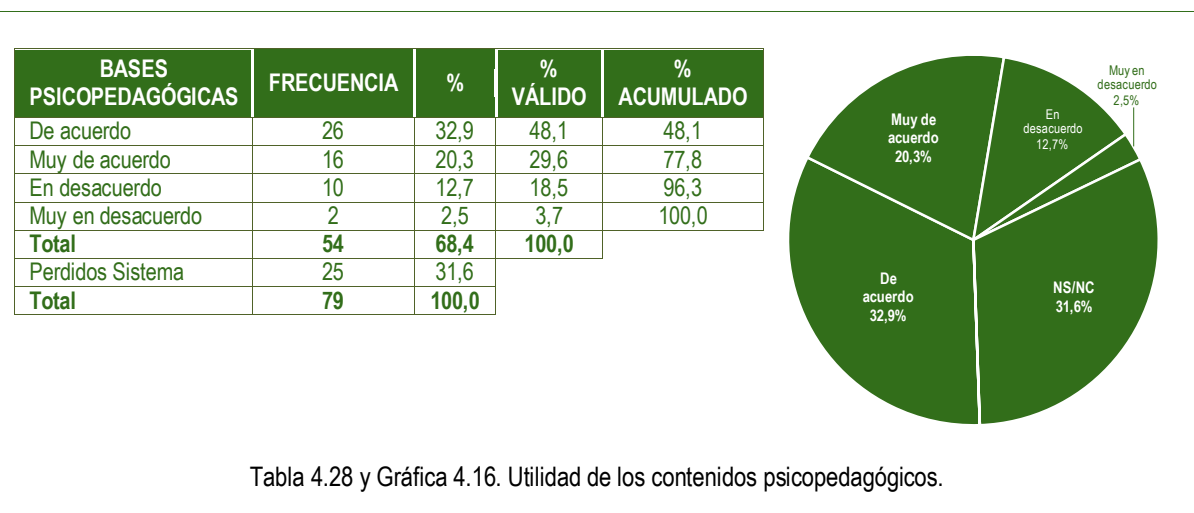
Ítem nº 29: Anatomía y fisiología

ANATOMÍA Y FISIOLÓGIA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	30	38,0	55,6	55,6
En desacuerdo	13	16,5	24,1	79,6
Muy de acuerdo	9	11,4	16,7	96,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,7	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.27. Utilidad de los contenidos de anatomía y fisiología.

La tabla anterior, informa de que el 38% (f =30) de los encuestados manifiesta su conformidad con la utilidad de los contenidos de anatomía y fisiología para entrenar en el fútbol base. Además, un 11'4% (f =9) está muy de acuerdo. No obstante, el 16'5% (f = 13) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 30: Bases psicopedagógicas



Si nos fijamos en la tabla previa, casi el 33% (f =26) de los encuestados está de acuerdo con la utilidad de los contenidos psicopedagógicos para entrenar en el fútbol base. Además, un

20'3% (f =16) está muy de acuerdo. No obstante, el 12'7% (f = 10) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 31: Entrenamiento deportivo

ENTRENAMIENTO DEPORTIVO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	34	43,1	63,0	63,0
Muy de acuerdo	15	19,0	27,8	90,7
En desacuerdo	5	6,3	9,3	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.29. Utilidad de los contenidos de entrenamiento deportivo.

En la tabla anterior, podemos ver que el 43% (f =34) de los encuestados está conforme con la utilidad de los contenidos de entrenamiento deportivo para entrenar en el fútbol base. Además, un 19% (f =16) está muy de acuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 32: Sociología del deporte

SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	27	34,2	50,0	50,0
En desacuerdo	15	19,0	27,8	77,8
Muy de acuerdo	11	13,9	20,4	98,1
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,9	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.30. Utilidad de los contenidos de sociología del deporte.

Fijándonos en la tabla precedente, el 34'2% (f =27) de los encuestados aboga por la utilidad de la sociología del deporte a la hora de entrenar en el fútbol base. Además, un 13'9% (f =11) está muy de acuerdo. No obstante, el 19% (f = 15) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 33: Organización y legislación del deporte

ORGANIZACIÓN Y LEGISLACIÓN DEL DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	26	32,9	48,1	48,1
En desacuerdo	21	26,6	38,9	87,0
Muy de acuerdo	4	5,1	7,4	94,4
Muy en desacuerdo	3	3,8	5,6	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.31. Utilidad de los contenidos de organización y legislación del deporte.

La tabla anterior, informa de que el 32'9% (f =26) de los encuestados está de acuerdo con la utilidad de los contenidos de organización y legislación del deporte para entrenar en el fútbol base. No obstante, el 26'6% (f = 21) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 34: Primeros auxilios e higiene en el deporte

PRIMEROS AUXILIOS E HIGIENE EN EL DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	27	34,2	50,0	50,0
Muy de acuerdo	24	30,4	44,4	94,4
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,7	98,1
En desacuerdo	1	1,3	1,9	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.32. Utilidad de los contenidos de primeros auxilios e higiene en el deporte.

Observando la tabla precedente, vemos que el 34'2% (f =27) de los encuestados reconoce la utilidad de los contenidos de primeros auxilios e higiene para entrenar en el fútbol base. Además, un 30'4% (f =24) está muy de acuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 35: Teoría y sociología del deporte

TEORÍA Y SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	32	40,5	58,2	58,2
En desacuerdo	13	16,5	23,6	81,8
Muy de acuerdo	8	10,1	14,5	96,4
Muy en desacuerdo	2	2,5	3,6	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.33. Utilidad de los contenidos de teoría y sociología del deporte.

La tabla anterior, muestra que el 40'5% (f =32) de los encuestados está conforme con la utilidad de teoría y sociología del deporte para entrenar en el fútbol base. Existe un 30'4% (f = 24) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 36: Tiempo empleado en el curso de entrenadores

TIEMPO EMPLEADO EN EL CURSO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	23	29,1	41,8	41,8
En desacuerdo	17	21,5	30,9	72,7
Muy de acuerdo	9	11,4	16,4	89,1
Muy en desacuerdo	6	7,6	10,9	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

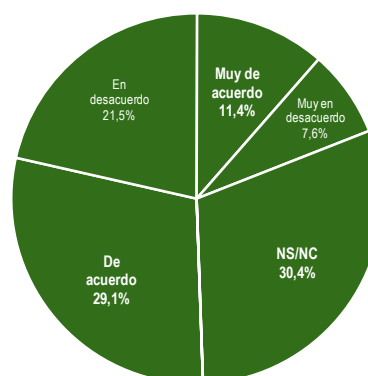


Tabla 4.34 y Gráfica 4.17. Grado de acuerdo con el tiempo empleado en el curso de entrenadores.

Fijándonos en la tabla previa, el 29'1% (f =23) de los encuestados manifiesta acuerdo con el tiempo empleado en el curso de entrenadores. Además, un 11'4% (f =9) está muy de acuerdo. No obstante, el 21'5% (f = 17) está en desacuerdo. Existe un 30'4% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 37: Suficiencia de los contenidos del curso de entrenadores

SUFICIENCIA DE LOS CONTENIDOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	24	30,4	43,6	43,6
En desacuerdo	19	24,0	34,5	78,2
Muy de acuerdo	9	11,4	16,4	94,5
Muy en desacuerdo	3	3,8	5,5	100,0
Total	55	69,6	100,0	
Perdidos Sistema	24	30,4		
Total	79	100,0		

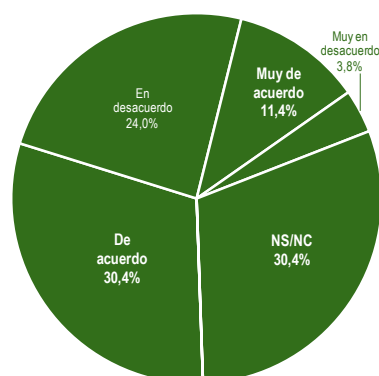


Tabla 4.35 y Gráfica 4.18. Grado de acuerdo con los contenidos del curso de entrenadores.

La tabla anterior, expresa que el 30'4% (f =24) de los encuestados está de acuerdo con los contenidos del curso de entrenadores. Además, un 11'4% (f = 9) está muy de acuerdo. No obstante, el 24'1% (f = 19) está en desacuerdo. Existe un 30'4% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem n° 38: Utilidad de los contenidos del curso de entrenadores

UTILIDAD DE LOS CONTENIDOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	18	22,8	33,3	33,3
De acuerdo	18	22,8	33,3	66,7
Muy de acuerdo	11	13,9	20,4	87,0
Muy en desacuerdo	7	8,9	13,0	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

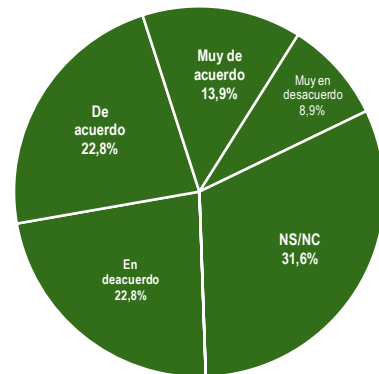


Tabla 4.36 y Gráfica 4.19. Grado de acuerdo con la utilidad de los contenidos del curso de entrenadores.

Observando la tabla precedente, notamos que el 22'8% (f =18) de los encuestados reconoce la considerable utilidad de los contenidos del curso de entrenadores. Otro 22'8% (f =18) está de acuerdo, mientras que un 13'9% (f =11) está muy de acuerdo. No obstante, el 8'9% (f = 7) está en desacuerdo. Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem n° 39: Parte práctica del curso de entrenadores

PARTE PRÁCTICA DEL CURSO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	21	26,5	39,6	39,6
En desacuerdo	16	20,3	30,2	69,8
Muy de acuerdo	13	16,5	24,5	94,3
Muy en desacuerdo	3	3,8	5,7	100,0
Total	53	67,1	100,0	
Perdidos Sistema	26	32,9		
Total	79	100,0		

Tabla 4.37. Grado de acuerdo con la parte práctica del curso de entrenadores.

En la tabla anterior, podemos ver que el 26'6% (f =21) de los encuestados está conforme con la parte práctica del curso de entrenadores y el 16'5% (f =13) está muy de acuerdo, mientras que un 20'3% (f =16) está en desacuerdo. Existe un 32'9% (f = 26) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 40: La teoría y la práctica del curso de entrenadores

TEORÍA Y PRÁCTICA DEL CURSO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	28	35,4	51,9	51,9
Muy de acuerdo	15	19,0	27,8	79,6
En desacuerdo	10	12,7	18,5	98,1
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,9	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.38. Grado de acuerdo con la parte teórica y práctica del curso de entrenadores.

La tabla previa, manifiesta que el 35'4% (f =28) de los encuestados está de acuerdo con los contenidos teórico y prácticos del curso de entrenadores. Además, un 19% (f = 15) está muy de acuerdo. No obstante, el 12'7% (f = 10) está en desacuerdo.

Ítem nº 41: Profesores del curso de entrenadores

PROFESORES DEL CURSO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	25	31,6	46,3	46,3
Muy de acuerdo	13	16,5	24,1	70,4
En desacuerdo	12	15,2	22,2	92,6
Muy en desacuerdo	4	5,1	7,4	100,0
Total	54	68,4	100,0	
Perdidos Sistema	25	31,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.39. Grado de acuerdo con los profesores del curso de entrenadores.

Mirando la tabla anterior, veremos que el 31'6% (f =25) de los encuestados está satisfecho con los profesores del curso de entrenadores y el 16'5% (f =13) está muy de acuerdo.

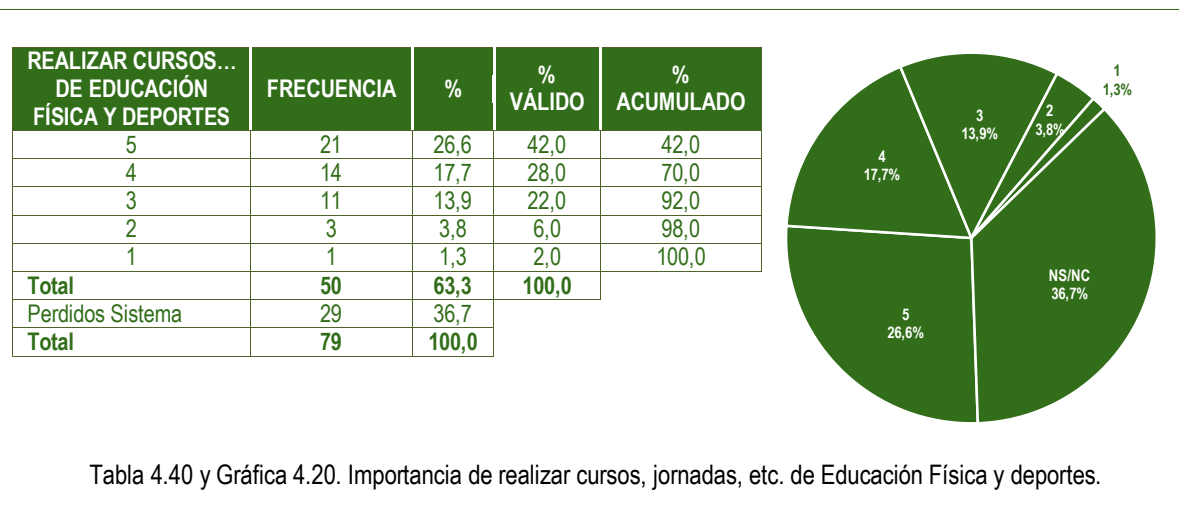
4.1.1.4. Dimensión: Formación permanente

DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE
16. Realizar cursos, jornadas, etc., de Educación Física y Deportes
17. Realizar cursos, jornadas, etc., de Fútbol
18. Leer libros y revistas de Educación Física y de Deportes
19. Leer libros y revistas de Fútbol
20. Ver partidos y entrenamientos de Fútbol
42. Creo que el entrenador/a de fútbol base ha de estar al día en su formación
43. Habitualmente suelo hacer cursos, jornadas, etc., para estar al día
44. Normalmente, los cursos, jornadas, seminarios, etc., que se ofertan no son de mi interés
45. Creo que con mi experiencia diaria es suficiente para estar al día
46. Suelo intercambiar opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros/as entrenadores/as para completar mi formación
47. Habitualmente leo libros, revistas, etc., para continuar formándome
85. Usualmente intercambio conocimientos, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de Fútbol
86. Los monitores/as entrenadores/as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo

Cuadro 4.6. Ítems de la Dimensión Formación Permanente del cuestionario.

Pretendemos conocer si realiza cursos, jornadas, seminarios, etc. y si estos están relacionados con la E.F. y el Deporte en general o sólo con el fútbol, si lee libros y revistas relacionadas con la E.F. y el Deporte y con el fútbol, si trabaja en colaboración con otros compañeros, si intercambia opiniones, experiencias con otros entrenadores de fútbol, etc.

Ítem nº 16: Realizar cursos, jornadas... de Educación Física y deportes



Tal como vemos en la tabla precedente, el 26'6% (f = 21) de los encuestados cree que es bastante importante (5) en la labor del entrenador de fútbol base el hecho de realizar cursos, jornadas, etc. de Educación Física y deportes. Además un 17'7% (f = 14) piensa que este hecho tiene cierta importancia (4). Existe un 36'7% (f = 29) que no contesta.

Ítem nº 17: Realizar cursos, jornadas, etc. de fútbol

REALIZAR CURSOS... DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
5	21	26,5	42,0	42,0
4	13	16,5	26,0	68,0
3	12	15,2	24,0	92,0
1	3	3,8	6,0	98,0
2	1	1,3	2,0	100,0
Total	50	63,3	100,0	
Perdidos Sistema	29	36,7		
Total	79	100,0		

Tabla 4.41. Importancia de realizar cursos, jornadas, etc. de fútbol.

En la tabla anterior comprobamos que el 26'6% (f = 21) de los entrenadores y entrenadoras encuestados piensa que realizar cursos, jornadas, etc. de fútbol es bastante importante (5) en la labor del entrenador de fútbol base. Además un 16'5% (f = 13) considera que es importante (4). Existe un 36'7% (f = 29) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 18: Leer libros y revistas de E. F. y deportes

LEER LIBROS Y REVISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
3	18	22,8	36,7	36,7
5	16	20,3	32,7	69,4
4	8	10,1	16,3	85,7
2	5	6,3	10,2	95,9
1	2	2,5	4,1	100,0
Total	49	62,0	100,0	
Perdidos Sistema	30	38,0		
Total	79	100,0		

Tabla 4.42. Importancia de leer libros y revistas de E. F. y deportes.

En la tabla previa vemos que el 22'8% ($f = 18$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados creen que leer libros y revistas de Educación Física y de deportes tiene una importancia media (3) en la labor del entrenador de fútbol base. Por otro lado, un 20'3% ($f = 16$) considera que es bastante importante (5), y un 10'1% ($f = 8$) que es importante (4). Existe un 38% ($f = 30$) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 19: Leer libros y revistas de fútbol

LEER LIBROS Y REVISTAS DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
3	14	17,7	27,5	27,5
5	14	17,7	27,5	54,9
4	13	16,5	25,5	80,4
2	6	7,6	11,8	92,2
1	4	5,1	7,8	100,0
Total	51	64,6	100,0	
Perdidos Sistema	28	35,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.43. Importancia de leer libros y revistas de fútbol.

En la tabla anterior observamos que el 17'7% ($f = 14$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados cree que leer libros y revistas de fútbol tiene una importancia media (3) en la labor del entrenador de fútbol base. Por otro lado, otro 17'7% ($f = 14$) considera que es bastante importante (5), y un 16'5% ($f = 13$) que es importante (4). Existe un 35'4% ($f = 28$) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 20: Ver partidos y entrenamientos de fútbol

VER PARTIDOS Y ENTRENAMIENTOS DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
4	16	20,2	30,8	30,8
3	15	19,0	28,8	59,6
5	15	19,0	28,8	88,5
2	4	5,1	7,7	96,2
1	2	2,5	3,8	100,0
Total	52	65,8	100,0	
Perdidos Sistema	27	34,2		
Total	79	100,0		

Tabla 4.44. Importancia de ver partidos y entrenamientos de fútbol.

Podemos ver en la tabla precedente que el 20'3% (f = 16) de los entrenadores y entrenadoras encuestados cree que ver partidos y entrenamientos de fútbol es importante (4) en la labor del entrenador de fútbol base. Por otro lado, el 19% (f = 15) considera que tiene una importancia media (3), y otro 19% (f = 15) que es bastante importante (5). Existe un 34'2% (f = 27) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 42: Estar al día en la formación

ESTAR AL DÍA EN LA FORMACIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	51	64,6	66,2	66,2
De acuerdo	25	31,6	32,5	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

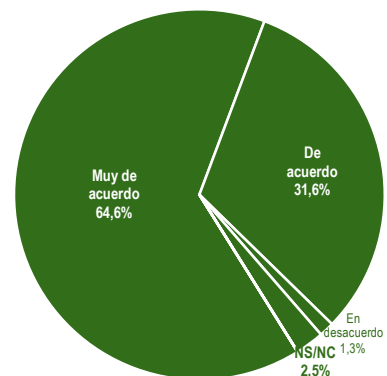


Tabla 4.45 y Gráfica 4.21. Grado de acuerdo con estar al día en la formación.

La tabla anterior nos muestra que el 64'6% (f = 51) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está muy de acuerdo con que el entrenador de fútbol base ha de estar al día en su formación. Además, el 31'6% (f = 25) está de acuerdo con esta misma consideración.

Ítem nº 43: Realización de cursos, jornadas, etc.

REALIZACIÓN DE CURSOS...	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	35	44,3	46,7	46,7
Muy de acuerdo	26	32,9	34,7	81,3
En desacuerdo	11	13,9	14,7	96,0
Muy en desacuerdo	3	3,8	4,0	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.46. Grado de acuerdo con la realización de cursos, jornadas, etc. para estar al día.

Según vemos en la tabla previa, la mayoría de los entrenadores y entrenadoras encuestados suele realizar cursos, jornadas, etc. para estar al día en su formación, ya que el 44'3% (f = 35) están de acuerdo y un 32'9% (f = 26) están muy de acuerdo con la afirmación del ítem. No obstante casi el 14% (f = 11) está en desacuerdo.

Ítem nº 44: Interés por cursos, jornadas, seminarios, etc.

INTERÉS POR CURSOS...	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	36	45,6	47,4	47,4
De acuerdo	28	35,4	36,8	84,2
Muy en desacuerdo	9	11,4	11,8	96,1
Muy de acuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.47. Grado de acuerdo con el interés de los cursos, jornadas, seminarios, etc. que se ofertan.

Si observamos la tabla anterior, el 45'6% (f = 36) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está en desacuerdo con la afirmación de que los cursos, jornadas, seminarios, etc. que se ofertan no son de su interés. Sin embargo, un 35'4% (f = 28) está de acuerdo.

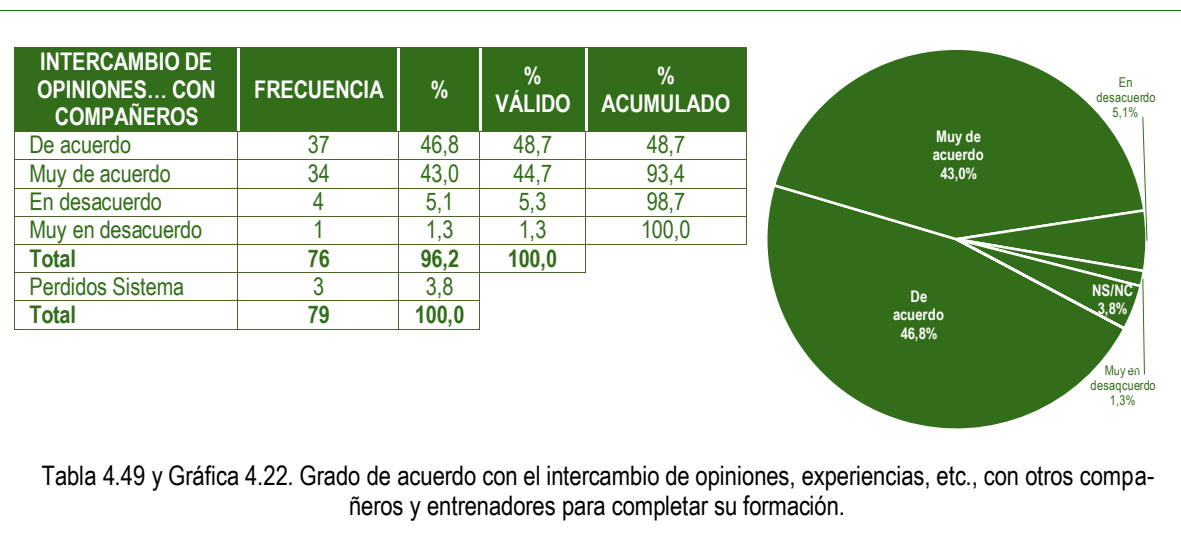
Ítem nº 45: Experiencia diaria para estar al día

EXPERIENCIA DIARIA PARA ESTAR AL DÍA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	37	46,7	49,3	49,3
Muy en desacuerdo	24	30,4	32,0	81,3
De acuerdo	13	16,5	17,3	98,7
Muy de acuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.48. Grado de acuerdo con la suficiencia de su experiencia para estar al día.

La tabla anterior, nos informa de que el 46'8% (f = 37) manifiesta estar en desacuerdo con la afirmación de que con su experiencia diaria es suficiente para estar al día. Además, un 30'4% (f = 24) está muy en desacuerdo con tal aseveración. No obstante el 16%'5 (f = 13) está en de acuerdo.

Ítem nº 46: Intercambio de opiniones, experiencias, etc., con compañeros



Como podemos ver en la tabla precedente, el 46'8% (f = 37) está conforme con la afirmación de que intercambia opiniones, experiencias, etc. con otros entrenadores. Además, un 43% (f = 34) está muy de acuerdo.

Ítem nº 47: Habitualmente leo libros, revistas, etc.

HABITUALMENTE LEO LIBROS, REVISTAS...	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	35	44,2	46,7	46,7
Muy de acuerdo	26	32,9	34,7	81,3
En desacuerdo	13	16,5	17,3	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.50. Grado de acuerdo con la lectura de libros, revistas, etc., para seguir formándose.

Si nos fijamos en la tabla previa, el 44'3% (f = 35) de los entrenadores y entrenadoras encuestados suele leer libros, revistas, etc. para continuar formándose. Además casi un 33% (f = 26) está muy de acuerdo. Un 16'5% (f = 13) está en desacuerdo.

Ítem nº 85: Intercambio de conocimientos, experiencias, etc.

INTERCAMBIO DE CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS...	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	40	50,6	52,6	52,6
Muy de acuerdo	30	38,0	39,5	92,1
En desacuerdo	6	7,6	7,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

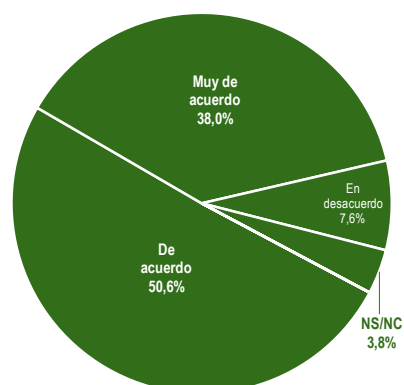


Tabla 4.51 y Gráfica 4.23. Grado de acuerdo con el intercambio de opiniones, experiencias, etc., con otros entrenadores/as de fútbol.

La tabla anterior muestra que el 50'6% ($f = 40$) de los encuestados está de acuerdo con el intercambio de conocimientos, experiencias, etc. con otros entrenadores de fútbol, y el 38% ($f = 30$) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 86: Trabajo en grupo

TRABAJO EN GRUPO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	40	50,6	52,6	52,6
Muy de acuerdo	19	24,1	25,0	77,6
En desacuerdo	14	17,7	18,4	96,1
Muy en desacuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.52. Grado de acuerdo con el trabajo en grupo de los entrenadores.

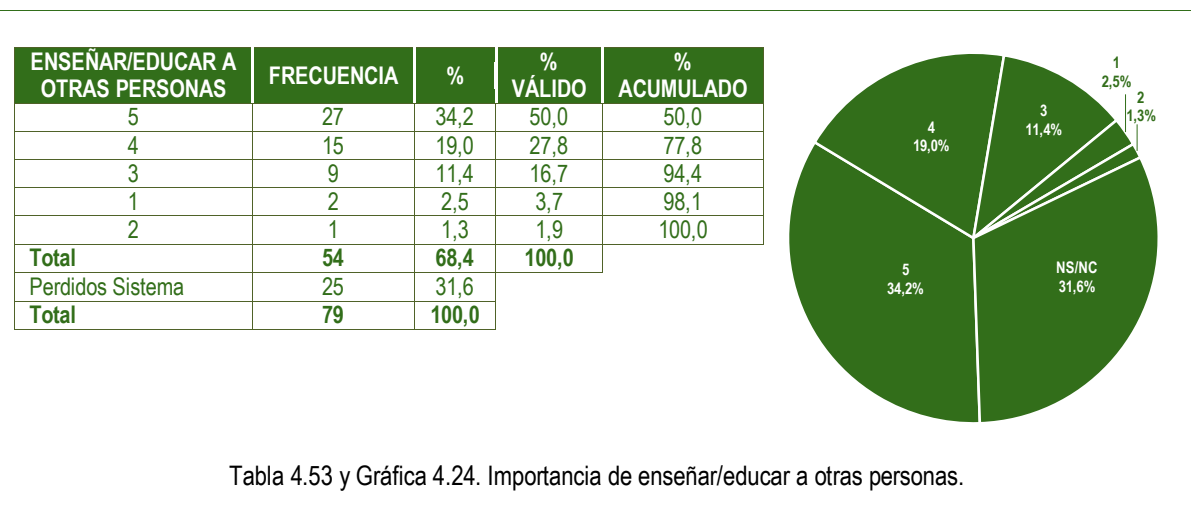
En la tabla precedente podemos ver que el 50'6% ($f = 40$) de los encuestados manifiesta bastante acuerdo con el hecho de trabajar en grupo dentro del club o colegio donde entrena. También el 24'1% ($f = 19$) afirma estar muy de acuerdo. No obstante, el 17'7% ($f = 14$) asevera estar en desacuerdo.

4.1.1.5. Dimensión: Concepción enseñanza del fútbol

DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL
15. Enseñar/Educar a otras personas
48. En mi opinión, el fútbol es un medio a través del cual puede educar a mis jugadores/as
49. Para mí, los resultados obtenidos por mi equipo en las competiciones son muy importantes
50. La competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores/as
51. Considero que lo primordial es que los jugadores/as se diviertan practicando el fútbol
52. A través del fútbol podemos enseñar valores como la solidaridad, la cooperación, el « <i>juego limpio</i> », etc.

Cuadro 4.7. Ítems de la Dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol del cuestionario.

Con esta dimensión queremos conocer qué piensan los entrenadores sobre la enseñanza del fútbol, sobre las competiciones y sus resultados, importancia que le dan a la tarea de enseñar y educar a chicos y chicas y a la educación en valores, etc.

Ítem nº 15: Enseñar/educar a otras personas

Podemos ver en la tabla anterior que el 34'2% (f = 27) de los entrenadores y entrenadoras encuestados cree que enseñar/educar a otras personas es muy importante (5) en la labor del entrenador de fútbol base. Además, el 19% (f = 15) considera que tiene bastante importancia (4). Existe un 31'6% (f = 25) que no contesta a este ítem.

Ítem nº 48: El fútbol como medio educativo

FÚTBOL COMO MEDIO EDUCATIVO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	40	50,6	53,3	53,3
De acuerdo	33	41,8	44,0	97,3
En desacuerdo	2	2,5	2,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

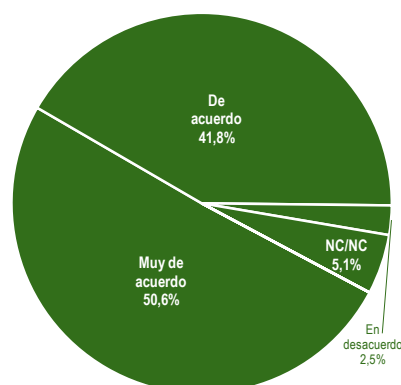


Tabla 4.54 y Gráfica 4.25. Grado de acuerdo con el fútbol como medio educativo.

En la tabla previa, observamos que el 50'6% ($f = 40$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está muy conforme con la afirmación de que el fútbol es un medio a través del cual se puede educar a los jugadores. Además, un 41'8% ($f = 33$) está de acuerdo.

Ítem nº 49: Importancia de los resultados en la competición

IMPORTANCIA DE LOS RESULTADOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	41	51,9	53,9	53,9
De acuerdo	17	21,5	22,4	76,3
Muy en desacuerdo	15	19,0	19,7	96,1
Muy de acuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

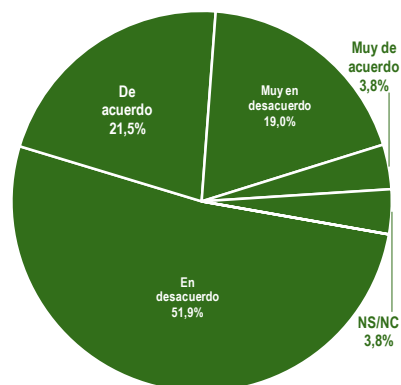


Tabla 4.55 y Gráfica 4.26. Grado de acuerdo con la importancia de los resultados de las competiciones.

La tabla precedente, expone que casi el 52% ($f = 41$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está en desacuerdo con la afirmación de que los resultados de las competiciones son muy importantes. También un 19% ($f = 15$) está muy en desacuerdo. No obstante, el 21'5% ($f = 17$) está de acuerdo.

Ítem nº 50: La competición y la formación deportiva

LA COMPETICIÓN Y LA FORMACIÓN DEPORTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	48	60,7	63,2	63,2
Muy de acuerdo	26	32,9	34,2	97,4
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.56. Grado de acuerdo con que la competición es un aspecto más en la formación deportiva.

Observamos en la tabla previa, que el 60'8% (f = 48) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está de acuerdo con la afirmación de que la competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores. Además, casi un 33% (f = 26) está muy de acuerdo.

Ítem nº 51: El fútbol como práctica para la diversión

FÚTBOL COMO PRÁCTICA PARA LA DIVERSIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	49	62,0	63,6	63,6
De acuerdo	24	30,4	31,2	94,8
En desacuerdo	4	5,1	5,2	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

Tabla 4.57. Grado de acuerdo con que lo primordial es que se diviertan los jugadores/as.

Según expone la tabla anterior, el 62% (f = 49) de los entrenadores y entrenadoras encuestados asevera que lo primordial es que los jugadores se diviertan practicando el fútbol. Además, un 30'4% (f = 24) está de acuerdo.

Ítem nº 52: El fútbol y la enseñanza de valores

FÚTBOL Y ENSEÑANZA DE VALORES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	54	68,4	71,1	71,1
De acuerdo	20	25,3	26,3	97,4
En desacuerdo	2	2,5	2,6	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.58. Grado de acuerdo con que a través del fútbol podemos enseñar valores.

El 68'4% (f = 48) de los entrenadores y entrenadoras encuestados afirma estar muy de acuerdo con la afirmación de que a través del fútbol podemos enseñar valores como la solidaridad, la cooperación, el juego limpio, etc. Además, un 25'3% (f = 20) está conforme con esta aseveración.

4.1.1.6. Dimensión: Metodología

DIMENSIÓN METODOLOGÍA
53. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza directivos
54. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento
55. Habitualmente dispongo de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar
56. Normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)
57. Suelo disponer de material deportivo no específico de fútbol (picas, aros, etc.)
58. Usualmente utilizo, al menos, un balón de fútbol por pareja
59. Suelo programar la temporada antes de que comience
60. Suelo programar el trabajo cada mes
61. Programo el trabajo cada semana
62. Programo el trabajo diariamente
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición
64. Suelo dar más prioridad a los aspectos técnico-tácticos que a los físicos
65. Habitualmente utilizo una metodología basada en el juego
66. Empleo las mismas actividades, juegos, etc., para todos mis jugadores/as
67. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos procedimentales (saber jugar al fútbol)
68. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)
69. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos actitudinales (saber comportarse correctamente, «juego limpio», etc.)
70. Los jugadores/as asisten normalmente a los entrenamientos
71. Me resulta fácil motivar a los jugadores/as
72. Habitualmente controlo fácilmente los entrenamientos
73. Tengo claro los contenidos que he de trabajar en estas edades
74. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos
75. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente competitivos
76. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente recreativos
77. Realizo una evaluación inicial de los jugadores/as al comienzo de la temporada
78. A partir de esa evaluación realizo la programación
79. Evalúo sólo al final de la temporada
80. Utilizo la competición como un medio de aprendizaje para mis jugadores/as
81. Creo que la competición en estas edades de iniciación, está adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores/as
82. Creo que todos los jugadores/as han de participar en las competiciones, independientemente del resultado
83. Habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as
84. Normalmente, suelo mantener relaciones cordiales con los padres de los jugadores/as

Cuadro 4.8. Ítems de la Dimensión Metodología del cuestionario.

Nos interesa conocer aquí el tipo de estilos de enseñanza utilizados, si programan su trabajo y cuándo lo hacen, si evalúan y cuándo lo hacen, si basan su metodología de enseñanza en el juego, si ejerce control sobre sus sesiones, tipos de objetivos, instalaciones y material, etc.

Ítem nº 53: Métodos de enseñanza directivos

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DIRECTIVOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	32	40,5	43,8	43,8
De acuerdo	31	39,2	42,5	86,3
Muy en desacuerdo	7	8,9	9,6	95,9
Muy de acuerdo	3	3,8	4,1	100,0
Total	73	92,4	100,0	
Perdidos Sistema	6	7,6		
Total	79	100,0		

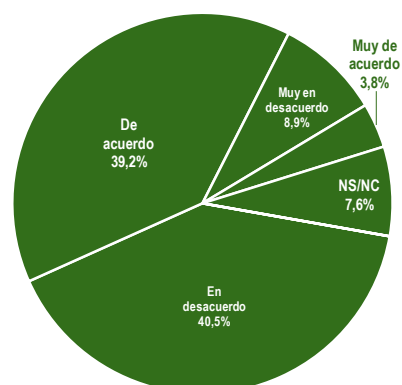


Tabla 4.59 y Gráfica 4.27. Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza directivos.

El 40'5% ($f = 32$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados está en desacuerdo con la afirmación de que suele utilizar métodos de enseñanza directivos. No obstante, el 39'2 ($f = 31$) considera estar de acuerdo con dicha utilización.

Ítem nº 54: Métodos de enseñanza basados en el descubrimiento

MÉTODOS DE ENSEÑANZA POR DESCUBRIMIENTO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	41	51,9	55,4	55,4
En desacuerdo	20	25,3	27,0	82,4
Muy de acuerdo	13	16,5	17,6	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

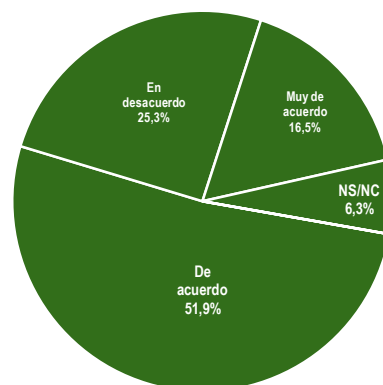


Tabla 4.60 y Gráfica 4.28. Grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento.

Según expone la tabla precedente, casi el 60% ($f = 41$) de los entrenadores y entrenadoras encuestados afirma que suele utilizar con frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento, y un 16'5% ($f = 13$) está muy de acuerdo. Por otro lado, no obstante, un 25'3% ($f = 20$) afirma estar en desacuerdo con la afirmación realizada por este ítem.

Ítem nº 55: Campo, porterías y balones de fútbol

CAMPO, PORTERÍAS Y BALONES DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	36	45,5	47,4	47,4
De acuerdo	33	41,8	43,4	90,8
En desacuerdo	6	7,6	7,9	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.61. Grado de acuerdo con la disposición de campo, porterías y balones.

Como podemos ver en la tabla anterior, el 45'6% (f = 36) de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación de que suele disponer de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar. Además, un 41'8% (f = 33) considera estar de acuerdo con dicha disposición.

Ítem nº 56: Utilizo otras instalaciones deportivas

OTRAS INSTALACIONES DEPORTIVAS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	26	32,9	34,2	34,2
En desacuerdo	24	30,4	31,6	65,8
Muy en desacuerdo	14	17,7	18,4	84,2
Muy de acuerdo	12	15,2	15,8	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.62. Grado de acuerdo con la utilización de otras instalaciones deportivas.

En la tabla previa, comprobamos que casi el 33% (f = 26) de los encuestados reconoce estar de acuerdo con la afirmación de que suele utilizar otras instalaciones deportivas y un 15'2% (f = 12) afirma estar muy de acuerdo. No obstante, el 30'4% (f = 24) se sitúa en desacuerdo y un 17'7% (f = 14) en muy desacuerdo.

Ítem nº 57: Material no específico de fútbol

MATERIAL NO ESPECÍFICO DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	38	48,1	50,0	50,0
Muy de acuerdo	20	25,3	26,3	76,3
En desacuerdo	14	17,7	18,4	94,7
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.63. Grado de acuerdo con la disposición de material deportivo no específico de fútbol.

Observamos en la tabla anterior, que el 48'1% ($f = 38$) de los encuestados está conforme con la afirmación de que suele disponer de material deportivo no específico de fútbol (picas, aros, etc.). También un 25'3% ($f = 20$) afirma estar muy de acuerdo con esta afirmación. No obstante, el 17'7% ($f = 14$) se manifiesta en desacuerdo.

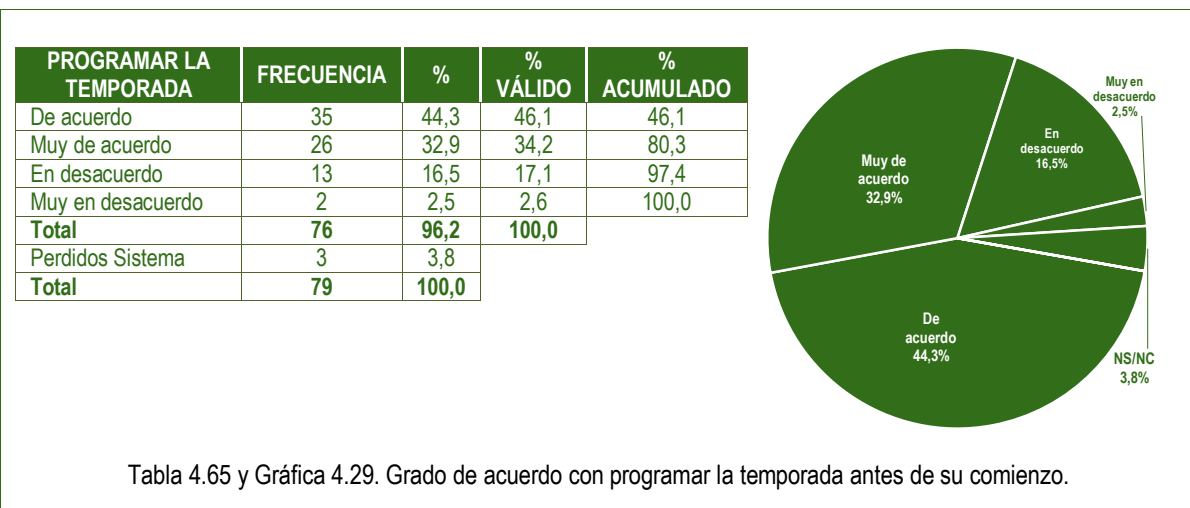
Ítem nº 58: Un balón por parejas

UN BALÓN POR PAREJAS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	32	40,5	42,1	42,1
Muy de acuerdo	30	38,0	39,5	81,6
En desacuerdo	9	11,4	11,8	93,4
Muy en desacuerdo	5	6,3	6,6	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.64. Grado de acuerdo con la utilización, al menos, de un balón por pareja.

En la tabla previa, podemos observar que el 40'5% ($f = 32$) de los encuestados aboga por la utilización de, al menos, un balón de fútbol por pareja. A esto hay que añadir un 38% ($f = 30$) que manifiesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 59: Programar la temporada



Podemos ver en la tabla precedente, que el 44'3% ($f = 35$) de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de que suele programar la temporada antes de que ésta comience. Además, casi un 33% ($f = 26$) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 60: Programar mensualmente

PROGRAMAR MENSUALMENTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	31	39,2	40,8	40,8
En desacuerdo	23	29,1	30,3	71,1
Muy de acuerdo	18	22,8	23,7	94,7
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

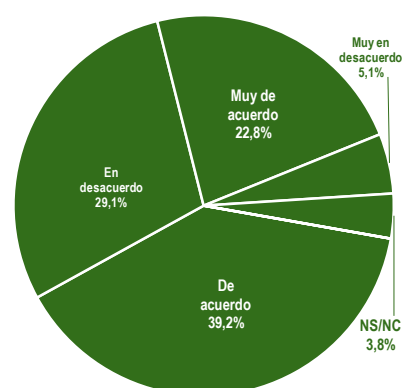


Tabla 4.66 y Gráfica 4.30. Grado de acuerdo con programar cada mes.

La tabla previa, muestra que el 39'2% (f = 31) de los encuestados suele programar la temporada cada mes. Además, casi un 22'8% (f = 18) afirma estar muy de acuerdo. No obstante, el 29'1% (f = 23) afirma estar en desacuerdo.

Ítem nº 61: Programar semanalmente

PROGRAMAR SEMANALMENTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	37	46,8	48,7	48,7
Muy de acuerdo	27	34,2	35,5	84,2
En desacuerdo	10	12,7	13,2	97,4
Muy en desacuerdo	2	2,5	2,6	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.67. Grado de acuerdo con programar cada semana.

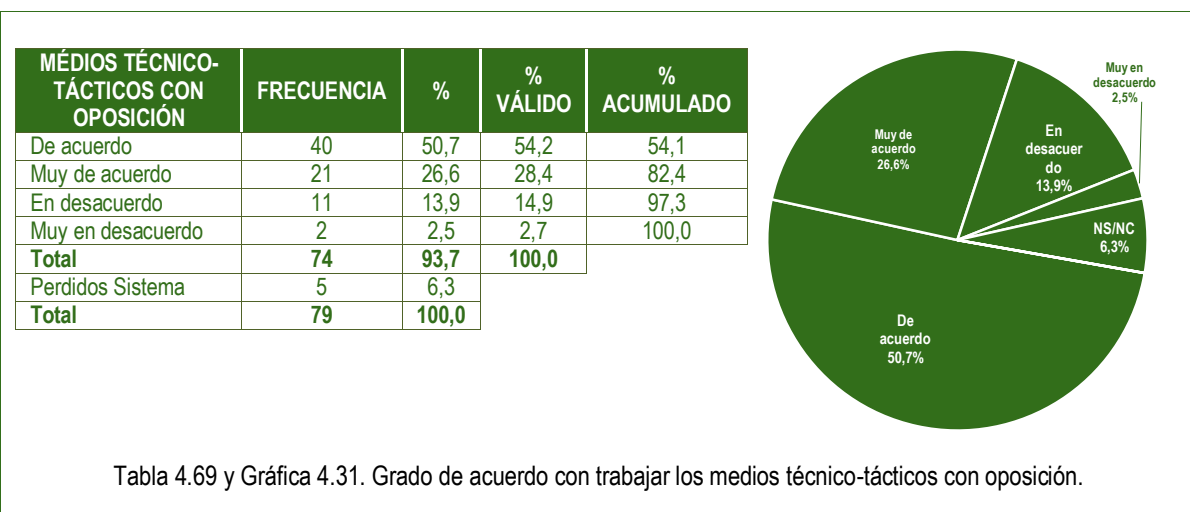
Como vemos en la tabla anterior, el 46'8% (f = 37) de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de que programa el trabajo cada semana. Además, un 34'2% (f = 27) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem n° 62: Programar diariamente

PROGRAMAR DIARIAMENTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	31	39,2	40,8	40,8
Muy de acuerdo	29	36,7	38,2	78,9
En desacuerdo	13	16,5	17,1	96,1
Muy en desacuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.68. Grado de acuerdo con programar cada día.

Mirando la tabla precedente, comprobamos que el 39'2% (f = 31) de los encuestados está conforme con la afirmación de que programa el trabajo diariamente. Además, un 36'7% (f = 29) contesta estar muy de acuerdo.

Ítem n° 63: Medios técnico-tácticos con oposición

En la tabla previa, comprobamos que el 50'6% (f = 40) de los encuestados normalmente trabaja los medios técnico-tácticos con oposición. A lo cual se le une el 26'6% (f = 21) que contesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 64: Prioridad a los aspectos técnico-tácticos

PRIORIDAD ASPECTOS TÉCNICO-TÁCTICOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	33	41,8	44,0	44,0
Muy de acuerdo	28	35,4	37,3	81,3
En desacuerdo	14	17,7	18,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.70. Grado de acuerdo con dar prioridad a los aspectos técnico-tácticos sobre los físicos.

Según la tabla anterior, el 41'8% (f = 33) de los encuestados está de acuerdo con dar prioridad a los aspectos técnico-tácticos sobre los físicos. También, el 35'4% (f = 28) afirma estar muy de acuerdo. El 17'7% (f = 14) se manifiesta en desacuerdo.

Ítem nº 65: Metodología basada en el juego

METODOLOGÍA BASADA EN EL JUEGO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	42	53,2	56,0	56,0
Muy de acuerdo	28	35,4	37,3	93,3
En desacuerdo	5	6,3	6,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.71. Grado de acuerdo con la utilización habitual de una metodología basada en el juego.

Vemos en la tabla precedente, que el 53'2% (f = 33) de los encuestados está conforme con la utilización habitual de una metodología basada en el juego. A esto se une el 35'4% (f = 28) que afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 66: Actividades, juegos, etc., para todos

ACTIVIDADES, JUEGOS... PARA TODOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	38	48,1	50,7	50,7
En desacuerdo	23	29,1	30,7	81,3
Muy de acuerdo	14	17,7	18,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.72. Grado de acuerdo con la utilización de las mismas actividades para todos.

El 48'1% (f = 38) de los encuestados reconoce utilizar las mismas actividades, juegos, etc. para todos. Además el 17'7% (f = 14) está muy de acuerdo con esta aseveración. Sin embargo el 29'1% (f = 23) se manifiesta en desacuerdo.

Ítem n° 67: Contenidos procedimentales

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	46	58,2	61,3	61,3
En desacuerdo	23	29,1	30,7	92,0
Muy de acuerdo	4	5,1	5,3	97,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	2,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.73. Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos procedimentales.

Observamos en la tabla previa, que el 58'2% (f = 46) de los encuestados afirma centrar la enseñanza en los contenidos procedimentales. No obstante, el 29'1% (f = 23) está en desacuerdo.

Ítem n° 68: Contenidos conceptuales

CONTENIDOS CONCEPTUALES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	38	48,0	50,7	50,7
En desacuerdo	24	30,4	32,0	82,7
Muy de acuerdo	9	11,4	12,0	94,7
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.74. Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos conceptuales.

La tabla anterior, nos muestra que el 48'1% (f = 38) de los encuestados asevera centrar la enseñanza en los contenidos conceptuales. No obstante, el 30'4% (f = 24) afirma estar en desacuerdo.

Ítem n° 69: Contenidos actitudinales

CONTENIDOS ACTITUDINALES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	36	45,6	47,4	47,4
Muy de acuerdo	34	43,0	44,7	92,1
En desacuerdo	6	7,6	7,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.75. Grado de acuerdo con centrar la enseñanza en contenidos actitudinales.

Como muestra la tabla precedente, el 45'6% (f = 36) de los encuestados está de acuerdo con centrar la enseñanza en los contenidos actitudinales. Y el 43% (f = 34) contesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 70: Asistencia de los jugadores/as a los entrenamientos

ASISTENCIA A LOS ENTRENAMIENTOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	35	44,3	46,1	46,1
De acuerdo	31	39,2	40,8	86,8
En desacuerdo	10	12,7	13,2	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.76. Grado de acuerdo con la asistencia normal de los jugadores/as a los entrenamientos.

La tabla previa, expresa que el 44'3% (f = 35) de los encuestados está muy conforme con que los jugadores asisten normalmente a los entrenamientos. Además, un 39'2% (f = 31) manifiesta estar de acuerdo.

Ítem nº 71: Motivar a los jugadores/as

MOTIVAR A LOS JUGADORES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	44	55,7	58,7	58,7
Muy de acuerdo	17	21,5	22,7	81,3
En desacuerdo	14	17,7	18,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.77. Grado de acuerdo con la facilidad para motivar a los jugadores/as.

El 55'7% (f = 44) de los encuestados dice que le resulta fácil motivar a los jugadores y el 21'5% (f = 17) se manifiesta muy de acuerdo en el mismo sentido. Un 17'7% (f = 14) manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 72: Control de los entrenamientos

CONTROL DE LOS ENTRENAMIENTOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	49	62,0	64,5	64,5
Muy de acuerdo	21	26,6	27,6	92,1
En desacuerdo	6	7,6	7,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.78. Grado de acuerdo con la facilidad de controlar los entrenamientos.

Tal como vemos en la tabla anterior, el 62% ($f = 49$) de los encuestados asevera que le resulta fácil controlar los entrenamientos y al 26'6% ($f = 21$) se manifiesta muy de acuerdo con esta afirmación.

Ítem nº 73: Claridad de contenidos a trabajar

CLARIDAD DE CONTENIDOS A TRABAJAR	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	42	53,2	55,3	55,3
Muy de acuerdo	29	36,7	38,2	93,4
En desacuerdo	5	6,3	6,6	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.79. Grado de acuerdo con tener claro los contenidos a trabajar.

El 53'2% ($f = 42$) de los encuestados está conforme con tener claro los contenidos que tiene que trabajar en estas edades. Y un 36'7% ($f = 29$) contesta estar muy de acuerdo con esta afirmación.

Ítem nº 74: Objetivos educativos

OBJETIVOS EDUCATIVOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	34	43,0	44,7	44,7
De acuerdo	33	41,8	43,4	88,2
En desacuerdo	8	10,1	10,5	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

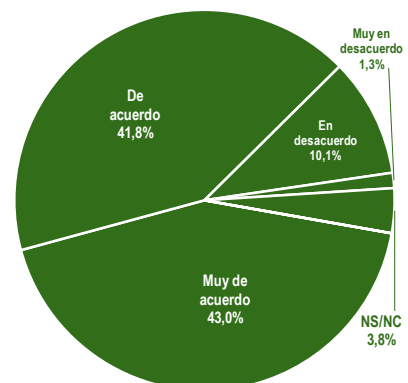


Tabla 4.80 y Gráfica 4.32. Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos educativos.

En la tabla previa podemos comprobar que el 43% ($f = 34$) de los encuestados está muy de acuerdo con que se plantea objetivos educativos en estas edades. También el 41'8% ($f = 33$) manifiesta estar de acuerdo con esta aseveración.

Ítem nº 75: Objetivos competitivos

OBJETIVOS COMPETITIVOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	36	45,6	48,6	48,6
Muy en desacuerdo	22	27,8	29,7	78,4
De acuerdo	13	16,5	17,6	95,9
Muy de acuerdo	3	3,8	4,1	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

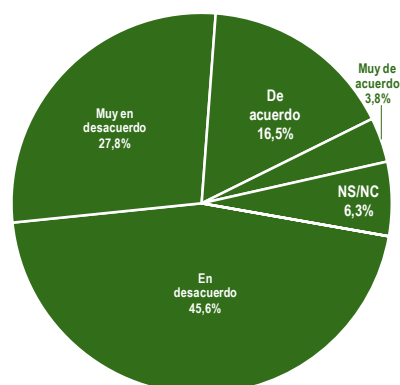


Tabla 4.81 y Gráfica 4.33. Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos competitivos.

El 45'6% (f = 36) de los encuestados está en desacuerdo con plantearse objetivos fundamentalmente competitivos, y un 27'8% (f = 22) asevera estar muy en desacuerdo. No obstante, un 16'5% (f = 13) está de acuerdo.

Ítem nº 76: Objetivos recreativos

OBJETIVOS RECREATIVOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	39	49,2	52,0	52,0
En desacuerdo	19	24,1	25,3	77,3
Muy de acuerdo	16	20,3	21,3	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.82. Grado de acuerdo con el planteamiento de objetivos recreativos.

Como vemos en la tabla anterior, el 49'4% (f = 39) de los encuestados reconoce plantear objetivos recreativos en estas edades. También el 20'3% (f = 16) manifiesta estar muy de acuerdo con esta aseveración. Sin embargo, el 24'1% (f = 19) está en desacuerdo.

Ítem nº 77: Evaluación inicial al comienzo de la temporada

EVALUACIÓN INICIAL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	47	59,5	62,7	62,7
Muy de acuerdo	15	19,0	20,0	82,7
En desacuerdo	11	13,9	14,7	97,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	2,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.83. Grado de acuerdo con la realización de una evaluación inicial al comienzo de la temporada.

Podemos ver en la tabla precedente que el 59'5% ($f = 47$) de los encuestados realiza una evaluación inicial al comienzo de la temporada. Además el 19% ($f = 15$) manifiesta estar muy de acuerdo con esta aseveración. Sin embargo, el 13'9% ($f = 11$) está en desacuerdo.

Ítem nº 78: Evaluación inicial y programación

EVALUACIÓN INICIAL Y PROGRAMACIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	34	42,9	45,3	45,3
En desacuerdo	19	24,1	25,3	70,7
Muy de acuerdo	19	24,1	25,3	96,0
Muy en desacuerdo	3	3,8	4,0	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.84. Grado de acuerdo con programar a partir de la evaluación inicial.

En la tabla previa comprobamos que el 43% ($f = 34$) de los encuestados está de acuerdo con realizar la programación a partir de la evaluación inicial. Además el 24'1% ($f = 19$) manifiesta estar muy de acuerdo con esta aseveración. Sin embargo, también el 24'1% ($f = 19$) está en desacuerdo.

Ítem nº 79: Evaluar sólo al final de temporada

EVALUAR SÓLO AL FINAL DE TEMPORADA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
En desacuerdo	37	46,7	50,7	50,7
Muy en desacuerdo	19	24,1	26,0	76,7
De acuerdo	13	16,5	17,8	94,5
Muy de acuerdo	4	5,1	5,5	100,0
Total	73	92,4	100,0	
Perdidos Sistema	6	7,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.85. Grado de acuerdo con evaluar sólo al final de temporada.

La tabla anterior indica que el 46'8% ($f = 37$) de los encuestados está en desacuerdo con evaluar sólo al final de temporada, mientras que el 24'1% ($f = 19$) manifiesta estar muy en desacuerdo. El 16'5% ($f = 13$) manifiesta estar de acuerdo.

Ítem nº 80: La competición como medio de aprendizaje

COMPETICIÓN COMO MEDIO DE APRENDIZAJE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	35	44,3	46,7	46,7
Muy de acuerdo	28	35,4	37,3	84,0
En desacuerdo	11	13,9	14,7	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

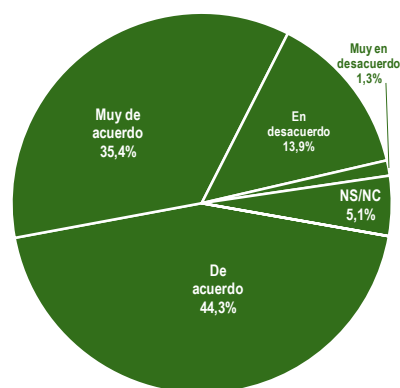


Tabla 4.86 y Gráfica 4.34. Grado de acuerdo con la utilización de la competición como medio de aprendizaje.

Según la tabla precedente el 44'3% ($f = 35$) de los encuestados está conforme con la utilización de la competición como medio de aprendizaje, mientras que el 35'4% ($f = 28$) está muy de acuerdo. Sin embargo, casi el 14% ($f = 19$) está en desacuerdo.

Ítem nº 81: La competición y características psicoevolutivas

COMPETICIÓN Y CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	31	39,3	41,9	41,9
En desacuerdo	25	31,6	33,8	75,7
Muy de acuerdo	12	15,2	16,2	91,9
Muy en desacuerdo	6	7,6	8,1	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

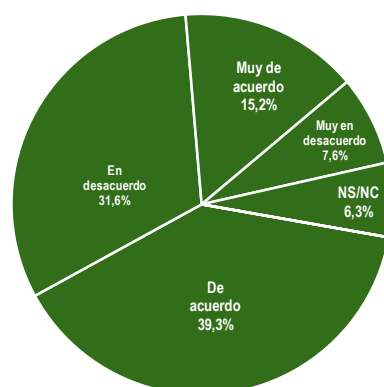


Tabla 4.87 y Gráfica 4.35. Grado de acuerdo con la adaptación de las competiciones a las características psicoevolutivas.

La tabla anterior muestra que el 39'2% ($f = 31$) de los encuestados dice que la competición, en estas edades, está adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores. También un 15'2% ($f = 12$) manifiesta estar muy de acuerdo, mientras que el 31'6% ($f = 25$) está en desacuerdo y un 7'6% ($f = 6$) en muy desacuerdo.

Ítem nº 82: Participación jugadores/as en la competición

PARTICIPACIÓN JUGADORES EN LA COMPETICIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	42	53,1	55,3	55,3
De acuerdo	30	38,0	39,5	94,7
En desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.88. Grado de acuerdo con la participación de los jugadores/as en las competiciones.

Como podemos ver en la tabla previa el 53'2% ($f = 42$) de los encuestados está muy de acuerdo con que los jugadores han de participar en las competiciones, independientemente del resultado y el 38% ($f = 30$) manifiesta estar de acuerdo.

Ítem nº 83: Relaciones con mis jugadores/as

RELACIONES CON MIS JUGADORES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	47	59,5	61,8	61,8
Muy de acuerdo	28	35,4	36,8	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.89. Grado de acuerdo con las relaciones amistosas con los jugadores/as.

La tabla precedente nos indica que el 59'5% ($f = 47$) de los encuestados mantiene relaciones amistosas con sus jugadores. Además, 35'4% ($f = 28$) asevera estar muy de acuerdo.

Ítem nº 84: Relaciones con los padres

RELACIONES CON LOS PADRES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	43	54,4	56,6	56,6
Muy de acuerdo	25	31,6	32,9	89,5
En desacuerdo	7	8,9	9,2	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.90. Grado de acuerdo con las relaciones amistosas con los padres.

Comprobamos en la tabla anterior que el 54'4% ($f = 43$) de los encuestados está de acuerdo con el mantenimiento de relaciones amistosas con los padres de sus jugadores. Además, el 31'6% ($f = 25$) afirma estar muy de acuerdo.

4.1.1.7. Dimensión: Personal

DIMENSIÓN PERSONAL
87. Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción
88. Me gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol
89. En un futuro, mi intención es terminar entrenando en categorías superiores
90. Por motivos económicos
91. Porque me gusta entrenar y enseñar
92. Por motivos profesionales
93. Otro/s. Indique cuál/es

Cuadro 4.9. Ítems de la Dimensión Personal del cuestionario.

Pensamos interesante dilucidar los motivos por los que se dedica a enseñar y entrenar, expectativas deportivas futuras y grado de satisfacción con su trabajo.

Ítem nº 87: Entrenar y satisfacción personal

ENTRENAR Y SATISFACCIÓN PERSONAL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	45	57,0	58,4	58,4
De acuerdo	31	39,2	40,3	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

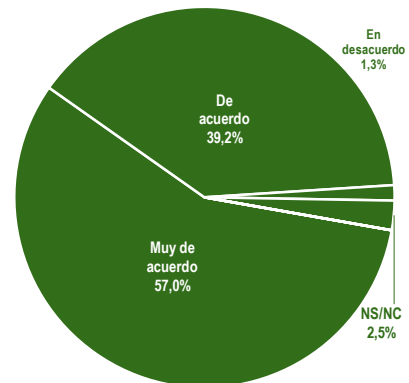


Tabla 4.91 y Gráfica 4.36. Grado de acuerdo con la satisfacción personal de entrenar.

En la tabla previa podemos ver que el 57% ($f = 45$) de los encuestados está muy conforme con la afirmación de que entrenar en el fútbol base le reporta una gran satisfacción. Además, el 39'2% ($f = 31$) afirma estar de acuerdo.

Ítem nº 88: Tiempo para la enseñanza del fútbol

TIEMPO PARA LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	42	53,2	55,3	55,3
De acuerdo	31	39,2	40,8	96,1
En desacuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.92. Grado de acuerdo con tener más tiempo para la enseñanza del fútbol.

Observamos en la tabla anterior que el 53'2% ($f = 42$) de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación de que le gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol. Además, el 39'2% ($f = 31$) afirma estar de acuerdo.

Ítem nº 89: Entrenar en un futuro en categorías superiores

ENTRENAR EN CATEGORÍAS SUPERIORES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	32	40,5	42,7	42,7
En desacuerdo	22	27,8	29,3	72,0
Muy de acuerdo	16	20,3	21,3	93,3
Muy en desacuerdo	5	6,3	6,7	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

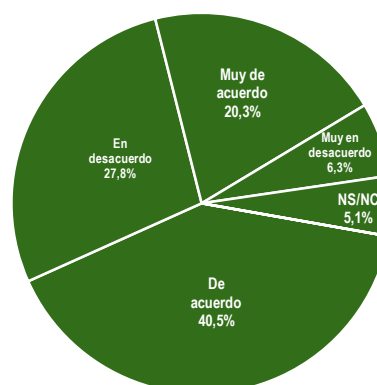


Tabla 4.93 y Gráfica 4.37. Grado de acuerdo con la intención de entrenar en categorías superiores.

En la tabla precedente comprobamos que el 40'5% ($f = 32$) de los encuestados piensa, en un futuro, entrenar en categorías superiores. Además, el 20'3% ($f = 16$) afirma estar muy de acuerdo. No obstante, el 27'8% ($f = 22$) manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 90: Motivos económicos

MOTIVOS ECONÓMICOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy en desacuerdo	23	29,1	32,4	32,4
De acuerdo	23	29,1	32,4	64,8
En desacuerdo	21	26,6	29,6	94,4
Muy de acuerdo	4	5,1	5,6	100,0
Total	71	89,9	100,0	
Perdidos Sistema	8	10,1		
Total	79	100,0		

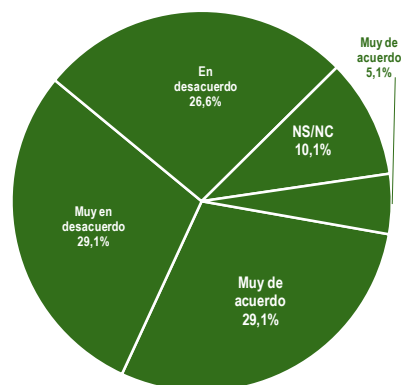


Tabla 4.94 y Gráfica 4.38. Grado de acuerdo con entrenar por motivos económicos.

Según lo expuesto en la tabla previa, el 29'1% ($f = 23$) de los encuestados está muy en desacuerdo con la afirmación de que se dedica a entrenar por motivos económicos, y un 26'6% ($f = 21$) afirma estar en desacuerdo. No obstante, el 29'1% ($f = 23$) manifiesta estar de acuerdo.

Ítem nº 91: Me gusta entrenar y enseñar

ME GUSTA ENTRENAR Y ENSEÑAR	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	47	59,4	62,7	62,7
De acuerdo	27	34,2	36,0	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.95. Grado de acuerdo con entrenar porque me gusta entrenar y enseñar.

La tabla anterior muestra que el 59'5% (f = 47) de los encuestados está muy de acuerdo con la afirmación de que se dedica a entrenar por motivos económicos. Además, el 34'2% (f = 27) afirma estar de acuerdo.

Ítem nº 92: Motivos profesionales

MOTIVOS PROFESIONALES	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	25	31,5	35,7	35,7
En desacuerdo	19	24,1	27,1	62,9
Muy en desacuerdo	16	20,3	22,9	85,7
Muy de acuerdo	10	12,7	14,3	100,0
Total	70	88,6	100,0	
Perdidos Sistema	9	11,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.96. Grado de acuerdo con entrenar por motivos profesionales.

En la tabla precedente, Observamos que el 31'6% (f = 25) de los encuestados está conforme con la afirmación de que se dedica a entrenar por motivos profesionales. No obstante, el 24'1% (f = 19) afirma estar en desacuerdo, y un 20'3% (f = 16) muy desacuerdo.

Ítem nº 93: Otro/s motivos

OTROS MOTIVOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Motivos personales	1	1,3	33,3	33,3
Me encanta el fútbol	1	1,3	33,3	66,7
Enseñar a otros mis conocimientos	1	1,3	33,3	100,0
Total	3	3,9	100,0	
Perdidos Sistema	76	96,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.97. Grado de acuerdo con entrenar por otro/s motivos e indique cuál/es.

Podemos ver en la tabla anterior, Observamos que sólo contestan al ítem 93 tres personas. De las cuales una entrena por motivos personales, otra porque le encanta el fútbol y otra porque pretende enseñar a otros sus conocimientos.

4.1.1.8. Dimensión: Necesidades y demandas de formación

DIMENSIÓN NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN
94. ¿Cree que podría mejorar su formación como entrenador/a de fútbol base?
95. En este momento, ¿está dispuesto a seguir formándose?
96. Cursos, jornadas, seminarios
97. Reflexión sobre la propia práctica
98. Ver a otros compañeros/as entrenar
99. Lectura de libros, revistas específicas de fútbol
100. Lectura de libros, revistas relacionadas con el entrenamiento deportivo
101. Grupos de trabajo entre entrenadores/as de fútbol
102. Visionado y análisis de partidos y entrenamientos de fútbol en vídeo
103. Otro/s. Indique cuál/es
104. Técnica individual y colectiva
105. Preparación física
106. Seguridad deportiva
107. Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol
108. Táctica y sistemas de juego
109. Reglas de juego
110. Dirección de equipos
111. Desarrollo profesional
112. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte
113. Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento
114. Entrenamiento deportivo
115. Fundamentos sociológicos del deporte
116. Organización y legislación del deporte
117. Primeros auxilios e higiene en el deporte
118. Teoría y sociología del deporte
119. Otro/s. Indique cuál/es

Cuadro 4.10. Ítems de la Dimensión Necesidades y Demandas de Formación del cuestionario.

Resulta interesante también conocer la disponibilidad que tienen los entrenadores para seguir formándose, valoraciones que hacen de distintas estrategias de formación de entrenadores y de los posibles contenidos de un seminario de formación de entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 94: ¿Podría mejorar su formación?

PODRÍA MEJORAR SU FORMACIÓN	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sí	78	98,7	100,0	100,0
Perdidos Sistema	1	1,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.98. ¿Podría mejorar su formación?

Apreciamos en la tabla previa que la gran mayoría de los encuestados es partidaria de que podrían mejorar su formación, concretamente el 98'7% (f = 78).

Ítem nº 95: ¿Está dispuesto a seguir formándose?

SEGUIR FORMÁNDOSE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Sí	78	98,7	100,0	100,0
Perdidos Sistema	1	1,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.99. ¿Está dispuesto a seguir formándose?

En la tabla anterior podemos ver que la inmensa mayoría, al igual que ocurría en el ítem anterior, de los encuestados está dispuesta a seguir formándose, 98'7% (f = 78).

Ítem nº 96: La formación a través de cursos, jornadas, seminarios

FORMACIÓN A TRAVÉS DE CURSOS...	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	48	60,7	61,5	61,5
Muy de acuerdo	27	34,2	34,6	96,2
En desacuerdo	3	3,8	3,8	100,0
Total	78	98,7	100,0	
Perdidos Sistema	1	1,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.100. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de cursos, jornadas, seminarios.

En la tabla precedente, podemos ver que el 60'8% (f = 48) de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de seguir formándose a través de la realización de cursos, jornadas y seminarios, mientras que el 34'2% (f = 27) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 97: La formación a través de la reflexión sobre la práctica

FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	51	64,6	67,1	67,1
Muy de acuerdo	17	21,5	22,4	89,5
En desacuerdo	8	10,1	10,5	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.101. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la reflexión sobre la práctica.

Podemos ver que el 64'6% (f = 51) de los encuestados reconoce estar dispuesto a seguir formándose a través de la reflexión sobre la práctica. Además el 21'5% (f = 17) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 98: La formación a través de la observación de otros compañeros/as

FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN DE OTROS COMPAÑEROS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	47	59,5	61,0	61,0
Muy de acuerdo	21	26,6	27,3	88,3
En desacuerdo	8	10,1	10,4	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

Tabla 4.102. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de ver a otros compañeros/as.

Según nos muestra la tabla anterior el 59'5% (f = 47) de los encuestados está conforme con seguir formándose a través de la observación de otros compañeros. También el 26'6% (f = 21) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 99: La formación a través de la lectura de libros, revistas específicas de fútbol

FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA DE LIBROS... ESPECÍFICOS DE FÚTBOL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	49	62,0	64,5	64,5
Muy de acuerdo	18	22,8	23,7	88,2
En desacuerdo	9	11,4	11,8	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.103. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas de fútbol.

La tabla previa ilustra que el 62% (f = 49) de los encuestados está dispuesto a seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas de fútbol. A esto tenemos que añadir que el 22'8% (f = 18) afirma estar muy de acuerdo con esta aseveración. No obstante el 11'4% (f = 9) manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 100: La formación a través de la lectura de libros, revistas específicas del entrenamiento deportivo

FORMACIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA DE LIBROS... DE ENTRENAMIENTO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	50	63,3	65,8	65,8
Muy de acuerdo	17	21,5	22,4	88,2
En desacuerdo	8	10,1	10,5	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.104. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas del entrenamiento deportivo.

El 63'3% (f = 50) de los encuestados está de acuerdo con seguir formándose a través de la lectura de libros y revistas relacionadas con el entrenamiento deportivo. Además, el 21'5% (f = 17) afirma estar muy de acuerdo. No obstante el 10'1% (f = 8) manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 101: La formación a través de los grupos de trabajo

FORMACIÓN A TRAVÉS DE GRUPOS DE TRABAJO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	36	45,6	46,8	46,8
Muy de acuerdo	34	43,0	44,2	90,9
En desacuerdo	6	7,6	7,8	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

Tabla 4.105. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de grupos de trabajo.

En esta ocasión el 45'6% (f = 36) de los encuestados manifiesta acuerdo con seguir formándose a través de grupos de trabajo. Además, el 43% (f = 34) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 102: La formación a través del visionado y análisis de partidos y entrenamientos

FORMACIÓN A TRAVÉS DE VISIONADO Y ANÁLISIS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	45	57,0	58,4	58,4
En desacuerdo	15	19,0	19,5	77,9
Muy de acuerdo	14	17,7	18,2	96,1
Muy en desacuerdo	3	3,8	3,9	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

Tabla 4.106. Grado de acuerdo con seguir formándose a través del visionado de partidos y entrenamientos.

Como podemos ver en la tabla precedente, el 57% (f = 45) de los encuestados aboga por seguir formándose a través del visionado de partidos y entrenamientos. Además, el 17,7% (f = 14) afirma estar muy de acuerdo. No obstante el 19% manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 103: La formación a través de otros medios

FORMACIÓN A TRAVÉS DE OTROS MEDIOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Presentación de trabajos al club, federación, etc.	1	1,3	33,3	33,3
Ver entrenamientos de equipos profesionales y de su cantera	1	1,3	33,3	66,7
Ver entrenamientos de profesionales e intercambios	1	1,3	33,3	100,0
Total	3	3,9	100,0	
Perdidos Sistema	76	96,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.107. Grado de acuerdo con seguir formándose a través de otros medios.

A este ítem contestan tan solo tres personas, las cuales proponen como otros medios de formación la presentación de trabajos al club, federación, etc. (f = 1), ver entrenamientos de equipos profesionales y de su cantera (f = 1) y ver entrenamientos de profesionales e intercambios (f = 1).

Ítem nº 104: Seminario y técnica individual y colectiva

SEMINARIO Y TÉCNICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	43	54,4	56,6	56,6
Muy de acuerdo	29	36,7	38,2	94,7
En desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.108. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de técnica individual y colectiva.

En la tabla previa, vemos que el 54'4% ($f = 43$) de los encuestados es partidario de incluir, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la técnica individual y colectiva. Además, el 36'7% ($f = 29$) afirma estar muy de acuerdo.

Ítem nº 105: Seminario y preparación física

SEMINARIO Y PREPARACIÓN FÍSICA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	42	53,1	56,0	56,0
Muy de acuerdo	24	30,4	32,0	88,0
En desacuerdo	5	6,3	6,7	94,7
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.109. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de preparación física.

Observamos en la tabla anterior que el 53'2% ($f = 42$) de los encuestados aboga por la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la preparación física. Además, el 30'4% ($f = 29$) manifiesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 106: Seminario y seguridad deportiva

SEMINARIO Y SEGURIDAD DEPORTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	43	54,3	57,3	57,3
Muy de acuerdo	19	24,1	25,3	82,7
En desacuerdo	12	15,2	16,0	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.110. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de seguridad deportiva.

Como podemos comprobar en la tabla precedente el 54'4% ($f = 43$) de los encuestados está conforme con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la seguridad deportiva. A este porcentaje tenemos que añadir el 24'1% ($f = 19$) que asevera estar muy de acuerdo. No obstante, el 15'2% ($f = 12$) manifiesta estar en desacuerdo.

Ítem nº 107: Seminario y metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol

SEMINARIO Y METODOLOGÍA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Muy de acuerdo	37	46,8	48,7	48,7
De acuerdo	35	44,3	46,1	94,7
En desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.111. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de metodología de la enseñanza y del entrenamiento de fútbol.

Comprobamos en la tabla previa que el 46'8% ($f = 37$) de los encuestados está muy de acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol. Además el 44'3% ($f = 35$) afirma estar de acuerdo.

Ítem nº 108: Seminario y táctica y sistemas de juego

SEMINARIO Y TÁCTICA Y SISTEMA DE JUEGO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	46	58,2	61,3	61,3
Muy de acuerdo	28	35,4	37,3	98,7
En desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.112. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de táctica y sistemas de juego.

En la tabla anterior vemos que el 58'2% ($f = 46$) de los encuestados es partidario de la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la táctica y sistemas de juego. También el 35'4% ($f = 28$) asevera estar muy de acuerdo.

Ítem nº 109: Seminario y reglas de juego

SEMINARIO Y REGLAS DE JUEGO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	40	50,6	53,3	53,3
En desacuerdo	17	21,5	22,7	76,0
Muy de acuerdo	15	19,0	20,0	96,0
Muy en desacuerdo	3	3,8	4,0	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.113. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de reglas de juego.

Comprobamos en la tabla precedente cómo el 50'6% ($f = 40$) de los encuestados está conforme con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con las reglas de juego. Además, el 19% ($f = 15$) asevera estar muy de acuerdo. Sin embargo, el 21'5% ($f = 17$) se muestra en desacuerdo.

Ítem nº 110: Seminario y dirección de equipos

SEMINARIO Y DIRECCIÓN DE EQUIPOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	46	58,3	62,2	62,2
Muy de acuerdo	17	21,5	23,0	85,1
En desacuerdo	8	10,1	10,8	95,9
Muy en desacuerdo	3	3,8	4,1	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.114. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de dirección de equipos.

En la tabla anterior observamos que el 58'2% ($f = 46$) de los encuestados está de acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la dirección de equipos. Cabe destacar también, que el 21'5% ($f = 17$) manifiesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 111: Seminario y desarrollo profesional

SEMINARIO Y DESARROLLO PROFESIONAL	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	40	50,5	53,3	53,3
En desacuerdo	15	19,0	20,0	73,3
Muy de acuerdo	13	16,5	17,3	90,7
Muy en desacuerdo	7	8,9	9,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.115. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de desarrollo profesional.

En la tabla previa vemos que el 50'6% ($f = 40$) de los encuestados es partidario de incluir, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con el desarrollo profesional, y un 16'5% ($f = 13$) está muy de acuerdo. No obstante el 19% ($f = 15$) dice estar en desacuerdo y casi un 9% ($f = 7$) está muy en desacuerdo.

Ítem nº 112: Seminario y anatomía y fisiología

SEMINARIO Y ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	46	58,1	61,3	61,3
Muy de acuerdo	16	20,3	21,3	82,7
En desacuerdo	9	11,4	12,0	94,7
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,3	100,0
Total	75	94,9	100,0	
Perdidos Sistema	4	5,1		
Total	79	100,0		

Tabla 4.116. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de anatomía y fisiología del deporte.

Como podemos ver en la tabla anterior el 58'2% (f = 46) de los encuestados manifiesta acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la anatomía y fisiología del deporte, y un 20'3% (f = 16) manifiesta estar muy de acuerdo. Sin embargo, el 11'4% (f = 9) se muestra en desacuerdo.

Ítem nº 113: Seminario y bases psicopedagógicas

SEMINARIO Y BASES PSICOPEDAGÓGICAS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	43	54,5	58,1	58,1
Muy de acuerdo	25	31,6	33,8	91,9
En desacuerdo	4	5,1	5,4	97,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	2,7	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.117. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos psicopedagógicos.

Según muestra la tabla precedente, el 54'4% (f = 43) de los encuestados afirma estar de acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la psicopedagogía, y un 31'6% (f = 25) manifiesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 114: Seminario y entrenamiento deportivo

SEMINARIO Y ENTRENAMIENTO DEPORTIVO	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	42	53,2	55,3	55,3
Muy de acuerdo	28	35,4	36,8	92,1
En desacuerdo	5	6,3	6,6	98,7
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	96,2	100,0	
Perdidos Sistema	3	3,8		
Total	79	100,0		

Tabla 4.118. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de entrenamiento deportivo.

La tabla anterior refleja que el 53'2% (f = 42) de los encuestados está conforme con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos de entrenamiento deportivo, y un 35'4% (f = 28) manifiesta estar muy de acuerdo.

Ítem nº 115: Seminario y sociología del deporte

SEMINARIO Y SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	45	57,0	60,8	60,8
Muy de acuerdo	16	20,3	21,6	82,4
En desacuerdo	11	13,9	14,9	97,3
Muy en desacuerdo	2	2,5	2,7	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.119. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos sociológicos del deporte.

En la tabla previa podemos observar que el 57% (f = 45) de los encuestados está de acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos sociológicos del deporte, y un 20'3% (f = 16) manifiesta estar muy de acuerdo. Sin embargo, casi el 14% (f = 11) asevera estar en desacuerdo.

Ítem nº 116: Seminario y organización y legislación deportiva

SEMINARIO Y ORGANIZACIÓN Y LEGISLACIÓN DEPORTIVA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	36	45,5	48,6	48,6
En desacuerdo	27	34,2	36,5	85,1
Muy de acuerdo	7	8,9	9,5	94,6
Muy en desacuerdo	4	5,1	5,4	100,0
Total	74	93,7	100,0	
Perdidos Sistema	5	6,3		
Total	79	100,0		

Tabla 4.120. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de organización y legislación deportiva.

Como expresa la tabla anterior, el 45'6% (f = 36) de los encuestados aboga por la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con la organización y legislación deportiva. Por el contrario, el 34'2% (f = 27) manifiesta estar en desacuerdo con esta aseveración.

Ítem nº 117: Seminario y primeros auxilios e higiene

SEMINARIO Y PRIMEROS AUXILIOS E HIGIENE	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	37	46,8	48,1	48,1
Muy de acuerdo	36	45,6	46,8	94,8
En desacuerdo	4	5,1	5,2	100,0
Total	77	97,5	100,0	
Perdidos Sistema	2	2,5		
Total	79	100,0		

Tabla 4.121. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de primeros auxilios e higiene en el deporte.

La tabla precedente nos muestra que el 46'8% (f = 37) de los encuestados está conforme con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos relacionados con los primeros auxilios y la higiene. Además, el 45'6% (f = 36) manifiesta estar muy de acuerdo con esta afirmación.

Ítem nº 118: Seminario y teoría y sociología

SEMINARIO Y TEORÍA Y SOCIOLOGÍA	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
De acuerdo	46	58,2	63,0	63,0
En desacuerdo	14	17,7	19,2	82,2
Muy de acuerdo	12	15,2	16,4	98,6
Muy en desacuerdo	1	1,3	1,4	100,0
Total	73	92,4	100,0	
Perdidos Sistema	6	7,6		
Total	79	100,0		

Tabla 4.122. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de los contenidos de teoría y sociología del deporte.

La tabla anterior manifiesta que el 58'2% (f = 46) de los encuestados reconoce estar de acuerdo con la inclusión, en un seminario de formación, de contenidos de teoría y sociología del deporte. También, el 15'2% (f = 12) manifiesta estar muy de acuerdo con esta afirmación, aunque el 17'7% (f = 14) está en desacuerdo.

Ítem nº 119: Seminario y otros contenidos

SEMINARIO Y OTROS CONTENIDOS	FRECUENCIA	%	% VÁLIDO	% ACUMULADO
Psicología y Deporte	1	1,3	50,0	50,0
E.F. de base	1	1,3	50,0	100,0
Total	2	2,6	100,0	
Perdidos Sistema	77	97,4		
Total	79	100,0		

Tabla 4.123. Grado de acuerdo con la inclusión en un seminario de formación de otros contenidos.

Como podemos ver en la tabla previa, solo dos encuestados contestan a este ítem, los cuales proponen, para su inclusión en un seminario de formación, los contenidos de psicología del deporte y de educación física de base.

A continuación pasamos a exponer los resultados encontrados en nuestro estudio de correlación.

4.1.2. Resultados procedentes del estudio estadístico de correlación

Tras realizar el análisis descriptivo de los datos procedentes del cuestionario, procederemos ahora a exponer los datos obtenidos con el estudio estadístico de correlación, con el fin de profundizar en el análisis de la información disponible, la cual fue analizada con el programa estadístico SPSS 13.0 (Statistical Program of Social Sciences). Efectuamos, pues un análisis de correlación, el cual pretende reflejar el grado de asociación y relación entre las distintas variables examinadas. Para tal efecto se han realizado tablas de contingencias y la prueba de Chi-cuadrado. Para conocer el grado de significación del contraste, hemos de saber que cuando el p-valor es menor de 0,05 se puede afirmar que existe asociación entre las variables, mientras que, si es mayor, hay independencia (no relación) entre las mismas. Para llevar a cabo el análisis de correlación de los datos obtenidos con nuestro cuestionario, al contar, en un principio, con un número muy elevado de variables (119), pensamos que sería mejor relacionar aquéllas que nos pareciesen, a priori, más interesantes, y cruzarlas con el resto de variables, para, posteriormente, centrarnos en aquellas asociaciones que nos diesen significativas, es decir el nivel de significación es $< 0,05$ (Pardo y Ruiz, 2002 y Hernández Sampieri, Fernández -Collado y Baptista, 2007). Las 5 variables relacionadas con las demás han sido las siguientes: edad, máxima titulación académica, titulación deportiva, categorías en las que entrena y años entrenando.

Para una mejor comprensión de los datos obtenidos hemos de decir que para estudiar el grado de relación existente entre dos variables se utilizan medidas de asociación que van a intentar cuantificar ese grado de relación, ya que el valor de Chi-cuadrado de Pearson no dice nada sobre la fuerza de la asociación entre las variables estudiadas (Pardo y Ruiz, 2002). En este sentido cabe reseñar que en las medidas nominales tomaremos como referentes el Coeficiente de Contingencia y la V de Cramer para dilucidar el grado de asociación de las variables. Un coeficiente de 0 indicará independencia, mientras que un coeficiente que alcanza su valor máximo, es decir 1, mostrará un grado de asociación perfecto (Aron y Aron, 2001, citado por Sánchez y Carmona, 2004 y Pardo y Ruiz, 2002). Por otro lado, en las medidas ordinales nos centraremos en la d de Somers para hablar de la dirección de la relación: una asociación positiva indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con valores altos de la otra, y los valores bajos, con valores bajos; una relación negativa indica que los valores altos de una variable tienden a asociarse con valores bajos de la otra, y viceversa (Pardo y Ruiz, 2002).

Seguidamente exhibimos una tabla ilustrativa en la que se observan las variables cuyas relaciones han resultado significativas, es decir cuando el Chi-cuadrado de Pearson $< 0,05$ (Pardo y Ruiz, 2002).

VARIABLES	TIPO DE ANÁLISIS
EDAD	
3. ¿Cuál es su actividad principal?	Descriptivo/correlación
4. ¿Qué máxima titulación académica posee que haya completado?	Descriptivo/correlación
5. ¿Cuántos años lleva entrenando en el fútbol base (niños/as entre 6 y los 16 años)?	Descriptivo/correlación
10. ¿Qué máxima titulación de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.	Descriptivo/correlación
TITULACIÓN ACADÉMICA	
3. ¿Cuál es su actividad principal?	Descriptivo/correlación
10. ¿Qué máxima titulación de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.	Descriptivo/correlación
29. Bases anatómicas y fisiológicas del deporte	Descriptivo/correlación
41. En general, pienso que los profesores/as que tuve en el curso de entrenadores/as me enseñaron mucho	Descriptivo/correlación
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición	Descriptivo/correlación
89. En un futuro, mi intención es terminar entrenando en categorías superiores	Descriptivo/correlación
TITULACIÓN DE FÚTBOL	
5. ¿Cuántos años lleva entrenando en el fútbol base (niños/as entre 6 y los 16 años)?	Descriptivo/correlación
7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?	Descriptivo/correlación
42. Creo que el entrenador/a de fútbol base ha de estar al día en su formación	Descriptivo/correlación
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición	Descriptivo/correlación
CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA	
7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?	Descriptivo/correlación
15. Enseñar/Educar a otras personas	Descriptivo/correlación
28. Desarrollo profesional	Descriptivo/correlación
43. Habitualmente suelo hacer cursos, jornadas, etc., para estar al día	Descriptivo/correlación
49. Para mí, los resultados obtenidos por mi equipo en las competiciones son muy importantes	Descriptivo/correlación
51. Considero que lo primordial es que los jugadores/as se diviertan practicando el fútbol	Descriptivo/correlación
54. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento	Descriptivo/correlación
56. Normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)	Descriptivo/correlación
60. Suelo programar el trabajo cada mes	Descriptivo/correlación
63. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición	Descriptivo/correlación
74. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos	Descriptivo/correlación
83. Habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as	Descriptivo/correlación
86. Los monitores/as entrenadores/as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo	Descriptivo/correlación
87. Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción	Descriptivo/correlación
AÑOS ENTRENANDO	
3. ¿Cuál es su actividad principal?	Descriptivo/correlación
68. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)	Descriptivo/correlación

Cuadro 4.11. Variables y Tipos de Análisis.

