



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

DOCTORADO EN MOTRICIDAD. EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN Y ANSIEDAD QUE PROVOCA EL FÚTBOL EN EDADES TEMPRANAS EN CIUDAD DEL CARMEN (MÉXICO)

Tesis Doctoral Presentada por:

JULIO CESAR AMBRIS SANDOVAL

Tesis Doctoral Dirigida por:

DR. FÉLIX ZURITA ORTEGA

DR. RUBÉN FERNANDEZ GARCÍA

Granada, 2013.

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Julio Cesar Ambris Sandoval
D.L.: GR 882-2014
ISBN: 978-84-9028-931-0

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

**ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN
RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN Y
ANSIEDAD QUE PROVOCA EL FÚTBOL EN
EJES TEMPRANOS EN CIUDAD DEL
CARMEN (MÉXICO)**

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor
por D. JULIO CESAR AMBRIS SANDOVAL, dirigida por los
Doctores D. FÉLIX ZURITA ORTEGA y,
D. RUBÉN FERNÁNDEZ GARCÍA.

Granada, marzo de 2013

Fdo. Julio Ambris Sandoval

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Julio Cesar Ambris Sandoval
D.L.: en trámite
ISBN: en trámite

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

D. **Félix Zurita Ortega**, Doctor por la Universidad de Granada y D. **Rubén Fernández García**, Doctor por la Universidad de Almería.

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral que presenta D. Julio Cesar Ambris Sandoval, bajo el título *"ESTILOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACIÓN CON LA SATISFACCIÓN Y ANSIEDAD QUE PROVOCA EL FÚTBOL EN EDADES TEMPRANAS EN CIUDAD DEL CARMEN (MÉXICO)"*

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, mayo de 2013

Fdo. Félix Zurita Ortega

Fdo. Rubén Fernández García

AGRADECIMIENTOS

A mi hija Perla Ximena Ambris, quien es uno de los motores en mi vida para alcanzar las metas propuestas.

A mis padres José Ambris Maldonado y Elisa Sandoval Iñiguez que me motivan a continuar preparándome y aceptando nuevos retos.

A mis hermanos y hermanas que con sus palabras de apoyo dan fuerza para continuar.

A la Mtra. Mónica Llergo Young por su incondicional e importante aporte en la revisión y colaboración de esta tesis.

Al director del programa doctoral. Dr. Daniel Linares Girela

A los directores de tesis. Dr. Félix Zurita Ortega y Dr. Rubén Fernández García.

Al Dr. Cipriano Romero Cerezo

Al Dr. Oscar Enrique Mato Medina

Al Dr. Carlos Emilio Terry Rodríguez

A todos los Profesores que participaron en el programa Doctoral como instructores de la Universidad de Granada España.

A la Universidad Autónoma del Carmen por permitir y apoyar este proyecto de investigación.

Al Director de deportes de la UNACAR: LEfyD. José de la C. Casanova Delgado

A los Rectores de la UNACAR C. P. Nicolás Novelo Nobles y Mtro. Sergio Augusto López Peña

A los Directores de la DES Ciencias de la Salud

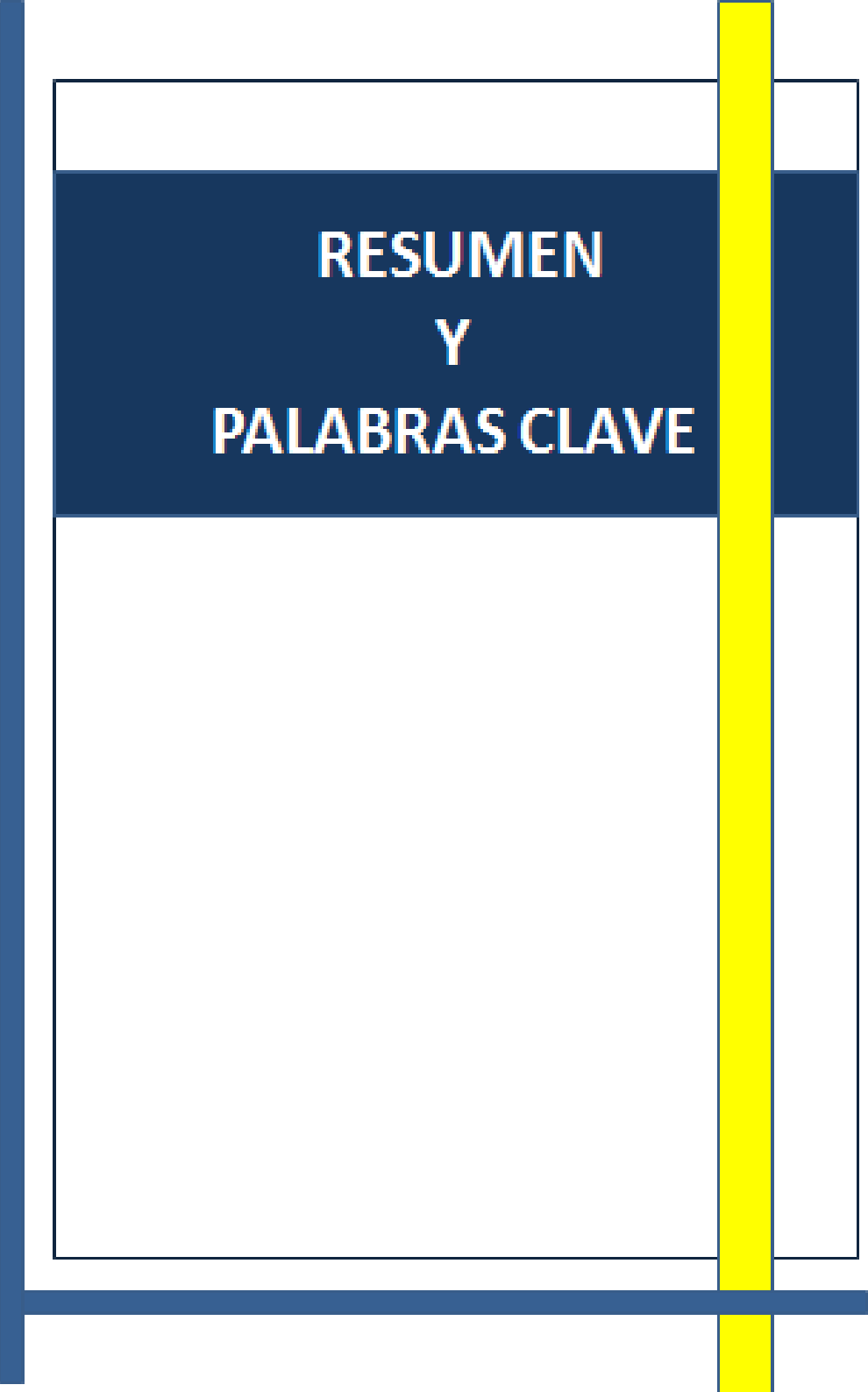
Al gestor de Educación Física Dr. Enrique Rafael Farfán Heredia

Al Lic. Juan Carlos Ortega Sandoval por su colaboración informática.

A mis sobrinos: Manuel Rodríguez Ambris y Eduardo Rodríguez Ambris.

A los alumnos de la preparatoria del Campus II de la UNACAR.

A los entrenadores y jugadores de los 26 equipos.



**RESUMEN
Y
PALABRAS CLAVE**

RESUMEN

La relación entre estilos de enseñanza promovidos por docentes en deporte y la forma de aprender de los futbolistas, unido a estados motivacionales-satisfacción se ha analizado desde diferentes perspectivas, obteniéndose resultados contradictorios. Los objetivos fueron determinar los perfiles metodológicos, sociodemográficos y psicosociales de los técnicos y jugadores de fútbol base de Ciudad del Carmen (México) y señalar las correspondencias entre los parámetros de entrenadores y valores de los jugadores en 26 equipos de tres categorías. Además de responder a un cuestionario sociodemográfico, al cuestionario de Teorías Implícitas (entrenadores) y de Aprendizaje (jugadores) también se empleó el test de satisfacción, el de autoestima de Rosenberg y el STAI-RASGO. En el presente estudio, realizado en Ciudad del Carmen (México) se estudiaron a entrenadores (N=26) y jugadores de fútbol (N =277), el análisis determinó a entrenadores jóvenes con experiencia futbolística y estudios superiores universitarios, que utilizaban el tipo interpretativo, se manifiestan satisfechos con la labor educativa y con niveles de autoestima bajos, asimismo tenían índices de ansiedad normales; con respecto a los jugadores, estos proceden de centros públicos, la mitad practican otro deporte y no han padecido ningún tipo de lesión en el último año pues el nivel de exigencia-competición difiere bastante del que se produce en alto rendimiento, los estilos de aprendizaje obtuvieron valoraciones prácticamente idénticas, se muestran satisfechos con la labor deportiva que realizan, presentan valores de autoestima bajos, y con niveles de ansiedad situados entre normales y altos; indicar que del estudio se desprende la nula relación entre los estilos de enseñanza de los entrenadores y la forma de aprender de los jugadores.