4.1.2.1. EDAD Y OTRAS VARIABLES**4.1.2.2. TITULACIÓN ACADÉMICA Y OTRAS VARIABLES****4.1.2.3. MÁXIMA TITULACIÓN DE FÚTBOL Y OTRAS VARIABLES****4.1.2.4. CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENAN Y OTRAS VARIABLES****4.1.2.5. AÑOS ENTRENANDO Y OTRAS VARIABLES**

Cuadro 4.12. Esquema de los Resultados del Estudio Estadístico de correlación.

4.1.2.1. Edad y otras variables

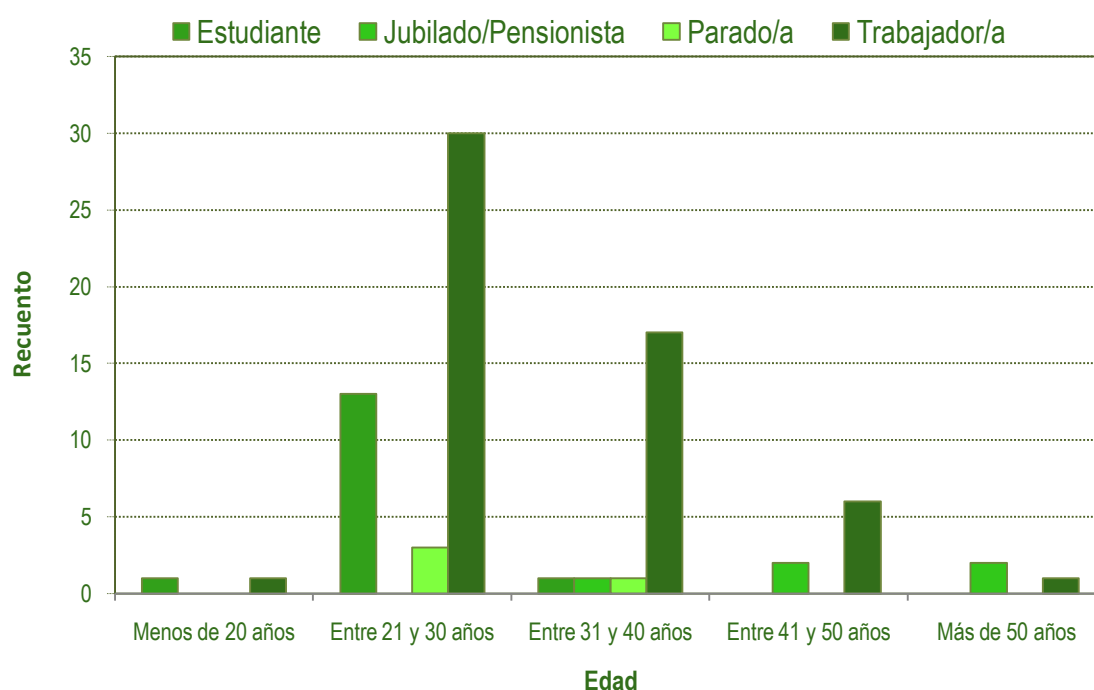
Hemos relacionado, obteniendo un nivel de significatividad considerable, la edad con las siguientes variables: actividad principal, titulación académica, años entrenando y titulación de fútbol.

Edad y actividad principal

Existe una relación significativa entre la edad y la actividad principal de los encuestados [χ^2 (12 gl)=34,4 con $p=0,001$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor cercano al medio ($V=0,381$ con $p=0,001$ y $C=0,551$ con $p=0,001$). A medida que aumenta la edad, disminuye el número de entrenadores empleados y aumenta el número de personas jubiladas.

EDAD Y ACTIVIDAD PRINCIPAL		VALOR	SIGNIFICACIÓN APROXIMADA
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	34,373; 12 gl	0,001
	V de Cramer	0,381	0,001
	Coeficiente de contingencia	0,551	0,001
Nº de casos válidos		79	

Tabla 4.124. Edad y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



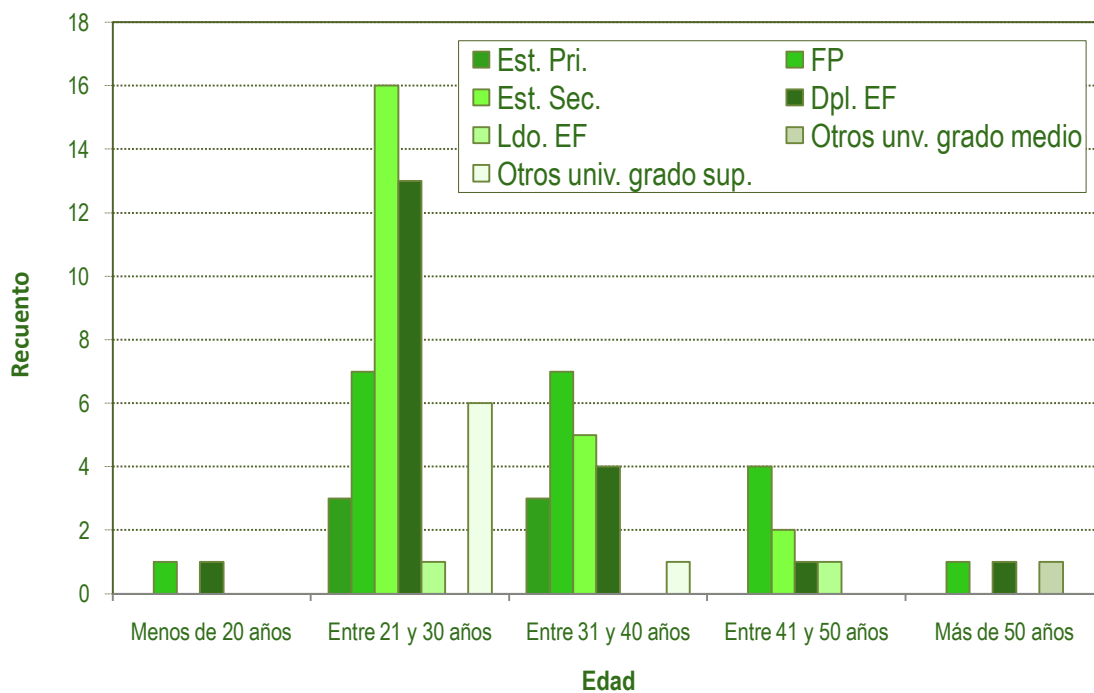
Gráfica 4.39. Edad y actividad principal.

Edad y titulación académica

La edad está relacionada con la titulación académica [χ^2 (28 gl)=50,7 con $p=0,005$]. La fuerza de asociación es media ($V=0,401$ con $p=0,005$ y $C=0,626$ con $p=0,005$). Los entrenadores entre 21 y 30 años tienen estudios secundarios, bachillerato o B.U.P. y C.O.U., son diplomados en Educación Física o tienen la F. P. Además conforme disminuye la edad también lo hace el número de entrenadores con titulación académica.

EDAD Y TITULACIÓN ACADÉMICA		VALOR	SIGNIFICACIÓN APROXIMADA
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	50,775; 28 gl	0,005
	V de Cramer	0,401	0,005
	Coefficiente de contingencia	0,626	0,005
Nº de casos válidos		79	

Tabla 4.125. Edad y titulación académica. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



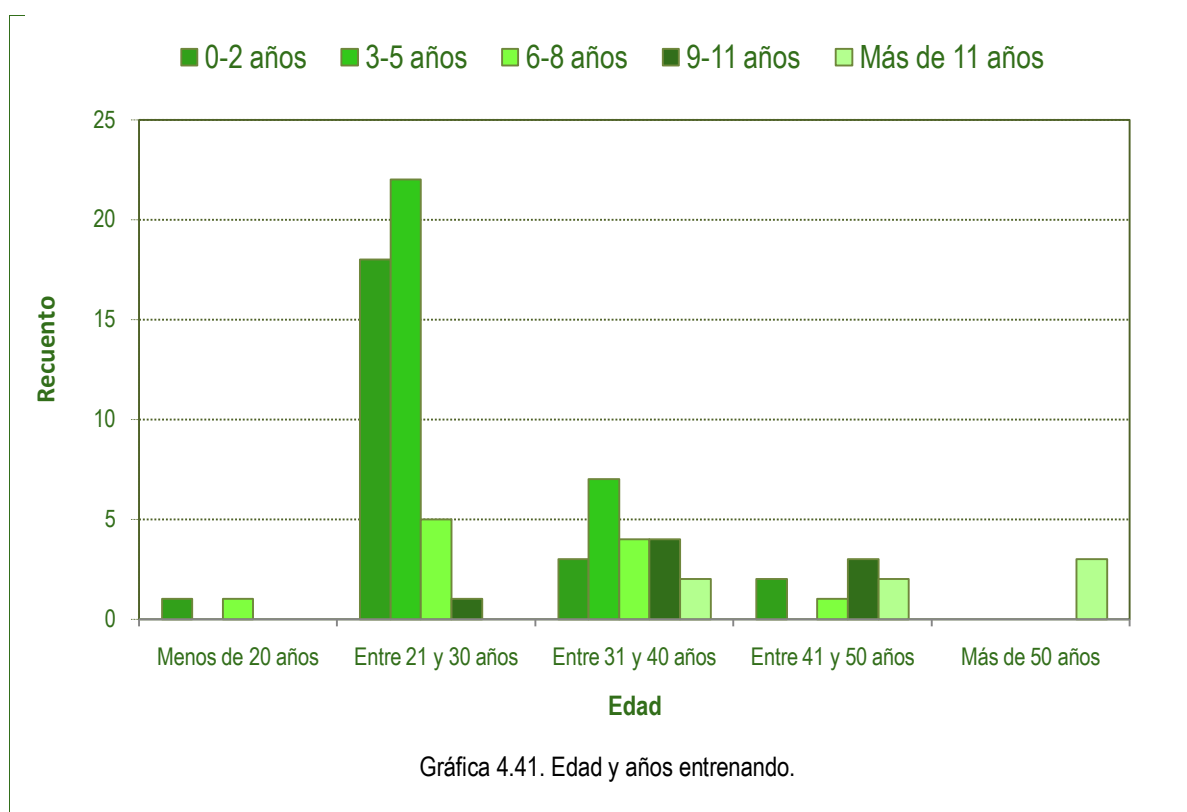
Gráfica 4.40. Edad y titulación académica.

Edad y años entrenando

La edad se relaciona con el tiempo que el encuestado lleva como entrenador (χ^2 (16 gl)=59,4 con $p<0,001$). Esta relación se manifiesta directamente proporcional con un grado de asociación medio ($d=0,497$ con $p<0,001$), es obvio que a medida que aumenta la edad del entrenador, aumenta la experiencia del mismo y, por tanto, los años que lleva entrenando. Vemos también que la mayoría de los entrenadores tiene poca experiencia (0-5 años).

EDAD Y AÑOS ENTRENANDO		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	59,413	16	0,000
	d de Somer	0,497		0,000
Nº de casos válidos		79		

Tabla 4.126. Edad y años entrenando. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).

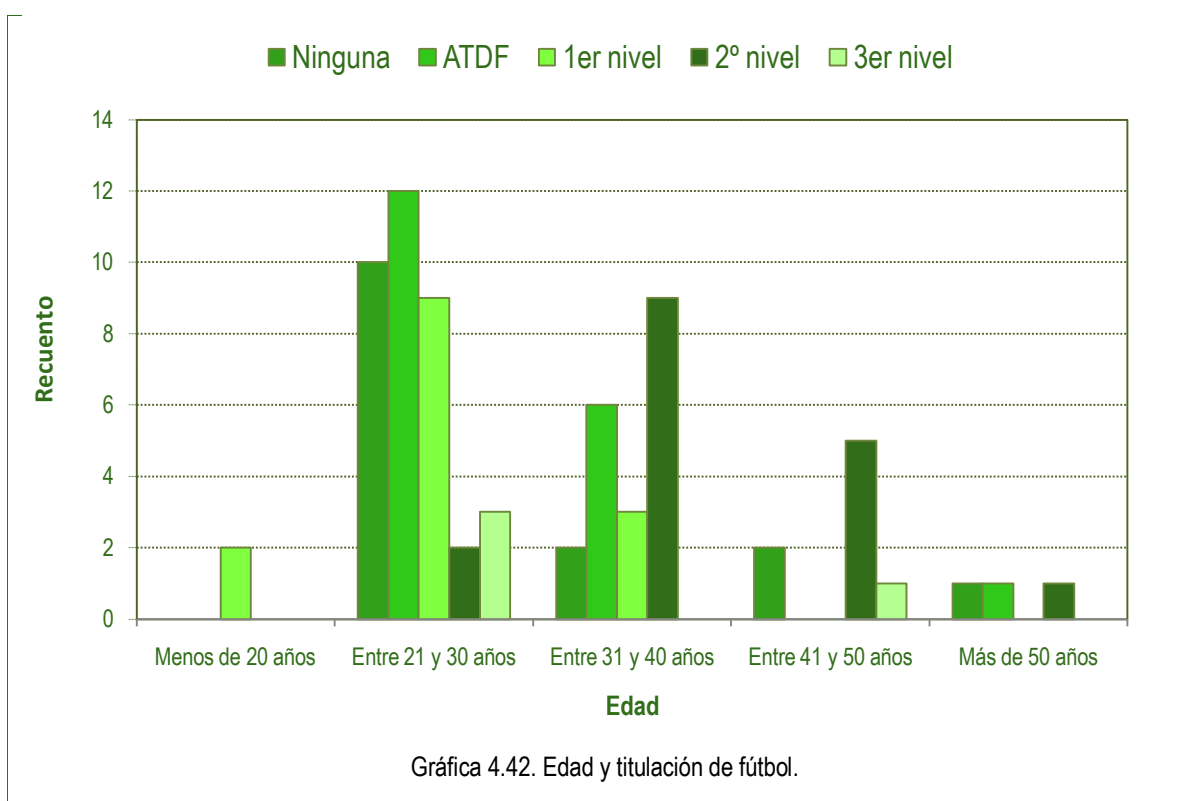


Edad y titulación de fútbol

Observamos que la edad está asociada con la titulación de fútbol que poseen los entrenadores (χ^2 (16 gl)=31,3 con $p=0,012$). Esta relación presenta, pues, un grado de asociación no muy alta pero positiva y una significación de la d de Somer cercana al 0,05 ($d=0,223$ con $p=0,062$). Vemos que los entrenadores jóvenes de 21-30 años tienden a no tener titulación, a tener sólo el curso de iniciación aspirante a técnico deportivo, o a tener el primer nivel de entrenador de fútbol. También detectamos que a medida que aumenta la edad aumenta el número de entrenadores con mayor nivel de titulación.

EDAD Y TITULACIÓN DE FÚTBOL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	31,364	16	0,012
	d de Somer	0,223		0,062
Nº de casos válidos		69		

Tabla 4.127. Edad y titulación de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



4.1.2.2. Titulación Académica y otras variables

También al relacionar, la titulación académica con otras variables hemos obtenido un nivel de significación notable. Las variables asociadas con la titulación académica, además de la edad, vista anteriormente, son las siguientes: actividad principal, título de entrenador distinto al de fútbol, contenido del curso de entrenadores: bases anatómicas y fisiológicas del deporte, profesores del curso de entrenadores, medios técnico-tácticos con oposición y entrenar en categorías superiores.

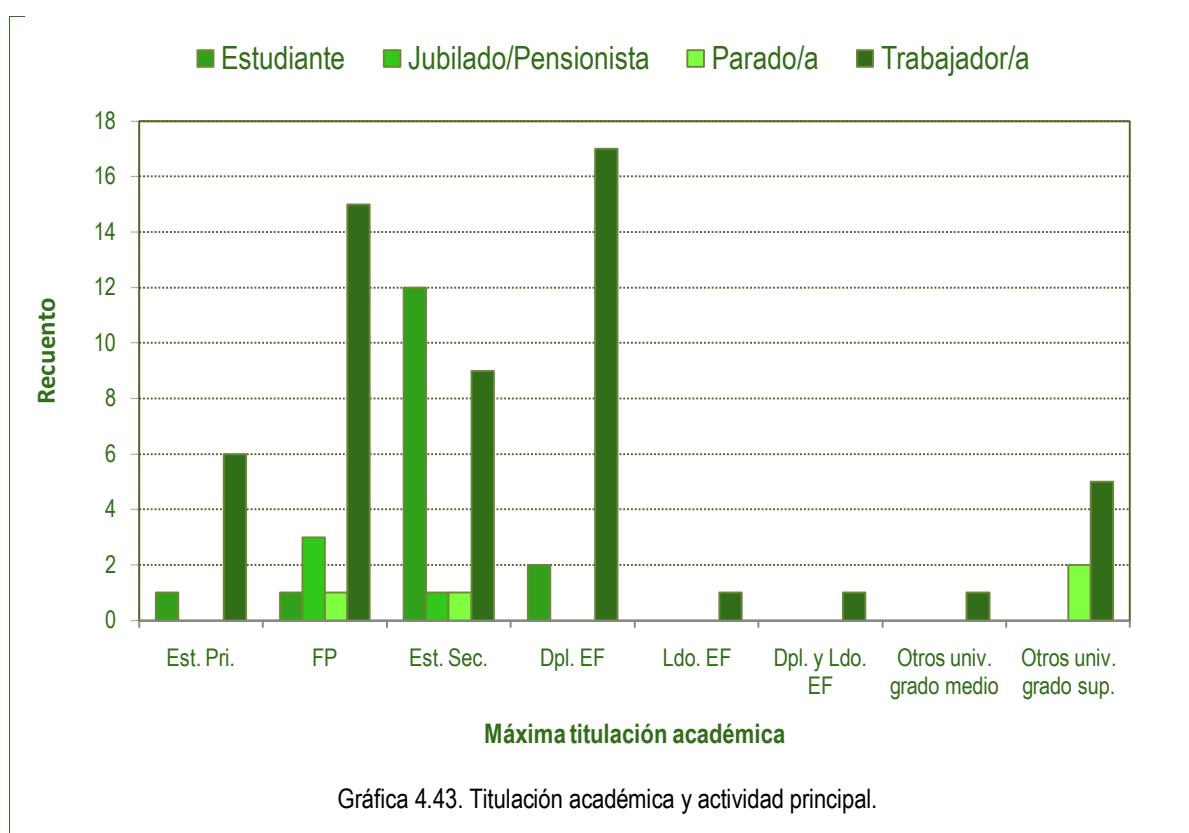
Titulación académica y actividad principal

Existe una relación significativa entre la titulación académica y la actividad principal de los encuestados [χ^2 (21 gl)=38,4 con $p=0,011$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor cercano al medio ($V=0,403$ con $p=0,011$ y $C=0,572$ con $p=0,011$). La mayoría de los entrenadores son trabajadores con estudios básicos; es decir con las titulaciones de F.P.,

B.U.P., C.O.U. y diplomados en E.F., o son estudiantes que hasta el momento tienen estudios medios. A medida que aumenta el nivel de estudios, disminuye el número de entrenadores cuya actividad principal es trabajar. No existen entrenadores jubilados con titulaciones académicas superiores.

TITULACIÓN ACADÉMICA Y ACTIVIDAD PRINCIPAL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	38,423	21	0,011
	V de Cramer	0,403		0,011
	Coefficiente de contingencia	0,572		0,011
Nº de casos válidos		79		

Tabla 4.128. Titulación académica y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

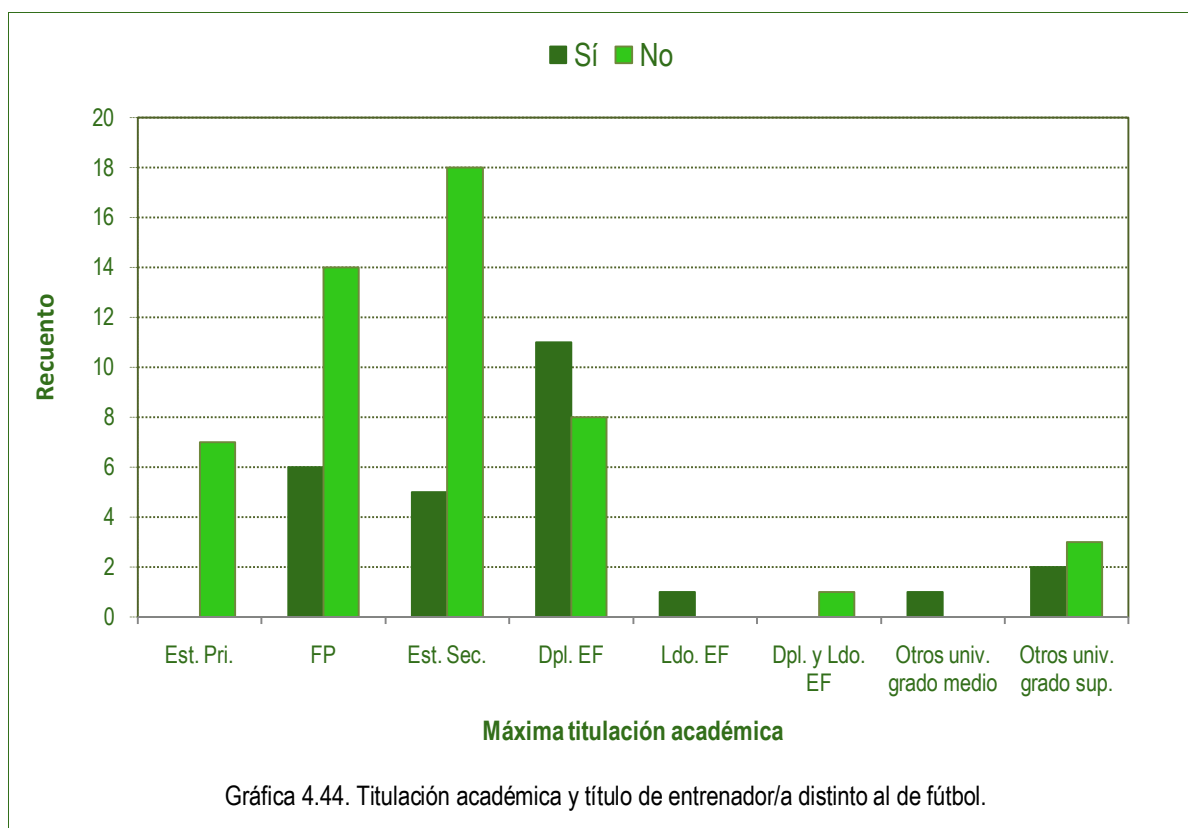


Titulación académica y título de entrenador distinto al de fútbol

También hay una relación significativa entre la titulación académica y la posesión del título de entrenador de otro deporte distinto al de fútbol [χ^2 (7 gl)=14,7 con $p=0,040$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor cercano al medio ($V=0,432$ con $p=0,040$ y $C=0,396$ con $p=0,040$). La mayoría de entrenadores que tiene otro título de entrenador distinto al de fútbol tiene estudios académicos bajos. También, la mayor parte de los entrenadores que no tienen otro título de entrenador posee un nivel de estudios bajo.

TITULACIÓN ACADÉMICA Y TÍTULO DE ENTRENADOR DISTINTO AL DE FÚTBOL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	14,728	7	0,040
	V de Cramer	0,432		0,040
	Coefficiente de contingencia	0,396		0,040
N° de casos válidos		79		

Tabla 4.129. Titulación académica y título de entrenador/a distinto al de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

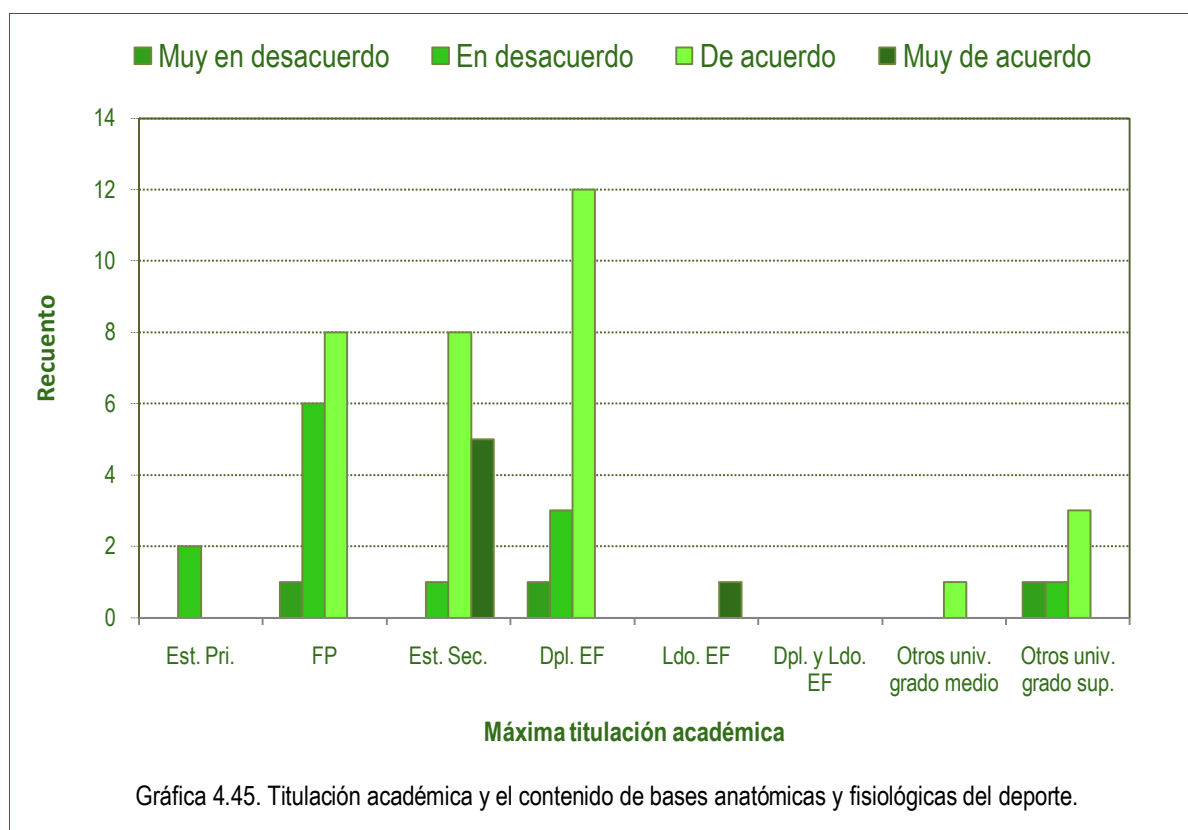


Titulación académica y el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte en el curso de entrenadores/as

Observamos que la titulación académica está relacionada con el grado de acuerdo de los entrenadores con el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte del curso de entrenadores ($\chi^2 (18 \text{ gl})=33,0$ con $p=0,017$). Esta relación presenta, pues, un grado de asociación no muy alta pero positiva y una significación de la d de Somer cercana al 0,01 ($d=0,290$ con $p=0,016$). De los que hicieron el curso de entrenadores, la mayor parte de los que poseen un nivel de estudios bajo o medio, considera que los contenidos de bases anatómicas y fisiológicas del deporte les han servido para entrenar en el fútbol base.

TITULACIÓN ACADÉMICA Y BASES ANATÓMICAS Y FISIOLÓGICAS		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	33,011	18	0,017
	d de Somer	0,290		0,016
Nº de casos válidos		54		

Tabla 4.130. Titulación académica y el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).

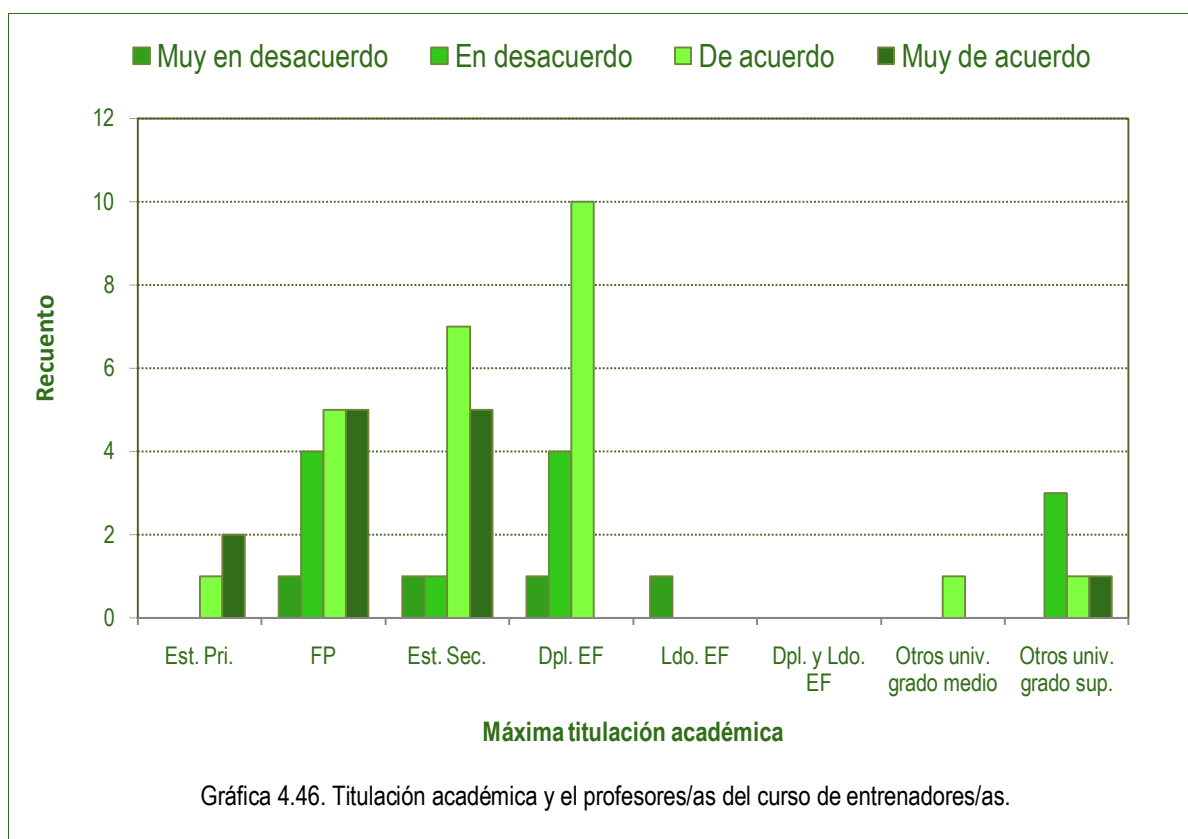


Titulación académica y profesores/as del curso de entrenadores/as

La titulación académica está relacionada con el grado de acuerdo de los entrenadores con los profesores que tuvieron en el curso de entrenadores (χ^2 (18 gl)=29,8 con $p=0,039$). Esta relación presenta, pues, un grado de asociación inversa y una significación de la d de Somer cercana al 0,01 ($d=-0,286$ con $p=0,019$). Casi todos los entrenadores que están de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores que tuvieron en el curso de entrenadores le enseñaron mucho, tienen un nivel de estudios bajo-medio. Es decir, a menor formación académica mayor grado de acuerdo con la enseñanza recibida por parte de los profesores del curso de entrenadores.

TITULACIÓN ACADÉMICA Y PROFESORES DEL CURSO		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	29,868	18	0,039
	d de Somer	-0,286		0,019
Nº de casos válidos		54		

Tabla 4.131. Titulación académica y profesores/as del curso de entrenadores/as. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).

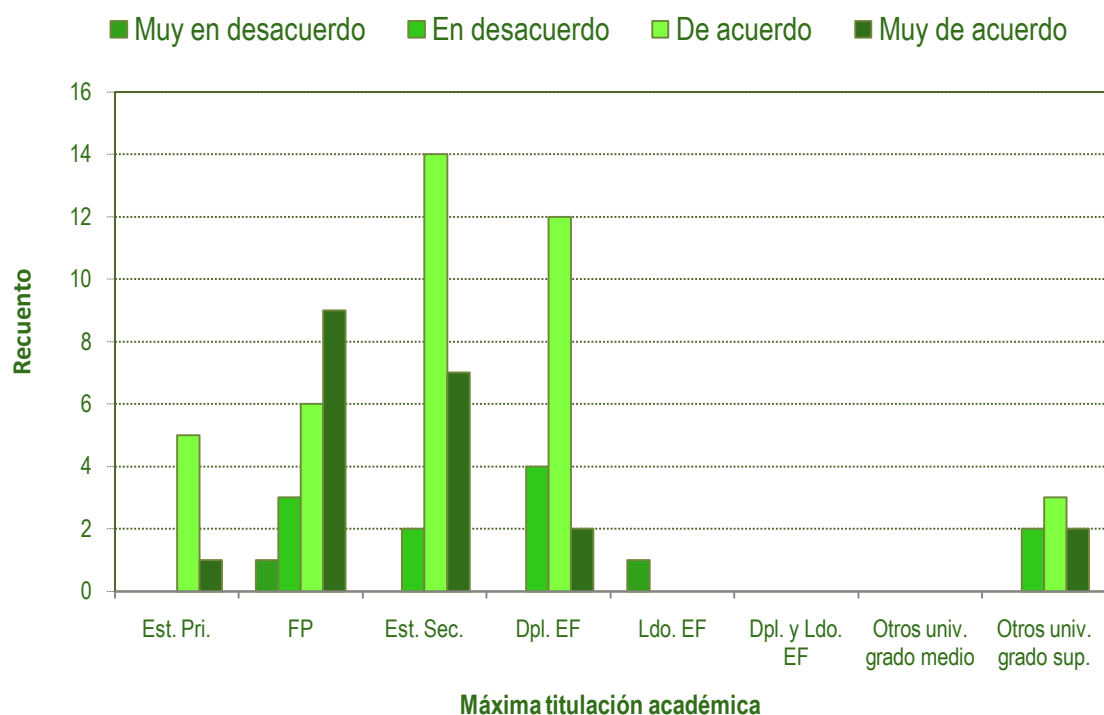


Titulación académica y trabajo de medios técnico-tácticos con oposición

También la titulación académica está relacionada con el grado de acuerdo de los entrenadores con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición (χ^2 (15 gl)=49,1 con $p<0,001$). Esta asociación presenta un grado de relación inversa y una significación de la d de Somer cercana al 0,05 ($d=-0,162$ con $p=0,070$). La mayoría de los entrenadores que están de acuerdo o muy de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición, tienen un nivel de estudios bajo-medio. Es decir, a menor formación académica mayor grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico con oposición.

TITULACIÓN ACADÉMICA Y TRABAJO DE MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS CON OPOSICIÓN		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	49,199	15	0,000
	d de Somer	-0,162		0,070
Nº de casos válidos		74		

Tabla 4.132. Titulación académica y el trabajo técnico-táctico con oposición. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



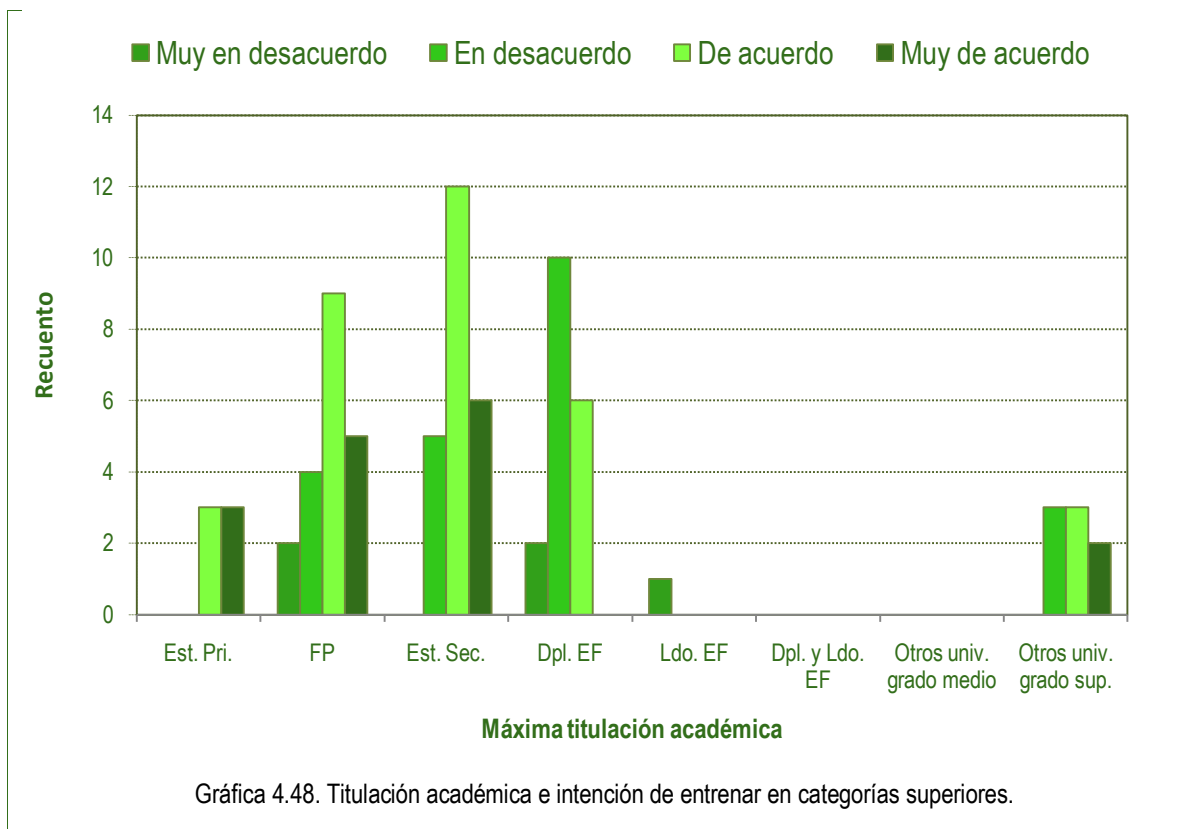
Gráfica 4.47. Titulación académica y trabajo técnico-táctico con oposición.

Titulación académica e intención de entrenar en categorías superiores

Observamos que la titulación académica está asociada con el grado de acuerdo de los entrenadores con, en un futuro, entrenar en categorías superiores (χ^2 (15 gl)=32,7 con $p=0,005$). Esta asociación presenta un grado de relación fuerte e inversa y una significación de la d de Somer considerable ($d=-0,270$ con $p=0,003$). A menor nivel de estudios mayor acuerdo con entrenar en un futuro en categorías superiores, o también, a mayor formación académica menor acuerdo con entrenar en categorías mayores.

TITULACIÓN ACADÉMICA E INTENCIÓN DE ENTRENAR EN CATEGORÍAS SUPERIORES		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	32,703	15	0,005
	d de Somer	-0,270		0,003
Nº de casos válidos		75		

Tabla 4.133. Titulación académica e intención de entrenar en categorías superiores. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



4.1.2.3. Máxima Titulación de Fútbol y otras variables

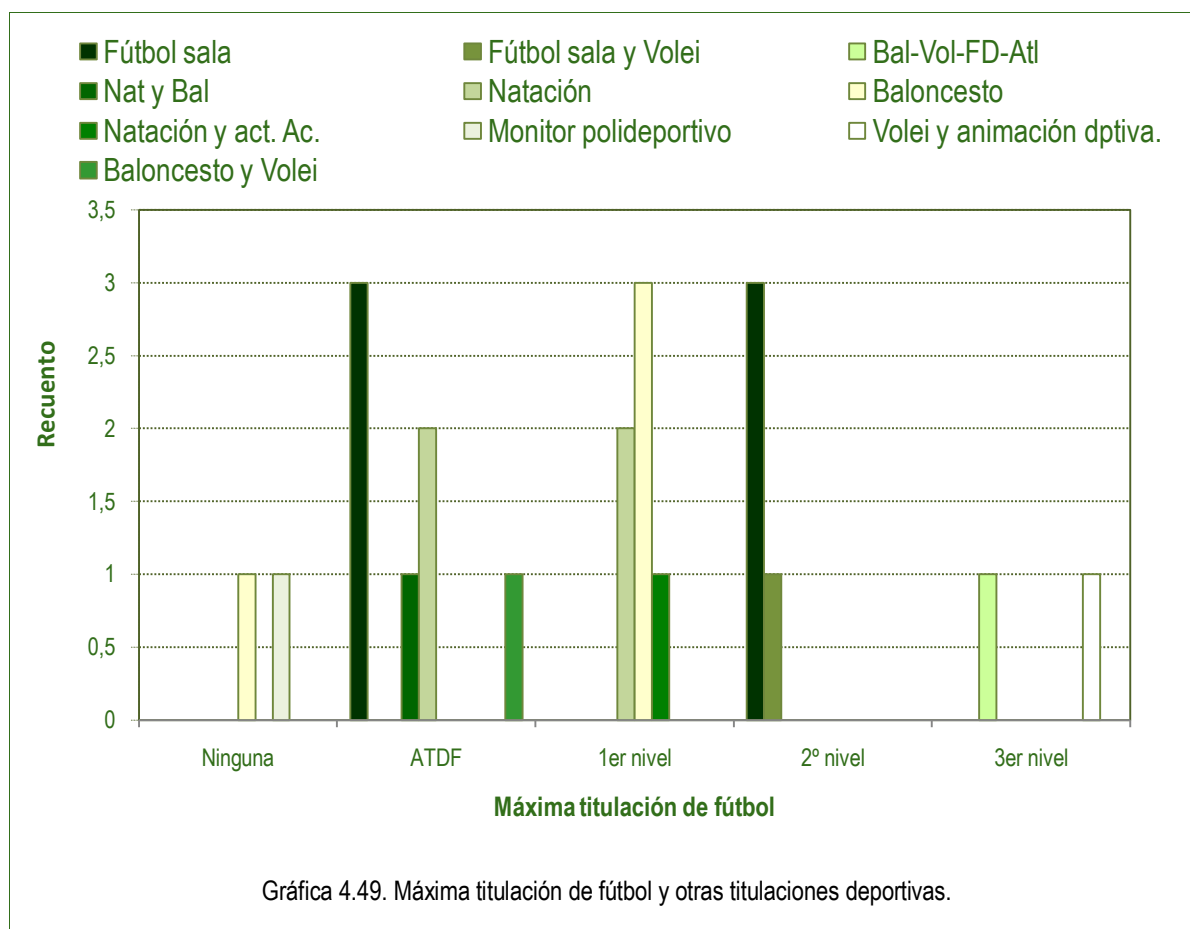
Hemos Obtenido una relación significativa al relacionar la máxima titulación de fútbol y las siguientes variables: titulación distinta a la de fútbol, años entrenando, grado de acuerdo con estar al día en su formación, trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición.

Máxima titulación de fútbol y otras titulaciones deportivas

Existe una relación significativa entre la máxima titulación de fútbol y otras titulaciones deportivas [χ^2 (36 gl)=54,6 con $p=0,024$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor alto ($V=0,806$ con $p=0,024$ y $C=0,850$ con $p=0,024$). Son mayoría los entrenadores que han realizado el curso de iniciación, el de primer nivel y el de segundo nivel que, a su vez, tienen el título de entrenador de deportes colectivos como el fútbol sala y el baloncesto.

MÁXIMA TITULACIÓN DE FÚTBOL Y OTRAS TITULACIONES DEPORTIVAS		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICATIVIDAD
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	54,625	36	0,024
	V de Cramer	0,806		0,024
	Coefficiente de contingencia	0,850		0,024
Nº de casos válidos		21		

Tabla 4.134. Máxima titulación de fútbol y titulación deportiva en otros deportes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

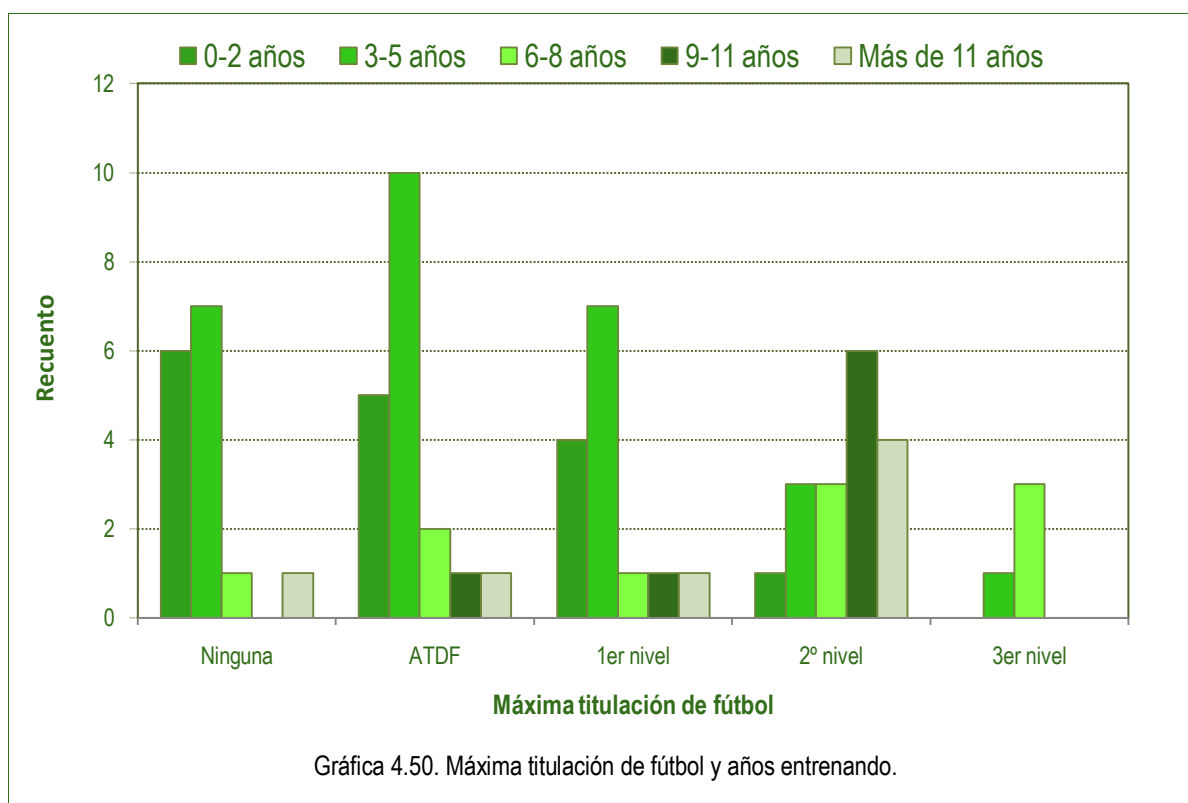


Máxima titulación de fútbol y años entrenando

Detectamos que la máxima titulación de fútbol y los años entrenando están asociadas de forma significativa (χ^2 (16 gl)=35,8 con $p=0,003$). Esta asociación presenta un grado de relación media y una significación de la d de Somer cercana a valores medios ($d=0,359$ con $p<0,001$). A menor nivel de titulación de fútbol menor experiencia en el campo de la enseñanza del fútbol (entre 0 y 5 años). También, a mayor titulación, mayor experiencia (más de 9 años).

MÁXIMA TITULACIÓN DE FÚTBOL Y AÑOS ENTRENANDO		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	35,848	16	0,003
	d de Somer	0,359		0,000
Nº de casos válidos		69		

Tabla 4.135. Máxima titulación de fútbol y años entrenando. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).

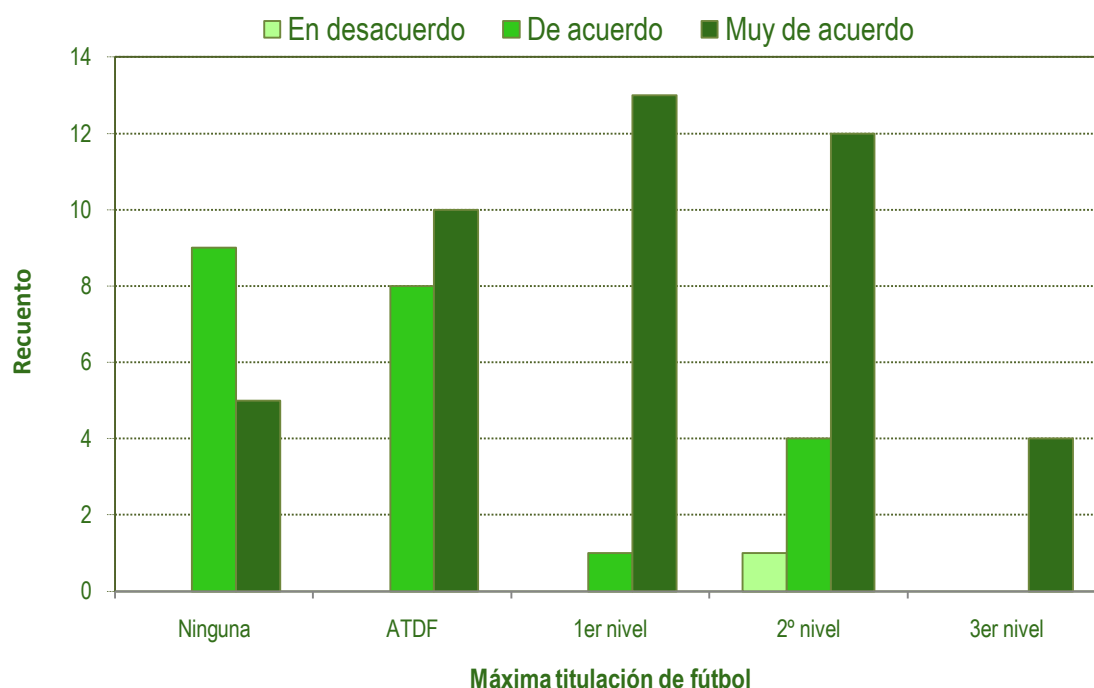


Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación

La máxima titulación de fútbol está significativamente relacionada con el grado de acuerdo de los entrenadores con la importancia de estar al día en su formación (χ^2 (8 gl)=17,0 con $p=0,030$). Esta asociación presenta un grado de relación algo positiva y una significación de la d de Somer notable ($d=0,234$ con $p=0,004$). La mayor parte de los entrenadores que están muy de acuerdo con la afirmación de que el entrenador del fútbol base debe estar al día en su formación, tienen cierta titulación de fútbol (1^{er}, 2^o y 3^{er} nivel). Además, casi todos los que menos titulación tienen están de acuerdo con la aseveración mencionada en el ítem.

MÁXIMA TITULACIÓN DE FÚTBOL Y GRADO DE ACUERDO CON ESTAR AL DÍA EN SU FORMACIÓN		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	17,023	8	0,030
	d de Somer	0,234		0,004
Nº de casos válidos		67		

Tabla 4.136. Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



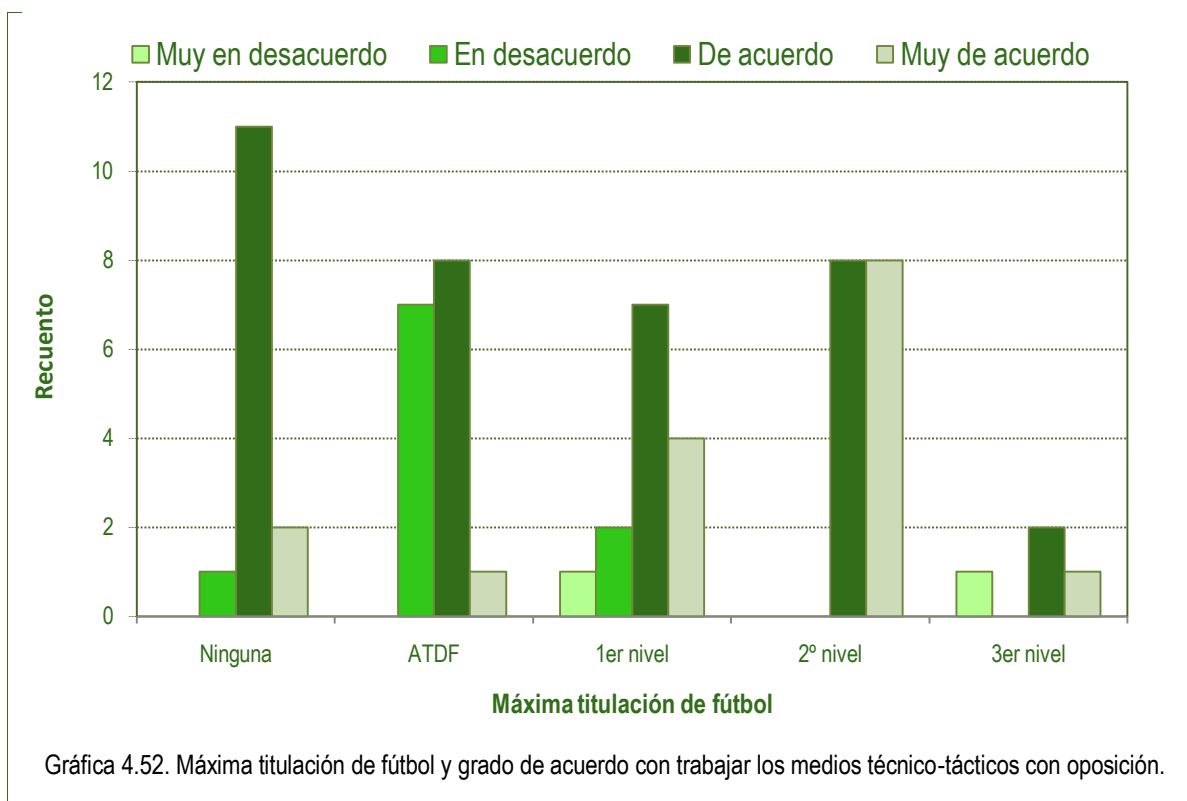
Gráfica 4.51. Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación.

Máxima titulación de fútbol y trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición

Encontramos una asociación significativa entre la máxima titulación de fútbol y el grado de acuerdo de los entrenadores con el trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición (χ^2 (12 gl)=28,7 con $p=0,004$). Esta asociación presenta un grado de relación algo positiva y una significación de la d de Somer notable ($d=0,181$ con $p=0,033$). Conforme aumenta la titulación de los entrenadores, el grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición también crece. Además, Los entrenadores que se manifiestan en desacuerdo, tienen menor titulación de fútbol.

MÁXIMA TITULACIÓN DE FÚTBOL Y TRABAJO DE LOS MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS CON OPOSICIÓN		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	28,723	12	0,004
	d de Somer	0,181		0,033
Nº de casos válidos		64		

Tabla 4.137. Máxima titulación de fútbol y trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



4.1.2.4. Categorías en las que entrenan y otras variables

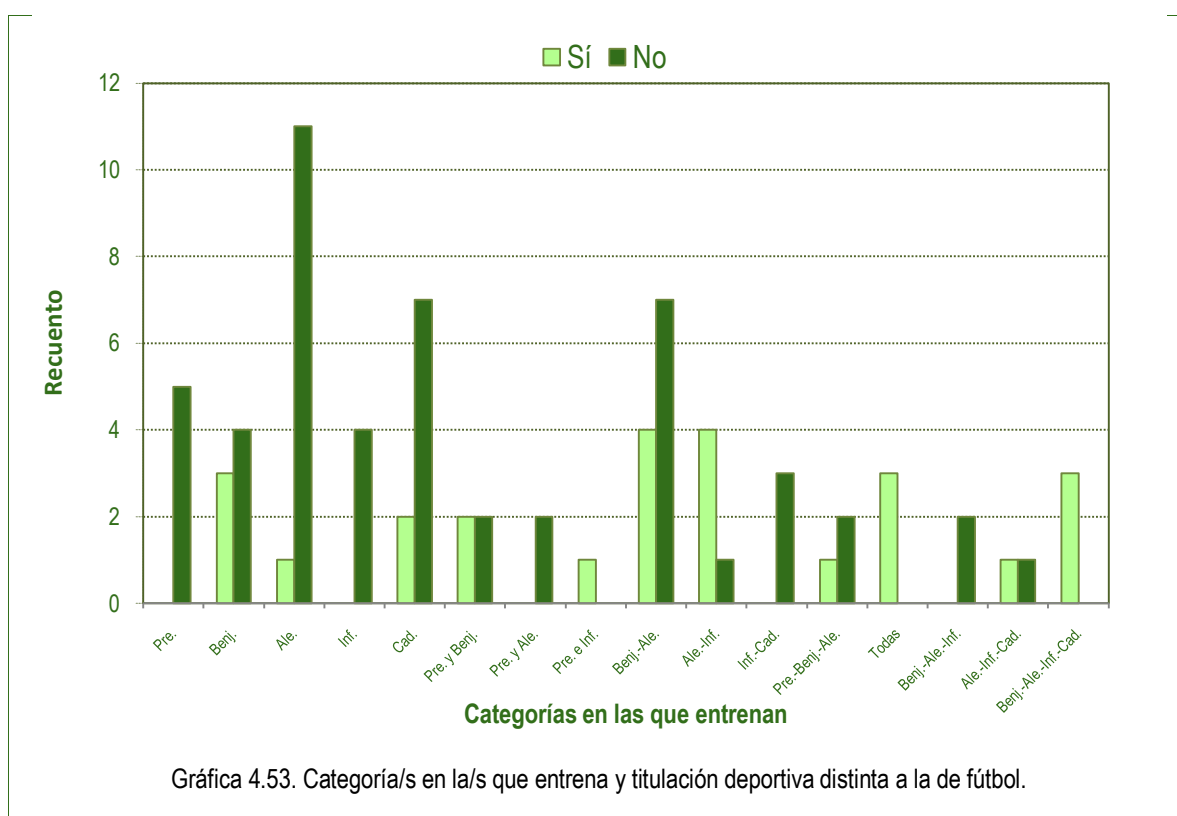
Constatamos una relación significativa al relacionar la/s categoría/s en las que entrenan y las siguientes variables: titulación distinta a la de fútbol, enseñar y educar a otras personas, el contenido del curso de entrenadores de desarrollo profesional, realización de cursos, jornadas, etc., para estar al día, resultados en las competiciones, diversión como factor principal, métodos de enseñanza basados en el descubrimiento, utilizar otras instalaciones, programar cada mes, el trabajo de medios técnico-tácticos con oposición, objetivos educativos, relaciones amistosas con los jugadores, trabajo en grupo y satisfacción.

Categoría/s en la/s que entrena y titulación deportiva en otros deportes

Vemos una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y otras titulaciones deportivas [χ^2 (15 gl)=32,0 con $p=0,006$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio ($V=0,650$ con $p=0,006$ y $C=0,545$ con $p=0,006$). En todas las categorías existen entrenadores que tienen alguna titulación deportiva distinta a la de fútbol. Además, también en todas las categorías hay entrenadores que no tienen titulación deportiva diferente a la de fútbol.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y TITULACIÓN DEPORTIVA EN OTROS DEPORTES		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	32,063	15	0,006
	V de Cramer	0,650		0,006
	Coeficiente de contingencia	0,545		0,006
Nº de casos válidos		76		

Tabla 4.138. Categoría/s en la/s que entrena y titulación deportiva en otros deportes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



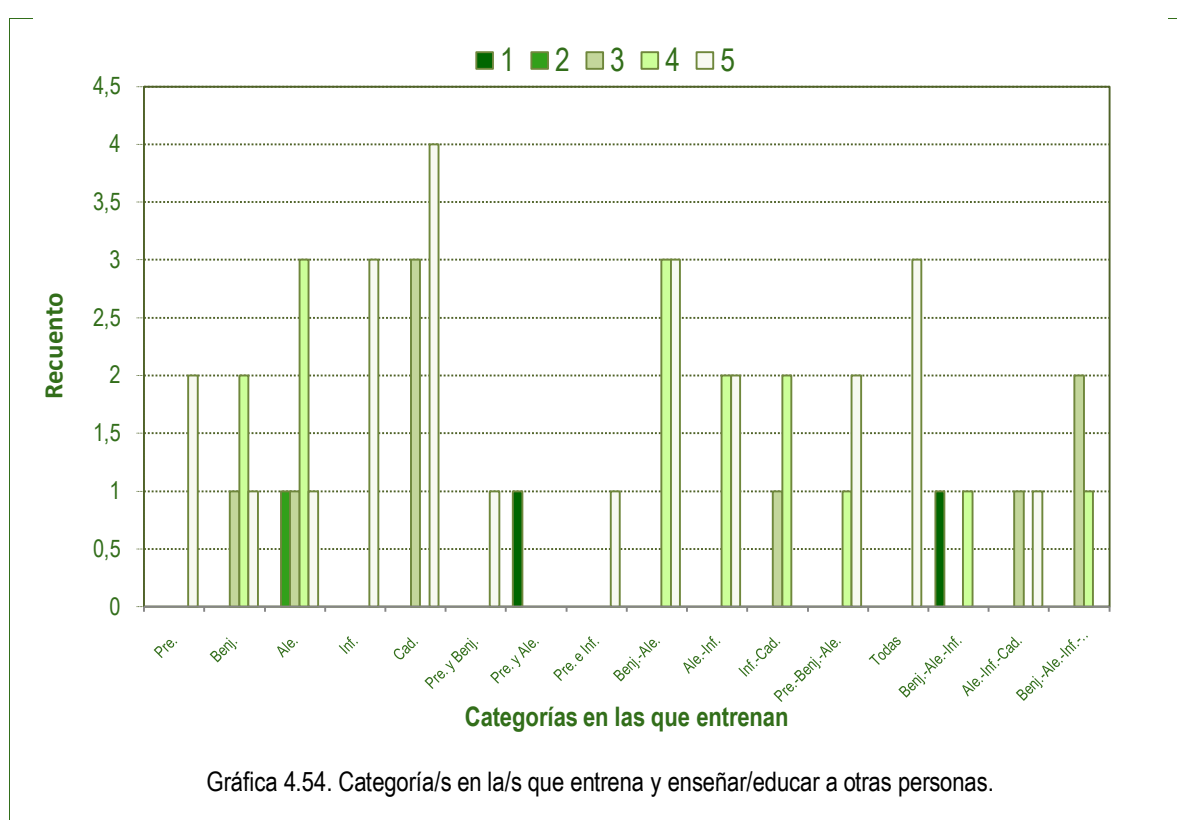
Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas

Existe una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la importancia dada por los entrenadores a entrenar/educar a otras personas [χ^2 (60 gl)=79,3 con $p=0,048$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio-alto

($V=0,624$ con $p=0,048$ y $C=0,780$ con $p=0,045$). En todas las categorías existen entrenadores que consideran importante o muy importante enseñar/educar a otras personas, siendo los de las categorías benjamín-alevín, infantil, cadete y todas las categorías, los que más importancia le dan.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y ENSEÑAR/EDUCAR A OTRAS PERSONAS		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	79,375	60	0,048
	V de Cramer	0,624		0,048
	Coeficiente de contingencia	0,780		0,048
Nº de casos válidos		51		

Tabla 4.139. Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



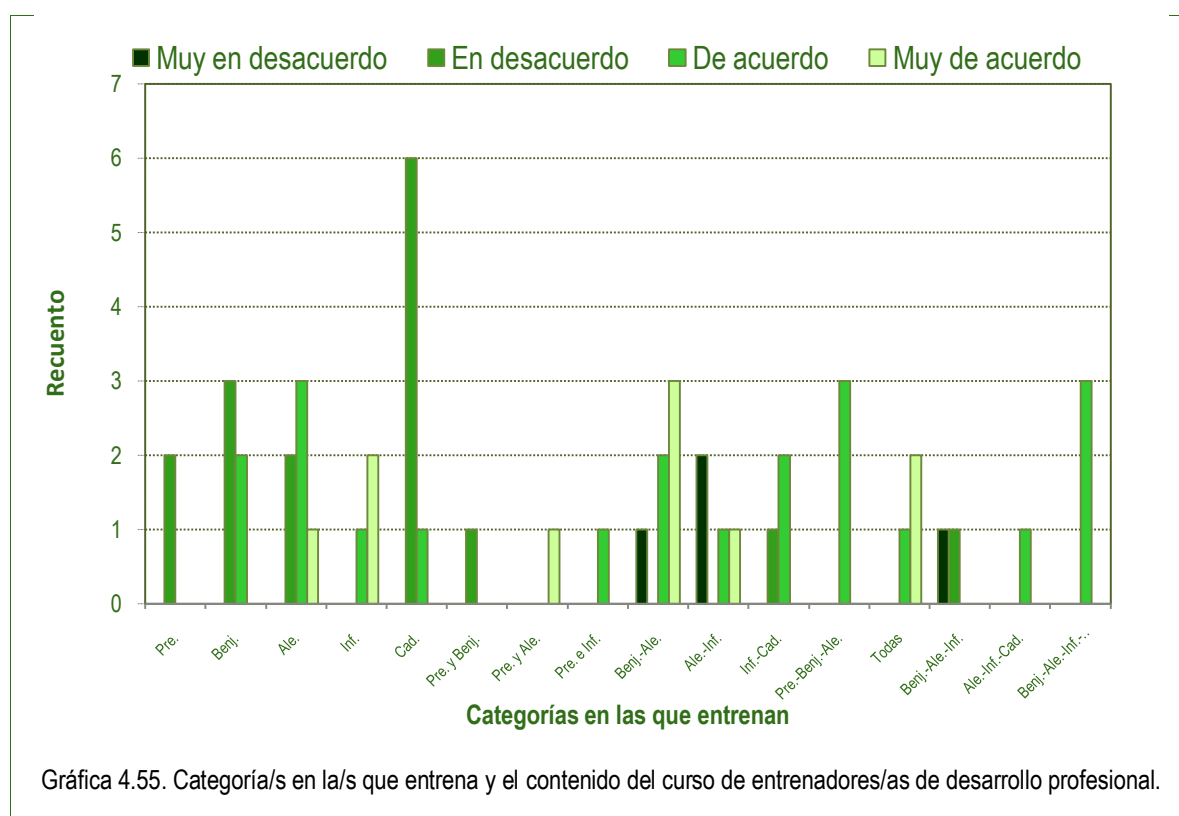
Gráfica 4.54. Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas.

Categoría/s en la/s que entrena y el contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional

Entre las variables, categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y grado de acuerdo con la utilidad del contenido del cursos de entrenadores de desarrollo profesional, existe una relación significativa [χ^2 (45 gl)=67,6 con $p=0,016$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio-alto ($V=0,665$ con $p=0,016$ y $C=0,755$ con $p=0,016$). En todas las categorías hay entrenadores que manifiestan estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con la utilidad del contenido de desarrollo profesional para entrenar en el fútbol base. También ocurre lo mismo con los entrenadores que están de acuerdo. Existe una opinión dispar.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y DESARROLLO PROFESIONAL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	67,644	45	0,016
	V de Cramer	0,665		0,016
	Coefficiente de contingencia	0,755		0,016
Nº de casos válidos		51		

Tabla 4.140. Categoría/s en la/s que entrena y el contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

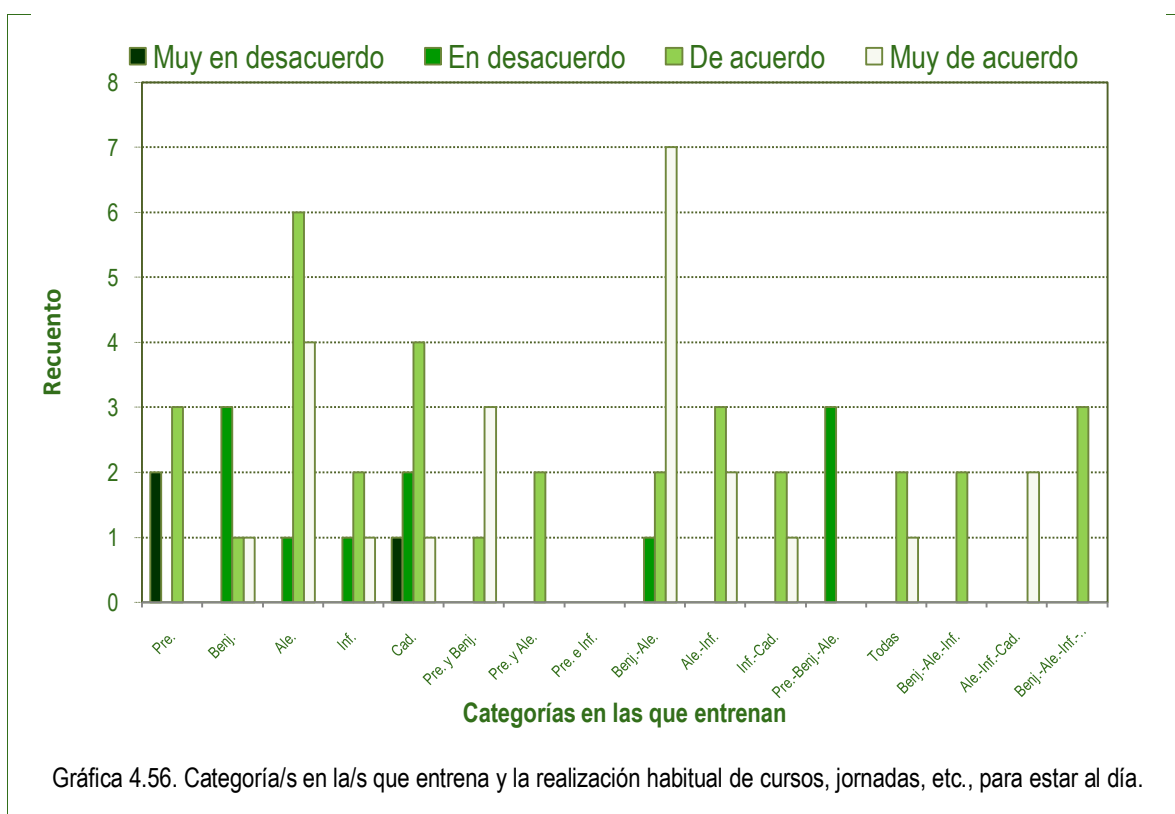


Categoría/s en la/s que entrena y la realización de cursos, jornadas, etc. para estar al día

Comprobamos la existencia de una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la realización habitual de cursos, jornadas, etc., para estar al día [χ^2 (42 gl)=67,4 con $p=0,008$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio ($V=0,559$ con $p=0,008$ y $C=0,695$ con $p=0,008$). Vemos que los entrenadores que entrenan en las categorías alevín y benjamín-alevín, son los que más están de acuerdo con la realización de manera usual de cursos, jornadas, etc., para estar al día.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y REALIZACIÓN DE CURSOS... PARA ESTAR AL DÍA		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	67,428	42	0,008
	V de Cramer	0,559		0,008
	Coefficiente de contingencia	0,695		0,008
Nº de casos válidos		72		

Tabla 4.141. Categoría/s en la/s que entrena y realización habitual de cursos, jornadas, etc. para estar al día. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

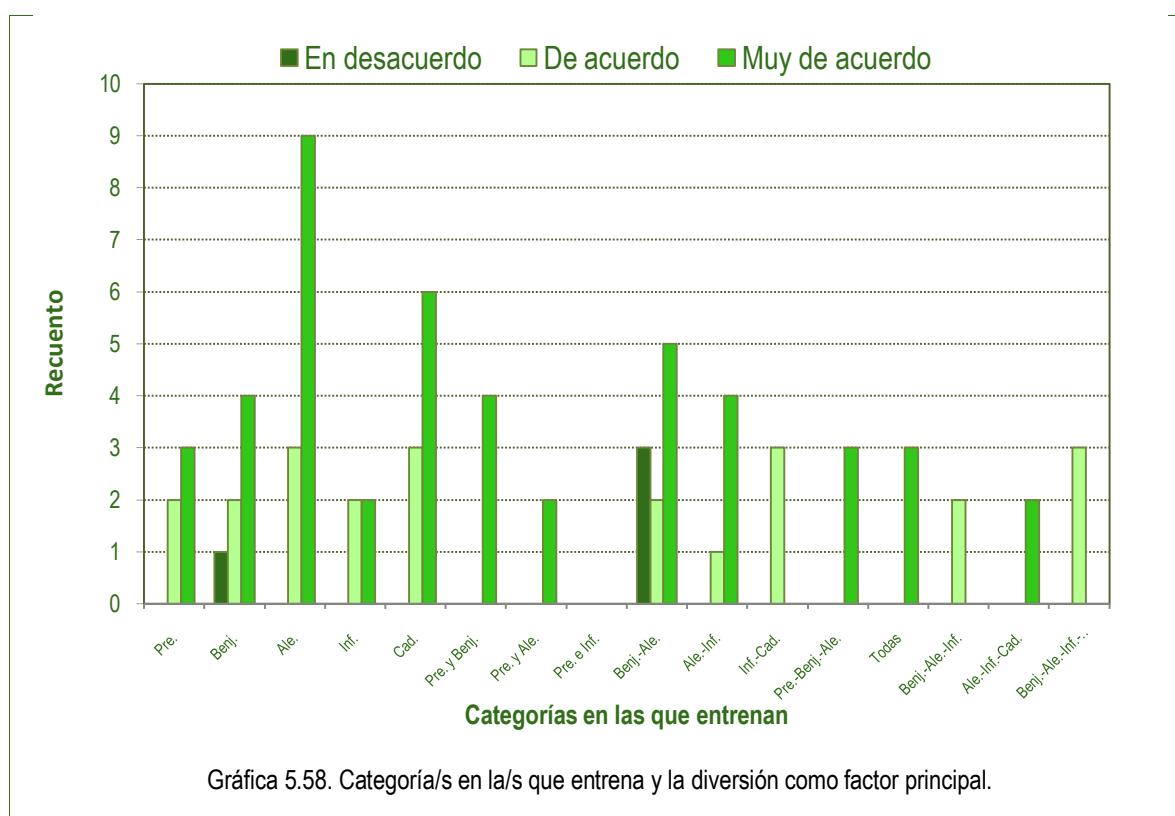


Categoría/s en la/s que entrena y los resultados en las competiciones

Hay una asociación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y el grado de acuerdo de los entrenadores acerca de la importancia de los resultados en las competiciones [χ^2 (42 gl)=59,8 con $p=0,036$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio ($V=0,523$ con $p=0,036$ y $C=0,671$ con $p=0,036$). Los entrenadores que entrenan en las categorías más pequeñas, pre-benjamín, benjamín y alevín, son los que menos están de acuerdo con que los resultados obtenidos por su equipo en las competiciones son muy importantes.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y LA DIVERSIÓN COMO FACTOR PRINCIPAL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	42,173	28	0,042
	V de Cramer	0,534		0,042
	Coefficiente de contingencia	0,603		0,042
Nº de casos válidos		74		

Tabla 4.143. Categoría/s en la/s que entrena y diversión como factor primordial. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



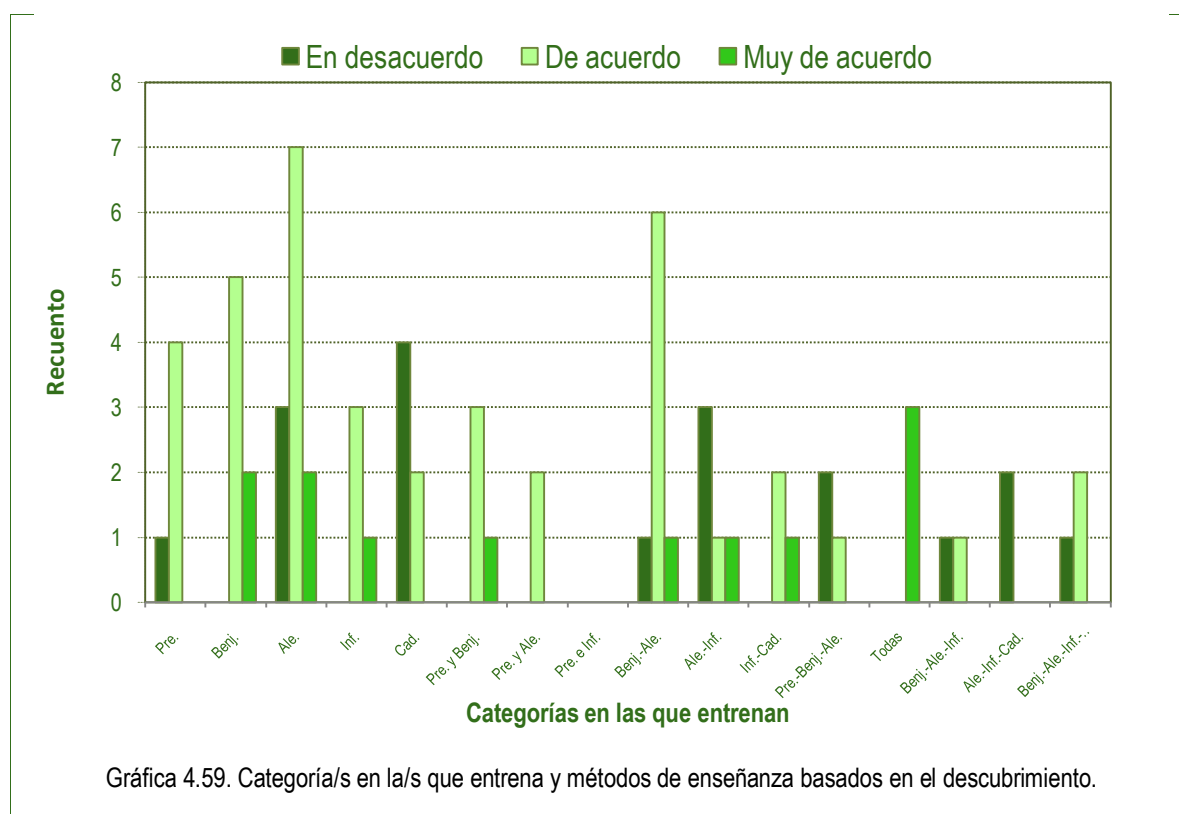
Gráfica 5.58. Categoría/s en la/s que entrena y la diversión como factor principal.

Categoría/s en la/s que entrena y métodos de enseñanza basados en el descubrimiento

Hay relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la opinión de los entrenadores acerca de la utilización usual de métodos basados [Chi² (28 gl)=41,5 con p=0,048]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio (V=0,541 con p=0,042 y C=0,608 con p=0,048). Observamos que en todas las categorías predominan los entrenadores que están muy de acuerdo con esta aseveración. Vemos que a menor categoría (benjamín y alevín), mayor número de entrenadores que manifiestan un grado de acuerdo importante con la afirmación realizada en el ítem.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA BASADOS EN EL DESCUBRIMIENTO		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	41,558	28	0,048
	V de Cramer	0,541		0,048
	Coefficiente de contingencia	0,608		0,048
Nº de casos válidos		71		

Tabla 4.144. Categoría/s en la/s que entrena y métodos de enseñanza basados en el descubrimiento. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

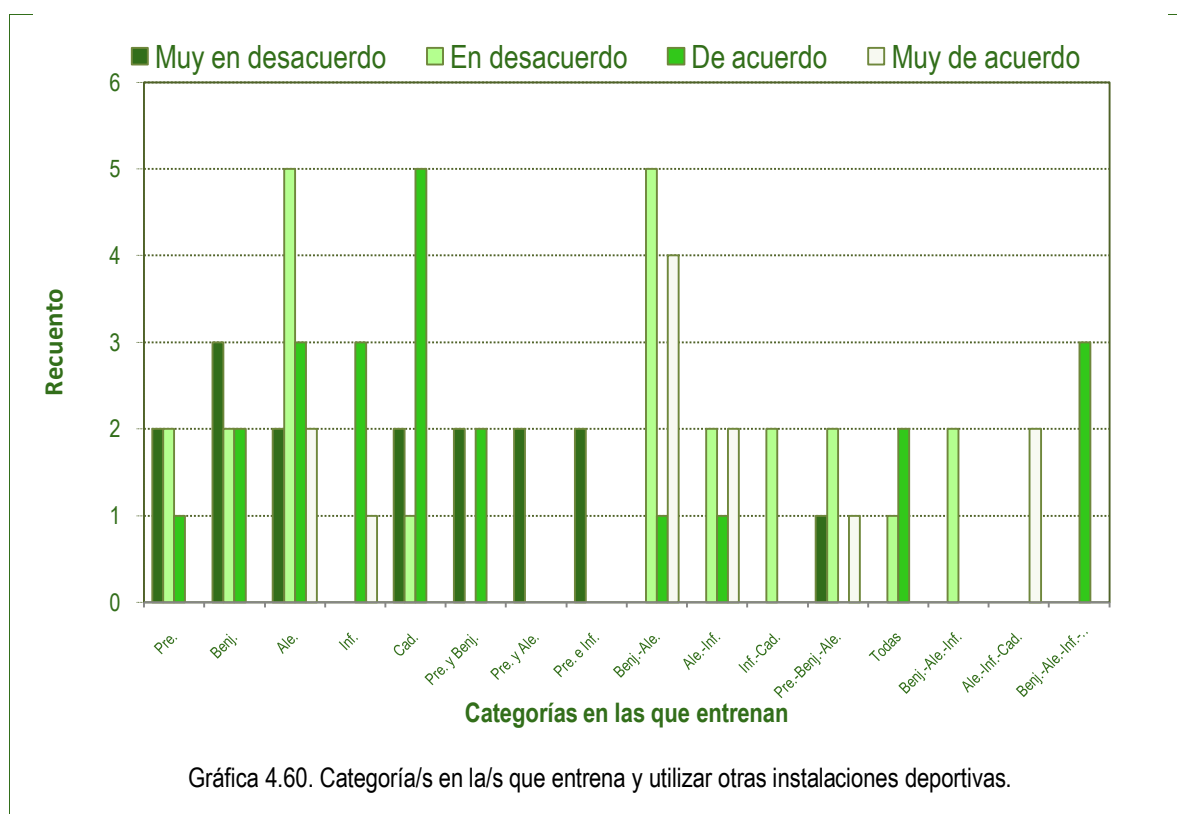


La/s categoría/s en la/s que entrena y normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)

Comprobamos que existe relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la consideración de éstos respecto a utilizar, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.) [χ^2 (42 gl)=67,8 con $p=0,007$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor medio-alto ($V=0,557$ con $p=0,007$ y $C=0,694$ con $p=0,007$). Vemos que a menor categoría (pre-bejamín, benjamín y alevín), mayor número de entrenadores manifiestan un considerable grado de desacuerdo con la afirmación realizada en el ítem.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y UTILIZACIÓN DE OTRAS INSTALACIONES DEPORTIVAS		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	67,847	42	0,007
	V de Cramer	0,557		0,007
	Coeficiente de contingencia	0,694		0,007
Nº de casos válidos		73		

Tabla 4.145. Categoría/s en la/s que entrena y utilizar otras instalaciones deportivas, además del campo de fútbol. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

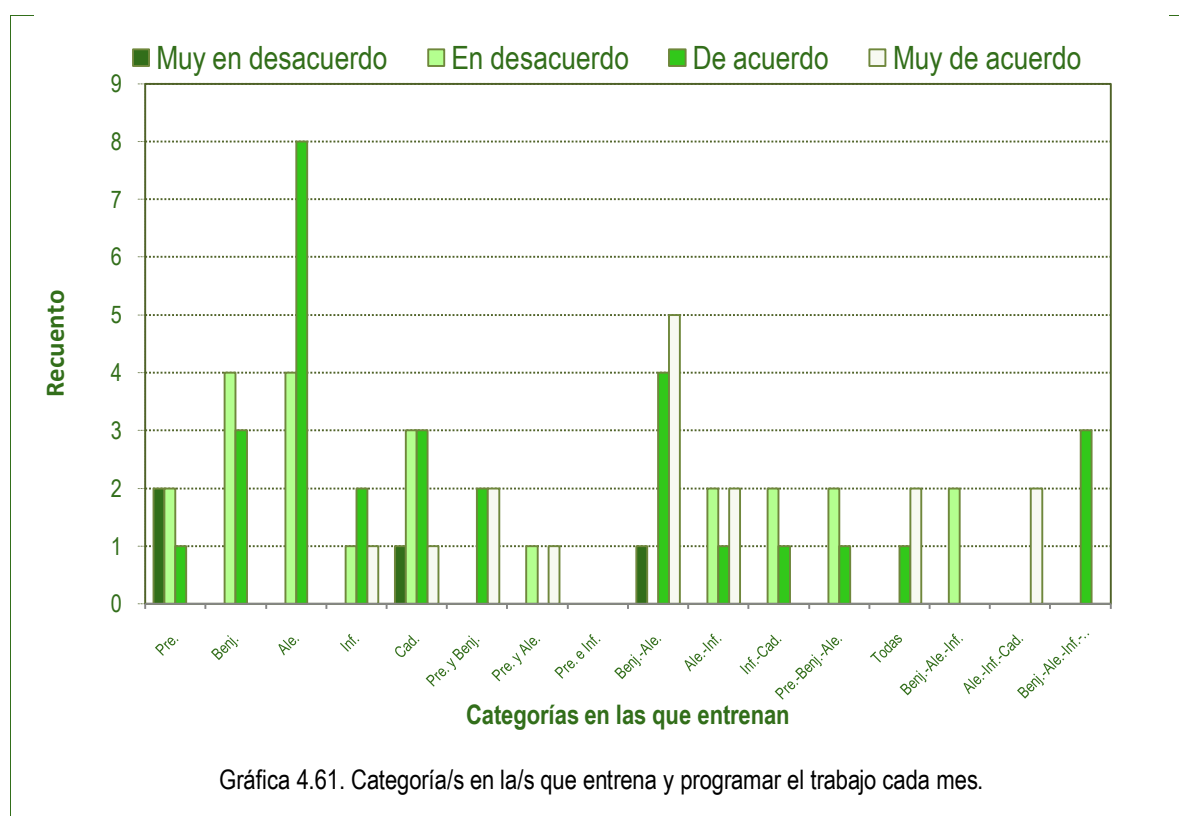


La/s categoría/s en la/s que entrena y suelo programar el trabajo cada mes

Existe relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la opinión de los entrenadores acerca de programar cada mes [χ^2 (42 gl)=60,1 con $p=0,034$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor ligeramente superior al medio ($V=0,524$ con $p=0,034$ y $C=0,672$ con $p=0,034$). Vemos que en las categorías Benjamín y Alevín, destacan los entrenadores que están de acuerdo con el hecho de programar el trabajo cada mes.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y PROGRAMACIÓN DEL TRABAJO CADA MES		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	60,164	42	0,034
	V de Cramer	0,524		0,034
	Coefficiente de contingencia	0,672		0,034
Nº de casos válidos		73		

Tabla 4.146. Categoría/s en la/s que entrena y programar el trabajo cada mes. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

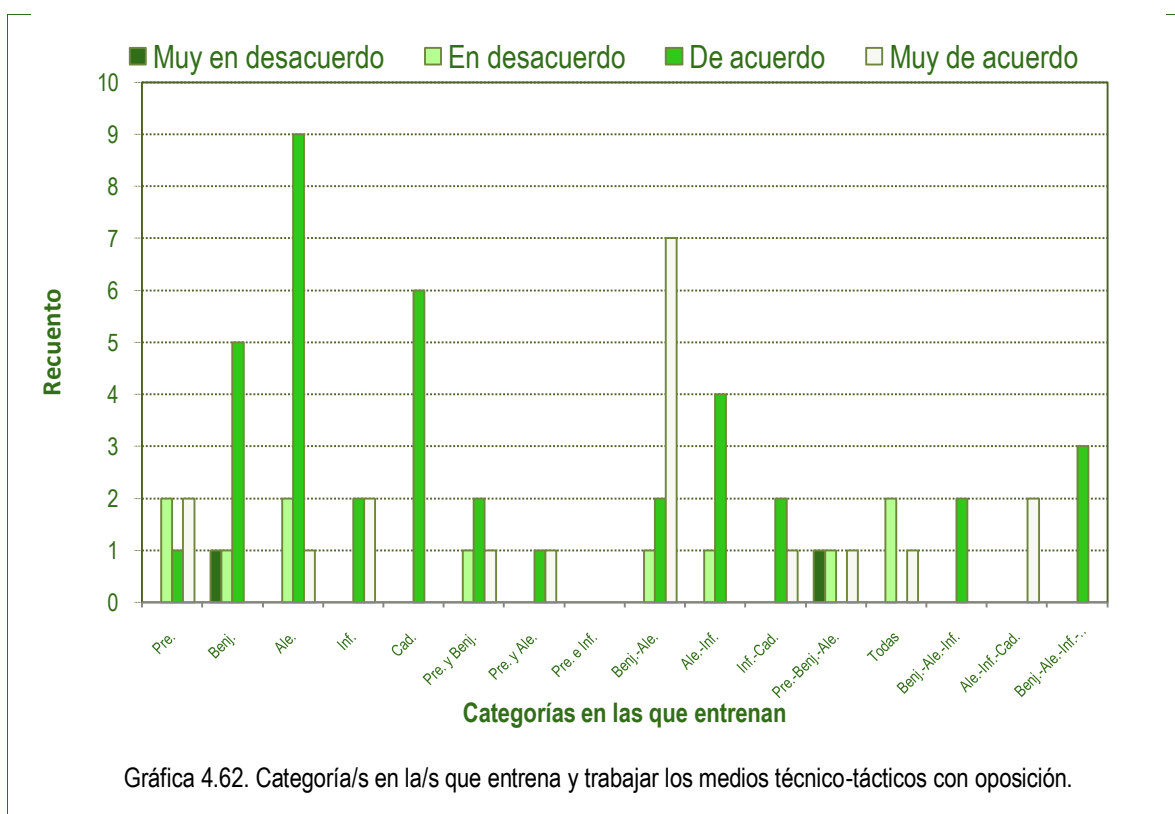


La/s categoría/s en la/s que entrena y habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición

Hay una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la opinión de los entrenadores respecto a trabajar los medios técnico-tácticos con oposición [χ^2 (42 gl)=60,5 con $p=0,032$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor ligeramente superior al medio ($V=0,533$ con $p=0,032$ y $C=0,678$ con $p=0,032$). De nuevo los entrenadores de las categorías Benjamín y Alevín son los que más están de acuerdo o muy de acuerdo con entrenar los medios técnico-tácticos con oposición.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y TRABAJO MEDIOS TÉCNICO-TÁCTICOS CON OPOSICIÓN		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	60,523	42	0,032
	V de Cramer	0,533		0,032
	Coefficiente de contingencia	0,678		0,032
Nº de casos válidos		71		

Tabla 4.147. Categoría/s en la/s que entrena y trabajar los medios técnico-tácticos con oposición. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



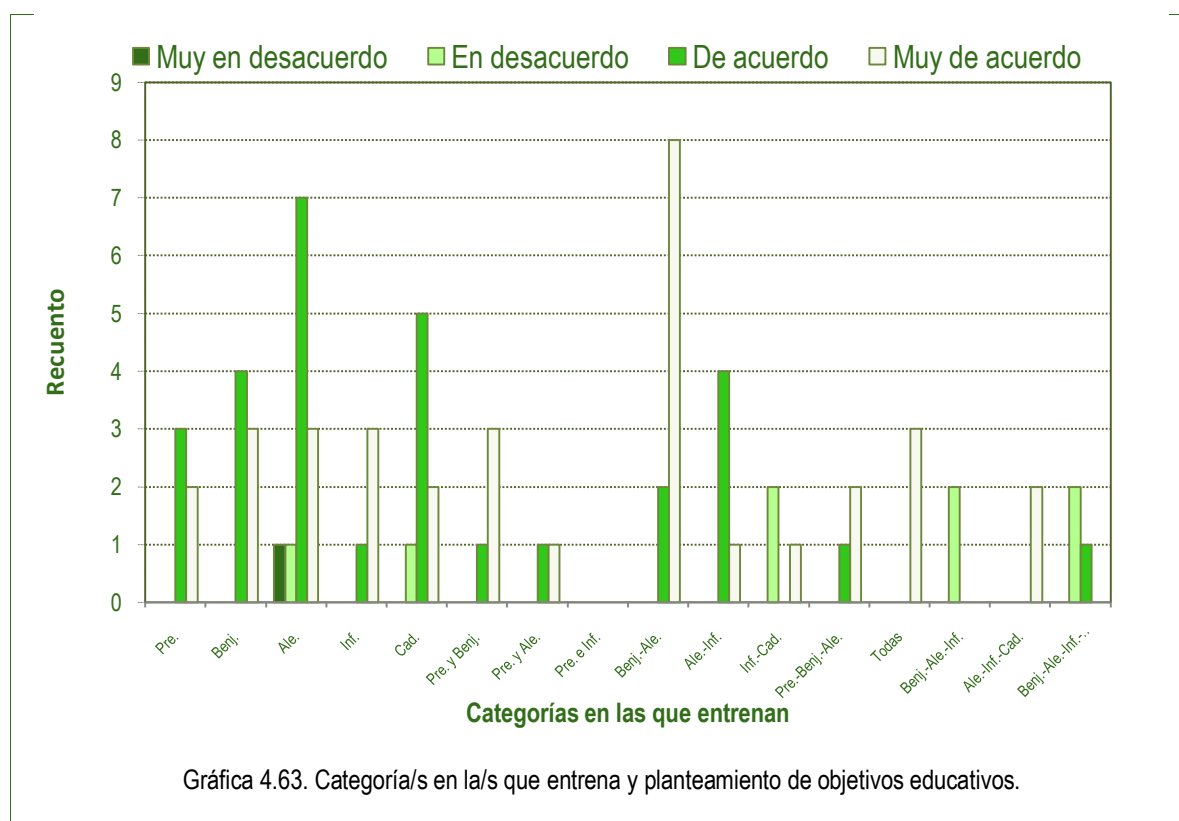
Gráfica 4.62. Categoría/s en la/s que entrena y trabajar los medios técnico-tácticos con oposición.

La/s categoría/s en la/s que entrena y los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos

Observamos una asociación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la opinión de los entrenadores respecto al planteamiento de objetivos educativos [χ^2 (42 gl)=64,2 con $p=0,015$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor algo superior al medio ($V=0,542$ con $p=0,015$ y $C=0,684$ con $p=0,015$). Son las categorías Benjamín y Alevín las que cuentan con un grado de acuerdo considerable respecto al planteamiento por parte de los entrenadores de objetivos educativos.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y PLANTEAMIENTO DE OBJETIVOS EDUCATIVOS		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	64,247	42	0,015
	V de Cramer	0,542		0,015
	Coeficiente de contingencia	0,684		0,015
Nº de casos válidos		73		

Tabla 4.148. Categoría/s en la/s que entrena y el planteamiento de objetivos educativos. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

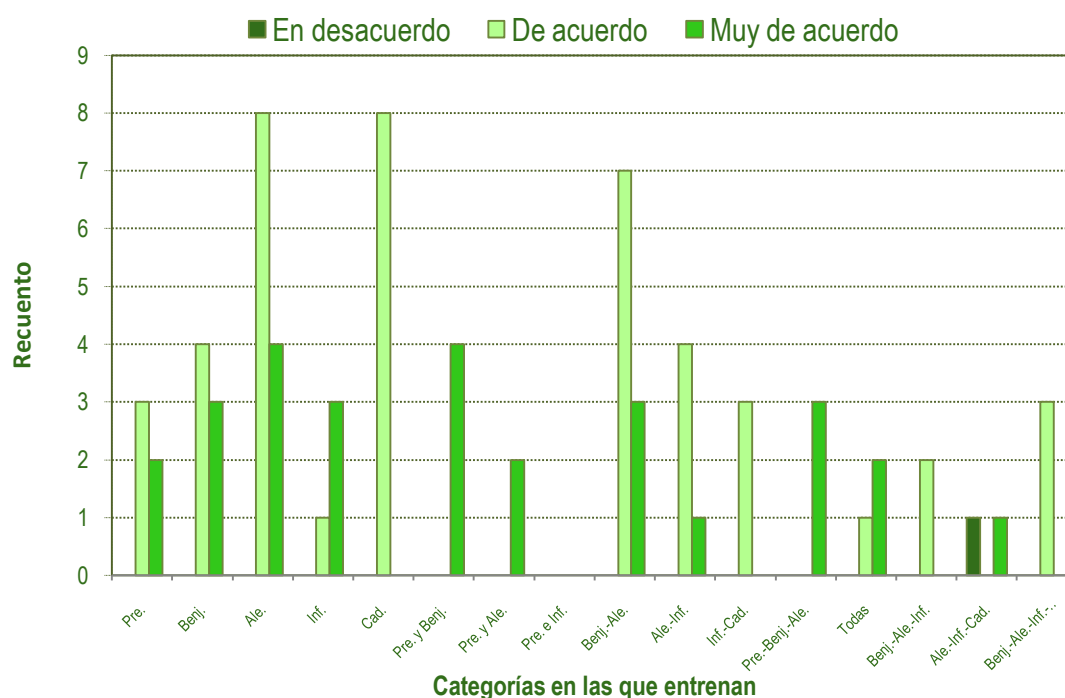


La/s categoría/s en la/s que entrena y habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as

Se detecta también una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y la opinión de los entrenadores acerca de mantener relaciones amistosas con sus jugadores [χ^2 (28 gl)=65,9 con $p<0,001$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor superior al medio ($V=0,672$ con $p<0,001$ y $C=0,689$ con $p<0,001$). De todos los entrenadores, son los que entrenan en las categorías Benjamín, Alevín y Cadete, los que en mayor número están de acuerdo con mantener relaciones amistosas con los jugadores.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y RELACIONES AMISTOSAS CON LOS JUGADORES		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	65,971	28	0,000
	V de Cramer	0,672		0,000
	Coeficiente de contingencia	0,689		0,000
N° de casos válidos		73		

Tabla 4.149. Categoría/s en la/s que entrena y mantener relaciones amistosas con los jugadores/as. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



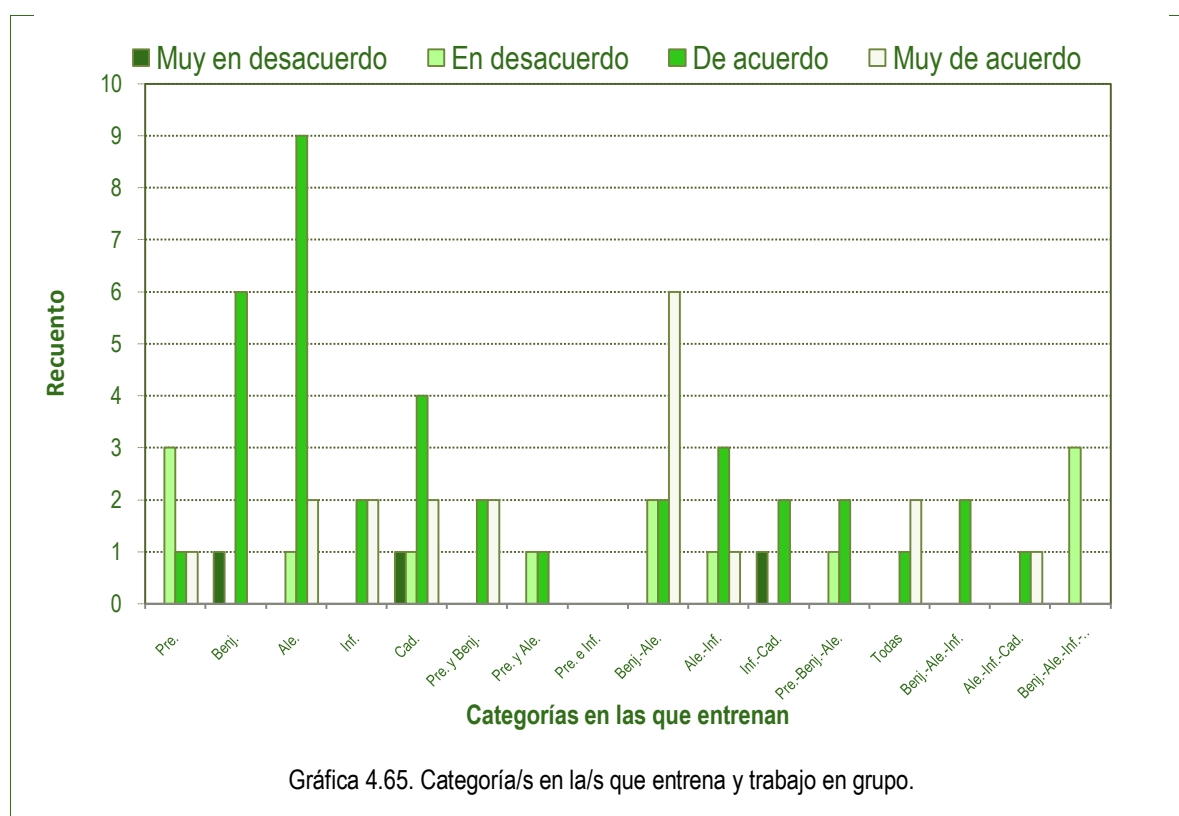
Gráfica 4.64. Categoría/s en la/s que entrena y relaciones amistosas con los jugadores/as.

La/s categoría/s en la/s que entrena y los monitores-entrenadores, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo

Podemos ver una asociación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y el grado de acuerdo de los entrenadores respecto a trabajar en grupo en su club o colegio [χ^2 (42 gl)=57,7 con $p=0,053$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor superior al medio ($V=0,514$ con $p=0,053$ y $C=0,665$ con $p=0,053$). De todos los entrenadores, son los que entrenan en las categorías Benjamín y Alevín, los que están más de acuerdo con trabajar en grupo dentro del club o colegio en el que entrenan.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y TRABAJO EN GRUPO		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	57,768	42	0,053
	V de Cramer	0,514		0,053
	Coefficiente de contingencia	0,665		0,053
Nº de casos válidos		73		

Tabla 4.150. Categoría/s en la/s que entrena y trabajar en grupo. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



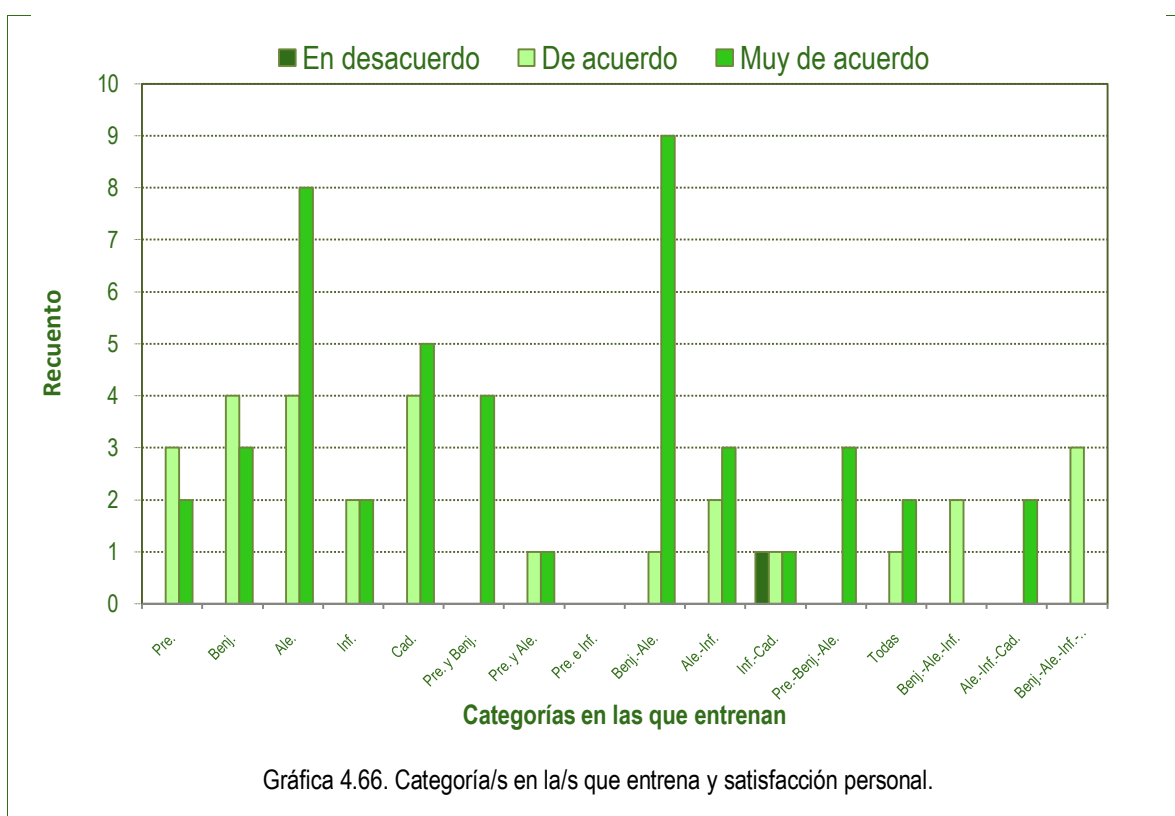
Gráfica 4.65. Categoría/s en la/s que entrena y trabajo en grupo.

La/s categoría/s en la/s que entrena y entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción

Hay una relación significativa entre las categoría/s en la/s que entrenan los entrenadores y el grado de acuerdo de los entrenadores acerca de la satisfacción que le reportan entrenar en el fútbol base [χ^2 (28 gl)=44,0 con $p=0,027$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor superior al medio ($V=0,546$ con $p=0,027$ y $C=0,611$ con $p=0,027$). De nuevo, los entrenadores de las categorías Benjamín y Alevín son los que están más de acuerdo con que entrenar en el fútbol base les reporta una gran satisfacción.

CATEGORÍAS EN LAS QUE ENTRENA Y SATISFACCIÓN PERSONAL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	44,061	28	0,027
	V de Cramer	0,546		0,027
	Coeficiente de contingencia	0,611		0,027
N° de casos válidos		74		

Tabla 4.151. Categoría/s en la/s que entrena y satisfacción. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).



Gráfica 4.66. Categoría/s en la/s que entrena y satisfacción personal.

4.1.2.5. Años entrenando en el fútbol base y otras variables

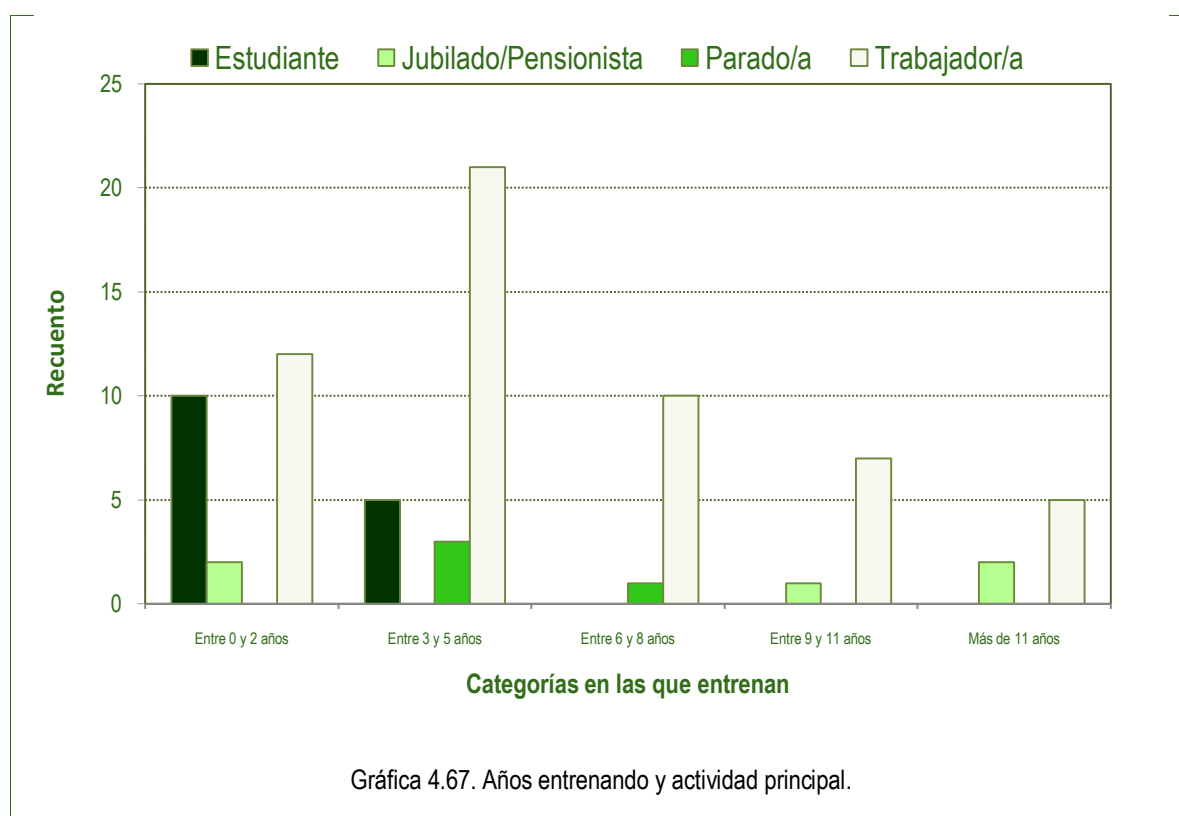
Hemos relacionado, obteniendo un nivel de significatividad considerable, los años entrenando con las siguientes variables: actividad principal y contenidos conceptuales.

Años entrenando en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años) y actividad principal

Detectamos una asociación significativa entre los años que los entrenadores llevan entrenando en el fútbol base y su actividad principal [χ^2 (12 gl)=26,4 con $p=0,009$]. La fuerza de asociación que han mostrado las variables tiene un valor superior al medio ($V=0,334$ con $p=0,009$ y $C=0,501$ con $p=0,009$). La mayoría de los entrenadores los cuales llevan entrenando entre 3 y 5 años, son trabajadores.

AÑOS ENTRENANDO EN EL FÚTBOL BASE Y ACTIVIDAD PRINCIPAL		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Nominal por nominal	Chi-cuadrado de Pearson	26,493	12	0,009
	V de Cramer	0,334		0,009
	Coeficiente de contingencia	0,501		0,009
Nº de casos válidos		79		

Tabla 4.152. Años entrenando en el fútbol base y actividad principal. Valores de Chi-cuadrado, V de Cramer, Coeficiente de contingencia y significación (p-valor).

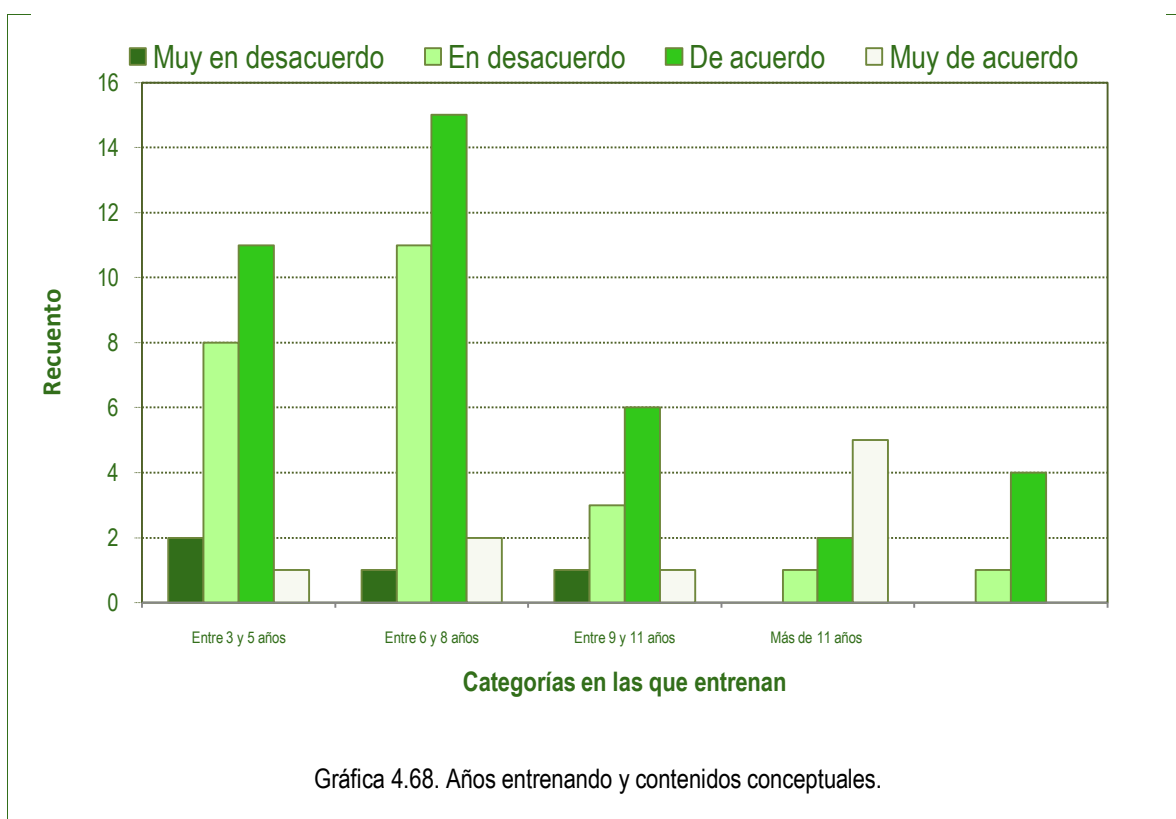


Años entrenando en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años) y contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)

Los años entrenando en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años) se relaciona con la enseñanza de los contenidos conceptuales en el fútbol (χ^2 (12 gl)=24,7 con $p=0,016$). Esta relación se manifiesta directamente proporcional con un grado de asociación algo elevado ($d=0,220$ con $p=0,024$). Los entrenadores con menos experiencia están de acuerdo con centrar su enseñanza en los contenidos conceptuales, aunque existe un número significativo de éstos que opinan lo contrario.

AÑOS ENTRENANDO EN FÚTBOL BASE Y CONTENIDOS CONCEPTUALES		VALOR	GRADOS DE LIBERTAD	SIGNIFICACIÓN
Ordinal por ordinal	Chi-cuadrado de Pearson	24,720	12	0,016
	d de Somer	0,220		0,024
Nº de casos válidos		75		

Tabla 4.153. Años entrenando en el fútbol base y contenidos conceptuales. Valores de Chi-cuadrado, d de Somer y significación (p-valor).



Una vez expuestos los resultados obtenidos con el cuestionario, tanto desde el punto de vista descriptivo como de correlación, pasamos a exhibir aquéllos procedentes de la entrevista.

4.2. RESULTADOS PROCEDENTES DE LA ENTREVISTA

En este apartado presentamos los resultados hallados en las entrevistas realizadas a diez expertos en el fútbol base y en la formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol. Concretamente, fueron entrevistados cinco expertos en la formación de entrenadores y los cinco coordinadores de las canteras (fútbol base) de los clubes más representativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Anteriormente (capítulo 3) justificamos la elección de los distintos expertos así como el perfil de los mismos. Quisiéramos añadir que el guión de la entrevista fue elaborado partiendo de las dimensiones del cuestionario aplicado a entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la provincia de Huelva (ver anexo), y que, partiendo de los resultados obtenidos en éste, fueron diseñadas las categorías, subcategorías y las preguntas de la misma. En la siguiente figura podemos ver la estructura y la organización de la entrevista llevada a cabo.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
PERSONAL	Motivos	Económicos, promoción y satisfacción
	Entrenador en la iniciación	Importancia, características/perfil
VARIABLES SOCIO-ECONÓMICAS	Género, edad, estudios, jugador o no	
EXPERIENCIA DOCENTE	Importancia, años entrenando y categorías	
FORMACIÓN INICIAL	Importancia, titulación	Especialidad de fútbol, de Educación Física
	Contenidos del curso de entrenador	Utilidad, contenidos que pueden mejorar
FORMACIÓN PERMANENTE	Importancia y estrategias de formación	
C. ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	Competición y objetivos	Importancia y adaptación
METODOLOGÍA	Métodos, programación, juegos reducidos y evaluación	
N. N. FORMACIÓN	Contenidos necesarios	

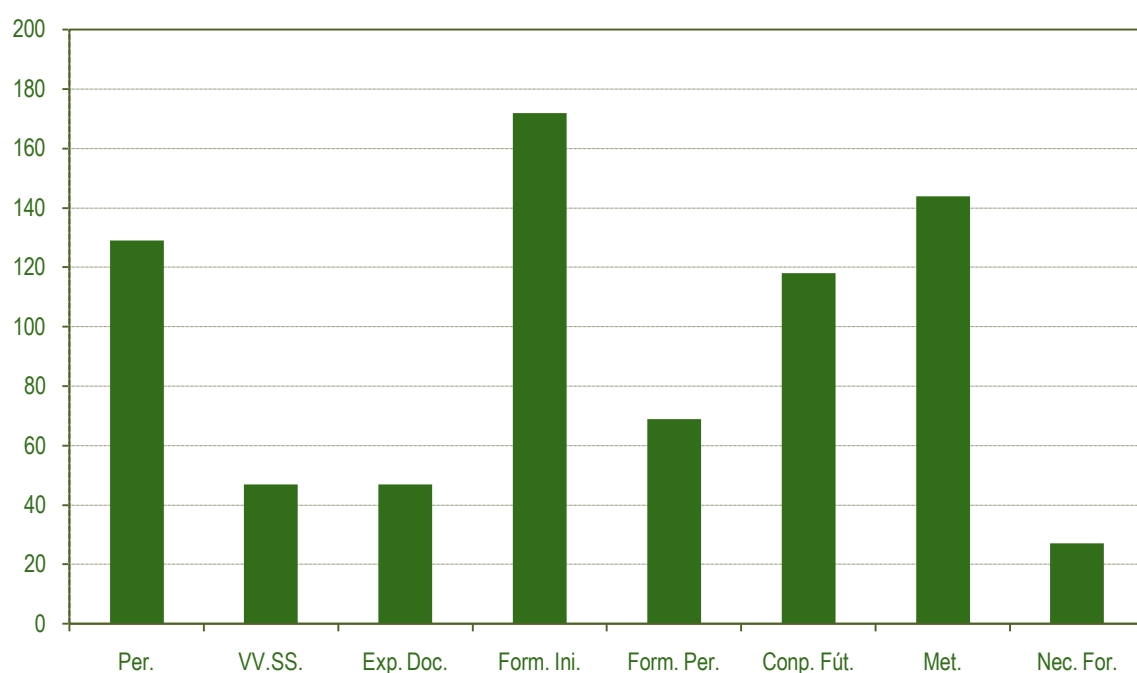
Figura 4.1. Estructura y organización de la entrevista.

En cuanto a los resultados, éstos serán expuestos y analizados siguiendo el orden de las diferentes dimensiones, categorías y subcategorías, tal como aparecen en la siguiente tabla, en la que, además, hemos añadido la frecuencia obtenida en cada una de ellas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	SUBTOTAL
PERSONAL	Motivos	Económicos	12	129
		Promoción	21	
		Satisfacción	15	
	Entrenador iniciación	Importancia	17	
		Características/perfil	64	
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	Género		9	47
	Edad		13	
	Nivel de Estudios		11	
	Ser o haber sido jugador		14	
EXPERIENCIA DOCENTE	Importancia		16	47
	Años entrenando		3	
	Categorías Entrenamiento		28	
FORMACIÓN INICIAL	Importancia		42	172
	Titulación	Específica de Fútbol	45	
		Académica de Educación Física	33	
	Contenidos Curso Entrenadores	Utilidad	27	
		Contenidos que pueden mejorar	25	
FORMACIÓN PERMANENTE	Importancia		26	69
	Estrategias de Formación		43	
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL	Competición	Importancia	35	118
		Adaptación	41	
	Objetivos		42	
METODOLOGÍA	Métodos de Enseñanza		46	144
	Programación		41	
	Juegos Reducidos		21	
	Evaluación		36	
NECESIDADES DE FORMACIÓN	Contenidos Necesarios		27	27
TOTAL				753

Tabla 4.154. Dimensiones, categorías, subcategorías y frecuencias.

Como podemos ver, las dimensiones que aportan mayor número de unidades de análisis son las que hacen referencia a la Formación Inicial, Metodología, Personal y Concepción de la Enseñanza del Fútbol. Por el contrario, las que menos aportan son las de Necesidades de Formación, Variables Sociodemográficas y Experiencia Docente.



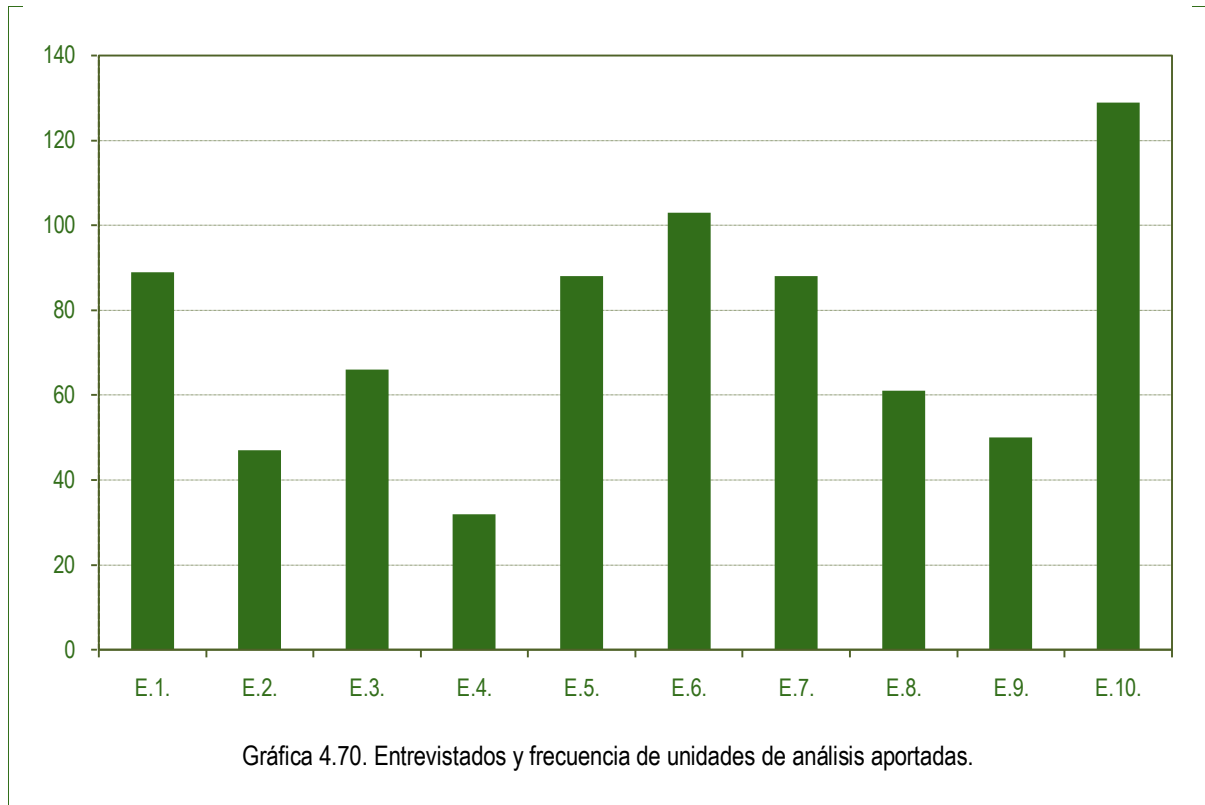
Gráfica 4.69. Dimensiones y frecuencias de unidades de análisis.

En cuanto a los entrevistados, tenemos que decir que, con el fin de guardar su anonimato y de garantizar la confidencialidad, a éstos se les ha asignado un seudónimo. En este sentido, la tabla siguiente muestra, las denominaciones de los mismos.

Entrevistado	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seudónimo	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier

Tabla 4.155. Entrevistados y seudónimos.

Si nos centramos en las unidades de análisis que nos dan los distintos entrevistados, tenemos que decir que Javier y Fernando han sido los que más unidades de análisis han aportado, mientras que los entrevistados David y Baltasar, los que menos, tal como podemos observar en la siguiente gráfica.



Si ahora atendemos a las aportaciones que cada entrevistado realiza a las distintas dimensiones, hemos de decir –tal como se puede apreciar en la siguiente tabla– que a la dimensión *Personal*, el sujeto que más contribuciones hace es Fernando (24), mientras que a la dimensión de *Variables Sociodemográficas* es Enrique quien realiza más aportaciones (9). En cuanto a la dimensión de *Experiencia Docente*, es, de nuevo, Enrique quien contribuye más (10). A la dimensión *Formación Inicial*, sin embargo, el entrevistado que más aportaciones hace es Javier (27). Igual ocurre en la dimensión *Formación Permanente*, donde es también Javier quien contribuye más (16) y en la dimensión *Concepción de la Enseñanza del Fútbol*, donde realiza 27 aportaciones. Sin embargo, a la dimensión *Metodología* quien más contribuciones hace es Genaro (26), seguido muy de cerca por Fernando (23) y Javier (23). Por último, a la dimensión *Necesidades de Formación* es, otra vez, Javier quien hace más contribuciones (7). A continuación podemos ver en la siguiente tabla y con más detalle lo expresado anteriormente.

	E.1.	E.2.	E.3.	E.4.	E.5.	E.6.	E.7.	E.8.	E.9.	E.10.
P.	9	11	11	7	14	24	17	8	12	16
VV.SS	6	1	4	2	9	2	7	5	3	8
E.D.	7	4	3	3	10	5	3	3	4	5
F.I.	23	13	17	6	16	26	18	18	9	27
F.P.	8	4	4	2	7	10	6	6	9	16
C.E.F.	16	8	9	4	15	11	8	8	7	27
M.	14	5	13	7	15	23	12	12	6	23
N.F.	6	1	5	1	2	2	1	1	0	7
Totales	89	47	66	32	88	103	88	61	50	129

Tabla 4.156. Aportaciones de los entrevistados a las distintas dimensiones.

Antes de comenzar con la exposición detallada de los resultados obtenidos con la entrevista, hemos de decir que además de asignar un seudónimo a los entrevistados para garantizar su anonimato y confidencialidad, también hemos procedido, con el mismo fin, de igual o similar manera cuando se trata de nombres de personas, equipos o clubes y provincias o ciudades mencionadas por los entrevistados. En estos casos se pondrá la inicial o término parecido entre paréntesis.

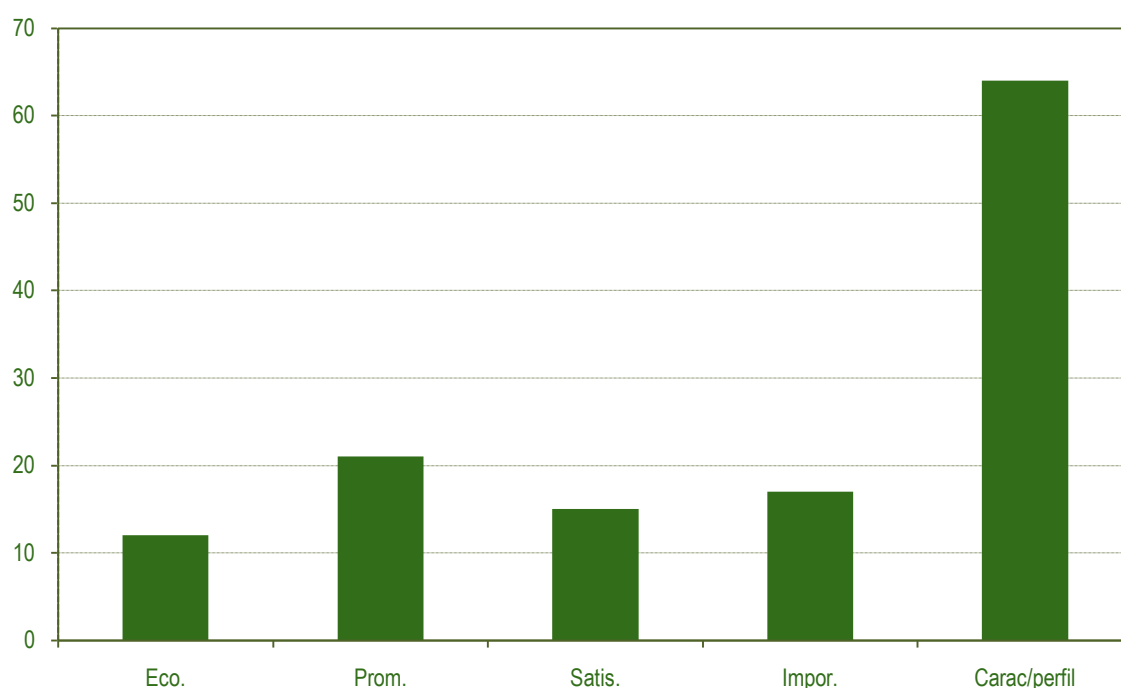
4.2.1. Dimensión personal

Esta dimensión hace referencia a los motivos por los que se dedica a enseñar y entrenar, expectativas deportivas futuras, satisfacción con su trabajo. También abarca la importancia que tiene la figura del entrenador en la iniciación deportiva, así como las características que debe reunir éste, es decir, su perfil ideal. En este sentido hemos establecido dos categorías con sus correspondientes subcategorías: motivos por los que entrena (económicos, de promoción y de satisfacción) y el entrenador en la iniciación (su importancia y las características/perfil del mismo). La siguiente tabla muestra dichas categorías y subcategorías, además de las frecuencias obtenidas.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA
PERSONAL	Motivos	Económicos	12
		Promoción	21
		Satisfacción	15
	Entrenador iniciación	Importancia	17
		Características/perfil	64
TOTAL			129

Tabla 4.157. Dimensión personal, categorías, subcategorías y frecuencias.

Apreciamos, pues, que la subcategoría *características/perfil del entrenador* es la que más veces aparece dentro de la dimensión *Personal*. Además, esta mayor frecuencia de aparición es, como podemos ver abrumadora con respecto a las demás subcategorías, ya que consta de 64 frecuencias, mientras que es seguida, de lejos, por la subcategoría *promoción* (21). Por otra parte, la frecuencia más baja de esta dimensión es la que corresponde a la subcategoría *motivos económicos*, la cual lo hace en 12 ocasiones. Por este motivo, podemos decir que los entrevistados le han dado una gran importancia a las características y al perfil del entrenador en la iniciación deportiva, lo cual podemos apreciar mejor en la siguiente gráfica.



Gráfica 4.71. Dimensión personal, categorías, subcategorías y frecuencias.

4.2.1.1. Motivos

Con esta categoría pretendíamos conocer cuáles son los motivos que llevan a los entrenadores de fútbol base a dedicarse a enseñar/entrenar el fútbol. Dentro de esta categoría hemos contemplado tres subcategorías las cuales hacen referencia a si los entrenadores entrenan por motivos económicos, por motivos de promoción a categorías superiores o por motivos de satisfacción personal.

4.2.1.1.1. Económicos

La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	2	1	0	1	1	4	0	0	1	2	12

Tabla 4.158. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «económicos».

Como vimos al principio de esta dimensión, esta subcategoría ha sido la que ha presentado menos apariciones (12), siendo Fernando quien realiza más aportaciones a ésta (4). Por el contra-

rio, existen tres entrevistados (Carlos, Genaro y Horacio) que no realizan ninguna aportación al respecto. En este sentido cabe destacar que algunos de los entrevistados consideran que existe variedad de motivos por los que un entrenador se dedica a entrenar en el fútbol base, entre los cuales se encuentra el económico.

Bueno, creo que puede variar bastante dependiendo de la persona o del entrenador ¿no? En muchos casos creo que puede ser una manera por la cual seguir vinculado al mundo del fútbol. Eh... creo que también puede ser motivo..., como un paso para llegar a entrenar a un equipo de mayor nivel, y, en algunos casos, también puede ser por motivos económicos o también por vocación o satisfacción personal ¿no? Yo creo que la mayoría de los casos, pues, puede ser por lo que he dicho al principio (David, párrafo 6).

La mayoría de los expertos que realizan contribuciones a esta categoría, piensa que los entrenadores de fútbol base no se dedican a esto principalmente por dinero.

Seguramente, muchos ¡eh!, tienen una variedad de motivos enorme, y los económicos, en algunos casos también entrarán, pero no creo que en estas etapas el motivo económico sea el fundamental, sino, la satisfacción, pero no desde el punto de vista..., poético, digámoslo, sino eso, buscando unos inicios de una carrera hacia..., hacia ser un entrenador profesional (Álvaro, párrafo 10).

Motivos económicos no. Porque la rentabilidad económica y las gratificaciones que reciben en estas categorías no les solventan mucho (Ignacio, párrafo 7).

No obstante, algunos de los entrevistados creen que en ocasiones las intenciones futuras de los entrenadores de fútbol base es ganar dinero entrenando en categorías superiores.

Lo que hemos dicho, porque la gente que tiene experiencia quiere entrenar arriba, quiere ganar dinero... (Baltasar, párrafo 16).

Entonces, por poco dinero que le paguen en otras categorías séniores, casi siempre, pues se decantará por entrenar en esas categorías séniores. Entonces, es inevitable ¿no? (Fernando, párrafo 25).

Además, parece ser que, en general, en estas categorías se paga –cuando se paga- poco, lo cual es una situación que debería mejorar.

El económico, sobre todo, trasladado por los tópicos que en el fútbol hay, que se van pasando de generación en generación, de no remunerar adecuadamente el fútbol base, pues posiblemente se cuenta con que ya se paga mal en el fútbol base. De hecho, pues no sé si conoces que el R. M. acaba de nombrar un nuevo director deportivo de fútbol base, un nuevo responsable del fútbol base, y una de las cosas que quiere cambiar es la remuneración de los técnicos del fútbol base, es decir, que estén mejor pagados (Fernando, 8).

4.2.1.1.2. Promoción

Como podemos ver en la tabla que mostramos a continuación, en la subcategoría *promoción*, tanto Álvaro como Fernando son los que más aportaciones realizan (5). Por el contrario, Ignacio no hace ninguna contribución al respecto. Por su parte, Baltasar (3), Enrique (3) y Genaro también ayudan de forma significativa.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	5	3	1	1	3	5	2	0	0	1	21

Tabla 4.159. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «promoción».

Dentro de la variedad de motivos que pueden llevar a un entrenador a dedicarse a entrenar en el fútbol base, quizás uno de los principales sea el deseo de promocionarse y entrenar arriba, en categorías superiores, tal como exponen la mayoría de los entrevistados.

Los niños que juegan quieren jugar en el R. M., y los entrenadores que empiezan, seguramente, su objetivo es llegar también a ser entrenadores profesionales, y eso puede ser un peligro, creo yo (Álvaro, párrafo 8).

Eh..., porque, sobre todo en el mundo del fútbol, eh... aquellos que intentan acceder a los cursos de técnicos deportivos desde los primeros momentos del curso ya pretenden entrenar a equipos de la máxima categoría ¿no? La verdad es que yo creo que falta una concienciación, eh... para que... estos chicos sean atendidos, pues, por personas que estén bien cualificadas (Carlos, párrafo 3).

Yo creo que habría que establecer una..., porque, de todo, hay un poco de todo, pero si hay que destacar uno, yo, personalmente el que destaco es el de promoción y entrenar en categorías superiores. Bajo mi punto de vista, es el que, en principio, el motivo que más mueve a los entrenadores a meterse en este mundo (Genaro, párrafo 6).

Además cabe destacar, tal como manifiestan Álvaro y Enrique, el gran poder que tienen sobre los niños, pero también sobre los entrenadores, los medios de comunicación.

Bueno, pues cada uno tendrá los suyos, supongo que habrá una variedad de motivos importante. El fútbol es quizás, por los aspectos mediáticos que tiene, pues, un deporte muy influenciado por los medios de comunicación, y eso hace, que claro, que mucha gente que se acerca a este deporte pues lo que quiere es llegar arriba... (Álvaro, párrafo 8).

Eh..., bueno, yo creo que es bastante heterogéneo, un poco la idea ¿no?, pero, básicamente, pues bueno, también creo que hay un mensaje de la propia televisión y de lo que se vive del mundo tan maravilloso, que es la primera división, los entrenadores, etc., que eso, primero, es un modelo importante para que las personas digan, pues yo quiero hacer es-

to, ¿no?, yo quiero ser entrenador del Real Madrid, etc. (Enrique, párrafo 6).

Cabe destacar también el hecho de que a veces el deseo de promocionarse y entrenar por motivos económicos, a veces, aparecen relacionados.

Lo que hemos dicho, porque la gente que tiene experiencia quiere entrenar arriba, quiere ganar dinero... (Baltasar, párrafo 16).

Por otro lado, tal como manifiesta Enrique, esta obsesión por entrenar en categorías superiores y por ganar dinero, muchas veces hace que los entrenadores, una vez no hayan alcanzados estas pretensiones, abandonen.

Que luego no le sale, como te he dicho, porque se quedan en tercera, porque luego el negocio, la pirámide se cierra y tal, pues sería maravilloso que esos entrenadores muy bien formados y con la experiencia, como te he dicho antes, pudieran volver un poco al fútbol base ¿no? Pero me temo que muchos cuando ven que ya no llegan al algo nivel, lo dejan, realmente no suelen volver a reciclarse al fútbol base que sería, para mí, lo ideal, junto con los formados, también (Enrique, párrafo 23).

Una de las posibles consecuencias o inconvenientes que puede tener esta situación, tal como expone Fernando, es que directa o indirectamente salen perjudicados los chicos y chicas que están practicando el fútbol.

La promoción profesional, y entrenar en categorías superiores puede coincidir, y creo que en ocasiones es un problema o inconveniente para la adecuada dinámica formativa (Fernando, párrafo 8).

Entonces, si él quiere ser entrenador de alto rendimiento, posiblemente no va a estar ni siquiera predispuesto a formar bien a futbolistas, pues sus expectativas de futuro (necesidad de promoción) le incitarán a priorizar ganar sobre formar o divertirse ¿no? Entonces, yo creo que son perfiles distintos (Fernando, párrafo 23).

4.2.1.1.3. Satisfacción

En la tabla de abajo vemos las frecuencias de la subcategoría *satisfacción*, en la que destacan las aportaciones de Enrique (4) y Fernando (3) seguidas de las realizadas por Baltasar (2) y Horacio (2). Como podemos ver, en general, esta categoría no presenta demasiadas frecuencias, siendo la segunda con menos aportaciones a la dimensión «Personal».

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	0	2	0	1	4	3	1	2	1	1	15

Tabla 4.160. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «satisfacción».

La mayoría de los expertos entrevistados considera que una de las principales razones por la que los entrenadores se dedican a entrenar y a enseñar el fútbol, es la satisfacción personal.

Hombre yo creo que en un principio.... En un principio es porque le gusta, y por satisfacción personal. Porque en el fútbol base, pues, no se gana dinero (Baltasar, párrafo 6).

Muchos es el sentido vocacional, pasión por el fútbol... (Ignacio, párrafo 7).

Por norma general, yo entiendo que todo el que empieza a entrenar a chavales pequeños, tiene una motivación por lo que es la enseñanza del fútbol en sí. Porque si no, probaría directamente en unas categorías juveniles o séniores, que le permitirían, aunque sean en niveles regionales, alcanzar otras categorías, trabajar con personas de mayor edad. Yo creo que siempre el entrenador de base mantiene gran parte la motivación de enseñar a jugar al fútbol (Javier, párrafo 6).

4.2.1.2. El entrenador en la Iniciación Deportiva

Con esta categoría deseamos conocer la importancia que le dan los expertos entrevistados a la figura del entrenador de fútbol en relación con la iniciación deportiva en general, es decir, con iniciar a los chicos y chicas a la práctica deportiva. También nos interesa dilucidar las características más relevantes que tienen que tener los entrenadores de fútbol base para que la enseñanza de éste sea adecuada.

4.2.1.2.1. Importancia

La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	1	2	1	1	1	2	4	1	2	2	17

Tabla 4.161. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «importancia».

En esta subcategoría encontramos que Genaro es el experto que más aportaciones hace, seguido de Baltasar, Fernando, Ignacio y Javier, todos con 2 contribuciones. Los demás entrevistados han realizado solamente 1 aportación.

Todos los expertos entrevistados consideran muy importante la figura del entrenador a la hora de iniciar a los chicos y chicas en el deporte, tanto desde el punto de vista educativo, como desde el prisma de formación deportiva.

Me parece una labor crucial, yo soy de los que piensa que el quid de la cuestión está en las primeras etapas de formación, tanto si lo vemos desde una vertiente educativa, donde esas experiencias con esas edades..., pues son fundamentales, que sean educativas y formativas, como si se están poniendo los cimientos para lo que los jugadores, aunque sea una minoría, puedan llegar a la élite. Yo creo que ambas cosas son relativamente compatibles (Álvaro, párrafo 3).

Bueno, yo creo que, tanto en general como específicamente, en el fútbol base, el entrenador tiene un papel o una función determinante. Posiblemente..., posiblemente no, con seguridad, más que en categorías posteriores (Fernando, párrafo 3).

Con respecto a la iniciación deportiva, es fundamental puesto que con su trabajo directo en las primeras etapas de contacto con el deporte, puede influir decisivamente en el futuro desarrollo deportivo de los niños (Genaro, párrafo 3).

En general, tiene dos vertientes: una, la vertiente educativa, que debe ser más que un entrenador, más que un enseñante de la técnica y de la táctica, debe ser un educador. Es decir, que tiene que colaborar en el bienestar social. Y la segunda faceta, lógicamente, pues es la faceta técnica de la enseñanza del deporte en cuestión, que es el fútbol, y la faceta de la educación física en su más amplio aspecto. Entonces, estas dos facetas, creo que son las dos más importantes para el técnico del fútbol base (Horacio, párrafo 3).

Además, algunos de los entrevistados (Baltasar y Javier) consideran importante al entrenador porque éste representa un modelo o ejemplo a seguir para los chavales.

A mí me parece muy importante. El entrenador... Normalmente los chiquillos cuando empiezan a entrenar, la figura del entrenador la ven como muy importante, por eso yo creo que el entrenador que esté en la base tiene que ser un hombre que esté preparado, un hombre o un joven, que esté preparado y que sepa llevar el grupo, digamos (Baltasar, párrafo 3).

Sobre todo, también es la figura, para los chavales más pequeños que tienen al entrenador como una figura muy endiosada, la preparación o capacidad que pueda tener el entrenador es vital. Es una figura indispensable (Javier, párrafo 3).

A pesar de la gran importancia que tiene el entrenador, en la realidad, parece que las personas que se encuentran entrenando a niños y niñas, en general, no son las más adecuadas.

Eh..., vamos, bajo mi punto de vista, creo que es muy importante. El que los chicos, no solamente se puedan iniciar y puedan realizar las actividades más convenientes para su edad, sino también saber encauzarlos y saber motivarlos y hacerles interesante la actividad, para mí es fundamental. Por ello, la persona que está al frente de esta iniciación deportiva debería ser una persona cualificada ¿no? Pero la realidad es que nos encontramos con una situación bien distinta ¿no? (Carlos, párrafo 3).

4.2.1.2.2. Características/perfil

Dentro de la dimensión *personal*, esta subcategoría es la que más veces ha aparecido en las entrevistas realizadas a los expertos (64). Como podemos comprobar en la tabla de abajo, vemos que los expertos que más aportan a esta subcategoría son Fernando, Genaro y Javier con 10 frecuencias cada uno. También realizan contribuciones notables Carlos (9), Ignacio (8), Enrique (5) y Horacio (5). Siendo Álvaro (1), Baltasar (3) y David (3) los que menos aportan.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	1	3	9	3	5	10	10	5	8	10	64

Tabla 4.162. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «características/perfil».

En esta subcategoría destacamos en primer lugar el hecho de que el entrenador de fútbol base ha de cubrir numerosas facetas.

Ahí, muchas veces en el fútbol base, nos estamos encontrando con un técnico que, además de ser un buen psicólogo, además de ser un buen relaciones públicas, de llevarse bien con la familia, eh... pues también es un educador, y es un poco de todo ¿no? Es un técnico, es un táctico, es un preparador físico, es un psicólogo, y, además, es un buen relaciones públicas, ¿no? (Carlos, párrafo 21).

La principal característica que tiene que tener el entrenador de fútbol base es que debe ser un educador.

Fundamentalmente... personas con una cierta formación, eh... con un perfil de educador, eh... que entienden que el deporte de base, pues, puede ser un medio de prolongar o de ampliar ese aspecto educativo que estos chicos están recibiendo en los centro educativos. Entonces, yo creo que la vocación es más educativa que deportiva (Carlos, párrafo 6).

Eh... está claro que el perfil profesional y, además, las competencias que debe reunir ese profesional para dar respuesta a ese perfil, a lo que se espera que ese profesional o ese técnico deportivo pueda hacer en el contexto, eh... está claro que un nivel I, no es solamente dirigir, acompañar a los jóvenes en la competición, no solamente es diseñar... diseñar entrenamientos, llevar a cabo entrenamientos convenientes a las edades, sino también el proceso formativo, educativo que eso conlleva ¿no? (Carlos, párrafo 19).

En general, tiene dos vertientes: una, la vertiente educativa, que debe ser más que un entrenador, más que un enseñante de la técnica y de la táctica, debe ser un educador. Es decir, que tiene que colaborar en el bienestar social. Y la segunda faceta, lógicamente, pues es la faceta técnica de la enseñanza del deporte en cuestión, que es el fútbol, y la faceta de la educación física en su más amplio aspecto. Entonces, estas dos facetas, creo que son las dos más importantes para el técnico del fútbol base (Horacio, párrafo 3).

Además, la mayoría de los expertos entrevistados considera que el entrenador que desarrolla su labor en el fútbol base ha de tener una serie de habilidades personales y sociales como saber relacionarse con los padres, inquietud por aprender y por mejorar, vocación, motivación, saber transmitir, dar importancia a los valores, saber relacionarse con los demás...

Eh... no siempre por tener más conocimientos se tienen eh..., aquí lo que tendríamos que buscar se llama ese conocimiento práctico, de ese día a día, de ese conocimiento de ese contexto, porque, además, yo creo que dentro de esas competencias profesionales, las personas que tiene más, digamos, una mayor formación académica a lo mejor no tienen esas habilidades sociales que se debería tener en las categorías de fútbol base, que es más de relación con los padres, de relación con la familia (Carlos, párrafo 21).

Mira, yo ahí sí me he llevado, con la experiencia que tengo..., creo que hoy en día lo más importante para ser entrenador es tener inquietud por aprender (Enrique, párrafo 13).

Debe tener también vocación y motivación para trabajar en la formación, espíritu crítico e inquietud por aprender y mejorar día a día, espíritu solidario para trabajar en equipo con el resto de entrenadores del club, habilidades sociales para empatizar con los distintos elementos personales del club (no sólo niños, sino también padres,...), y valores de deporte y de deporte base para relacionarse e interactuar de la forma correcta,... (Fernando, párrafo 13).

La experiencia es un componente fundamental, pero hay que tener experiencia y hay que tener una cualidad personal, que es la capacidad para aprender. O sea, puedo estar 20 años haciendo lo mismo, y no enterarme en qué consiste la película. Y puede que en 3 años haya sido capaz de saber, de absorber cuáles son los 15 ó 20 elementos verdaderamente relevantes del trabajo que realizo (Javier, párrafo 18).

Un entrenador de fútbol base..., lo que tiene que saber es transmitir, llegar al jugador que tiene entrenando (Ignacio, párrafo 50).

Según algunas de las personas entrevistadas, además de lo mencionado anteriormente, el entrenador de fútbol base debe tener una formación o preparación adecuada.

Y yo creo que tiene que ser una persona joven, creo yo, con inquietudes, con mucha preparación, y que quiera ser algo el día de mañana. Yo creo que tiene que ser gente joven (Baltasar, párrafo 9).

En líneas generales, las capacidades de que debe disponer el entrenador de fútbol base tipo, pueden ser: conocimiento profundo del juego (fútbol), conocimientos didácticos (estructuración, selección de contenidos, etc.), conocimiento didáctico en relación a intervención didáctica (modelos de enseñanza, estilos y técnicas de enseñanza,...), conocimiento de la evolución infantil y capacidad de adaptación (Fernando, párrafo 13).

Creo que en este perfil de persona se puede encontrar el ideal. Es decir alguien que elige formarse en titulaciones destinadas a la enseñanza (si es deportiva mejor), que des-

pués adquiere experiencia en el fútbol base, y que completa su formación teórica específica de fútbol, en los centros de formación específicos, o con autoformación y heteroformación (Fernando, párrafo 27).

Por otro lado, Álvaro y Horacio consideran que es importante para el entrenador de fútbol base haber sido jugador de fútbol, aunque no necesariamente, profesional.

Bueno, pues debería ser en mi opinión, no te voy a decir que todo lo contrario, porque haber jugado al fútbol no es un hándicap, sino una virtud, quien lo sepa aprovechar indudablemente, pero además, desde el punto de vista técnico-táctico, porque ser un buen demostrador en estas etapas es muy importante, pero más que esto, pues, lo que antes hemos comentado de ser un educador, entonces el perfil debería ser una persona con una formación mucho mayor de lo que incluso da el título de monitor (Álvaro, párrafo 15).

Si a eso se le une que haya sido un jugador de una calidad importante técnica, y cuando hablo de calidad no quiero decir del fútbol profesional, hay muchas personas que han jugado en el fútbol regional, en el fútbol de otras categorías que han tenido una buena calidad técnica, y éstos transmiten mucho mejor los conocimientos porque no sólo lo hacen desde la parte teórica, sino también desde la parte práctica e, incluso, con la demostración del gesto técnico. Esto es en cuanto a la enseñanza técnica, es decir, de la técnica, de la táctica, del gesto, del movimiento fundamental del fútbol (Horacio, párrafo 14).

También destacan David y Horacio, algunos aspectos relativos a la experiencia y a la edad de los entrenadores de fútbol base. Para éstos es importante que el entrenador tenga experiencia y sea de una edad avanzada, aunque la realidad es bien distinta, como manifiesta Horacio.

Hombre, yo creo que aquí pueden entrar dos casos: por un lado, el ideal, y el otro, el ideal dentro de la realidad ¿no? Yo creo que como ideal, yo creo que debería ser un hombre, pues con un nivel de estudios medio-alto, y con experiencia en la materia ¿no? Y esto, lógicamente, con la experiencia, por lógica, debería ser un hombre con una edad más avanzada (David, párrafo 11).

Pero lo que sí es verdad es que cada vez van a ser más jóvenes los que se van a inscribir y van a realizar estos cursos, porque todavía la ley que desarrolla las enseñanzas y titulaciones deportivas está, valga la redundancia, en desarrollo. Es decir, que le falta algo. En el momento que esté desarrollada del todo, muchos más jóvenes, porque va a ser como una carrera y hay que tener en cuenta que el ocio y la recreación es el futuro de muchos en la sociedad ¿no? (Horacio, párrafo 14).

Otro aspecto relevante respecto a las características y el perfil del entrenador de fútbol base es el género (como veremos en la dimensión *variables sociodemográficas*). Según parece, poco a poco la figura de la mujer va teniendo más presencia.

Ahora, otra cosa que también me parece interesante es..., bueno, el género, pues, el género yo también lo abriría. Es decir, independientemente de que sea hombre o mujer, eh... si una persona es válida, pues da igual. Lo que pasa es que hay que encajarlo bien, hay

que saber encajarlo: en qué equipo, en qué estructura, en qué función... Todo ese tipo de cosas ¿no?... (Genaro, párrafo 11).

Bueno, el perfil de ahora es bastante correcto, pero debe haber más implicación de la mujer en la enseñanza puesto que el fútbol femenino es un boom importante. El presidente de la UEFA dice que el fútbol femenino se está desarrollando tres veces más rápido que el fútbol masculino, que está bastante desarrollado. De hecho, cada vez hay más equipos del fútbol femenino y, concretamente, en Andalucía hay un programa muy importante de desarrollo del fútbol femenino. Y de aquí a pocos años, habrá más mujeres seguro (Horacio, párrafo 11).

Como conclusión de esta subcategoría, queremos hacer notar que Fernando, cuando nos habla de los perfiles de los entrenadores de fútbol, prefiere distinguir entre entrenadores de fútbol base y de rendimiento.

Yo creo que el perfil del entrenador de fútbol base es absolutamente distinto al perfil del entrenador de rendimiento, y de ese modo cada entrenador debe estar donde desea estar (vocación y expectativas de futuro), donde puede estar en base a su competencia, y en función de si es o no profesional donde pueda estar (laboralmente). Los contenidos, o los conocimientos, no son los mismos y creo que es tan simple como que tenemos que intentar que haya buenos entrenadores de fútbol base en el fútbol base y buenos entrenadores de rendimiento en las etapas de rendimiento (Fernando, párrafo 18).

A continuación exponemos esquemáticamente los principales resultados de la dimensión Personal.

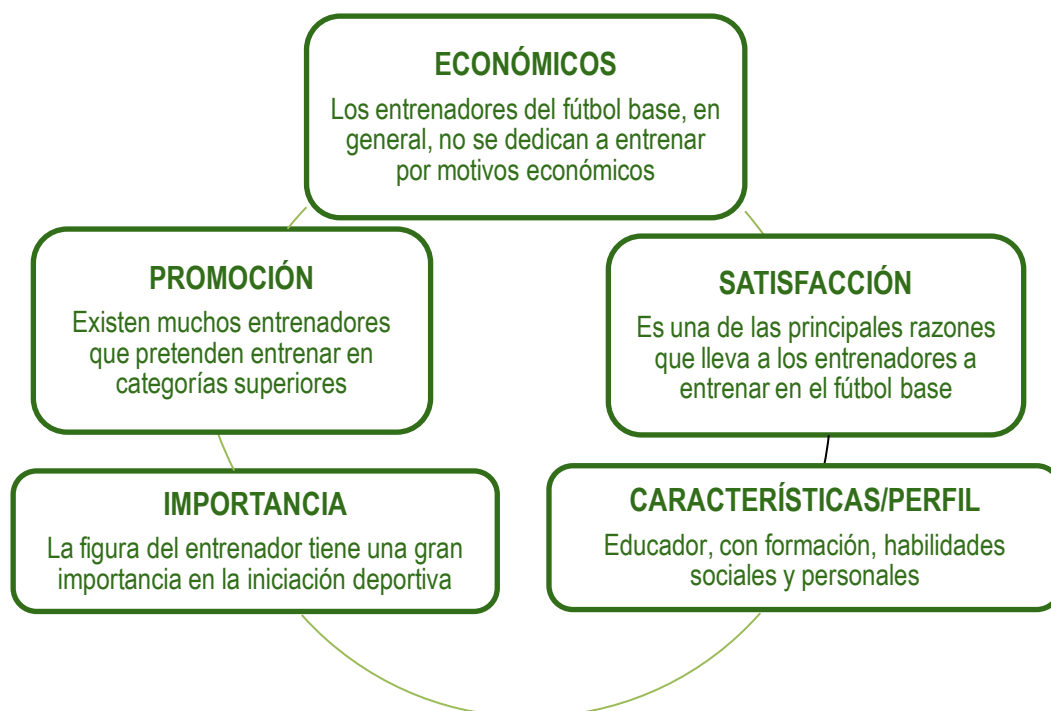


Figura 4.2. Principales resultados de la dimensión Personal.

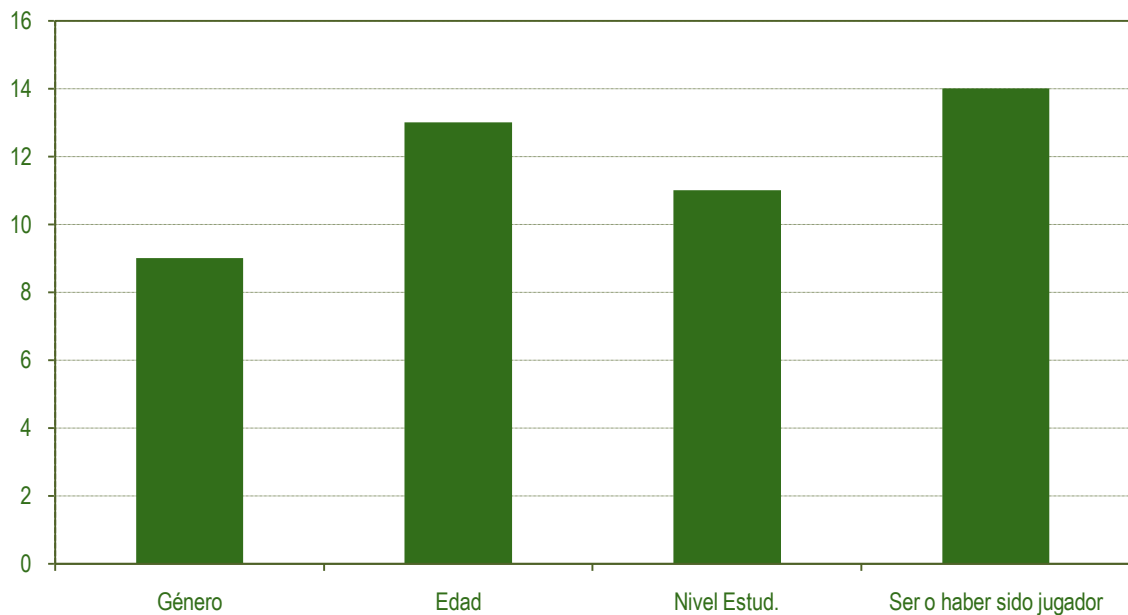
4.2.2. Dimensión Variables Sociodemográficas

Esta dimensión hace referencia a cuestiones que tratan de darnos información a la hora de establecer el perfil del entrenador de fútbol base. Nos referimos al género, la edad, estudios, y si ha sido jugador o no de fútbol federado. En este sentido hemos establecido cuatro categorías: Género, edad, nivel de estudios y ser o haber sido jugador.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	Género	9
	Edad	13
	Nivel de Estudios	11
	Ser o haber sido jugador	14
TOTAL		47

Tabla 4.163. Dimensión variables sociodemográficas, categorías y frecuencias.

Como podemos ver las categorías *ser o haber sido jugador* (14) y *edad* (13) son las que más apariciones tienen dentro de la dimensión *Variables Sociodemográficas*, seguidas éstas por la que hace referencia al *nivel de estudios* (11) y, por último, nos encontramos al *género* (9). Observamos que existe gran equilibrio, en cuanto a las frecuencias, entre las distintas categorías de esta dimensión. No obstante, esta dimensión tiene pocas frecuencias (47) si la comparamos con las demás, ya que solamente la dimensión *experiencia docente* tiene las mismas frecuencias que ésta, siendo ambas las que menos apariciones tienen.



Gráfica 4.72. Dimensión variables sociodemográficas, categorías y frecuencias.

4.2.2.1. Género

Con esta categoría pretendemos conocer cuál es el género que predomina en los entrenadores y entrenadoras de fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	0	0	1	1	2	0	2	1	0	2	9

Tabla 4.164. Entrevistados y frecuencias de la categoría «género».

Observamos que esta categoría, junto con la categoría *años entrenando*, es de las que menos frecuencias de apariciones tiene, en general, aunque si la comparamos con las demás de esta dimensión, más o menos, a pesar de ser la que menos contribuciones tiene, se mantiene cerca de las demás. Vemos que los expertos que más hacen mención a esta categoría son Enrique, Genaro y Javier, con 2 aportaciones cada uno.

La mayoría de los entrevistados coincide en destacar el hecho de que el género masculino de los entrenadores de fútbol base es el que predomina, mientras que la figura de la mujer tiene aún una presencia escasa.

Fundamentalmente..., nos encontramos, eh... con, fundamentalmente, con el sexo masculino ¿no?, o con el género masculino (Carlos, párrafo 11).

Y, lógicamente, todavía falta mucho para que se incorpore la mujer a la enseñanza del fútbol. Son escasas las mujeres que se apuntan o que se inscriben para realizar los ciclos medios formativos y los ciclos superiores. Ahora mismo en el ciclo superior que hay 90 alumnos, sólo hay una mujer (Horacio, párrafo 9).

Aún así, parece ser que cada vez se ven más mujeres que se dedican a entrenar en el fútbol base, lo cual puede estar relacionado con que poco a poco hay más mujeres jugadoras. Es decir, A medida que aumenta el número de jugadoras aumenta también el número de entrenadoras.

Pero bueno, se ve poco a poco cómo hay ya..., yo lo veo también desde la facultad, cómo ya hay cada vez más mujeres que les gusta el tema y, sobre todo, va a depender mucho, me temo, de que haya jugadoras de fútbol para que haya entrenadoras. Es decir, va a haber una relación directa entre participantes jugadoras con entrenadoras, porque todavía no existe la posibilidad, o por lo menos, la, vamos a decir, la confianza en una mujer a la hora de llevar equipos masculinos ¿no? (Enrique, párrafo 11).

4.2.2.2. Edad

En esta categoría queremos conocer en qué edad o rango de edad se encuentran la mayoría los entrenadores y entrenadoras de fútbol base. En tabla siguiente podemos ver las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	1	1	1	1	1	0	3	2	0	3	13

Tabla 4.165. Entrevistados y frecuencias de la categoría «edad».

En esta ocasión son Genaro (3) y Javier (3), los que más contribuciones realizan a esta categoría, seguidos de Horacio (2). Vemos también que Fernando, en esta ocasión, es el único experto que no aporta nada.

Muchos de los expertos entrevistados coinciden en que, respecto a la edad de los entrenadores de fútbol base, existe gran variabilidad, ya que unos afirman que prevalecen los jóvenes, mientras que otros aseveran que son los mayores los que abundan.

Y la edad... digamos es más variable, pero fundamentalmente entorno a los 20, de los 20 a los veinte y pocos años ¿no? (Carlos, párrafo 11).

Ahora hay..., yo creo que hay mucha gente mayor con críos, y gente que no está muy preparada. Creo yo. Es muy opinión. Yo creo que hay mucha gente mayor que no está preparada y está trabajando con los críos (Baltasar, párrafo 11).

No obstante, Javier opina que la edad ideal para ser entrenador en el fútbol base es una edad mediana, es decir, ni jóvenes ni mayores.

Ese intervalo en el que estamos, 30-45 años, me parece un intervalo ideal para una persona para desarrollar una actividad de este tipo (Javier, párrafo 15).

Una cuestión importante es que existe una clara tendencia a que los entrenadores del fútbol base sean cada vez más jóvenes, así lo manifiestan Enrique y Horacio.

Bueno, vamos a ver, en esa cuestión, primero: cada vez los entrenadores son más jóvenes, con lo cual tengo la sensación de que muchos chicos que no han podido ser jugadores, pues, les va a interesando ¿no?, y, entonces, en ese sentido, los niveles de la edad de los que quieren entrar en los cursos, etc., son cada vez menores (Enrique, párrafo 11).

El perfil está variando poderosamente en los últimos tiempos, en las últimas temporadas. Ha pasado de ser una persona siempre mayor de 35 años a ser un joven que ya incluso, al tener los estudios de técnico deportivo, validez profesional y validez académica igual que los ciclos formativos, ciclo medio y ciclo superior, pues cada vez tenemos..., ahora mismo la media de alumnos es de 27 años de edad (Horacio, párrafo 9).

4.2.2.3. Nivel de Estudios

Nuestro objetivo aquí es dilucidar qué nivel de estudios tienen los entrenadores y entrenadoras de fútbol base. La tabla de más abajo muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	0	0	1	0	4	1	2	0	0	3	11

Tabla 4.166. Entrevistados y frecuencias de la categoría «nivel de estudios».

Los expertos que más aportaciones hacen son David y Javier, con 4 y 3 contribuciones, respectivamente. Como vemos existen cinco entrevistados que no realizan aportación alguna: Álvaro, Baltasar, David, Horacio e Ignacio.

Según observamos en nuestros datos, en cuanto al nivel de estudios de los entrenadores de fútbol base, existe una gran variabilidad.

No sé, yo he tenido experiencia como profesor en la escuela de entrenadores, evidentemente en la universidad está claro, porque son todos universitarios, pero, por ejemplo, en la escuela de entrenadores hay de todo, gente que viene de trabajar de ser albañil, gente que viene de trabajar de su bufete de abogados... O sea que eh..., nivel de estudios, en principio, no creo que sea algo muy diferenciador ¿no? (Enrique, párrafo 11).

Y el nivel de estudios suele presentar una gran variabilidad. Te encuentras gente que tiene un nivel de estudios universitarios, y otra gente que no tiene, en absoluto, nivel de estudios, otros que tienen, al menos, hasta la enseñanza obligatoria (Genaro, párrafo 9).

Por otro lado, también tenemos que destacar que existe cierta tendencia o evolución hacia que los entrenadores de fútbol base tengan una mayor preparación académica, a lo que parece haber contribuido la llegada de los Diplomados y Licenciados en Educación Física.

Probablemente cada vez hay más nivel de universitarios, ahora mismo hay más gente que tiene estudios ¿no?, cada vez hay más. Eso sí que puedo decir, que a lo largo de los años sí se ve una evolución hacia gente que tiene más estudios a la hora de hacer los cursos de entrenadores (Enrique, párrafo 11).

Incluso se está dando mucho el caso de personas que son entrenadores y que tienen una formación universitaria, además relacionada con la Educación Física y el Deporte (Javier, párrafo 11).

4.2.2.4. Ser o haber sido jugador

Intentamos con esta categoría saber si los entrenadores y entrenadoras que han sido jugadores de fútbol previamente, tiene o no tienen presencia en el fútbol base y en qué medida. Como podemos ver en la tabla siguiente, el experto que más aportaciones hace es Álvaro (5), seguido de Ignacio (3). También aquí hay varios entrevistados que no realizan ninguna contribución: Baltasar, David, Genaro y Javier.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	5	0	1	0	2	1	0	2	3	0	14

Tabla 4.167. Entrevistados y frecuencias de la categoría «ser o haber sido jugador».

La mayoría de los expertos considera que gran parte de los entrenadores de fútbol base son exjugadores de fútbol.

Yo creo que son gente joven, jugadores, la mayoría, muchos ex-jugadores, o jugadores que están ya en sénior o que acaban de dejarlo, y..., quizás este sea el perfil de los entrenadores de base (Álvaro, párrafo 13).

Eh... hay una, lo que yo más conozco en el mundo del fútbol, eh... habitualmente son exjugadores de fútbol, independientemente de que hayan sido profesionales o no, o simplemente de equipos amateur ¿no?, que quieren... una forma de continuación, de continuar su actividad dentro del mundo del fútbol ¿no? Para mí ese es, digamos, un porcentaje bastante elevado (Carlos, párrafo 9).

Si bien esto se produce cuando hablamos del fútbol base en general, cuando nos centramos en las canteras de los equipos más destacados que tienen un equipo en primera división, este predominio es aún mayor.

En las canteras más reconocidas de España, posiblemente a partir de infantil, pues el exjugador es el perfil que predomina ¿no? Yo creo que no tiene demasiado, posiblemente, sentido, porque, realmente, de lo que se trataría es de evaluar las capacidades que se tienen o no se tienen como entrenador, independientemente de lo que acabamos de decir anteriormente. Pero sí que, posiblemente, si analizamos los entrenadores de las canteras de España, pues, posiblemente, esa clasificación mínima y breve que he hecho, igual es algo cierta (Fernando, párrafo 11).

Hay algunos futbolistas que van dejando su vida profesional o semiprofesional y se van dedicando a la formación. Es una manera de salir al trabajo, de salir a otros sitios, a la calle, por ejemplo, o a un club que después le posibilite la función dentro del club también ¿no? (Ignacio, párrafo 7).

Al respecto, cabe destacar, tal como manifiestan Álvaro e Ignacio, el hecho de que simplemente por haber sido jugador de fútbol, se reúna las condiciones necesarias para entrenar en el fútbol base. Estos expertos exponen como sigue sus dudas.

Hay gente que no ha jugado al fútbol y, sin embargo, transmiten muy bien el fútbol. Hay otros que han sido jugadores de fútbol profesional y son un desastre porque no saben hablar. Es decir, no por tener experiencia te da la posibilidad de ser mejor entrenador (Ignacio, párrafo 20).

En estas etapas son esencialmente educadores y, por esta razón, pues, no puede ser, como en muchos sitios ocurre, que el chavalito más joven, que acaba de dejar de jugar, se encargue de estos niños, que a lo mejor la mayor virtud que tiene es que jugaba muy bien al fútbol, pero eso... (Álvaro, párrafo 31).

En este sentido a los entrenadores de fútbol base se les pide algo más que haber sido jugador al fútbol.

Bueno, pues debería ser en mi opinión, no te voy a decir que todo lo contrario, porque haber jugado al fútbol no es un hándicap, sino una virtud, quien lo sepa aprovechar indudablemente, pero además, desde el punto de vista técnico-táctico, porque ser un buen demostrador en estas etapas es muy importante, pero más que esto, pues, lo que antes hemos comentado de ser un educador, entonces el perfil debería ser una persona con una formación mucho mayor de lo que incluso da el título de monitor (Álvaro, párrafo 15).

De hecho hay muchos entrenadores en primera división que no han sido jugadores y, sin embargo, han estado en la primera línea de la elite y profesional. Y sin embargo, hay otros, como en el Barcelona, actualmente, que ha sido un magnífico futbolista, y además tiene un carácter, sabe transmitir, sabe hablar, es paciente... (Ignacio, párrafo 20).

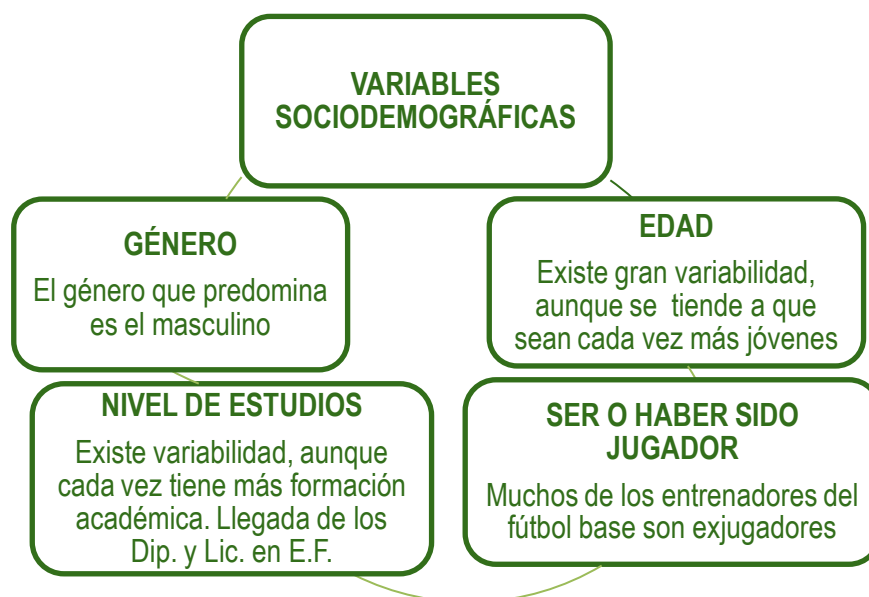


Figura 4.3. Principales resultados de la dimensión Variables Sociodemográficas.

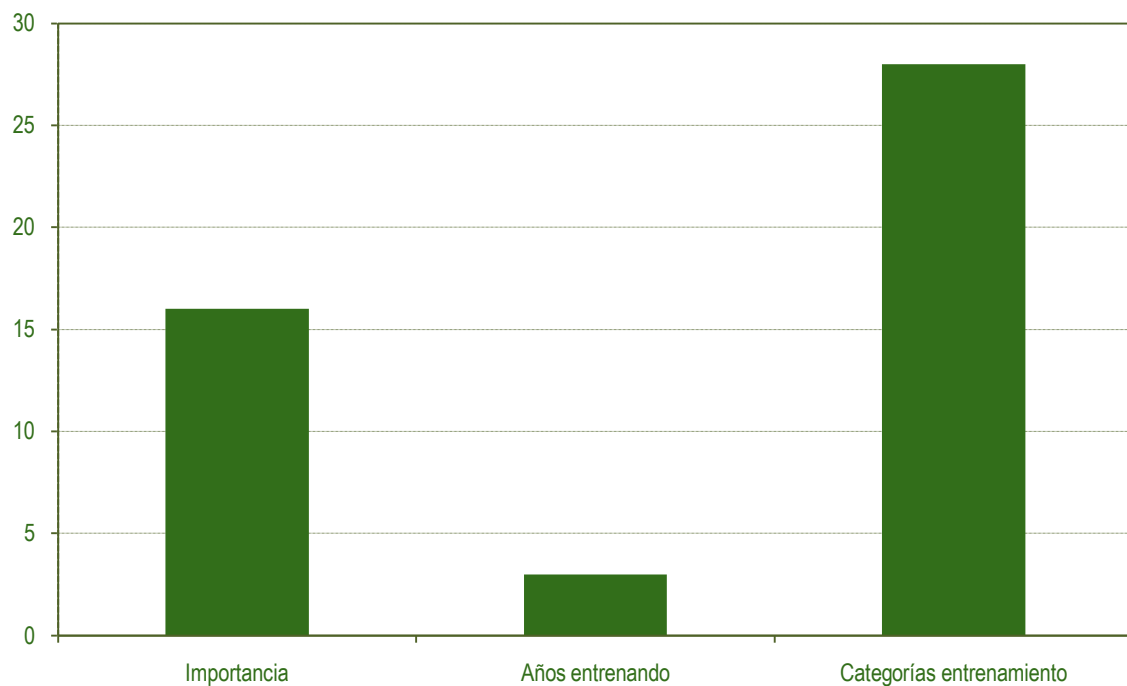
4.2.3. Dimensión Experiencia Docente

La dimensión Experiencia Docente se refiere a aspectos relacionados con la importancia que tiene ésta en la enseñanza del fútbol, a los años que los entrenadores llevan entrenando y a las categorías en las que entrenan.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
EXPERIENCIA DOCENTE	Importancia	16
	Años entrenando	3
	Categorías entrenamiento	28
TOTAL		47

Tabla 4.168. Dimensión experiencia docente, categorías y frecuencias.

Observamos que la categoría *categorías de entrenamiento* (28) es la que más apariciones tiene dentro de la dimensión *Experiencia Docente*, seguida por la que hace referencia a la *importancia* de la experiencia docente en la labor del entrenador de fútbol base (16). Por otro lado, la categoría *años entrenando* es la que menos frecuencias tiene (3), no sólo dentro de esta dimensión, sino en relación con las demás categorías y subcategorías de las distintas dimensiones que componen la entrevista.



Gráfica 4.73. Dimensión experiencia docente, categorías y frecuencias.

4.2.3.1. Importancia

Esta categoría pretende conocer qué importancia tiene la experiencia docente a la hora de desarrollar la labor de entrenador en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	1	2	1	1	3	3	1	1	2	1	16

Tabla 4.169. Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».

Vemos que esta categoría, es la segunda en frecuencias de la dimensión *Experiencia Docente*. Tanto Enrique, como Fernando, son los expertos que más contribuciones realizan a esta categoría (3 cada uno). Todos los entrevistados hacen alguna aportación, aunque sea sólo una, como los casos de Álvaro, Carlos, David, Genaro, Horacio y Javier.

Los expertos entrevistados, en general, le dan bastante importancia al hecho de tener experiencia para entrenar en el fútbol base.

Bueno, creo que es bastante importante porque cada niño es diferente, cada niño es de una familia diferente, y, bueno, yo creo que, por lógica, el entrenador cuanto más situaciones y más niños haya manejado, pues, le ayudará a resolver situaciones ¿no? (David, párrafo 14).

Yo creo que cuando se habla de entrenadores teóricos y entrenadores prácticos, creo que es un error importante, porque o se tiene o no se tiene conocimiento, pero sí es cierto que la experiencia es determinante (Fernando, párrafo 16).

La experiencia es un dato importante, pero cuanto más cercana sea a la actividad a que se está realizando en ese momento, pues más te va servir esa experiencia (Javier, párrafo 20).

Quizás, tal como subraya Carlos, algunos entrenadores de fútbol base se basan más en su experiencia como jugadores que en su experiencia como entrenadores.

Más que experiencia como entrenadores, ellos se basan en su experiencia como jugadores, entonces esto es un hándicap importante, porque...ellos intentan reproducir modelos eh..., que posiblemente, han recibido como jugadores, o que siguen recibiendo, porque algunos ellos, pues, podríamos decir que son jugadores que están en activo (Carlos, párrafo 14).

4.2.3.2. Años entrenando

A través de esta categoría queremos conocer el significado que tiene los años que llevan entrenando los entrenadores en el fútbol base en la realización de su labor docente. A continuación vemos en la siguiente tabla las frecuencias halladas.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	3

Tabla 4.170. Entrevistados y frecuencias de la categoría «años entrenando».