PALABRAS CLAVE

Estilos de Enseñanza-Aprendizaje; Fútbol; Satisfacción; Autoestima; Ansiedad; Iniciación Deportiva

ABSTRACTS

The relationship between teaching styles promoted by teachers in sport and how to learn from the players, combined with motivational states-satisfaction has been analyzed from different perspectives, giving conflicting results. The objectives were to determine the methodological profiles, sociodemographic and psychosocial football coaches and players based in Ciudad of Carmen (Mexico) and point correspondences between coaches parameters and values of the players in 26 teams of three categories. Besides responding to a sociodemographic questionnaire, questionnaire implicit theories (coaches) and Learning (players) also used the test of satisfaction, the Rosenberg Self-Esteem and STAI-Trait. In the present study, in Ciudad del Carmen (Mexico) were studied coaches (N = 26) and soccer players (N = 277), the analysis determined young coaches football experience and university studies, employing the type interpretive, manifested satisfied with the educational work and low levels of self-esteem and anxiety rates are normal with respect to the players come from public schools, half practicing another sport and have not suffered any injury in the last year as the level of demand, competition is quite different from that produced in high yield learning styles assessments were virtually identical, are satisfied with the work they do sports, with values of low self-esteem, and anxiety levels located between normal and high and the study shows no relationship between the teaching styles of coaches and the way to learn from the players.

WORDS KEY

Teaching and Learning Styles; Football, Satisfaction, Self-Esteem, Anxiety, Sports Initiation



INDICE

INDICE

RESUMEN	13
PALABRAS CLAVE	13
ABSTRACTS	14
WORDS KEY	14
I INTRODUCCIÓN	33
II MARCO TEÓRICO	41
II.1. El fútbol en edades tempranas	43
II.1.1. El fútbol y su adaptación al desarrollo del jugador	45
II.1.2. Fases en la iniciación al fútbol	47
II.1.3. El entrenador en iniciación	50
II.2. El fútbol como deporte	55
II.2.1. Generalidades del deporte fútbol	55
II.2.1.1. Conceptualización de deporte	55
II.2.1.2. Clasificación y marco conceptual del fútbol	60
II.2.2. Estructuración del fútbol	61
II.2.2.1. El reglamento de juego	62
II.2.2.2. Espacio y tiempo de este deporte	65
II.2.2.3. La comunicación en el fútbol	67
II.2.3. Análisis y organización del fútbol	68
II.3. Teorías Implícitas y estilos de aprendizajes	73
II.3.1. Paradigmas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.	75
II.3.2. Teorías Implícitas en el proceso de enseñanza y aprendizaje	78
II.3.2.1. Perspectiva tradicional.	83
II.3.2.2. Perspectiva implícita activa.	86
II.3.2.3. Perspectiva constructiva.	89
II.3.2.4. Perspectiva técnica.	93
II.3.2.5. Perspectiva teórica implícita crítica o emancipadora	95
II.3.3. Estilos de aprendizaje en los alumnos	98

II.3.3.1.	Modelos de estilos de aprendizajes	101
II.3.3.1.1.	Modelos de los cuadrantes cerebrales	102
II.3.3.1.2.	Modelos de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman	103
II.3.3.1.3.	Modelos de estilos de aprendizaje de Kolb	104
II.3.3.1.4.	Modelos de estilos de aprendizaje de Honey-Alonso	105
II.4.	La ansiedad	110
II.4.1.	Aspectos básicos relacionados con la ansiedad	110
II.4.2.	Tipos de ansiedad	111
II.4.2.1.	Ansiedad aguda y crónica	113
II.4.3.	Ansiedad y deporte	115
II.4.3.1.	Definición del Aurosal	116
II.4.3.2.	Medición del Aurosal	117
II.4.3.3.	Relación entre el Aurosal y el rendimiento deportivo	117
II.4.4.	Efectos de la ansiedad en el deporte	120
III	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	123
III.1.	Planteamiento del problema	125
III.2.	Objetivos de la investigación	127
IV	MARCO METODOLÓGICO.	129
IV.1	Introducción	131
IV.2	Enfoque metodológico	132
IV.3	Opción metodológica	137
IV.4	Diseño y planificación de la investigación	139
IV.5	Muestra	141
IV.5.1.	Contexto de la investigación	141
IV.5.1.1.	Contexto geográfico	141
IV.5.1.2.	Contexto social	145
IV.5.2.	La muestra	147
IV.5.2.1.	Descripción del universo	148
IV.5.2.2.	Selección de los participantes: Descripción de la muestra	149