Comprobamos cómo esta categoría es la que menos frecuencias tiene, no sólo en la dimensión *Experiencia Docente*, sino en relación con todas las categorías y subcategorías de la entrevista. Los únicos expertos que realizan aportaciones son Carlos y Enrique, con 2 y 1 respectivamente.

Normalmente los entrenadores de fútbol base llevan entrenando pocos años.

Eh..., la realidad es que te encuentras que los entrenadores con más experiencia, o más oportunistas, están entrenando en las máximas categorías ¿no? Eh... y muy poca gente con mucha experiencia está trabajando en el deporte de base (Carlos, párrafo 16).

4.2.3.3. Categorías de entrenamiento

Esta categoría pretende conocer el significado que tiene entrenar en las diferentes categorías y la tarea diaria del entrenador de fútbol base. La siguiente tabla muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	6	2	0	2	6	2	2	2	2	4	28

Tabla 4.171. Entrevistados y frecuencias de la categoría «categorías de entrenamiento».

Como podemos comprobar en la tabla precedente, esta categoría es la que tiene más frecuencias (28), con diferencia, en la dimensión *Experiencia Docente*. Los entrevistados que registran más contribuciones son Álvaro y Enrique, con 6 aportaciones cada uno. El único que no menciona nada al respecto es Carlos.

Según algunos de los expertos (Álvaro y Javier) la formación de los entrenadores de fútbol debería estar en función de las categorías en las que se trabaje.

Bueno, pues un poco hilando con lo que acabamos de decir, seguramente lo suyo sería que hubiera una formación adecuada a niveles y si el nivel es el nivel base, el nivel de iniciación al fútbol, claro, el primer paso, pues, sería pasar por clubes de ayudante, estar en un segundo plano como ocurre con otras profesiones, si a esto podríamos llamarlo profesión (Álvaro, párrafo 18).

El entrenador de benjamines que lleva 6 años entrenando a benjamines, hace mejor su trabajo que el entrenador de benjamines que lleva entrenando 7 años entrenando a juveniles y entra en benjamines...Eh..., la experiencia en el fútbol, como entrenador de fútbol, tiene muchos elementos comunes, dependiendo de la categoría en la que estés, pero también tiene unos elementos muy específicos en cada grupo de edad...Entonces, puedes estar 20 años entrenando en 3ª división y, a lo mejor, no hacerte con un equipo de críos de 10 años. Y al revés ¿no? (Javier, párrafo 20).

Y esto es así, ya que tener experiencia positiva en una categoría no significa que si cambias de categoría te vaya a ir bien también.

El que le haya ido bien..., al entrenador que le haya ido bien en el R. M., eso no garantiza que si cogiera un equipo infantil le fuera ir bien, ya no del resultado, sino hablo del proceso. Por tanto, es enormemente relativo, un entrenador con experiencia, pues si tiene experiencia en determinadas categorías, le irá bien en esas categorías. Pero seguramente, si cambia de categoría, es muy posible que tenga que hacer un reciclaje, porque yo veo al menos tres niveles, no sé si más: uno lo que sería la iniciación, otro el perfeccionamiento y otro sería la etapa sénior...Entonces, entre entrenar un equipo de iniciación, o un equipo ya cadete de perfeccionamiento o un equipo sénior de adultos, a mi me parecen tres niveles suficientemente diferentes, como para poder arriesgarme a decir que la experiencia de uno puede..., hombre ayuda, claro que ayuda indudablemente, ¿pero ayuda a que se sea mejor en otras categorías? Pues no lo sé, no estoy muy seguro de eso. La experiencia ayudaría en ese nivel, pero en otros... Seguramente tendría que experimentar, que comenzar una nueva experiencia entre comillas ¿no? (Álvaro, párrafo 22).

Quizás por este motivo no existe, entre los entrevistados, unanimidad a la hora de decantarse por en qué categorías tienen que estar los entrenadores con más experiencia, algunos afirman que en la base y otros que en categorías superiores.

Deberían entrenar a los más pequeños, pero ellos no quieren entrenar a los más pequeños, quieren estar más arriba ¿no?... Según mi opinión deberían entrenar, los que están más preparados, a la base, a los equipos pequeños. Pero ahora mismo, por lo menos aquí en esta casa, no se dan los casos (Baltasar, párrafo 16).

Bueno, siempre, evidentemente, lo más adecuado es que estén en la base. Es lo más adecuado, es lo idóneo y es lo que yo pienso que sería lo más interesante. Que esta gente que tiene más experiencia eh... son los que deben actuar en el fútbol base, porque,

está claro, que toda esa... riqueza que puedan tener de su experiencia, de sus años atrás..., yo creo que lo más importante es que la tengan desde pequeños adquirido los chavales, no solo desde el punto de vista futbolístico, sino desde el punto de vista personal. Lo más adecuado es que esas personas con más experiencia estén en la base, claro que sí (Genaro, párrafo 16).

Eso sería, para mí, la lógica, es decir, los más experimentados y los mejores tienen que estar en el alto nivel, y aquellos que no llegan, poder reciclarlos hacia niveles más bajos ¿no?, sobre todo, no del primer contacto con el deporte, pero sí, por ejemplo, pero sí federados en alevines o en infantiles (Enrique, párrafo 18).

También cabe destacar el hecho de que algunos de los expertos entrevistados hacen notar que en las edades de infantil y cadete deben de estar los entrenadores con más experiencia, ya que se trata de edades difíciles debido a los cambios que se producen en la pubertad.

Las categorías más difíciles para entrenar en el fútbol base y, sobre todo para enseñar el gesto técnico, son las categorías donde el niño no tiene todavía el desarrollo madurativo cerebral suficiente. Entonces, ahí es donde se adquiere el gesto técnico y esto es, aproximadamente, hasta los 13 años. Entonces, en ese aspecto, deben de estar los más experimentados, los mejores demostradores y los mejores enseñantes (Horacio, párrafo 16).

Esto, a lo mejor..., intentamos que los mejores estén en las edades más difíciles, que, precisamente, no son las más chicas. Son las edades cadetes. Ahí es donde intentamos que estén los mejores entrenadores nuestros y los más formativos, digamos. Los más sosegados, con paciencia, con menos acritud, eh..., que llevan mucho tiempo entrenando en la casa... Estas son las edades más difíciles, porque en las edades tempranas, hacen los que tú les diga (Ignacio, párrafo 20).

También, como destaca Enrique, a veces cuando no se tiene experiencia en el fútbol base se puede ocasionar ciertos problemas.

Eso, por un lado, es decir, si al R. M. lo tiene que llevar un entrenador con experiencia, va a hacerlo siempre mejor que al alevín de ese club, teóricamente ¿no? Pero sí es verdad, que, por la pirámide que se genera, de grupos de jóvenes, va relacionado a entrenadores jóvenes, y ahí es donde meten la pata, con lo cual hay un problema de falta de metodología en iniciación, porque no tiene experiencia, etc. (Enrique, párrafo 18).

Además, como sugiere Javier, lo deseable es que los entrenadores vayan cogiendo experiencia en diferentes categorías con diferentes niños y niñas.

Lo ideal es que el entrenador vaya trabajando en diferentes edades, va aportando diferentes conceptos a los diferentes jugadores, que van pasando por diferentes entrenadores, y él mismo, pues también va adquiriendo experiencia para manejar grupos de diferentes edades y con diferentes características (Javier, párrafo 20).

Quizás esto debería ser así porque es interesante, como indica Fernando, que haya entrenadores buenos en todos los niveles.

Yo creo que el perfil del entrenador de fútbol base es absolutamente distinto al perfil del entrenador de rendimiento, y de ese modo cada entrenador debe estar donde desea estar (vocación y expectativas de futuro), donde puede estar en base a su competencia, y en función de si es o no profesional donde pueda estar (laboralmente). Los contenidos, o los conocimientos, no son los mismos y creo que es tan simple como que tenemos que intentar que haya buenos entrenadores de fútbol base en el fútbol base y buenos entrenadores de rendimiento en las etapas de rendimiento (Fernando, párrafo 18).

A continuación exponemos esquemáticamente los principales resultados de la dimensión Experiencia Docente.



Figura 4.4. Principales resultados de la dimensión Experiencia Docente.

4.2.4. Dimensión Formación Inicial

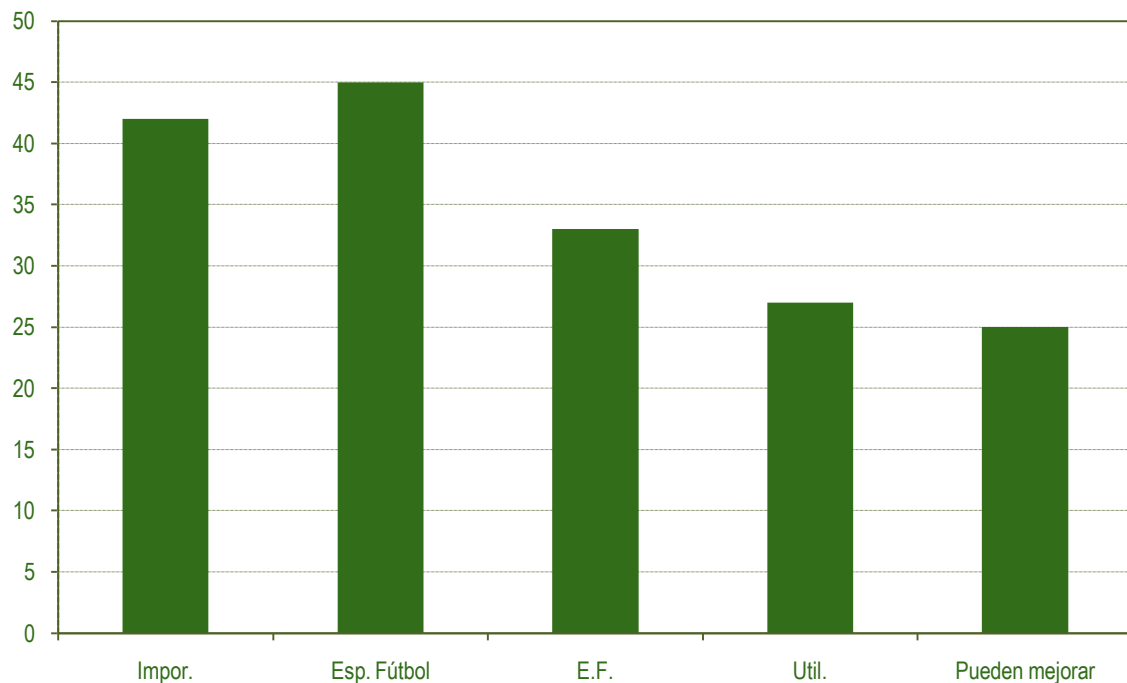
Esta dimensión hace referencia a la importancia que se le da a la formación inicial, al hecho de tener o no titulación específica de fútbol y al significado que tiene tener una titulación académica relacionada con la Educación Física y el Deporte. Además nos interesa conocer también la utilidad

que tienen los contenidos de los cursos de entrenadores, tanto a nivel general como particular, y cuáles de ellos podrían mejorarse.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA
FORMACIÓN INICIAL	Importancia		42
	Titulación	Específica de Fútbol	45
		Académica de E. F.	33
	Contenidos Curso Entrenadores	Utilidad	27
		Contenidos pueden mejorar	25
TOTAL			172

Tabla 4.172. Dimensión formación inicial, categorías, subcategorías y frecuencias.

Podemos ver que las subcategorías *titulación específica de fútbol* (45) e *importancia* (42) de la formación inicial son las que más aportaciones tienen, seguidas muy de cerca por las que hacen referencia a la titulación *académica de Educación Física y Deportes* (33), *utilidad* (27) de los contenidos del curso de entrenadores y *contenidos que pueden mejorar* (25) del mismo. Comprobamos, pues, que estamos ante la dimensión con mayor número de frecuencias, lo cual denota su importancia.



Gráfica 4.74. Dimensión formación inicial, categorías, subcategorías y frecuencias.

4.2.4.1. Importancia

A través de esta categoría intentamos comprender mejor la importancia que le dan los expertos a la formación inicial de los entrenadores en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	5	7	1	2	5	7	1	4	6	4	42

Tabla 4.173. Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».

Destacan las aportaciones de Baltasar y Fernando, ambos con 7, así como las realizadas por Ignacio (6), Álvaro (5), Enrique (5), Javier (4) y Horacio (4). Los que menos contribuciones hacen son David (2), Carlos y Genaro, quienes solamente realizan 1.

Casi todos los expertos entrevistados consideran que el entrenador de fútbol base ha de tener una buena formación para poder realizar su labor de manera eficiente

Bueno, su formación inicial. Le doy mucha importancia como ya he dicho antes. O sea, yo creo que la formación inicial del entrenador de fútbol base debe ser mucho más importante de lo que es ahora. O sea, no debería conformarse con el título de monitor, sino que debería ser algo más ¿no? Que comparándolo, en fin, no es lo mismo. No es que esté diciendo que tengan que ser universitarios (Álvaro, párrafo 25).

Lo que sí está claro, y no me cabe ninguna duda, que el entrenador de fútbol base tiene que estar formado, si no tiene buena formación el entrenador de fútbol base, es un mal entrenador, aunque disponga de otros valores (Fernando, párrafo 23).

Si no hay formación no hay enseñanza. Si no, no hay manera de transmitir. Si no hay conocimientos, tú no puedes transmitir esos conocimientos (Horacio, párrafo 19).

En cuanto a la cuestión referida a dónde deberían estar los entrenadores con más formación, tenemos que decir que no existe unanimidad entre los entrevistados a la hora de ubicar a los entrenadores con mayor formación. Algunos dicen que en el fútbol base y otros que en las categorías superiores. Lo que sí parece ser importante, según manifiesta Enrique, es estimular a aquéllos que se están formando para ser el día de mañana entrenadores de fútbol base.

Pues..., eh..., vamos, yo como profesional de la formación... hoy en día, yo creo que la formación tiene que buscar un objetivo que es enganchar a los estudiantes ¿no? A veces hablamos siempre que la formación debe tener contenidos, que hay que dar mucha materia y tal, y yo creo que es más un planteamiento en el que los profesores, ya sea de facultad o de escuela de entrenadores, pues a base de generar dudas e inquietudes hagan que esos alumnos quieran estudiar, prepararse, ir a ver partidos, etc. Entonces, la preparación es

muy importante, pero no una preparación basada en contenidos y mucho temario, sino una preparación basada en generarles inquietudes ¿no? Y esa es la más importante para mí, es fundamental. Un entrenador que no tiene inquietud por aprender y mejorar, pues se va a quedar en las tres ideas que tiene ya ¿no? (Enrique, párrafo 21).

4.2.4.2. Titulación

En esta categoría vamos a referirnos a la titulación específica de fútbol, por un lado y, por otro, nos centraremos también en la titulación académica relacionada con la Educación Física (TAFAD, maestro o licenciado en Educación Física).

4.2.4.2.1. Específica de Fútbol

Pretendemos conocer mejor la incidencia que tiene tener o no tener el título de entrenador, así como del nivel del mismo. La tabla siguiente expone las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	6	2	6	1	5	4	2	7	0	12	45

Tabla 4.174. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «específica de fútbol».

Como podemos ver en la tabla precedente, Javier con 12 contribuciones es quien más aporta. Después están Horacio (7), Álvaro y Carlos, ambos con 6 aportaciones, y Enrique con 5. Con menos contribuciones están Baltasar y Genaro, con 2, David con 1, y, por último Ignacio que no realiza ninguna aportación.

Para muchos de los expertos el hecho de tener la titulación de entrenador de fútbol es importante, ya que no estiman conveniente el hecho de que haya tantos entrenadores de fútbol base desarrollando su labor sin tener ninguna titulación o con la pretitulación de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol.

Pues, ya lo he comentado antes, que no debería ser así, que no debería ser así. Eso es una tradición en el mundo del deporte federado. Una tradición porque a los niños les puede entrenar cualquiera. Y eso ocurre en el fútbol y en cualquier otro deporte. Cualquiera, con que, eso, con que juegue un poquito al fútbol, ya puede entrenar, vamos. Si lo vemos en la elite, en la elite de vez en cuando aparece algún entrenador que simplemente su único mérito es haber sido un gran ex-jugador, y lo malo es que, encima, luego obtienen resultados, algunos de ellos, ¿no? Y en la base eso ocurre con demasiada frecuencia. Por tanto, eso no, no está bien (Álvaro, párrafo 31).

Curiosamente, eh...el dato nos dice que eh... la mayoría de los que atienden a estas categorías son gente con pretitulación, no es una persona cualificada, estamos hablando casi de un promedio de toda Andalucía de un 60%. Es verdad que hay provincias que están muy bien, en otras está peor ¿no?, pero en torno a las ocho provincias podremos hablar de que en benjamines, alevines, infantiles y cadetes, está en torno al 60% de que son personas que no están cualificadas, como mucho tienen la pretitulación, y muy pocos entrenadores del nivel I o nivel II, están entrenando en estas categorías. Bueno, la verdad es que aquí habría que tomar algunas decisiones importantes: primero, para mí tendría que estar al frente de un benjamín o alevín, un infantil o un cadete, una persona cualificada, titulada ¿no?, qué menos que un nivel I, que es así como se orienta en el perfil profesional del título de nivel I de técnico deportivo ¿no? (Carlos, párrafo 16).

Las causas que llevan a que la mayoría de los entrenadores de fútbol base no tengan titulación alguna de fútbol o tengan la de Aspirante a Técnico Deportivo, pueden ser varias, como, por ejemplo, falta de interés, motivos económicos, etc. Aunque, quizás, una de las principales sea que no hay suficientes entrenadores titulados para atender a la gran demanda que existe actualmente, puesto que hay muchos clubes y escuelas de fútbol con una gran cantidad de niños y niñas que quieren practicar el fútbol. Entonces, con el fin de poder atender a esta demanda, los clubes y escuelas tienen que poner al mando de sus equipos a alguien, aunque éste no tenga título.

A ver, a mí no me parece bien, pero te comento, te digo por experiencia. Yo creo que eso se debe a que los clubs no tienen entrenadores. Porque, ¿tú sabes lo que es tener que entrenar lunes, martes, miércoles, jueves, el fin de semana, y no tener remuneración ninguna? No todo el mundo entrena, y no todo el mundo está dispuesto a perder el lunes, el martes, el miércoles, y el fin de semana por entrenar (Baltasar, párrafo 25).

En cuanto al título de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol, existen dos opiniones entre los entrevistados. Por un lado están los que no le encuentran sentido y ponen en duda su utilidad y, por otro, aquéllos que ven en esta pretitulación un primer escalón en el que se dan las nociones básicas para entrenar y no hacer cosas mal con niños y niñas. Aún así, parece que en el fondo están de acuerdo en que no es suficiente para entrenar en el fútbol base.

En concreto, con este título de técnico aspirante a técnico deportivo de fútbol, yo es un título que no termino de verlo. No termino de verlo porque me parece que son títulos con escaso contenido. Entonces, bueno, ya puestos a sacar un título, yo exigiría que esos títulos tuviesen mayor exigencia, mayores contenidos y mayor calidad. Eso sí que es verdad (Genaro, párrafo 23).

El Aspirante a Técnico Deportivo o Monitor Deportivo de fútbol o de fútbol sala, es solo un paso, un paso, para que la persona sepa lo que no debe de hacer. A partir de ese cursillo de 60 ó 70 horas, que la persona sabe lo que no debe de hacer, ya, por lo menos, no le va a hacer daño, no va a lesionar al pupilo que tiene bajo sus órdenes. Porque esto no es un carpintero que si se estropea una madera no pasa nada. Esto es que si lo hacemos mal y se estropea una persona, es decir, si estropeamos un niño y le hacemos una lesión cardíaca por hacer mal las cosas, o lesiones micromusculares que después en su desarrollo le va a

producir secuelas, pues, tiene su importancia... Los cursos de Aspirante a Técnico Deportivo en esta Comunidad, en Andalucía, desde la Federación Andaluza de Fútbol, se tienen como un puente para enganchar, para engatusar, para que sea la semilla para que después haga los cursos superiores. Todo eso..., te estoy dando también información para que tú veas luego lo que te puede valer... Garantizan una formación básica suficiente, por lo menos, para no meter la pata en determinadas actividades. Lógicamente, el curso de entrenadores debería de servir para algo más que para no meter la pata. Debería aportar unos conocimientos que sean... (Horacio, párrafo 23).

A pesar de todo, parece que poco a poco la situación va mejorando, aunque, qué duda cabe, queda mucha tarea por hacer.

Eso va mejorando. Eh..., El Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación y las distintas escuelas de entrenadores a nivel nacional, estamos hablando de la escuela nacional de entrenadores, están por la labor de, efectivamente, darle estudios o capacitación a este tipo de gente... Cada vez hay más cursos. Antes se hacían cada no sé cuantos años, y ahora se hace cada menos tiempo. Antes se hacían en una localidad y ahora se están repartiendo en más localidades. Entonces, se está mejorando bastante, no tiene nada que ver esto con hace 10 años... Afortunadamente, los clubes grandes e importantes ya están poniendo una base de que el entrenador tenga una titulación. E incluso, en los clubs más pequeños también van en esa línea. Eso es muy bueno, porque la gente joven viene muy bien. Yo soy mucho de la gente joven, porque creo que vienen muy capacitados, y vienen con muchos estudios, vienen muy preparados. Entonces, es importante que la gente educada esté en el fútbol base (Ignacio, párrafo 22).

Eh..., volvemos a lo mismo. Un nivel I de entrenador sería indispensable, por lo menos para que esas personas que estuvieran en esos clubs, supieran cuáles son los límites de su trabajo con edades jóvenes... Ahora mismo, en teoría, legalmente, todos los equipos de base tienen que tener entrenadores titulados, sea el equipo que sea. Hace 20 años eso no pasaba ¿no? Pero ahora hay una exigencia legal de que haya un entrenador titulado, como mínimo con el curso de 60 horas, dependiendo de la categoría. Si llega ya a juveniles, tiene que ser el nivel I, si llega a preferente, sénior, tiene que ser un nivel II, etc. Pero todo el mundo tiene que estar titulado... Eso a la hora de la verdad, pues a lo mejor en algunos sitios, pues se obvia. Poniendo una persona que figure como delegado, que no tiene la preparación, etc. Pero bueno, por lo menos desde la Federación se está forzando a que las personas que cojan, chavales jóvenes, sea en los barrios que sea, que tengan un mínimo de preparación (Javier, párrafo 31).

4.2.4.2.2. Académica de Educación Física

Por medio de esta subcategoría queremos saber la influencia que puede tener el haber cursado estudios académicos relacionados con la Educación Física y el Deporte. A continuación exponemos las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	2	2	2	5	5	5	1	1	6	33

Tabla 4.175. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «académica de Educación Física».

Observamos que los expertos que más contribuciones hacen son Javier (6), Enrique, Fernando y Genaro, los tres con 5. También realizan aportaciones Álvaro (4) y, en menor medida, Baltasar, Carlos y David (los tres con 2). Por último, Horacio e Ignacio contribuyen con una sola aportación.

La gran mayoría de los expertos entrevistados considera que el hecho de tener estudios relacionados con la Educación Física y el Deporte es muy positivo a la hora de ejercer la enseñanza del fútbol.

Es decir, si un entrenador de fútbol ha hecho un TAFAD, o ha hecho magisterio en Educación Física o ha hecho la licenciatura de Educación Física, no solo no le perjudica, sino que les ayuda enormemente y la licenciatura, en particular, pues lógicamente más todavía. Es un auténtico lujo (Álvaro, párrafo 33).

O sea, todos los que han hecho Tafd o son licenciados, pues han visto unas perspectivas diferentes, tipo baloncesto, balonmano, judo, atletismo, etc. Y esa perspectiva general del deporte es una ventaja enorme respecto, por ejemplo, a las titulaciones de escuelas de entrenadores, que van directamente al fútbol ¿no?

Entonces, eso... yo a los alumnos les comento mucho que hay que aprovecharlo ¿no?, la riqueza de saber tareas, juegos, objetivos que se plantean en otros deportes para poder adaptarlos al fútbol (Enrique, párrafo 27).

Todo lo que sea formación cercana..., eh..., pedagogía, psicología, magisterio o licenciatura en Educación Física, Fisioterapia... Todas esas materias relacionadas con la enseñanza, con el movimiento, con la Educación Física, siempre son fuentes importantes de conocimiento (Javier, párrafo 15).

En este sentido, un aspecto positivo a destacar es que cada vez hay más entrenadores en el fútbol base que tienen estudios académicos relacionados con la Educación Física y con el Deporte.

También vienen. Las distintas escuelas que se están creando dentro de los propios municipios están ya por esa labor. Están dándole trabajo a gente que está saliendo con la carrera de Ciencias de la Educación, de magisterio, del INEF. Yo me encuentro con una inmensa alegría cuando vas a cualquier pueblo y dentro de la escuela y en el plano directivo no tienen a cualquiera, al padre de un niño o al delegado que había antiguamente, sino que tienen un experto que sabe lo que se hace. Que tenemos que ir a más, por supuesto. Y que vamos a ir a más, seguro (Ignacio, párrafo 24).

Incluso se está dando mucho el caso de personas que son entrenadores y que tienen una formación universitaria, además relacionada con la Educación Física y el Deporte... Pero sí es verdad que, cada vez más, ese 100% de entrenadores se va llenando más de personas con formación universitaria, cercanas a la enseñanza, cercanas a la Educación Física, cosa que antes no se daba tanto (Javier, párrafo 11).

También cabe destacar que, según comenta Carlos, la que más ayuda en la enseñanza del fútbol, es la titulación de maestro en Educación Física.

Qué duda cabe que son más conocimientos, pero lo que sí se ha visto en estas dos tesis, la de G. V. con la de J., es que, quizás, la que más ayuda en estas categorías de fútbol base, en la iniciación, posiblemente sea la de maestro. Por esa orientación, ese carácter más educativo, a diferencia eh... de un licenciado, que aparte de tener un buen conocimiento de preparación física o de conocimientos técnicos, tácticos ¿no? eh... que se ha centrado más al proceso-producto más que al propio proceso en sí, las propias vivencias que puedan tener los jugadores ¿no? Ese carácter más personalista, más de formación humanista ¿no?, que creo que es interesante bajo mi punto de vista ¿no? (Carlos, párrafo 25).

4.2.4.3. Contenidos Curso Entrenadores

Aquí centramos nuestra atención en la utilidad que tienen los distintos contenidos del curso de entrenadores del nivel I y aquéllos que son susceptibles de mejora.

4.2.4.3.1. Utilidad

Con esta subcategoría, pretendemos conocer la utilidad que tienen o pueden tener los distintos contenidos, tanto comunes como específicos, del curso de entrenadores de fútbol (nivel I, fundamentalmente). En la tabla siguiente exponemos las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	5	1	4	0	0	4	4	4	2	3	27

Tabla 4.176. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «utilidad».

En esta subcategoría los entrevistados que más contribuciones hacen son Álvaro (5), Carlos, Fernando, Genaro y Horacio, todos con 4 aportaciones. También cabe destacar las realizadas por Javier (3), Ignacio (2) y Baltasar (1). Sin embargo David y Enrique no contribuyen con ninguna.

Gran parte de los expertos considera que casi todos o todos los contenidos que componen el currículum del entrenador de fútbol de nivel I, está bien, ya que si están ahí es por algo.

Hombre, yo doy por hecho que cuando un curso lleva ya tantos años llevándose a cabo, es porque se ha hecho siempre con un filtro y análisis bueno, en cuanto a cuáles son los aspectos más importantes para desarrollar. Es decir, con eso yo doy por entendido que las asignaturas que se dan y los aspectos que se recogen en estos cursos, son porque todos son de utilidad (Genaro, párrafo 27).

En cuanto a los contenidos que más utilidad tienen en el fútbol base, los entrevistados hacen mención a muchos de ellos, aunque destacan los siguientes: aquéllos que tienen relación con las ciencias médicas y biológicas (medicina deportiva, anatomía, fisiología y primeros auxilios), los que se refieren al entrenamiento deportivo y los que aluden a la Educación Física de Base.

Entonces, una materia importante es la educación física de base. Otra materia importante es las ciencias biológicas. Si no conoce el funcionamiento del cuerpo humano, difícilmente va a aplicar la educación física de base... Nosotros le damos mucha importancia también a los primeros auxilios, porque en esos equipos de fútbol base no hay médico, no hay fisioterapeuta, no hay ATS, entonces, el técnico deportivo de primer nivel tiene que conocer, pues, todos los primeros auxilios: desde una pequeña lesión hasta la resucitación cardiopulmonar y, lógicamente, mucho más que la táctica (Horacio, párrafo 27).

Pero..., hombre, yo, quizás, me quede, quizás es una opinión un poco personal, yo me quede con las materias relacionadas con Preparación o Educación Física, dependiendo del nivel en el que estemos trabajando, y, quizás las relacionadas con la Medicina. ¿Por qué? Porque su desconocimiento puede conllevar un mayor daño físico, real al chiquillo (Javier, párrafo 35).

Otro aspecto relevante en el currículum del entrenador de fútbol de primer nivel, son las prácticas, tal como señala Álvaro.

Claro no podemos pedirle al fútbol lo que no se hace en el sistema educativo, pero que en su formación inicial, en los cursos de monitores haya un período de prácticas relativamente significativo, y que pudiera tener unos meses, un tiempo, el mayor posible, de unas prácticas tuteladas, de estar ayudando, ser ayudante de algún equipo, me parece fundamental, antes de coger las riendas de un equipo. No obstante es un poco utópico lo que estoy diciendo porque si en el sistema educativo no se cumple al cien por cien lo que estoy diciendo, pues, es muy difícil que en el mundo federado del deporte esto se haga, pero sería lo ideal (Álvaro, párrafo 20).

4.2.4.3.2. Contenidos que pueden mejorar

Se persigue indagar acerca de los contenidos comunes y específicos del curso de entrenadores que son susceptibles de mejora. A continuación se exponen las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta subcategoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	3	1	4	1	1	6	5	2	0	2	25

Tabla 4.177. Entrevistados y frecuencias de la categoría «contenidos que pueden mejorar».

Como podemos ver en la tabla anterior, los entrevistados que más aportaciones hacen son Fernando (6) y Genaro (4), seguidos de cerca por Carlos (5) y Álvaro (3). También contribuyen a esta subcategoría Horacio y Javier, ambos con 2, y Baltasar, David y Enrique con 1 aportación. Sin embargo, Ignacio no realiza aportación alguna.

Gran parte de los entrevistados considera que los contenidos susceptibles de mejora son aquéllos que hacen referencia a los aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos y, en menor medida los relativos a la preparación física, educación física de base y dirección de equipos.

Yo he tenido la oportunidad de conocer cómo se llevan a cabo cursos en diferentes provincias y, vamos..., hay una gran disparidad, algunas veces, en cuanto a la calidad y al nivel del curso de una ciudad con la calidad y el nivel del curso de otra ciudad ¿no? Pero sí pienso que deberían mejorar más los aspectos relacionados con la psicología, porque no..., no se aplica... Creo que no se aplica correctamente el aspecto psicológico que realmente existe en el fútbol, con lo que se da en los cursos. Se dan muchas generalidades de psicología, de motivación, etc., pero, luego, la realidad del fútbol base, la realidad del entrenamiento, la realidad de la competición de los chavales... me parece que necesita más profundidad y, sobre todo, acercarse más a esa realidad (Genaro, párrafo 29).

Eh... es lo que te he comentado antes ¿no? Yo creo que, por lo que yo conozco de los contenidos, pues la propia asignatura de metodología creo que se puede mejorar mucho ¿no? (Enrique, párrafo 31).

Habría que dotar de más contenidos a la metodología de la enseñanza, que es fundamental. Quizás se haya desvirtuado un poco en ese sentido. Y es importante también, la educación física de base, pero bueno, creo que puede estar bien. Bueno, fundamentalmente, la metodología y las ciencias de la conducta (Horacio, párrafo 29).

Por otro lado, cabe destacar también que algunos de los expertos consideran necesario la inclusión de contenidos relativos al inglés, nuevas tecnologías y educación deportiva.

Debiera tratarse todo lo que tiene que ver con estrategias de formación (grupos colaborativos, diario, etc.), pues probablemente tenga vinculación con metodología, pero es imposible con el tiempo de que dispone. Igualmente, debiera tener más importancia a evaluación, pero nos encontramos con el problema que acabamos de describir. Por último, entiendo que no estaría demás incorporar inglés y manejo de medios informáticos para el diseño, control y gestión del entrenamiento (Fernando, párrafo 31).

Otra cosa que yo creo que habría que mejorar en los cursos, sobre todo en el nivel I, es el aspecto que he comentado antes de..., relacionado con la educación ¿no? Para mí hay

una cosa importantísima en el fútbol base, que creo que se tiene totalmente olvidado, que es la educación deportiva. Lo que es habituar a los chavales a que tengan una educación deportiva. Es decir, que ellos sepan que deben tener cierta autonomía a la hora de hacer unos trabajos, que sepan, realmente, qué significa el porqué del estiramiento, el porqué de muchas cosas que se dan en el entrenamiento, que, muchas veces, los jugadores no lo saben. Y, para mí, todo eso se engloba dentro de una materia, o de un aspecto, que es la educación deportiva, que eso creo que está bastante olvidado (Genaro, 29).

También destacan dos apreciaciones realizadas por Fernando y Carlos respecto a una mayor visión global de la formación de los entrenadores, y en relación con la importancia que tienen los profesores de los cursos de entrenadores de fútbol.

De todas formas, creo que existe un grave error si se intenta enseñar el fútbol y todo lo que tenga que ver con el entrenamiento de forma aislada, parcelada como suele hacerse con asignaturas por separado, ya que de lo que se trata es de aprender fútbol. Es decir, creo que técnica (desplazamientos), táctica (desmarque) y percepción espacio-temporal, por ejemplo, tienen mucha relación, o con coordinación o equilibrio. Entonces, si no se traslada al entrenador, a través de la formación inicial, esa concepción global, pues... yo creo que va a ser un error importante. Es decir, uno no puede tener un sobresaliente en técnica y un suspenso en entrenamiento deportivo, porque... algo falla (Fernando, párrafo 29).

El problema está en cómo lo interpreta cada profesor de cada escuela de entrenadores ¿no?, o de cualquier centro de formación de técnicos deportivos. ¿Por qué digo esto? Posiblemente a los licenciados eh..., que puedan impartir la metodología, eh... posiblemente, digamos, tienen una formación eh... con estas nuevas teorías... Aquellos técnicos deportivos o entrenadores nacionales que están impartiendo la técnica y la táctica, pues, a lo mejor, tendrían que reciclarse un poco, beber un poco de estas teorías del aprendizaje, eh... de estas teorías más cercanas al propio análisis del fútbol ¿no?, eh... y no quedarse un poco encasillados en planteamientos ya de hace años ¿no?... Pero bueno, me consta que quien está en un centro de formación, pues, procura tener el conocimiento necesario para poder transmitirlo, pero, posiblemente, para eso se necesitaría eh..., quizás, algunas jornadas... para estos formadores de formadores ¿no? (Carlos, párrafo 29).

De forma esquemática, seguidamente exponemos los principales resultados de la dimensión Formación Inicial.



Figura 4.5. Principales resultados de la dimensión Formación Inicial.

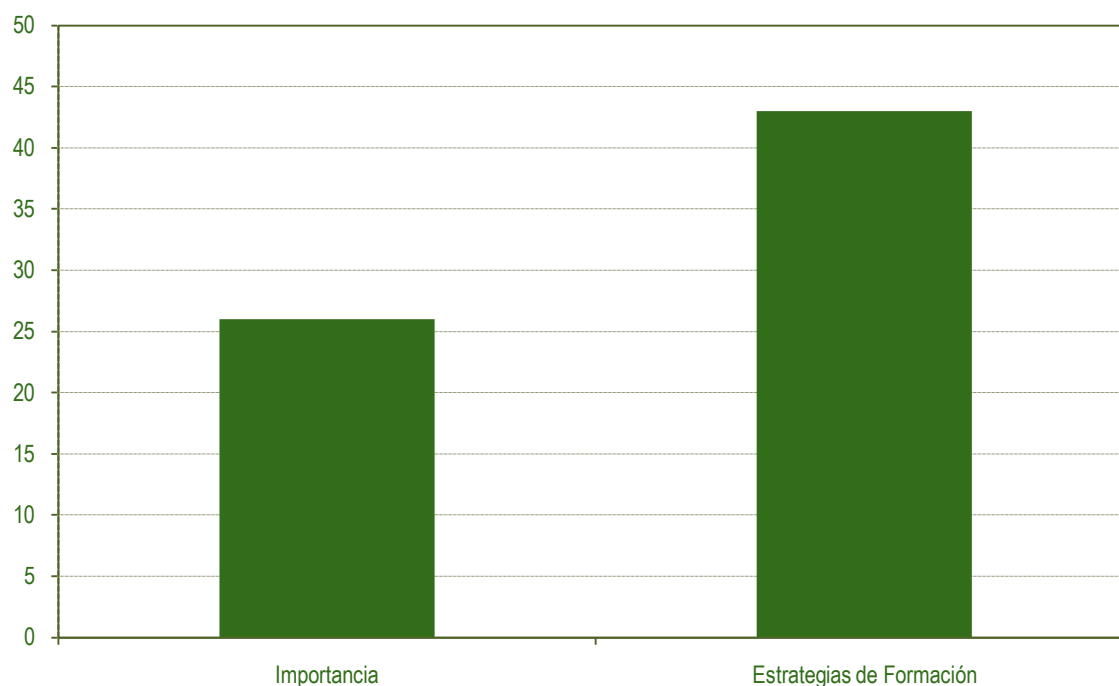
4.2.5. Dimensión Formación Permanente

En esta dimensión tratamos de conocer, por un lado, la importancia que le dan los expertos a la formación permanente del entrenador de fútbol base y, por otro, dilucidar qué estrategias de formación son las más adecuadas para este colectivo.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
FORMACIÓN PERMANENTE	Importancia	26
	Estrategias de Formación	43
TOTAL		69

Tabla 4.178. Dimensión formación permanente, categorías y frecuencias.

Podemos ver que de las dos categorías que componen esta dimensión, la que se corresponde con las *estrategias de formación* es la que más frecuencias tiene (43), mientras que la que se refiere a la *importancia* de la formación permanente en los entrenadores de fútbol base cuenta con algunas menos (26). En total, en esta dimensión se han obtenido 69 frecuencias, lo cual no es nada desdeñable.



Gráfica 4.75. Dimensión formación permanente, categorías y frecuencias.

4.2.5.1. Importancia

Por medio de esta categoría intentamos comprender mejor la importancia que le dan los expertos a la formación permanente de los entrenadores en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	3	1	1	1	3	2	2	5	4	26

Tabla 4.179. Entrevistados y frecuencias de la categoría «importancia».

Como podemos comprobar, todos los expertos entrevistados realizan aportaciones a esta categoría. Los que más contribuciones hacen son Ignacio (5), Javier y Álvaro, 4 cada uno y Baltasar y Fernando (3 cada uno). Los demás realizan 2 aportaciones (Genaro y Horacio) o 1 (Carlos, David y Enrique).

Todos los expertos entrevistados consideran que la formación permanente de los entrenadores de fútbol base es muy importante.

Para cualquier profesional, la formación permanente es crucial, y particularmente para los que nos dedicamos a la labor docente, sea el nivel que sea, es imprescindible. O sea, es imprescindible tener una formación continua, periódica, cada uno enfocada a lo que está haciendo en ese momento. Muy práctica, muy específica y muy aplicada. Y esto, pues lógicamente, el deporte y el fútbol no deberían estar ajeno a eso, pero claro, si flojea la formación inicial, como antes hemos comentado, pues qué club, qué institución o qué propio entrenador se preocupa suficientemente por una formación permanente adecuada. Pues, seguramente, muy pocos (Álvaro, párrafo 44).

Bueno, yo creo que es determinante. Es decir, yo creo que entre las capacidades que tiene ese perfil de..., cualquiera de los dos perfiles, tanto el de rendimiento como el de formación, pero especialmente el perfil del entrenamiento para la formación, una de las capacidades que tiene que tener ese entrenador es el..., de alguna forma, la inquietud ¿no?, las ganas permanentes de aprender y de mejorar (Fernando, párrafo 34).

Vital. Eso es lo que marca. Para mí, la formación permanente es lo que marca eh..., la evolución de los entrenadores. Yo eso lo tengo clarísimo y lo he visto, además, en muchos casos, en entrenadores que he conocido. Y eso, no es al cien por cien de los casos, pero, habitualmente, siempre hablamos en un porcentaje alto, entrenador que se preocupa por su formación permanente, es un entrenador que evoluciona, es un entrenador que sigue caminando y es un entrenador que consigue sus objetivos y sus retos... Entrenador que es reacio a la formación permanente, tarde o temprano, tarde o temprano, es un entrenador que termina acabando su carrera deportiva mucho antes, y no termina consiguiendo los objetivos que, en un principio, se podían establecer para ese entrenador. Para mí es vital la formación permanente (Genaro, párrafo 32).

4.2.5.2. Estrategias de Formación

Esta categoría intenta obtener información acerca de las estrategias de formación más idóneas para la formación permanente de los entrenadores en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	1	3	1	6	7	1	4	4	12	43

Tabla 4.180. Entrevistados y frecuencias de la categoría «estrategias de formación».

De todos los expertos entrevistados el que más contribuciones ha hecho ha sido Javier (12), seguido por Fernando (7) y Enrique (6). A continuación les siguen Álvaro, Horacio e Ignacio, con 4 cada uno, y Carlos con 3. Los que menos han aportado han sido Baltasar, David y Genaro, los tres con 1 frecuencia.

Cuando a los expertos se les pregunta por las estrategias de formación más adecuadas para garantizar una adecuada formación permanente de los entrenadores de fútbol base, éstos dan respuestas muy variadas. Hacen referencia tanto a estrategias de formación no formales (cursos-sobre todo cursos prácticos- jornadas, seminarios..., como a maneras informales de formación como el intercambio de experiencias, formación entre los entrenadores del mismo club y aprender del día a día. Además, una de las estrategias de formación más nombrada es la lectura de libros, revistas on-line, etc.

Las más adecuadas son las jornadas que, fundamentalmente, sean prácticas. Que no sean muy numerosas en cuanto a muchas personas oyendo, y que sean jornadas monográficas. Es decir, jornadas, sesiones o actividades monográficas. Un profesor con 25 ó 30 alumnos en el terreno de juego. Con sesiones teóricas y, sobre todo, con sesiones prácticas. Para mí el 65% de práctica y el 35% de teoría sería una buena proporción (Horacio, párrafo 34).

Yo ya he pasado por todas: cursos, jornadas, intercambios experiencias..., por todas. Para mí, la más adecuada, con diferencia, es el intercambio de experiencias. Siempre bien orientado, siempre con un objetivo claro, siempre sabiendo para lo que se hace ese intercambio... Pero, para mí, el..., bajo mi experiencia, bajo la experiencia de la gente con la que he compartido todo esto, es el intercambio de experiencias, con diferencia, para mí, vamos (Genaro, párrafo 34).

Entonces, yo creo que tendríamos que buscar modelos más horizontales, como está ocurriendo en el mundo de la enseñanza, eh... Ahí el trabajo de M. es muy interesante ¿no?, sobre el trabajo colaborativo de los técnicos de un mismo club ¿no?, de cómo, a partir de las prácticas y de las reuniones que ellos tienen, analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre esa práctica. Podría ser de gran interés ¿no? (Carlos, párrafo 32).

Hay mucha gente que explica sus experiencias en los libros y uno que tiene esa inquietud de leer y de estudiar, pues creo que tiene muchas posibilidades de sacar muchas cosas adelante. Y si, evidentemente, si está con sus problemas en la práctica, pues, creo que es la formación ideal (Enrique, párrafo 36).

Yo siempre hablo de una formación continua cotidiana. O sea, el entrenador está trabajando y, mientras está trabajando, aprende. Es decir, puede irse a un libro y leer, pero también si lleva un año trabajando, cuando ha terminado ese año, ha aprendido un montón de cosas que ha principio de temporada no sabía. Hay un montón de sistemas de trabajo que ya no pone en práctica y antes sí ponía. Hay determinados comportamientos que antes hacía y ya no. Es decir, también eso forma parte de un reciclaje práctico. No solo la formación continua es la formación teórica, sino también la formación práctica. Y qué mejor formación práctica que el día a día (Javier, párrafo 40).

No obstante, también las estrategias de formación que normalmente suelen seguir los entrenadores de fútbol base son puestas en tela de juicio por algunos entrevistados.

El problema está en que el modelo de formación permanente yo creo que no es el más adecuado. El modelo que se adopta en el mundo de fútbol, pues, asistir a determinados congresos, determinadas jornadas, determinadas conferencias, eh..., claro, lo hacemos desde un punto de vista más vertical ¿no? La persona, el experto que te viene de fuera, te muestra lo que quiere mostrarte, queda magistral, y luego tú intentas llevarlo a la práctica, que muchas veces no coincide con esa práctica que te han vendido ¿no? (Carlos, párrafo 32).

No creo que las estrategias que están utilizando actualmente basadas en expertos y demás, las instituciones que más lo promueven, como puede ser el IAD, que es el que conocemos aquí en Andalucía más, pues sea lo más adecuado. Yo creo que, normalmente, lo que interesa, sobre todo, que si es un experto, que ese experto vaya al club sabiendo exactamente lo que demanda en él, que disponga del tiempo necesario, y que eso pueda repercutir en el desarrollo profesional del entrenador ¿no? Pero si no es así, creo que las típicas, jornadas y congresos y demás, están bastantes alejadas de lo que es la realidad y necesidades del día a día de un entrenador de fútbol base (Fernando, párrafo 36).

A continuación exponemos de forma esquemática los resultados más destacados de la dimensión Formación Permanente.

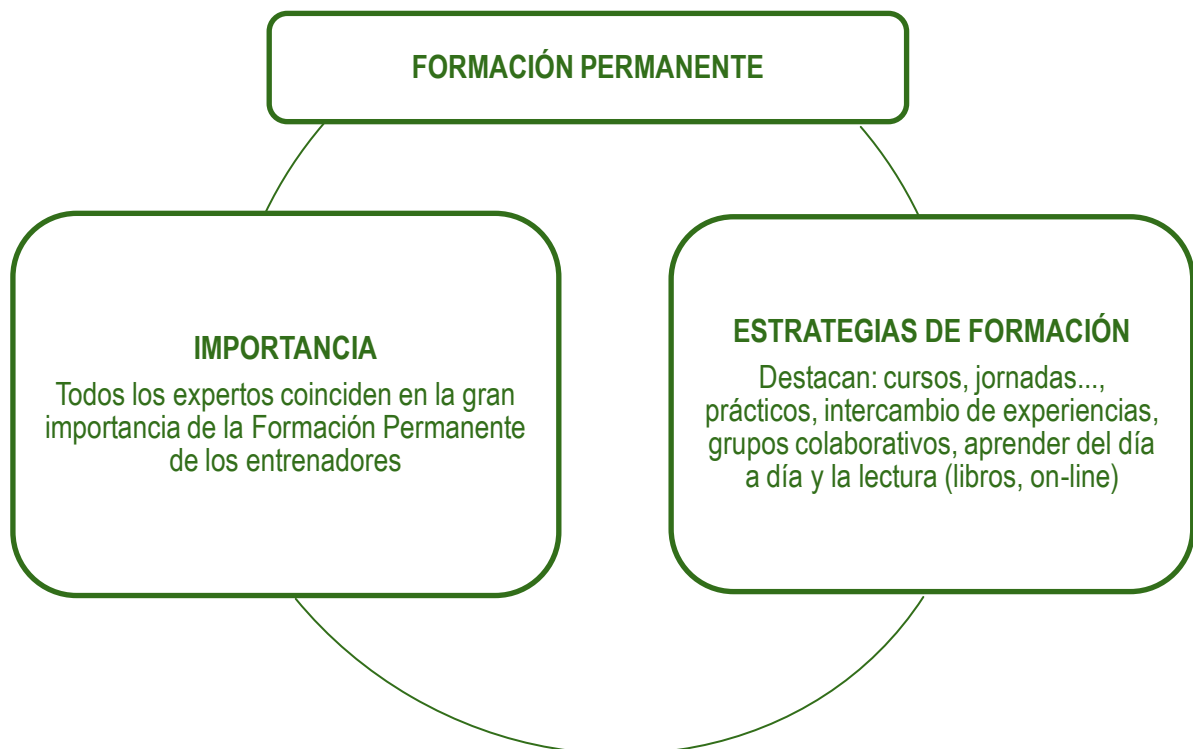


Figura 4.6. Principales resultados de la dimensión Formación Permanente.

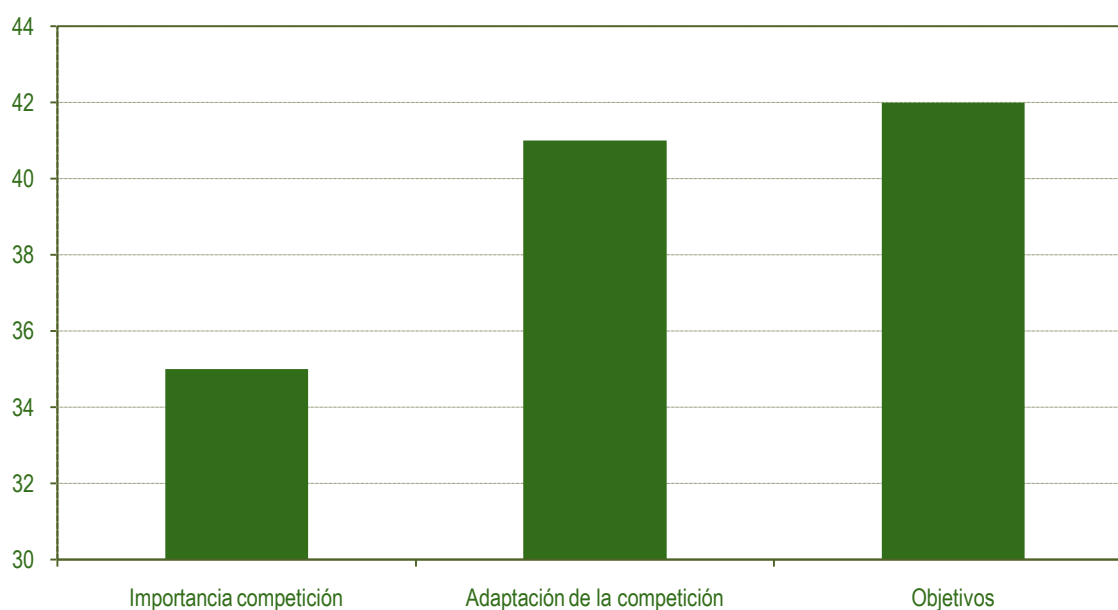
4.2.6. Dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol

Se trata de comprender mejor qué concepción de la enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base. En este sentido, queremos conocer qué opinan sobre la importancia que se le da actualmente a la competición, si ésta está adaptada a las características psicoevolutivas de los niños y niñas que lo practican y qué objetivos priman en la realidad del fútbol base y cuáles deberían ser priorizados.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS		FRECUENCIA
CONCEPCIÓN ENSEÑANZA FÚTBOL	Competición	Importancia	35
		Adaptación	41
	Objetivos		42
TOTAL			118

Tabla 4.181. Dimensión concepción enseñanza del fútbol, categorías, subcategorías y frecuencias.

Vemos que, dentro de la dimensión Concepción de la Enseñanza del Fútbol, destaca la subcategoría que hace referencia a la *adaptación* de la competición a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas. También hay que mencionar que la subcategoría *importancia* y la categoría *objetivos* han reunido bastantes frecuencias (35 y 32, respectivamente). Al respecto tenemos que decir que a pesar de tener una categoría y dos subcategorías, entre las tres han reunido una cantidad considerable de frecuencias (118).



Gráfica 4.76. Dimensión concepción enseñanza del fútbol, categorías, subcategorías y frecuencias.

4.2.6.1. Competición

Esta categoría se compone de dos subcategorías, por un lado la importancia que le dan los entrenadores a la competición y, por otro lado, la adaptación de la competición a las características psicoevolutivas de los niños y niñas.

4.2.6.1.1. Importancia

Por medio de esta categoría intentamos comprender mejor la importancia que le dan los expertos a la formación permanente de los entrenadores en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	1	1	1	4	2	5	2	4	11	35

Tabla 4.182. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «importancia».

En cuanto a las aportaciones realizadas por los entrevistados a esta subcategoría, tenemos que decir que es Javier, con diferencia, el que más contribuciones realiza (11), seguido por Genaro (5), Álvaro, Enrique e Ignacio (ambos con 4). Después, Fernando y Horacio tienen dos frecuencias, mientras que Baltasar, Carlos y David, solo realizan una aportación.

Todos los expertos entrevistados consideran que actualmente se le da demasiada importancia a la competición, lo cual puede hacer que se desvíe la atención hacia ésta dejando en un segundo plano los aspectos relacionados con la formación personal y deportiva que son los que deberían primar en el fútbol base.

Excesiva. En el fútbol base se le está dando por rutina, por tradición, se le está dando excesiva importancia a lo que es la competición, en detrimento de la formación. Hay unas nuevas corrientes que vienen lideradas por las escuelas de fútbol, por otros modelos de competición, que ya no le están dando tanta importancia. Pero esto va a tardar todavía tiempo...La competición genera una deformación de la formación en las edades tempranas. Porque el niño está más pendiente del resultado, y el entrenador está más pendiente del resultado, que de lo que es el aprendizaje. Y entonces, la competición, a veces, mata o disminuye la formación. De aquí, que yo piense personalmente, que los modelos de competición del fútbol base están obsoletos y hay que cambiarlos. No se puede hacer la competición de los niños a imagen y semejanza del fútbol profesional: ligas, competiciones y otra serie de cosas (Horacio, párrafo 37).

En las canteras más modestas, la competición en fútbol base está totalmente desmadrada y descontrolada. Total y absolutamente... Yo veo del orden de 7 ó 8 partidos semanales, de fútbol base. Te puedo estar hablando de los últimos 15 años, no te estoy hablando de hace un mes. Y te puedo decir, con todo conocimiento de causa, que los papeles están

completamente perdidos. Y, además, es un problema sin solución... La competición, el hecho de competir, el hecho de ganar... Todos quieren ganarte como sea. Y con una pérdida completa de valores, de respeto a nada en absoluto. Una competición de una segunda provincial alevín, para el equipo que compite el sábado, es la final de la Champions sistemáticamente. Y única y exclusivamente porque la persona que lleva el equipo no tiene..., porque los chiquillos son como tú los orientes, y van a tener el aire del entrenador que los lleve (Javier, párrafo 47).

Como comenta Enrique, a veces, se dice lo contrario que se hace, es decir, se dice que ganar no es lo importante, que lo importante es participar, pero, al final, se sigue dando demasiada importancia a los resultados y a ganar.

Pues mira, eh..., yo creo, de las últimas experiencias que yo tengo como profesor en la escuela o, incluso, en la facultad, todos empiezan dándole poca importancia a la competición, porque es políticamente lo correcto. Es decir, ahora estamos en un mundo en el que la frase esa de lo importante es participar y tal, es lo mejor, pero realmente es mentira. Es decir, yo creo que es un escaparate que lo usa el directivo, lo usan los padres, y lo utilizan los propios entrenadores cuando empiezan... Pero es mentira, porque en el momento que tienes tus primeras experiencias te empiezas a dar cuenta que es mentira, que todo el mundo te aprieta para ganar, que tú haces un cambio, en un momento, para que un niño juegue, y si en vez de haber marcado 4 goles, has empatado, ya todo el mundo se te echa encima. Entonces, todo eso es mentira... La competición lo es todo, ganar lo es todo y, por lo tanto, muchos entrenadores que van con esas buenas ideas de inicio, pues empiezan a darse cuenta que tienen una vía, o dejarlo, porque es un mundo cruel, en ese sentido, o irse adaptando, poco a poco, a lo que te están pidiendo ¿no?, que es ganar (Enrique, párrafo 39).

Otro aspecto que destacan algunos de los expertos entrevistados es el hecho de que es el propio entrenador el que puede hacer algo, el que puede luchar contra esta situación, aunque, muchas veces, la tarea es muy ardua.

Y los entrenadores que son, en mi opinión, el único elemento que con una buena formación serían capaces de frenar este exceso de obsesión por la competición, pues claro, ante esa falta de formación y de creer realmente en la labor educativa que deberían hacer, pues se dejan llevar por los efectos de los sistemas de competición, de los padres..., porque yo creo que se le da demasiada importancia (Álvaro, párrafo 49).

Entonces, creo que se le da toda la importancia a la competición, y casi ninguna a otras muchas cosas que son importantes en estas categorías, independientemente de que recuerdo que ganar es uno de los tres objetivos fundamentales del deporte base. Esto es una cuestión de educación, de generación de hábitos en los que el vehículo fundamental es el entrenador y el propio club. Todo es educable, y esto no es una excepción (Fernando, párrafo 39).

En este mismo sentido Genaro y Javier hacen hincapié en que la competición en sí no es mala, sino que para que ésta sea formativa y educativa tiene que tener una orientación adecuada.

Yo creo que lo importante es desarrollar una serie de formación, todo eso está perfecto, y, por supuesto, también aprender a competir, pero con una orientación adecuada... No se puede basar todo en la competición, por competir y por ganar... Se puede hacer, porque eso forma parte de este deporte y de la sociedad, y hay que hacerlo así, pero siempre con una orientación adecuada...Es lo que se dice siempre de qué es importante aprender o ganar. Es que lo importante es aprender a ganar, se puede hacer ambas cosas. Se puede hacer perfectamente. Y eso, no me cabe la menor duda, que se puede hacer perfectamente un trabajo que aglutine ambas cosas: formación y rendimiento. Eso se puede llevar a cabo perfectamente, bien orientada, y no hay por qué darle tantísima importancia a la competición, como se le da (Genaro, párrafo 37).

La competición y la formación no son dos elementos contrapuestos, ni siquiera son complementarios, sino que son, prácticamente lo mismo. No podemos formar sin competir. Es así (Javier, párrafo 45).

4.2.6.1.2. Adaptación.

A través de esta subcategoría intentamos conocer un poco mejor si la competición en el fútbol base está o no adaptada a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas y ver en qué medida. También trataremos aquí los aspectos relacionados con la adaptación de la enseñanza del fútbol al niño. La tabla siguiente muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	8	2	3	1	4	5	2	4	1	11	41

Tabla 4.183. Entrevistados y frecuencias de la subcategoría «adaptación».

De nuevo, igual que ocurría en la subcategoría anterior, es Javier quien realiza más aportaciones con un total de 11, seguido de cerca por Álvaro (8). También realizan contribuciones notables Fernando (5), Enrique y Horacio, ambos con 4. Además, Carlos tiene 3, Baltasar y Genaro 2, y David e Ignacio 1 cada uno.

La gran mayoría de los expertos considera que la competición no está suficientemente adaptada a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas, ni desde el punto de vista del sistema de competición, como desde la perspectiva de los elementos estructurales del fútbol.

En absoluto. Hay que adaptar la competición al niño, no el niño a la competición. Como se ha seguido de siempre, y, además, el modelo es un modelo que viene desde arriba hacia abajo, es decir, desde la Federación Española a las Federaciones Territoriales, pues resulta que la competición está hecha a imagen y semejanza de los adultos. Y los niños no son un adulto en miniatura... Entonces, la competición, igual que la primera división, que son profesionales y que pueden jugar 40 partidos ó 70 partidos al año, pues así está hecha para

los niños: las puntuaciones son las mismas, prácticamente cambia poco en cuanto a las sustituciones, en cuanto a los tiempos de juego..., bueno y todo esto. Entonces, yo creo que habría que producir un verdadero cambio en los modelos organizativos de la competición. Adaptarla al niño y no el niño a la competición (Horacio, párrafo 39).

Pues, en muy poca. En general en muy poca. O sea hay muy poca imaginación en las instituciones que gestionan las competiciones de las categorías inferiores, porque lo que hacen es reproducir los modelos de la alta competición. Tenemos un sistema de liga, exactamente igual que si fuera la primera división, tenemos los trofeos del caos, tipo playoff, y que alguien en algunos contextos desarrolla, clasificaciones que hacen que jueguen los mejores contra los mejores. Incluso la provincia en juego, que debería ser una competición más educativa aquí en..., pues también el que gana al final llega... (Álvaro, párrafo 51).

Aunque ha habido un avance con el fútbol 7, que ha costado la misma vida a los tradicionalistas del fútbol, pero yo creo que se debería adaptar en algunas categorías y contextos, muchísimo más. Adaptar el número de jugadores, el espacio del campo, el balón, las dimensiones de las porterías... (Álvaro, párrafo 53).

No obstante, según algunos de los expertos, esta situación va cambiando poco a poco y se va evolucionando, aunque todavía queda tarea por hacer.

El fútbol ha evolucionado, antiguamente jugábamos siempre a fútbol 11, y ahora hay fútbol 7, quieren hacer, me parece, fútbol 9, pero todavía no se ha hecho. En benjamines, alevines, el fútbol es fútbol 7, no hay fútbol 11, y luego en infantiles hay otra cosa que no había antiguamente, que puedes hacer cambios constantemente. La verdad es que se va evolucionando, no es la situación más idónea, pero se va mejorando poco a poco (Baltasar, párrafo 41).

Se ha avanzado mucho en esto porque hace 12 ó 14 años, Andalucía también ha sido precursora en esto, ha sido número 1, y ha sido también locomotora de esto, con la implantación del fútbol 7. Se ha adaptado mucho la portería, que son menores, el balón que es del nº 4, el terreno de juego..., también se ha avanzado mucho... Pero todavía queda camino que recorrer. Habría, a lo mejor, que desarrollar el fútbol 9 para la edad de los 13 años y ya, después, el fútbol 11 (Horacio, párrafo 41).

Por otro lado, y no menos importante, algún entrevistado hace alusión al coste psicológico y fisiológico que supone para los niños y niñas de estas edades el hecho de que se le dé tanta importancia a la competición y a todo lo que la rodea.

3 días de entrenamiento a la semana, desplazamientos larguísimo los fines de semana, una cantidad de pérdida de tiempo, de estudios, de ocio de un crío de 11 años, que, desde el punto de vista personal, parecía que era una verdadera barbaridad... Yo creo que estamos desvirtuando todo esto, y estamos llegando a fabricar futbolistas como sea. Y me parece que ahí todavía estamos en una edad en la que el chaval todavía su tiempo de estudio es respetable, pero su tiempo de ocio también. Y en esa competición un chiquillo puede salir a las 8 de la mañana un sábado, para ir a jugar a Algeciras, y volver a su casa a las 10

de la noche. Y a mí eso me parece una aberración para un chaval de 10 años (Javier, párrafo 49).

Después, en el aspecto evolutivo, si no desde el punto psicológico, sí desde el punto de vista fisiológico, las edades están estructuradas en dos en dos años. Es decir, alevines son, por ejemplo, nacidos en el 96 y en el 97. Esto qué conlleva: que a la hora de competir, pueda darse el caso de que estén jugando en un mismo campo un chaval que nace en enero del 96 y otro en diciembre del 97. Cuando en la categoría inmediatamente anterior hay jugando un jugador que con éste tiene una diferencia de 15 días. Sin embargo éste está jugando con uno con el que tiene una diferencia de año y 10 meses, dos años en la práctica. Entonces, eso yo creo que sí sería mejorable para igualar un poquito. Nosotros tenemos, incluso, propuestas a ese respecto, que estamos preparando. Estamos en la búsqueda del intervalo eficaz, a nivel más fisiológico que psicológico (Javier, párrafo 49).

4.2.6.2. Objetivos

Con esta categoría pretendemos conocer mejor los objetivos que actualmente se persiguen en el fútbol base y relacionarlos con los que se deberían priorizar. A continuación mostramos en una tabla las frecuencias aportadas a esta categoría por cada experto.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	5	5	2	7	4	6	2	2	5	42

Tabla 4.184. Entrevistados y frecuencias de la categoría «objetivos».

Como podemos observar en la tabla precedente, Enrique con 7 frecuencias es quien hace más aportaciones a esta categoría, seguido de cerca por Genaro (6), Baltasar, Carlos y Javier (los tres con 5). También destacan las realizadas por Álvaro y Fernando (ambos con 4) y las que hacen David, Horacio e Ignacio, los tres con 3 aportaciones.

La gran mayoría de los entrevistados, en relación con los objetivos que priman en el fútbol base, estima que, en la actualidad, son los de rendimiento los que predominan.

Está clarísimo que el de rendimiento. O sea, vamos, sin ninguna duda y totalmente exagerado como he dicho antes con el aspecto de la competición... Todo, todo lo que aglutina..., cualquier decisión que tú ves en el día a día, siempre tiene un trasfondo de rendimiento... Cualquier decisión de..., aunque sea una decisión que, a lo mejor, ni siquiera tiene que ver con el partido, sino de alguna convocatoria, de cómo llevar a cabo la preparación de un partido, de..., no sé, cómo establecer el viaje. Todo lo que significa el entorno, un poquito, de la competición, tiene siempre un trasfondo de rendimiento, pero, además, clarísimo y, muchas veces, exagerado. Eso es lo que pasa en la realidad (Genaro, párrafo 43).

La experiencia me dice que los objetivos que priman son los competitivos, pero por encima de cualquier otro. Lógicamente, no debe ser... Pero la experiencia te dice que todo el mundo se quiere comer a todo el mundo, sea como sea (Javier, párrafo 55).

También prácticamente todos los expertos consideran que los objetivos que deberían perseguirse en el fútbol base deberían ser los educativos y los recreativos, fundamentalmente.

Bueno, pues el objetivo fundamental debería ser el educativo. Y lo he dicho al principio de la entrevista. Esto no se rompe con crear las bases para que si sale algún talento, pueda jugar en la primera división. Yo siempre pongo el mismo ejemplo: ¿Cuántos jugadores, de Huelva, han ganado dinero con el fútbol? ¿Han jugado en primera división? ¿Cuántos miles de jugadores en los últimos, yo qué sé, 15 años, cuántos miles, y miles y miles de jugadores y cuántos de ellos han llegado a primera división? El porcentaje es triste. Es tan triste que más de uno diría: ¿qué estoy haciendo yo? Yo me creo que llevo un equipo, quizás de 10 años, y que van a llegar... No, no, no. No va a llegar ninguno. Entonces, como no va a llegar ninguno, pues yo tengo que hacer, priorizar, la labor educativa. Desarrollar valores a través del fútbol, una formación como persona... (Álvaro, párrafo 55).

Bueno, en primer lugar el objetivo... es evidente ¿no? El objetivo, para mí, prioritario, y te lo digo ya casi como padre ¿no?, que es una manera o perspectiva bastante interesante de ver. Hasta ahora no tenía hijos como para saber qué quería de ellos. Mira, para mí lo más importante, el objetivo en iniciación, es que el niño vaya feliz a hacer una actividad física, que le permita, además, una adherencia al deporte y que le permita, pues, tener una vida saludable, que en la adolescencia siga teniendo unos hábitos de hacer deporte, que conozca a la gente... Para mí, ese es el objetivo fundamental... Lo que ocurre es que, bueno, yo creo que los niños desde su perspectiva no entienden ese objetivo, ellos quieren ser Messi, Xavi, o quieren ser Huntelaar ¿no? Entonces, ellos empiezan con una cuestión un poco más ambiciosa, y ahí es donde los entrenadores tenemos que tener cuidado. Es explicar a los padres y a los niños que aunque no lleguen al alto nivel, las ventajas que les está ofreciendo jugar, pues son una maravilla ¿no?, conocer al grupo y todo eso (Enrique, párrafo 43).

También destacan algunos entrevistados que los objetivos pueden compaginarse y obtener beneficios para la formación integral de los chicos y chicas.

Hay algunas instituciones que su único objetivo es puramente recreativo. Pero yo pienso que debe haber un poco de todo: debe haber educativo, debe haber recreativo, debe haber de rendimiento..., en la misma orientación que he dicho antes; es decir, se puede hacer un buen trabajo de rendimiento y, a la misma vez, hacer un trabajo formativo y educativo. No hay por qué excluir a un objetivo de otro (Genaro, párrafo 41).

Si los tres objetivos fundamentales del deporte base son: ganar o competir, aprender y divertirse, pues tienen que tener un orden creciente o decreciente, en función de la categoría en la que estén. Siendo divertirse, el primero de todos, en relación con las primeras edades; posiblemente, después, ir pasando o juntando, divertirse con aprender y, progresivamente, ganar, teniendo en cuenta que los tres tienen que estar presentes en todas las categorías, pero no en la misma medida ¿no? Eso sí es importante que lo conozca el entrenador.

(Fernando, párrafo 43).

Por último algunos de los expertos entrevistados destacan el hecho de que las canteras de clubes de elite no pueden tener los mismos objetivos que las canteras de clubes y equipos más modestos, es decir los objetivos son distintos o tiene que ser distintos.

Y ahí yo sí que haría una diferenciación entre (mi club) y clubs similares y el resto de equipos. Porque nuestros objetivos son diferentes, los objetivos son diferentes, pues la metodología va a ser diferente. Nosotros nos centramos en que..., lo que pasa es que es un término muy duro, nosotros somos una fábrica de futbolistas. Es un concepto que lo utilizo más para hacer entender... El objetivo (mi club) es que salgan futbolistas... El objetivo de un club de barrio puede ser darles una actividad deportiva, en este caso futbolística, a un grupo de personas del barrio. Otra escuela de fútbol, a lo mejor, tiene un componente de servicio también deportivo, pero cobra un determinado dinero porque es una escuela privada y su objetivo es ganar dinero. Cada uno tendrá sus objetivos, pero siempre el que la competición sea el elemento común de todos ellos, pero cada uno va a tener objetivos, sus objetivos prioritarios van a ser diferentes (Javier, párrafo 53).

A continuación exponemos esquemáticamente los principales resultados de la dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol.



Figura 4.7. Principales resultados de la dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol.

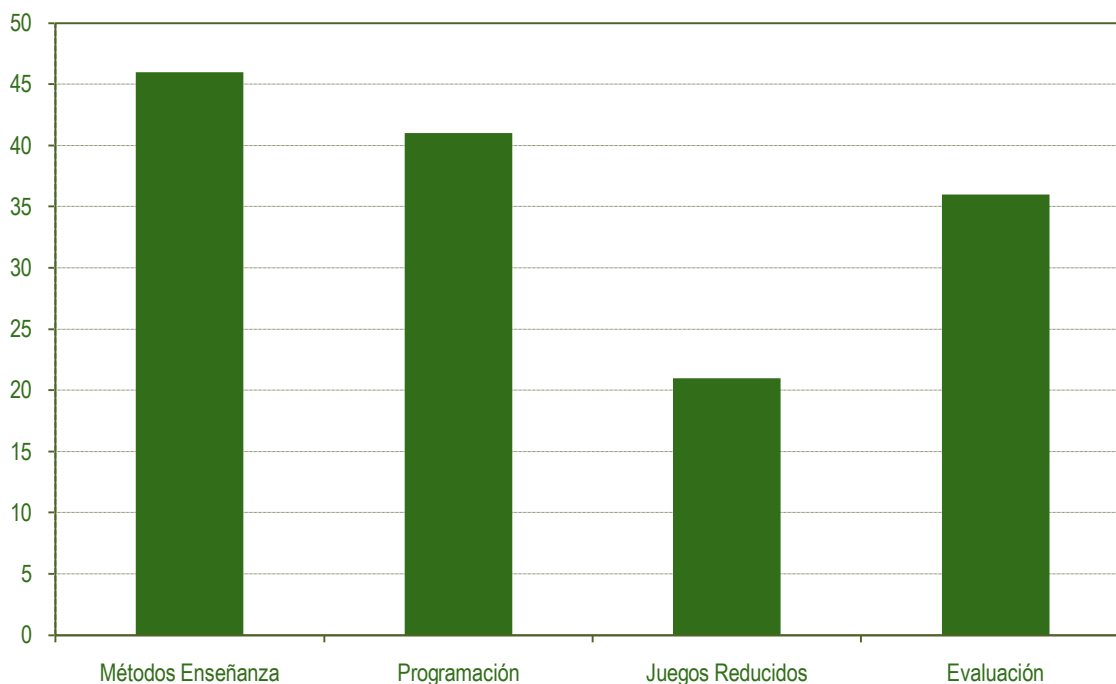
4.2.7. Dimensión Metodología

En esta dimensión intentamos conocer mejor la metodología de enseñanza utilizada por los entrenadores de fútbol base, así como algunos aspectos relacionados con ésta, tales como la programación, la evaluación y la utilización de juegos reducidos en la enseñanza del fútbol.

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	FRECUENCIA
METODOLOGÍA	Métodos de Enseñanza	46
	Programación	41
	Juegos Reducidos	21
	Evaluación	36
TOTAL		144

Tabla 4.185. Dimensión metodología, categorías y frecuencias.

Como podemos ver, dentro de la dimensión Metodología, destacan las categorías que hacen referencia a los *métodos de enseñanza* (46) del fútbol y a la *programación* (41) en el fútbol. Además, hemos de destacar que la categoría *evaluación* tiene también numerosas frecuencias (36), siendo la que se refiere a los *juegos reducidos* la que presenta menos frecuencias (21). No obstante esta dimensión es la segunda que presenta más frecuencias de toda la entrevista (144), lo cual nos da una idea de su importancia.



Gráfica 4.77. Dimensión metodología, categorías y frecuencias.

4.2.7.1. Métodos de Enseñanza

Esta categoría pretende dilucidar si los entrenadores de fútbol base utilizan con mayor frecuencia métodos de enseñanza basados en la instrucción directa (métodos directivos) o basados en la resolución de problemas. Además, pretendemos conocer la idoneidad de cada uno en el fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	5	1	6	2	4	10	6	4	1	7	46

Tabla 4.186. Entrevistados y frecuencias de la categoría «métodos de enseñanza».

En cuanto a las aportaciones realizadas por los entrevistados a esta categoría, tenemos que decir que es Fernando, con diferencia, el que más contribuciones realiza (10), seguido por Javier (7), Genaro (6), Álvaro (5), Enrique y Horacio, ambos con 4. Los que menos aportaciones realizan son David (2), Baltasar e Ignacio, ambos con solo una contribución.

Cuando les preguntamos a los expertos entrevistados por el tipo de métodos de enseñanza que, a su juicio, utilizan con mayor frecuencia los entrenadores del fútbol base, la mayoría de éstos afirman que los más usados son los métodos de enseñanza directivos.

Pues yo creo que los instructivos. En general, directivos, instrucción directa, mando directo, asignación de tareas, pero, sobre todo, sí, sí, los métodos directivos, los modelos tradicionales, yo creo que predominan (Álvaro, párrafo 60).

Bueno, está claro que ha predominado un modelo técnico por delante de los modelos alternativos basados en teorías constructivistas y cognitivas (Fernando, párrafo 48).

Predomina, todavía, el método directo. El método directo, la instrucción directa. Y cuando hablo de instrucción, es hablar de algo militar, de enseñanza militar (Horacio, párrafo 47).

De la misma forma, cuando se les consulta por aquéllos métodos de enseñanza que deberían predominar en la enseñanza del fútbol, los entrevistados, mayormente, se decantan por los que se basan en la resolución de problemas, aunque algunos matizan y se sitúan en una posición ecléctica, donde se utilicen ambos métodos dependiendo de las circunstancias.

Bueno, es que no me cabe ninguna duda. El fútbol es un deporte de cooperación/oposición y el fútbol, aunque muchos entrenadores no quieran aceptarlo, es un deporte de resolución de problemas. Es un deporte de problemas continuos, cuya esencia estructural es resolver los problemas los motrices que se plantean en esas situaciones. Por tanto, la metodología tiene que responder a la estructura de este deporte, que es resolver problemas. Por

tanto, la metodología tiene que ser, esencialmente, de resolución de problemas... Los directivos deben ser secundarios y deben aplicarse en determinadas categorías. Seguramente a partir 12-13 años, donde niños y niñas puedan demandar estar herramientas técnicas, pero siempre justificadas a un por qué, a un para qué. Y no, no, aquí no, primero se dice el qué y el para qué, hasta que no tienen 25 años no se enteran del para qué. Y es todo lo contrario, claro. Partir de la situación indagativa, de la situación problema, y luego, si lo necesitan, darles la herramienta (Álvaro, párrafo 62).

Bajo mi punto de vista, debe ser, como decía antes, una metodología más abierta, de mayor implicación cognitiva en el juego... Estamos hablando de fútbol; el fútbol es una habilidad, como habilidad es una habilidad abierta, con componentes perceptivos y decisivos importantes. Por lo tanto, tenemos que propiciar esa metodología que ayude al jugador a captar la información, a saber seleccionar los estímulos que se le presentan a lo largo de un partido, y en función de esos estímulos saber tomar decisiones... Para tomar decisiones hay que desarrollar una inteligencia de juego, y eso... si no hay situaciones problema, si no hay resoluciones de problemas, si no hay una búsqueda, si no hay una metodología de situaciones abiertas, donde el jugador asuma esas responsabilidades, es muy difícil que se pueda conseguir (Carlos, párrafo 46).

Después a nivel de las actividades completas que se realizan, pues..., seguimos dando tumbos. Hace 40 años se utilizaba exclusivamente el método analítico, después el método global absorbió todo lo habido y por haber... Yo creo que si no está llegando, se debería llegar a un equilibrio porque los dos métodos tienen su utilidad (Javier, párrafo 58).

También cabe destacar que según parece, poco a poco, la situación está empezando a cambiar, aunque aún queda mucho camino por andar.

Pero, cada día, las nuevas hornadas de entrenadores o de técnicos deportivos, que es la palabra correcta, están utilizando más los métodos globales de enseñanza y los métodos integrales de enseñanza. Enseñanza guiada, enseñanza por problemas... Y esta es la nueva metodología... Pero, claro, esto para que cambie va a tardar todavía un poquito, unos años, porque hay que ir haciendo relevo generacional. Pero la instrucción directa y rutinaria todavía persiste (Horacio, párrafo 47).

4.2.7.2. Programación

Intentamos conocer la importancia que tiene programar en el fútbol base y si suele llevarse a cabo en la realidad. A continuación mostramos las aportaciones realizadas por los expertos a esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	3	1	5	2	5	7	6	3	2	7	41

Tabla 4.187. Entrevistados y frecuencias de la categoría «programación».

Observamos en la tabla de arriba que los expertos que más aportaciones realizan a esta categoría son Fernando y Javier, con 7 cada uno. A continuación Genaro (6), Carlos y Enrique (ambos con 5) son los que les siguen, mientras que Álvaro, Horacio (ambos con 3), David e Ignacio (2 cada uno) son los que también realizan algunas aportaciones. Por último, Baltasar es el que aporta menos con 1.

Todos los entrevistados estiman de gran importancia el hecho de programar en el fútbol base.

Además, no... Una programación..., creo que la programación ahora mismo es importante, hacer una... de lo que tú puedes desarrollar. Sabes cuántos días vas a entrenar, qué tiempo le vas a dedicar, qué contenidos puedes desarrollar. Eh..., entonces tú eso tendrás que preverlo de antemano. Es una guía, una orientación de lo que tú vas a realizar (Carlos, párrafo 50).

Bueno, creo que es imposible separarlo de las preguntas anteriores y tiene una importancia determinante. Programar bien en el fútbol base, para mí, es determinante, porque para programar hay que conocer bien lo que se quiere hacer, hay que tener un buen manejo de la estructuración de contenidos y, a partir de esa estructuración de contenidos, seleccionar los más adecuados para el grupo con el que estemos trabajando ¿no? (Fernando, párrafo 54).

A pesar de la importancia que tiene programar en el fútbol base parece ser que la programación de la enseñanza del fútbol, normalmente, no se lleva a cabo. No obstante, las canteras de clubes de elite suelen programar con asiduidad.

Haciendo una comparación con el resto del fútbol base, en el resto de clubs, normalmente no se da programación de ningún tipo (Javier, párrafo 64).

Pues lo que conozco, y lo que pretendo conocer, la verdad es que muy poco (Carlos, párrafo 52).

No, no. No cabe ninguna duda de que son escasos los espacios o los sitios, los clubes en los que se sigue una programación más o menos adecuada (Fernando, párrafo 56).

Aquí el entrenador programa junto con el preparador físico, principalmente. Están obligados a, digamos, mostrarnos su programación. Y, después, a final de temporada pues la entregan como un documento de trabajo de todo lo realizado (Javier, párrafo 64).

Las razones por las que los entrenadores de fútbol base no programan pueden ser variadas (falta de tiempo, de recursos, etc.), pero, fundamentalmente, se debe a la falta de formación.

Hay personas en los clubs de fútbol base que le ponen mucho empeño a las cosas, le dedican mucho tiempo. A veces, la falta de preparación y otras veces, también, la falta de tiempo. Son actividades no profesionalizadas, no remuneradas y, entonces, hay que comprenderlo (Javier, párrafo 64).

Es la pescadilla que se muerde la cola: el nivel de los entrenadores no es bueno, porque la formación inicial tampoco lo es, y de ese modo es imposible que puedan existir buenas programaciones (Fernando, párrafo 56).

No obstante, con el tiempo se va avanzando, pero queda mucho camino por recorrer. Así lo manifiesta uno de los entrevistados.

Y la programación, se lleva, cada vez más, porque se incide mucho en eso en los cursos de entrenadores y se incide mucho también en los entornos de los clubes, de que la programación es importante. Pero sí es verdad que también hay una gran deficiencia (Genaro, párrafo 54).

4.2.7.3. Juegos Reducidos

Con esta categoría pretendemos conocer la importancia y utilidad que tiene o puede tener el empleo de juegos reducidos, modificados, comprensivos, etc., en la enseñanza del fútbol. Expone-mos en la tabla siguiente las aportaciones realizadas por los entrevistados a esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	2	1	1	1	3	3	5	2	0	3	21

Tabla 4.188. Entrevistados y frecuencias de la categoría «juegos reducidos».

Vemos que el entrevistado que más contribuciones hace es Genaro (5), seguido por Enrique, Fernando y Javier (los tres con 3). Después están Álvaro y Horacio (ambos con 2), y Baltasar, Carlos y David (los tres con 1 aportación). Ignacio no realiza ninguna aportación.

La gran mayoría de los expertos considera positiva la utilización de los juegos reducidos, modificados o comprensivos para la enseñanza del fútbol.

Bueno, yo creo que son muy interesantes este tipo de juegos, de ejercicios, porque, de alguna manera, les ayuda a los niños a aprender más rápidamente y a conocer mejor el juego ¿no? yo creo que ayudan bastante (David, párrafo 48).

Bueno, creo que debe ser la base, adaptada a las posibilidades y necesidades del grupo con el que se esté trabajando, pero debe ser la base ¿no?... Es decir, creo que es un buen medio para poder desarrollar la iniciación al fútbol, y digo un buen medio, porque creo que promueve un grado de participación importante en torno al móvil, que en esas categorías es importante. Y, sobre todo, si se diseñan bien las tareas, pues, de alguna forma, puede hacer pensar al jugador de una forma que tenga más o menos transferencia a lo que se quiere aprender (la lógica del juego)... Creo que, a lo mejor, en otras categorías eso no es tan determinante, o tengo mis dudas, pero en el fútbol base, creo que no hay negociación posible y hay que intentar enseñar al jugador, no sólo la técnica, sino, en general, todo el proceso de la conducta motriz general, técnica-táctica (Fernando, párrafo 52).

Por otro lado, cabe reseñar también que algunos matizan su importancia respecto a aspectos relacionados con la edad de los niños y niñas dentro del fútbol base, y en relación con el aprendizaje de la técnica.

Bueno... entiendo que debe ser clave. Pero yo, vamos, creo que estamos confundiendo, muchas veces, cuando hablamos de iniciación. En la iniciación tiene fases muy diferentes, entonces, la primera toma de contacto, bueno, hoy las escuelas de fútbol están empezando con niños de 5 y 6 años, esa no es una edad para utilizar juegos reducidos... (Enrique, párrafo 50).

Me parece que son sistemas de trabajos muy útiles, muy aplicables, pero yo estoy harto de leer, harto no en el sentido de cansado, sino que lo he leído muchas veces, los beneficios de ese sistema de trabajo, tiene muchísimos, pero yo creo que hay que ser realista y ningún método de trabajo es perfecto por sí mismo... Tiene muchas ventajas, tiene algunos inconvenientes. A nivel de la enseñanza técnico-táctica, como no se complementa con trabajo analítico el futbolista sale incompleto. Te lo digo por conocimiento de causa teórico y práctico... Los juegos reducidos tienen una gran cantidad de elementos cercanos a la realidad futbolística, pero se supone que en un juego reducido el futbolista puede aprender el gesto técnico y cuándo ejecutarlo, pero si no tiene un mínimo de nivel técnico para realizarlo, aprenderá cuándo ejecutarlo, pero no aprenderá cómo ejecutarlo. No lo ejecutará bien. Eso da un futbolista imperfecto (Javier, párrafo 62).

4.2.7.4. Evaluación

Intentamos conocer la importancia que tiene evaluar en el fútbol base y si suele llevarse a cabo en la realidad. A continuación mostramos las aportaciones realizadas por los expertos a esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	4	2	1	2	3	3	9	3	3	6	21

Tabla 4.189. Entrevistados y frecuencias de la categoría «evaluación».

Comprobamos que el experto que más aportaciones realiza es Genaro (9), seguido de Javier (6) y Álvaro (4). También realizan contribuciones Enrique, Fernando, Horacio e Ignacio (todos con 3), mientras que Baltasar y David hacen 2 aportaciones. Carlos sólo contribuye con 1.

Muchos de los expertos consideran importante la evaluación en el fútbol base, aunque parece ser que los entrenadores no suelen llevarla a cabo.

Sí, yo creo que es importante. Que los entrenadores vean cómo van los críos a lo largo del año, que luego se le diga, que el crío vea que se le tiene en cuenta, que se tiene en cuenta sus capacidades, sus aptitudes, y que el vea que...si va mejorando, cómo va mejorando. Yo creo que es importante (Baltasar, párrafo 54).

Entonces, es fundamental la planificación. Este es uno de los motivos, muy importante, de que yo quiera, o mi pensamiento, de que metodológicamente se deben de mejorar los currículum, porque es fundamental que es técnico deportivo sepa planificar, organizar y evaluar (Horacio, párrafo 53).

Yo creo que en general... Hombre hay de todo. Es como antes, yo conozco entrenadores muy buenos, haciendo un recorrido, que puede ser o parecer muy negativo. Hay entrenadores de fútbol muy buenos, que trabajan, que programan, que tienen muy buena formación, pero en líneas generales... No sé, en fin... (Álvaro, párrafo 68).

No, no. No se lleva a cabo. No se lleva a cabo..., la evaluación, en absoluto (Genaro, párrafo 54).

Al igual que ocurría con la programación, posiblemente las causas de esta falta de programación estén también relacionadas con la falta de formación y de tiempo para llevarla a cabo.

Habrà gente que..., yo intento por todos los medios que el proceso de evaluación sea algo importante, pero cuesta. Cuesta, porque la evaluación es algo que, muchas veces, ni siquiera se entiende el concepto de evaluación ¿no?... Es más, muchas veces, la gente, en el fútbol, ni siquiera entiende la necesidad de evaluar. Piensa que, ni siquiera, se debe evaluar. Se evalúa, simplemente, con el resultado. Si el resultado es positivo, parece que todo el proceso de enseñanza es bueno. Si el resultado es negativo, parece que todo... Y eso es una evaluación, que ni siquiera es evaluación, pero la gente entiende que eso es evaluar ya. Si el resultado es negativo, pues el proceso hay que cambiarlo, y no nos sirve. Entonces, es una evaluación muy simple y totalmente ineficaz y, entonces... Ahí es donde yo creo que está la gran, todavía, cuestión a desarrollar, el tema de la evaluación... ¿Por qué no se evalúa? Pues ya te lo he comentado, que muchas veces ni siquiera se considera necesario, porque se llega a reducir tanto... a un resultado, a lo que meramente marque el resultado (Genaro, párrafo 54).

Ya te digo, las causas, en unos casos, el que está preparado no tiene tiempo, y el que está preparado está trabajando en otro sitio que no le deja. El que está allí todo el día no tiene conocimientos para ese tipo de cosas. No hay medios económicos que justifiquen una dedicación de tiempo extra. No, no la hay. No se realiza (Javier, párrafo 68).

No obstante, también como ocurría en la programación, todo indica que la evaluación suele ser algo normal en las canteras de clubes o equipos de elite.

No se hacen pruebas del nivel técnico alcanzado utilizando pruebas objetivas. Pero sí se hace una valoración... O sea, no se hace una evaluación medida, pero sí se hace evaluación objetiva, porque el informe del entrenador está fundamentado en lo que él ve en el campo, en los partidos y entrenamientos, y hace una evaluación de su progreso. Lo evalúa en todos los aspectos, desde el aspecto técnico, de los diferentes golpes hasta el aspecto de cómo es su capacidad de relación con el grupo o su capacidad de aprendizaje (Javier, párrafo 66).

De forma esquemática, a continuación, exponemos los principales resultados de la dimensión Metodología.

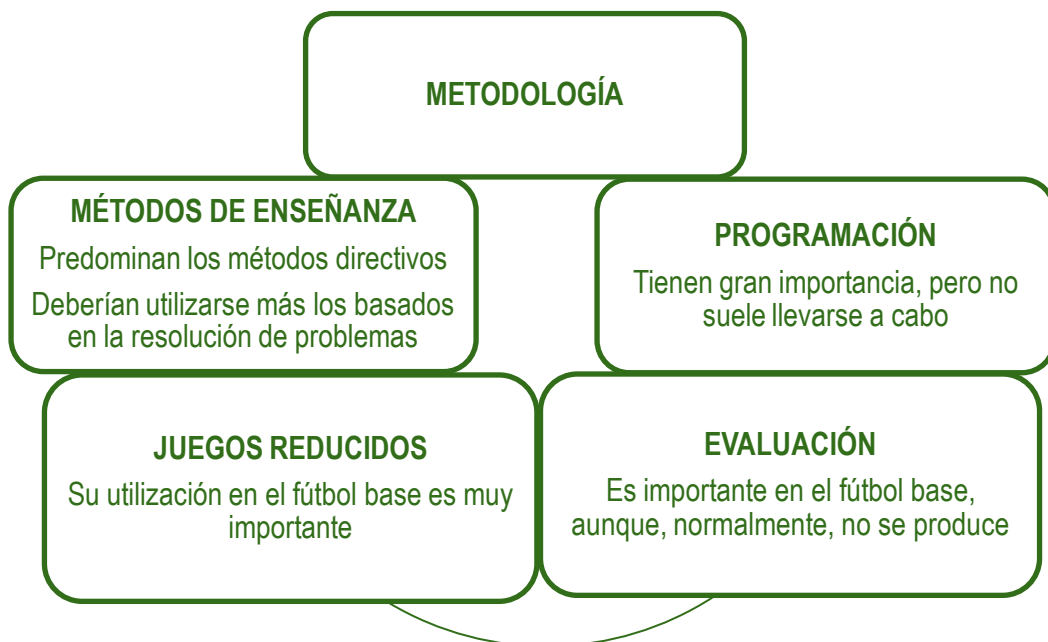


Figura 4.8. Principales resultados de la dimensión Metodología.

4.2.8. Dimensión Necesidades de Formación

Esta última dimensión hace referencia a los contenidos y aspectos que son más necesarios en la formación de los entrenadores de fútbol base.

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	FRECUENCIA
NECESIDADES DE FORMACIÓN	Contenidos y aspectos necesarios	27
TOTAL		27

Tabla 4.190. Dimensión necesidades de formación, categoría y frecuencias.

En esta dimensión exclusivamente tenemos una categoría, la cual hace referencia a los aspectos y contenidos de mayor relevancia en la formación de los entrenadores de fútbol base.

4.2.8.1. Contenidos y aspectos necesarios

Nos centramos aquí, como dimensión que concluye la entrevista, en los aspectos y contenidos más importantes que no deben faltar en la formación de los entrenadores de fútbol base. La siguiente tabla nos muestra las frecuencias obtenidas de cada entrevistado en relación con esta categoría.

En.	Álvaro	Baltasar	Carlos	David	Enrique	Fernando	Genaro	Horacio	Ignacio	Javier	TOTAL
Fr.	6	1	5	1	2	2	2	1	0	7	27

Tabla 4.191. Entrevistados y frecuencias de la categoría «contenidos y aspectos necesarios».

Podemos ver que los expertos que más frecuencias aportan son Javier (7), Álvaro (6) y Carlos (5). También contribuyen Enrique, Fernando y Genaro, los tres con 2 frecuencias cada uno, mientras que Baltasar, David y Horacio, tiene 1 frecuencia cada uno. En cambio, Ignacio no hace ninguna aportación.

Los sujetos entrevistados se suelen referir, en general, a una gran variedad de contenidos como imprescindibles en la formación de los entrenadores de fútbol base. No obstante, las materias más destacadas son las siguientes: Metodología, aspectos técnico-tácticos, psicología, preparación física y Educación Física de Base.

Eh... hay que dominar mucho la metodología del entrenamiento. Para mí metodología, sin lugar a dudas, evidentemente psicología en lo que se refiere a... es que no lo sé... La formación general la tienen que tener de todo un poco, pero depende del momento en el que están los jugadores creo que cada entrenador tiene que tener una prioridad mayor en una u otra ¿no? Hoy en días las relaciones socioafectivas se está demostrando que son fundamentales. Todo lo emocional es fundamental en la iniciación deportiva... Por lo tanto, pues tendría que hablar de la asignatura de psicología ¿no? Lo que yo ya dudo es si la psicología habla tanto de estas cosas ¿no? Después, en iniciación, todo lo que es metodología es clave y, en alto nivel, pues este concepto de dirección de equipo, también (Enrique, párrafo 57).

Pues sin duda alguna, el conocimiento de la lógica del juego. Todo lo demás puede, más o menos, eh... subsanarse o puede ir aprendiéndose poco a poco, o puede ser secundario, pero si no se conoce la lógica del juego, es imposible enseñar. Tendría muchísimo que ver con la parte de metodología y de la asignatura de táctica y de técnica, sobre todo de táctica (Fernando, párrafo 59).

Como te dije anteriormente, yo creo que tiene que estar preparado bien, básicamente, que sepa bien cómo llevar un equipo, y después, el trato, la psicología de llevar un grupo, yo creo que es muy importante, sobre todo en edades pequeñas... un trato mal hacia el niño yo creo que lo puede marcar y puede hacer que deje el deporte. Yo creo que, sobre todo eso, que sepa llevar al grupo, tener psicología con los críos, para mí es lo más importante (Baltasar, párrafo 59).

Entonces, volviendo a la pregunta, la materia de Preparación Física, de Educación Física, me parece a mí que es fundamental, quizás más fundamental que las demás (Javier, párrafo 71).

Eh... educación física, ciencias de la conducta, metodología y ciencias biológicas. No deberían faltar nunca. Puede faltar la legislación deportiva, puede faltar las reglas de juego, que se puede aprender por otro camino, pero estas 4 ó 5 deben estar siempre presentes (Horacio, párrafo 58).

La figura que exponemos seguidamente muestra un resumen de la dimensión Necesidades de Formación.

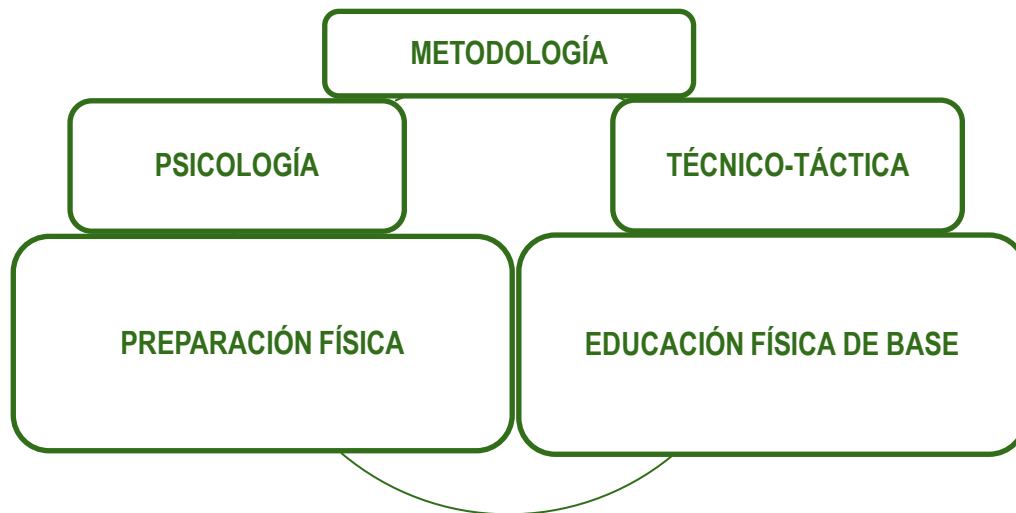


Figura 4.9. Principales resultados de la dimensión Necesidades de Formación.

A continuación, una vez expuestos los resultados obtenidos en nuestra investigación, en el capítulo siguiente, pasaremos a analizarlos y discutirlos, para facilitar así una mejor comprensión de los mismos.



Capítulo 5

Discusión de los resultados de la investigación

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

«A mí, entre los dialogadores con quienes en la vida me he topado, me gustaron aquéllos que, respetando mis ideas, estaban tan convencidos de las suyas que se hacían reiterativos. Gente con convicción, ilusiones y lógica. Sólo éstos han sido capaces de cambiar el mundo»
(José María Cagigal).

ESQUEMA

5.1. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

5.2. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

5.3. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

5.1. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Esta parte de nuestro estudio se ha centrado en los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la provincia de Huelva, la cual está dividida en varios Servicios Deportivos Agrupados: Costa, Condado, Mina-Andévalo, la Cuenca Minera y Sierra. El Servicio Deportivo Agrupado con mayor número de entrenadores del fútbol base encuestados, y con diferencia, ha sido el de la Costa ($f = 40$; 50'63%), seguido por los del Condado y Cuenca Minera con igual número de participantes ($f = 12$; 15'19%, cada una). Es posible que la gran participación de entrenadores y entrenadoras del Servicio Deportivo Agrupado de la Costa de Huelva se deba a que son núcleos en los que la población de habitantes es bastante mayor que en las demás entidades de población, por lo que existen más personas a las que atender respecto a sus demandas de práctica deportiva.

En total han participado en nuestra investigación 29 entidades de población pertenecientes a las distintos Servicios Deportivos Agrupados de la Provincia de Huelva. Las entidades de población que cuentan con mayor número de entrenadores encuestados son las de Lepe ($f = 12$; 15'2%) y la de Cartaya ($f = 9$; 11'4%), ambas del Servicio Deportivo Agrupado de la Costa.

Para una mejor comprensión de los datos que se expondrán a continuación, el lector ha de tener en cuenta que tomaremos como referencia el porcentaje válido resultante de cada ítem (puede consultar el Capítulo 4 del presente estudio).

5.1.1. Dimensión: Variables sociodemográficas

Con este apartado pretendemos definir, en la medida de lo posible, el perfil del entrenador de fútbol base de la provincia de Huelva.

Ítem nº 1: Género

Como podemos ver, casi todos los sujetos encuestados pertenecen al género masculino, existiendo únicamente una mujer que se dedique a entrenar en el fútbol base en la provincia de Huelva. Esto está en relación con la tendencia tradicional, ya manifestada en nuestro estudio piloto y en otros estudios similares (Feu, 2004; Giménez, 2003a; Gutiérrez del Pozo, 2007; Ibáñez y Cols., 1997; Jiménez Jiménez, 2000a y b; Nuviala, 2003; Nuviala y Cols., 2007; Saura, 1996 y Yagüe, 1998), los cuales hacen alusión a la mayor presencia de hombres en la docencia de la Educación Física y también del Deporte. Aunque, en el caso de la enseñanza del fútbol base, y en nuestro estudio, este predominio es abrumador. Al respecto, Jones (1992) obtiene datos muy parecidos a los nuestros con entrenadores ingleses que trabajan en el fútbol base en campamentos de verano de Estados Unidos. De esta manera, no es de extrañar, pues, tal como manifiestan Gilbert y Trudel (2004a), que existan pocos estudios sobre entrenadoras.

Ítem nº 2: Edad

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, hemos de decir que la mayoría de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva son jóvenes entre 21 y 30 años. Estos datos son similares a los encontrados por Álamo, Amador y Pintor, 2002a; Feu, 2004; Giménez, 2003a; Gutiérrez del Pozo, 2007; Ibáñez y Cols., 1997; Jiménez Jiménez, 2000a y b; Jones, 1992; Martínez del Castillo, 1995; Nuviala y Cols., 2007; Saura, 1996 y Tabernero, Márquez y Llanos, 2002. Esto concuerda con el hecho de que muchos de los entrenadores encuestados son estudiantes, ya que éstos suelen ser jóvenes (como veremos en el siguiente ítem). Otro colectivo que también aporta un gran número de entrenadores a la enseñanza del fútbol en esta provincia, es el que comprende a sujetos entre 31 y 40 años, mientras que los extremos aportan el menor número de individuos a nuestra investigación: los entrenadores menores de 20 años y los entrenadores de más de 50 años.

Ítem nº 3: Actividad principal a la que se dedica

La mayor parte de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva se dedica fundamentalmente a trabajar. Estos datos coinciden con los hallados en nuestro estudio piloto, con los de Yagüe (1998) en entrenadores nacionales de Castilla y León, con los de Feu (2004) en entrenadores de balonmano nacionales y con los obtenidos por Giménez, (2003a) en entrenadores de mini-basket en Andalucía. Mientras, un importante porcentaje tiene como principal actividad la de estudiar, lo cual coincide con los trabajos de Feu (2004), con el de Giménez (2003a), con el de Ibáñez y Cols. (1997) y con el de Nuviala (2003). Quizás este alto porcentaje de sujetos estudiantes esté relacionado con la abundancia de entrenadores de entre 21 y 30 años, como veíamos anteriormente. Podemos afirmar que se trata de gente joven con cierta motivación, pero, por el contrario, son personas que tienen poca experiencia (como veremos más adelante). Por otro lado, también habría que pensar que, como la mayoría de los encuestados está trabajando, realiza esta actividad por afición y gusto de lo que hace. También cabe deducir que al ser una actividad laboral no muy bien retribuida, las personas que se dedican a ella tienen que tener otra fuente de ingreso principal.

Ítem nº 3.1: Tipo de trabajo

Respecto al tipo de trabajo al que se dedican los entrenadores del fútbol base de la provincia de Huelva, podemos decir que éste es muy variado, lo cual coincide con los resultados obtenidos por Jones (1992) en su estudio de entrenadores ingleses de fútbol base que trabajan en campamentos de verano en Estados Unidos, y también con los logrados por Nuviala (2003). El trabajo que más abunda es el de monitor deportivo y técnico deportivo. Quizás este hecho se debe a que muchos de ellos trabajan en servicios o patronatos de deportes y tienen esta actividad de monitor deportivo como complemento en dicho servicio o patronado. Además, muchos de los encuestados son estudiantes, los cuales pueden pretender ganar algo de dinero para sus gastos, a la vez que hacen algo que les gusta.

Ítem nº 4: Titulación académica

El mayor porcentaje de los entrenadores tiene estudios secundarios, bachillerato o B.U.P. o C.O.U. Estos datos son similares a los obtenidos por Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León, lo cual coincide con los datos obtenidos por Álamo, Amador y Pintor (2002a y b) en su trabajo sobre los entrenadores de Gran Canaria y Tenerife, y Gutiérrez del Pozo (2007), en su estudio de los entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid. Nuviala (2003) encuentra que la mayoría de los técnicos deportivos de la Ribera Baja y el municipio Fuentes de Ebro, tiene la E.G.B., F.P. o Bachillerato. También Martínez del Castillo (1995) indica que muchos de los empleados en el ámbito deportivo, entre ellos los técnicos deportivos, tienen estudios medios. Igualmente, Feu (2004) en su estudio de los entrenadores nacionales de balonmano encuentra que muchos de ellos tienen la E.G.B., la E.S.O., F.P. o el Bachillerato. Otro grupo de entrenadores que destaca significativamente es aquél cuya máxima titulación académica es la de Formación Profesional. Los datos anteriormente reseñados coinciden con los expuestos por Saura (1996) en su estudio sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, y con el anteriormente citado (Nuviala, 2003). Por otra parte, destaca el grupo formado por los Diplomados en E.F. Al respecto, Álamo, Amador y Pintor (2002a y b), Feu (2004), Nuviala (2003) y Nuviala y Cols. (2007) obtienen, en sus investigaciones sobre entrenadores y técnicos deportivos, resultados en los que se observa un aumento de los titulados en Educación Física. En este sentido, hemos de decir que Stewart y Sweet (1992) en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), detectaron en su día que existía un número importante de entrenadores con titulación relacionada con la educación física. Sin embargo, Martínez y Gil (2001) encuentran muy pocos diplomados y licenciados en educación física entre los técnicos deportivos de Aragón. A pesar de todo, y coincidiendo con Giménez (2003a), este aumento de los diplomados en E. F. lo consideramos muy importante, puesto que, como hemos expresado de forma reiterativa a lo largo de nuestro trabajo, pensamos que la figura del entrenador deportivo ha de estar en íntima relación con la del Profesor de Educación Física. Este dato puede indicarnos la tendencia de los Patronatos de Deportes hacia la contratación de Diplomados en E.F. para la realización de tareas de técnico deportivo, lo cual nos parece bastante adecuado.

Como pudimos ver en el capítulo anterior, los porcentajes menos cuantiosos corresponden a estudios primarios completos, certificado escolar, otros estudios universitarios de grado superior, Licenciados en E.F., Diplomados y Licenciados en E.F. y otros estudios universitarios de grado medio. Todo ello nos da gran información acerca de su formación, con lo que este ítem también tiene importancia en la dimensión de formación inicial. Cabe destacar, como subraya Saura (1996) en su estudio, el hecho de que a mayor nivel de formación, mayor número de conductas educativas por parte del entrenador y viceversa. Esto le lleva a afirmar a este autor que la formación de los entrenadores estudiados en su estudio no es la más adecuada para realizar su función en el deporte escolar. Consideración que podemos extender a nuestro trabajo.

Podemos observar la existencia de entrenadores de fútbol base con titulación académica

muy baja, lo cual nos hace pensar que una gran parte de los niños y niñas que están iniciándose al fútbol están recibiendo una enseñanza deportiva por personas sin titulación académica, tal como expone en su investigación Gutiérrez del Pozo (2007). Esto pone de relieve también la necesidad de formación de éstos. En este mismo sentido se expresa Jiménez Jiménez (2000a y b), tras analizar los datos obtenidos en su estudio con técnicos deportivos de deportes colectivos en Tenerife, Saura (1996) en su estudio sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida y Nuviala (2003), tras estudiar a los técnicos deportivos de la Ribera Baja y el municipio Fuentes de Ebro. Así mismo, Asenjo y Maiztegui (2000) encuentran que una de las mayores demandas que se les hace a los entrenadores es la formación deportiva y pedagógica. Sin embargo, tal como manifiesta Saura (1996:162) *«destaca la poca importancia que los organismos responsables, y los padres, tienen sobre este particular»*. Por este motivo, estamos totalmente de acuerdo con Delgado Noguera (1992:25) cuando nos dice que *«la actuación del entrenador-profesor en la iniciación deportiva exige una formación que no se puede dejar al azar y a la propia experiencia»*.

Ítem nº 8: ¿Ha sido o es jugador/a federado/a de fútbol?

Como podemos ver, la mayoría de los entrenadores ha sido previamente jugador de fútbol, mientras que un porcentaje importante aún juega al fútbol como jugador federado. Este aspecto está en relación con el hecho de que la mayoría de los sujetos encuestados es joven, entre 21 y 30 años (ver ítem nº 2), lo cual denota que la mayoría de los entrenadores han sido jugadores o lo son aún. Estos datos muestran la relación existente entre el ser o haber sido jugador de fútbol y dedicarse a ejercer como entrenador. En relación con lo que acabamos de afirmar, Giménez (2003a) obtiene en su investigación que la gran mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía ha sido jugador de baloncesto; Feu (2004) encuentra datos similares con los entrenadores nacionales de balonmano. Igualmente Saura (1996) en su investigación encuentra que muchos de los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida son practicantes o ex-practicantes de los distintos deportes colectivos. Pensamos que para ser entrenador del fútbol base no es imprescindible haber sido jugador federado, pero que si así ha sido, mejor, pues contarán con cierta experiencia que les facilitará su labor como entrenador.

Ítem nº 9: Categoría máxima en la que ha jugado

De los entrenadores encuestados, la mayoría ha jugado o juega en Regional Preferente, lo cual indica nos indica que la gran parte de los entrenadores que entrena en el fútbol base no ha sido jugador profesional. Por otro lado, cabe destacar que los siguientes porcentajes más altos hacen referencia a la categoría de Tercera División, Regional y Categorías inferiores. Estos datos coinciden con los hallados en nuestro trabajo anterior y con los hallados por Gutiérrez del Pozo (2007). Sin embargo, Feu (2004) encuentra que la mayoría de los entrenadores de balonmano de España ha jugado en categorías nacionales. No obstante, pensamos que, si bien, no es imprescindible haber sido un gran jugador que haya jugado en categorías muy altas, pensamos que quizás aquellos entrenadores que lo han hecho tendrán variadas y mayores experiencias que les podrá ayudar para realizar su labor como entrenadores en el fútbol base.

Aunque podamos esbozar un perfil del entrenador de fútbol base de la provincia de Huelva (como veremos más adelante), el perfil de entrenador varía en función de numerosos factores, tales como el nivel de competición, la edad y el género de sus jugadores, el ambiente socioeconómico, la experiencia y conocimiento previo, etc. (Gilbert y Trudel, 1999).

5.1.2. Dimensión: Experiencia docente

Con esta dimensión pretendemos conocer los años como entrenador que llevan los sujetos encuestados, así como los años entrenando en el fútbol base. También esperamos sacar datos acerca de las categorías en las que entrenan y titulaciones deportivas. Queremos destacar aquí, el hecho de que la propia experiencia se convierte en una de las fuentes primarias de conocimiento para los entrenadores (Cushion, Armour y Jones, 2003).

Ítem nº 5: Años como entrenador de fútbol base

Como podemos apreciar, la mayor parte de los sujetos lleva entrenando entre 3 y 5 años, lo cual significa que un gran número de entrenadores del fútbol base tiene poca experiencia. El siguiente porcentaje más alto corresponde a aquellos entrenadores que llevan entrenando entre 0 y 2 años. Álamo, Amador y Pintor (2002a) encuentran en su investigación sobre los entrenadores y entrenadores de Gran Canaria y Tenerife que un elevado porcentaje de éstos no posee experiencia como entrenador. También Feu (2004) halla que la mayoría de los entrenadores de balonmano de España tiene entre 0 y 5 años de experiencia. Existe un número significativo de entrenadores que lo son desde hace 6 a 8 años. Además, tenemos que destacar que existen pocos entrenadores experimentados entrenando en el fútbol base, tanto de 9 a 11 años como con más de 11 años. Este mismo dato es indicado por Ibáñez y Cols. (1997) en su estudio sobre los entrenadores de baloncesto de España. Todos estos datos nos hacen ver que son pocos los entrenadores encuestados que tienen una experiencia considerable, lo cual está en relación con los resultados obtenidos por Jones (1992) en entrenadores ingleses que entrenan en el fútbol base en campamentos de verano en Estados Unidos. Este mismo autor manifiesta que el hecho de que muchos entrenadores sean jóvenes, hace que éstos tengan pocos años de experiencia. Nuestros datos, sin embargo, contrastan con los obtenidos por Nuviala (2003). No obstante, éstos sí coinciden en gran parte con los hallados en nuestro anterior trabajo, con los obtenidos por Jiménez Jiménez (2000a y b), quien estudió el perfil profesional de los técnicos deportivos de Tenerife; con los que obtuvo Giménez (2003a) en relación con los entrenadores de minibasket en Andalucía; con los encontrados por Saura (1996) entre los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida; y con los resultados de Gutiérrez del Pozo (2007) en los entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid. También Nuviala y Cols. (2007) obtienen similares resultados con los técnicos deportivos de la provincia de Huelva. En este mismo sentido se expresa Gordillo (1992) al referirse a que muchos de los entrenadores de la iniciación deportiva tienen poca experiencia. También obtuvieron resultados similares Stewart y Sweet (1992) en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU.).

Por otra parte, vemos que a medida que se incrementan los años de experiencia disminuye el número de entrenadores. Sería interesante conocer las causas de cambio o abandono de esta actividad. Aunque, quizás, es porque los que abandonan son los niños y niñas y, entonces, no hay tanto equipos para entrenar, como en había en las categorías más pequeñas.

Ítem nº 6: Categorías en las que entrena

En cuanto a las distintas categorías en las que entrenan los entrenadores encuestados, siguiendo los datos obtenidos, tenemos que decir que existe una gran diversidad con respecto a éstas. Entre los entrenadores analizados son mayoría aquéllos que entrenan en las categorías benjamín y alevín, bien por separado, o bien de manera conjunta. Estos datos son muy similares a los obtenidos en nuestro estudio piloto. Podemos ver cómo a medida que avanzamos en las categorías, de menor a mayor edad de los participantes, el número de entrenadores también disminuye, es decir, parece ser que existe un gran índice de abandono por parte de los jugadores que comenzaron a formarse en categorías inferiores, por lo que el número de entrenadores se ve obligado también a descender, tal como decíamos más arriba. Sería interesante conocer los motivos de abandono de esta práctica deportiva.

Ítem nº 7: Título de entrenador/a de otro/s deporte/s

Este ítem nos da una información que podríamos desestimar en un principio, pero que bien considerada, nos aporta una información interesante. La mayoría de los encuestados no posee ningún título deportivo de algún deporte diferente al fútbol, pero sí lo poseen más de un tercio de ellos. Pensamos que el formarse en otros deportes puede redundar positivamente en la formación, y por extensión, en la enseñanza del fútbol base, ya que el bagaje y las herramientas a utilizar aumentan considerablemente. Estudios similares (Giménez, 2003a) muestran resultados muy parecidos a los encontrados en nuestra investigación.

Ítem nº 7.1: ¿De qué deporte?

Existe una gran variedad en lo que se refiere a los títulos deportivos, distintos del título de fútbol, que poseen los entrenadores encuestados. Del total de entrenadores participantes en nuestro estudio que tienen otro título deportivo, destacan los que tienen el título de fútbol sala, y también los que tienen además el de natación, y el de baloncesto.

A modo de conclusión de esta dimensión, hemos de decir que los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva suelen tener poca experiencia, entrenan fundamentalmente en las categorías más pequeñas (prebenjamín, benjamín y alevín) y que algunos de ellos tiene formación en otros deportes distintos del fútbol.

5.1.3. Dimensión: Formación inicial

Esta dimensión nos ayudará a conocer el grado y el tipo de formación de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva, junto con los datos procedentes de la anterior dimensión. Toda esta información nos servirá para determinar las necesidades y demandas de formación de estos entrenadores. Tal como muestra el estudio de Jiménez Jiménez (2000a y b), los técnicos deportivos suelen valorar de forma positiva la utilidad de la formación inicial para desempeñar su labor. No obstante, también existen estudios en los que la opinión de los entrenadores encuestados está dividida entre los que están satisfechos y los que no (Giménez, 2003a).

Ítem nº 10: Máxima titulación de fútbol

La mayoría de los entrenadores encuestados solo ha realizado el curso de iniciación aspirante a técnico deportivo de fútbol, el cual, en realidad es una pretitulación, una habilitación que se consigue tras realizar un «*minicurso*», 60 horas aproximadamente. También existen numerosos entrenadores que poseen el título de entrenador de fútbol de segundo nivel, seguidos muy de cerca, por aquéllos que tienen el título de entrenador de fútbol de primer nivel. Al respecto, Muniesa, Sáenz-Benito y Rodríguez (1997) y, posteriormente, Martínez y Gil (2001) encuentran que la mayoría de los técnicos deportivos de Aragón tiene la titulación de primer nivel. Feu (2004) halla también que la mayoría de los entrenadores nacionales de balonmano tiene el título de primer nivel.

No obstante, existe una cantidad muy significativa de entrenadores que no posee titulación alguna y, sin embargo, están desarrollando la labor de entrenadores de fútbol base. Estos datos coinciden con los hallados en nuestro estudio piloto, con los de Gutiérrez del Pozo (2007) en la enseñanza del fútbol en la Comunidad de Madrid; con los de Morcillo (2004b), al menos en parte, en entrenadores de fútbol base de la provincia de Granada; con los de Álamo, Amador y Pintor (2002a y b), quienes estudiaron a los entrenadores de Gran Canaria y Tenerife; y también con los encontrados por Martínez del Castillo (1995) en su estudio de los técnicos deportivos nacionales. Por su parte Quinn y Carr (1998) manifiestan que los entrenadores de fútbol base carecen de la formación adecuada, lo cual puede hacer que los niños y niñas abandonen la práctica del fútbol de forma prematura. Además estos resultados son similares a los obtenidos por Giménez (2003a) en la enseñanza del baloncesto en Andalucía, Saura (1996) en los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida. Nuviala y Cols. (2007) también obtienen resultados parecidos entre los técnicos deportivos también de la provincia de Huelva. También cabe destacar que Stewart y Sweet (1992) en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), comprueban que una parte significativa de los entrenadores no tienen certificado o título para entrenar. También en EE.UU, Knorr (1996) detecta que existen numerosos entrenadores con poca o ninguna formación/cualificación, lo cual, según este mismo autor, es una tendencia que, desafortunadamente, no va a cambiar en un futuro próximo.

Por otro lado, los resultados obtenidos por Jimenez Jiménez (2000a y b) son diferentes a los obtenidos en nuestro estudio, ya que este autor encuentra que la mayoría de los técnicos depor-

tivos de deportes colectivos de Tenerife poseen titulación deportiva. Igualmente, Feu (2004) halla que sólo una minoría de los entrenadores nacionales de balonmano no tiene ninguna titulación.

Siguiendo en la misma línea que antes, la investigación de Martínez del Castillo (1995) ilustra carencias en la formación inicial de los técnicos deportivos españoles, lo cual apunta a una necesidad de formación de los mismos. Además, el estudio de Asenjo y Maiztegui (2000) sugiere la necesidad, según la opinión de diferentes colectivos, de una mayor y mejor formación deportiva y pedagógica de los entrenadores, mientras que Tabernero, Márquez y Llanos (2002) subrayan la escasa formación de éstos. En la misma línea se muestran Álamo, Amador y Pintor (2002a y b) cuando manifiestan que la falta de cualificación de los entrenadores es notoria, y que en numerosas ocasiones este tipo de actividad se encuentra en las manos de personas que, con sus mejores intenciones, intentan enseñar un deporte y transmitir una serie de normas, valores, etc., implícitos a la práctica deportiva; aunque no poseen una formación pedagógica adecuada para que los chicos y las chicas reciban una enseñanza en las mejores condiciones.

Por tanto, el hecho de que muchos entrenadores solo posean una habilitación para entrenar, y el hecho de que son numerosos los que no tienen titulación, nos hace pensar que casi la mitad de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva no tienen la formación adecuada para llevar a cabo la tarea que actualmente realizan.

Ítem nº 11: Tener el título de entrenador/a de fútbol

En general, podemos decir que la gran mayoría de los entrenadores encuestados considera importante el hecho de tener el título de entrenador de fútbol para desarrollar la tarea de enseñar en el fútbol base. No obstante, no podemos saber, dado que a este ítem solo contestaron aquellos entrenadores que tenían el título de entrenador de fútbol (52), qué es lo que piensan al respecto aquellos entrenadores que no poseen el título de entrenador de fútbol o que simplemente no contestan al ítem. En este sentido, el estudio de Giménez (2003a) con entrenadores de minibasket de Andalucía, encuentra que la mayoría de los encuestados cree que no basta con la formación recibida en los cursos de monitores para entrenar minibasket, mientras que otra cantidad importante de encuestados considera esta formación como suficiente. Estos datos, junto con los obtenidos en nuestro estudio, deben, al menos, hacernos dudar de la efectividad de estos cursos para monitores deportivos y plantearnos seriamente la adecuación de cuestiones como la duración, la metodología, asignaturas, etc.

Ítem nº 12: Haber sido jugador/a federado/a de fútbol

En este ítem destacamos el hecho de que la mayoría de los encuestados piensa que haber sido jugador federado de fútbol tiene una importancia mediana, es decir, ni poca ni mucha importancia. También bastantes entrenadores piensan que es muy importante haber sido jugador federado de fútbol para su labor como entrenadores. No obstante, existe un significativo número de encuestados para los que no es importante haber sido jugador y realizar la labor de entrenador en el fútbol base. Estos datos son similares a los encontrados en nuestro anterior trabajo.

No obstante y al respecto, pensamos que el haber sido jugador facilita el conocimiento de contenidos técnico, tácticos, etc., pero no es suficiente para ser entrenador de fútbol en ninguna categoría. Es necesario tener una formación sólida. Pensamos que para ser entrenador del fútbol base no es imprescindible haber sido jugador federado, pero que si así ha sido, mejor, pues contarán con cierta experiencia que les facilitará su trabajo como entrenador.

Ítem nº 13: Formación deportiva

De los entrenadores que contestan a este ítem, el porcentaje más alto corresponde a aquellos que consideran que es muy importante la formación deportiva en la labor del entrenador de fútbol base, seguidos de aquellos que le dan bastante importancia, lo cual está en consonancia con los resultados obtenidos en nuestro estudio previo y con los obtenidos por Nuviala (2003), aunque en este mismo estudio, una parte nada desdeñable considera que no es necesario tener una titulación para trabajar con niños y niñas. Por el contrario, pensamos que es interesante que para enseñar cualquier deporte no sólo se tiene que tener conocimientos de ese deporte sino que también nos servirán aquellos provenientes de otros deportes, e incluso, de otros ámbitos de la Educación Física. Además coincide con los datos obtenidos por Asenjo y Maiztegui (2000), quienes exponen que una de las demandas principales que se les hace a los entrenadores es, precisamente, su formación deportiva y pedagógica, así como el conocimiento de la tarea.

Ítem nº 14: Formación académica

En este ítem, el mayor porcentaje corresponde a aquellos entrenadores que piensan que la formación académica tiene una importancia media. Sin embargo, si unimos los que piensan que es muy importante y los que creen que es bastante importante, obtenemos que la mayoría de los entrenadores piensa que la formación académica tiene gran importancia en la labor del entrenador de fútbol base. Cuestión con la que estamos plenamente de acuerdo. A pesar de estas consideraciones, estos resultados, al igual que los que obtuvimos en nuestro estudio piloto, nos indican un nivel bajo de formación académica de los entrenadores de la provincia de Huelva, al igual que en otros estudios (ver ítem 4). No obstante, un dato esperanzador, como veíamos más arriba, es el hecho de que cada vez son más los diplomados en E.F. que trabajan en escuelas deportivas (Nuviala y Cols., 2007).

Ítem nº 21: Técnica individual y colectiva

Todos los entrenadores analizados, y que han contestado a esta pregunta, consideran que los contenidos impartidos en el curso de entrenadores relacionados con la técnica y la táctica individual le han servido bastante en su labor como entrenador de fútbol base, puesto que la mayoría está de acuerdo y otra gran parte muy de acuerdo. Estos datos coinciden con los que obtuvimos en nuestro estudio anterior, con los expuestos por Giménez (2003a) en su estudio de los entrenadores de minibasket de la Comunidad de Andalucía y con los de Ibáñez y Cols. (1997), en su trabajo sobre los entrenadores de baloncesto de España. Además son similares a los encontrados por Marín (2004) en entrenadores de fútbol de categoría juvenil de Almería. La consideración de este dato

será, pues, de gran importancia a la hora de conformar cursos de entrenadores, jornadas, seminarios, etc.

Ítem nº 22: Preparación física

Comprobamos que la preparación física también es uno de los contenidos que más les ha servido a los entrenadores encuestados, según sus opiniones, para trabajar en el ámbito del fútbol base. Vemos que prácticamente todos los encuestados que han realizado el curso de entrenadores opinan muy favorablemente respecto de la utilidad de este tipo de contenido en la formación del entrenador de fútbol base. Por otro lado, decir que este contenido ha sido mejor valorado en este trabajo que en otros estudios [(Giménez 2003a, en el ámbito de la iniciación deportiva, y Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León, que trabajan en diversos niveles)]. No obstante, coincide con la valoración que hacen de este mismo contenido los entrenadores de la categoría juvenil de fútbol de Almería (Marín, 2004). Como ocurría con el ítem precedente, este dato nos ha de servir para elaborar los distintos programas de cursos, jornadas, seminarios, etc., relacionados con la formación de entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 23: Seguridad deportiva

Según la información obtenida, más de la mitad de los individuos encuestados, y que contestan a este ítem, está conforme con respecto a la utilidad de este tipo de contenido para la realización de la tarea de entrenador de fútbol base. Comprobamos, pues, que la mayoría de los entrenadores que han realizado el curso se inclina favorablemente respecto de la utilidad de este tipo de contenido en la formación del entrenador de fútbol base. No obstante, existe una significativa parte de entrenadores que está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Estos datos están en consonancia con los obtenidos en nuestro estudio piloto. Esta información, pensamos, ha de tenerse también en cuenta en formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 24: Metodología de enseñanza

Como podemos ver, el mayor porcentaje de los encuestados que contestan a este ítem, considera de gran utilidad este contenido en su formación como entrenador, ya que la inmensa mayoría de ellos está de acuerdo o muy de acuerdo con la conveniencia de este contenido para desempeñar la labor de entrenador de fútbol base. Estos datos coinciden notablemente con los obtenidos por Giménez (2003a) en su estudio de los entrenadores de minibasket en Andalucía. Por tanto, y como ocurría con los resultados expuestos en ítems precedentes, ha de tenerse también en cuenta esta información en lo que se refiere a la formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 25: Táctica y sistemas de juego

De la información obtenida podemos deducir que la mayoría de los entrenadores analizados (que contestan a este ítem) está de acuerdo o muy de acuerdo con la inclusión de estos contenidos en la formación inicial de los entrenadores de fútbol base. En nuestro estudio piloto, nos encontra-

mos con datos muy similares. También Marín (2004) obtuvo datos similares a los nuestros con entrenadores de fútbol juvenil de Almería. No obstante, estos resultados contradicen los obtenidos por Giménez (2003a) en su estudio de los entrenadores de minibasket de Andalucía. A pesar de todo, y ciñéndonos a los datos obtenidos en nuestro estudio previo y en el presente, pensamos que estos contenidos han de estar presentes en los cursos de formación de los entrenadores de fútbol base. De hecho, Jones (1996) expone que entre las mejoras que demandan los entrenadores de fútbol que trabajan con niños en Inglaterra, está la de incluir contenidos en los cursos de entrenadores que se centren en las tácticas y las situaciones del juego.

Ítem nº 26: Reglas de juego

Al igual que ocurría en los ítems precedentes, el mayor porcentaje corresponde a aquellos entrenadores que, habiendo realizado el curso de entrenadores, considera útil la presencia de este tipo de contenido en el currículo de formación del entrenador de fútbol base, lo cual coincide con los resultados de nuestro anterior estudio. Estos datos coinciden también con los obtenidos por Ibáñez y Cols. (1997) en su investigación sobre los entrenadores de baloncesto de España. Por su parte, Marín (2004) encuentra que la mayoría de los entrenadores de fútbol juvenil le da mucha importancia al conocimiento de las reglas de juego en el fútbol base. Esta valoración favorable y abrumadora, difiere un poco con la obtenida por Giménez (2003a) con entrenadores de minibasket en Andalucía, ya que sus resultados muestran una división de opiniones.

Ítem nº 27: Dirección de equipos

En este ítem nos encontramos con una situación parecida a las anteriores. Es decir, la mayor parte de los entrenadores que responden a éste, está de acuerdo o muy de acuerdo con la conveniencia de este contenido para su formación inicial. No obstante, una parte significativa está en desacuerdo o en muy desacuerdo. Estos datos también coinciden con los obtenidos en nuestro estudio piloto. En este sentido, Giménez (2003a) encuentra que la gran mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía encuestados valora negativamente este contenido. No obstante, Marín (2004) nos informa de que los entrenadores de fútbol juvenil de Almería le dan mucha importancia a este contenido. Por su parte, Jones (1996) encuentra en su estudio que los entrenadores de fútbol que entrenan a niños consideran como algo positivo del curso de entrenadores (*Preliminary Coach Certification*), el hecho de aprender a organizar y controlar a grupos de jugadores. Esta información, pensamos, ha de ser tenida en cuenta en los cursos de formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 28: Desarrollo profesional

En cuanto a este ítem, muchos de los entrenadores encuestados que contestan están de acuerdo o muy de acuerdo con la utilidad de este contenido para su formación inicial. No obstante, una gran parte se manifiesta en desacuerdo. Como vemos, no existe una gran diferencia entre los que valoran positivamente la inclusión de este contenido en el curso de entrenadores de fútbol y los

que la consideran negativamente, aunque existe cierta tendencia a ser valorada como positiva. Estos datos se ven corroborados por los que obtuvimos en nuestro trabajo anterior.

Ítem nº 29: Anatomía y fisiología

Como podemos comprobar, la mayoría de los entrenadores que contestan a este ítem está de acuerdo o muy de acuerdo con la utilidad de este contenido en su formación inicial respecto a su labor como entrenador de fútbol base. Sin embargo, también en este ítem, existe una gran cantidad de entrenadores que se manifiestan en desacuerdo o muy en desacuerdo con dicha utilidad. Estos resultados son similares a los que obtuvimos en nuestro estudio previo. También Marín (2004) encuentra que los entrenadores de la categoría juvenil de Almería realizan una valoración media de este tipo de contenidos. Esta información, pensamos, debe ser tomada en cuenta a la hora de formar a entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 30: Bases psicopedagógicas

En este ítem nos encontramos con que casi todos los entrenadores que tienen titulación de fútbol, se manifiesta favorablemente hacia la inclusión de estos contenidos en los cursos de formación de entrenadores de fútbol base. Estos datos coinciden con los obtenidos en nuestro estudio piloto, con los de Marín (2004) en entrenadores de fútbol juvenil de Almería, y con los de Giménez (2003a) en entrenadores de minibasket de Andalucía. También Jones (1996) encontró que una de las insuficiencias del curso de entrenadores de fútbol base de Inglaterra, el hecho de que los mismo entrenadores afirmaban no poseer los conocimientos suficientes relativos al desarrollo de los niños. Por su parte, Abraham y Collins (1998) hacen referencia a la gran importancia que tiene para los entrenadores el hecho de poseer conocimientos adecuados sobre el aprendizaje motor. También, coincidimos con Woodman (1993) cuando manifiesta que el área pedagógica es probablemente la peor tratada en todo el mundo, con lo que se debería desarrollar en mayor medida. Asimismo destaca esta misma autora que, dada la naturaleza del proceso del entrenamiento, el área psicológica tiene gran importancia. Al respecto, pensamos que en la formación de los entrenadores de fútbol ha de tener un lugar predominante la formación en aspectos psicopedagógicos, y mucho más en aquellos que se van a dedicar a trabajar con niños y niñas de estas edades.

Ítem nº 31: Entrenamiento deportivo

Observamos que casi la totalidad de los entrenadores se muestra favorable respecto a la inclusión de este contenido en su formación inicial, ya que consideran que les ha servido para su labor como entrenador de fútbol base. Estos datos, y los obtenidos en nuestra anterior investigación, coinciden con los del estudio realizado por Giménez (2003a) con entrenadores de minibasket en la Comunidad Autónoma Andaluza. Pensamos, pues, que estos datos hablan por sí mismos y deben tenerse muy en cuenta a la hora de planificar la formación inicial de los entrenadores del fútbol base.

Ítem nº 32: Sociología del deporte

De los entrenadores que contestan a este ítem la mayoría está de acuerdo o muy de acuerdo respecto a la utilidad de este contenido a la hora de desarrollar su labor como entrenador de fútbol base. Esto manifiesta que gran parte de los entrenadores analizados da cierta importancia a los conocimientos sociológicos del deporte. No obstante, existe una parte considerable que manifiesta estar en desacuerdo, lo cual crea cierta discrepancia. Esta información es parecida a la que se extrajo en nuestro trabajo anterior, aunque el porcentaje de encuestados en desacuerdo fue algo menor.

Ítem nº 33: Organización y legislación

Aunque la mayor parte de los sujetos está de acuerdo con este ítem, son pocos los entrenadores que están muy de acuerdo, y son numerosos los que no consideran de gran utilidad este tipo de contenido. De nuevo, al igual que en nuestro estudio previo nos encontramos con disparidad de opiniones respecto a la inclusión de este contenido en la formación inicial de los entrenadores de fútbol base. Por su parte, Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León, encuentra datos similares a los nuestros. Por tanto, esto también habría que tenerlo en cuenta a la hora de planificar y organizar cursos de entrenadores de fútbol.

Ítem nº 34: Primeros auxilios e higiene

De los resultados de este ítem podemos deducir que prácticamente todos los entrenadores analizados (que contestan a este ítem) consideran útil este tipo de contenido. Los datos de este ítem, como podemos comprobar, hablan por sí mismo. Además estas consideraciones están en consonancia con las obtenidas en nuestro trabajo piloto y con las obtenidas por Marín (2004) en entrenadores de fútbol de la categoría juvenil en Almería. Esto nos hace pensar que los entrenadores que ejercen su labor en el fútbol base dan una gran importancia a la prevención de la salud y a los cuidados personales, lo cual nos parece bastante positivo.

Ítem nº 35: Teoría y sociología del deporte

Según podemos deducir de la información que nos proporciona este ítem, la mayor parte de los entrenadores cree que este contenido tiene utilidad en su formación inicial, ya que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo. No obstante tenemos que destacar que existe un grupo significativo de entrenadores que se manifiestan en desacuerdo. Estos resultados son similares a los que obtuvimos anteriormente.

Ítem nº 36: Tiempo empleado en el curso de entrenadores/as

Existe cierta igualdad entre los entrenadores que están en desacuerdo con la duración del curso y los que están de acuerdo, en relación con la formación suficiente para entrenar en el fútbol base. Estos datos coinciden plenamente con los que obtuvimos en nuestro anterior estudio. Al res-

pecto, pensamos que el hecho de que muchos entrenadores piensen que no es suficiente el tiempo empleado en el curso, nos debe hacer reflexionar en este sentido. Y más si tenemos en cuenta que, Giménez (2003a) manifiesta que la mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía opina que el curso de entrenadores debería durar más tiempo. Por ello, quizás los cursos de entrenadores deberían tener una mayor extensión temporal.

Ítem nº 37: Suficiencia de los contenidos del curso de entrenadores/as y fútbol base

Aunque la mayoría de los entrenadores que realiza el curso de entrenadores valora positivamente (de acuerdo o muy de acuerdo) la suficiencia de los contenidos de dicho curso, existe una parte considerable que manifiesta estar en desacuerdo o muy desacuerdo con esta aseveración. En este sentido, Jones (1996) encuentra que los entrenadores de fútbol base de Inglaterra hacen referencia a numerosas insuficiencias en el curso de entrenadores que se realiza en este país para entrenar y enseñar fútbol. Estos resultados se asemejan a los obtenidos en nuestro estudio previo y a los obtenidos por Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León, aunque referidos al entrenamiento del fútbol en general. También Feu (2004) halla resultados similares a los nuestros con los entrenadores de balonmano de España. En este sentido, Giménez (2003a) encuentra que existe cierta igualdad, en cuanto a la cantidad, entre los entrenadores de minibasket de Andalucía que consideran suficientes los contenidos del curso de monitores de este deporte y los que se muestran en desacuerdo. Al igual que antes, pues, la existencia de muchos entrenadores que piensan que no son suficientes los contenidos que se imparten en el curso, debe hacernos reflexionar al respecto, si pretendemos mejorar la formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 38: Utilidad de los contenidos del curso de entrenadores/as

En cuanto a la utilidad o no de los contenidos desarrollados durante el curso de entrenadores, existe igualdad entre los que están de acuerdo y aquéllos que no lo están tanto, lo cual se corresponde con los resultados que tuvimos en nuestro anterior trabajo. No obstante, Hammond y Perry (2005) encuentran que la mayoría de los entrenadores encuestados realiza una valoración general positiva del curso de entrenadores de fútbol de Australia. También, como mencionábamos más arriba, Jones (1996), hace referencia a varios aspectos, nombrados por los mismos entrenadores de Inglaterra, que convendría mejorar en los cursos de entrenadores de fútbol base. En baloncesto, Jiménez Saiz y Lorenzo (2007) encuentran que, para los mismos entrenadores, la formación de los cursos que ofrece la federación es inespecífica y manifiestamente mejorable. Estos datos, junto con los anteriores, han de servirnos, al menos, para reflexionar sobre los contenidos que componen el currículum de la formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 39: La práctica en el curso de entrenadores/as

La mayor parte de los entrenadores que hizo el curso de formación inicial está de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que la parte más importante fue la práctica. Esto coincide con los resultados obtenidos por Hammond y Perry (2005) respecto a entrenadores de fútbol de Australia, con los obtenidos por Jones (1996) con entrenadores de fútbol base de Inglaterra, donde

éstos reclaman prácticas reales con niños. Estos datos también coinciden con los obtenidos por Giménez (2003a) con entrenadores de minibasket, en relación con la necesidad de incluir en los cursos de formación de entrenadores, prácticas reales, ya que casi todos los entrenadores minibasket encuestados se manifestaron favorablemente. No obstante, hemos de decir que, en nuestro estudio, un número considerable de sujetos piensan que esta parte no fue la más importante. Según estos últimos datos, los cuales coinciden con los obtenidos en nuestro trabajo previo, la teoría forma también parte importante del currículum de los entrenadores del fútbol base, lo cual ha de tenerse en cuenta. No obstante, Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León, encuentra que éstos se quejan principalmente de la presencia excesiva de contenidos teóricos en los cursos de entrenadores, y echan en falta una formación más práctica.

Ítem nº 40: La teoría y la práctica en el curso de entrenadores/as

Lo mencionado en el ítem anterior queda corroborado en los datos extraídos del presente ítem, ya que son más numerosos los entrenadores que opinan que tanto la teoría como la práctica son importantes para la formación del entrenador de fútbol base. De nuevo, estos datos concuerdan con los que obtuvimos en nuestra investigación previa, lo cual pone de manifiesto que debe haber una combinación equilibrada entre ambos tipos de contenidos. McCullick, Belcher y Shempp (2006) encontraron que los entrenadores reclamaban una mayor relación entre la teoría y la práctica en los cursos de entrenadores. No obstante, Ibáñez y Cols. (1997) encontraron una valoración negativa por parte de los entrenadores de baloncesto españoles, sobre todo de la parte práctica.

Ítem nº 41: Profesores del curso de entrenadores/as

Según la información obtenida en este ítem, son mayoría los sujetos que consideran que los profesores que tuvieron el curso de entrenadores les enseñaron bastante, ya que se muestran de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Estos datos, son similares a los obtenidos por Ibáñez y Cols., (1997) en relación con entrenadores de baloncesto de España. No obstante, en nuestro estudio, existe un número de entrenadores, nada desdeñable, que no está de acuerdo con que los profesores del curso de entrenadores les enseñaron mucho. Estos datos, corroboran los obtenidos en nuestro estudio piloto. Como podemos comprobar, esta información también es significativa, ya que pensamos que la figura del formador de formadores es esencial para que existan entrenadores de calidad. Quizás, podría proponerse el establecimiento de criterios más objetivos para la selección del profesorado, y la introducción de mecanismos de evaluación de éste, con el fin de detectar posibles lagunas y carencias (Ibáñez y Cols., 1997).

Para concluir esta dimensión hemos de destacar el hecho de que la mayoría de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva no tiene una formación adecuada para realizar su labor en el fútbol base, puesto que hay muchos entrenadores que no tienen titulación alguna, mientras que otra gran parte de ellos exclusivamente tiene la pretitulación de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol. Sinceramente, esta situación nos preocupa. Además, en general, los encuestados suelen valorar positivamente los distintos contenidos del curso de entrenadores.

5.1.4. Dimensión: Formación permanente

En nuestro estudio nos interesa también conocer si los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva se siguen formando en la actualidad, si tienen interés por seguir haciéndolo, qué tipo de formación les interesa más, etc. Toda esta información nos ayudará a conocer las necesidades y las demandas de formación de este colectivo.

Ítem nº 16: Realizar cursos, jornadas... de E.F. y Deportes

La mayoría de los entrenadores que contestan a este ítem considera muy importante o bastante importante la realización de cursos, jornadas, etc. de E.F. y Deportes. Destacar también que solo dos sujetos consideran poco importante la realización de cursos, jornadas, etc. de E.F. y Deportes. Estos resultados son muy parecidos a los que obtuvimos en nuestro estudio previo, pero difieren de los encontrados por Álamo, Amador y Pintor (2002a y b). No obstante, pensamos que esta alta valoración de estos cursos, jornadas... de E.F. y Deportes debe ser tomada en cuenta en relación con la programación de actividades para la mejora de la formación de los entrenadores del fútbol base. Este tipo de cursos son también frecuentemente realizados por los entrenadores de minibasket de Andalucía, tal como se desprende de la investigación de Giménez (2003a).

Ítem nº 17: Realizar cursos, jornadas... de fútbol

Al igual que ocurría en el ítem anterior, la mayor parte de los entrenadores analizados considera como muy importante o bastante importante el hecho de realizar cursos, jornadas, etc. directamente relacionados con el fútbol. Esto hace que un porcentaje significativo, le dé importancia a la realización de cursos, jornadas, etc., relacionados con el fútbol para poder ejercer la docencia en el fútbol base. Estos datos coinciden con los obtenidos en nuestro trabajo anterior. Igualmente, constatamos la relevancia de estos datos a la hora de tenerlos en cuenta en la formación permanente de estos entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

Ítem nº 18: Leer libros, revista de E.F. y Deportes

El porcentaje más alto corresponde a los entrenadores que piensan que leer libros, revistas, etc. relacionados con la E.F. y los Deportes tiene una importancia media en relación con la enseñanza del fútbol. El segundo grupo más alto se refiere a aquellos entrenadores que consideran que la lectura de libros, revistas, etc. de E.F. y Deportes tiene mucha importancia, mientras que son también muchos los que creen que tiene una importancia considerable. De nuevo, se corroboran los datos extraídos en nuestro trabajo anterior, lo cual denota la importancia de este tipo de recursos en la formación de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 19: Lectura de libros y revistas de fútbol

Como ocurría en el ítem precedente, los mayores porcentajes corresponden a los sujetos que piensan que la lectura de libros y revistas de fútbol tiene una importancia media y los que con-

sideran que tiene mucha importancia. También destaca el grupo que piensa que bastante importante. Estos datos, parecidos a los del ítem anterior, hacen que un la gran mayoría de los individuos encuestados consideren importante, para la formación del entrenador de fútbol base, el hecho de leer libros y revistas relacionados directamente con el fútbol. Esto coincide con lo encontrado por Yagüe (1998) en entrenadores nacionales de Castilla y León. También obtienen datos similares, Ibáñez y Cols. (1997) en entrenadores de baloncesto nacionales, quienes suelen formarse leyendo libros especializados de su deporte. No obstante, existe un pequeño grupo de entrenadores que considera que leer libros y revistas de fútbol tiene poca importancia en relación con la labor del entrenador de fútbol base. Otra vez encontramos datos similares a los obtenidos con nuestro estudio piloto.

Ítem nº 20: Ver partidos, entrenamientos de fútbol

Prácticamente la mayoría de los sujetos analizados cree que es bastante o muy importante para la labor del entrenador de fútbol base ver partidos y entrenamientos de fútbol. También son numerosos los entrenadores que dan una importancia media a esta consideración. Estos resultados están en consonancia con los obtenidos en nuestra investigación anterior. De la información aportada por este ítem, y por los precedentes, podemos extraer la conclusión de que los entrenadores encuestados valoran positivamente la formación permanente en relación con la enseñanza y entrenamiento en el fútbol base a través de los medios citados en dichos ítems.

Ítem nº 42: Estar al día en la formación

Observamos que prácticamente la totalidad de los sujetos analizados está muy de acuerdo o de acuerdo con que el entrenador de fútbol base ha de tener su formación actualizada. Estos datos son similares a los que obtuvimos en nuestro anterior trabajo. De este dato, podemos extraer la conclusión de que los entrenadores encuestados valoran positivamente la formación permanente en relación con la enseñanza y entrenamiento en el fútbol base. Otra cuestión será, como veremos, si suelen participar de este tipo de actividades de formación o no.

Ítem nº 43: Realización de cursos, jornadas, etc.

En relación con lo expuesto en el ítem anterior, la mayor parte de los encuestados afirma realizar con asiduidad cursos, jornadas, etc. para estar al día en su formación. No obstante, existe un número importante de individuos que no están de acuerdo con esta aseveración. Esta información es similar a la encontrada en nuestro anterior trabajo, a la hallada por Giménez (2003a) en los entrenadores de minibasket de Andalucía y a los datos de Nuviala (2003), con técnicos deportivos de la Ribera Baja y del municipio de Fuentes de Ebro. Sin embargo, Saura (1996) encuentra que menos de la mitad de los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida no realiza o no va a realizar ningún curso. Por su parte, Jiménez Jiménez (2000a y b) llega a conclusiones similares, ya que los datos que obtiene ponen de manifiesto que casi la mitad de los técnicos deportivos de deportes colectivos de Tenerife no mantiene un compromiso con su formación permanente. Todo esto contrasta con el hecho de que una de las mayores demandas que se les hace a los entrenadores es

precisamente su formación deportiva y pedagógica y su conocimiento de la tarea, tal como apuntan Asenjo y Maiztegui (2000). Como todos sabemos, la formación permanente y continua es esencial en cualquier profesión, con lo que pensamos que se debería trabajar para que todos los entrenadores, o al menos la gran mayoría, no sólo la consideraran importante, como bien expresaban los datos del ítem anterior, sino que, además, la llevaran a la práctica.

Ítem nº 44: Interés por cursos, jornadas, seminarios, etc.

De los datos extraídos con este ítem, podemos decir que la mayoría de los sujetos analizados no cree que los cursos, jornadas, seminarios, etc., que se convocan no sean de su interés, es decir, estos entrenadores, en su mayor parte, piensan que los cursos, jornadas, seminarios, etc., que se ofertan son de su interés. No obstante, hemos de señalar que un número importante de individuos cree lo contrario. Estos resultados son muy parecidos a los extraídos en nuestro anterior estudio. Esto es importante, si añadimos los resultados obtenidos por Giménez (2003a) respecto a la satisfacción de los entrenadores de minibasket en Andalucía, la cual hace referencia a que casi la mitad de éstos no se sienten satisfechos con su formación, tanto con formación inicial como con la permanente. Según toda esta información, a la hora de organizar, jornadas, cursos, etc., deberíamos tener en cuenta las demandas de los sujetos a los que van dirigidos éstos.

Ítem nº 45: Experiencia diaria para estar al día

En este ítem cabe reseñar el hecho de que prácticamente todos los entrenadores encuestados piensan que su experiencia diaria no es suficiente para estar al día. No obstante, una parte significativa está de acuerdo o muy de acuerdo con la aseveración realizada en este ítem. Estos datos coinciden plenamente con los obtenidos en nuestra anterior investigación. Aunque no son porcentajes muy elevados, pensamos que, al menos, sí es preocupante que algunos entrenadores consideren suficiente la experiencia diaria para estar al día en su formación. No obstante, según Cushion, Armour y Jones (2003) la experiencia es una de las fuentes principales de conocimiento de los entrenadores, con lo que debemos tenerla muy en cuenta, aunque tener experiencia no está directamente relacionado con estar al día.

Ítem nº 46: Intercambio de opiniones, experiencias, etc., con compañeros/as

Teniendo en cuenta los datos obtenidos con este ítem, prácticamente todos los entrenadores analizados suelen cambiar impresiones, opiniones y experiencias con otros compañeros, lo cual concuerda con los resultados obtenidos en nuestra anterior investigación y con lo encontrado por Ibáñez y Cols. (1997) en entrenadores de baloncesto nacionales. Por otro lado, cabe destacar al respecto, que Asenjo y Maiztegui (2000) en su estudio aluden a que una de las demandas entre educadores deportivos es, precisamente, el intercambio de experiencias. También, en este sentido Jiménez Saiz y Lorenzo (2007) concluyen en su estudio sobre entrenadores de baloncesto, que éstos valoran muy positivamente las charlas con otros entrenadores. Robles (2008) halla en su estudio que los profesores de Educación Secundaria de Educación Física suelen intercambiar experiencias con otros compañeros. Por su parte, Cushion, Armour y Jones (2003) aseveran que una de

las fuentes primarias de adquisición de conocimientos por parte de entrenadores noveles, es precisamente la observación y audición de entrenadores experimentados. Parece estar claro que este aspecto es altamente demandado por el colectivo de entrenadores deportivos.

Ítem nº 47: Habitualmente leo libros, revistas, etc.

Como podemos ver, la mayoría de los sujetos analizados suele leer libros, revistas, etc., con la intención de estar al día y seguir formándose. Esta información se corresponde con la obtenida en los ítems precedentes y con la extraída en nuestro anterior trabajo, y con el trabajo de Yagüe (1998), en entrenadores nacionales de Castilla y León.

Ítem nº 85: Intercambio de conocimientos, experiencias, etc.

Según los datos extraídos, la gran mayoría de los entrenadores suele intercambiar conocimientos, experiencias, etc., con otros entrenadores de fútbol. Como vemos, el intercambio de opiniones, experiencias, ideas, etc., se convierte en una de las formas más usuales e importantes en la formación permanente del entrenador de fútbol base, tal como demuestran Asenjo y Maiztegui (2000).

Ítem nº 86: Trabajo en grupo

Si tenemos en cuenta los datos reunidos con este ítem, podemos decir que la mayoría de sujetos analizados están de acuerdo o muy de acuerdo, con el hecho de que suelen trabajar en grupo. Sin embargo, existe un número considerable de entrenadores que no trabajan en grupo en su club o colegio. Estos datos se corresponden con los obtenidos en nuestro anterior estudio, con los de Yagüe (1998) en entrenadores nacionales de Castilla y León, quien encuentra que los entrenadores tienen carencias respecto a una formación en relación con la reflexión y el trabajo en grupo; con los obtenidos por Giménez (2003a); con los entrenadores de minibasket de la Comunidad Andaluza; y con los extraídos del trabajo de Asenjo y Maiztegui (2000). Al respecto, pensamos que es interesante y positivo trabajar en grupo para la mejora de la formación de los entrenadores de fútbol base, por lo que se debe fomentar este tipo de trabajo.

Para concluir este apartado, tenemos que decir que, según los datos obtenidos con nuestro estudio, los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva suelen llevar a cabo una formación permanente y continua, mostrando una actitud favorable ante ésta. Este dato difiere en parte con el obtenido por Marín (2004) en entrenadores de fútbol juvenil en Almería, ya que una cantidad no desdeñable de éstos considera poco necesario ampliar conocimientos y realizar una formación continua. Tampoco concuerda con el estudio realizado por Gilbert, Côté y Mallet (2006), donde encuentran que el tiempo que dedican los entrenadores en EE. UU. a la formación formal, en comparación con el dedicado a otros aspectos como el entrenamiento, la competición y las actividades administrativas, en deportes como el Softball, el fútbol americano y el voleibol, es notablemente inferior. Quizás debiéramos cuestionarnos si lo que contestan los entrenadores encuestados se corresponde con la realidad, o no. No obstante, coincidimos con Nash y Collins (2006) cuando mani-

fiestan que es imperativo que las nociones de formación permanente lleguen a ser más aceptadas dentro del entrenamiento deportivo.

5.1.5. Dimensión: Concepción enseñanza del fútbol

Con esta dimensión pretendemos conocer, en general, qué concepto de enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. En este apartado, pues, analizaremos aspectos como la importancia de educar a otras personas, el fútbol y la educación, la importancia de la competición y los resultados de ésta para los entrenadores, la educación en valores a través de la enseñanza del fútbol, etc.

Ítem nº 15: Enseñar/educar a otras personas

En este ítem tenemos que destacar el alto porcentaje de entrenadores analizados que considera importante o muy importante enseñar y educar a otras personas, ya que nuestra idea de la enseñanza del deporte en general, y del fútbol en particular, gira en torno a esa noción. Estos datos coinciden con los que obtuvimos en nuestro anterior trabajo y también con los hallados por Giménez (2003a), donde el gusto por entrenar y el gusto por enseñar aparecen como primer y segundo motivo, respectivamente, cuando se les pregunta a los entrenadores de minibasket de Andalucía sobre las causas por las que entrenan. Por tanto, pensamos que esta cuestión es muy interesante puesto que en estas edades es muy importante educar a los niños y niñas con los que trabajamos.

Ítem nº 48: El fútbol como medio educativo

Como podemos comprobar, la gran mayoría de los entrenadores que contesta a este ítem está muy de acuerdo o de acuerdo con que el fútbol es un medio a través del cual puede educar a sus jugadores y jugadoras. Esto está íntimamente relacionado con lo expresado en el ítem precedente y coincide con lo hallado en nuestra investigación previa y con los datos obtenidos por Nuviala (2003) en los técnicos deportivos de la Ribera Baja y el municipio Fuentes de Ebro.

Ítem nº 49: Los resultados en las competiciones

De los datos extraídos del análisis estadístico, podemos decir que la mayor parte de los individuos encuestados está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el hecho de que los resultados sean muy importantes. No obstante existe un número notable de entrenadores que está de acuerdo con la aseveración enunciada en nuestro ítem. Estos datos se corresponden con los anteriormente obtenidos. No obstante, Nuviala (2003) encuentra que la mayoría de los técnicos deportivos de la Ribera Baja y del municipio Fuentes de Ebro, cree que no se debe realizar un proceso selectivo de los alumnos y alumnas y que éstos deben participar los mismos minutos en los deportes colectivos. En este mismo estudio, cabe decir que hay un porcentaje notable que piensa lo contrario. Pensamos, al respecto, que todavía existen entrenadores que, en estas edades y a nuestro entender, dan

demasiada importancia a los resultados de su equipo en las competiciones, desestimando así el proceso que conlleva entrenar/enseñar a chicos y chicas donde aspectos como la socialización, el disfrute, la creación de hábitos saludables, etc., podrían y deberían cobrar especial relevancia.

Ítem nº 50: La competición y la formación deportiva

Según los sujetos analizados, la mayoría de éstos considera que la competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores, como apuntábamos en el anterior estudio, y como muestra Giménez (2003a) en su estudio sobre los entrenadores de minibasket de Andalucía.

Ítem nº 51: El fútbol como práctica para la diversión

Para casi la totalidad de los individuos, lo primordial es que los jugadores y jugadoras se diviertan practicando el fútbol. Estos datos están en consonancia con los obtenidos en nuestro anterior estudio, y con los obtenidos por Jones (1992) en entrenadores ingleses que entrenan en el fútbol base de campamentos organizados en verano en Estados Unidos. Por su parte, Nuviala (2003) encuentra que para las escuelas para las que trabajan los técnicos deportivos de la Ribera Baja y del municipio Fuentes del Ebro, uno de los objetivos principales debería ser la diversión. Al respecto hemos de decir que estamos totalmente de acuerdo con esta aseveración, pero matizando que también se han de tener en cuenta aspectos como los que mencionábamos más arriba; es decir, también es conveniente conseguir con nuestros niños y niñas objetivos relacionados con la socialización, respeto, fair-play, y todos aquellos positivos que estimemos oportunos, y no sólo la mera práctica lúdica o competitiva.

Ítem nº 52: El fútbol y los valores

Tal como expresábamos más arriba, en relación con la importancia de la educación en valores tan en boga últimamente, nos encontramos con que la gran mayoría de los entrenadores encuestados que contestan a este ítem estima que a través de la enseñanza del fútbol podemos enseñar otros valores como la solidaridad, el «*juego limpio*», la cooperación, etc. De nuevo, estos resultados coinciden plenamente con los que obtuvimos en nuestro trabajo previo. Según Nuviala (2003) los técnicos deportivos suelen plantear y estar de acuerdo con objetivos formativos del deporte, pero que la realidad suele ser distinta.

Para concluir este apartado, nos gustaría destacar el hecho de que muchas veces lo que se dice que se hace es muy diferente de lo que realmente se hace. De hecho, como hemos visto la gran mayoría de entrenadores consideran muy importante educar a través del fútbol, pero esto contradice lo que nos muestran investigaciones como la de Viciano, Sánchez Muñoz y Zabala (2004), donde estos autores detectan aspectos negativos en las instrucciones que dan los entrenadores de fútbol base a sus jugadores, tales como tacos, inducción a la agresividad, motivación negativa, lamentaciones y protestas ante las decisiones arbitrales. Por lo expuesto, parece ser que existe una contradicción entre lo que hacen y lo que dicen que hacen los entrenadores de fútbol base. Quizás, a veces, se deba a la parte inconsciente de nuestra conducta.

5.1.6. Dimensión: Metodología

Con esta dimensión pretendemos conocer cómo llevan a cabo los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva la enseñanza del fútbol: tipos de métodos de enseñanza, materiales e instalaciones de las que disponen y utilizan, si programan su enseñanza o no, cuándo lo hacen, si evalúan o no el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuándo lo hacen, objetivos principales que se plantean, etc. Esta dimensión es considerada por nosotros, de vital importancia, ya que para que la enseñanza del fútbol sea educativa, tal como venimos defendiendo a lo largo de todo nuestro trabajo, ha de reunir una serie de características didácticas y pedagógicas.

Ítem nº 53: Métodos de enseñanza directivos

Según estos datos, la mayoría de los entrenadores encuestados no suele utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza directivos. No obstante, algo menos de la mitad de ellos contestan afirmativamente. También en nuestro estudio piloto, constatábamos este hecho. Según Quinn y Carr (1998) los entrenadores de fútbol base de Estados Unidos suelen utilizar metodologías donde el contenido no tiene en cuenta las características del desarrollo del niño, donde no se les permite la libertad de roles y movimientos durante el juego. Este dato contrasta con la reflexión que hacíamos en el apartado anterior, ya que según los datos de éste la gran mayoría de los entrenadores tienen una concepción educativa de la enseñanza del fútbol, pero en este ítem vemos que, a pesar de todo, muchos utilizan métodos considerados poco educativos (Sáenz-López, 1997). Parece existir, pues, cierta incongruencia entre lo que los entrenadores piensan y lo que hacen. Esto también contrasta con los resultados obtenidos por Jones (1990), quien encontró que los entrenadores de fútbol base de Inglaterra utilizaban predominantemente la instrucción directa en la enseñanza de las técnicas básicas del fútbol. Según Yagüe (1998) la mayoría de los entrenadores nacionales de Castilla y León, utilizan métodos directivos (mando directo y asignación de tareas). Por su parte, Curtner-Smith y Cols. (2009) encuentran también un mayor empleo, por parte de entrenadoras de baloncesto de EE. UU., de estilos de enseñanza directivos. A este respecto, tenemos que destacar una consideración significativa derivada del estudio de Butler (1993), citado por Butler y McCahan (2005): muchos de los profesores investigados creían que el aprendizaje debía centrarse en el alumno, sin embargo, realmente utilizaron métodos de enseñanza directivos, los cuales están centrados, como sabemos, en el profesor. Esto nos puede indicar que puede haber entrenadores que piensan que están utilizando un tipo de metodología, cuando en realidad están utilizando otra distinta, o que dicen que hacen algo distinto a lo que realmente llevan a cabo.

Ítem nº 54: Métodos de enseñanza basados en el descubrimiento

La mayoría de los individuos analizados suele utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento. Confirmando lo expuesto en el ítem anterior, existe un significativo porcentaje de entrenadores que no utiliza con frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento, hecho que nos preocupa enormemente, puesto que este tipo de métodos suele considerarse muy educativos (Sáenz-López, 1997), cuestión que ya adelantábamos en nuestro

anterior estudio. No obstante, a tenor de lo expresado en el presente ítem y en el anterior, existen indicios, tal como decíamos más arriba, que nos pueden llevar a pensar que hay cierta contradicción entre las contestaciones de los entrenadores respecto a los métodos de enseñanza que suelen utilizar con más frecuencia.

Ítem nº 55: Campo, porterías y balones de fútbol

Según los datos obtenidos con este ítem, son mayoría los individuos analizados que disponen normalmente de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar. Estos resultados concuerdan con los obtenidos en nuestra investigación precedente y con los de Feu (2004), hallados con los entrenadores nacionales de balonmano.

Ítem nº 56: Utilizo otras instalaciones deportivas

Respecto a la utilización o no, por parte de los entrenadores, de instalaciones diferentes a las específicas de fútbol, existe cierta igualdad, ya que aproximadamente la mitad de los encuestados suele utilizarlas, mientras que la otra mitad no. Estos datos se corresponden con los que obtuvimos en nuestro trabajo anterior.

Ítem nº 57: Material no específico de fútbol

Casi la totalidad de los encuestados suele disponer de material deportivo no específicos de fútbol. La disponibilidad de este tipo de material facilita el desarrollo de la enseñanza de los distintos contenidos, elimina la monotonía, favorece el desarrollo motor variado, etc. Ahora bien, una cosa es disponer de este tipo de material y otra, muy distinta, usarlo real y correctamente. Estas consideraciones están en consonancia con los resultados que obtuvimos anteriormente y con los que obtuvo Feu (2004) con los entrenadores de balonmano de España.

Ítem nº 58: Un balón por pareja

Como podemos comprobar, la mayoría de los entrenadores utiliza, al menos, un balón de fútbol por pareja, aunque todavía hay entrenadores que no pueden utilizar un balón por parejas. Estos datos corroboran los obtenidos en nuestro trabajo anterior. No obstante, pensamos que la no disponibilidad de, al menos, un balón por cada dos jugadores puede ocasionar ciertas limitaciones a la hora de programar las sesiones de enseñanza, lo cual fue observado anteriormente por Giménez (2003a) en relación con los entrenadores de minibasket de Andalucía.

Ítem nº 59: Programar la temporada

De los encuestados que contestan a este ítem, un porcentaje muy elevado suele programar la temporada antes de que ésta comience.

No obstante, existe un porcentaje de entrenadores que, aunque no es muy significativo, no está de acuerdo con el enunciado del ítem. Esto, se corresponde con lo encontrado en nuestro ante-

rior trabajo y con los hallados por Giménez (2003a) en los entrenadores de minibasket de Andalucía. Es hecho nos parece un aspecto preocupante, que convendría mejorar en un futuro.

Ítem nº 60: Programación mensual

Al igual que ocurría en el ítem anterior, la mayor parte de los entrenadores analizados está, en general, de acuerdo con la afirmación del enunciado de este ítem. Sin embargo, también existe un porcentaje elevado que no programa su trabajo de forma mensual, lo cual nos parece poco conveniente.

Ítem nº 61: Programar cada semana

Casi todos los individuos encuestados suelen programar su trabajo semanalmente. Sin embargo, cabe reseñar que todavía existe un porcentaje considerable que no programa su trabajo semanalmente. En nuestro trabajo previo encontramos datos similares, al igual que Giménez (2003a) con los entrenadores de minibasket de Andalucía.

Ítem nº 62: Programar cada día

Según los datos obtenidos, el mayor porcentaje corresponde a aquellos entrenadores que, en general, están de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado del ítem, con lo que la mayoría de los sujetos analizados suele programar su trabajo diariamente. También cabe destacar que un porcentaje considerable (entorno al 20%) no programa día a día su trabajo, tal como exponíamos ya en nuestra investigación piloto. Lo mismo advierte Jiménez Jiménez (2000a y b) cuando manifiesta que más de la mitad de los técnicos de los deportes colectivos de Tenerife no planifica previamente por escrito, de forma habitual, las sesiones a llevar a cabo.

En lo referente a la programación, Jones (1992) destaca que los entrenadores ingleses de fútbol base que entrenan en campamentos de verano en Estados Unidos, consideran la planificación como algo de menor importancia. Evidentemente, no nos parece acertada esta consideración. Además, Jones (1996) encuentra que los responsables de contratar a los entrenadores de fútbol base en Estados Unidos, consideran primordial formar a éstos en relación con el hecho de programar, tanto a corto como a largo plazo. Este hecho nos parece preocupante y digno de ser tenido en cuenta en la formación de nuestros entrenadores de fútbol base.

En relación con estos tres ítems, tenemos que decir que Ibáñez y Cols. (1997) indican que la inmensa mayoría de los entrenadores españoles de baloncesto dice planificar sus sesiones de entrenamiento. De nuevo habría que comprobar si lo que dicen se corresponde con lo que realmente hacen.

Ítem nº 63: Medios técnico-tácticos con oposición

En este ítem podemos ver que la mayoría de los encuestados, está de acuerdo o muy de acuerdo, con el hecho de trabajar habitualmente los medios técnico-tácticos con oposición. Esta

cuestión nos parece muy significativa puesto que abogamos por una enseñanza del fútbol basada en la creación de situaciones cercanas a la realidad del juego. No obstante, lo expresado puede ser muy distinto a lo que realmente se hace en los entrenamientos. Nosotros, tanto en el presente estudio como en el anterior, alcanzamos a dilucidar lo que los entrenadores dicen que hacen, pero no lo que hacen realmente en su labor diaria. Al respecto destacamos los resultados obtenidos por Jiménez Jiménez (2000a y b) en su estudio de los técnicos de deportes colectivos (baloncesto, balonmano y fútbol sala) de Tenerife; este autor, tras el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario de opinión, encuentra que las situaciones donde se interacciona con compañeros y contra adversarios son las más empleadas. No obstante, cuando realiza una observación sistemática, encuentra que lo que dicen los técnicos que hacen no se corresponde con lo que realmente llevan a cabo, ya que las situaciones de enseñanza con presencia de adversarios son las menos utilizadas por esos mismos técnicos.

Sin embargo, pensamos que el tipo de trabajo que contempla la existencia de oposición contribuye enormemente a la mejora de la formación deportiva de los jugadores y jugadoras en este tipo de deportes, ya que está en íntima relación con la estructura interna del deporte a enseñar. Esta consideración, creemos, debe ser tenida muy en cuenta en la formación de los entrenadores de fútbol base, tanto en la inicial como en la permanente.

Ítem nº 64: Prioridad a los aspectos técnico-tácticos

En este ítem tenemos que destacar el hecho de que prácticamente todos los entrenadores analizados dan más prioridad al trabajo técnico-táctico que al físico, lo cual coincide con los resultados obtenidos en nuestro anterior trabajo. En este sentido, Jiménez Jiménez (2000a y b), en su estudio de los técnicos de deportes colectivos de Tenerife, llega a la conclusión de que éstos dedican más tiempo a la enseñanza de los fundamentos técnicos y, en segundo lugar, a la mejora de los fundamentos tácticos colectivos, lo cual para este autor significa que la enseñanza de la técnica sigue siendo la principal referencia en la labor de los técnico deportivos de Tenerife. Sin embargo, en nuestra investigación, un porcentaje considerable manifiesta estar en desacuerdo con la afirmación de este ítem, con lo que suelen dar más prioridad a los aspectos físicos sobre los técnico-tácticos.

Ítem nº 65: Metodología basada en el juego

Si tenemos en cuenta los datos recogidos con este ítem, nos encontramos con que la mayor parte de los individuos utiliza una metodología de enseñanza del fútbol basada en el juego. Esto se corresponde con lo obtenidos en nuestro estudio piloto. Por su parte, Jones (1996), en su estudio de entrenadores de fútbol base en Inglaterra, encuentra que una de las principales carencias que los propios entrenadores reconocen, es que los contenidos del curso de entrenadores no se centran sobre la diversión, y los juegos relacionados con el fútbol. Por tanto, pensamos que sería necesario corroborar lo que estos entrenadores dicen que hacen con lo que realmente hacen, ya que el concepto de juego puede no sea el adecuado en determinadas ocasiones. La utilización de este tipo de

metodología estaría en relación con las demandas que se le hacen a los educadores deportivos respecto a la inclusión, en su enseñanza del deporte, de actividades motivantes (Asenjo y Maiztegui, 2000). En este sentido se expresan también los entrenadores de minibasket de Andalucía al afirmar, en su inmensa mayoría, que la utilización del juego mejora la enseñanza del baloncesto en dicha categoría (Giménez, 2003a).

Ítem nº 66: Actividades, juegos, etc., para todos

Según los datos extraídos, gran parte de los sujetos encuestados suele utilizar las mismas actividades, juegos, etc., para todos sus jugadores y jugadoras. Sin embargo, un significativo grupo manifiesta no utilizar las mismas actividades, juegos, etc., con todos sus jugadores y jugadoras. Estos resultados se corresponden con los que obtuvimos en nuestro anterior trabajo. Esto nos hace deducir que se encuentran en minoría aquellos entrenadores que individualizan la enseñanza del fútbol o que establecen distintos niveles.

Ítem nº 67: Contenidos procedimentales

Tal como ocurría en nuestra estudio piloto, el mayor porcentaje corresponde a aquellos sujetos que están, en general, de acuerdo con el enunciado del ítem. Por otro lado, también cabe reseñar el hecho de que, en total, un grupo considerable de entrenadores no está de acuerdo con la idea de centrar su trabajo en los contenidos procedimentales, es decir, en saber jugar al fútbol.

Ítem nº 68: Contenidos conceptuales

Aunque la mayoría de los sujetos están de acuerdo o muy de acuerdo con lo planteado en este ítem, existe un importante porcentaje de entrevistados que está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Este hecho, junto con la información derivada del ítem precedente, puede indicarnos que muchos entrenadores se dedican fundamentalmente a la enseñanza práctica del fútbol, olvidando, a veces, aspectos importantes como el conocimiento de las reglas del juego, de los sistemas de juego, etc.

Ítem nº 69: Contenidos actitudinales

Para la mayoría de individuos analizados, como podemos apreciar, su enseñanza del fútbol está centrada en contenidos que tiene que ver con aspectos actitudinales relacionados con el comportamiento correcto, el juego limpio, etc.

Si tenemos en cuenta los resultados de los 3 últimos ítems, podemos decir que la mayor parte de los entrenadores trabajan fundamentalmente en los tres tipos de contenidos (Según LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, tomada en cuenta a la hora de realizar este estudio), es decir: sobre contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, lo cual nos complace enormemente.

Ítem nº 70: Asistencia jugadores y jugadoras

Los entrenadores analizados opinan que la asistencia de los jugadores y jugadoras a los entrenamientos es normal, lo cual concuerda con lo hallado en nuestro estudio anterior y con lo encontrado por Giménez (2003a) en su investigación sobre los entrenadores de minibasket de Andalucía, y con los datos de Nuviala (2003) con los técnicos deportivos de la Ribera Baja y del municipio Fuentes de Ebro. Quizás se deba a la enorme atracción que sienten los chicos y chicas de estas edades hacia la práctica de estos deportes.

Ítem nº 71: Motivar a los jugadores y jugadoras

Una de las principales demandas que se les hace a los educadores deportivos es que planteen actividades motivantes (Asenjo y Maiztegui, 2000). Según los datos obtenidos con este ítem, la gran mayoría de los sujetos no tiene problemas para motivar a sus jugadores y jugadoras. En nuestra investigación previa, encontramos datos muy similares, al igual que Giménez (2003a), quien afirma que el 80% de los entrenadores de minibasket de Andalucía no tiene problemas para motivar a sus jugadores y jugadoras. Sin embargo, existe un considerable grupo de entrenadores para los que no es fácil motivar a sus discípulos y discípulas. Este hecho nos ha de hacer reflexionar, ya que puede ser que estos individuos necesiten formarse respecto a aspectos relacionados con el incremento de la motivación de sus jugadores y jugadoras; recursos didácticos, metodología, etc., pero, tal como deducen Tabernero, Márquez y Llanos (2002), a veces nos encontramos con que los entrenadores son los primeros que están poco motivados.

Ítem nº 72: Control de los entrenamientos

Casi todos los entrenadores analizados controlan fácilmente sus entrenamientos, lo cual coincide con los datos que obtuvimos en nuestra investigación anterior. Feu (2004) encuentra resultados similares a los nuestros en los entrenadores nacionales de balonmano. Por su parte, Giménez (2003a) encuentra que la mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía no presenta problemas para controlar los entrenamientos, cuando se les pregunta por ello, pero cuando se realiza un estudio de casos, aparecen entrenadores que tienen problemas serios de control. Sin embargo, Jones (1996) expone que la mayoría de los entrenadores de fútbol base de Inglaterra presenta problemas a la hora de controlar y manejar las conductas de los niños durante el entrenamiento. De nuevo aquí conviene recordar que no siempre lo que se dice se corresponde con lo que se hace, aunque con nuestro estudio sólo pretendamos conocer lo que los entrenadores piensan.

Ítem nº 73: Claridad de contenidos a trabajar

De los datos obtenidos con este ítem, la mayoría de los sujetos tiene perfectamente claro los contenidos que han de trabajar en el fútbol base. Los datos obtenidos están en consonancia con los obtenidos por nosotros anteriormente y por los hallados por Giménez (2003a) con los entrenadores de minibasket de Andalucía. Es posible que los entrenadores de la provincia de Huelva tengan

claros los contenidos a trabajar en el fútbol base, pero sería interesante saber qué contenidos, qué prioridad tienen éstos y cómo es su estructuración a la hora de la enseñanza del fútbol.

Ítem nº 74: Objetivos educativos

En correspondencia con los datos obtenidos en los ítems 15, 51 y 52, son mayoría los entrenadores de fútbol base cuyos objetivos son predominantemente educativos. Saura (1996), en su estudio sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, encuentra que los objetivos perseguidos por éstos son «*disfrutar jugando*» y luego «*aprender habilidades*», mientras que el objetivo «*conseguir la victoria*» resulta, el menos, valorado (estos datos deben tenerse en cuenta también en los ítems siguientes: 75 y 76). Una vez más, tendríamos que ver si este pensamiento se corresponde o no con la práctica diaria de los entrenadores.

Ítem nº 75: Objetivos competitivos

De acuerdo con lo expresado por los sujetos analizados en el ítem precedente, éstos manifiestan estar, en general, en desacuerdo con basar, fundamentalmente, su enseñanza del fútbol en objetivos competitivos. No obstante, existe un elevado porcentaje de entrenadores que está de acuerdo con el planteamiento de objetivos de este tipo, lo cual nos preocupa enormemente. Estos resultados corroboran lo encontrado en nuestro estudio piloto. Al respecto, Saura (1996), en su trabajo sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, encuentra que los entrenadores dan demasiada importancia a la selección de los mejores jugadores, lo cual puede darnos una idea de sus verdaderas intenciones. Por tanto, sería conveniente conocer lo que los entrenadores hacen en su quehacer diario y contrastarlo con lo que dicen que hacen.

Ítem nº 76: Objetivos recreativos

Si tenemos en cuenta los datos extraídos con este ítem, podemos decir que, en general, la mayoría de los entrenadores encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado del mismo. No obstante, un significativo porcentaje de éstos (26'66%) manifiesta no centrar su enseñanza en objetivos recreativos. Estos datos se corresponden con los hallados los obtenidos en nuestro trabajo previo. Al respecto, tenemos que decir que abogamos por una enseñanza del fútbol en la que predominen objetivos educativos, pero también recreativos, ya que todo es más fácil si los chicos y chicas disfrutan con lo que hacen. En este sentido, Saura (1996) afirma que la mayor importancia dada por los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, en cuanto a los objetivos que se plantean, es a «*disfrutar jugando*». Por otro lado, Asenjo y Maiztegui (2000), tras su estudio, consideran que una de las mayores demandas que se les hace al colectivo de entrenadores deportivos es aquélla que hace referencia al planteamiento de actividades motivantes, donde los chicos y chicas disfruten.

Ítem nº 77: Evaluación inicial al comienzo temporada

Prácticamente todos los sujetos analizados realizan una evaluación inicial de sus jugadores y jugadoras al comienzo de la temporada. Giménez (2003a) encontró que la mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía realizaba una evaluación inicial al comenzar la temporada. En este mismo sentido apuntaba ya nuestro estudio anterior. De nuevo, tenemos que pensar también que, a veces, lo que se dice puede o no corresponderse con lo que se hace en la realidad.