IV.6	Técnicas e instrumentos de recogida de datos	152
IV.6.1.	Variables	154
IV.6.2.	Instrumentos de recogida de información	156
IV.6.2.1.	Cuestionario sociodemográfico	156
IV.6.2.2.	Cuestionario de teorías de enseñanza	157
IV.6.2.3.	Cuestionario de estilos de aprendizaje	159
IV.6.2.4.	Cuestionario de satisfacción	160
IV.6.2.5.	Cuestionario de autoestima	161
IV.6.2.6.	Cuestionario de ansiedad "STAI-RASGO"	161
IV.7	Procedimiento de recogida de información	162
IV.8	Análisis estadístico de los datos	164
V	ANALISIS DE LOS RESULTADOS	165
V.1	Entrenadores	167
V.2	Jugadores	241
V.3	Entrenadores y jugadores	297
VI	DISCUSION DE LOS RESULTADOS	359
VII	CONCLUSIONES	387
VIII	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	393
IX	PERSPECTIVAS DE LÍNEAS FUTURAS	397
X	BIBLIOGRAFÍA	401
XI	ANEXOS	437

INTRODUCCION

I

I. INTRODUCCIÓN

El estudio que aquí se expone culmina el trabajo de tesis sobre la temática de teorías implícita de entrenadores y estilos de aprendizajes en jóvenes futbolista de Ciudad del Carmen (México) asociado a estados de ansiedad y satisfacción para optar al grado de Doctor impartido por la Universidad de Granada (España).

En este sentido investigar sobre teorías implícitas y estilos de aprendizaje y factores condicionantes, son elementos indispensables para establecer el logro del correcto perfeccionamiento en relación con la práctica del fútbol, aspectos necesarios, puesto que desde la enseñanza de este deporte cobran mayor relevancia los modelos educativos y las competencias profesionales que demandan la sociedad actual.

La sociedad del conocimiento igualmente conocida como la del aprendizaje, requiere a las instituciones de educación superior, formar profesionales (entrenadores) que integren correctamente nuevas formas de trabajo que han surgido con el desarrollo de las ciencias y las tecnologías; en este sentido las teorías implícitas entran en contacto con las nuevas miradas y exigencias que debe enfrentar al entrenador-docente al proceso enseñanza- aprendizaje reuniendo entre sus características el ser sistemático, intencionado y flexible, y propiciando resultados, conocimientos, habilidades tanto físicas como cognitivas y lo que resulta esencial normas de conducta y valores.

El entrenador de fútbol base es el encargado principal de planear, organizar y dirigir el proceso, teniendo en cuenta que debe diseñar, estimular y realizar actividades propias del estilo de aprendizaje de los diversos jóvenes con quienes comparten responsabilidades dentro del contexto del fútbol (tanto dentro como fuera); igualmente la normativa requiere que posean capacidad y habilidad de mediar en el proceso de

aprendizaje y que sean capaces de llevar a cabo los múltiples cambios que se producen en función del desarrollo profesional, humano y el progreso social.

En cuanto a los jóvenes futbolista deben adquirir a través de esta modalidad deportiva la comprensión del sustrato cultural en donde se encuentra el proceso de enseñanza, implantándose en ellos la propia formación y la pervivencia del conocimiento, dándoles consistencia a sus estilos de vida y al contexto en que se mueven; destacando finalmente la adquisición en estos jóvenes del valor de los contenidos y procesos propuestos para decidir y actuar en la práctica así como la adquisición de unas normas y hábitos que ofrece el deporte y más concretamente el fútbol.

En la actualidad se busca continuamente el mejoramiento del aprendizaje, lo que resulta estratégico y primordial para las instituciones de educación, debiendo ser los sujetos capaces de tomar conciencia de sus propios procesos mentales para enfrentarse con los inconvenientes, examinarlos adecuadamente, planificar, inspeccionar y evaluar la propia actuación; en este sentido investigarlos permite un proceso de reflexión indicando a cada participante que aspecto de su forma de adquirir conocimiento debe potenciar y como repercutirá en su formación personal, académica y profesional, entendiéndola como un proceso que potencia la educación integral del niño y adolescente.

En la enseñanza- aprendizaje del fútbol se encuentran inmersos dos factores muy condicionantes como son la satisfacción-motivación y el grado de ansiedad, estos dos elementos se encuentran estrechamente relacionados con el proceso, siendo formas relacionadas con el rendimiento deportivo y que interceden positiva o negativamente en la forma en que los jóvenes aprenden y los entrenadores enseñan.

Por tanto el entrenador de fútbol base aspira a alcanzar los cotas más superiores tanto a nivel de rendimiento como de educación aproximándose con ello a la excelencia en

el desarrollo educacional, lo cual exige mejorar continuamente el rol de los entrenadores y de los futbolista, optimizando en lo posible sobre los recursos disponibles y avanzando en las diversas etapas de formación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y valores, hacía las competencias propuestas en el ámbito de la educación.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado en nueve capítulos, donde se desarrollan los aspectos necesarios para la realización de un estudio de estas características enumerando los siguientes aspectos:

En el primer capítulo se analizan los principales **“Fundamentos Teóricos”**, producto de la revisión bibliográfica, donde se abordan los términos básicos de este trabajo, cómo son el fútbol como deporte y su contextualización en edades tempranas (fútbol base), el perfil del entrenador, las teorías de enseñanza de los docentes-entrenadores y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para finalizar con la conceptualización de la ansiedad.

El segundo de ellos referencia **“la Justificación y los Objetivos del mismo”** elementos esenciales en todo trabajo de investigación, donde se exponen las hipótesis y objetivos que se buscan en este estudio.

El tercer capítulo tras el planteamiento del problema, reseña aspectos en conexión con el **“Material y Métodos”** de la investigación, haciendo alusión a: variables, diseño temporizado, muestra, contexto, técnicas estadísticas, etc., en relación con los objetivos propuestos en el capítulo anterior.

El cuarto capítulo, trata del **“Análisis de los Resultados”**, presentándolos en primer lugar de forma descriptiva en conexión con las variables y buscando las

correspondencias entre las diferentes variables del estudio con el fin de responder a los objetivos planteados.

En el siguiente capítulo se trata la “**Discusión**”, donde se citan, comentan y discuten los resultados del capítulo anterior con nuestra interpretación y con la comparación con estudios similares realizados.

En el sexto capítulo, mostramos las “**Conclusiones**” obtenidas en nuestro estudio, respondiendo a los objetivos señalados con anterioridad.

En el séptimo y octavo comentamos “**Las limitaciones del estudio y las perspectivas futuras de investigación**”.

Finalizando el documento con el capítulo sobre las “**Fuentes Bibliográficas**” utilizadas y los “**Anexos**”.

A modo de resumen y para explicitar de una forma más gráfica exponemos un cuadro resumen sobre lo realizado en este estudio de Ciudad del Carmen (México) en cuanto a su estructura se refiere.