Ítem nº 78: Evaluación inicial y programación

Si bien la mayor parte de los sujetos está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de programar a partir de la evaluación inicial al comienzo de la temporada, existe un importante porcentaje de entrenadores que está en desacuerdo con el enunciado del ítem. En el ítem anterior veíamos que prácticamente todos los encuestados realizaba una evaluación inicial, pero en éste observamos que una parte significativa de éstos no programa a partir de los resultados obtenidos en dicha evaluación inicial. Giménez (2003a), en cambio, encuentra, no solo que la mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía realiza una evaluación inicial, sino que además programan a partir de ésta. Existe pues, una pequeña diferencia entre sus resultados y los nuestros, en cuanto a realizar la programación teniendo en cuenta los datos obtenidos en la evaluación realizada al principio de temporada, datos que coinciden con los obtenidos en nuestro trabajo previo. Quizás, este sea otro de los aspectos sobre los que se debería incidir en la formación de los entrenadores del fútbol base, ya que, como sabemos, toda programación ha de partir de un conocimiento real de la situación y nivel de partida de nuestros jugadores. Es importante conocer las ideas, conocimientos y experiencias previas de nuestros alumnos-jugadores (Rovegno y Bandhauer, 1997 y Kirk, 1983).

Ítem nº 79: Evaluar al final de la temporada

La mayoría de los encuestados que contestan a este ítem se muestra en desacuerdo o en muy desacuerdo con la aseveración realizada en el mismo. Sin embargo, existe un grupo que considera estar de acuerdo o muy de acuerdo (más del 23%). Estos datos están en consonancia con los encontrados en nuestro trabajo anterior. Además, Jiménez Jiménez (2000a y b) concluye, en su estudio de los técnicos de deportes colectivos de Tenerife, que la inmensa mayoría de ellos realizan una evaluación del aprendizaje del alumnado. No obstante, quedaría por saber cómo evalúan (procedimientos) y si la información resultante se registra o no. Al respecto, pensamos que si es importante realizar una evaluación inicial para a partir de ésta programar nuestra actuación docente, también lo es la evaluación formativa, ya que esa información nos servirá tanto para tomar decisiones respecto al aprendizaje de nuestros jugadores, como para ir adecuando nuestra actuación docente en la enseñanza del fútbol. También es muy importante evaluar al final del proceso, para poder comprobar los aciertos y los errores cometidos y poder aprender de éstos. En este sentido Giménez (2003a) halló en su estudio de los entrenadores de Andalucía, que la mayoría de ellos realizaba una evaluación inicial, programaba a partir de ella, realizaba una evaluación continua y también una evaluación final.

Ítem nº 80: La competición como medio de aprendizaje

Giménez (2003a) manifiesta que casi la totalidad de entrenadores de minibasket de Andalucía utiliza la competición como un medio de aprendizaje. En nuestro estudio, para la inmensa mayoría de los individuos analizados, la competición es un medio que utilizan para el aprendizaje de sus jugadores y jugadoras, al igual que ocurría en nuestro anterior trabajo. Esta idea de la competición se corresponde con la expresada y defendida a lo largo del presente trabajo para estas edades. Este dato es positivo, puesto que indica que casi todos los entrenadores analizados van a tener en cuenta la competición como medio a través del cual fomentar el aprendizaje de sus jugadores.

Ítem nº 81: La competición y características psicoevolutivas

Para la mayoría de los entrenadores encuestados, actualmente la competición se adapta a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas de estas edades. No obstante, existe un significativo 41'89% que cree que la competición no está convenientemente adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores y jugadoras de estas edades. Lapresa y Cols. (2008) concluyen su investigación manifestando que la competición 5 vs 5 en la categoría prebenjamín (niños de 6 años) no es adecuada en relación con la utilización del espacio (profundidad y amplitud) ni con las acciones técnicas demandadas en su práctica. Estos autores proponen como alternativa el fútbol 3 vs 3, aunque esto aún debe ser estudiado. Al respecto, hemos de decir que estamos de acuerdo con lo expresado por este último grupo de encuestados, ya que pensamos, al igual que otros autores (Wein, 1995 y 1998) que las exigencias de la competición sobrepasan las posibilidades de los niños y niñas, tanto físicas como psicológicas. Como ejemplo podemos citar el hecho de que el afán de ganar sobre todas las cosas, puede provocar en los jugadores y jugadoras frustraciones, desencantos, agresividad, etc., lo cual se aleja de la perspectiva educativa que venimos defendiendo a lo largo del presente trabajo. En este mismo sentido apuntan las consideraciones halladas por Giménez (2003a) en su estudio de los entrenadores de minibasket de Andalucía.

Ítem nº 82: Participación jugadores y jugadoras en la competición

Una de las claves para que la competición sea educativa es que se considere a ésta como un medio a través del cual formemos a nuestros jugadores y jugadoras (Giménez y Sáenz-López, 1996; Gordillo 1992 y Sáenz-López, 1997), para lo cual es menester que todos ellos participen en ella, independientemente del nivel que tengan. Una de las críticas que, con razón, se le hace a la competición es que normalmente se plantea para unos pocos, una selección de aquellos jugadores más capaces o mejor dotados. Esto implica que muchos chicos y chicas se queden a veces sin participar en las competiciones, lo cual no nos parece ni educativo ni justo.

Según los datos obtenidos con este ítem, la mayoría de los sujetos analizados son partidarios de la participación en las competiciones de todos los jugadores y jugadoras, independientemente del resultado, lo cual corrobora los resultados que obtuvimos en nuestro trabajo previo y está en consonancia con los resultados que obtuvo Giménez (2003a) en su investigación de los entrenadores de minibasket de Andalucía. Esta información contrasta con la que se extrajo en el ítem 75, ya

que un grupo importante de entrenadores se mostraba partidario del planteamiento de objetivos fundamentalmente competitivos, con lo que dudamos de que en este tipo de propuesta quepa una concepción de la enseñanza del fútbol como la expresada en el ítem que nos ocupa. En este sentido, Saura (1996), en su trabajo sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, encuentra que los entrenadores dan demasiada importancia a la selección de los mejores jugadores, lo cual puede darnos una idea de sus verdaderas intenciones.

Ítem nº 83: Relaciones con mis jugadores y jugadoras

Casi todos los entrenadores suelen mantener relaciones amistosas y cordiales con sus jugadores y jugadoras. Lo mismo ocurría en nuestro estudio anterior. Estos datos coinciden con los que obtuvo Giménez (2003a) en su estudio sobre los entrenadores de minibasket en Andalucía.

Ítem nº 84: Relaciones con los padres

Prácticamente la totalidad de sujetos encuestados afirman tener buenas relaciones con los padres de los jugadores y jugadoras. Encontramos datos muy similares en nuestro estudio piloto y en la investigación de Giménez (2003a). Sin embargo, Saura (1996), en su estudio de los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, estima que la mayor parte de éstos mantiene contactos esporádicos y sin continuidad, lo cual puede ser indicativo de la poca consideración que tienen los padres respecto al valor educativo que puede tener el deporte en estas edades.

Las consideraciones obtenidas en este ítem, y en el precedente, son muy importantes, ya que van a hacer que el ambiente de trabajo sea propicio, para la educación en general, y para la enseñanza del fútbol en particular.

Resumiendo esta dimensión parece ser que los entrenadores de fútbol base, en general, utilizan una metodología basada en métodos de descubrimiento, suelen programar, evaluar, utilizar una actividades jugadas, no tienen problemas para motivar ni para controlar a sus jugadores, utilizan la competición como medio de aprendizaje, mantienen relaciones cordiales con los padres, priorizan los objetivos educativos y recreativos, en detrimento de los de rendimiento. Al respecto, tal como hemos expresado en numerosas ocasiones, esto es lo que los entrenadores dicen que hacen y piensan. Nos gustaría pensar que esto es así en la realidad, pero no podemos dejar de tener nuestras dudas.

5.1.7. Dimensión: Personal

A través de los datos obtenidos con este apartado pretendemos conocer algunos aspectos y pensamientos personales de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. Así, nos interesa saber el grado de satisfacción de los entrenadores en relación con su labor, también sus expectativas deportivo-laborales, y los motivos fundamentales por los que se dedica a entrenar.

Ítem nº 87: Entrenar y satisfacción personal

Teniendo en cuenta los datos expuestos, a la gran mayoría de los entrenadores le reporta una gran satisfacción entrenar en el fútbol base. Esto coincide con lo hallado en nuestro estudio piloto y con lo encontrado por Yagüe (1998) en entrenadores nacionales de Castilla y León, la mayoría de los cuales manifiestan entrenar por el «*gusto por el fútbol*». Este dato es muy importante, puesto que, pensamos, que para que la enseñanza del fútbol se realice correctamente es primordial que el entrenador está motivado hacia lo que hace. Si no hay motivación no se trabaja a gusto, y si no se trabaja a gusto la calidad del trabajo a realizar decae considerablemente. Esto está en consonancia con una de las demandas que se les suele hacer a los educadores deportivos, la cual hace referencia a que en ocasiones, están poco motivados (Tabernero, Márquez y Llanos, 2002).

Ítem nº 88: Tiempo para la enseñanza del fútbol

A la gran mayoría de los entrenadores analizados le gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol. Este dato se corresponde con los extraídos del ítem anterior, ya que si a un entrenador le gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol, esto quiere decir que está motivado, lo cual, en general, es positivo.

Ítem nº 89: Entrenar en un futuro en categorías superiores

Existe cierta división de opiniones, aunque el mayor porcentaje de los sujetos encuestados piensa, en un futuro, entrenar en categorías superiores (64%). Por otro lado, cabe destacar también que un total del 36% no piensa entrenar en categorías superiores en el futuro. Estos resultados confirman lo que anticipábamos en nuestra anterior investigación y, además, están en consonancia con el planteamiento realizado por Gordillo (1992) cuando nos dice que muchos entrenadores consideran entrenar en la iniciación como un primer escalón en la formación de un técnico, el cual, normalmente, tiene como fin entrenar en categorías superiores. Al respecto, Wein (2007) nos dice que muchos entrenadores del fútbol base usan a sus jóvenes jugadores como un medio de trepar en la escalera social y profesional, dando prioridad a ganar más que al desarrollo del jugador. De estos datos podemos deducir que la mayoría de los entrenadores, por los motivos que sea, no tienen intención de seguir entrenando en el futuro en las categorías inferiores, con lo que nos encontramos con que son relativamente pocos los sujetos que entrenan en las categorías en las que realmente quieren entrenar y enseñar, lo cual no sabemos cómo incidirá en su motivación y en su enseñanza del fútbol.

Ítem nº 90: Motivos económicos

Según podemos deducir de los datos expuestos, la mayoría de los entrenadores está, en general, en desacuerdo con que uno de los principales motivos por los que entrena sea el económico. Por otro lado, existe un grupo considerable de entrenadores que manifiesta estar de acuerdo con entrenar por motivos económicos, fundamentalmente. Estos datos están en consonancia con los que encontramos en nuestro estudio piloto y con los que apunta la investigación de Giménez

(2003a) respecto a los entrenadores de minibasket de Andalucía. Quizás, esto tenga algo que ver con que muchos de los entrenadores de fútbol base son estudiantes y no tienen otra fuente de ingresos económicos.

Ítem nº 91: Me gusta entrenar y enseñar

Prácticamente todos los entrenadores analizados están de acuerdo con la afirmación del enunciado de este ítem. Giménez (2003a) halló que el principal motivo por el que los entrenadores y monitores de minibasket de Andalucía era el «*gusto por entrenar*», mientras que el «*gusto por enseñar*» aparece en segundo lugar. También Stewart y Sweet (1992), en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), encuentran que la gran mayoría de entrenadores manifiesta dedicarse a entrenar por su amor a los niños y por «*placer personal*». Podemos pensar, pues, que todos los entrenadores, en principio, tienen una gran motivación para la realización de sus tareas docentes.

Ítem nº 92: Motivos profesionales

En este ítem las opiniones están muy parejas, ya que un 50% está de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que el otro 50% está muy en desacuerdo o en desacuerdo. Como podemos ver, existe cierta igualdad cuando preguntamos a los entrenadores si entrenan por motivos profesionales exclusivamente, lo cual confirma los datos obtenidos en nuestro anterior trabajo.

Ítem nº 93: Otros motivos

Cuando se le pregunta a los entrenadores por otros motivos por los que se dedican a entrenar, los encuestados que contestan a este ítem reflejan los siguientes motivos: motivos personales, gusto por el fútbol y enseñar a otros sus conocimientos. Parece que estas causas motivan a los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva.

Como conclusión a esta dimensión hemos de decir que a la inmensa mayoría de los entrenadores de fútbol base de Huelva le entusiasma entrenar y enseñar el fútbol. Además, muchos de ellos tienen la intención de entrenar en un futuro en categorías superiores.

5.1.8. Dimensión: Necesidades y demandas de formación

También consideramos muy importantes aquellos datos que nos indiquen las preferencias de los entrenadores en cuanto a las estrategias de formación, los contenidos más aceptados por éstos, etc., para así sacar en claro alguna información respecto a sus necesidades y demandas de formación y poderlas tener en cuenta en los cursos, jornadas, etc., de formación de entrenadores de fútbol base que puedan llevarse a cabo.

Ítem nº 94: ¿Podría mejorar su formación?

Todos los entrenadores analizados consideran que pueden mejorar su formación como entrenador de fútbol base, lo cual nos parece muy positivo. Estos resultados vuelven a coincidir con los obtenidos en nuestro estudio piloto. Además, esta consideración está en consonancia con una de las demandas principales que se les hace a los educadores deportivos: se trata de la demanda relativa a la formación deportiva y pedagógica, así como a la que hace referencia a los conocimientos sobre la tarea (Asenjo y Maiztegui, 2000).

Ítem nº 95: ¿Está dispuesto a seguir con su formación?

Como podemos apreciar, al igual que ocurría con el ítem anterior, todos los sujetos encuestados tienen disponibilidad para seguir formándose. Por tanto, y según los datos obtenidos, los entrenadores no sólo piensan que pueden seguir formándose, sino que, además, están dispuestos a seguir con su formación. Estos datos se corresponden con los que obtuvimos anteriormente.

Ítem nº 96: La formación a través de cursos, jornadas, seminarios

La gran mayoría de los entrenadores está, en general, de acuerdo con que la realización de cursos, jornadas, seminarios, etc., es una de las formas más adecuada para seguir formándose. Los mismos datos obtuvimos en nuestro anterior trabajo.

Ítem nº 97: La formación a través de la reflexión sobre la práctica

De nuevo, podemos ver que la mayor parte de los individuos analizados está de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de seguir formándose a través de la reflexión sobre la propia práctica, lo cual coincide con las consideraciones de nuestro estudio anterior.

Ítem nº 98: La formación a través de la observación de otros compañeros

Prácticamente la totalidad de los sujetos analizados está de acuerdo o muy de acuerdo con seguir formándose a través de la observación de otros compañeros entrenando. También corroboramos los datos obtenidos en nuestra anterior investigación.

Ítem nº 99: La formación y la lectura de libros, revistas de fútbol

La gran parte de los entrenadores está, en general, de acuerdo con que la lectura de libros y revistas específicas de fútbol sería una forma adecuada para seguir formándose. Otra vez, esta información coincide con la extraída en nuestro anterior trabajo.

Ítem nº 100: La formación y la lectura de libros, revistas del entrenamiento deportivo

Al igual que en el apartado precedente, prácticamente la totalidad de los sujetos encuestados es favorable hacia la lectura de libros y revistas relacionadas con el ámbito del entrenamiento

deportivo. Estos resultados vuelven a asemejarse a los obtenidos en nuestro anterior trabajo.

Ítem n° 101: La formación y los grupos de trabajo

De nuevo, los individuos encuestados se muestran favorables hacia la realización de grupos de trabajo entre entrenadores de fútbol como estrategia para seguir formándose. Otra vez se confirman los datos que obtuvimos en nuestro estudio previo, en relación con este ítem.

Ítem n° 102: La formación y el visionado y análisis de partidos y entrenamientos

Tal como ocurría en los ítems precedentes, el mayor porcentaje corresponde a aquellos entrenadores que consideran adecuado seguir formándose a partir del visionado y análisis de partidos y entrenamientos de fútbol en video, lo cual está en consonancia con nuestro anterior trabajo.

Ítem n° 103: Otro/s medios de formación

Algunos entrenadores, en relación con otras formas de formación, realizan las siguientes sugerencias: presentación de trabajos al club, federación, etc., ver entrenamientos de equipos profesionales y de sus canteras, e intercambios.

Resumiendo los datos expuestos en los ítems precedentes correspondientes a la dimensión de necesidades de formación, podemos decir que la gran mayoría de los entrenadores encuestados está de acuerdo con seguir formándose a través de las distintas estrategias propuestas, es decir, a través de cursos, jornadas, seminarios, reflexión sobre la práctica, observación de otros compañeros, lectura de libros y revistas de fútbol y relacionadas con el entrenamiento deportivo, grupos de trabajo y visionado y análisis de partidos y entrenamientos.

No obstante, tenemos que destacar que los datos obtenidos también están muy relacionados con los ítems pertenecientes a la dimensión formación permanente: en el ítem 42, los entrenadores mostraban su acuerdo con la importancia de estar al día en su formación; en el 43 la gran mayoría de éstos contesta que realiza habitualmente cursos, jornadas, etc. para estar al día; en el ítem 47 la mayor parte de los encuestados manifiesta leer libros, revistas, etc. para estar al día y en el 46 afirman intercambiar opiniones y experiencias con otros compañeros y compañeras. Además, como vemos en el ítem 44, la mitad de los encuestados cree que los cursos, jornadas, etc., ofertados no son de su interés. En nuestra opinión, a la hora de pensar en la formación de los entrenadores de fútbol base, deberíamos tener en cuenta el tipo de estrategias de formación, contenidos, profesorado, teoría, práctica, etc., ya que, parece ser, la disposición de los entrenadores, hacia la mejora de su formación, es favorable. Por otra parte, sería conveniente comprobar si lo que piensan o afirman los encuestados se corresponde con lo que realmente ocurre.

Ítem nº 104: Seminario y técnica individual y colectiva

La mayor parte de los sujetos analizados está de acuerdo con que este contenido formase parte de un seminario de formación de entrenadores de fútbol base, lo cual concuerda con los resultados de nuestro anterior trabajo.

Ítem nº 105: Seminario y preparación física

Coincidiendo con los datos de nuestro trabajo previo, también los sujetos analizados están de acuerdo con la inclusión de contenidos relacionados con la preparación física en un supuesto seminario de formación.

Ítem nº 106: Seminario y seguridad deportiva

Para la mayoría de los sujetos la seguridad deportiva tendría una acogida favorable en un seminario de formación de entrenadores de fútbol base. No obstante un considerable grupo (17,33%) está en desacuerdo o muy desacuerdo. También nuestra investigación piloto mostraba datos similares. Pensamos que este puede tener cierta importancia, ya que, como todos sabemos es imprescindible, y más si hablamos de niños, la seguridad de la práctica deportiva y el cuidado de la salud ante todo. En este sentido, cabe decir que, quizás, algunos entrenadores no hayan entendido bien el contenido de la pregunta.

Ítem nº 107: Seminario y metodología de enseñanza y entrenamiento

Comprobamos que el mayor porcentaje de entrenadores corresponde a aquéllos que están, en general, de acuerdo o muy de acuerdo con que se incluyan contenidos relacionados con la metodología de enseñanza y entrenamiento del fútbol en un seminario de formación. Este dato se corresponde con el obtenido en nuestro trabajo anterior. Esta información nos parece alentadora puesto que consideramos este contenido como la piedra angular en la formación del entrenador del deporte base, en general, y del entrenador de fútbol base, en particular.

Ítem nº 108: Seminario y táctica y sistemas de juego

Prácticamente todos los entrenadores analizados que contestan a este ítem, respecto a la inclusión en un seminario de formación de entrenadores de fútbol base de contenidos relacionados con la táctica y los sistemas de juego, dan su conformidad y aprobación. Esto corrobora los datos obtenidos en nuestra investigación anterior.

Ítem nº 109: Reglas del fútbol

El mayor porcentaje corresponde a los sujetos que están de acuerdo o muy de acuerdo, lo cual hace que, sumados éstos, la mayoría de los encuestados considera este contenido como importante para su inclusión en un seminario de formación. No obstante un grupo significativo de en-

trenadores está en desacuerdo (22,67%) y un (4%) está muy en desacuerdo. De nuevo estos resultados vienen a confirmar lo encontrado en nuestro anterior trabajo. Como vemos, si bien la mayoría de los entrenadores está, en general, de acuerdo, existe un porcentaje significativo (26,67%) que está en desacuerdo. Este dato nos parece preocupante, puesto que estimamos que el conocimiento mínimo de las reglas del juego es fundamental para su enseñanza, ya que de éstas depende el desarrollo del juego.

Ítem nº 110: Seminario y dirección de equipos

También la mayor parte de los individuos analizados muestra su conformidad respecto a la introducción de este tipo de contenido en un seminario de formación de entrenadores de fútbol base, aunque existe casi un 15% que no piensa lo mismo. Estos datos están en consonancia con los extraídos en nuestro trabajo previo.

Ítem nº 111: Seminario desarrollo profesional

La mayoría de los entrenadores, está conforme con la inclusión de este tipo de contenido en un seminario de formación. Sin embargo, podemos comprobar cómo casi el 30% de los sujetos está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Igualmente estos datos se corresponden con lo obtenidos en nuestro estudio piloto, lo cual, pensamos, ha de tenerse en cuenta en la planificación de, no sólo de seminarios, sino también de cualquier estrategia formativa donde se incluya este tipo de contenido.

Ítem nº 112: Seminario y anatomía y fisiología

La gran mayoría de los entrenadores encuestados considera adecuado que los contenidos sobre anatomía y fisiología del deporte formen parte de un seminario de formación. No obstante existe un porcentaje, nada despreciable, que opina lo contrario (17,33% en desacuerdo o muy desacuerdo).

Ítem nº 113: Seminario y bases psicopedagógicas

Según los datos obtenidos, casi la totalidad de los sujetos analizados está de acuerdo con la inclusión de este tipo de contenidos en un seminario de formación de entrenadores de fútbol base, lo cual, no solo coincide con lo hallado en nuestro anterior trabajo, sino que nos parece bastante positivo, ya que abogamos por un entrenador que a la vez sea también educador.

Ítem nº 114: Seminario y entrenamiento deportivo

La gran mayoría de los individuos está, en general, de acuerdo con la introducción de este tipo de contenido en un seminario de formación de entrenadores de fútbol base. Este grado de acuerdo confirma los datos obtenidos en nuestro trabajo previo.

Ítem nº 115: Seminario y sociología del deporte

Si bien la muchos de los entrenadores son partidarios de incluir este tipo de contenido en un seminario de formación, existe un importante porcentaje que no lo es (casi un 18%). Este hecho nos parece relevante, puesto que, hoy en día el deporte se ha convertido en uno de los elementos mas importantes e influyentes en nuestra sociedad, con lo que el estudio de su influencia en ésta no parece conveniente, tal como proponen muchos autores e incluso el propio Real Decreto 320/2000 sobre las titulaciones de los técnicos de fútbol y fútbol sala.

Ítem nº 116: Seminario y organización y legislación

Respecto al grado de acuerdo en la inclusión de contenidos relativos a la organización y legislación deportiva, existe cierta división de opiniones. Aunque la mayoría de los sujetos considera adecuado que este tipo de contenido entre a formar parte de los programas de los seminarios de formación, nos encontramos con que un significativo 41,90% está en desacuerdo o en desacuerdo. También en nuestro anterior trabajo, obteníamos resultados similares. Este hecho, como mínimo, debe hacernos reflexionar, respecto a la idoneidad de la introducción de este contenido en los seminarios de formación de los entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 117: Seminario y primeros auxilios e higiene

La inmensa mayoría de los encuestados es partidaria de que este tipo de contenido forme parte del programa de un seminario de formación de entrenadores, lo cual concuerda con nuestros datos anteriores. No obstante, pensamos que existe cierta contradicción con los resultados obtenidos en el ítem 106, ya que, como exponíamos más arriba, existía un grupo considerable que se manifestaba en desacuerdo o muy en desacuerdo respecto a la inclusión de este tipo de contenidos en un seminario de formación para entrenadores de fútbol base.

Ítem nº 118: Seminario y teoría y sociología

Para la mayor parte de los sujetos analizados, es conveniente que este contenido forme parte de los seminarios de formación de entrenadores de fútbol base. Sin embargo, existe un importante porcentaje de individuos que opina lo contrario (algo más del 22%), lo cual, pensamos, ha de tenerse en cuenta en la estructuración de dichos seminarios.

Ítem nº 119: Seminario y otros contenidos

Como vemos, hay entrenadores que sugieren la inclusión en un seminario de formación de contenidos como la psicología del deporte y la educación física de base. Al respecto, tenemos que decir que estamos totalmente de acuerdo, ya que, a nuestro entender, estos son contenidos muy importantes puesto que en estas edades los niños y niñas se están formando física y mentalmente.

5.2. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Antes de comenzar la discusión de los datos obtenidos al relacionar las distintas variables, hemos de decir que, tras realizar una amplia búsqueda, no se han encontrado estudios similares relacionados con los entrenadores y entrenadoras de fútbol y donde se hayan relacionado algunas variables. Sí hemos encontrado un estudio parecido donde se analiza el perfil de los monitores y monitoras de la provincia de Huelva de los distintos deportes. A continuación exponemos en un cuadro las distintas variables relacionadas.

VARIABLES RELACIONADAS	
EDAD	- Actividad principal - Titulación académica - Años entrenando - Titulación de fútbol
TITULACIÓN ACADÉMICA	- Actividad principal - Título de entrenador/a distinto al de fútbol - Contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte en el curso de entrenadores/as - Profesores/as del curso de entrenadores/as - Trabajo de medios técnico-tácticos con oposición - Intención de entrenar en categorías superiores
TITULACIÓN DE FÚTBOL	- Otras titulaciones deportivas - Años entrenando - Grado de acuerdo con estar al día en su formación - Trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición
CATEGORÍA/S EN LAS QUE ENTRENA	- Titulación deportiva en otros deportes - Enseñar/educar a otras personas - Contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional - Realización de cursos, jornadas, etc. para estar al día - Resultados en las competiciones - La diversión como factor primordial - Métodos de enseñanza basados en el descubrimiento - Utilizar, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.) - Programar el trabajo cada mes - Trabajar los medios técnico-tácticos con oposición - Objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos - Mantener relaciones amistosas con mis jugadores/as - Los monitores/as-entrenadores-as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo - Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción
AÑOS ENTRENANDO	- Actividad principal - Contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)

Cuadro 5.1. Variables relacionadas en el análisis de correlación.

5.2.1. Edad y otras variables

Edad y actividad principal

A medida que aumenta la edad, disminuye el número de entrenadores empleados y aumenta el número de personas jubiladas. Además, la mayoría de los entrenadores y entrenadoras que están trabajando tiene entre 21 y 40 años, aunque tenemos que decir que también gran parte de los entrenadores y entrenadoras encuestados se concentraban en estos tramos de edad (ver apartado de análisis descriptivo). Por otro lado, hemos de decir que por debajo de estas edades, no encontramos muchos entrenadores y entrenadoras trabajando, lo cual parece lógico.

Edad y titulación académica

Los entrenadores entre 21 y 30 años tienen estudios secundarios, bachillerato o B.U.P. y C.O.U., son diplomados en Educación Física o tienen la F. P. Además conforme disminuye la edad también lo hace el número de entrenadores con titulación académica (lo cual parece normal). Vemos que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras que tienen entre 21 y 30 años posee un nivel de estudios básico, quizás debido al hecho de que la inmensa mayoría de los encuestados es joven (ver apartado de análisis descriptivo).

Edad y años entrenando

Observamos, como cabría esperar, que a medida que aumenta la edad del entrenador, aumenta la experiencia de éste y, por tanto, los años que lleva entrenando. Vemos también que la mayoría de los entrenadores tiene poca experiencia (0-5 años), debido, seguramente, a la juventud de la mayoría de los individuos encuestados (entre 21 y 40 años).

Edad y titulación de fútbol

Vemos que los entrenadores jóvenes de 21-30 años tienden a no tener titulación, a tener sólo el curso de iniciación aspirante a técnico deportivo, o a tener el primer nivel de entrenador de fútbol. Este dato, y el hecho de que la mayoría de los encuestados pertenece a este rango de edad, nos parece muy importante, ya que, dada la importancia de estar trabajando con niños y niñas entre 6 y 16 años (fútbol base), denota una clamorosa falta de formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base de la provincia de Huelva. Por otro lado, también detectamos que a medida que aumenta la edad aumenta el número de entrenadores con mayor nivel de titulación, lo cual puede parecer lógico, pero también puede mostrar cierto interés por mejorar la formación a medida que la edad aumenta.

5.2.2. Titulación académica y otras variables

Titulación académica y actividad principal

La mayor parte de los entrenadores son trabajadores con estudios básicos; es decir con titulaciones de F.P., B.U.P., C.O.U.; o son estudiantes que hasta el momento tienen estudios medios. Quizás, estos datos sean debido a que la mayoría de los encuestados es joven. También aparecen algunos diplomados en E.F. A medida que aumenta el nivel de estudios, disminuye el número de entrenadores cuya actividad principal es trabajar. Además, hemos de destacar que no existen entrenadores jubilados con titulaciones académicas superiores.

Titulación académica y título de entrenador distinto al de fútbol

Observamos que la mayoría de entrenadores que tiene otro título de entrenador distinto al de fútbol tiene estudios académicos bajos, Formación Profesional, Estudios Secundarios, Bachillerato o B.U.P. y C.O.U., lo cual puede ser debido a la juventud de la mayoría de los entrenadores encuestados. También, la mayor parte de los entrenadores que no tiene otro título de entrenador posee un nivel de estudios bajo, lo cual quizás pueda explicarse por los mismos motivos que la cuestión anterior.

Titulación académica y el contenido de bases anatómicas y fisiológicas del deporte en el curso de entrenadores/as

De los que hicieron el curso de entrenadores, la mayor parte de los que posee un nivel de estudios bajo o medio (Formación Profesional, Estudios Secundarios, Bachillerato o B.U.P., C.O.U. y Diplomado en E.F., considera que los contenidos de bases anatómicas y fisiológicas del deporte les han servido para entrenar en el fútbol base. Al respecto pensamos, según los datos obtenidos, que este contenido ha de tenerse en cuenta a la hora de planificar un curso para entrenadores de fútbol base, ya que tiene una aceptación considerable entre los entrenadores encuestados.

Titulación académica y profesores/as del curso de entrenadores/as

Podemos observar que muchos de los entrenadores que está de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores que tuvieron en el curso de entrenadores le enseñaron mucho, tiene un nivel de estudios bajo-medio. Esto significa que a menor formación académica mayor grado de acuerdo con la enseñanza recibida por parte de los profesores del curso de entrenadores. Como podemos comprobar, la mayoría de los encuestados manifiesta estar contentos con los profesores que tuvieron en el curso de entrenadores. Son muy pocos los entrenadores que están muy en desacuerdo, aunque algunos muestran cierto desacuerdo.

Titulación académica y trabajo de medios técnico-tácticos con oposición

La mayoría de los entrenadores que está de acuerdo o muy de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición, tiene un nivel de estudios bajo-medio. Es decir, a menor formación académica mayor grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico con oposición. Estos datos nos resultan sorprendentes, ya que, a priori, cabría pensar que para conocer la importancia del trabajo técnico-táctico con oposición hay que tener una formación media o superior, y más aún, para aplicar todos estos conocimientos. Por otro lado, son escasos los entrenadores que manifiestan no trabajar los contenidos técnico-tácticos con oposición, lo cual nos parece positivo, ya que somos de la opinión de que esta forma de enseñar ha de estar muy presente en la formación de jugadores de fútbol. Cabría preguntarnos si estas manifestaciones se corresponden con la realidad.

Titulación académica e intención de entrenar en categorías superiores

A menor nivel de estudios mayor acuerdo con entrenar en un futuro en categorías superiores, o también, a mayor formación académica menor acuerdo con entrenar en categorías mayores. Quizás este hecho esté relacionado con que la mayoría de los encuestados es joven y pretende seguir formándose y continuar su carrera deportiva. En este sentido, Wein (2007) manifiesta que muchos entrenadores en el fútbol base utilizan a sus jugadores principalmente como un medio de trepar en la escalera social y profesional. También cabe resaltar que la mayor parte de los entrenadores que son Diplomados en E.F. está en desacuerdo o muy en desacuerdo con entrenar en un futuro en categorías superiores, lo cual puede ser debido a su formación pedagógica.

5.2.3. Máxima titulación de fútbol y otras variables

Máxima titulación de fútbol y otras titulaciones deportivas

Son mayoría los entrenadores que han realizado el curso de iniciación, el de primer nivel y el de segundo nivel que, a su vez, tienen el título de entrenador de deportes colectivos como el fútbol sala y el baloncesto. Como vemos, parece ser que los entrenadores que tienen otra titulación deportiva diferente a la de fútbol, se decantan, en su mayoría, por deportes de la misma familia (colectivos o de cooperación-oposición).

Máxima titulación de fútbol y años entrenando

A menor nivel de titulación de fútbol, menor experiencia en el campo de la enseñanza del fútbol (entre 0 y 5 años). También, a mayor titulación, mayor experiencia (más de 9 años). Al respecto tenemos que decir que estos datos, al menos a priori, parecen obvios y coinciden con los datos obtenidos por Nuviala y Cols. (2007) en monitores y monitoras deportivos en la provincia de Huelva.

Máxima titulación de fútbol y grado de acuerdo con estar al día en su formación

Parece ser que los entrenadores que tienen un nivel de formación intermedio (1º y 2º nivel) son los que más de acuerdo están con que el entrenador debe estar al día en su formación. Cabe resaltar el hecho de que son muy pocos los que muestran un grado de desacuerdo al respecto.

Máxima titulación de fútbol y trabajo de los medios técnico-tácticos con oposición

Conforme aumenta la titulación de los entrenadores, el grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición también crece. Además, Los entrenadores que se manifiestan en desacuerdo, tienen menor titulación de fútbol. Esto contrasta con los datos obtenidos al relacionar los estudios académicos y el grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico, ya que, como veíamos más arriba, a menor formación académica mayor grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico con oposición y viceversa, lo cual no deja de sorprendernos. Pensamos, al respecto, que lo lógico e ideal sería que a mayor nivel de estudios académicos y mayor titulación deportiva, mayor debería de ser el grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico con oposición, puesto que este tipo de conocimiento, y puesta en práctica del mismo, suele requerir un nivel de formación considerable.

5.2.4. Categorías en las que entrena y otras variables

Categoría/s en la/s que entrena y titulación deportiva en otros deportes

En todas las categorías existen entrenadores que tienen alguna titulación deportiva distinta a la de fútbol. Además, también en todas las categorías hay entrenadores que no tienen titulaciones deportivas diferentes a la de fútbol. En este sentido, creemos que sería conveniente que los entrenadores tuvieran una formación en otros deportes, si puede ser de la misma familia (colectivos o de cooperación y oposición), ya que, como es sabido, existen numerosos aspectos aplicables a la enseñanza del fútbol.

Categoría/s en la/s que entrena y enseñar/educar a otras personas

En todas las categorías existen entrenadores que consideran importante o muy importante enseñar/educar a otras personas, siendo los de las categorías benjamín-alevín, infantil, cadete y todas las categorías, los que más importancia le dan. Por tanto, es interesante reseñar la adecuada concienciación, en lo referente a la labor educativa que tiene que desempeñar el entrenador de fútbol base, que tienen los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva. Aspecto destacable y muy positivo.

Categoría/s en la/s que entrena y el contenido del curso de entrenadores/as de desarrollo profesional

Es interesante observar que en la categoría cadete predominan los entrenadores que están en desacuerdo con el contenido de desarrollo profesional del curso de entrenadores. También muestran desacuerdo los que entrenan en las categorías más inferiores (pre-benjamín y benjamín). Parece que este contenido no tiene mucha aceptación o interés para aquellos entrenadores que entrenan en la base. Dicho dato, sería conveniente tenerlo en cuenta en futuros cursos de entrenadores de fútbol base.

Categoría/s en la/s que entrena y la realización de cursos, jornadas, etc. para estar al día

Aunque los entrenadores de todas las categorías suelen realizar cursos, jornadas, etc., para estar al día, constatamos que los entrenadores que entrenan en las categorías alevín y benjamín-alevín, son los que más están de acuerdo con esta afirmación. Parece que a mayor categoría en la que se entrena, menor realización de cursos y jornadas para mejorar la formación. Al respecto, pensamos que la formación nunca termina y que los entrenadores de fútbol base siempre han de estar formándose, con independencia de la categoría en la que entrene, edad, etc.

Categoría/s en la/s que entrena y los resultados en las competiciones

Los entrenadores que entrenan en las categorías más pequeñas, pre-benjamín, benjamín y alevín, son los que menos están de acuerdo con que los resultados obtenidos por su equipo en las competiciones son muy importantes. Esto no deja de ser alentador puesto que pensamos que en estas edades se debe priorizar la formación respecto a la competición.

Categoría/s en la/s que entrena y la diversión como factor primordial

Observamos que en todas las categorías predominan los entrenadores que están muy de acuerdo con que lo primordial es que los jugadores se diviertan jugando al fútbol. No obstante, vemos que a menor categoría (pre-bejamín, benjamín y alevín), mayor número de entrenadores que manifiestan un alto grado de acuerdo con la afirmación realizada en el ítem. Constatamos que la mayoría de los entrenadores son partidarios de una práctica del fútbol divertida y placentera, lo cual, unido a lo expresado anteriormente respecto a la importancia de los resultados en las competiciones, muestra que las intenciones pedagógicas y formativas de los entrenadores son adecuadas, según exponíamos en los fundamentos teóricos del presente trabajo. No obstante, Jones (1996) encontró en su investigación que la mayoría de los entrenadores de fútbol base ingleses echan en falta en los cursos de entrenadores la presencia de actividades y juegos relacionados directamente con el fútbol y que centrados en la diversión.

Categoría/s en la/s que entrena y métodos de enseñanza basados en el descubrimiento

Observamos que en todas las categorías, excepto en infantil y cadete, predominan los entrenadores que están muy de acuerdo con esta aseveración. Vemos que a menor categoría (pre-benjamín, benjamín y alevín), mayor número de entrenadores que manifiestan un grado de acuerdo importante con la afirmación realizada en el ítem. No obstante, Jones (1990) concluye en su estudio de entrenadores de fútbol que realizan su labor en niños entre 5 a 12 años, que éstos utilizan predominantemente la instrucción directa. Por su parte Quinn y Carr (1998), tras evaluar el proceso de formación de los entrenadores de fútbol de EE.UU., concluyen que las metodologías utilizadas por los entrenadores suelen restringir la libertad de movimientos y roles durante el juego. Al respecto, hemos de decir que mantenemos nuestras dudas respecto a si lo que dicen los entrenadores que hacen se corresponde con lo que realmente hacen.

La/s categoría/s en la/s que entrena y normalmente utilizo, además de campo de fútbol, otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)

Vemos que a menor categoría (pre-bejamín, benjamín y alevín), mayor número de entrenadores manifiestan un considerable grado de desacuerdo con la utilización de otras instalaciones deportivas como el gimnasio, pista polideportiva, etc., además del campo de fútbol. Creemos que siempre es interesante disponer y utilizar otras instalaciones deportivas diferentes a las de fútbol. Si bien es cierto que no siempre se dispone de éstas, también ocurre que a veces nos olvidamos de las posibilidades que nos ofrecen otros recursos e instalaciones para completar y hacer más amena, divertida y motivante la formación de nuestros jugadores.

La/s categoría/s en la/s que entrena y suelo programar el trabajo cada mes

Parece ser que los entrenadores que realizan su labor en las categorías Benjamín y Alevín suelen programar su trabajo mensualmente. Este dato nos resulta positivo debido a que, como es sabido, es necesario programar lo que se va a llevar a cabo, tanto a corto, medio, como a largo plazo. De nuevo podemos preguntarnos si realmente hacen lo que dicen que suelen hacer.

La/s categoría/s en la/s que entrena y habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición

Como podemos apreciar, los entrenadores de las categorías Benjamín, Alevín y Cadete, son los que más están de acuerdo o muy de acuerdo con entrenar los medios técnico-tácticos con oposición. Este hecho nos parece interesante ya que, como hemos dicho más arriba, somos partidarios de una enseñanza basada en la táctica, para lo cual es menester abordar ésta a través del trabajo con oposición. No obstante, debemos ser cautos puesto que a veces lo que decimos que hacemos no se corresponde directamente con lo que hacemos en la realidad.

La/s categoría/s en la/s que entrena y los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos

Son las categorías Benjamín y Alevín las que cuentan con un grado de acuerdo considerable respecto al planteamiento por parte de los entrenadores de objetivos educativos, lo cual, de nuevo, nos parece alentador, puesto que pensamos que en las categorías inferiores han de prevalecer dicho tipo de objetivos.

La/s categoría/s en la/s que entrena y habitualmente mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as

Parece que la inmensa mayoría de los entrenadores suele mantener buenas relaciones con sus jugadores. De todos modos, los entrenadores que entrenan en las categorías Benjamín, Alevín y Cadete, son los que en mayor número están de acuerdo con mantener relaciones amistosas con los jugadores. Al respecto, consideramos que, según lo observado, no hay problemas en uno de los aspectos claves en la enseñanza; es decir, la existencia de un clima adecuado y favorable que nos ayude en nuestra labor docente.

La/s categoría/s en la/s que entrena y los monitores/as-entrenadores-as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo

Nuevamente, destacan los entrenadores de las categorías Benjamín y Alevín, ya que éstos están más de acuerdo con trabajar en grupo dentro del club o colegio en el que entrenan. Sin embargo, muchos de los entrenadores encuestados siguen trabajando individualmente, lo cual dificulta que haya, dentro de un mismo club, escuela o colegio, objetivos, metodología, etc., comunes. Esto hace que la labor del entrenador, no solo sea más difícil de llevar a cabo, sino que, además, es menos efectiva y enriquecedora.

La/s categoría/s en la/s que entrena y entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción

Según observamos, en general, e independientemente de la categoría, los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva están de acuerdo o muy de acuerdo con que entrenar en este ámbito les reporta una gran satisfacción. No obstante, los entrenadores de las categorías Benjamín y Alevín son los que están más de acuerdo con esta afirmación. Este hecho nos parece muy importante, ya que para desempeñar adecuadamente un trabajo debemos estar motivados, lo cual se acrecienta si trabajamos con niños y niñas de estas edades.

5.2.5. Años entrenando en el fútbol base y otras variables

Años entrenando en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años) y actividad principal

La mayoría de los entrenadores los cuales llevan entrenando entre 3 y 5 años, son trabajadores. También observamos que los estudiantes son los que menos experiencia tienen, debido, quizás, a que los estudiantes suelen ser jóvenes y no les ha dado tiempo a tener más experiencia.

Años entrenando en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años) y contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)

Cuanta más experiencia tiene los entrenadores menos importancia le dan a los contenidos conceptuales. Es decir, los entrenadores con menos experiencia están de acuerdo con centrar su enseñanza en los contenidos conceptuales, aunque existe un número significativo de éstos que opinan lo contrario. En nuestra opinión, los contenidos conceptuales han de estar presentes a lo largo de toda la fase de iniciación (o incluso más allá) al fútbol en equilibrio con los procedimentales y actitudinales.

Una vez discutidos los resultados obtenidos con el primer instrumento utilizado en nuestra investigación, pasamos, a continuación a realizar la discusión de los datos hallados con la entrevista realizada a expertos en el fútbol base.

5.3. DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

A continuación nos disponemos a discutir los datos obtenidos con la aplicación de la entrevistas a expertos en el fútbol base. Con el fin de que la exposición sea lo más clara posible, seguiremos el orden expuesto en el capítulo anterior (resultados), analizando y discutiendo dimensión por dimensión y, dentro de ésta, categoría o subcategoría una por una.

5.3.1. Dimensión personal

En esta dimensión hemos contemplado la categoría *motivos*, dentro de la cual hemos establecido tres subcategorías: *económicos*, *promoción* y *satisfacción*. Por otro lado, también nos centramos en la categoría *entrenador en iniciación*, en la que distinguimos dos subcategorías: *importancia* y *características/perfil*.

5.3.1.1. Motivos por los que entrena

Con esta categoría pretendíamos conocer cuáles son los motivos que llevan a los entrenadores de fútbol base a dedicarse a enseñar/entrenar el fútbol. Dentro de esta categoría hemos contemplado tres subcategorías las cuales hacen referencia a si los entrenadores entrenan por motivos económicos, por motivos de promoción a categorías superiores o por motivos de satisfacción personal.

5.3.1.1.1. *Económicos*

En este sentido cabe destacar que algunos de los entrevistados consideran que existe variedad de motivos por los que un entrenador se dedica a entrenar en el fútbol base, entre los cuales se encuentra el económico, aunque la mayoría de los expertos que realizan contribuciones a esta categoría, piensa que los entrenadores de fútbol base no se dedican a esto principalmente por dinero. Estos datos están en consonancia con los que apunta la investigación de Giménez (2003a) respecto a los entrenadores de minibasket de Andalucía. Si bien parece que en un primer momento los entrenadores no comienzan a entrenar por motivos económicos, parece que, posteriormente esta idea cambia, ya que algunos de los entrevistados creen que en ocasiones las intenciones futuras de los entrenadores de fútbol base es ganar dinero entrenando en categorías superiores. Otro aspecto que destacan algunos de los expertos es el hecho de que en estas categorías se paga poco (cuando se paga), tal como expone Morcillo (2004b), lo cual es una situación que debería mejorar y reconsiderarse, porque de esta manera los entrenadores mejor formados y con más experiencia no tenderán a entrenar en otras categorías donde se cobre.

5.3.1.1.2. *Promoción*

Dentro de la variedad de motivos que pueden llevar a un entrenador a dedicarse a entrenar en el fútbol base, quizás uno de los principales sea el deseo de promocionarse y entrenar arriba, en categorías superiores, tal como exponen la mayoría de los entrevistados. Morcillo (2004b) destaca la influencia que sobre la formación del jugador pueden tener las expectativas de futuro que el entrenador tenga. Estos resultados están en consonancia con el planteamiento realizado por Gordillo (1992) cuando nos dice que muchos entrenadores consideran entrenar en la iniciación como un primer paso en la formación de un técnico, el cual, normalmente, tiene como fin entrenar en categorías superiores. Al respecto, Wein (2007) nos dice que muchos entrenadores del fútbol base usan a sus jóvenes jugadores como un medio de trepar en la escalera social y profesional, dando prioridad a ganar más que al desarrollo del jugador. Además, cabe destacar, tal como manifiestan algunos de los entrevistados, el gran poder que tienen sobre los niños, y también sobre los entrenadores, los medios de comunicación, los cuales hacen que se piense que el entrenar en equipos y categorías importantes lleva consigo la adquisición de dinero y prestigio. Por este motivo, cabe pensar que, a veces, el deseo de promocionarse y el de entrenar por motivos económicos van de la mano. Como todos, lógicamente, no pueden llegar a conseguir esa meta, muchos abandonan y dejan el fútbol, tal como mencionan algunos de los sujetos entrevistados.

De estos datos podemos deducir que la mayoría de los entrenadores, por los motivos que sea, no tienen intención de seguir entrenando en el futuro en las categorías inferiores, con lo que nos encontramos con que son relativamente pocos los sujetos que entrenan en las categorías en las que realmente quieren entrenar y enseñar, lo cual no sabemos cómo incidirá en su motivación y en su enseñanza del fútbol. Una de las posibles consecuencias o inconvenientes que puede tener esta situación, tal como se deriva de los datos obtenidos, es que directa o indirectamente salen perjudicados los chicos y chicas que están practicando el fútbol.

5.3.1.1.3. Satisfacción personal

La mayoría de los expertos entrevistados considera que una de las principales razones, junto con la de promoción, por la que los entrenadores se dedican a entrenar y a enseñar el fútbol, es la satisfacción personal. Esto coincide con lo encontrado por Yagüe (1998) en entrenadores de fútbol nacionales de Castilla y León, la mayoría de los cuales manifiestan entrenar por el «*gusto por el fútbol*». También está en relación con lo hallado por Morcillo (2004b), donde los entrenadores de fútbol base manifiestan que se dedican a entrenar por el gusto de trabajar con niños y por el entusiasmo que sienten al entrenar. Este dato es muy importante, puesto que, pensamos, que para que la enseñanza del fútbol se realice correctamente es primordial que el entrenador está motivado hacia lo que hace. Si no hay motivación no se trabaja a gusto, y si no se trabaja a gusto la calidad del trabajo a realizar decae notablemente. Esto está en consonancia con una de las demandas que se les suele hacer a los educadores deportivos, la cual hace referencia a que en ocasiones, están poco motivados (Tabernero, Márquez y Llanos, 2002). Giménez (2003a) halló que el principal motivo por el que los entrenadores y monitores de minibasket de Andalucía era el «*gusto por entrenar*», mientras que el «*gusto por enseñar*» aparece en segundo lugar. También Stewart y Sweet (1992), en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), encuentran que la gran mayoría de entrenadores manifiesta dedicarse a entrenar por su amor a los niños y por «*placer personal*». Podemos pensar, pues, que todos los entrenadores, en principio, tienen una gran motivación para la realización de sus tareas docentes, lo cual contemplamos como muy positivo e importante.

5.3.1.2. El entrenador de fútbol en la iniciación deportiva

Con esta categoría deseamos conocer la importancia que le dan los expertos entrevistados a la figura del entrenador de fútbol en relación con la iniciación deportiva en general. También nos interesa dilucidar las características más relevantes que tienen que tener los entrenadores de fútbol base para que la enseñanza de éste sea adecuada.

5.3.1.2.1. Importancia del entrenador

Todos los expertos entrevistados consideran muy importante la figura del entrenador a la hora de iniciar a los chicos y chicas en el deporte, tanto desde el punto de vista educativo, como

desde el prisma de formación deportiva. Para Wein (2005) el fútbol base no necesita técnicos, sino formadores, los cuales han de formar jóvenes personas sin fijarse en los resultados y en la clasificación del equipo. Además, algunos de los entrevistados consideran importante al entrenador porque éste representa un modelo o ejemplo a seguir para los chavales. En este sentido, Arnold (1990) añade que el profesor-entrenador ha de ser consciente de su rol, *«debe comprender que posiblemente el modo en que él mismo se comporte en el campo de deportes sea tan captado como enseñado»* (p. 90). También Sisley y Wiese (1987) nos recuerdan que el entrenador es el factor más importante que influye sobre el deportista, sirve como modelo y ejerce gran influencia en la formación de actitudes y valores. Según Lago (2001a) en la iniciación deportiva debemos ser conscientes de los valores educativos que puede tener ésta, ya que esta consideración favorecerá la adecuada formación de los deportistas. Woodman (1993) manifiesta que el rol del entrenador en la iniciación es proporcionar un ambiente de práctica y de competición que asegure un desarrollo secuencial y una maestría en las habilidades básicas, además de diversión y participación. Por su parte, Gómez Benítez y Morillas (2001) destacan la importancia del papel del entrenador en la iniciación deportiva porque éste determinará las primeras experiencias del chico o chica, sentará las bases para su ulterior desarrollo como deportista y como persona y porque estimulará a los chavales hacia la práctica deportiva. No obstante, y teniendo en cuenta la opinión de algunos expertos entrevistados, a pesar de la gran importancia que tiene el entrenador, en la realidad, parece que las personas que se encuentran entrenando a niños y niñas, en general, no son las más adecuadas. Este hecho, quizás, hace que muchos chicos y chicas abandonen prematuramente la práctica deportiva. En este sentido Feltz (1992), citado por Jiménez Sáiz (2008), tras realizar una investigación, señala que el 80% de los niños que se inician en el deporte, al poco tiempo lo abandonan. Entre las causas más destacadas aparece la actuación del entrenador, puesto que el 60% lo hace debido a su conducta punitiva, malos tratos, falta de refuerzos, prejuicios, entrenamientos excesivos y otros comportamientos negativos del entrenador. Todas estas conductas pueden ser paliadas de alguna forma a través de una adecuada formación. Como vemos la figura del entrenador es de vital importancia y su formación, decisiva, por lo que es menester estudiarla, analizarla y, si es posible, mejorarla.

5.3.1.2.2. Características/perfil del entrenador

En esta subcategoría destacamos en primer lugar, el hecho de que el entrenador de fútbol base ha de cubrir numerosas facetas. La principal característica que tiene que tener el entrenador de fútbol base es que debe ser un educador. Este dato coincide con la opinión generalizada existente entre los estudiosos, tanto de la iniciación deportiva, en general, como del fútbol, en particular. Esta noción del entrenador del deporte base, coincide con la de Solana (2004). En este mismo sentido se expresan Antonelli y Salvini (1978), citados por Jiménez Jiménez (2003), quienes consideran al entrenador como un pedagogo, sobre todo en la iniciación deportiva. Según Lago (2001a) en la iniciación deportiva debemos ser conscientes de los valores educativos que puede tener ésta, ya que esta consideración favorecerá la adecuada formación de los deportistas. Por su parte, Moreno (1997) pone énfasis en la consideración del entrenador como un educador en el sentido completo y fiel de la palabra. Según Coca (1998/99) la labor que tiene que realizar el educador es muy ardua y compleja, por lo que es necesario motivar y preparar permanentemente a los educadores, sin olvi-

dar que, como educadores, tenemos que tener claro que más importante que la realización del gesto técnico en sí, es lo que sucede por dentro al niño o niña al realizar ese gesto técnico. En este sentido, Parra y Cols. (2002) añaden que el monitor-entrenador ha de ayudar al alumno a crecer y a sentar los cimientos de su personalidad, donde el deporte tendrá un papel importante, sin duda. En la misma línea se expresaba Cagigal (1981:195) cuando manifestaba que *«el educador del niño, el rol más delicado, difícil y trascendental entro todos los status profesionales –por consiguiente el que mejor retribuido debería estar- tiene la asombrosa, la desconcertante misión de meter el cincel en carne viviente. Carne que ríe y llora, que es ya ser humano cuando se está construyendo»*. Giménez (2003a) propone que la tarea deportiva de un entrenador sólo podrá ser concebida dentro de una perspectiva educativa, y que, por tanto, el entrenador se convierte en un elemento clave planteando unos objetivos y una metodología adecuada. Por todo esto, y con razón, Coca (2005) manifiesta que *«ser entrenador es una papeleta muy exigente tanto desde el punto de vista humano como desde el punto de vista técnico»*. Para Hahn (1988:40) *«el entrenador es el nexo de unión entre el niño y el deporte... Esto deja claro que su responsabilidad pedagógica es más importante que su papel en la dirección del entrenamiento tecnomotriz»*.

Por todo lo expresado arriba, no es de extrañar que la mayoría de los expertos entrevistados considere que el entrenador que desarrolla su labor en el fútbol base ha de tener una serie de habilidades personales y sociales como saber relacionarse con los padres, inquietud por aprender y por mejorar, vocación, motivación, saber transmitir, dar importancia a los valores, saber relacionarse con los demás... Esto coincide con los datos obtenidos por Morcillo (2004b). En definitiva, tal como manifiestan algunas de las personas entrevistadas, además de lo mencionado anteriormente, el entrenador de fútbol base debe tener una formación o preparación adecuada. Pero también, como pone de manifiesto el estudio de Martin, Dale y Jackson (2001), muchas veces los chicos y chicas demandan del entrenador que éste tenga una formación adecuada desde el punto de vista deportivo, es decir, que proporciona prácticas pedagógicas efectivas y que sea capaz de realizar las habilidades requeridas para el deporte en cuestión.

Varios de los expertos consideran que es importante para el entrenador de fútbol base haber sido jugador de fútbol, aunque no necesariamente, profesional, aspecto que trataremos con algo más de detenimiento en el apartado 5.3.2.4., por lo que en esta ocasión nos limitamos simplemente a destacar dicha valoración. Otras características que han de tener los entrenadores, según algunos de los encuestados, son aquéllas relacionadas con aspectos relativos a la experiencia y a la edad de los entrenadores de fútbol base. Para éstos es importante que el entrenador tenga experiencia y sea de una edad avanzada. Aspectos que también trataremos más extensamente en los apartados 5.3.2.2. y 5.3.3., del presente capítulo. Otro aspecto relevante respecto a las características y el perfil del entrenador de fútbol base es el género (como veremos, a continuación, en la dimensión *variables sociodemográficas*). En este sentido, cabe destacar que, según parece, poco a poco la figura de la mujer va teniendo más presencia.

Por último, como conclusión de esta subcategoría, queremos destacar la consideración realizada por uno de los sujetos entrevistados, cuando nos habla de los perfiles de los entrenadores de

fútbol, prefiriendo distinguir entre entrenadores de fútbol base y de rendimiento. Esto nos puede llevar a pensar a que las características o el perfil del entrenador de fútbol base puede variar en función de los objetivos que se plantee el equipo, club o institución en la que se trabaje. De esta manera, un entrenador de la cantera de un club de elite, no tendría por qué tener las mismas características que uno que entrene en un club modesto. En nuestra opinión, si bien es difícil que reúnan las mismas particularidades, ambos trabajan con niños y niñas que están creciendo y formándose como personas, con lo que, tal como mencionábamos más arriba, lo primordial es que el entrenador sea un educador con mayúsculas.

A modo de resumen de esta dimensión diremos que la mayoría de los entrenadores no se dedican a la enseñanza del fútbol por motivos económicos, sino porque esta labor les satisface y porque desean entrenar en categorías superiores en un futuro. Además, apreciamos que la figura del entrenador de fútbol tiene una gran importancia en la iniciación de los chicos y chicas al deporte y que éste debe reunir una serie de características relacionadas con ser principalmente un educador, tener una formación sólida y disponer de habilidades personales y sociales.

5.3.2. Dimensión variables sociodemográficas

Hemos establecido en esta dimensión, con el fin de conseguir un análisis más pormenorizado, las siguientes categorías: *Género, edad, nivel de estudios y ser o haber sido jugador*.

5.3.2.1. Género

La mayoría de los entrevistados coincide en destacar el hecho de que el género masculino de los entrenadores de fútbol base es el que predomina, mientras que la figura de la mujer tiene aún una presencia escasa. Esto está en relación con lo encontrado por otros autores en otros estudios semejantes al nuestro (Feu, 2004; Giménez, 2003a; Gutiérrez del Pozo, 2007; Ibáñez y Cols., 1997; Jiménez Jiménez, 2000a y b; Nuviala, 2003; Nuviala y Cols., 2007; Sage, 1989; Saura, 1996 y Yagüe, 1998), los cuales se refieren a la mayor presencia de hombres tanto en la docencia de la Educación Física como en el Deporte. Aunque, en el caso de la enseñanza del fútbol base, y en nuestro estudio, este predominio es notable. Al respecto, Jones (1992) obtuvo datos muy parecidos a los nuestros con entrenadores ingleses que trabajan en el fútbol base en campamentos de verano de Estados Unidos. De esta manera, no es de extrañar, pues, tal como manifiestan Gilbert y Trudel (2004a), que existan pocos estudios sobre entrenadoras. Aún así, parece ser que cada vez se ven más mujeres que se dedican a entrenar en el fútbol base. Esto, a nuestro juicio, parece positivo y alentador y, quizás, pueda estar relacionado con que poco a poco hay más mujeres jugadoras. Es decir, A medida que aumenta el número de jugadoras puede también aumentar el número de entrenadoras.

Por otra parte, según se desprende del estudio de Martin, Dale y Jackson (2001), normalmente a la mayoría de los chicos y chicas ni a sus padres les preocupa demasiado que el entrenador sea hombre o mujer, con lo que, quizás, esta mayor presencia de hombres entrenando en el fútbol base no sea tan significativa en ese sentido.

5.3.2.2. Edad

Muchos de los sujetos entrevistados coinciden en que, respecto a la edad de los entrenadores de fútbol base, existe gran variabilidad. Unos afirman que prevalecen los jóvenes, coincidiendo con otros trabajos (Amador y Pintor, 2002a; Feu, 2004; Giménez, 2003a; Gutiérrez del Pozo, 2007; Ibáñez y Cols., 1997; Jiménez Jiménez, 2000a y b; Jones, 1992; Martínez del Castillo, 1995; Nuviala y Cols., 2007; Saura, 1996 y Tabernero, Márquez y Llanos, 2002). Mientras que otros aseveran que son los mayores los que abundan. Por su parte, algún experto manifiesta que la edad ideal para ser entrenador en el fútbol base es una edad media, es decir, ni jóvenes ni mayores. En este sentido, Martin, Dale y Jackson (2001) encuentran en su investigación que a jugadores padres y madres de éstos (tanto a unos como a otros) no les importa demasiado la edad de sus entrenadores. Aún así, los chicos y chicas, cuando tienen ocasión de elegir, prefieren entrenadores entre 20 y 30 años, mientras que sus padres los prefieren entre 31 y 40 años.

A pesar de todo, tal como afirman algunos de los entrevistados, coincidiendo con la mayoría de ellos, existe una gran tendencia a que los entrenadores del fútbol base sean cada vez más jóvenes, lo cual, por un lado puede ser positivo al incorporarse *savia nueva*, pero, por el contrario, si son demasiado jóvenes probablemente carecerán de formación y de experiencia (al no haberles dado tiempo) para entrenar en el fútbol base.

5.3.2.3. Nivel de estudios

Según observamos en nuestros datos, en cuanto al nivel de estudios de los entrenadores de fútbol base, existe una gran variabilidad. Dentro del grupo de entrenadores de fútbol base podemos encontrar sujetos con estudios básicos (graduado en E.S.O., F.P., por ejemplo), pero también personas con estudios universitarios (diplomados y licenciados). Esto nos da una idea de la diversidad que existe en cuanto a los estudios que tienen los entrenadores de fútbol base, aunque lo ideal sería, quizás, que tuvieran una formación académica media alta o, al menos, que se esté en vías de conseguirla.

Por otro lado, también tenemos que destacar, tal como exponen algunos de los expertos entrevistados, que existe cierta tendencia o evolución hacia que los entrenadores de fútbol base tengan una mayor preparación académica, a lo que parece haber contribuido la llegada de los Diplomados y Licenciados en Educación Física. En este sentido, Álamo, Amador y Pintor (2002a y b),

Feu (2004), Nuviala (2003) y Nuviala y Cols. (2007) obtienen, en sus investigaciones sobre entrenadores y técnicos deportivos, resultados en los que se observa un aumento de los titulados en Educación Física. Por su parte, Stewart y Sweet (1992), en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), detectaron por entonces que existía un número significativo de entrenadores con titulación relacionada con la educación física. Por el contrario, Martínez y Gil (2001) encuentran muy pocos diplomados y licenciados en educación física entre los técnicos deportivos de Aragón. No obstante, y coincidiendo con Giménez (2003a), este aumento de los diplomados en E. F. lo consideramos muy importante, puesto que, como hemos expresado más arriba, pensamos que la figura del entrenador deportivo ha de estar en íntima relación con la del Profesor de Educación Física. Este dato puede indicarnos la tendencia de los Patronatos y Servicios de Deportes hacia la contratación de Diplomados en E.F. para la realización de tareas de técnico deportivo, lo cual nos parece bastante acertado. Cabe destacar, como subraya Saura (1996) en su estudio, el hecho de que a mayor nivel de formación, mayor número de conductas educativas por parte del entrenador y viceversa, lo cual nos lleva a considerar que sería muy conveniente que los entrenadores de fútbol base tuvieran una formación académica sólida. En este sentido, para un entrenador es importante tener estudios universitarios (Werthner y Trudel, 2006), y, si puede ser, relacionados con la Educación Física y el Deporte.

5.3.2.4. Ser o haber sido jugador

La mayoría de los expertos considera que gran parte de los entrenadores de fútbol base son exjugadores de fútbol. Estos datos muestran la relación existente entre el ser o haber sido jugador de fútbol y dedicarse a ejercer como entrenador. En relación con lo que acabamos de afirmar, Giménez (2003a) obtiene en su investigación que la gran mayoría de los entrenadores de minibasket de Andalucía ha sido jugador de baloncesto; Feu (2004) encuentra datos muy parecidos con los entrenadores nacionales de balonmano. Igualmente Saura (1996) en su investigación, encuentra que muchos de los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida son practicantes o ex-practicantes de los distintos deportes colectivos. Datos similares encontró también Sage (1989) en su estudio de entrenadores en EE.UU. En este sentido Martin, Dales y Jackson (2001), tras su estudio en varios deportes, manifiestan que tanto los chicos y chicas, como sus padres, exigen, entre otras cualidades, que sus entrenadores puedan realizar las habilidades y destrezas requeridas para el deporte, lo cual, a nuestro juicio, está íntimamente relacionado con haber sido jugador de ese deporte. Además, según se desprende de los datos de nuestro estudio, si bien esto se produce cuando hablamos del fútbol base en general, cuando nos centramos en las canteras de los equipos más destacados que tienen un equipo en primera división, este predominio es aún mayor. Jiménez Saiz y Lorenzo (2009) encuentran al respecto, que muchos de los entrenadores, en este caso de baloncesto, señalan que su etapa como jugador fue muy importante ya que podrían haber aprendido mientras observaban a sus entrenadores. Esta apreciación es también considerada por Cushion (2006), Jones, Armour y Potrac (2003) y Werthner y Trudel (2006).

Sin embargo, tal como afirman algunos de sujetos entrevistados, existen muchas dudas de que simplemente por el hecho de haber sido jugador de fútbol, se reúna las condiciones necesarias para entrenar en el fútbol base. En este sentido a los entrenadores de fútbol base se les pide algo más que haber sido jugador al fútbol. Es decir, hay una necesidad de que el entrenador que haya sido jugador tenga también una titulación y una formación adecuada (Mills y Dunley, 1997). Nos queda claro, pues, que para ser entrenador del fútbol base no es imprescindible haber sido jugador federado, pero que si así ha sido, mejor, pues contará con cierta experiencia que les facilitará su labor como entrenador.

Resumiendo esta dimensión tenemos que destacar que el género que predomina actualmente entre los entrenadores de fútbol base es el masculino, con una presencia abrumadora. En cuanto la edad, existe cierta variedad, pero van siendo cada vez más numerosos los jóvenes. También existe diversidad en cuanto al nivel de estudios, aunque todo indica a que cada vez hay más titulados universitarios y, dentro de este grupo, diplomados y licenciados en Educación Física. Por último, cabe señalar que muchos entrenadores del fútbol base son exjugadores.

5.3.3. Dimensión experiencia docente

Con esta dimensión pretendemos entender qué incidencia tiene la experiencia docente en la labor del entrenador de fútbol base. Para ello hemos distinguido tres categorías: importancia, años entrenando y categoría de entrenamiento.

5.3.3.1. Importancia

Los expertos entrevistados, en general, le dan bastante importancia al hecho de tener experiencia para entrenar en el fútbol base. Queremos destacar aquí, el hecho de que la propia experiencia se convierte en una de las fuentes primarias de conocimiento para los entrenadores (Abraham y Collins, 2006 y Cushion, Armour y Jones, 2003). En este sentido, Cushion (2006) es partidario de aprovechar el valor o fuerza de esta experiencia en la formación y desarrollo de los entrenadores. También Jones, Armour y Potrac (2003) dan gran importancia a la experiencia de los entrenadores. Aunque, por otra parte, tal como señalan Cassidy y Rossi (2006), no sólo con la experiencia es suficiente, porque ésta, a veces, puede no ser efectiva. Al respecto cabe decir que, la experiencia es muy importante en la formación de los entrenadores y en el desarrollo de su labor, aunque, también es cierto, que se necesita otros aspectos como formación adecuada, habilidades personales y sociales, etc., tal como veíamos más arriba. Además, tal como señalan algunos de los entrevistados, algunos entrenadores de fútbol base se basan más en su experiencia como jugadores que en su experiencia como entrenadores.

5.3.3.2. Años entrenando

Normalmente los entrenadores de fútbol base llevan entrenando pocos años, lo cual significa que un gran número de entrenadores del fútbol base tiene poca experiencia. Estos datos se corresponden con los hallados por Feu (2004), quien encuentra que la mayoría de los entrenadores de balonmano de España tiene entre 0 y 5 años de experiencia. Esto está en relación con los resultados obtenidos por Jones (1992) en entrenadores ingleses que entrenan en el fútbol base en campamentos de verano en Estados Unidos. Este mismo autor manifiesta que el hecho de que muchos entrenadores sean jóvenes, hace que éstos tengan pocos años de experiencia. Aunque nuestros datos, sin embargo, contrastan con los obtenidos por Nuviala (2003). Éstos sí coinciden en gran parte con los obtenidos por Jiménez Jiménez (2000a y b), quien estudió el perfil profesional de los técnicos deportivos de Tenerife; con los que obtuvo Giménez (2003a) en relación con los entrenadores de minibasket en Andalucía; con los encontrados por Saura (1996) entre los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida; y con los resultados de Gutiérrez del Pozo (2007) en los entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid. También Nuviala y Cols. (2007) obtienen similares resultados con los técnicos deportivos de la provincia de Huelva. Además, obtuvieron resultados similares Stewart y Sweet (1992) en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU). Al respecto se expresa Gordillo (1992) al referirse a que muchos de los entrenadores de la iniciación deportiva tienen poca experiencia. También Haslam (1990) puso de manifiesto que las personas que entrenan a chicos y chicas de edades entre 6 y 10 años suelen tener poca experiencia. Esta situación parece que no es la más adecuada para el fútbol base, ya que, aunque la experiencia no lo es todo, como mencionábamos más arriba, sí estimamos conveniente que el entrenador que lleve a cabo su labor en estas categorías tenga la suficiente experiencia que avale su trabajo.

5.3.3.3. Categorías de entrenamiento

La mayor parte de los expertos entrevistados, de un modo o de otro, considera que, dentro del fútbol base, se podrían establecer distintos niveles, ya que no es lo mismo entrenar en las categorías benjamín y alevín, que en cadete. Por este motivo, algunos de los expertos, piensan que la formación de los entrenadores de fútbol debería estar en función de las categorías en las que se trabaje. Y esto debería ser así, puesto que tener experiencia positiva en una categoría no significa que si cambias de categoría te vaya a ir bien también. Quizás por este motivo no existe, entre los entrevistados, unanimidad a la hora de decantarse por en qué categorías tienen que estar los entrenadores con más experiencia, ya que algunos afirman que en la base y otros que en categorías superiores. En nuestra opinión, es evidente que las características psicoevolutivas de los benjamines no son las mismas que las de los infantiles, por lo que, según se desprende de los pensamientos de muchos de los expertos, sería conveniente una especialización por categorías afines, con el fin de ir cogiendo experiencia en esas categorías, lo cual redundaría en una labor más eficiente. Además, como sugiere uno de los sujetos entrevistados, lo deseable es que los entrenadores vayan

cogiendo experiencia en diferentes categorías con diferentes niños y niñas. De esta forma, esto debería ser así porque es interesante, como indica que haya entrenadores buenos en todos los niveles.

Por otro lado, también cabe destacar el hecho de que algunos de los expertos entrevistados hacen notar que en las edades de infantil y cadete deben de estar los entrenadores con más experiencia, ya que se trata de edades difíciles debido a los cambios que se producen en la pubertad. En este sentido, pensamos que es importante tener en cuenta las recomendaciones realizadas por algunos entrevistados en lo referente a poner a entrenadores con experiencia en las categorías que generen más problemas por las características de los chicos y chicas, debido, fundamentalmente a que están en la pubertad, donde son sabidos los cambios psicoevolutivos que se producen y la importancia de los mismos. Además, siguiendo a uno de los expertos, a veces, cuando no se tiene experiencia en el fútbol base se puede ocasionar ciertos problemas. Es decir, si no se tiene experiencia, a veces, no se sabe cómo actuar, aunque se tengan las mejores intenciones. Haslam (1990) advierte de que las personas que entrenan a chicos y chicas de edades entre 6 y 10 años suelen tener poca experiencia. En este sentido, si un entrenador no sabe cómo actuar porque tiene poca experiencia, puede realizar incorrectamente su labor, tanto desde el punto de vista deportivo, como educativo y formativo. Esta consideración, pensamos, ha de tenerse en cuenta debido a su trascendencia.

En resumen, la experiencia tiene gran importancia a la hora de entrenar en el fútbol base, lo que ocurre es que, normalmente, los entrenadores tienen poca experiencia. Por otro lado, no existe unanimidad entre los expertos sobre en qué categorías deberán llevar a cabo su labor los entrenadores con más experiencia. En cambio, parece ser que sería bastante adecuado que los entrenadores, después de conocer varias categorías, vayan cogiendo experiencia en alguna o algunas de ellas con el fin de refinar su experiencia en el fútbol base.

5.3.4. Dimensión formación inicial

5.3.4.1. Importancia

Casi todos los expertos entrevistados consideran que el entrenador de fútbol base ha de tener una buena formación para poder realizar su labor de manera eficiente. Al respecto McCullick, Belcher y Schempp (2005) manifiestan que existe actualmente la necesidad de entrenadores más cualificados para atender a la gran demanda que existe de práctica deportiva en estas edades. En este mismo sentido, ya insistían Sisley y Wiese (1987) cuando reclamaban por entonces una mayor preparación de los entrenadores deportivos. En nuestra opinión, la formación inicial es crucial en la labor de cualquier profesional, y más aún, en aquellas dedicaciones donde se trate de personas humanas y, sobre todo, si éstas están en desarrollo (como es el caso del fútbol base). Aunque la

situación parece haber cambiado algo, todavía queda mucho camino por recorrer. Sin embargo, resulta curioso que cuando se les pregunta a los entrenadores por la importancia de la formación del entrenador, suelen considerar a ésta como muy importante (Bloom y Salmela, 2000).

Siguiendo en la misma línea, la investigación de Martínez del Castillo (1995) ilustra carencias en la formación inicial de los técnicos deportivos españoles, lo cual apunta a una necesidad de formación de los mismos. Además, el estudio de Asenjo y Maiztegui (2000) sugiere la necesidad, según la opinión de diferentes colectivos, de una mayor y mejor formación deportiva y pedagógica de los entrenadores, mientras que Tabernero, Márquez y Llanos (2002) subrayan la escasa formación de éstos. En la misma línea se muestran Álamo, Amador y Pintor (2002a y b) cuando manifiestan que la falta de cualificación de los entrenadores es notoria, y que en numerosas ocasiones este tipo de actividad se encuentra en las manos de personas que, con sus mejores intenciones, intentan enseñar un deporte y transmitir una serie de normas, valores, etc., implícitos a la práctica deportiva; aunque no poseen una formación pedagógica adecuada para que los chicos y las chicas reciban una enseñanza en las mejores condiciones. Además, tal como exponen Mills y Dunlevy (1997), uno de los peligros que tienen los entrenadores sin titulación es que, probablemente, no saben aplicar los primeros auxilios.

En relación con la cuestión referida a dónde deberían estar los entrenadores con más formación, tenemos que decir que no existe unanimidad entre los entrevistados a la hora de ubicar a los entrenadores con mayor formación. Algunos dicen que en el fútbol base y otros que en las categorías superiores. Lo que sí parece ser importante, según manifiesta, es estimular y motivar a aquéllos que se están formando para ser el día de mañana entrenadores de fútbol base, ya que la formación de los entrenadores de fútbol base ha de ser más adecuada y más eficaz (Vegas, 2006). En nuestra opinión debe haber entrenadores bien formados en todas las categorías, porque cada una tiene sus peculiaridades e importancia.

5.3.4.2. Titulación

En esta categoría pretendemos conocer qué piensan los expertos respecto a tener o no título de entrenador de fútbol, al menos de nivel I, y, por otro lado, explorar las repercusiones que puede tener, a la hora de entrenar en el fútbol base, el hecho de tener titulaciones académicas relacionadas con la Educación Física y el Deporte.

5.3.4.2.1. Específica de Fútbol

Para muchos de los expertos el hecho de tener la titulación de entrenador de fútbol es importante, ya que no estiman conveniente que haya tantos entrenadores de fútbol base desarrollando su labor sin tener ninguna titulación o con la pretitulación de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol. Nuestros datos coinciden con los de Gutiérrez del Pozo (2007) en la enseñanza del fútbol en la Comunidad de Madrid, con los de Álamo, Amador y Pintor (2002a y b), quienes estudiaron a los

entrenadores de Gran Canaria y Tenerife, y también con los encontrados por Martínez del Castillo (1995) en su estudio de los técnicos deportivos nacionales, quienes concluyen que muchos de los entrenadores que desarrollan su labor no tienen titulación. Por su parte Quinn y Carr (1998) manifiestan que los entrenadores de fútbol base carecen de la formación adecuada, lo cual puede hacer que los niños y niñas abandonen la práctica del fútbol de forma prematura. Además, esta situación se repite en Giménez (2003a) en la enseñanza del baloncesto en Andalucía y en Saura (1996) en los entrenadores escolares de las Comarcas de Lleida. Nuviala y Cols. (2007) también obtienen resultados parecidos entre los técnicos deportivos también de la provincia de Huelva. Por su parte, Sage (1989) ya manifestaba entonces, que el colectivo de entrenadores adolecía de una escasa preparación formal. También cabe destacar que Stewart y Sweet (1992), en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), comprueban que una parte significativa de los entrenadores no tienen certificado o título para entrenar. Por su parte, Knorr (1996) detecta que existen numerosos entrenadores con poca o ninguna formación/cualificación, lo cual, según este mismo autor, sería una tendencia que, desafortunadamente, no cambiaría en un futuro próximo. Parece que se ha cumplido, más o menos, su pronóstico. También Morcillo (2004b) concluye que la formación inicial de los entrenadores de fútbol base no es la adecuada y que ésta debe diferenciarse según las categorías de las que se trate. Sin embargo, tal como apuntan (Bloom y Salmela, 2000), los entrenadores suelen considerar muy importante su formación. Resulta algo contradictorio.

Al respecto, y por el contrario, Jiménez Jiménez (2000a y b) obtiene datos diferentes, ya que este autor encuentra que la mayoría de los técnicos deportivos de deportes colectivos de Tenerife poseen titulación deportiva. Igualmente, Feu (2004) halla que sólo una minoría de los entrenadores nacionales de balonmano no tiene ninguna titulación.

Por tanto, el hecho de que muchos entrenadores solo posean una habilitación para entrenar, y el hecho de que son numerosos los que no tienen titulación, nos hace pensar, de ser así, que existen numerosos entrenadores en el fútbol base que no tienen la formación adecuada para llevar a cabo la tarea que actualmente realizan.

Las causas que llevan a que la mayoría de los entrenadores de fútbol base no tengan titulación alguna de fútbol o tengan la de Aspirante a Técnico Deportivo, según algunos de los entrevistados, pueden ser varias, como, por ejemplo, falta de interés, motivos económicos, etc. Quizás, uno de los motivos por los cuales se da esta situación es la apuntada por Sisley y Wiese (1987) y Sabock y Chandler-Garvin (1986), la cual hace referencia a la existencia de laxitud o dejadez a la hora de exigir la titulación de entrenador. Aunque es posible que una de las principales sea que no hay suficientes entrenadores titulados para atender la gran demanda que existe actualmente, tal como manifiestan Sabock y Chandler-Garvin (1986) respecto al deporte en general, puesto que hay muchos clubes y escuelas de fútbol con una gran cantidad de niños y niñas que quieren practicar el fútbol. Entonces, con el fin de poder atender a esta demanda, los clubes y escuelas tienen que poner al mando de sus equipos a alguien, aunque éste no tenga título.

En cuanto al título de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol, existen dos opiniones entre los entrevistados. Por un lado están los que no le encuentran sentido y ponen en duda su utilidad y, por otro, aquéllos que ven en esta pretitulación un primer escalón en el que se dan las nociones básicas para entrenar y no hacer cosas mal con niños y niñas. Aún así, parece que en el fondo están de acuerdo en que no es suficiente para entrenar en el fútbol base.

A pesar de todo, parece que poco a poco la situación va mejorando, aunque, qué duda cabe, queda mucha tarea por hacer. En este sentido se expresaban Douge y Hastie (1993) cuando auguraban que el panorama estaba cambiando y que las federaciones deportivas son cada vez más exigentes a la hora de designar personas para entrenar. A esto mismo se refería Campbell (1993) cuando manifestaba que desde numerosos países se estaba pretendiendo que los entrenadores tuviesen una certificación (título) apropiada al lugar y ámbito en el que trabajen. No obstante, más tarde Gilbert y Trudel (2001) nos vuelven a recordar que se sigue dando la no exigencia del certificado (título) para entrenar en el deporte juvenil. Por tanto, cualquiera puede entrenar. Este hecho, como es lógico, es aún una gran preocupación.

5.3.4.2.2. Académica de Educación Física

La gran mayoría de los expertos entrevistados considera que el hecho de tener estudios relacionados con la Educación Física y el Deporte es muy positivo a la hora de ejercer la enseñanza del fútbol. En este sentido, un aspecto positivo a destacar es que cada vez hay más entrenadores en el fútbol base que tienen estudios académicos relacionados con la Educación Física y con el Deporte. En este sentido, Álamo, Amador y Pintor (2002a y b), Feu (2004), Nuviala (2003) y Nuviala y Cols. (2007) hallan, en sus investigaciones sobre entrenadores y técnicos deportivos, resultados en los que se observa un aumento de los titulados en Educación Física. Stewart y Sweet (1992), en su estudio sobre entrenadores de diferentes deportes en Montana (EE.UU), detectaron por entonces que existía un número significativo de entrenadores con titulación relacionada con la educación física. No obstante, Martínez y Gil (2001) encuentran muy pocos diplomados y licenciados en educación física entre los técnicos deportivos de Aragón. Coincidiendo con Giménez (2003a), este aumento de los diplomados en E. F. lo consideramos muy importante, puesto que, como hemos expresado más arriba, pensamos que la figura del entrenador deportivo ha de estar en íntima relación con la del Profesor de Educación Física. Este dato puede indicarnos, quizás, la tendencia de los Patronatos y Servicios de Deportes hacia la contratación de Diplomados en E.F. para la realización de tareas de técnico o entrenadores deportivos, lo cual nos parece bastante acertado. Esto se corresponde con lo expresan algunos de los expertos cuando manifiestan que existe cierta tendencia o evolución hacia que los entrenadores de fútbol base tengan una mayor preparación académica, a lo que parece haber contribuido la llegada de los Diplomados y Licenciados en Educación Física. En este sentido, Vegas (2006) concluye que la formación inicial de los entrenadores de fútbol base ha de buscar similitudes con la de los profesionales de la Educación Física, sobre todo con la de los maestros.

Cabe destacar, como subraya Saura (1996) en su estudio, el hecho de que a mayor nivel de formación, mayor número de conductas educativas por parte del entrenador y viceversa, lo cual nos lleva a considerar que sería muy conveniente que los entrenadores de fútbol base tuvieran una formación académica sólida y, si puede ser, relacionada con la Educación Física y el Deporte. En este sentido, tal como apunta uno de los sujetos entrevistado, parece ser que de estas titulaciones, la que más ayuda en la enseñanza del fútbol, es la titulación de maestro en Educación Física. La formación del entrenador se ha beneficiado del corpus científico procedente de la enseñanza de la Educación Física (Dodge y Hastie, 1993). Al respecto hemos de decir, que muchos autores (Giménez, 2003A; Ibáñez y Medina Casaubón, 1999, entre otros) relacionan los modelos de formación del profesorado en general con los de formación del profesorado de E.F. y del entrenador deportivo, por lo que resultaría beneficioso la incorporación de ciertos contenidos y elementos de formación a los programas de formación de entrenadores de fútbol.

5.3.4.3. Contenidos del curso de entrenadores

A través de esta categoría intentamos conocer qué utilidad tienen los distintos contenidos del curso de entrenadores de fútbol de nivel I, así como aquéllos que son susceptibles de mejora.

5.3.4.3.1. Utilidad

Gran parte de los expertos considera que, en general, casi todos o todos los contenidos que componen el currículum del entrenador de fútbol de nivel I, está bien, ya que si están ahí es por algo. En este sentido, Hammond y Perry (2005) encuentran que la mayoría de los entrenadores encuestados realiza una valoración general positiva del curso de entrenadores de fútbol de Australia. No obstante, Jones (1996) hace referencia a varios aspectos, nombrados por los mismos entrenadores de Inglaterra, que convendría mejorar en los cursos de entrenadores de fútbol base. En baloncesto, Jiménez Saiz y Lorenzo (2007) encuentran que, para los mismos entrenadores, la formación de los cursos que ofrece la federación es inespecífica y manifiestamente mejorable. En la misma línea se expresa Abraham y Collins (2006) al manifestar ciertas reservas en cuanto a la utilidad de los cursos de entrenadores, mientras que McCullick, Belcher y Schempp (2005) afirman que los cursos necesitan ser de alta calidad y que éstos deberían mejorar la práctica del entrenamiento.

En cuanto a los contenidos que más utilidad tienen en el fútbol base, los entrevistados hacen mención a muchos de ellos, aunque destacan los siguientes: aquéllos que tienen relación con las ciencias médicas y biológicas (medicina deportiva, anatomía, fisiología y primeros auxilios), los que se refieren al entrenamiento deportivo y los que aluden a la Educación Física de Base. Estos datos coinciden con los de Haslam (1990), quien en su investigación halló que los entrenadores demandaban formación relativa a la planificación, programación, seguridad y primeros auxilios, además de solicitar conocimientos de cómo adaptar la práctica al crecimiento y desarrollo de los niños. Otro aspecto, señalado por uno de los expertos, relevante en el currículum del entrenador de fútbol de primer nivel, son las prácticas, es decir, el periodo que tiene que estar el entrenador reali-

zando la labor de entrenador o de entrenador ayudante en un club o escuela de fútbol. Se trataría de lo que se conoce como *mentoring* formal, en este caso, ya que el currículum oficial establece este tiempo de prácticas como obligatorio. En nuestra opinión, tal como veremos en la categoría *estrategias de formación* este contenido del curso de entrenadores nos parece de especial relevancia, puesto que es ahí, en la práctica del día a día, donde se empieza a aprender de verdad y, mucho más y mejor, si estamos bajo la tutela de un mentor. Así, pues, estos datos, junto con los siguientes, han de servirnos, al menos, para reflexionar sobre los contenidos que componen el currículum de la formación inicial de los entrenadores de fútbol base.

5.3.4.3.2. *Contenidos que pueden mejorar*

Gran parte de los entrevistados considera que los contenidos susceptibles de mejora son aquéllos que hacen referencia a los aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos y, en menor medida los relativos a la preparación física, educación física de base y dirección de equipos. Respecto a los contenidos metodológicos y didácticos, Woodman (1993) considera que el área pedagógica del entrenamiento necesita mejorar en los distintos currículos, y que a lo largo de todo el mundo, ha sido la que peor ha sido diseñada. Por su parte, McCullick, Belcher y Schempp (2005) destacan en su estudio que los entrenadores participantes reclaman una mayor relación entre la teoría y la práctica, lo cual pensamos ha de tenerse en cuenta. Además, estos autores señalan que los cursos necesitan ser de alta calidad y que éstos deberían llevar a una mejor práctica del entrenamiento. Por otra parte, y en relación con lo mencionado en la subcategoría anterior, también cabe destacar aquí que, tal como aconsejan Cushion (2006) y Launder (1993), se debería proporcionar a los entrenadores oportunidades de aprendizaje a través de programas de formación que incluyan el *mentoring* formal como parte del currículo de formación. Algunos estudios como el de Jiménez Saiz (2008), demuestran su eficacia. En este sentido, como decíamos más arriba, nos parece muy importante este método o estrategia de formación, por lo que, no sólo debe aparecer en los programas, sino que se debe asegurar la calidad del mismo, ya que también es importante el papel que juega el mentor (Cushion, 2006). Además, según señalan Douge y Hastie (1993), sería necesario investigar más sobre el proceso de *mentoring*, ya que los entrenadores experimentados necesitan formación en ese sentido, ya que de por sí, no pueden garantizar el éxito del proceso, ya que el *mentoring* como método de aprendizaje no está exento de dificultades, muchas de las cuales tienen que ver con la formación del mentor (Campbell, 1993).