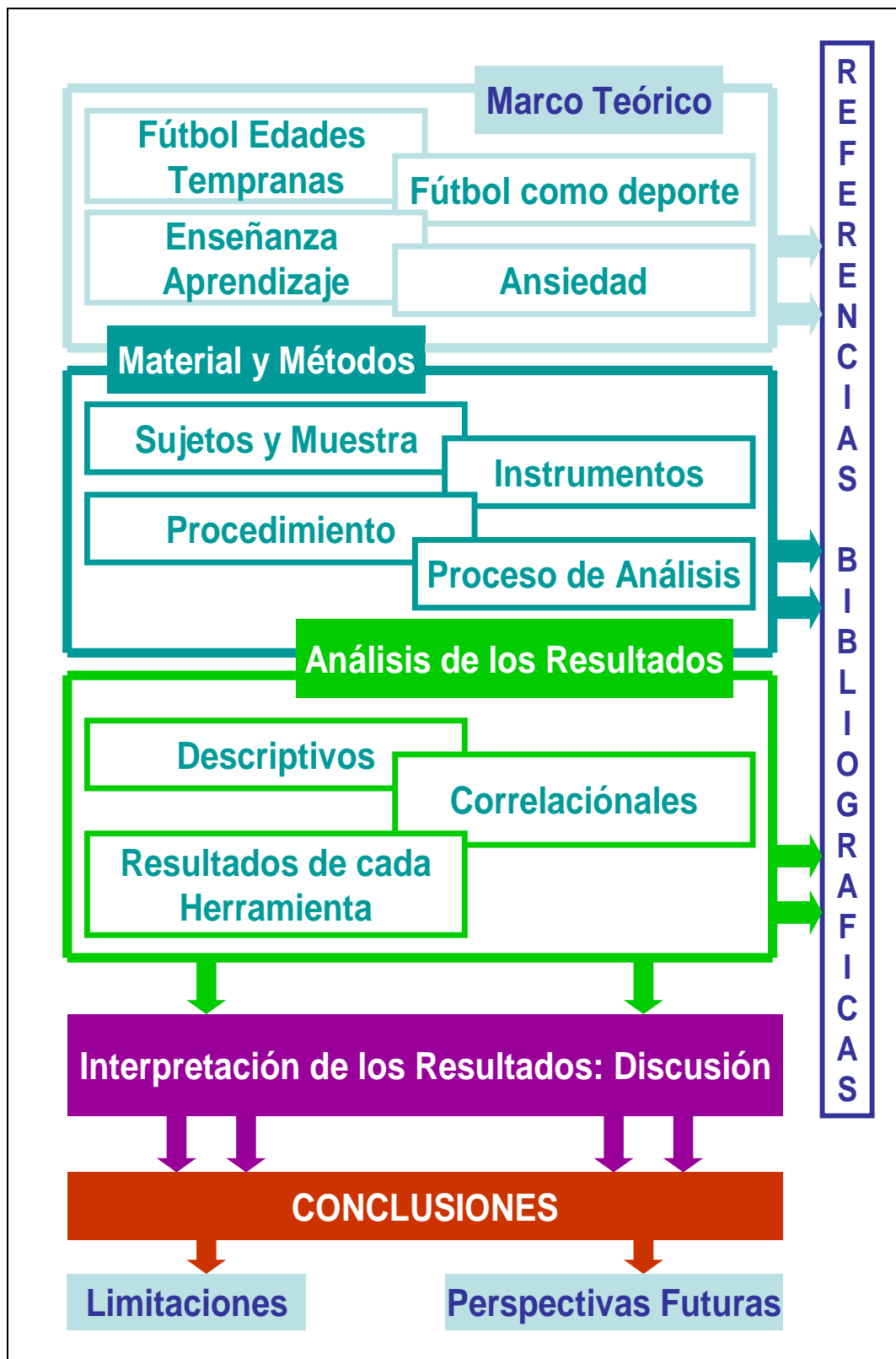


Figura I.1. Estructura de la investigación realizada.

MARCO TEORICO

II

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto al marco teórico de esta tesis doctoral, va a estructurarse en cinco bloques, así en el primero de ellos se analizará y expondrá todo lo relacionado con el fútbol en edades tempranas, a continuación se contextualizará el fútbol como modalidad deportiva; en el tercer bloque se citarán los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, con los diversos modelos que lo integran, y por último se expondrán conceptos y características de la ansiedad.

II.1. EL FÚTBOL EN EDADES TEMPRANAS

El fútbol es el deporte más practicado a nivel mundial; en edades tempranas su práctica es muy habitual y se debe enfocar con un objetivo lúdico y placentero que provoque el interés en adquirir conocimientos y aprendizajes útiles. Ante este hecho Garganta & Pinto (1998) tienen la idea del fútbol como deporte con reglas simples que favorezcan el mejoramiento en la percepción del terreno, del balón y de los contrincantes. En las categorías inferiores se suelen reducir las dimensiones del terreno de juego, porterías y el número de jugadores, con el propósito de que los futbolistas sean capaces de realizar un mayor número de acciones técnicas e incrementar la eficacia de las mismas. Coincidimos con la percepción en cuanto a realizar algunas modificaciones en el concepto general del fútbol que pueda facilitar y hacer más atractivo la realización de deporte en los individuos que inician su práctica. Al hilo de todo lo anterior Wein (2000), añade otras cuestiones sobre el manejo y la responsabilidad que se debe tener para realizar entrenamientos apropiados en niños y adolescentes, incluyendo ideas apropiadas sobre terreno de juego, porterías, balón, número de jugadores y, la no especialización. Esta teoría se explica con el fin de que los niños sean más competentes en sus primeras etapas en el deporte y su posible futuro en un equipo profesional.

Es importante tener en cuenta el contexto deportivo donde se realice la práctica futbolística motivado porque las condiciones físicas de los individuos puedan desarrollarse y lograr habilidades significativas; en este sentido Blomqvist, Vääntinen & Luhtanen (2005); González-Víllora, García, Contreras & Gutiérrez (2010); González-Víllora, García, Pastor & Contreras (2010) han analizado el rendimiento de juego del joven futbolista y han llegado a la conclusión de que es recomendable desarrollar un tratamiento contextualizado de los principios tácticos básicos en las fases de iniciación a los deportes, y de esta forma y con respecto al orden y adquisición de conocimientos, aplicar algunos métodos de seguimiento para el futbolista, en este sentido Launder & Piltz (2006) plantean la necesidad de una intervención didáctica mediante el entrenamiento de la técnica y la táctica por separado, y restan importancia al conocimiento de las reglas de juego.

Debe considerarse que para las primeras etapas futbolísticas es recomendable la promoción de actividades y actitudes que desarrollen el gusto por el deporte sin llegar o promover la especialización al fútbol. En este sentido se deben fomentar actividades que ayuden al conocimiento deportivo en sus generalidades, incluyendo otros deportes como pueden ser por ejemplo el baloncesto, voleibol, atletismo, etc., que promuevan la interacción grupal. Para que el practicante se adapte y sea aceptado en un grupo para su mejor funcionamiento en equipo. (Vegas, 2006).

Existen diferencias identificadas con respecto a cómo son o deberían ser las acciones o entrenamientos en la iniciación al deporte, el alto rendimiento o competitivo. Vegas (2006) señala que el entrenamiento y las competiciones en la iniciación deportiva han de estar sujetas a distintas transformaciones que deben favorecer el desarrollo psíquico, físico y motor de los niños y jóvenes. Siguiendo con lo expuesto, debemos indicar que el fútbol en edades tempranas (fútbol base) alude a categorías o etapas formativas, donde debe primar la formación sobre el rendimiento. (Ardá & Casal, 2003; Mombaerts, 2000; Pacheco, 2004). Por tanto y al respecto de lo comentado con anterioridad Johansson (2001) hace una síntesis sobre la práctica de este deporte en

etapas tempranas y reconoce que debe convertirse en un vehículo para la educación y para el desarrollo social y deportivo.

La UEFA (2004) citado en Vegas (2006), se refiere al fútbol base, como aquella modalidad que no es profesional ni de élite y puntualiza que es todo fútbol practicado por los jóvenes. Según este organismo los tipos de fútbol exceptuando el profesional son:

- Fútbol en Clubes Amateur.
- Fútbol Escolar
- Fútbol Playa.
- Fútbol de Ocio (*Leisure Football*).
- Fútbol en Compañías (*Company football*).
- Fútbol en la Ciudad.
- Programás Comerciales.
- Fútbol Indoor – Futsal.
- Fútbol de Veteranos.

II.1.1. EL FÚTBOL Y SU ADAPTACIÓN AL DESARROLLO DEL JUGADOR

El proceso de adaptación en el fútbol, igual que otros deportes tiene aspectos bastante complejos. Al hilo de esto Wickstrom (1990), señala que una sola habilidad puede considerarse sencilla, pero la unión de ellas en una secuencia puede resultar excesivamente compleja, “*las habilidades deportivas son versiones mejoradas de habilidades previamente adquiridas en la cotidianidad*”, si hablamos de especialización deportiva Torres & Rivera (1994) consideran un error hacer esta antes de los 10 años motivado por causas orgánicas y psicológicas.