Por otro lado, cabe destacar también que algunos de los expertos consideran necesario la inclusión de contenidos relativos al inglés, nuevas tecnologías y educación deportiva. Esta propuesta nos parece igualmente interesante, ya que hoy en día este tipo de conocimientos son imprescindibles. También destacan dos apreciaciones realizadas por dos de los expertos encuestados respecto a una mayor visión global de la formación de los entrenadores, y en relación con la importancia que tienen los profesores de los cursos de entrenadores de fútbol. En este sentido hemos de decir que quizás sea cierto que muchas veces los contenidos aparecen aislados como compartimentos estancos y separados unos de otros sin que presenten de forma global e interconectada, para facilitar así una mejor comprensión de la labor del entrenador de fútbol base, sus posibilidades

y competencias. Por otro lado, aunque en esta subcategoría sólo hablamos de los contenidos del curso de entrenadores, no es menos importante tener en cuenta a quienes los imparten. Éstos, según nuestra opinión, deben ser personas lo suficientemente capacitadas y formadas como para garantizar que dichos contenidos serán transmitidos con cierta eficiencia y calidad.

Como conclusión de esta dimensión, podemos decir que la formación inicial tiene una gran importancia. En este sentido tiene gran relevancia tener el título de entrenador de fútbol, al menos el nivel I y, también sería deseable haber cursado estudios académicos relacionados con la Educación Física y el Deporte. Según nos indican los datos, los contenidos más útiles son los que hacen referencia a la Medicina Deportiva, Entrenamiento Deportivo y Educación Física de Base, mientras que los que necesitan mejorar son los que se refieren a la Psicología y a la Metodología del entrenamiento.

5.3.5. Dimensión formación permanente

En esta dimensión tratamos de conocer, por un lado, la importancia que le dan los expertos a la formación permanente del entrenador de fútbol base y, por otro, dilucidar qué estrategias de formación son las más adecuadas para este colectivo.

5.3.5.1. Importancia

Todos los expertos entrevistados consideran que la formación permanente de los entrenadores de fútbol base es muy importante. En este sentido Morcillo (2004b) manifiesta que el entrenador debe mostrar inquietud y reciclarse permanentemente. Esta importancia de la formación continua, muchas veces, se contrapone al tiempo real que los entrenadores dedican a la misma. En este sentido Gilbert, Côté y Mallet (2006) reconocen que existe poco tiempo dedicado a la formación formal permanente por parte de entrenadores de softball, fútbol americano y voleibol en EE.UU. Esta importancia de la formación permanente o continua es también resaltada por Bloom y Salmela (2000) y por Nash y Collins (2006).

5.3.5.2. Estrategias de formación

Cuando a los expertos se les pregunta por las estrategias de formación más adecuadas para garantizar una adecuada formación permanente de los entrenadores de fútbol base, éstos dan respuestas muy variadas. Hacen referencia tanto a estrategias de formación no formales (cursos- sobre todo cursos prácticos- jornadas, seminarios...), como a maneras informales de formación como el intercambio de experiencias, formación entre los entrenadores del mismo club y aprender del día a día. Esta diversidad de formación se corresponde con la investigación de Werthner y Tru-

del (2006), donde los entrenadores formarse a través de diferentes estrategias de formación, entre ellas internet. Además, una de las estrategias de formación más nombrada por los entrevistados de nuestro estudio, es la lectura de libros, revistas on-line, etc. Como podemos comprobar, casi todas las estrategias de formación son válidas, siempre y cuando se lleven a cabo adecuadamente. En relación con las estrategias de formación no formales, Bloom y Salmela (2000), confirmando los datos obtenidos en nuestro estudio, aseveran que los entrenadores sienten que es importante adquirir conocimientos a través de actividades como clinics, seminarios y simposios. En cuanto a las estrategias de formación informales, [consideradas claves por Nelson, Cushion y Potrac (2006)], Cushion, Armour y Jones (2003), Jones, Armour y Potrac (2003) y Werthner y Trudel (2006) manifiestan que los entrenadores suelen aprender de la experiencia diaria (aprendizaje situado, Cassidy y Rossi, 2006) y de la observación de otros entrenadores, así como tener encuentros con otros entrenadores y compartir experiencias [Red informal de conocimiento (Jones y Cols., 2004), citados por Jiménez Sáiz, 2008, si se produce fuera del contexto de entrenamiento y aprendizaje situado (Cassidy y Rossi, 2006) si se lleva a cabo dentro del contexto]. También Cushion (2006), Bloom y Salmela (2000) y Abrahams, Collins y Martindale (2006) destacan la importancia que tiene el aprender de otros en la formación de los entrenadores. Por otro lado, los expertos también hacen referencia a estrategias de formación basadas en la formación entre los entrenadores de un mismo club o escuela, lo cual se asemeja a las llamadas comunidades de práctica (Cassidy y Rossi, 2006). En este sentido, Morcillo (2004b) encuentra que los entrenadores valoran positivamente las reuniones y puestas en común entre entrenadores de un mismo club e, incluso, entre entrenadores de clubes diferentes. Al respecto, tenemos que decir que también nos parece una forma muy adecuada para aprender y formarse como entrenadores de fútbol base, el único *pero* que podríamos ponerle es si los algunos de los entrenadores participantes se mostrarían recelosos de descubrir ante los demás sus «secretos». Por otro lado, Robles (2008) encuentra que la mayoría de los profesores de Educación Física son partidarios de intercambiar experiencias como estrategia de formación permanente, lo cual, a nuestro juicio nos parece también bastante interesante.

No obstante, algunas de las estrategias de formación que normalmente suelen seguir los entrenadores de fútbol base son puestas en tela de juicio por algunos entrevistados, como por ejemplo los cursos, jornadas y conferencias tradicionales, donde el experto expone teóricamente sus conocimientos, que pueden estar bien, pero que después suelen ser de difícil aplicación a la realidad propia de cada entrenador de fútbol base. Sería conveniente, pues, aprovechar, como señalan Bloom y Salmela (2000) y Abrahams, Collins y Martindale (2006), el hecho de que, normalmente, los entrenadores muestran un deseo de continuar formándose y creciendo como entrenadores. Este aspecto habría que tenerlo en cuenta y aprovecharlo ofreciendo actividades de formación de interés y de calidad para los entrenadores de fútbol base. Como conclusión de esta subcategoría, podemos decir que combinar la experiencia con actividades como la práctica reflexiva, los clinics, el intercambio de información con otros entrenadores, lecturas, etc., ayuda a mejorar el rendimiento del entrenador (Schempp y Cols., 2006, citado por Jiménez Sáiz, 2008) y, quizás, sería lo más adecuado de llevar a cabo.

Como conclusión, tenemos que decir, respecto a la formación permanente de los entrenadores de fútbol base, que existen unanimidad por parte de los sujetos entrevistados en considerar la formación permanente de estos entrenadores como algo muy importante, y que, de entre las estrategias de formación existentes, éstos destacan los cursos, jornadas, etc., pero de corte eminentemente práctico, intercambios de experiencias (red informal de conocimiento o aprendizaje compartido), grupos colaborativos (Vegas, 2006) (comunidades de práctica), aprender del día a día (aprendizaje situado) y la lectura de libros, revistas, e internet. Respecto a esta última estrategia, cada vez son más los entrenadores que utilizan internet para formarse y aprender (Jackwon, 2009 y Werthner y Trudel, 2006).

5.3.6. Dimensión concepción enseñanza del fútbol

Por medio de esta dimensión procuramos saber cuál es la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores de fútbol base. En este sentido hemos establecido dos categorías. Por un lado, la que se refieren a la competición, dentro de la cual contemplamos dos subcategorías: la importancia y la adaptación del fútbol y de la competición. Además, también hemos planteado una segunda categoría que hace referencia a los objetivos que se plantean los entrenadores de fútbol base.

5.3.6.1. Competición

Esta categoría tiene dos subcategorías: la primera, hace referencia a la importancia que tiene para los entrenadores de fútbol base la competición y, la segunda, está en relación con la adaptación del fútbol y de la competición a las características psicoevolutivas de los niños y niñas de estas edades.

5.3.6.1.1. Importancia

Todos los expertos entrevistados consideran que actualmente se le da demasiada importancia a la competición, lo cual puede hacer que se desvíe la atención hacia ésta dejando en un segundo plano los aspectos relacionados con la formación personal y deportiva, que son los que deberían primar en el fútbol base. Al respecto, hemos de decir que estamos de acuerdo con lo expresado por los expertos entrevistados, ya que pensamos, al igual que otros autores (Wein, 1995 y 1998) que las exigencias de la competición sobrepasan las posibilidades de los niños y niñas, tanto físicas como psicológicas. Como ejemplo podemos citar el hecho de que el afán de ganar sobre todas las cosas, puede provocar en los jugadores y jugadoras frustraciones, desencantos, agresividad, etc., lo cual se aleja de la perspectiva educativa que venimos defendiendo a lo largo del presente trabajo. En este mismo sentido apuntan las consideraciones halladas por Giménez (2003a) en su estudio de los entrenadores de minibasket de Andalucía. También destaca que, tal como expresa

algún sujeto de nuestro estudio, a veces, se dice lo contrario que se hace, es decir, se dice que ganar no es lo importante, que lo importante es participar, pero, al final, se sigue dando demasiada importancia a los resultados y a ganar.

Otro aspecto que destacan algunos de los expertos entrevistados es el hecho de que es el propio entrenador el que puede hacer algo, el que puede luchar contra esta situación, aunque, muchas veces, la tarea es muy ardua. En este mismo sentido, algunos sujetos hacen hincapié en que la competición en sí no es mala, sino que para que ésta sea formativa y educativa tiene que tener una orientación adecuada. En relación con esto, Martin, Dale y Jackson (2001) encuentran que tanto los deportistas jóvenes como sus padres prefieren a un entrenador que, entre otras características, proporcione oportunidades para que los deportistas compitan y alcancen sus metas. Incluso, nos siguen diciendo estos autores, tanto los deportistas como sus padres prefieren entrenadores que reúnan estos dos componentes. También, Gilbert y Trudel (2004b) concluyen acerca de la necesidad de que los programas de formación de los entrenadores deberían proporcionar estrategias de formación que incorporen tanto el desarrollo del deportista como el ganar. Como podemos imaginar, esto no es tarea fácil, lo cual no significa que debemos cejar en nuestro empeño, ya que una competición bien encauzada puede tener muchas posibilidades educativas, tal como vimos en el apartado 2.2.4. de este trabajo. De hecho, algunos estudios muestran la importancia que tiene la competición en el proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte en la Educación Primaria (González Rivera, Campos y Abella, 2008 y Reverter y Cols., 2009).

5.3.6.1.2. Adaptación del fútbol y de la competición

La gran mayoría de los expertos considera que la competición no está suficientemente adaptada a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas, ni desde el punto de vista del sistema de competición, como desde la perspectiva de los elementos estructurales del fútbol. En este sentido, Lapresa y Cols. (2008) concluyen su investigación manifestando que la competición 5 vs 5 en la categoría prebenjamín (niños de 6 años) no es adecuada en relación con la utilización del espacio (profundidad y amplitud) ni con las acciones técnicas demandadas en su práctica. Estos autores proponen como alternativa el fútbol 3 vs 3, aunque esto aún debe ser estudiado. También, Arriscado y Dalmau (2009) encuentran en su estudio que la mayoría de los monitores deportivos está de acuerdo con adaptar la enseñanza de los deportes a las características de los alumnos. En este sentido, García López (2008) sugiere una mayor investigación encaminada al estudio de los principios tácticos y condiciones numéricas y espaciales con el fin de dilucidar cuáles pueden emprender los chicos y chicas de cada categoría. Por su parte, Strean (1995) hace referencia en su estudio con entrenadores de diferentes deportes, entre los cuales se encontraba el fútbol, a los beneficios que tiene hacer cambios en las reglas de juego para adaptar el deporte a las necesidades de los niños y niñas.

Por otro lado, y no menos importante, algún entrevistado hace alusión al coste psicológico y fisiológico que supone para los niños y niñas de estas edades el hecho de que se le dé tanta importancia a la competición y a todo lo que la rodea. Es decir, se trata de las

repercusiones que puede tener el hecho de competir bajo presión, tanto por parte del entrenador, como por parte de sus padres, de no tener tiempo libre para hacer otras cosas, de levantarse muy temprano para competir en otra ciudad y cuando se regresa a casa prácticamente ha pasado el día, etc. Se trata, pues, de situaciones y aspectos que, muchas veces, no se ven, pero que están ahí, y hay que tenerlos en cuenta. No obstante, tal como reflejan algunos de los expertos, esta situación va cambiando poco a poco y se va evolucionando, aunque todavía queda tarea por hacer.

5.3.6.2. Objetivos

La gran mayoría de los entrevistados, en relación con los objetivos que priman en el fútbol base, estima que, en la actualidad, son los de rendimiento los que predominan. Al respecto, Saura (1996), en su trabajo sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, encuentra que los entrenadores dan demasiada importancia a la selección de los mejores jugadores, lo cual puede darnos una idea de sus verdaderas intenciones. También prácticamente todos los expertos consideran que los objetivos que deberían perseguirse en el fútbol base deberían ser los educativos y los recreativos, fundamentalmente. Saura (1996), en su estudio sobre los entrenadores escolares de las comarcas de Lleida, halla que los objetivos perseguidos por éstos son «*disfrutar jugando*» y luego «*aprender habilidades*», mientras que el objetivo «*conseguir la victoria*» resulta, el menos, valorado. Arriscado y Dalmau (2009) encuentran en su investigación que los monitores deportivos dan bastante importancia a los objetivos educativos. Por su parte, Morcillo (2004b) cree que en el fútbol base no deben primar los resultados y que debe predominar el carácter educativo, ya que estamos hablando de un proceso de formación. Al respecto, tenemos que decir que abogamos por una enseñanza del fútbol en la que predominen objetivos educativos, pero también recreativos, ya que todo es más fácil si los chicos y chicas disfrutan con lo que hacen. Por otro lado, Asenjo y Maiztegui (2000), tras su estudio, consideran que una de las mayores demandas que se les hace al colectivo de entrenadores deportivos es aquella que hace referencia al planteamiento de actividades motivantes, donde los chicos y chicas disfruten. En este sentido se manifiestan algunos de los entrevistados cuando consideran que los objetivos pueden compaginarse y obtener así beneficios para la formación integral de los chicos y chicas.

Por último algunos de los expertos entrevistados destacan el hecho de que las canteras de clubes de elite no pueden tener los mismos objetivos que las canteras de clubes y equipos más modestos, es decir los objetivos son distintos o tienen que ser distintos. Probablemente, aquí tendríamos que considerar si esto debe ser así o no. Quizás, independientemente del club, escuela o equipo del que estemos hablando, en las categorías más pequeñas (prebenjamín, benjamín, alevín e incluso infantil) deberían primar objetivos educativos y recreativos. En nuestra opinión, aquí no cabría ninguna negociación.

Resumiendo lo expresado en esta dimensión, podemos decir que en el fútbol base se le da demasiada importancia a la competición, no estando ésta, en líneas generales, adaptada a las características psicoevolutivas de los chicos y chicas, aunque se ha evolucionado y se está mejorando poco a poco. Por último, cabe destacar también, que los objetivos que predominan en el fútbol base son los relacionados con el rendimiento y el resultado.

5.3.7. Dimensión metodología

Esta dimensión pretende reunir información que nos permita conocer mejor algunos aspectos relacionados con la metodología de enseñanza utilizada por los entrenadores de fútbol base. En este sentido, se han contemplado cuatro categorías: métodos de enseñanza, programación, juegos reducidos y evaluación.

5.3.7.1. Métodos de enseñanza

Cuando les preguntamos a los expertos entrevistados por el tipo de métodos de enseñanza que, a su juicio, utilizan con mayor frecuencia los entrenadores del fútbol base, la mayoría de éstos afirman que los más usados son los métodos de enseñanza directivos. Según Quinn y Carr (1998), los entrenadores de fútbol base de Estados Unidos suelen utilizar metodologías donde el contenido no tiene en cuenta las características del desarrollo del niño, donde no se les permite la libertad de roles y movimientos durante el juego. Esto también se relaciona con los resultados obtenidos por Jones (1990), quien encontró que los entrenadores de fútbol base de Inglaterra utilizaban predominantemente la instrucción directa en la enseñanza de las técnicas básicas del fútbol. Según Yagüe (1998) la mayoría de los entrenadores nacionales de Castilla y León, utilizan métodos directivos (mando directo y asignación de tareas). Por su parte, Curtner-Smith y Cols. (2009) encuentran también un mayor empleo, por parte de entrenadoras de baloncesto de EE. UU., de estilos de enseñanza directivos. A este respecto, tenemos que destacar una consideración significativa derivada del estudio de Butler (1993), citado por Butler y McCahan (2005): muchos de los profesores investigados creían que el aprendizaje debía centrarse en el alumno, sin embargo, realmente utilizaron métodos de enseñanza directivos, los cuales están centrados, como sabemos, en el profesor. Esto nos puede indicar que puede haber entrenadores que piensan que están utilizando un tipo de metodología, cuando en realidad están utilizando otra distinta, o que dicen que hacen algo distinto a lo que realmente llevan a cabo. No obstante, vemos que muchos entrenadores del fútbol base utilizan métodos considerados poco educativos (Sáenz-López, 1997).

De la misma forma, cuando se les consulta por aquéllos métodos de enseñanza que deberían predominar en la enseñanza del fútbol, los entrevistados, mayormente, se decantan por los que se basan en la resolución de problemas, lo cual nos parece bastante adecuado ya que este tipo de métodos suele considerarse muy educativos (Sáenz-López, 1997). Sin embargo, algunos sujetos

matizan y se sitúan en una posición ecléctica, donde se utilicen ambos métodos dependiendo de las circunstancias. En este sentido se expresa Fraile (2009) cuando manifiesta que el entrenador debe conocer y utilizar distintos métodos de enseñanza en función de sus objetivos, características de los jugadores, etc. No obstante, Arriscado y Dalmau (2009), tras realizar un estudio con monitores de diferentes deportes, manifiestan que existe cierta tendencia al empleo de métodos tradicionales, aunque los alternativos se van introduciendo poco a poco. Cabe destacar también que según parece, poco a poco, la situación en el fútbol está empezando a cambiar también (Vegas, 2006), aunque aún queda mucho camino por andar.

5.3.7.2. Programación

Todos los entrevistados estiman de gran importancia el hecho de programar en el fútbol base. A pesar de la importancia que tiene programar en el fútbol base parece ser que la programación de la enseñanza del fútbol, normalmente, no se lleva a cabo. Lo mismo advierte Jiménez Jiménez (2000a y b) cuando manifiesta que más de la mitad de los técnicos de los deportes colectivos de Tenerife no planifican previamente por escrito, de forma habitual, las sesiones a llevar a cabo. En lo referente a la programación, Jones (1992) destaca que los entrenadores ingleses de fútbol base que entrenan en campamentos de verano en Estados Unidos, consideran la planificación como algo de menor importancia. Evidentemente, no nos parece acertada esta consideración. Además, Jones (1996) halla que los responsables de contratar a los entrenadores de fútbol base en Estados Unidos, consideran primordial formar a éstos en relación con el hecho de programar, tanto a corto como a largo plazo. Este hecho nos parece preocupante y digno de ser tenido en cuenta en la formación de nuestros entrenadores de fútbol base. En relación con esto, tenemos que decir que Ibáñez y Cols. (1997) indican que la inmensa mayoría de los entrenadores españoles de baloncesto dice planificar sus sesiones de entrenamiento. De nuevo habría que comprobar si lo que dicen se corresponde con lo que realmente hacen. No obstante, según bastantes de los expertos encuestados, las canteras de clubes de elite suelen programar con asiduidad.

Las razones por las que los entrenadores de fútbol base no programan pueden ser variadas (falta de tiempo, de recursos, etc.), pero, fundamentalmente, se debe a la falta de formación. De hecho, Jones (1996) encuentra en su estudio con entrenadores de fútbol ingleses que éstos demandan ser asistidos respecto al área de planificación a corto y largo plazo. Si esto es así, habría que tenerlo en cuenta a la hora de establecer los contenidos de formación de los cursos de entrenadores de fútbol.

5.3.7.3. Juegos reducidos

La gran mayoría de los expertos considera positiva la utilización de los juegos reducidos, modificados o comprensivos para la enseñanza del fútbol. Al respecto destacamos los resultados obtenidos por Jiménez Jiménez (2000a y b) en su estudio de los técnicos de deportes colectivos (baloncesto, balonmano y fútbol sala) de Tenerife; este autor, tras el análisis de los datos obtenidos

en el cuestionario de opinión, encuentra que las situaciones donde se interacciona con compañeros y contra adversarios son las más empleadas. No obstante, cuando realiza una observación sistemática, encuentra que lo que dicen los técnicos que hacen no se corresponde con lo que realmente llevan a cabo, ya que las situaciones de enseñanza con presencia de adversarios son las menos utilizadas por esos mismos técnicos. Sin embargo, pensamos que el tipo de trabajo que contempla la existencia de oposición contribuye enormemente a la mejora de la formación deportiva de los jugadores y jugadoras en este tipo de deportes, ya que está en íntima relación con la estructura interna del deporte a enseñar.

También Jiménez Jiménez (2000a y b), en su estudio, llega a la conclusión de que éstos dedican más tiempo a la enseñanza de los fundamentos técnicos y, en segundo lugar, a la mejora de los fundamentos tácticos colectivos, lo cual para este autor significa que la enseñanza de la técnica sigue siendo la principal referencia en la labor de los técnico deportivos de Tenerife. Por su parte, Jones (1996), en su estudio de entrenadores de fútbol base en Inglaterra, halla que una de las principales carencias que los propios entrenadores reconocen, es que los contenidos del curso de entrenadores no se centran sobre la diversión, y los juegos relacionados con el fútbol. Por tanto, pensamos que sería necesario corroborar lo que estos entrenadores dicen que hacen con lo que realmente hacen, ya que el concepto de juego puede no sea el adecuado en determinadas ocasiones. La utilización de este tipo de metodología estaría en relación con las demandas que se le hacen a los educadores deportivos respecto a la inclusión, en su enseñanza del deporte, de actividades motivantes (Asenjo y Maiztegui, 2000). En este sentido se expresan también los entrenadores de minibasket de Andalucía al afirmar, en su inmensa mayoría, que la utilización del juego mejora la enseñanza del baloncesto en dicha categoría (Giménez, 2003a).

Por otro lado, cabe reseñar también que algunos matizan su importancia respecto a aspectos relacionados con la edad de los niños y niñas dentro del fútbol base, y en relación con el aprendizaje de la técnica. En nuestra opinión, esta consideración, debe ser tomada muy en cuenta en la formación de los entrenadores de fútbol base, tanto en la inicial como en la permanente.

5.3.7.4. Evaluación

Muchos de los expertos consideran importante la evaluación en el fútbol base, aunque parece ser que los entrenadores no suelen llevarla a cabo. Al igual que ocurría con la programación, posiblemente las causas de esta falta de programación estén también relacionadas con la falta de formación y de tiempo para llevarla a cabo. Es menester, pues, dotar a los entrenadores de fútbol base de unos conocimientos que les permita, al menos, llevar a cabo una evaluación (inicial, continua y formativa y final) básica y elemental, evitando así la evaluación tradicional en el mundo del fútbol referida exclusivamente al resultado.

Por otro lado, como ocurría en la programación, todo indica que la evaluación suele ser algo normal en las canteras de clubes o equipos de elite.

Una vez concluida esta dimensión, destacamos los siguientes aspectos: los métodos de enseñanza más utilizados en iniciación al fútbol son los directivos, basados en la instrucción directa. Por el contrario, deberían predominar aquéllos basados en la resolución de problemas. En relación con lo anterior, la utilización de los juegos reducidos en la enseñanza del fútbol suele ser muy positiva. Tanto la programación como la evaluación son asuntos importantes a considerar en el fútbol base, lo que ocurre es que extrañamente suele llevarse a cabo por los entrenadores.

5.3.8. Dimensión necesidades de formación

Con esta dimensión tratamos de conocer los aspectos y contenidos más importantes, que no deben faltar, en la formación de los entrenadores de fútbol base.

5.3.8.1. Contenidos y aspectos necesarios

Los sujetos entrevistados se suelen referir, en general, a una gran variedad de contenidos como imprescindibles en la formación de los entrenadores de fútbol base. No obstante, las materias más destacadas son las siguientes: metodología, aspectos técnico-tácticos, psicología, preparación física y educación física de base. Haslam (199) concluye tras su estudio, que en los cursos de entrenadores se ha de dar más importancia a los contenidos relacionados con la planificación, programación, seguridad y primeros auxilios, así como a la adaptación de la práctica al crecimiento y desarrollo de los deportistas. Por su parte, Abrahams, Collins y Martindale (2006) hallaron que cuando se les pregunta a los entrenadores acerca de lo que ellos necesitan para realizar su trabajo de forma efectiva, éstos hacen referencia a tres tipos de conocimientos: los específicos del deporte en cuestión, los relativos a la pedagogía deportiva (comunicación y adquisición de la habilidad o destreza) y los que hacen referencia a la fisiología y la psicología. Como vemos, estas consideraciones concuerdan notablemente con las expuestas por los expertos entrevistados. En un sentido parecido, Marín (2004), en su estudio de los entrenadores de fútbol base de Almería, destaca que el entrenador debe tener conocimientos importantes sobre las características y objetivos del deporte, además de conocimientos relacionados con los chicos y chicas a quienes estamos enseñando, es decir, conocimientos de sus capacidades, emociones, características cognitivas, aprendizajes, etc. En la misma línea Woodman (1993) reclama un mejor tratamiento de los contenidos relacionados con la psicología y la pedagogía en los programas de formación de los entrenadores deportivos. Por otro lado, Mills y Dunlevy (1997) destacan, sobre todo, la necesidad de que los entrenadores que trabajan con niños y niñas tengan conocimientos básicos de primeros auxilios, lo cual está consonancia con las manifestaciones de algunos de los sujetos entrevistados. También habría que tener en cuenta que muchos entrenadores, cuando se les pregunta por los contenidos del curso de entrenadores, reclaman una mayor conexión entre la teoría y la práctica de los mismos (McCullick, Belcher y Schempp, 2005).

Otro de los aspectos que destacan algunos de los expertos, es la inclusión en los cursos de entrenadores de un período de prácticas en el que el entrenador-ayudante que está formándose esté bajo la tutela de un entrenador experto. Es lo que se denomina mentoring formal. En este sentido Cushion (2006) subraya la importancia de incluir el mentoring en los programas de formación de entrenadores, donde el papel del mentor es especialmente relevante, como ya dijimos más arriba. En este sentido, numerosos autores (Giménez, 2003a; Ibáñez y Medina Casaubón, 1999, entre otros) relacionan los modelos de formación del profesorado en general con los de formación del profesorado de E.F. y del entrenador deportivo, por lo que resultaría beneficioso la incorporación de ciertos contenidos y elementos de formación a los programas de formación de entrenadores de fútbol.

Por último, y teniendo en cuenta el concepto de entrenador/educador que venimos defendiendo a lo largo del presente trabajo, cabría destacar que para dedicarse a entrenar, es necesario saber el contenido, pero también saber enseñarlo. En esta sentido Shulman (1986) y, posteriormente Berliner (1991), distinguen tres tipos de fuentes de conocimientos necesarios para un rendimiento competente en la enseñanza: Conocimiento del contenido (contenidos más importantes, estructura y relación entre ellos...), conocimiento pedagógico del contenido (Habilidades del profesor/entrenador para que los contenidos sean aprendidos por los estudiantes/jugadores) y conocimiento pedagógico (dirección de la clase/equipo/grupo, organización, evaluación, métodos para motivar a los alumnos/jugadores...).

En resumen, podemos concluir esta dimensión diciendo que los contenidos claves, según los expertos, para una adecuada formación de los entrenadores de fútbol base son los siguientes: metodología, aspectos técnico-tácticos, psicología, preparación física y educación física de base.

Tras haber analizado y discutido los resultados de nuestro estudio, pasaremos a continuación a la triangulación de los mismos.



Capítulo 6

Triangulación de los resultados de la investigación

CAPÍTULO 6: TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

*«Con el conocimiento se acrecientan las dudas»
(Goethe).*

*«El hombre que no estudia las dos partes de la cuestión no es honrado»
(Abraham Lincoln).*

ESQUEMA

6.1. DIMENSIÓN: PERSONAL

6.2. DIMENSIÓN: VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

6.3. DIMENSIÓN: EXPERIENCIA DOCENTE

6.4. DIMENSIÓN: FORMACIÓN INICIAL

6.5. DIMENSIÓN: FORMACIÓN PERMANENTE

6.6. DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN ENSEÑANZA FÚTBOL

6.7. DIMENSIÓN: METODOLOGÍA

6.8. DIMENSIÓN: NECESIDADES DE FORMACIÓN

La triangulación intenta contrastar y verificar los resultados a partir de diferentes fuentes y perspectivas, consistiendo en la comparación de diferentes puntos de vista, métodos, técnicas... (Delgado Gallego, Vargas y Vázquez Navarrete, 2006). En la actualidad existen diferentes tipos de triangulación (Delgado Gallego, Vargas y Vázquez Navarrete, 2006 y Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2007), de las que nosotros aplicaremos para nuestra investigación la que hace referencia a la triangulación de datos (de distinta naturaleza: cuantitativos y cualitativos), distintas fuentes de información, técnicas e informantes (cuestionario y entrevista a entrenadores y expertos, respectivamente); a la triangulación de métodos (diseño de dos etapas: cuantitativa y cualitativa). La triangulación es una herramienta importante ya que permite aumentar o satisfacer criterios de calidad como la credibilidad, la transferibilidad, la confirmabilidad y la dependencia (Delgado Gallego, Vargas y Vázquez Navarrete, 2006). En este sentido, Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2007) manifiestan que en el enfoque mixto la triangulación tiene grandes implicaciones convirtiéndose en el fundamento esencial de la propuesta mixta. Estos autores concluyen afirmando que *« la triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora. La utilización de múltiples métodos permite desarrollar un programa de investigación sistemático. Cada uno de los métodos debe generar un estudio completo en sí mismo. A su vez, debe indicar la naturaleza y dirección del siguiente »* (p.796).

En el presente capítulo vamos a comparar los datos obtenidos a través de los instrumentos utilizados en nuestra investigación, es decir, a través del cuestionario y de la entrevista, centrándonos en las similitudes y diferencias de los resultados obtenidos en ambas etapas de la investigación. Recordamos aquí que el análisis de los resultados obtenidos por el cuestionario nos sirvió de base para la elección del siguiente instrumento de investigación y para la selección de los expertos, que participaron en la segunda fase de nuestro trabajo. Estas decisiones se tomaron apuntando a la consecución de nuestro objetivo principal, el cual era conocer la realidad de la enseñanza del fútbol base y la formación de los entrenadores de este nivel. En este sentido McCullick, Belcher y Schempp (2005) destacan la importancia que tiene triangular la información proveniente de los entrenadores que realizan los cursos con aquella que emana de las personas (expertos) que los imparten.



Figura 6.1. Triangulación de la investigación.

6.1. DIMENSIÓN PERSONAL

En esta dimensión pretendemos conocer los motivos que llevan a los entrenadores de fútbol base a dedicarse a entrenar, a la vez que intentamos comprender mejor la importancia que tiene la figura del entrenador en la iniciación deportiva y sus principales características.

En opinión de la mayoría de los expertos entrevistados, los entrenadores de fútbol base, en general, no se dedican a entrenar por motivos económicos. Estos datos se corresponden con los obtenidos en los cuestionarios, ya que los entrenadores están en desacuerdo o muy en desacuerdo (55,7%), aunque hay algunos que manifiestan entrenar por estos motivos. Al respecto creemos que, al no estar muy bien remunerada (cuando lo está) esta actividad, los entrenadores que llegan a entrenar en el fútbol base lo hacen, principalmente por otros motivos. Por tanto, no pensamos que las razones económicas sean la clave. En cambio, los entrevistados, en su mayoría, están de acuerdo con que existen muchos entrenadores que pretenden entrenar en un futuro en categorías superiores, lo cual sí concuerda con lo obtenido en las encuestas a entrenadores de fútbol base, donde obtuvimos que el 60,8% está de acuerdo o muy de acuerdo con estas intenciones. No obstante, hay un 27,8% que no tiene intención de entrenar en categorías superiores en el futuro. En este sentido, según hallamos en nuestro estudio de correlación, cuanto mayor formación académica tienen los entrenadores de fútbol base, menor acuerdo con entrenar en categorías mayores ($p=0,003$). En nuestra opinión es lógico que muchos entrenadores quieran entrenar en categorías superiores, sobre todo motivado por el hecho de que es donde se gana dinero y prestigio. En este sentido, hemos de decir que, tal como manifiesta Enrique, este modelo es el que venden los medios de comunicación, los cuales, hoy en día, tienen una gran influencia, tanto en adultos como en niños y niñas, lo cual puede hacer que, en muchas ocasiones, los motivos económicos y los de promoción vayan de la mano, tal como afirma Baltasar.

Eh..., bueno, yo creo que es bastante heterogéneo, un poco la idea ¿no?, pero, básicamente, pues bueno, también creo que hay un mensaje de la propia televisión y de lo que se vive del mundo tan maravilloso, que es la primera división, los entrenadores, etc., que eso, primero, es un modelo importante para que las personas digan, pues yo quiero hacer esto, ¿no?, yo quiero ser entrenador del Real Madrid, etc. (Enrique, párrafo 6).

Lo que hemos dicho, porque la gente que tiene experiencia quiere entrenar arriba, quiere ganar dinero... (Baltasar, párrafo 16).

Por otro lado, una de las principales razones por las que los entrenadores de fútbol base se dedican a entrenar es la satisfacción personal. Esta afirmación es mantenida por casi todos los sujetos entrevistados y, además, se corresponde con los datos hallados con los cuestionarios, donde obtuvimos que a prácticamente todos los encuestados (96,2%) les produce una gran satisfacción entrenar en el fútbol base y, también, les gustaría tener más tiempo para dedicarse a ello (92,4%). Además, se encontró una relación significativa ($p=0,027$) entre las categorías en las que entrenan los entrenadores del fútbol base y el hecho de que entrenar en el fútbol base se reporte una gran satisfacción. En este sentido vemos que, en general, e independientemente de la categoría, a los

entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva les reporta una gran satisfacción entrenar en el fútbol base. Esto es así sobre todo en las categorías más pequeñas (Benjamín y Alevín), donde los entrenadores muestran estar más de acuerdo con que entrenar en el fútbol base les reporta una gran satisfacción. Este hecho, pensamos, es muy positivo, puesto que para llevar a cabo su tarea de forma eficiente, es muy importante que esté motivado y que le guste, a pesar de que, como hemos visto más arriba, muchas veces no esté adecuadamente recompensado e, incluso, remunerado. Por otro lado, también tenemos que decir que la persona encargada de enseñar el fútbol a los chicos y chicas, tiene una gran importancia para los entrevistados. No sólo desde el punto de vista del fútbol, sino, más aún, desde la perspectiva de iniciar en el deporte a los niños y niñas de estas edades. En este sentido, no es de extrañar que la mayoría de los expertos considere que para realizar la tarea del entrenador de fútbol base, éste ha de reunir una serie de características que conformen un perfil idóneo. Entre estas demandas, destacan las siguientes: el entrenador debe ser, sobre todo, un educador, debe tener una formación sólida, y debe reunir una serie de habilidades, tanto personales como sociales. En este sentido se expresa Carlos.

Eh... está claro que el perfil profesional y, además, las competencias que debe reunir ese profesional para dar respuesta a ese perfil, a lo que se espera que ese profesional o ese técnico deportivo pueda hacer en el contexto, eh... está claro que un nivel I, no es solamente dirigir, acompañar a los jóvenes en la competición, no solamente es diseñar... diseñar entrenamientos, llevar a cabo entrenamientos convenientes a las edades, sino también el proceso formativo, educativo que eso conlleva ¿no? (Carlos, párrafo 19).

En nuestra opinión, es totalmente cierto que la persona que esté al mando de un grupo de chavales tiene que tener una formación adecuada. Estamos hablando de personas que se están formando física, psíquica, emocional y socialmente, con lo que las influencias que reciban van a ser determinantes. En este sentido, no puede ser, como ocurre a veces, que *cualquiera* se haga cargo de entrenar a equipos de fútbol base, es menester exigir unos mínimos de formación, titulación e implicación personal con la labor que se realiza.

DIMENSIÓN PERSONAL	
Coincidencias	
• Los entrenadores de fútbol base, en general, no se dedican a entrenar por motivos económicos • Existen muchos entrenadores que pretenden entrenar en un futuro en categorías superiores • La satisfacción personal es una de las principales razones por las que los entrenadores de fútbol base se dedican a entrenar	
Otros aspectos a tener en cuenta	
• La figura del entrenador tiene una gran importancia en la iniciación deportiva de los chicos y chicas • El entrenador debe reunir una serie de características: educador, con formación y con habilidades personales y sociales	

Cuadro 6.1. Triangulación de la dimensión Personal.

6.2. DIMENSIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Esta dimensión hace referencia a cuestiones que tratan de darnos información a la hora de establecer el perfil del entrenador de fútbol base. Nos referimos al género, la edad, estudios, y si ha sido jugador o no de fútbol federado.

La inmensa mayoría de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva es hombre (98,9%), lo cual coincide con que la mayoría de los entrevistados destaca que el género masculino de los entrenadores de fútbol base es el que predomina, mientras que la figura de la mujer tiene aún una presencia escasa. En cuanto a la edad, gran parte de los entrenadores encuestados estaba entre 21 y 30 años (58,2%). Por su parte, los expertos entrevistados coinciden en que, respecto a la edad, existe gran variabilidad, ya que unos afirman que prevalecen los jóvenes, mientras que otros aseveran que son los mayores los que abundan. No obstante, parece que existe una clara tendencia a que los entrenadores del fútbol base sean cada vez más jóvenes, así lo manifiestan Enrique y Horacio. Esto sí está en relación con los datos obtenidos en los cuestionarios.

Bueno, vamos a ver, en esa cuestión, primero: cada vez los entrenadores son más jóvenes, con lo cual tengo la sensación de que muchos chicos que no han podido ser jugadores, pues, les va a interesando ¿no?, y, entonces, en ese sentido, los niveles de la edad de los que quieren entrar en los cursos, etc., son cada vez menores (Enrique, párrafo 11).

El perfil está variando poderosamente en los últimos tiempos, en las últimas temporadas. Ha pasado de ser una persona siempre mayor de 35 años a ser un joven que ya incluso, al tener los estudios de técnico deportivo, validez profesional y validez académica igual que los ciclos formativos, ciclo medio y ciclo superior, pues cada vez tenemos..., ahora mismo la media de alumnos es de 27 años de edad (Horacio, párrafo 9).

Por otro lado, y en cuanto al nivel de estudios de los entrenadores de fútbol base, hemos de decir que, según los datos hallados con nuestro cuestionario, la mayoría tiene estudios secundarios, bachillerato, B.U.P./C.O.U. Esto concuerda, en parte, con lo que manifiestan los sujetos entrevistados. En este sentido cabe destacar que existe una gran variabilidad en cuanto al nivel de estudios de los entrenadores de fútbol base, existiendo una tendencia o evolución hacia que los entrenadores de fútbol base tengan una mayor preparación académica, a lo que parece haber contribuido la llegada de los Diplomados y Licenciados en Educación Física, tal como manifiesta Javier.

Incluso se está dando mucho el caso de personas que son entrenadores y que tienen una formación universitaria, además relacionada con la Educación Física y el Deporte (Javier, párrafo 11).

Por otro lado, cuando relacionamos la edad con el nivel de estudios de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva, obtenemos una relación significativa ($p=0,005$). En este sentido cabe decir que la mayoría de los entrenadores y entrenadoras que tienen entre 21 y 30 años (edades entre las que están gran parte de los encuestados) poseen un nivel de estudios básico.

Respecto a la cuestión de que los entrenadores de fútbol base hayan sido o no jugadores de fútbol antes de dedicarse a entrenar, los entrenadores encuestados han sido jugadores en un 63,3%, mientras que un 17,7% lo son aún en el momento de contestar al cuestionario. Estos datos coinciden con los que obtuvimos en nuestras entrevistas a expertos en el fútbol base, ya que la mayor parte de los sujetos encuestados considera que gran parte de los entrenadores de fútbol base son exjugadores.

DIMENSIÓN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	
Coincidencias	
• Predomina el género masculino • Muchos de los entrenadores son exjugadores	
Ciertas discrepancias	
CUESTIONARIO • Jóvenes entre 21 y 30 años • Nivel de estudios básico	ENTREVISTA • Edad variada de los entrenadores • Nivel de estudios diverso

Cuadro 6.2. Triangulación de la dimensión Variables Sociodemográficas.

6.3. DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE

La dimensión Experiencia Docente se refiere a aspectos relacionados con la importancia que tiene ésta en la enseñanza del fútbol, a los años que los entrenadores llevan entrenando y a las categorías en las que entrenan.

La mayoría de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva lleva entrenando entre 0 y 5 años (36,7%), mientras que un significativo 30'4% lo ha hecho entre 0 y 2 años. Esto denota una falta de experiencia notable, lo cual coincide con lo que opinan la mayoría de los expertos entrevistados, ya que éstos dicen que, normalmente, los entrenadores de fútbol base llevan entrenando pocos años. Así lo manifiesta claramente Carlos.

Eh..., la realidad es que te encuentras que los entrenadores con más experiencia, o más oportunistas, están entrenando en las máximas categorías ¿no? Eh... y muy poca gente con mucha experiencia está trabajando en el deporte de base (Carlos, párrafo 16).

Por su parte, Los expertos entrevistados, en general, le dan bastante importancia al hecho de tener experiencia para entrenar en el fútbol base, tal como expresan Fernando y Javier.

Yo creo que cuando se habla de entrenadores teóricos y entrenadores prácticos, creo que es un error importante, porque o se tiene o no se tiene conocimiento, pero sí es cierto que la experiencia es determinante (Fernando, párrafo 16).

La experiencia es un dato importante, pero cuanto más cercana sea a la actividad a

que se está realizando en ese momento, pues más te va servir esa experiencia (Javier, párrafo 20).

En cuanto a las categorías en las que entrenan los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva, éstos lo hacen mayoritariamente en las categorías benjamín y alevín; el 15,2% entrena en la categoría alevín, mientras que el 13,9% lo hace en las categorías benjamín y alevín conjuntamente, lo cual hace un total de 29,1%. En relación con esto, los entrevistados, no se ponen de acuerdo a la hora de decantarse por en qué categorías tienen que estar los entrenadores con más experiencia, algunos afirman que en la base y otros que en categorías superiores. En este sentido, quizás tenga algo que ver el hecho de que para muchos de los expertos debe haber entrenadores experimentados en todas las categorías. Según algunos de los expertos (Álvaro y Javier) la formación de los entrenadores de fútbol debería estar en función de las categorías en las que se trabaje. En nuestra opinión, es importante que, se trate de la categoría que se trate, la persona que está entrenando a chavales debe tener cierta experiencia, sobre todo para no cometer imprudencias de cualquier tipo.

Bueno, pues un poco hilando con lo que acabamos de decir, seguramente lo suyo sería que hubiera una formación adecuada a niveles y si el nivel es el nivel base, el nivel de iniciación al fútbol, claro, el primer paso, pues, sería pasar por clubes de ayudante, estar en un segundo plano como ocurre con otras profesiones, si a esto podríamos llamarlo profesión (Álvaro, párrafo 18).

DIMENSIÓN EXPERIENCIA DOCENTE	
Coincidencia	
La mayoría de los entrenadores tiene poca experiencia	
Cierta discrepancia	
CUESTIONARIO Muchos entrenadores entrenan en las categorías benjamín y alevín	ENTREVISTA No hay unanimidad sobre en qué categoría han de entrenar los más experimentados

Cuadro 6.3. Triangulación de la dimensión Experiencia Docente.

6.4. DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL

Esta dimensión hace referencia a la importancia que se le da a la formación inicial, al hecho de tener o no titulación específica de fútbol y al significado que tiene tener una titulación académica relacionada con la Educación Física y el Deporte. Además nos interesa conocer también la utilidad que tienen los contenidos de los cursos de entrenadores, tanto a nivel general como particular, y cuáles de ellos podrían mejorarse.

Según se desprende de los datos del cuestionario, una cantidad considerable de los entrenadores no tiene el título de entrenador (19%). Además, existe un elevado número de entrenadores

que tiene solamente el Curso de Iniciación Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol (24,1%). A esto se une que muchos de los encuestados no le dan demasiada importancia al hecho de tener el título de entrenador (17,7%). Esta evidente falta de formación no se corresponde con la alta importancia dada por los expertos entrevistados a la formación inicial de los entrenadores de fútbol base, tal como ponen de manifiesto Fernando y Horacio.

Lo que sí está claro, y no me cabe ninguna duda, que el entrenador de fútbol base tiene que estar formado, si no tiene buena formación el entrenador de fútbol base, es un mal entrenador, aunque disponga de otros valores (Fernando, párrafo 23).

Si no hay formación no hay enseñanza. Si no, no hay manera de transmitir. Si no hay conocimientos, tú no puedes transmitir esos conocimientos (Horacio, párrafo 19).

Además, existe una relación significativa entre la titulación de fútbol y los años entrenando en el fútbol base ($p=0,003$), es decir, a menor nivel de titulación de fútbol, menor experiencia en el campo de la enseñanza del fútbol (0 y 5 años). Como vemos esta relación muestra dos aspectos no muy positivos en la enseñanza del fútbol, ya que la situación indica que los entrenadores no sólo tienen poca experiencia sino que además tienen escasa o nula titulación de fútbol.

Tampoco se corresponde con la opinión de los sujetos entrevistados respecto a la importancia de tener el título de entrenador, ya que para muchos de éstos el hecho de tener la titulación de entrenador de fútbol es importante, ya que no estiman conveniente el hecho de que haya tantos entrenadores de fútbol base desarrollando su labor sin tener ninguna titulación o con la pretitulación de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol.

Pues, ya lo he comentado antes, que no debería ser así, que no debería ser así. Eso es una tradición en el mundo del deporte federado. Una tradición porque a los niños les puede entrenar cualquiera. Y eso ocurre en el fútbol y en cualquier otro deporte. Cualquiera, con que, eso, con que juegue un poquito al fútbol, ya puede entrenar, vamos. Si lo vemos en la elite, en la elite de vez en cuando aparece algún entrenador que simplemente su único mérito es haber sido un gran ex-jugador, y lo malo es que, encima, luego obtienen resultados, algunos de ellos, ¿no? Y en la base eso ocurre con demasiada frecuencia. Por tanto, eso no, no está bien (Álvaro, párrafo 31).

En cuanto a la cuestión referida a en qué categorías deberían estar los entrenadores con más formación, tenemos que decir que no existe unanimidad entre los entrevistados a la hora de ubicar a los entrenadores con mayor formación. Algunos dicen que en el fútbol base y otros que en las categorías superiores.

La gran mayoría de los expertos entrevistados considera que el hecho de tener estudios relacionados con la Educación Física y el Deporte es muy positivo a la hora de ejercer la enseñanza del fútbol. Esto está en relación con el hecho de que cada vez existen más entrenadores de fútbol base que tienen una formación académica relacionada con la Educación Física (24,1% de los entrenadores de nuestro estudio). En este sentido, los mismos sujetos entrevistados también consideran

que cada vez hay más entrenadores en el fútbol base que tienen estudios académicos relacionados con la Educación Física y con el Deporte. Este dato, nos parece muy relevante, ya que pensamos, al igual que los expertos, que es muy importante este tipo de formación para ejercer la tarea de entrenador, en la iniciación deportiva en general, y en la enseñanza del fútbol, en particular.

En relación con el curso de entrenadores y los contenidos del mismo, la mayoría de los entrenadores considera, cuando se les pregunta por cada uno de ellos por separado, que los contenidos recibidos en el curso de entrenadores le han sido de utilidad en su labor como entrenador de fútbol base, lo cual coincide con lo que contestan los expertos, ya que estos consideran que, en general, casi todos o todos los contenidos que componen el currículum del entrenador de fútbol de nivel I, está bien, ya que si están ahí es por algo. Sin embargo, piensan lo contrario cuando se les pregunta por los contenidos en general (24,1% de los entrenadores encuestados). Lo mismo ocurre con los sujetos entrevistados, ya que la mayoría de ellos reconoce que algún contenido debería mejorar. Además más de 1/3 de los encuestados cree que el tiempo empleado en el curso de entrenadores es insuficiente, mientras que alrededor de 1/3 cree que los contenidos del curso de entrenadores no son suficientes para entrenar en el fútbol base. Estos datos parecen denotar cierto descontento de los entrenadores con el curso realizado y, por lo tanto, inferimos cierta necesidad de mejora en los contenidos del curso y duración de los mismos. En relación con lo anteriormente mencionado, un significativo 32% de los entrenadores encuestados están en desacuerdo o en muy en desacuerdo con el hecho de que los contenidos del curso de entrenadores le hayan sido de gran utilidad a la hora de desempeñar su función como entrenador de fútbol base. En cuanto a los contenidos que más utilidad tienen en el fútbol base, los entrevistados hacen mención a muchos de ellos, aunque destacan los siguientes: aquéllos que tienen relación con las ciencias médicas y biológicas (medicina deportiva, anatomía, fisiología y primeros auxilios), los que se refieren al entrenamiento deportivo y los que aluden a la Educación Física de Base.

Entonces, una materia importante es la educación física de base. Otra materia importante es las ciencias biológicas. Si no conoce el funcionamiento del cuerpo humano, difícilmente va a aplicar la educación física de base... Nosotros le damos mucha importancia también a los primeros auxilios, porque en esos equipos de fútbol base no hay médico, no hay fisioterapeuta, no hay ATS, entonces, el técnico deportivo de primer nivel tiene que conocer, pues, todos los primeros auxilios: desde una pequeña lesión hasta la resucitación cardiopulmonar y, lógicamente, mucho más que la táctica (Horacio, párrafo 27).

No obstante, gran parte de los entrevistados considera que los contenidos susceptibles de mejora son aquéllos que hacen referencia a los aspectos psicológicos, metodológicos y didácticos y, en menor medida los relativos a la preparación física, educación física de base y dirección de equipos.

Habría que dotar de más contenidos a la metodología de la enseñanza, que es fundamental. Quizás se haya desvirtuado un poco en ese sentido. Y es importante también, la educación física de base, pero bueno, creo que puede estar bien. Bueno, fundamentalmente, la metodología y las ciencias de la conducta (Horacio, párrafo 29).

Por otro lado, cabe destacar también que algunos de los expertos consideran necesario la inclusión de contenidos relativos al inglés, nuevas tecnologías y educación deportiva, lo cual nos parece bastante interesante.

DIMENSIÓN FORMACIÓN INICIAL	
	
Coincidencias	
• Muchos entrenadores tienen poca formación inicial (titulación de fútbol) • Cada vez hay más entrenadores con estudios relacionados con la E.F. • Entrenadores y expertos, en general, consideran útiles los contenidos del curso de entrenadores, aunque piensan que algunos deben mejorar	
Cierta discrepancia	
CUESTIONARIO • Numerosos entrenadores no le dan mucha importancia a tener el título	ENTREVISTA • Los expertos le dan bastante importancia a tener el título

Cuadro 6.4. Triangulación de la dimensión Formación Inicial.

6.5. DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE

En esta dimensión tratamos de conocer, por un lado, la importancia que tiene la formación permanente del entrenador de fútbol base y, por otro, dilucidar qué estrategias de formación son las más adecuadas para este colectivo.

Todos los expertos entrevistados coinciden en que la formación permanente tiene gran importancia.

Bueno, yo creo que es determinante. Es decir, yo creo que entre las capacidades que tiene ese perfil de..., cualquiera de los dos perfiles, tanto el de rendimiento como el de formación, pero especialmente el perfil del entrenamiento para la formación, una de las capacidades que tiene que tener ese entrenador es el..., de alguna forma, la inquietud ¿no?, las ganas permanentes de aprender y de mejorar (Fernando, párrafo 34).

En este sentido cabe destacar que de los sujetos encuestados algo más del 2/3 piensa que realizar cursos, jornadas, etc. de E.F. y Deportes (44,3%) y también de fútbol (43,1%) es importante para realizar la labor de entrenador de fútbol. Además, prácticamente la totalidad los entrenadores analizados cree que el entrenador de fútbol base ha de estar al día (96,2% de los encuestados). También la mayoría de los individuos encuestados suele realizar cursos, jornadas, etc., para estar al día, ya que los que se ofertan suelen ser de su interés (77,2%). Como podemos comprobar, casi todos los entrenadores le dan una gran importancia a la formación continua, al igual que los expertos entrevistados. Por otra parte, al relacionar la titulación deportiva de fútbol con el ítem relativo al estado de acuerdo o desacuerdo con estar al día en su formación, hemos obtenido una relación significativa ($p=0,004$), donde aquellos entrenadores que tienen un nivel de formación intermedio (1º

y 2º nivel) son los que más de acuerdo están con que el entrenador debe estar al día en su formación. También encontramos una relación estadísticamente significativa ($p=0,008$) cuando relacionamos las categorías en las que entrenan los jugadores y el grado de acuerdo con estar al día en la formación. En este sentido, cabe destacar que los entrenadores que entrenan en las categorías alevín y benjamín-alevín, son los que más realizan cursos, jornadas, etc., para estar al día. Parece, pues, que a mayor categoría en la que se entrena, menor realización de cursos y jornadas, etc., para estar al día. No obstante, y en nuestra opinión, habría que conocer hasta qué punto los entrenadores encuestados se preocupan de verdad en realizar cursos, jornadas, etc., puesto que muchas veces lo que los encuestados dicen que hacen o piensan, no se corresponde con lo que realmente hacen.

Prácticamente todos los entrenadores encuestados (89,8%) suelen intercambiar opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros y entrenadores para estar al día y para completar su formación. Además, el 74,7% asevera trabajar en grupo dentro del club o escuela donde entrena. También, el 77,3% de los entrenadores suele leer libros, revistas, etc. para continuar formándose. Estos datos son alentadores, puesto que indican, al menos a priori, que los entrenadores tienen un gran interés por seguir formándose a través de las distintas estrategias de formación existentes. Según los expertos las estrategias de formación más adecuadas para la formación de los entrenadores de fútbol base son: cursos, jornadas, seminarios (sobre todo, con orientación práctica), intercambio de experiencias, grupos colaborativos, aprender del día a día la lectura (libros, revistas, online).

Entonces, yo creo que tendríamos que buscar modelos más horizontales, como está ocurriendo en el mundo de la enseñanza, eh... Ahí el trabajo de M. es muy interesante ¿no?, sobre el trabajo colaborativo de los técnicos de un mismo club ¿no?, de cómo, a partir de las prácticas y de las reuniones que ellos tienen, analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre esa práctica. Podría ser de gran interés ¿no? (Carlos, párrafo 32).

Hay mucha gente que explica sus experiencias en los libros y uno que tiene esa inquietud de leer y de estudiar, pues creo que tiene muchas posibilidades de sacar muchas cosas adelante. Y si, evidentemente, si está con sus problemas en la práctica, pues, creo que es la formación ideal (Enrique, párrafo 36).

Por otra parte, cuando relacionamos las categorías en las que entrenan los entrenadores con el nivel de acuerdo con trabajar en grupo dentro del club o escuela donde se entrena, obtenemos una relación significativa ($p=0,05$). Es decir, los entrenadores de las categorías benjamín y alevín, son los que más de acuerdo están con trabajar en grupo dentro del club o colegio en el que entrenan. Como vemos, los datos hallados con el cuestionario y con la entrevista concuerdan.

DIMENSIÓN FORMACIÓN PERMANENTE

Coincidencias

- La Formación Permanente tiene una gran importancia
- Las Estrategias de Formación más utilizadas por los entrenadores coinciden por las propuestas como más adecuadas por los expertos: cursos, jornadas, seminarios (sobre todo, con orientación práctica), intercambio de experiencias, grupos colaborativos, aprender del día a día y la lectura de libros, revistas, on-line

Cuadro 6.5. Triangulación de la dimensión Formación Permanente.

6.6. DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA DEL FÚTBOL

Se trata de comprender mejor qué concepción de la enseñanza del fútbol tienen los entrenadores de fútbol base. En este sentido, queremos conocer qué opinan sobre la importancia que se le da actualmente a la competición, si ésta está adaptada a las características psicoevolutivas de los niños y niñas que lo practican y qué objetivos priman en la realidad del fútbol base y cuáles deberían ser priorizados.

Cuando le preguntamos a los entrenadores acerca de la importancia que le dan a los resultados de la competición, el 71% dice no darle mucha importancia, lo cual no coincide con lo expresado por los expertos entrevistados, ya que éstos opinan que en el fútbol base se le da demasiada importancia a la competición.

Excesiva. En el fútbol base se le está dando por rutina, por tradición, se le está dando excesiva importancia a lo que es la competición, en detrimento de la formación. Hay unas nuevas corrientes que vienen lideradas por las escuelas de fútbol, por otros modelos de competición, que ya no le están dando tanta importancia. Pero esto va a tardar todavía tiempo...La competición genera una deformación de la formación en las edades tempranas. Porque el niño está más pendiente del resultado, y el entrenador está más pendiente del resultado, que de lo que es el aprendizaje. Y entonces, la competición, a veces, mata o disminuye la formación. De aquí, que yo piense personalmente, que los modelos de competición del fútbol base están obsoletos y hay que cambiarlos. No se puede hacer la competición de los niños a imagen y semejanza del fútbol profesional: ligas, competiciones y otra serie de cosas (Horacio, párrafo 37).

En relación con lo anterior, predominan los entrenadores que se centran en los objetivos educativos (84,8%) y recreativos (69,7%), mientras que sólo un 16,5% está de acuerdo con plantearse objetivos competitivos. Además, hallamos una correlación significativa ($p=0,036$) al relacionar las categorías en las que entrenan los entrenadores y la importancia dada a los resultados en las competiciones. En este sentido, cabe señalar que los entrenadores que entrenan en las categorías más pequeñas, pre-benjamín, benjamín y alevín, son los que menos están de acuerdo con que los resultados obtenidos por su equipo en las competiciones son muy importantes. También resultó significativa la relación entre las categorías en las que entrenan los entrenadores y los objetivos

educativos ($p=0,015$); es decir, los entrenadores que entrenan en las categorías benjamín y alevín están más de acuerdo con respecto al planteamiento de objetivos educativos. No obstante, estos datos no se corresponden con los que obtuvimos en las entrevistas, puesto que los expertos entrevistados aseveran que en el fútbol base los objetivos que predominan por encima de los demás son los de rendimiento.

Está clarísimo que el de rendimiento. O sea, vamos, sin ninguna duda y totalmente exagerado como he dicho antes con el aspecto de la competición... Todo, todo lo que aglutina..., cualquier decisión que tú ves en el día a día, siempre tiene un trasfondo de rendimiento... Cualquier decisión de..., aunque sea una decisión que, a lo mejor, ni siquiera tiene que ver con el partido, sino de alguna convocatoria, de cómo llevar a cabo la preparación de un partido, de..., no sé, cómo establecer el viaje. Todo lo que significa el entorno, un poquito, de la competición, tiene siempre un trasfondo de rendimiento, pero, además, clarísimo y, muchas veces, exagerado. Eso es lo que pasa en la realidad (Genaro, párrafo 43).

Por otra parte, en cuanto a la adaptación del fútbol y de la competición a las características de los niños y niñas, los sujetos entrevistados consideran que, en líneas generales, ni la competición ni algunos aspectos de la enseñanza del fútbol están adaptados al niño o niña.

Aunque ha habido un avance con el fútbol 7, que ha costado la misma vida a los tradicionalistas del fútbol, pero yo creo que se debería adaptar en algunas categorías y contextos, muchísimo más. Adaptar el número de jugadores, el espacio del campo, el balón, las dimensiones de las porterías... (Álvaro, párrafo 53).

Estos datos no se corresponden con lo que manifiestan los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva, puesto que algo más de la mitad de ellos (54,4%) cree que la competición está adaptada, aunque un significativo 39,2% manifiesta lo contrario.

DIMENSIÓN CONCEPCIÓN ENSEÑANZA FÚTBOL	
Ciertas discrepancias	
CUESTIONARIO - Los entrenadores no le dan mucha importancia a la competición - En general, la competición está adaptada a las características de los niños y niñas - Los entrenadores se plantean, fundamentalmente, objetivos educativos y recreativos	ENTREVISTA - Los expertos piensan que los entrenadores le dan demasiada importancia a la competición - En líneas generales, ni la competición ni algunos aspectos están adaptados - En el fútbol base predominan los objetivos de rendimiento

Cuadro 6.6. Triangulación de la dimensión Concepción Enseñanza del Fútbol.

6.7. DIMENSIÓN METODOLOGÍA

En esta dimensión intentamos conocer mejor la metodología de enseñanza utilizada por los entrenadores de fútbol base, así como algunos aspectos relacionados con ésta, tales como la programación, la evaluación y la utilización de juegos reducidos en la enseñanza del fútbol.

En relación con la utilización de los distintos métodos de enseñanza, cabe señalar que los entrenadores indican que no utilizan los métodos directivos en un 40,5%, mientras que un 39,2% está de acuerdo. Con lo que vemos que existen muchos entrenadores que usan métodos directivos. Respecto a los métodos de enseñanza basados en el descubrimiento, el 76,5% suele usar este tipo de métodos. Por otro lado, cuando relacionamos las categorías en las que entrenan los entrenadores y la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento, obtenemos una relación significativa ($p=0,048$), lo cual quiere decir que a menor categoría (benjamín y alevín), mayor número de entrenadores que manifiestan un grado de acuerdo con la utilización de métodos de enseñanza basados en el descubrimiento. Vemos, no obstante, que estos datos no se corresponden totalmente con lo expresado por los expertos entrevistados, puesto que éstos consideran que los métodos de enseñanza que predominan en el fútbol base son los directivos, aunque deberían utilizarse con más frecuencia los basados en la resolución de problemas.

Bueno, está claro que ha predominado un modelo técnico por delante de los modelos alternativos basados en teorías constructivistas y cognitivas (Fernando, párrafo 48).

Predomina, todavía, el método directo. El método directo, la instrucción directa. Y cuando hablo de instrucción, es hablar de algo militar, de enseñanza militar (Horacio, párrafo 47).

En lo referente a la programación y a la evaluación de la enseñanza del fútbol, los sujetos entrevistados creen que la programación y la evaluación tienen gran importancia, aunque no suele llevarse a cabo. Sin embargo, los entrenadores aseveran que suelen programar y evaluar con cierta frecuencia. De nuevo, aquí habría que comprobar si lo que dicen que hacen los entrenadores se corresponde con la realidad, tal como manifiestan Javier y Carlos.

Haciendo una comparación con el resto del fútbol base, en el resto de clubs, normalmente no se da programación de ningún tipo (Javier, párrafo 64).

Pues lo que conozco, y lo que pretendo conocer, la verdad es que muy poco (Carlos, párrafo 52).

En lo referido a la utilización de juegos reducidos, comprensivos o modificados, los expertos consideran que el uso de éstos resulta ser muy interesante en la enseñanza del fútbol.

Bueno, yo creo que son muy interesantes este tipo de juegos, de ejercicios, porque, de alguna manera, les ayuda a los niños a aprender más rápidamente y a conocer mejor el juego ¿no? yo creo que ayudan bastante (David, párrafo 48).

En este sentido cabe señalar que el 88,6% de los entrenadores dice utilizar una metodología basada en el juego, lo cual, como veíamos más arriba, se contradice con lo que opinan los expertos, ya que éstos aseguran que la metodología predominante es la tradicional, la cual no se fundamenta, precisamente en el juego, sino en la enseñanza analítica de la técnica.

DIMENSIÓN METODOLOGÍA	
Ciertas discrepancias	
CUESTIONARIO • Los entrenadores suelen utilizar métodos basados en el descubrimiento • Los entrenadores dicen que suelen programar y evaluar la enseñanza del fútbol • Los entrenadores basan su metodología en el juego	ENTREVISTA • Los expertos opinan que en el fútbol base predominan los métodos directivos • Los entrevistados creen que no es usual programar ni evaluar en el fútbol base • Los sujetos consideran que predomina la enseñanza tradicional basada en la técnica

Cuadro 6.7. Triangulación de la dimensión Metodología.

6.8. DIMENSIÓN NECESIDADES DE FORMACIÓN

Esta última dimensión hace referencia a los contenidos y aspectos que son más necesarios en la formación de los entrenadores de fútbol base.

Como veíamos en la dimensión *Formación Inicial*, muchos entrenadores encuestados piensan que los contenidos del curso de entrenadores no fueron muy útiles, cuando se les pregunta por los contenidos en general (24,1%). Lo mismo ocurre con los sujetos entrevistados, ya que la mayoría de ellos reconocen que algún contenido debería mejorar. Además más de 1/3 de los encuestados cree que el tiempo empleado en el curso de entrenadores es insuficiente, mientras que alrededor de 1/3 cree que los contenidos del curso de entrenadores no son suficientes para entrenar en el fútbol base. Estos datos parecen denotar cierto descontento de los entrenadores con el curso realizado y, por lo tanto, inferimos cierta necesidad de mejora en los contenidos del curso y duración de los mismos. En relación con lo anteriormente mencionado, un significativo 32% de los entrenadores encuestados está en desacuerdo o muy en desacuerdo con el hecho de que los contenidos del curso de entrenadores le hayan sido de gran utilidad a la hora de desempeñar su función como entrenador de fútbol base. Por su parte, los expertos entrevistados suelen referirse, en general, a una gran variedad de contenidos como imprescindibles en la formación de los entrenadores de fútbol base. No obstante, las materias más destacadas son las siguientes: metodología, aspectos técnico-tácticos, psicología, preparación física y educación física de base. A esto habría que añadir el hecho de que los sujetos entrevistados consideran que los contenidos que más deben mejorar son los referidos a la metodología y a la psicología.

Como te dije anteriormente, yo creo que tiene que estar preparado bien, básicamente, que sepa bien cómo llevar un equipo, y después, el trato, la psicología de llevar un grupo,

yo creo que es muy importante, sobre todo en edades pequeñas... un trato mal hacia el niño yo creo que lo puede marcar y puede hacer que deje el deporte. Yo creo que, sobre todo eso, que sepa llevar al grupo, tener psicología con los críos, para mí es lo más importante (Baltasar, párrafo 59).

Eh... educación física, ciencias de la conducta, metodología y ciencias biológicas. No deberían faltar nunca. Puede faltar la legislación deportiva, puede faltar las reglas de juego, que se puede aprender por otro camino, pero estas 4 ó 5 deben estar siempre presentes (Horacio, párrafo 58).

DIMENSIÓN METODOLOGÍA

Los contenidos susceptibles de mejora son: metodología, psicología, técnico-táctica, preparación física y educación física de base

Cuadro 6.8. Triangulación de la dimensión Necesidades de Formación.

Tras realizar la triangulación de los datos obtenidos con nuestra investigación, en el siguiente capítulo expondremos las conclusiones más relevantes de nuestro trabajo.



Capítulo 7

Conclusiones de la investigación

CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

*«Cuanto más sabemos, más distancia encontramos entre lo que hacemos y
aquello que deseáramos hacer»
(Benilde Vázquez).*

*«Lo que sabemos es una gota de agua, lo que ignoramos es el océano»
(Isaac Newton).*

ESQUEMA

7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

7.2. CONCLUSIONES

7.3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

En este apartado exponemos, por un lado, las limitaciones y dificultades que nos hemos encontrado durante la realización de este trabajo. Por otro lado, hacemos referencia a las principales conclusiones de nuestra investigación basándonos en los objetivos que nos propusimos al principio de la misma. A continuación, partiendo de las conclusiones, nos centraremos en las implicaciones que conllevan las conclusiones de nuestro estudio y describiremos algunos aspectos de una propuesta de mejora. Por último, haremos mención a ciertas perspectivas de futuro.

7.1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con este apartado pretendemos hacer referencia a las distintas limitaciones, dificultades y aspectos más complejos que nos hemos encontrado durante la realización de nuestro trabajo, las cuales han podido condicionar éste, en mayor o menor medida.

Uno de los principales factores limitantes de nuestro estudio, ha sido la, prácticamente, inexistencia de estudios similares, ni de fútbol, ni de otros deportes. Sólo hemos encontrado algunos que hacían referencia a aspectos concretos y aislados de nuestra investigación y, la mayoría de las veces, se referían a otros deportes. Esto ha hecho que no hayamos podido discutir nuestros resultados con la profundidad que nos hubiese gustado.

En segundo lugar, quisiéramos hacer referencia a la dificultad que hemos encontrado a la hora de que los encuestados devolviesen el cuestionario cumplimentado, ya que la disposición de cada persona es distinta y no todo el mundo está dispuesto a perder su tiempo en asuntos que no le incumbe de forma directa. Por otra parte, nos hubiera gustado poder ampliar la población de entrenadores encuestados.

También, debemos destacar que pensamos, a pesar de nuestro esfuerzo y persistencia, que hemos conseguido pocos cuestionarios de una de las Mancomunidades participantes en nuestro estudio (El Condado de Huelva), ya que sabemos que en esta Mancomunidad hay más entrenadores de fútbol base de los que han contestado.

En cuanto a las entrevistas, decir que nos hubiera gustado haber mantenido un contacto personal con los entrevistados para poder comentar los resultados obtenidos con cada entrevista, pero esto no fue posible por motivos de accesibilidad y de dispersión geográfica de los mismos.

7.2. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, a continuación exponemos las conclusiones de nuestro trabajo relacionándolas con los objetivos de la investigación descritos en el capítulo 1.

7.2.1. Consecución de los objetivos

Objetivo 1. Establecer el perfil del entrenador de fútbol base

El perfil del entrenador de fútbol base de la provincia de Huelva se corresponde con el siguiente: hombre de entre 21 y 30 años, con estudios secundarios, bachillerato, B.U.P./C.O.U., que juega o ha jugado al fútbol y lleva entrenando en el fútbol base entre 0 y 5 años.

Objetivo 2. Exponer los motivos que llevan a los entrenadores de fútbol base a dedicarse a esta labor

- a) La satisfacción personal es una de las principales razones por las que los entrenadores de fútbol base se dedican a entrenar.
- b) Existen muchos entrenadores que pretenden entrenar en un futuro en categorías superiores.
- c) Los entrenadores de fútbol base, en general, no se dedican a entrenar por motivos económicos.

Objetivo 3. Determinar las características que debe reunir el entrenador de fútbol base

- a) La figura del entrenador tiene una gran importancia en la iniciación deportiva de los chicos y chicas.
- b) El entrenador debe reunir una serie de características, las cuales son: educador, con formación y con habilidades personales y sociales.

Objetivo 4. Analizar la formación y cualificación que tienen los distintos entrenadores y entrenadoras de fútbol base

Objetivo 4.1. Precisar la formación inicial de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

- a) Respecto al nivel de estudios, existe diversidad, aunque predominan los que tienen estudios básicos. No obstante, cada vez tiene mayor formación académica. Cada vez hay más Diplomados y Licenciados en Educación Física.

- b) Existen muchos entrenadores sin titulación o con la pretitulación denominada Aspirante a Técnico Deportivo en Fútbol.

Objetivo 4.2. Concretar la formación permanente de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

- a) Entrenadores y expertos consideran que la formación permanente es muy importante.
- b) Prácticamente la totalidad los entrenadores analizados cree que el entrenador de fútbol base ha de estar al día.
- c) La mayoría de los individuos encuestados suele realizar cursos, jornadas, etc., para estar al día, ya que los que se ofertan suelen ser de su interés.
- d) Prácticamente todos los entrenadores suelen intercambiar opiniones, experiencias, etc., con otros compañeros y entrenadores para estar al día y para completar su formación.
- e) Los expertos creen que las estrategias de formación permanente más adecuadas son: cursos, jornadas, seminarios (sobre todo, con orientación práctica), intercambio de experiencias, grupos colaborativos, aprender del día a día la lectura (libros, revistas, on-line).

Objetivo 4.3. Exponer la experiencia docente que tienen los entrenadores de fútbol base.

- a) La experiencia tiene gran importancia a la hora de entrenar en el fútbol base.
- b) Normalmente los entrenadores de fútbol base llevan poco tiempo entrenando en el fútbol base.
- c) La mayoría de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva lleva entrenando entre 0 y 5 años.

Objetivo 4.4. Explicar y analizar la utilidad de los contenidos de los cursos de entrenadores y entrenadoras de fútbol base.

- a) La mayoría de los entrenadores considera, cuando se les pregunta por cada uno de ellos por separado, que los contenidos recibidos en el curso de entrenadores le ha sido de utilidad en su labor como entrenador de fútbol base, mientras que piensan lo contrario cuando se les pregunta por los contenidos en general.
- b) Más de 1/3 de los encuestados cree que el tiempo empleado en el curso de entrenadores es insuficiente.
- c) Más de 1/3 cree que los contenidos del curso de entrenadores no son suficientes para entrenar en el fútbol base.
- d) Los contenidos del curso de entrenadores más útiles son: medicina deportiva, entrenamiento deportivo y educación física de base.

- e) Los contenidos que han de mejorar son los de metodología y psicología.

Objetivo 5. Describir y examinar la metodología de enseñanza aplicada por los entrenadores y entrenadoras de fútbol base

- a) Aproximadamente la mitad de los entrenadores suele utilizar métodos de enseñanza directivos.
- b) Los métodos de enseñanza que predominan se basan en la instrucción directa, los directivos, aunque deberían utilizarse con más frecuencia los basados en la resolución de problemas.

Objetivo 6. Identificar la concepción de la enseñanza del fútbol que tienen los entrenadores y entrenadoras de fútbol base

- a) Gran parte de los entrenadores considera importante, en la labor del entrenador de fútbol base, enseñar/educar a otras personas, y considera el fútbol como un medio a través del cual pueden educar a sus jugadores y jugadoras.
- b) Por el contrario, en el fútbol base se le da demasiada importancia a la competición.
- c) En líneas generales, ni la competición ni algunos aspectos de la enseñanza del fútbol están adaptados al niño o niña.
- d) En el fútbol base predominan los objetivos de rendimiento.

Objetivo 7. Establecer las necesidades de formación de los entrenadores y entrenadoras de fútbol base

Los contenidos susceptibles de mejora son: metodología, psicología, técnico-táctica, preparación física y educación física de base.

Objetivo 8. Determinar y analizar las relaciones entre la edad, la titulación académica, la titulación de fútbol, las categorías en las que entrenan, los años entrenando de los entrenadores de fútbol base y las demás variables estudiadas

Objetivo 8.1. Disponer y estudiar las relaciones entre la edad y otras variables.

- a) A medida que aumenta la edad, disminuye el número de entrenadores empleados y aumenta el número de personas jubiladas.
- b) La mayoría de los entrenadores y entrenadoras que tienen entre 21 y 30 años (edades entre las que están gran parte de los encuestados) poseen un nivel de estudios básico.
- c) A medida que aumenta la edad del entrenador, aumenta la experiencia de éste y, por tanto, los años que lleva entrenando. Vemos también que la mayoría de los entrenadores tiene poca experiencia (0-5 años).

- d) Los entrenadores jóvenes de 21-30 años tienden a no tener titulación, a tener sólo el curso de iniciación aspirante a técnico deportivo, o a tener el primer nivel de entrenador de fútbol. Esto denota una clamorosa falta de formación de los entrenadores y entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva.

Objetivo 8.2. Delimitar y analizar las relaciones entre la titulación académica y otras variables.

- a) La mayor parte de los entrenadores son trabajadores con estudios básicos. Es decir, con titulaciones de F.P., B.U.P., C.O.U.; o son estudiantes que hasta el momento tienen estudios medios.
- b) La mayoría de entrenadores que tiene otro título de entrenador distinto al de fútbol tiene estudios académicos bajos, Formación Profesional, Estudios Secundarios, Bachillerato o B.U.P. y C.O.U.
- c) Muchos de los que poseen un nivel de estudios bajo o medio (Formación Profesional, Estudios Secundarios, Bachillerato o B.U.P., C.O.U. y Diplomado en E.F., consideran que los contenidos de bases anatómicas y fisiológicas del deporte les han servido para entrenar en el fútbol base.
- d) Los entrenadores que están de acuerdo o muy de acuerdo con que los profesores que tuvieron en el curso de entrenadores le enseñaron mucho, tienen un nivel de estudios bajo-medio.
- e) A menor formación académica mayor grado de acuerdo con el trabajo técnico-táctico con oposición.
- f) Cuanta mayor formación académica tienen los entrenadores, menor acuerdo con entrenar en categorías mayores.

Objetivo 8.3. Precisar y estudiar las relaciones entre la titulación de fútbol y otras variables.

- a) Los entrenadores que tienen otra titulación deportiva diferente a la de fútbol, se decantan, en su mayoría, por deportes de la misma familia (colectivos o de cooperación-oposición).
- b) A menor nivel de titulación de fútbol, menor experiencia en el campo de la enseñanza del fútbol (entre 0 y 5 años).
- c) Aquellos entrenadores que tienen un nivel de formación intermedio (1º y 2º nivel) son los que más de acuerdo están con que el entrenador debe estar al día en su formación.
- d) Conforme aumenta la titulación de los entrenadores, el grado de acuerdo con trabajar los medios técnico-tácticos con oposición también va en aumento.

Objetivo 8.4. Exponer y examinar las relaciones entre las categorías en las que entrenan y otras variables.

- a) En todas las categorías existen entrenadores que tienen alguna titulación deportiva distinta a la de fútbol y hay entrenadores que no la tienen.
- b) Los entrenadores consideran importante o muy importante enseñar/educar a otras personas.
- c) El contenido «desarrollo profesional» no tiene mucha aceptación o interés para aquellos entrenadores que entrenan en la base.
- d) Los entrenadores que entrenan en las categorías alevín y benjamín-alevín, son los que más realizan cursos, jornadas, etc. para estar al día. Parece que a mayor categoría en la que se entrena, menor realización de cursos y jornadas para mejorar la formación.
- e) Los entrenadores que entrenan en las categorías más pequeñas, pre-benjamín, benjamín y alevín, son los que menos están de acuerdo con que los resultados obtenidos por su equipo en las competiciones son muy importantes.
- f) La mayoría de los entrenadores es partidaria de una práctica del fútbol divertida y placentera.
- g) A menor categoría (pre-benjamín, benjamín y alevín), mayor número de entrenadores que manifiestan un grado de acuerdo importante con utilizar métodos de enseñanza basados en el descubrimiento.
- h) A menor categoría (pre-benjamín, benjamín y alevín), la utilización de otras instalaciones deportivas como el gimnasio, pista polideportiva, etc., es menos frecuente.
- i) Los entrenadores suelen programar cada mes, pero sobre todo los de las categorías Benjamín y Alevín.
- j) Los entrenadores de las categorías Benjamín, Alevín y Cadete, son los que más están de acuerdo o muy de acuerdo con entrenar los medios técnico-tácticos con oposición.
- k) Son las categorías Benjamín y Alevín las que cuentan con un grado de acuerdo mayor respecto al planteamiento por parte de los entrenadores de objetivos educativos.
- l) La inmensa mayoría de los entrenadores suele mantener buenas relaciones con sus jugadores.
- m) Los entrenadores de las categorías Benjamín y Alevín, son los que están más de acuerdo con trabajar en grupo dentro del club o colegio en el que entrenan.
- n) En general, e independientemente de la categoría, a los entrenadores de fútbol base de la provincia de Huelva les reporta una gran satisfacción entrenar en el fútbol base.

Objetivo 8.5. Definir y analizar las relaciones entre los años entrenando y otras variables.

- a) La mayoría de los entrenadores los cuales llevan entrenando entre 3 y 5 años, son trabajadores.

- b) Cuanta más experiencia tienen los entrenadores menos importancia le dan a los contenidos conceptuales.

7.2.2. Implicaciones y propuesta de mejora

Los datos y conclusiones obtenidos con nuestra investigación, deben de servir a las instituciones y organismos que dirigen el deporte en general, y el fútbol en particular, para abundar en la formación de los técnicos y entrenadores de fútbol, apoyándose en un conocimiento concreto y objetivo de la realidad en la que trabajan, atendiendo, igualmente, a las necesidades e intereses de formación de los propios entrenadores. En este sentido, y con la intención de mejorar la enseñanza del fútbol, tanto desde el punto de vista estrictamente deportivo (mejora de las habilidades y destrezas del fútbol), como desde la perspectiva formativa y educativa desde la que, a nuestro juicio, se debe abordar la práctica y la enseñanza de este deporte, pensamos que las conclusiones obtenidas en nuestro estudio deberían tener implicaciones en tres campos: federaciones de fútbol, facultades de ciencias de la actividad física y del deporte y los propios entrenadores de fútbol base.

Implicaciones para las federaciones de fútbol

- Las enseñanzas de los cursos de entrenadores deben partir de las características personales de los entrenadores que acuden a los cursos de entrenadores: jóvenes, con un nivel de estudios básico, con poca experiencia y sin dedicación exclusiva a la labor de entrenador, puesto que la mayoría vive de otra profesión.
- Al tender los entrenadores a no tener titulación, y a tener una formación escasa, se debe motivar a éstos para que realicen o acaben, según el caso, el curso y tengan una formación adecuada.
- El contenido *desarrollo profesional* del currículo del curso de entrenadores, tiene poca aceptación entre los entrenadores que entrenan en el fútbol base, lo cual ha de ser tenido en cuenta a la hora de confeccionar los contenidos de estos cursos.
- Desde las federaciones de fútbol se ha de estimular y motivar a los entrenadores hacia una formación permanente regular y de calidad.
- Si la mayoría de los entrenadores son partidarios de una práctica placentera del fútbol y del planteamiento de objetivos educativos, reforzar estos aspectos, en detrimento de otros (competición, rendimiento...).

Implicaciones para las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

- Al tender los entrenadores a no tener titulación, y a tener una formación escasa, se debe motivar a los alumnos de la aplicación específica de fútbol a que realicen también el curso de entrenadores de fútbol y tengan una formación adecuada.
- Las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte se ha de estimular y motivar hacia una formación permanente regular y de calidad.
- Como la mayoría de los entrenadores son partidarios de una práctica placentera del fútbol y del planteamiento de objetivos educativos, reforzar estos aspectos, en detrimento de otros (competición, rendimiento...).

Implicaciones para los entrenadores de fútbol base

- Los entrenadores deben realizar el curso de entrenadores, al menos el de primer nivel.
- Los entrenadores han de dedicar todo el tiempo que se pueda a la enseñanza del fútbol para ir cogiendo experiencia.
- La formación permanente es vital, por tanto, los entrenadores tiene que seguir formándose, a través de la realización de cursos, jornadas, lectura de libros, etc. No solo realizar una formación permanente relacionada con el fútbol, sino también con otros deportes similares (cooperación/oposición) para enriquecer así su formación.
- Los niños y niñas de estas edades están formándose, lo cual hace que los entrenadores deban concienciarse de la importancia que tiene en estas edades, la formación y la educación integral a través de la práctica deportiva, en este caso, por medio del fútbol, y ponerla en práctica de forma real.

En cuanto a nuestra propuesta de mejora, en ésta contemplamos los siguientes aspectos, que, si bien, son orientativos, pueden incidir positivamente en la formación de los entrenadores de fútbol base. Teniendo en cuenta que el entrenador en la iniciación deportiva tiene una importancia crucial, éste ha de tener una formación inicial óptima. Refiriéndonos básicamente al curso del nivel I, y basándonos en los datos de nuestra investigación, a continuación exponemos **algunas consideraciones para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol**.

- Los datos de nuestra investigación (objetivo 4.1.) aluden a que existen muchos entrenadores sin titulación o con la de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol. Por tanto, sería conveniente que desde las instituciones competentes (Facultades, Federaciones, Patronatos, Servicios de deportes, Clubes, Escuelas Deportivas, etc.) se llevara a cabo una campaña de **concienciación, estimulación y motivación**, para que todos los en-

trenadores que no tengan título se lo saquen, y los que tengan el de Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol, se animen y realicen el nivel I.

- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el objetivo 4.2., se debe seguir fomentando la participación de los entrenadores en actividades de formación permanente. Cabe destacar en la formación de los entrenadores de fútbol, la importancia que tiene la **formación permanente** (Nash y Collins, 2006). Por tanto, las instituciones responsables (Facultades de CC. de la Actividad Física y el Deporte y Federaciones de Fútbol) deberían atender a las demandas de los propios entrenadores y, en función de éstas, poner en funcionamiento planes de formación adecuados. Se trataría de, tal como se deduce de los resultados de nuestra investigación, ofrecer cursos, jornadas, pero, sobre todo con una marcada orientación práctica. También se ha de favorecer el intercambio de experiencias entre los entrenadores, donde se reflexione sobre las distintas experiencias. Otra forma útil de seguir aprendiendo son los grupos colaborativos o comunidades de práctica entre entrenadores de un mismo club o escuela (también cabría la posibilidad de hacerlo entre clubes o escuelas). Incluso estas formas de aprendizaje podrían realizarse por categorías, es decir, agrupándolas en función de las similitudes entre ellas, ya que, como sabemos, no es lo mismo entrenar a alevines que a juveniles. Otra estrategia de formación, más tradicional, pero no menos importante, es la lectura de libros, revistas escritas o electrónicas. Se trataría de hacer más accesibles este tipo de recursos, creando una biblioteca, base de datos, etc. En este sentido, Werthner y Trudel (2006), aseveran que las federaciones deportivas deberían estimular las estrategias de formación informales.
- Según los resultados hallados en nuestro estudio (objetivo 4.4.) existen asignaturas que son susceptibles de mejora: metodología y psicología. Al respecto, pensamos que se debería mejorar los contenidos de enseñanza de las asignaturas de metodología y de psicología, dotándolas de los contenidos adecuados para los chicos y chicas de estas edades. En este sentido, sería conveniente, que la psicología estuviera relacionada con los chicos y chicas de estas edades y contemplara aspectos relacionados con la **psicología evolutiva** y con el **aprendizaje y desarrollo motor**. En este sentido, cabe destacar, como lo hace Vegas (2006), que el currículum del Técnico Deportivo en Fútbol no hace alusión al conocimiento que ha de tener éste respecto al desarrollo y características psicoevolutivas de los niños y niñas que practican fútbol. Sin embargo, es necesario una formación inicial que proporcione conocimientos relativos al aprendizaje y desarrollo motor (Vegas, 2006). De esta manera, se expresa Coca (2008), cuando manifiesta que debemos conocer a fondo el desarrollo psicoevolutivo del niño en todas las edades. También Quinn y Carr (1998) resaltan que, a veces, los niños abandonan la práctica del fútbol a causa del desconocimiento, por parte del entrenador, de los patrones de crecimiento y de desarrollo motor. En este sentido Jones (1996), encuentra en su estudio sobre entrenadores de fútbol ingleses, que una de sus demandas es la adquisición de conocimientos acerca del desarrollo psicoevolutivo del niño. Abraham y Collins (1998),

destacan la importancia que tiene para un entrenador tener conocimientos sobre el aprendizaje motor humano. Además, pensamos que, aunque todos los contenidos tienen su importancia, deberían reforzarse, tal como manifiestan nuestros datos, aquéllos que hacen referencia a la medicina y seguridad deportiva, metodología y preparación física. Según Stewart y Sweet (1992), los entrenadores necesitan unos conocimientos adicionales en áreas de las ciencias del deporte como la psicología, la fisiología y la nutrición, entre otras. Además, es muy importante lo que podemos denominar **didáctica del fútbol**, que podría unirse con la de Metodología o, considerarse por separado. En este contenido entrarían aspectos relacionados con: elaboración de la planificación y de la programación, construcción de unidades didácticas y de sesiones, comunicación y enseñanza, recursos didácticos, etc.

- Por otro lado, y siguiendo los resultados obtenidos en el objetivo 7 de nuestro trabajo, sería conveniente, en general, realizar una revisión de los contenidos de las asignaturas de metodología y psicología, como hemos explicitado anteriormente, pero también de las que hacen referencia a la técnica y a la táctica, a preparación física y a la educación física de base. En este sentido, habría que dotar de más peso a la asignatura de preparación física, con el objetivo de poder incluir aquí aspectos relacionados con la **Educación Física de Base**, ya que parece que el tiempo dedicado a ésta no es suficiente. Además, Morcillo (2004b) manifiesta que en pocos clubes se llevan a cabo trabajos de motricidad en edades tempranas, lo cual no parece lo más adecuado desde el punto de vista de la formación.
- En relación con el objetivo 5 de nuestro trabajo, y respecto a la asignatura de metodología, los datos nos dicen que los métodos directivos son los más utilizados por los entrenadores de fútbol base, mientras que los más adecuados para estas edades son los que se basan en la resolución de problemas. Por tanto, parece adecuado formar a los entrenadores de fútbol base acerca de los **modelos alternativos** de enseñanza del deporte en la asignatura de metodología, ya que desde el punto de vista educativo y formativo, son muy interesantes. En este sentido se expresan autores como Arriscado y Dalmau (2009).
- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el objetivo 6 de nuestra investigación, los entrenadores suelen dar excesiva importancia a la competición y a los resultados obtenidos en ésta. En nuestra opinión, se debería dar, en los cursos de entrenadores y en las facultades de Educación Física, un enfoque más formativo y educativo de la enseñanza del fútbol, para así formar y concienciar a los nuevos entrenadores en este sentido. Por tanto, habría que cambiar la **concepción** actual que tienen los entrenadores de fútbol base sobre la **enseñanza del fútbol**. Es notorio y evidente que se le da demasiada importancia a la competición, lo cual va en detrimento de la educación y de la formación integral de las personas. Aunque la competición no es mala de por sí, si no se utiliza adecuadamente, puede llegar a ser nociva. En este sentido, habría que adap-

tar los sistemas de competición actuales, los cuales son meros calcos del de los adultos. En este sentido, Wein (2007), reclama que la competición ha de adaptarse a las características físicas e intelectuales de los jugadores. Además, habría que seguir adaptando los elementos estructurales del fútbol al niño o niña, es decir, realizar **adaptaciones en los elementos estructurales**: número de jugadores, tamaño del campo, etc. En este sentido habría que investigar sobre la adecuación o no del fútbol 5 y fútbol 9, además de ciertas adaptaciones de las porterías, que a veces son demasiado grandes para los chavales, o el peso y el tamaño de los balones, etc. Las adaptaciones del fútbol realizadas hasta la fecha, son positivas, aunque insuficientes. Convendría, pues, seguir adaptando el fútbol al niño. Por otra parte, también, hemos de comentar que en el fútbol base tendrían que prevalecer los objetivos educativos, en vez de los de rendimiento, como sucede actualmente, tal como se deduce de los resultados obtenidos en nuestro estudio.

- Por otro lado, normalmente los entrenadores de fútbol base tienen poca experiencia, llevan poco tiempo entrenando. Por este motivo cobra gran importancia el contenido/asignatura de las prácticas en el curso de entrenadores. Se trata de proporcionar y asegurar una formación adecuada como ayudante, es decir, a través de un **mentoring formal** en el que la figura del mentor es determinante (Cushion, 2006 y Jones, Armour y Potrac, 2003), puesto que va a ser quien va a guiar al entrenador en prácticas y de quien va a aprender (ya que la mayoría de los conocimientos que adquieren los entrenadores se produce a través de la observación de otros entrenadores (Cushion, 2006; Cushion, Armour y Jones, 2003). Morcillo (2004b), observa que la figura del *entrenador colaborador* no está implantada en las categorías inferiores. En este sentido, pues, se debería plantear un proceso de *mentoring* reglado con el fin de mejorar la calidad de los entrenadores. Además, las instituciones y federaciones deberían crear, fomentar y financiar programas estructurados y formales de *mentoring* (Saiz y Lorenzo, 2009).

Por último, otro aspecto a destacar, en relación con los cursos de entrenadores, es el hecho de que es vital que los entrenadores en formación perciban las enseñanzas que están recibiendo en el curso como algo eficaz y válido para su quehacer (Nash y Collins, 2006) futuro como entrenadores de fútbol base.

A continuación exponemos en un cuadro explicativo nuestra propuesta de mejora. Para ello nos basamos en una serie de acciones a llevar a cabo en función de los resultados obtenidos en nuestro trabajo, teniendo en cuenta, también, a los responsables de la puesta en práctica de las mismas, los objetivos a conseguir con éstas y algunos indicadores de la ejecución.

Nº	Acciones de mejora según informe final	Responsables
1	Realización de campañas informativas, de concienciación y de motivación para que los entrenadores realicen el curso de nivel I	• Facultades CC. Actividad Física y el Deporte • Federaciones de Fútbol • Diputaciones, Patronatos y Servicios de Deportes • Escuelas y Clubes de Fútbol
2	Mayor fomento y desarrollo de una adecuada formación permanente	• Facultades CC. Actividad Física y el Deporte • Federaciones de Fútbol • Diputaciones, Patronatos y Servicios de Deportes • Escuelas y Clubes de Fútbol
3	Dotación de más peso (horas y contenidos) a las asignaturas de psicología evolutiva y aprendizaje y desarrollo motor del curso de entrenadores de fútbol de nivel I	• Federaciones de Fútbol
4	Inclusión de la asignatura de <i>didáctica del fútbol</i> en el currículum de los entrenadores de fútbol base	• Federaciones de Fútbol
5	Inclusión de la asignatura de <i>Educación Física de Base</i> en el currículum de los entrenadores de fútbol base	• Federaciones de Fútbol
6	Introducción y/o mayor desarrollo de los contenidos relacionados con los modelos de enseñanzas <i>alternativos</i> dentro de la asignatura de Metodología	• Federaciones de Fútbol
7	Mayor insistencia en el tratamiento educativo de la enseñanza del fútbol	• Facultades CC. Actividad Física y el Deporte • Federaciones de Fútbol • Diputaciones, Patronatos y Servicios de Deportes • Escuelas y Clubes de Fútbol
8	Continuación de las adaptaciones en los elementos estructurales del fútbol (espacio, nº jugadores...)	• Facultades CC. Actividad Física y el Deporte • Federaciones de Fútbol • Diputaciones, Patronatos y Servicios de Deportes • Escuelas y Clubes de Fútbol
9	Mejora del desarrollo del <i>mentoring formal o práctica tutelada</i> , como estrategia de formación indispensable	• Facultades CC. Actividad Física y el Deporte • Federaciones de Fútbol • Diputaciones, Patronatos y Servicios de Deportes • Escuelas y Clubes de Fútbol

Objetivos a conseguir	Indicadores de la ejecución de la acción
• Concienciar a instituciones y entrenadores de fútbol base sobre la importancia de la formación, y motivar para que realicen el curso de entrenadores de nivel I	• Valoración y constatación de la puesta en práctica de dichas campañas • Registro de los entrenadores titulados por las Federaciones de Fútbol
• Fomentar una adecuada formación permanente de los entrenadores de fútbol base	• Establecimiento y puesta en práctica de un programa anual de actividades de formación permanente para los entrenadores de fútbol base • Evaluación de dicho programa de educación permanente
• Incrementar los conocimientos de los entrenadores de fútbol base en relación con la psicología evolutiva, el aprendizaje y el desarrollo motor de los jóvenes futbolistas	• Valoración de los contenidos y de la carga horaria de estos contenidos en el currículum de formación de los entrenadores de nivel I
• Aumentar conocimientos de los entrenadores de fútbol base relacionados con la didáctica del fútbol (programación, evaluación, organización y control del grupo, comunicación y enseñanza, recursos didácticos...)	• Evaluación y comprobación de la inclusión y adecuación de los contenidos relacionados con la didáctica aplicada a la enseñanza del fútbol
• Ampliar los conocimientos de los entrenadores de fútbol base con relación a las habilidades perceptivo-motrices para el desarrollo de las habilidades específicas del fútbol	• Evaluación y comprobación de la inclusión y adecuación de los contenidos relacionados con la Educación Física de Base
• Añadir a los conocimientos de los entrenadores de fútbol base los relacionados con las nuevas metodologías de enseñanza del fútbol	• Evaluación y comprobación de la inclusión y adecuación de los contenidos relacionados con la Educación Física de Base
• Lograr una mayor concienciación acerca de las posibilidades educativas de la enseñanza del fútbol y de su importancia	• Puesta en práctica de campañas relacionadas con la transmisión de valores educativos en la enseñanza del fútbol • Valoración y evaluación de las mismas
• Adaptar la enseñanza del fútbol a las características psicoevolutivas de los niños y niñas • Progresar en la enseñanza del fútbol	• Introducción y valoración de nuevos sistemas de competición más acordes con las características y necesidades de los niños y niñas • Evaluación de las adaptaciones realizadas en los elementos estructurales
• Mejorar la formación de los entrenadores de fútbol base	• Evaluación y seguimiento continuado del proceso de práctica tutelada

Cuadro 7.1. Propuesta de mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del fútbol.

7.3. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Para concluir nuestro estudio, a continuación hacemos referencia a algunas perspectivas de futuro de investigación que podrían contribuir a la ampliación y a la profundización en los diferentes aspectos estudiados en nuestro trabajo.

- Debemos seguir estudiando la figura del entrenador de iniciación deportiva en general, y de fútbol, en particular, tanto en aspectos de formación como de metodología de enseñanza. Se necesitan, pues, más investigaciones como la nuestra.
- Ampliación de nuestro estudio centrándonos en una o dos dimensiones, profundizando considerablemente en éstas
- Aplicación a una población mayor para poder así extraer conclusiones más sólidas.
- A partir de los datos obtenidos, se puede llevar a cabo un grupo de discusión de expertos, para profundizar en los aspectos más destacados.
- Además, podemos realizar un seminario de formación con entrenadores de fútbol base y realizar un estudio de casos.
- Por otro lado, esta investigación puede ser completada con la observación de los entrenadores durante los entrenamientos y las competiciones.
- Igual que el punto anterior, pero esta vez podemos observar a entrenadores que estén en período de prácticas, y analizar el proceso de *mentoring* formal.
- Estudio de las estrategias de formación utilizadas en un club o escuela concreta.
- Comparación entre entrenadores con titulación en Educación Física y entrenadores sin dicha titulación.



Capítulo 8

Referencias bibliográficas y otras fuentes

A

- Abraham, A. y Collins, D. (1998). Examining and extending research in coach development. *Quest*, 50, 59-79.
- Abraham, A., Collins, D. y Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation expert coach consensus. *Journal of Sports Sciences*, 24 (6), 549-564.
- Águila, C. y Casimiro, A. (2000). Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar [Versión electrónica]. *Revista Digital. Lecturas de E.F. y Deportes*, 20. Consultada el 14/09/08 en <http://www.efdeportes.com/efd20a/metodol1.htm>.
- Álamo, J. M., Amador, F. y Pintor, P. (2002a). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 45. Consultada el 15/02/08 en <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>.
- Álamo, J. M., Amador, F. y Pintor, P. (2002b). El deporte escolar: conquista de nuevos espacios en el mercado laboral. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, IX (4), 5-10.
- Alcina, J. (1994). *Aprender a investigar. Métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales (Humanidades y Ciencias Sociales)*. Madrid: Compañía literaria S. L.
- Allison, S. y Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education* (3), 9-13.
- Almond, L. (1985). Teaching games through action research. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 185-197). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (1996). Situated Learning an Education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.
- Antón, J. L. (1990). *Balonmano. Fundamentos y etapas de aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Antón, J. L. y Dolado, M. M. (1997). La iniciación a los deportes colectivos: una propuesta pedagógica. En F. J. Giménez y P. Sáenz-López (Eds.), *El deporte escolar* (pp. 23-40). Huelva: Universidad de Huelva.
- Antón, J. L. y López, J. (1989). La formación y aprendizaje de la técnica y la táctica. En Antón (Ed.), *Entrenamiento Deportivo en la edad escolar. Bases de aplicación* (pp. 89-133). Málaga: UNISPORT.
- Aquesolo, J. A. (Ed.). (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport. Junta de Andalucía.
- Arias, J. L. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 13, 28-32.
- Armstrong, S. (1998). Games for understanding -breaking new ground. *Bulletin of Physical Education*, 24 (3), 28-32.
- Arnold, P. J. (1990). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata, S. A.
- Arranz, F. J., Morilla, M., Gutiérrez, M., Regife, J. O., Naranjo, J. y Sanchís, 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.
- Arriscado, D. y Dalmau, J. M. (2009). Análisis del deporte de base: modelos de enseñanza en la etapa de iniciación deportiva [Versión Electrónica]. *Revista Digital. Lecturas de E.F. y Deportes*, 128. Consultada el 20/01/09, en <http://www.efdeportes.com/efd128/modelos-de-enseñanza-en-la-etapa-de-iniciacion-deportiva.htm>

Asenjo, F. y Maiztegui, C. (2000). La interrelación entre los distintos agentes implicados en el deporte escolar. Un análisis de sus demandas desde el punto de vista de los educadores deportivos. En C. Maiztegui y V. Pereda (Eds.), *Ocio y deporte escolar* (pp. 41-63). Bilbao: Universidad de Deusto.

Ávila, M. y Chiroso, J. (1997). Iniciación a deportes colectivos, el balonmano, una perspectiva integrada y educativa. *Habilidad Motriz* (9), 35-40.

B

Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson Editores.

Balcells, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y técnicas*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

Bayer, C. (1985). Pour une pratique transférable dans l'enseignement des sports collectifs. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 198-208). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.

Bayer, C. (1986). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

Bedford, A. (1990). Teaching strategies an invasion games. *Bulletin of Physical Education*, 26 (2), 31-34.

Berkowitz, R. J. (1996). From skill to tactics. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 44-45.

Berliner, D. C. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise: New findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist*, 26 (2), 145-155.

Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

Blázquez, D. (1999a). A modo de introducción. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: INDE.

Blázquez, D. (1999b). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-286). Barcelona: INDE.

Bloom, G. A. y Salmela, J. H. (2000). Personal characteristics of expert team sport coaches. *Journal of Sport Pedagogy*, 6 (2), 56-76.

Boixadós, M., Valiente, L., Mimbreno, J., Torregrosa, M. y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.

Booth, K. (1983). An introduction to netball -an alternative approach. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 27-31.

Boutmans, J. (1985). Comparative effectiveness of two methods of teaching team sports in secondary schools. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 239-247). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.

Briones, G. (1990). *Métodos y ciencias de la investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.

Buck, M. M. y Harrison, J. M. (1990). Improving student achievement in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (7), 40-44.

Buendía, L. (1992). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Colás y Buendía (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 201-248). Sevilla: Alfar, S. A.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.

- Butler, J. I. (1996). Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (9), 17-20.
- Butler, J. I. (1997). How would Socrates teach games? A constructivist approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (9), 42-47.
- Butler, J. I. (1999). Ten teachers' perceptions of teaching games for understanding: who will embrace this new approach? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (1), A-76.
- Butler, J. I. y McCahan, B. J. (2005). Teaching Games for Understanding as a Curriculum Model. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 33-54). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.

C

- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires. Argentina: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- Cagigal, J. M. (1985). Pedagogía del deporte como educación. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica* (3), 5-11.
- Campbell, S. (1993). Coaching Education Around the world. *Sport Science Review*, 2 (2), 62-74.
- Cárdenas, D. (2006). El proceso de formación táctica en el baloncesto desde la perspectiva constructivista [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 94. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efedeportes.com/efd94/balances.htm>.
- 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*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación, Huelva.
- Cárdenas, D. y López, M. (2000). El aprendizaje de los deportes colectivos a través de los juegos con normas. *Habilidad Motriz* (15), 22-29.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrascosa, J. (1996). Equívocos habituales en el trabajo del entrenador en materia de psicología y metodología. *Training Fútbol* (8), 23-29.
- Casamort, J. (1999). Características pedagógicas del deporte. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 49-60). Barcelona: INDE.
- Cassidy, T. y Rossi, T. (2006). Situating learning: (Re)examining the notion of apprenticeship in coach education. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*, 1 (3), 235-246.
- Castejón, F. J. (1999). *Deporte sí, o sí pero...* Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación, Huelva.
- Castejón, F. J. (2004a). Una aproximación a la utilización del deporte en la educación [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 73. Consultada el 16/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd73/deporte.htm>.
- Castejón, F. J. (2004b). Una aproximación a la utilización del deporte. Educación deportiva [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 77. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd77/deporte.htm>.
- Castejón, F. J. (2005). Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza aprendizaje [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 80. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd80/deporte.htm>.

- Castejón, F. J. (2006). ¿El deporte un contenido educativo? [Versión electrónica]. *Wanceulen E. F. Digital*, 2. Consultada el 19/02/07 en <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-1.htm>.
- Castejón, F. J., Aguado, R., Calle, M., De la Corrales, D., García, A., Martínez, F. y Cols. (1999). *La enseñanza del deporte de iniciación con estrategia técnica, táctica y técnico-táctica*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Nacional de Educación Física, Huelva.
- Castejón, F. J., Aguado, R., García Bayod, A., Hernando, A. y Ruiz Dorado, D. (2000). Iniciación deportiva, ¿qué sabemos hasta ahora y qué podemos hacer? En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de deporte en edad escolar* (pp. 477-490). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Castejón, F. J., Aguado, R., Calle, M., Corrales, D., Gamarra, A., García, A. y Cols. (2001). Transferencia de la solución táctica del atacante con balón en 2x1 entre fútbol y baloncesto. *Habilidad Motriz* (17), 11-19.
- Castejón, F. J., Aguado, R., De la Calle, M., Corrales, D., García, A., Gamarra, A. y Cols. (2002). La enseñanza del deporte con diferentes estrategias: técnica, táctica y técnica táctica. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica* (86), 27-33.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F. y López, V. (2003a). Iniciación deportiva. Evolución y tendencias. En F. J. Castejón (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 9-15). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J., Giménez, F. J., Jiménez, F. y López, V. (2003b). Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas. En F. J. Castejón (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 17-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F. J. y López Ros, V. (1997). Iniciación deportiva. En *Manual del maestro especialista en Educación Física* (pp. 137-172). Madrid: Pila Teleña.
- Castelo, J. (1999). *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: INDE.
- Castro, R. y López, I. (2004). La iniciación deportiva en la educación primaria: enseñanza de los deportes de cooperación/oposición de participación simultánea y espacio compartido [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 77. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd77inic.htm>.
- Chandler, T. (1996). Reflections and further questions. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 49-51.
- Chappell, R. (1990). The games for understanding debate - game forms. *Bulletin of Physical Education*, 26 (1), 44-47.
- Charles, F. y Robert, L. (1992). La reunión de datos mediante entrevistas. EN L. Festinger y D. Katz. *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Chatzopoulos, D., Drakou, A., Kotzamanidou, M. y Tsorbatzoudis, H. (2006). Girls' soccer performance and motivation: games vs technique approach. *Perceptual and Motor Skills*, 103 (2), 463-470.
- Chen, W. y Rovegno, I. (1999). Facilitating critical thinking skills: a constructivist-oriented approach to teaching game strategies in child-designed games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (1), A-80-81.
- Chu-Min, L. y Masters, R. S. W. (2001). Analogy learning: a means to implicit motor learning. *Journal of Sports Sciences*, 19, (5), 307-319.

- Cimarro, J. y Pino, J. (1997). La planificación por conceptos de juego en fútbol: un modelo para edades tempranas. *Training Fútbol* (24), 8-23.
- Coca, S. (1985). *Hombres para el fútbol. Una aproximación humana al estudio psicológico del futbolista en competición*. Madrid: Gymnos.
- Coca, S. (1998/99). Las distintas respuestas deportivas en las primeras edades del ser humano o cómo se enriquece la personalidad a través del deporte. En, *Primeras jornadas sobre los valores humanos y técnicos en el deporte*. Las Rozas. Madrid: Área de deportes de las Rozas.
- Coca, S. (2002). El fútbol como proceso educativo. *Training Fútbol* (73), 36-43.
- Coca, S. (2005). Entrevista de dirección de equipos. *Training Fútbol* (110), 8-19.
- Coca, S. (2008). Formar a través del fútbol. *Training Fútbol*, 149, 38-44.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). La entrevista. En L. Cohen y L. Manion. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominals scales. *Educational and Psychological measurement*, 20, 37-46.
- Cohen, R. (1998). Escuela integral de fútbol base: principios fundamentales [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 10. Consultada el 27/11/08 en <http://www.efdeportes.com/efd10/cohen10.htm>.
- Colás, M. P. (1992). Los métodos de investigación en educación. En Colás y Buendía (Eds.), *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, S. A.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje* (41), 131-142.
- Collier, C. S. (2005). Integrating Tactical Games and Sport Education Models. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 137-148). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2004). DECRETO 12/2004, de 20 de enero, por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala: BOJA extraordinario nº 1, de 8 de febrero de 2004.
- Consejo de Europa. (1996). *Carta Europea del Deporte. Código de Ética Deportiva*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Contreras, O. R. (1996a). El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte. *Revista de Educación Física, Renovar la Teoría y la Práctica* (61), 5-8.
- Contreras, O. R. (1996b). El deporte educativo (II). La iniciación deportiva en el diseño curricular base de educación primaria. *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica* (62), 33-37.
- Contreras, O. R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O. R. (1999). Panorámica general de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física. En Á. Sierra, J. Tierra y M. Díaz (Eds.), *Formación del Profesorado en Educación Física* (pp. 77-89). Huelva: Universidad de Huelva.
- Contreras, O. R., García, L. M. y Gutiérrez, D. (2001). Análisis crítico a la metodología comprensiva para la enseñanza de los deportes. En F. Ruiz Navarro (Ed.), *Actas del XIX Congreso Nacional de Educa-*

ción Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio (Vol. II, pp. 745-759). Murcia: Universidad.

- Cruz, J., Boixadós, M., Torregrosa, M. y Mimbreno, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del Deporte* (9-10), 111-132.
- Cuéllar, M. J. y Delgado Noguera, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 25. Consultada el 16/03/09 en <http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>.
- Curtner-Smith, M., Kim, J., Ajongbah, S., Zengaro, F., Wheeler, S. y Wallace, S. (2009). Teaching styles of girls' high school basketball coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (1, supplement), A-54.
- Cushion, C. J. (2006). Mentoring. Harnessing the power of experience. En R. Jones (Ed.), *The Sports Coach as Educator: Re-conceptualising sports coaching* (pp. 128-144). London: Routledge.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. y Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: experience and learning to coach. *Quest*, 55, 215-230.

D

- De la Orden Hoz (Coord.) (1985). *Diccionario De Las Ciencias De La Educación. Investigación educativa*. Madrid: Anaya
- De la Rica, M. J. (1993a). La iniciación deportiva en la escuela. Los deportes colectivos. En AA.VV. (Ed.), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (Vol. II, pp. 759-795). Barcelona: INDE.
- De la Rica, M. J. (1993b). El deporte en la educación física. En AA.VV. (Ed.), *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (Vol. II, pp. 733-757). Barcelona: INDE.
- Delgado Gallego, M. E., Vargas, I. y Vázquez Navarrete, M. L. (2006). El rigor en la investigación cualitativa. En M. L. Vázquez Navarrete (Ed.), *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Delgado Noguera, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Delgado Noguera, M. A. (1992). Directrices generales para la iniciación al deporte en la etapa escolar y formación del profesorado/entrenador deportivo. En Consejo General del C.O.P.L.E.F. (Ed.), *Recopilación de abstracts del Congreso Nacional de Educación Física y Deportes. El Deporte Escolar* (pp. 25-26). Madrid: C.O.P.L.E.F.
- Delgado Noguera, M. A. (1994). La actividad física en el ámbito educativo. En Gil y Delgado (Eds.), *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte* (pp. 115-148). Madrid: Siglo veintiuno.
- De Oliveira, V. y Rodrigues, R. (2004). A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 71. Consultada el 16/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd71jogos.htm>.
- Devís, J. (1992). Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís y Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 141-159). Barcelona: INDE.
- Devís, J. (1995). Deporte, educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación* (306), 455-472.

- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís y Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 161-184). Barcelona: INDE.
- Dodds, P., Griffin, L. L. y Placek, J. H. (2001). Chapter 2. A selected review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 301-313.
- Doolittle, S. A. (1995). Teaching net games to low-skilled students: a teaching for understanding approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66 (7), 18-23.
- Doolittle, S. A. y Girard, K. T. (1991). A dynamic approach to teaching games in elementary PE. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (4), 57-62.
- Douge, B. y Hastie, P. (1993). Coach Effectiveness. *Sport Science Review*, 2 (2), 14-29.
- Dufour, J. (1989). Fútbol: la reflexión táctica. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, Tomo III (1), 22-30.

E

- Ellis, M. (1985). Similarities and differences in games: a system for classification. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 137-142). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Espar, F. (1988). El concepto de táctica individual en los deportes colectivos. *Apunts: Educación Física y Deportes* (51), 16-22.

F

- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona: Paidotribo.
- Fernández de Sanmamed, M. J. (2006). Diseño de estudios y diseños muestrales en investigación cualitativa. En M. L. Vázquez Navarrete (Ed.), *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. Bellaterra.
- Fernández García, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *Élide, Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, Año I (0), 71-76.
- Ferreira, M. R. y Vázquez Navarrete, M. L. (2006). Introducción a los fundamentos teóricos de la investigación cualitativa. En M. L. Vázquez Navarrete (Ed.), *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Feu, S. (2000). Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas Deportivas a los Centros Escolares. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 323-335). Dos Hermanas (Sevilla): Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Feu, S. (2001). Criterios metodológicos para una iniciación deportiva educativa: una aplicación al balonmano [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación física y Deportes, Revista digital*, 31. Consultada el 14/09/07 en <http://www.efdeportes.com/efd31/balonm1.htm>.
- Feu, S. (2002). Unos objetivos educativos para la iniciación deportiva: una aplicación al balonmano. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica* (85), 17-27.
- Feu, S. (2004). *Estudio de los modelos y variables que afectan al entrenador español de balonmano*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Fleming, S. (1994). Understanding 'understanding': making sense of the cognitive approach to the teaching of games. *Physical Education Review*, 17 (2), 90-96.

- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).
- Fradua, L. y Figueroa, J. A. (1995). Construcción de situaciones de enseñanza para la mejora de los fundamentos técnico-tácticos individuales en fútbol. *Apunts: Educación Física y Deportes* (40), 27-33.
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (15), 97-107.
- Fraile, A. (1997). Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 64, 5-10.
- Fraile, A. (2005). Metodología de entrenamiento. *Training Fútbol* (117), 8-17.
- Fraile, A. (2009). Los métodos de enseñanza en el entrenamiento. *Training Fútbol*, 157, 24-37.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K. y Hussey, K. (1996). The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical on skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 418-438.
- French, K. E., Werner, P. H., Taylor, K., Hussey, K. y Jones, J. (1996). The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 439-463.
- Fuentes, F. (1992). El desarrollo social de los niños y la actividad física. *Infancia y Sociedad* (13), 17-24.

G

- García Díaz, J. E. (2002/03). Una propuesta de construcción del conocimiento en el ámbito de la educación ambiental basada en la investigación del alumno. *Kikiriki* (67), 39-52.
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Deporte.
- García López, L. M. (2008). Investigación y enseñanza técnico-táctica en el fútbol. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (9), 161-168.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Gardner, P. L. (1996). The dimensionality of attitude scales: A widely misunderstood idea. *International Journal Of Science Education*, 18 (8), 913-919.
- Garganta, J. (2002). Competencias no ensino e treino de jovens futebolistas [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 45. Consultada el 20/08/06 en <http://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>.
- Garganta, J. y Pinto, J. (1997). La enseñanza del fútbol. En A. Graça y J. Olivera (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp. 97-138). Barcelona: Paidotribo.
- Garoz, I. (2005). El desarrollo de la conciencia de regla en los juegos y deportes. [Versión electrónica]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20. Consultada el 21/05/07 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista20/artconciencia.htm>.
- Gilbert, W. D., Côté, J. y Mallet, C. (2006). Developmental paths and activities of succesful sport coaches. *International Journal of Sport Science & Coaching*, 1 (1), 69-76.
- Gilbert, W. D. y Trudel, P. (1999). An Evaluation Strategy for Coach Education Programs. *Journal of Sport Behavior*, 22 (2), 234-250.

- Gilbert, W. D. y Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (1), 16-34.
- Gilbert, W. D. y Trudel, P. (2004a). Analysis of coaching science research published from 1970-2001. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (4), 388-399.
- Gilbert, W. y Trudel, P. (2004b). Role of the coach: How model youth team sport coaches frame their roles. *The Sport Psychologist*, 18, 21-43.
- Giménez, F. J. (1999). *Fundamentos básicos de la iniciación deportiva en la escuela*. Sevilla: wanceulen.
- Giménez, F. J. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Seminario de formación y estudio de casos*. Facultad de Ciencias de la Educación. Tesis doctoral. Universidad de Huelva, Huelva.
- Giménez, F. J. (2001). El entrenador en la iniciación al fútbol. *Training Fútbol* (67), 38-45.
- Giménez, F. J. (2002). El deporte dentro del ámbito recreativo: iniciación deportiva para todos. En Rebollo (Ed.), *Deporte para todos* (pp. 195-208). Huelva: Diputación de Huelva. Área de deportes.
- Giménez, F. J. (2003a). *La formación del entrenador en la iniciación al baloncesto*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. J. (2003b). El entrenador en la iniciación deportiva. *Fútbol. Cuadernos técnicos* (27), 52-64.
- Giménez, F. J. (2003c). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Giménez, F. J. (2006). ¿Se puede educar a través del deporte? [Versión electrónica]. *Wanceulen E. F. Digital*, 2. Consultada el 19/02/07 en <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-6htm>.
- Giménez, F. J. y Castillo, E. (2002). La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 31. Consultada el 14/09/06 en <http://www.efdeportes.com/efd31/id1.htm>.
- Giménez, F. J. y Rodríguez, J. M. (2006). Buscando el deporte educativo. ¿Cómo formar a los maestros? *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (9), 40-45.
- Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (1996). La iniciación deportiva en Primaria a través de juegos competitivos. En J. L. Pastor, A. Del Moral, J. M. De Lucas, A. Mayor y P. M. Alonso (Eds.), *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 139-148). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Giménez, F. J. y Sáenz-López, P. (2000). *Aspectos teóricos y prácticos de la iniciación al baloncesto*. Huelva: Diputación de Huelva.
- Giraldez, A., Yagüe, J. M. y Cuadrado, J. (2001). Coloquio técnico: metodología práctica del entrenamiento en el fútbol. *Training Fútbol* (60), 16-19.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1984). *Etnography and qualitative desing in educational research*. Orlando (Florida): Academic Press, inc.
- Gómez Benítez, M. A. y Morillas, M. (2001). Aspectos a tener en cuenta en la iniciación deportiva. En F. A. F. C.E.D.I.F.A. (Ed.), *Manual de iniciación y orientaciones metodológicas para escuelas de fútbol* (pp. 81-89). Sevilla: F.A.F. C.E.D.I.F.A.
- Gómez Rijo, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación deportiva [Versión electrónica]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18. Consultada el 21/05/07 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>.

- Gómez Ruano, M. A. y Lorenzo, A. (2006). Análisis de los procesos perceptivos y de toma de decisión en jugadores cadetes de baloncesto [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 95. Consultada el 09/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd95/balonc.htm>.
- González González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En Buendía, González, Gutiérrez y Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 129-165). Sevilla: Alfar, S. A.
- González Herrero, E. (1996). El aprendizaje de los juegos deportivos. En Moreno y Rodríguez (Eds.), *Aprendizaje Deportivo* (pp. 185-204). Murcia: Universidad de Murcia.
- González Ríos, M. J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Madrid: Aguacilar.
- González Rivera, M. D. y Aznar, R. (2007). La importancia de las teorías implícitas del alumnado en la didáctica de los deportes de raqueta [Versión electrónica]. *Revista Digital. Lecturas de E.F. y deportes*, 107. Consultada el 04/05/07 en <http://www.efdeportes.com/efd107teorias-implicitas-del-alumnado-en-la-didactica-de...>
- González Rivera, M. D., Campos, A. y Abella, C. P. (2008). La enseñanza del deporte escolar en los centros educativos: ¿orientación a la competición? *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XXII* (2), 5-10.
- González Villora, S. (2009). Revisión sobre la formación específica en fútbol. *Training Fútbol*, 156, 26-46.
- González Villora, S., García López, L. M., Contreras Jordán, O. R. y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20.
- Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte* (1), 27-36.
- Graça, A. (1997). Los cómo y los cuándo en la enseñanza de los juegos. En A. Graça y J. Olivera (Eds.), *La enseñanza de los juegos deportivos* (pp. 25-33). Barcelona: Paidotribo.
- Gréhaigne, J. F. y Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest* (47), 490-455.
- Gréhaigne, J. F. y Godbout, P. (1997). The teaching of tactical knowledge in team sports. *Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (4), 10-15.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (4), 500-516.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (1999). The foundations of tactics and strategy in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (2), 159-174.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P. y Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53 (1), 59-76.
- Gréhaigne, J. F., Richard, J.-F. y Griffin, L. L. (2005). *Teaching and Learning Team Sports and Games*. New York. United States of America: RoutledgeFalmer.
- Grosser, M. y Neumaier, A. (1986). *Técnicas de entrenamiento. Teoría y práctica de los deportes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Griffin, L. L. (1996). Improving net/wall game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (2), 34-37.

- Griffin, L. L., Dodds, P., Placek, J. H. y Tremino, F. (2001). Chapter 4. Middle school students' conceptions of soccer. Their solutions to tactical problems. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 324-340.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L. y Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), A-64.
- Griffin, L. y Patton, K. (2005). Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 1-17). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Gutiérrez Cardeñosa, S. (1998). El deporte como medio educativo. En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (pp. 211-215). Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez del Pozo, D. (2007). *Modelo de intervención para educar en valores a través del fútbol: una experiencia con entrenadores de fútbol de la Comunidad de Madrid. Tesis doctoral no publicada*. Universidad Politécnica, Madrid.

H

- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños. Teoría, práctica, problemas específicos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Halliwell, W. (1994). La motivación en los deportes de equipo. *Apunts: Educación Física y Deportes* (35), 51-58.
- Hammond, J. y Perry, J. (2005). A multi-dimensional assessment of soccer coaching course effectiveness. *Ergonomics*, 48 (11-14), 1698-1710.
- Hare, M. k. y Graber, k. (2000). Student misconceptions during two invasion game units in physical education: a qualitative investigation of student thought processing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (1), 55-77.
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., Oliver, J., Wilkinson, C. y Fellingham, G. W. (1998). The effects of two instructional models-tactical and skill teaching- on skill development, knowledge, self-efficacy, game play, and student perceptions in volleyball. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (1), A-93-94.
- Harrison, J. M., Preece, L. A., Blakemore, C. L., Richards, R. P., Wilkinson, C. y Fellingham, G. W. (1999). Effects of two instructional models-skill teaching and mastery learning- on skill development, knowledge, self-efficacy, and game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19 (1), 34-57.
- Haslam, I. R. (1990). Expert assessment of the National Coaching Certification Program (NCCP) theory component. *Canadian Journal of Sport Science*, 15 (3), 201-212.
- Hernández Ligeró, D. (1998). Importancia del aprendizaje significativo y de los contenidos conceptuales en un proceso de alto rendimiento. *Training Fútbol* (31), 20-26.
- Hernández Moreno, J. (1988). *Baloncesto. Iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (1996). Actividad física y educación física escolar. *Habilidad Motriz* (8), 5-13.

- Hernández Moreno, J. (1999). La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. En Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 287-310). Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J., Castro, U., Gil, G., Cruz, H., Guerra, G., Quiroga, M. y Cols. (2001). La iniciación a los deportes de equipo de cooperación/oposición desde la estructura y dinámica de la acción de juego: un nuevo enfoque [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 33. Consultada el 29/08/02 en <http://www.efdeportes.com/efd33/inicdep1.htm>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Holt, N. L., Strean, W. B. y García, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 162-176.
- Hopper, T. (1998). Teaching Games for Understanding. Using progressive principles of play. *Canadian Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (3), 4-7.
- Howarth, K. (1989). Games teaching. *Bulletin of Physical Education*, 25 (2), 29-35.
- Hsu, L. (2000). From physical education to sports education? A possible tendency. *Bulletin of Physical Education*, 36, 79-90.

I

- Ibáñez, S. J. (1997). Variables que afectan al establecimiento de modelos de entrenador de baloncesto. *Habilidad Motriz* (10), 30-37.
- Ibáñez, S. J. (2000). La enseñanza del baloncesto dentro del contexto educativo. *Habilidad Motriz* (15), 12-21.
- Ibáñez, S. J., Delgado, M. A., Lorenzo, M., Del Villar, F. y Rivadeneyra, M. L. (1997). Análisis de la formación del entrenador deportivo. El entrenador de baloncesto. En *experiencias de formación de docentes y entrenadores en el ámbito de la actividad física y el deporte. Investigaciones en ciencias del deporte (icd)* (pp. 83-130). Madrid: M.E.C. C.S.D.
- Ibáñez, S. J. y Medina, J. (1999). Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes* (56), 39-45.
- Iglesias, D., Ramos, L. A., Fuentes, J. P., Sanz, D. y Del Villar, F. (2003). El conocimiento y la toma de decisiones en los deportes de equipo: una revisión desde la perspectiva cognitiva. *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XVII* (2), 5-11.
- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela* (43), 57-66.

J

- Jackwon, N. (2009). Youth sports coaches' knowledge, knowledge construction, and coaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80 (1, Supplement), A-67.
- Jiménez, P. J. y Durán, L. J. (2004). Propuesta de un programa para educar en valores a través de la actividad física y el deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes* (77), 25-29.
- Jiménez Jiménez, F. (1994). Análisis y tratamiento didáctico de las actividades deportivas de cooperación-oposición. En S. Romero Granados (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de*

- Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 207-212). Sevilla: Universidad de Sevilla. Wanceulen.
- Jiménez Jiménez, F. (2000a). *Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala. Tesis doctoral*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria.
- Jiménez Jiménez, F. (2000b). Perfil profesional y didáctico de los técnicos de los deportes colectivos en la oferta pública de práctica deportiva en edad escolar. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 435-452). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Jiménez Jiménez, F. (2001). De la lógica interna al diseño de situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea. En F. Ruiz Navarro (Ed.), *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio* (Vol. I, pp. 653-672). Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez Jiménez, F. (2003). Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición. En F. J. Castejón (Ed.), *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte* (pp. 55-86). Sevilla: Wanceulen.
- Jiménez Jiménez, F., Navarro, V., Álvarez, A., Pardos, M., Serrano, R. y Gómez, A. (1999). De la lógica interna a la lógica didáctica. Un estudio de situaciones de enseñanza en un juego deportivo colectivo (balonmano). En P. Sáenz-López, J. Tierra y M. Díaz (Eds.), *XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación* (Vol. II, pp. 777-791). Huelva: Universidad de Huelva.
- Jiménez, C., López-Barajas, E. y Pérez, R. (1997). *Pedagogía experimental II*. (Vol. I). Madrid: UNED.
- Jiménez Saiz, S. (2008). *El desarrollo de la pericia en los entrenadores expertos de baloncesto. Etapas en la formación del entrenador a partir del estudio de su itinerario vital. Tesis doctoral inédita*. Universidad Politécnica. Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Madrid.
- Jiménez Saiz, S. y Lorenzo, A. (2007). Estrategias de formación en los entrenadores expertos de baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (7), 117-122.
- Jiménez Saiz, S. y Lorenzo, A. (2009). El mentoring como medio formativo en la educación del entrenador de baloncesto. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5, 36-45.
- Jones, C. y Farrow, D. (1999). The transfer of strategic knowledge: a test of the games classification curriculum model. *Bulletin of Physical Education*, 35 (2), 103-124.
- Jones, R. (1990). Coach-player interaction: a descriptive analysis of certified football association coaches' teaching basic technique at the youth level. *British Journal of Physical Education, Research Supplement*, 7, 6-10.
- Jones, R. (1992). Certified Football Association Coaches: Background, Training and Role Perceptions. *British Journal of Physical Education, Research Supplement*, 12, 2-6.
- Jones, R. (1996). English Football Association Preliminary Coach Certification: an investigation of youth coach and employer perceptions. *FIEP, Bulletin*, 66 (3), 16-23.
- Jones, R. L., Armour, K. M. y Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: A case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education an Society*, 8 (2), 213-229.

K

- Kirk, D. (1983). Theoretical guidelines for 'teaching for understanding'. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 41-45.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Server de Publicacions universitat de Valencia.
- Kirk, D. (2005). Future Prospects for Teaching Games for Understanding. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 213-227). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Kirk, D. y McDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (3), 376-387.
- Kirk, D. y MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (2), 177-192.
- Knapp, B. (1979). *La habilidad en el deporte*. Madrid: Miñón.
- Knorr, J. (1996). The need to rethink coaching certification. *Scholastic Coach and Athletic Director*, 65(6), 4-7.
- Konzag, I., Döbler, H. y Herzog, H.-D. (2000). *Fútbol. Entrenarse jugando. Un sistema completo de ejercicios* (3ª ed.). Barcelona: Paidotribo.

L

- Lagardera, F. (1994). La praxiología como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte. *Revista de Educación Física* (55), 21-30.
- Lago, C. (2001a). La iniciación en los juegos deportivos colectivos desde su lógica interna. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica* (83), 13-19.
- Lago, C. (2001b). El proceso de iniciación deportiva en fútbol. Secuenciación de contenidos técnico-tácticos. *Training Fútbol* (66), 34-45.
- Lago, C. (2001c). Construcción de tareas de aprendizaje en la enseñanza de los fundamentos técnico-tácticos individuales en el fútbol. *Fútbol. Cuadernos Técnicos* (20), 37-43.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lapresa, D., Amatria, M., Eguén, R., Arana, J. y Garzón, B. (2008). Análisis descriptivo y secuencial de la fase ofensiva del fútbol 5 en la categoría prebenjamín. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3 (8), 107-116.
- Lapresa, D., Arana, J. y Garzón, B. (2006). El fútbol 9 como alternativa al fútbol 11, a partir del estudio de la utilización del espacio de juego. *Apunts: Educación Física y Deportes* (86), 34-44.
- Lasierra, G. (1991). Aproximació a una proposta d'aprenentatge dels elements tàctics individuals en els esports d'equip. *Apunts: Educación Física y Deportes* (24), 59-68.
- Lasierra, G. y Lavega, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
- Lauder, A. G. (1993). Coach Education for the twenty first century. *Sports Coach*, 16 (1), 2.
- Lauder, A. G. (2001). *Play Practice. The Games Approach to Teaching and Coaching Sports*. Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Lawton, J. (1989). Comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education*, 25 (1), 35-38.

- LEA. (2008). LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA: Fundación ECOEM. Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252, 26 de diciembre de 2007.
- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991b). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.
- Light, R. (2008). Complex learning theory - its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 21-37.
- Light, R. (2005). Making Sense of Chaos: Australian Coaches Talk About Game Sense. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 169-181). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Lillo, J. M. (2000). Consideraciones de aplicación al entrenamiento de la táctica. *Training Fútbol* (47), 8-13.
- López Parralo, M. J. (2004). Análisis comparativo de dos metodologías en iniciación deportiva a través del diario del profesor [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 79. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd79/diario.htm>.
- López Ros, V. (2000). El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 425-434). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- López Ros, V. y Castejón, F. J. (1998a). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: teoría de la implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (I). *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica* (68), 5-9.
- López Ros, V. y Castejón, F. J. (1998b). Técnica, táctica individual y táctica colectiva: implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva (práctica) (II). *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica* (68), 12-16.
- López Ros, V. y Castejón, F. J. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. *Apuntes: Educación Física y Deportes* (79), 40-47.
- Lorenzo, A. y Prieto, G. (2002). Nuevas perspectivas en la enseñanza del baloncesto [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 48. Consultada el 20/08/02 en <http://www.efdeportes.com/efd48/ensb.htm>.

M

- MacPhail, A., Kirk, D. y Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 100-115.
- Magill, R. A. (1998). Knowledge is more than we can talk about: implicit learning in motor skill acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (2), 104-110.
- Mahlo, F. (1981). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Manzano, V. G., Rojas, A. J. y Fernández, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel. Practicum.
- Marcelo, C. y Parrilla, A. (1991). El estudio de casos: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En AA.VV. *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Marcet, P. R. (1999). Educar a través del fútbol. *Training Fútbol* (35), 32-37.
- Marín, F. J. (2004). Capacidades y conocimientos que un entrenador de fútbol base debe poseer para la formación del joven futbolista, jugadores y directivos de la provincia de Almería. En M. A. Naharro, J.

- Díaz, R. Varela, S. Romero Granados, J. P. Sanchís, J. Roca, J. M. Lara, F. Carrasco, A. Aliaga y F. J. Monrové (Eds.), *Congreso Nacional de Deporte en edad Escolar, «Deporte y Educación»* (pp. 399-409). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes.
- Martin, R. J. (2004). An investigation of tactical transfer in invasion/territorial games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (1, Supl.), A-73-74.
- Martin, S. B., Dale, G. A. y Jackson, A. W. (2001). Youth coaching preferences of adolescent athletes and their parents. *Journal of Sport Behavior*, 24 (2), 197-212.
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A., Tuero, C. y Márquez, S. (2008). La motivación para la práctica en la iniciación al fútbol: influencia de la edad/categoría competitiva, el tiempo de entrenamiento y la relación con el entrenador. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 93, 46-54.
- Martínez Chávez, H. F. (2001). Fútbol: caracterización de los modelos de enseñanza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 36. Consultada el 29/08/02 en <http://www.efdeportes.com/efd36/futbols1.htm>.
- Martínez del Castillo, J. (1995). Estructura ocupacional del deporte en España. Encuesta de los sectores de entrenamiento, docencia, animación y dirección. En *Estructura ocupacional y mercado de trabajo en el deporte. Investigaciones en ciencias del deporte (icd)*, nº 4 (pp. 77-128). Madrid: M.E.C. C.S.D.
- Martínez de Dios, C. (1996). *Hockey. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Madrid: MEC.
- Martínez, O. y Gil, J. (2001). El parámetro «responsables» en el sistema deportivo de Aragón. En Diputación General de Aragón, *Cuadernos técnicos del deporte nº 32. XIX seminario aragonés «municipio y deporte»*. El parámetro «responsables» en el sistema deportivo de Aragón (pp. 11-68). Caspe (Zaragoza): Diputación General de Aragón.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes psicopedagogía.
- McCullick, B. A., Belcher, D. y Schempp, P. G. (2005). What works in Coaching and Sport Instructor Certification Programs? The Participants' View. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (2), 121-137.
- Mckernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McMorris, T. (1998). Teaching Games for Understanding: its contribution to the knowledge of skill acquisition from a motor learning perspective. *European Journal of Physical Education*, 3 (1), 65-75.
- McNamee, M. (1992). La enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos: una revisión crítica. En Devís y Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 237-247). Barcelona: INDE.
- McPherson, S. L. y French, K. E. (1991). Changes in cognitive strategies and motor skill in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology* (13), 26-41.
- Medina Casaubón, J. (1997). Propuesta de intervención didáctica para la enseñanza del fútbol. En Díaz, Giménez y Sáenz-López (Eds.), *El deporte escolar. Curso de formación de Educación Física en la escuela* (pp. 111-117). Huelva: Universidad de Huelva.
- Medina Casaubón, J. (1999). El estudio del conocimiento práctico como mejora de las prácticas de enseñanza del profesor de Educación Física. Propuestas de formación. En Sierra, Tierra y Díaz (Eds.), *Formación del profesorado de Educación Física* (pp. 129-142). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

- Medina, M. P. (2006). Los equipos multiculturales en la empresa multinacional. Tesis doctoral [Versión electrónica]. Consultada en <http://www.eumed.net/tesis/2006/mpmb/>.
- Memmert, D. y König, S. (2007). Teaching Games in Elementary Schools. *International Journal of Physical Education*, XLIV (2), 54-67.
- Méndez, A. (1999a). Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 13. Consultada el 12/02/07 en <http://www.efdeportes.com/efd13/amendez.htm>.
- Méndez, A. (1999b). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16. Consultada el 09/04/08 en <http://www.efdeportes.com/efd16/juegosm1.htm>.
- Méndez, A. (2000). Análisis comparativo de las técnicas de enseñanza en la iniciación al «floorball» patines. *Apunts: Educación Física y Deportes* (59), 68-79.
- Méndez, A. (2004). *Técnicas de enseñanza en la iniciación al baloncesto*. Barcelona: INDE.
- Metzler, M. W. (1990). Teaching in competitive games-not just playin' around. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (8), 57-61.
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.
- Mills, B. D. y Dunlevy, S. M. (1997). Coaching certification: What's out there and what needs to be done? *International Journal of Physical Education*, 34, 17-26.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo: BOE de 4 de octubre de 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1994). REAL DECRETO 594/1994, de 8 de abril, sobre enseñanzas y títulos de los Técnicos Deportivos: BOE nº 102 de 29 de abril de 1994.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1997). REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas: BOE nº 20, de 23 de enero de 1998.
- Ministerio de Educación y Cultura (1999). Orden de 5 de julio de 1999 por la que se completan los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a las que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre: BOE nº 167 de 14 de julio.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2000). REAL DECRETO 320/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas: BOE nº 76, de 29 de marzo de 2000.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Orden ECD/3310/2002, de 16 de diciembre, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y efectos de la formación en materia deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre: BOE nº 312, lunes 30 de diciembre.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria: BOE nº 293, de 8 de diciembre de 2006.

- Ministerio de Educación y Ciencia. REAL DECRETO 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. En: B.O.E. nº 268, de 8 de noviembre de 2007.
- Mitchell, S. A. (1996). Tactical approaches to teaching games. Improving invasion game performance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (2), 30-33.
- Mitchell, S. A. y Oslin, J. L. (1999). An investigation of tactical understanding in net games. *European Journal of Physical Education* (4), 162-172.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L. y Oslin, J. L. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (1), A-65-66.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1 (1), 36-48.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2006). *Teaching sport concepts and skills* (2ª ed.). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Morcillo, J. A. (2004a). Orientaciones para la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje. *Fútbol. Cuadernos Técnicos* (29), 27-48.
- Morcillo, J. A. (2004b). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur. Tesis Doctoral inédita*. Universidad de Granada, Granada.
- Morcillo, J. A., Cano, O. P. y Martínez, D. (2006). El valor de lo invisible. Fundamentación y propuesta de organización y entrenamiento específico de fútbol [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 92. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd92invisib.htm>.
- Morcillo, J. A. y Moreno, R. (1999a). Propuesta de estructuración y secuenciación de los medios técnico-tácticos, y modelo de clasificación de las tareas de enseñanza en fútbol. *Revista de Entrenamiento Deportivo, Tomo XIII* (3), 19-24.
- Morcillo, J. A. y Moreno, R. (1999b). Necesidad de una enseñanza planificada del fútbol y propuesta de clasificación de las tareas de enseñanza entrenamiento. En Sáenz-López, Tierra y Díaz (Eds.), *XVII Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación* (Vol. II, pp. 862-871). Huelva: Universidad de Huelva.
- Morcillo, J. A., Cano, O. P., Maldonado, R. A. y Nuñez, F. J. (2001). Aproximación a la utilización de medios específicos de entrenamiento en la enseñanza del fútbol [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 39. Consultada el 19/08/08 en <http://www.efdeportes.com/efd39/mf1.htm>.
- Moreno, M. I. (1997). La formación básica del entrenador deportivo en la edad escolar. En Delgado (Ed.), *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 197-203). Sevilla: Wanceulen.
- Moreno, P., Fuentes, J. P., Del Villar, F., Iglesias, D. y Julián, J. A. (2003). Estudio de los procesos cognitivos desarrollados por el deportista durante la toma de decisiones. *Apunts: Educación Física y Deportes* (73), 24-29.
- Moreno Hernández, F. J., Oña, A. y Martínez, M. (1999). Habilidades motoras abiertas y su aprendizaje. *Habilidad Motriz* (13), 9-16.
- Moreno, R. y Morcillo, J. A. (2001). Aprender a entender el juego: el modelo comprensivo en el entrenamiento de fútbol. *Training Fútbol* (62), 24-40.

- Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- Muniesa, A., Sáenz-Benito, J. L. y Rodríguez, M. (1997). El parámetro «responsables» en el sistema deportivo aragonés. En Diputación General de Aragón, *Cuadernos técnicos del deporte nº 25. XIV seminario aragonés «municipio y deporte». El parámetro responsables en el sistema deportivo aragonés* (pp. 13-50). Teruel: Diputación General de Aragón.
- Murillo, P. (2006). La profesión docente en la sociedad actual. En F. Larrosa y M^a D. Jiménez (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (pp. 45-62). Alicante: Ediciones CAM. CEE Limencop.
- Murillo, P. (2007). Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas. En F. Blanco (Ed.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 129-154). Madrid: M.E.C. Colección Conocimiento Educativo.

N

- Nash, C. y Collins, D. (2006). Tacit Knowledge in Expert Coaching: Science or Art? *Quest*, 58, 465-477.
- Nelson, L. J., Cushion, C. J., y Potrac, P. (2006). Formal, Nonformal and Informal Coach Learning: A Holistic Conceptualisation. *International Journal of Sports Sciences & Coaching*, 1 (3), 247-259.
- Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M. y McCaughtry, N. (2001). Chapter 6. Changes in basic tactics and motor skills in an invasion-type game after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 352-369.
- Nevett, M., Rovegno, I. y Babiarz, M. (2001). Chapter 8. Fourth-grade children's knowledge of cutting, passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 389-401.
- Nieto, T. (1998/99). El educador-entrenador en el fútbol base. En *Primeras jornadas sobre los valores humanos y técnicos en el deporte*: Madrid: Área de deportes de Las Rozas.
- Novak, J. D. (1988). El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos. En Porlán, García y Cañal (Eds.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 33-40). Sevilla: Díada.
- Nuviala, A. (1997). Iniciación a los deportes de equipo mediante el juego. En F. J. Giménez y P. Sáenz-López (Eds.), *El deporte escolar* (pp. 75-83). Huelva: Universidad de Huelva.
- Nuviala, A. (2003). *Las escuelas deportivas en un entorno rural aragonés. El caso del Servicio Comarcal Ribera Baja*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Nuviala, A., León, J. A., Gálvez, J. y Fernández, A. (2007). Qué actividades deportivas escolares queremos. Qué técnicos tenemos [Versión electrónica]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 25. Consultada el 21/05/07 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista25/arttecdeport39.htm>.

O

- O'Connor, A. y MacDonald, D. (2000). The World According to a Teacher... or is that a Coach? The Shifting Identities of a Secondary Phys Ed'. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 47, 32-37.
- Olivera, J. (2006). Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos. *Apunts: Educación Física y Deportes* (86), 3-6.
- Oslin, J. L. (1996). Tactical approaches to teaching games. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (1), 27.

P

- Padilla, J. L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En Rojas, Fernández y Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). Madrid: Síntesis, S. A.
- Palacios, L. (2000). La entrevista. En G. Edel. *Manual teórico-práctico de investigación social. (Apuntes preliminares)* (pp. 99-108). Buenos Aires: Espacio editorial.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. México: McGraw-Hill.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1996). *Perspectivas para una Educación Física moderna. Cuadernos Técnicos del Deporte*, nº 25. Málaga: IAD.
- Parra, M., López, M., Carreño, E. P. y Rovira, M. (2002). Iniciación deportiva-iniciación para la vida. *Habilidad Motriz* (19), 47-53.
- Pascual, F. (1997). Planteamientos de entrenamiento físico-técnico-táctico globalizado en el fútbol actual. Economía de objetivos y contenidos de entrenamiento en el fútbol actual. *Training Fútbol* (12), 28-33.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation & evaluation methods*. Sage publications . London: Beverly hills.
- Perczyk, J. (2003). El deporte ¿es un contenido a enseñar por la escuela? [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 57. Consultada el 18/02/07 en <http://www.efdeportes.com/efd57/escuela.htm>.
- Petersen, S. C. (1992). The sequence of instruction in games: implications for developmental appropriateness. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (6), 36-39.
- Piaget, J. (1979). *El nacimiento de la inteligencia*. Madrid: Aguilar.
- Piernavieja, M. (1969). ¿Qué es el deporte? *Deporte 2000, I* (11), 15-19.
- Pino, J., Vegas, G. y Moreno, M. I. (2001). La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 41. Consultada el 19/08/06 en <http://www.efdeportes.com/efd41/inic.htm>.
- Pintor, D. (1989). Objetivos y contenidos de la formación deportiva. En Antón (Ed.), *Entrenamiento deportivo en la edad escolar. Bases de aplicación* (pp. 153-185). Málaga: Unisport.
- Pires, G. (1998). Del juego al deporte. Para una dimensión organizativa del concepto de deporte. Un proyecto pentadimensional de geometría variable. *Apuntes: Educación Física y Deportes* (54), 80-93.
- Placek, J. H. y Griffin, L. L. (2001). Chapter 9. Understanding and development of learner's domain-specific knowledge: concluding comments. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 402-404.
- Ponce, F. (2006). La eficacia de la utilización de una técnica de enseñanza mediante indagación o búsqueda en la mejora de la comprensión y toma de decisiones, en futbolistas de categoría infantil, frente a una técnica de enseñanza mixta [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 101. Consultada el 21/05/07 en <http://www.efdeportes.com/efd101/futbol.htm>.
- Ponce, F. (2007). Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 106. Consultada el 06/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd106aplicación-de-varios-modelos-de-enseñanza-apren...>

Q

Quinn, R. W. y Carr, D. B. (1998). The Instructional design Process in Coaching Education: The Development of the U.S. Soccer National Youth Coaching License. *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 13, 32-49.

R

Raab, M., Masters, R. S. W. y Maxwell, J. P. (2005). Improving the «how» and «what» decisions of elite table tennis players. *Human Movement Science*, 24, 326-344.

Read, B. (1992). El conocimiento práctico en la enseñanza de los juegos deportivos. En Devís y Peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

Read, B. y Devís, J. (1990). Ensenyament dels jocs Esportius: un canvi D'enfocament. *Apunts: Educación Física y Deportes* (22), 51-56.

Real Academia Española (Ed.). (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (Ed.). (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe.

Reverter, J., Mayolas, C., Adell, L. y Plaza, D. (2009). La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 5-8.

Rezende, A. y Hiram, V. (2004). Métodos de estudo das habilidades táticas (4): abordagem comparativa entre modelos de ensino técnico e tático [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 75. Consultada el 16/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd75/tatica.htm>.

Richard, J.-F. y Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 19-32). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.

Rieder, H. y Fischer, G. (1990). *Aprendizaje deportivo. Metodología y didáctica*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.

Riera, J. (1994). Aprendizaje de la táctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte* (5), 111-124.

Rink, J. E. (1996). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 397-398.

Rink, J. E. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.

Rink, J. E., French, K. E. y Graham, K. C. (1996). Implications for practice and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 490-502.

Rink, J. E., French, K. E. y Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (4), 399-417.

Rius, J. (1992). El deporte como marco social del niño. *Infancia y Sociedad* (13), 25-37.

Robles, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva. Tesis Doctoral*. Universidad de Huelva, Huelva.

- Rodríguez López, J. M^a. (1994). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez López, J. M^a. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Rodríguez López, J. M^a. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez, L., Díaz, F. J. y Nájera, M. M. (2001). Formación de valores en la educación física [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 37. Consultada el 29/08/07 en <http://www.efdeportes.com/efd37/valores.htm>.
- Rodríguez García, P. L. y Moreno Murcia, J. A. (1996). La iniciación al voleibol como medio para una formación integral en educación física. En M. Murcia y R. García (Eds.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 283-310). Murcia: Universidad de Murcia.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, S. L.
- Rodríguez Sutil, C. (1994). La entrevista psicológica. En J. M Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 241-258). Madrid: Síntesis psicológica.
- Romero Cerezo, C. (1997). Una nueva perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela. *Training Fútbol* (16), 28-38.
- Romero Cerezo, C. (2005). Un modelo de entrenamiento en el fútbol base desde una visión didáctica [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 80. Consultada el 12/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd80futbol.htm>.
- Romero Granados, S. (1999b). El deporte educativo, fracaso de la enseñanza pública. *Élide, revista Anaya de Didáctica de la Educación Física* (1), 20-28.
- Romero Granados, S. (2000). Reflexiones conceptuales de iniciación deportiva escolar y estudio de dos enfoques metodológicos. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte edad escolar* (pp. 81-109). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva: nuevos retos en educación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1997). Psychological dispositions that facilitated and sustained the development of knowledge of a constructivist approach to physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 136-154.
- Rovegno, I. y Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: toward a broader agenda. *Quest*, 47, 447-474.
- Rovegno, I., Nevett, M. y Babiarz, M. (2001). Chapter 5. Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (4), 341-351.
- Rozengardt, R. (2006). El deporte como herramienta educativa [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 97. Consultada el 09/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd97/deporte.htm>.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.

- Ruiz Pérez, L. M. (1998). La variabilidad en el aprendizaje deportivo [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 11. Consultada el 09/04/07 en <http://www.efdeportes.com/efd11a/lmrui.htm>.
- Ruiz Pérez, L. M. (1999). Rendimiento deportivo, optimización y excelencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (2), 235-248.
- Rupert, T. y Buschner, C. (1989). Teaching and Coaching: A comparison of Instructional Behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 49-57.

S

- Sabock, R. J. y Chandler-Garvin, P. B. (1986). Coaching certification. United States requeriments. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57 (6), 57-59.
- Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el Profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sáenz-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en educación física. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Sáenz-López, P. y Giménez, F. J. (1997). Baloncesto educativo en primaria. En F. J. Giménez y P. Sáenz-López (Eds.), *El deporte escolar* (pp. 119-133). Huelva: Universidad de Huelva.
- Sáenz-López, P. y Giménez, F. J. (2000). Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 21. Consultada el 09/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd21/tareasm.htm>.
- Sáenz-López, P., Manzano, I., Sicilia, A., Varela, R., Cañadas, F., Delgado, M. A. y cols. (2003). Utilización de las técnicas de enseñanza en Andalucía [Versión electrónica]. *Wanceulen E. F. Digital*, 1. Consultada el 08/11/07 en <http://www.wanceulen.com/revista/nos.anteriores/numero1.diciembre05/articulos/arti...>
- Sáenz-López, P. y Tierra, J. (1995). Características generales de las actividades físicas organizadas. En M. Díaz, P. Sáenz-López y J. Tierra (Eds.), *Iniciación deportiva en primaria: actividades físicas organizadas* (pp. 11-29). Sevilla: Wanceulen.
- Sáez, J. (2009). *La formación del profesorado de Educación Física de E.S.O. en Andalucía en relación con las actividades en el medio natural. Tesis doctoral inédita*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Sage, G. H. (1989). Becoming a high school coach: From playing sports to coaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 81-92.
- Sáinz Sola, P. M. (2002). Orientaciones metodológicas para el entrenamiento de los fundamentos tácticos en el fútbol base desde la perspectiva de la psicología cognitiva. *Training Fútbol* (76), 24-33.
- Sainz de Baranda, P., Llopis, L. y Ortega, E. (2005a). Metodología global para el entrenamiento (I). *Fútbol. Cuadernos Técnicos* (34), 47-58.
- Sainz de Baranda, P., Llopis, L. y Ortega, E. (2005b). Metodología global para el entrenamiento (II). *Fútbol. Cuadernos Técnicos* (35), 47-58.
- Sampedro, J. (1999a). *Fundamentos de táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes*. Madrid: Gymnos.
- Sampedro, J. (1999b). La inteligencia motriz deportiva. *Revista de Educación Física Gymnos*, II (5), 4-8.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.

- Sánchez Bañuelos, F. (2000). Análisis del deporte en edad escolar y una alternativa para el futuro. En J. Díaz García (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar* (pp. 63-79). Dos Hermanas (Sevilla): Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Sánchez García, M. y Carmona, J. (2004). *Materiales para la docencia. Análisis de datos con SPSS 12*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- Sanchís, J. (2006). Los valores del deporte en el año europeo de la educación a través del deporte [Versión electrónica]. *Wanceulen E. F. Digital*, 2. Consultada el 19/02/07 en <http://www.wanceulen.com/revista/numero2.mayo06/articulos/ARTICULO%202-2.htm>.
- Sans, A., Frattarola, C. y Sagraera, S. (1999). La etapa de iniciación del joven futbolista. *Training fútbol* (46), 26-46.
- Sarasa, J. (2002). Tareas motrices en el fútbol y aplicación de recursos para mejorar la técnica. *Training Fútbol* (76), 1-23.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lleida: Institut d' Estudis Ilerdencs.
- Schmidt, R. A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82 (4), 225-260.
- Seirul-lo, F. (1992). Valores educativos del deporte. *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica* (44), 3-11.
- Seirul-lo, F. (1999a). Criterios modernos de entrenamiento en el fútbol. *Training Fútbol* (45), 8-17.
- Seirul-lo, F. (1999b). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 61-75). Barcelona: INDE.
- Seirul-lo, F. (2005). Línea general de trabajo para el fútbol como deporte de equipo. *Training Fútbol* (109), 26-33.
- Sève, C., Saury, J., Ria, L. y Durand, M. (2003). Structure of expert player's activity during competitive interaction in table tennis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, (1), 71-83.
- Seybold, A. M. (1976). *Principios didácticos en la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Shulman, S. L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sibson, A. (1992). An approach to games teaching for the National Curriculum. *British Journal of Physical Education*, 23 (2), 15-17.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 409-418.
- Sierra, R. (1982). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea, S. A.
- Singer, R. N. y Chen, D. (1994). A classification scheme for cognitive strategies: implications for learning psychomotor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65 (2), 143-151.
- Sisley, B. L. y Wiese, D. M. (1987). Current status: Requirements for interscholastic coaches. Results of NAGWS/NASPE coaching certification survey. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58 (7), 73-85.
- Smith, M. D. (1991). Utilizing the games for understanding model at the elementary school level. *Physical Educator*, 48 (4), 184-187.

- Solana, A. M. (2004). La actuación docente de los entrenadores en el fútbol. *Training Fútbol* (101), 32-43.
- Sousa, R. M. y Bandeira, M. A. (1994). Knowledge of results precision and learning: a review. *Revista de Psicología del Deporte* (6), 23-34.
- Spackman, L. (1983). Invasion games: an instructional strategy. *British Journal of Physical Education*, 19 (1), 98-99.
- Spackman, L. (1985). Guidelines for practice in the teaching of games. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 209-215). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Stewart, C. C. y Sweet, L. (1992). Professional preparation of high school coaches: The problem continues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63 (6), 75-79.
- Stoddart, P. (1985). Teaching for understanding in games... Does it really work? *Bulletin of Physical Education*, 21 (7), 29-34.
- Strean, W. B. (1995). Youth sport contexts: Coaches' perceptions and implications for intervention. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 23-37.
- Strean, W. B. y Holt, N. L. (2000). Coaches', Athletes', and parents' perceptions of fun in youth sports: assumptions about learning and implications for practice. *Avante*, 6 (3), 83-98.
- Sweeney, M. M. y Everitt, A. L. (2002). Teaching games for understanding: what undergraduate students think. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (1), A-83.
- Sweeting, T. y Rink, J. E. (1999). Effects of direct instruction and environmentally designed instruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (2), 216-233.

T

- Tabernero, B., Márquez, S. y Llanos, C. (2002). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (3), 9-15.
- Taylor, J. A. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terry, C. E. (2004). Instrumentos de evaluación para conocer el nivel técnico-táctico en jugadores escolares de fútbol. *Training Fútbol* (95), 24-33.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Thorpe, R. (1992). La comprensión en el juego de los niños: una aproximación alternativa a la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. peiró (Eds.), *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 185-207). Barcelona: INDE.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1982). From theory to practice: two examples of an understanding approach to the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 9-15.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1983). Issues that arise when preparing to teaching for understanding. *Bulletin of Physical Education*, 19 (1), 9-11.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1985). A new approach to the teaching of games in physical education curriculum. En C.O.N.I. Scuola dello Sport (Ed.), *Teaching Team Sports. International Congress* (pp. 229-238). Roma, 1983: C.O.N.I. A.I.E.S.E.P.
- Tielemann, N. (2007). How instruction make SMART?, *12th European Congress of Sport Psychology*. Halkidiki, Greece: University of Thessaly. Greek Society of Sport Psychology.
- Tinning, R. (1998). Coaching kids in 'new times': Thoughts on sport pedagogy, coaching and physical education. *Sport Coach*, 2, 568-590.

- Trepat, D. (1999). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. Blázquez (Ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-112). Barcelona: INDE.
- Turner, A. P. (1996). Teaching for understanding: myth or reality. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (4), 46-55.
- Turner, A. P. (2005). Teaching Learning Games at the Secondary Level. En L. Griffin y J. I. Butler (Eds.), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (pp. 71-89). Champaign, IL. United States of America: Human Kinetics.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game-centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest, (Champaign, Ill)*, 47 (1), 44-63.
- Turner, A. P. y Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge, and games play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3), 286-296.

V

- Valero, A. (2005). Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes* (79), 59-67.
- Vázquez Gómez, B. (1990). Cuerpo, Deporte y Educación Básica. En J. Durán, J. L. Hernández y L. M. Ruiz (Eds.), *Congreso Mundial. Humanismo y nuevas tecnologías en la Educación Física y el Deporte* (pp. 465-469). Madrid: AIESEP. INEF. MEC.
- Vázquez Gómez, B. (1992). La formación deportiva en la edad escolar. Pedagogía deportiva. En Consejo General del C.O.P.L.E.F. (Ed.), *Recopilación de abstracts del Congreso Nacional de Educación Física y Deportes. El Deporte Escolar* (p. 22). Madrid: C.O.P.L.E.F.
- Vázquez Navarrete, M. L. y Ferreira, M. R. (2006). Análisis de los datos cualitativos. En M. L. Vázquez Navarrete (Ed.), *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Velázquez, R. (2002). Sobre las reglas de juego y sobre su valor educativo y didáctico en la iniciación deportiva escolar [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Consultada el 29/06/07 en <http://www.efdeportes.com/efd45/juego.htm>.
- Vegas, G. (2006). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base. Tesis Doctoral*. Universidad de Granada, Granada. Consultada el 11/08/09 en <http://hera.ugr.es/tesisugr/16164465.pdf>
- Viciano, J. (1999a). La planificación del deporte escolar en el currículo de Educación Física. Los factores de progresión en las tareas, la motivación y la continuidad en la práctica extracurricular [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 16. Consultada el 19/03/07 en <http://www.efdeportes.com/efd16/planif.htm>.
- Viciano, J. (1999b). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (I). La técnica de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes* (56), 10-16.
- Viciano, J. y Delgado Noguera, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes* (56), 17-24.

Viciano, J., Sánchez Muñoz, C. y Zabala, M. (2004). Educar a través del deporte: análisis de las instrucciones en entrenadores de fútbol base durante las competiciones. En M. A. Naharro, J. Díaz, R. Varela, S. Romero Granados, J. P. Sanchís, J. Roca, J. M. Lara, F. Carrasco, A. Aliaga y F. J. Monrové (Eds.), *Congreso Nacional de Deportes en Edad Escolar, «Deporte y Educación»* (pp. 493-509). Dos Hermanas (Sevilla): Patronato Municipal de Deportes.

Villanueva, G. (Ed.). (1991). *Diccionario Anaya de la Lengua*. Madrid: Grupo Anaya, S. A.

W

Wallhead, T. L. y Deglau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (1), A 83-84.

Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño. Un óptimo modelo de formación como clave de futuros éxitos*. Madrid: CEDIFA. RFEF.

Wein, H. (1998). Hacia una óptima progresión en las competiciones formativas del fútbol base. *Training Fútbol* (33), 24-33.

Wein, H. (2000). La necesidad de utilizar otro estilo de enseñanza en la formación del futbolista. *Training Fútbol* (49), 40-45.

Wein, H. (2002). ¿Qué es más importante en el fútbol de los niños y jóvenes, buscar la victoria o una óptima formación del joven talento? Aspectos que ayudan para tomar una decisión, porque una cosa excluye casi siempre la otra [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 45. Consultada el 19/08/08 en <http://www.efdeportes.com/efd45/form.htm>.

Wein, H. (2005a). Requisitos necesarios para la formación de jugadores creativos. *Training Fútbol* (118), 24-29.

Wein, H. (2005b). Metodología de entrenamiento en el fútbol base. *Training Fútbol* (113), 8-15.

Wein, H. (2007). Winning Vs. player development. *Success in Soccer*, 10 (1), 41-43.

Weineck, J. (1988). *Entrenamiento óptimo. Cómo lograr el máximo rendimiento*. Barcelona: Hispano Europea.

Werner, P. H. (1989). Teaching games. A tactical perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60 (3), 97-101.

Werner, P. H. y Almond, L. (1990). Models of games education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61 (4), 23-27.

Werner, P. H., Thorpe, R. y Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67 (1), 28-33.

Werthner, P. y Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *The Sport Psychologist*, 20, 198-212.

Whiting, H. T. A. (1989). Aplicaciones del aprendizaje motor al deporte. En *Actas del III Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte* (pp. 51-64). Pamplona: Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.

Woodman, L. (1993). Coaching: a science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2 (2), 1-13.

Wulf, G. y Weigelt, C. (1997). Instructions about physical principles in learning a complex motor skill: to tell or not to tell... *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (4), 362-367.

Y

Yagüe, J. M. (1997). Modelos de intervención en el entrenamiento del fútbol. *Training Fútbol* (16), 22-27.

Yagüe, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol. Tesis doctoral inédita*. Valladolid. Facultad de Educación, Valladolid.

Z

Zabala, M., Viciano, J. y Lozano, L. (2002). La planificación de los deportes en la educación física de E.S.O. [Versión electrónica]. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 48. Consultada el 08/11/07 en <http://www.efdeportes.com/efd48/eso.htm>.



Capítulo 9

Anexos

ANEXO 1. CUESTIONARIO

CUESTIONARIO SOBRE EL PERFIL Y EL GRADO DE FORMACIÓN DE LOS ENTRENADORES/AS DEL FÚTBOL BASE DE LA PROVINCIA DE HUELVA
--

Estimado compañero/a, estamos estudiando el perfil y el grado de formación de los entrenadores/as del fútbol base de las Escuelas Deportivas de la provincia de Huelva, así como las necesidades y demandas que éstos/as presentan. De esta manera, le estaríamos muy agradecidos si contestara al cuestionario que le adjuntamos. Recuerde que éste es totalmente **ANÓNIMO**, por lo que le rogamos la máxima sinceridad. Sin más, aprovechamos la ocasión para mandarle un saludo y agradecerle de antemano su colaboración.

SEÑALE CON UNA "X" LA CASILLA CORRESPONDIENTE.

1. Género:

Hombre	☐
Mujer	☐

2. Edad:

Menos de 20 años	☐
Entre 21 y 30 años	☐
Entre 31 y 40 años	☐
Entre 41 y 50 años	☐
Más de 50 años	☐

3. ¿Cuál es su actividad PRINCIPAL?

Amo/a de casa	☐
Estudiante	☐
Jubilado/Pensionista	☐
Parado/a	☐
Trabajador/a. Indique en qué trabaja.	☐

4. ¿Qué MÁXIMA TITULACIÓN académica posee QUE HAYA COMPLETADO?

Sin estudios	☐
Estudios primarios completos, certificado escolar	☐
Formación Profesional	☐
Estudios secundarios, bachillerato o B.U.P. y C.O.U.	☐
Diplomado en Educación Física	☐
Licenciado en Educación Física	☐
Diplomado y Licenciado en Educación Física	☐
Otros estudios universitarios de grado medio	☐
Otros estudios universitarios de grado superior	☐
Doctor	☐

5. ¿Cuántos años LLEVA ENTRENANDO en el fútbol base (niños/as entre los 6 y los 16 años)?

Entre 0 y 2 años	☐
Entre 3 y 5 años	☐
Entre 6 y 8 años	☐
Entre 9 y 11 años	☐
Más de 11 años	☐

6. LA/S CATEGORÍA/S en la/s que entrena es/son:

Pre-benjamín	
Benjamín	
Alevín	
Infantil	
Cadete	

7. ¿Posee el título de entrenador/a de otro/s deporte/s distinto al fútbol?

Sí	
No	

¿De qué deporte/s?

8. ¿Ha sido o es JUGADOR/A FEDERADO/A DE FÚTBOL? Si contesta negativamente, pase a la pregunta número 10.

Sí, he sido jugador de fútbol federado	
Sí. Y aún juego como federado	
No	

9. ¿Cuál ha sido la MÁXIMA CATEGORÍA en la que ha jugado?

Categorías inferiores	
Regional	
Regional preferente	
Tercera división	
Segunda división "B"	
Segunda división "A"	
Primera división	

10. ¿Qué MÁXIMA TITULACIÓN de fútbol posee? Si contesta ninguna, pase a la pregunta número 28.

Ninguna	
Curso de Iniciación Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol	
Entrenador/a de fútbol de Primer nivel	
Entrenador/a de fútbol de Segundo nivel	
Entrenador/a de fútbol de Tercer nivel	

¿Qué IMPORTANCIA cree que tienen los SIGUIENTES ASPECTOS en relación con la LABOR DEL ENTRENADOR/A DE FÚTBOL BASE? (Señale el 5 al lado del aspecto o aspectos más importantes, el 4 al lado del siguiente o siguientes en importancia, y así hasta llegar al 1, el cual ha de corresponder al aspecto o aspectos menos importantes según su opinión).

ASPECTOS	1	2	3	4	5
11. Tener el título de entrenador/a de fútbol					
12. Haber sido jugador/a federado/a de fútbol					
13. Formación deportiva					
14. Formación académica					
15. Enseñar/educar a otras personas					
16. Realizar cursos, jornadas, etc. de Educación Física y de Deportes					
17. Realizar cursos, jornadas, etc. de fútbol					
18. Leer libros y revistas de Educación Física y de Deportes					
19. Leer libros y revistas de Fútbol					
20. Ver partidos y entrenamientos de fútbol					

21. ¿Qué CONTENIDOS DEL CURSO DE ENTRENADORES/AS de fútbol que hayas realizado han sido los que más le han servido para entrenar en el fútbol base? Conteste según su grado de acuerdo o desacuerdo.

Variable	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Técnica individual y colectiva				
Preparación física				
Seguridad deportiva				
Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol				
Táctica y sistemas de juego				
Reglas del juego				
Dirección de equipos				
Desarrollo profesional				
Bases anatómicas y fisiológicas del deporte				
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento				
Entrenamiento deportivo				
Fundamentos sociológicos del deporte				
Organización y legislación del deporte				
Primeros auxilios e higiene en el deporte				
Teoría y sociología del deporte				

A CONTINUACIÓN, CONTESTE (MARCANDO CON UNA «X» LA CASILLA CORRESPONDIENTE) A LAS SIGUIENTES MANIFESTACIONES SEGÚN SU OPINIÓN PERSONAL.

MANIFESTACIONES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
22. Pienso que el tiempo empleado en el curso de entrenadores/as es suficiente para entrenar en el fútbol base				
23. Creo que los contenidos recibidos durante el curso de entrenadores/as son suficientes para entrenar en el fútbol base				
24. Opino que algunos de los contenidos tratados durante el curso de entrenadores/as me han servido de muy poco para entrenar a mis jugadores/as				
25. Creo que la parte más importante del curso de entrenadores/as fue la práctica				
26. Pienso que tanto la teoría como la práctica, fueron importantes en el curso de entrenadores/as				
27. En general, pienso que los profesores que tuve en el curso de entrenadores/as me enseñaron mucho				
28. Creo que el entrenador de fútbol base ha de estar al día en su formación				
29. Habitualmente suelo hacer cursos, jornadas, etc. para estar al día				
30. Normalmente, los cursos, jornadas, seminarios, etc. que se ofertan no son de mi interés				
31. Creo que con mi experiencia diaria es suficiente para estar al día				
32. Suelo intercambiar opiniones, experiencias, etc. con otros compañeros/as entrenadores/as para completar mi formación				
33. Habitualmente leo libros, revistas, etc. para continuar formándome				
34. En mi opinión, el fútbol es un medio a través del cual puedo educar a mis jugadores/as				
35. Para mí, los resultados obtenidos por mi equipo en las competiciones son muy importantes				
36. La competición es un aspecto más en la formación deportiva de los jugadores/as				

MANIFESTACIONES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
37. Considero que lo primordial es que los jugadores/as se diviertan practicando el fútbol				
38. A través del fútbol podemos enseñar valores como la solidaridad, la cooperación, el "juego limpio", etc.				
39. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza directivos				
40. Suelo utilizar con más frecuencia métodos de enseñanza basados en el descubrimiento				
41. Habitualmente dispongo de campo, porterías y balones de fútbol para entrenar				
42. Normalmente utilizo, además de campo de fútbol, de otras instalaciones deportivas (gimnasio, pista polideportiva, etc.)				
43. Suelo disponer de material deportivo no específico de fútbol (picas, aros, etc.)				
44. Usualmente utilizo, al menos, un balón de fútbol por pareja				
45. Suelo programar la temporada antes de que comience				
46. Suelo programar el trabajo cada mes				
47. Programo el trabajo cada semana				
48. Programo el trabajo diariamente				
49. Habitualmente trabajo los medios técnico-tácticos con oposición				
50. Suelo dar más prioridad a los aspectos técnico-tácticos que a los físicos				
51. Habitualmente utilizo una metodología basada en el juego				
52. Empleo las mismas actividades, juegos, etc. para todos mis jugadores/as				
53. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos procedimentales (saber jugar al fútbol)				
54. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos conceptuales (conocer reglas, sistemas de juego, etc.)				
55. Suelo centrar mi enseñanza en los contenidos actitudinales (saber comportarse correctamente, "juego limpio", etc.)				
56. Los jugadores/as asisten normalmente a los entrenamientos				
57. Me resulta fácil motivar a los jugadores/as				
58. Habitualmente controlo fácilmente los entrenamientos				
59. Tengo claro los contenidos que he de trabajar en estas edades				
60. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente educativos				
61. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente competitivos				
62. Los objetivos que me planteo en estas edades son fundamentalmente recreativos				
63. Realizo una evaluación inicial de los jugadores/as al comienzo de la temporada				
64. A partir de esa evaluación realizo la programación				
65. Evalúo sólo al final de la temporada				
66. Utilizo la competición como un medio de aprendizaje para mis jugadores/as				
67. Creo que la competición en estas edades de iniciación está adaptada a las características psicoevolutivas de los jugadores/as				
68. Creo que todos los jugadores han de participar en las competiciones, independientemente del resultado				

MANIFESTACIONES	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
69. Habitualmente, mantengo relaciones amistosas con mis jugadores/as				
70. Normalmente, suelo mantener relaciones cordiales con los padres de los jugadores/as				
71. Usualmente intercambio conocimientos, experiencias, etc. con otros entrenadores/as de fútbol				
72. Los monitores/as-entrenadores/as, dentro del club o colegio donde entrenamos, solemos trabajar en grupo				
73. Entrenar en el fútbol base me reporta una gran satisfacción				
74. Me gustaría tener más tiempo para dedicárselo a la enseñanza del fútbol				
75. En un futuro, mi intención es terminar entrenando en categorías superiores				

76. Actualmente, ¿POR QUÉ SE DEDICA A ENTRENAR? Señale con una "X" su grado de acuerdo o desacuerdo.

Variable	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Por motivos económicos				
Porque me gusta entrenar y enseñar				
Por motivos profesionales				
Porque es mi profesión				
Otro/s. Indique cuál/es:				

77. ¿Cree que PODRÍA MEJORAR su formación como entrenador/a del fútbol base?

Sí	
No	

78. En este momento, ¿está dispuesto a SEGUIR FORMÁNDOSE?

Sí	
No	

79. Exprese su GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO, según su disposición, para **SEGUIR FORMÁNDOSE** como entrenador/a de fútbol a través de la realización de...

Variable	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Cursos, jornadas, seminarios				
Reflexión sobre la propia práctica				
Ver a otros compañeros/as entrenar				
Lectura de libros, revistas específicas de fútbol				
Lectura de libros, revistas relacionadas con el entrenamiento deportivo				
Grupos de trabajo entre entrenadores/as de fútbol				
Visionado y análisis de partidos y entrenamientos de fútbol en video				
Otro/s: indique cuál/les				

80. En el supuesto de que tuviera que realizar un SEMINARIO DE FORMACIÓN, exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con los CONTENIDOS O TEMAS concretos sobre los que **LE GUSTARÍA PROFUNDIZAR**.

Variable	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Técnica individual y colectiva				
Preparación física				
Seguridad deportiva				
Metodología de la enseñanza y del entrenamiento del fútbol				
Táctica y sistemas de juego				
Reglas del juego				
Dirección de equipos				
Desarrollo profesional				
Bases anatómicas y fisiológicas del deporte				
Bases psicopedagógicas de la enseñanza y del entrenamiento				
Entrenamiento deportivo				
Fundamentos sociológicos del deporte				
Organización y legislación del deporte				
Primeros auxilios e higiene en el deporte				
Teoría y sociología del deporte				
Otro/s. Indique cuál/es				

ANEXO 2. ENTREVISTA

PRESENTACIÓN

Estimado compañero/a, estamos realizando una investigación sobre la formación de los entrenadores/as de fútbol base, cuyo principal **objetivo es profundizar en aspectos relacionados con** el perfil, la experiencia, la formación inicial y permanente, la concepción de enseñanza, la metodología, cuestiones personales y necesidades de formación de los entrenadores de fútbol base. En este sentido nos gustaría que usted, **como EXPERTO**, nos ayudara a comprender mejor todas estas cuestiones. Le recuerdo que la entrevista es totalmente **ANÓNIMA**.

1. ¿Qué importancia cree usted que tiene el entrenador/a de fútbol base en la iniciación deportiva?
2. ¿Qué motivos cree usted que llevan al entrenador/a de fútbol base a dedicarse a la enseñanza del fútbol?
3. ¿Cuál cree usted que es el perfil del entrenador/a de fútbol base? ¿Cuál debería ser?
4. ¿En qué medida cree usted que afecta el hecho de tener experiencia como entrenador/a en el fútbol base?
5. Si relacionamos la experiencia y las categorías en las que se entrena, ¿en qué categorías cree usted que deberían entrenar los entrenadores/as con más experiencia? ¿Por qué?
6. ¿Qué importancia le da usted a la formación de los entrenadores/as de fútbol base? ¿en qué categorías cree usted que deberían entrenar los entrenadores/as con más formación? ¿Por qué?
7. Hemos detectado que muchas de las personas que se dedican a entrenar en el fútbol base no tienen el título de entrenador/a, y que también muchos de ellos tienen solo el título de Iniciación Aspirante a Técnico Deportivo de Fútbol, ¿qué opina usted de esto?
8. Respecto a los estudios académicos relacionados con la E. F. (TAFAD, MEF o LDO EF.), ¿cómo cree usted que influyen en la labor del entrenador/a de fútbol base?
9. En cuanto al curso de entrenadores/as de fútbol base (grado medio: Primer nivel), ¿qué aspectos cree usted que son de utilidad? Y ¿Cuáles han de mejorar?
10. ¿Qué importancia cree usted que tiene la formación permanente para el entrenador/a de fútbol base? ¿Qué estrategias de formación (cursos, jornadas, intercambio de experiencias, etc.), considera más adecuadas para este colectivo?
11. ¿Qué importancia cree usted que le dan los entrenadores/as de fútbol base a la competición? ¿En qué medida actualmente la competición está adaptada a las características psicoevolutivas de los niños/as?

12. Según su opinión, ¿qué tipo de objetivos deberían primar en la iniciación al fútbol? ¿Cuáles cree usted que predominan en la enseñanza actual del fútbol? ¿Por qué?
13. ¿Qué tipo de métodos de enseñanza cree usted que predomina en la iniciación al fútbol? ¿Cuáles cree usted que deberían utilizarse con mayor frecuencia?
14. ¿Qué opina usted de la utilización de juegos reducidos, modificados o comprensivos en la enseñanza del fútbol?
15. ¿Qué importancia tiene para usted programar y evaluar la enseñanza del fútbol base? ¿Cree usted que se lleva a cabo en la realidad? ¿Por qué?
16. En general, ¿qué contenidos considera usted claves en la formación de los entrenadores/as de fútbol base?