Nuestras apreciaciones basadas en los procesos cognitivos puntualizan que el fútbol debe ser en un principio, una actividad lúdica a la cual se le deben incluir reglas a la enseñanza aprendizaje del mismo. Al respecto, Gómez (1998), dice que “*practicar un*

deporte no debe significar sólo un duro entrenamiento para poder superar a otro ser humano; debe ser una posibilidad de desarrollo personal y social en el juego placentero con el otro; lo cual conlleva el rescate del ludismo primitivo con formas modernas” y además agrega, “...conservar la salud no debe significar la práctica preestablecida, exigente y alejada del principio de placer, de determinados ejercicios, sino darse un espacio y un tiempo para estar consigo mismo y con los demás a través de actividades físicas auto elegidas por el valor que cada uno les asigna en el mantenimiento del equilibrio personal”.

Del mismo en el proceso de adaptación, Blázquez (1986) indica la importancia de la organización adecuada y significación respecto al contenido facilitador de los aprendizajes; favoreciendo el establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y las nuevas adquisiciones, así como la capacidad de dotar de sentido a dicho aprendizaje. Por otro lado, Fuste (2001) puntualiza acerca de la importancia del fútbol de iniciación, el cual debe incluirse en los juegos predeportivos o deportes reducidos; y para llevar a cabo un adecuado proceso de adaptación el futuro futbolista ha de trabajar desde lo más simple a lo complejo, modificando los conocimientos y las habilidades previamente adquiridas, siempre desde un enfoque pedagógico. (Coca, 2000).

Los períodos de entrenamiento y competición en edades tempranas deben regirse por criterios distintos a lo que acontece en el alto rendimiento, atendiendo a las particularidades psíquicas, físicas y motoras en jóvenes y niños (Martín, Nicolaus, Ostrowsky & Klaus, 2004); estos factores deben constituir indicadores objetivos en el planteamiento del entrenamiento para favorecer, entre otras cosas, que los jugadores se involucren en el nivel de competencia que les sea apropiado (Lyon, 2001).

Griffin, Dodds, Placek & Tremino (2001) y Placek & Griffin (2001) señalan que en un deporte de invasión como el fútbol, donde las situaciones de juego cambian constantemente, se debe plantear que el jugador posea un conocimiento previo sobre reglas, posiciones en el campo y que trascienda en su aptitud para relacionar y aplicar

nuevos conceptos, es decir, en el qué, el cómo y el por qué de aplicar una conducta, a lo que se conoce como conocimiento procedimental.

Brüggemann & Albrecht (1996), reflexionan que durante mucho tiempo era una opinión establecida que primero se debían aprender destrezas básicas (controles, golpes, conducciones...) de forma aislada y repetitiva, para luego pasar al aprendizaje relacionado de la situaciones de juego; y no se debe obviar que el juego está formado por la suma y acumulación de componentes físicos, técnicos, tácticos y psíquicos.

Morcillo & Moreno (2000) y Vegas (2006) dictaminan que los fundamentos teórico-prácticos para la creación de situaciones de enseñanza-entrenamiento en fútbol considera: *“que la comprensión del juego se basa en los pequeños juegos de equipo que representan de forma más o menos reconocible pequeñas escenas de juego y que en la didáctica de estas situaciones adquiere sentido la aplicación de reglas con el objeto de reforzar un aprendizaje.”*

II.1.2. FASES EN LA INICIACIÓN AL FÚTBOL

Partiendo del concepto de fútbol base como el proceso formativo que tiene como objetivo principal que los jugadores jóvenes lleguen a dominar en la etapa de iniciación los aspectos y fundamentos básicos del fútbol, Hernández-Moreno & Rodríguez (2000), indican que la iniciación a un deporte *“es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sigue un individuo, para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que se toma contacto con el mismo hasta que se es capaz de jugarlo con adecuación a su estructura funcional”*; a este respecto Blázquez (1995) sugiere que la iniciación deportiva es el proceso que va desde el momento en que comienza su aprendizaje inicial hasta que el individuo es capaz de aplicar lo aprendido a una situación real de juego con el nivel global de eficacia.

Giménez, Sáenz-López & Ibáñez (1999); López & Castejón (2005); Valero (2005)

coinciden en señalar que la iniciación al fútbol es específica a un deporte en concreto, por tanto es recomendable que previamente a este periodo se realice una fase de iniciación deportiva general y otra de iniciación a los deportes colectivos de invasión. Esto no quiere decir que no sea aconsejable enseñar fútbol antes de los 12 años, pero sí que no debe enfatizarse en aspectos concretos del juego de fútbol, sino en otros aspectos como la motricidad general y otros deportes tratados de forma inespecífica.

Los diferentes puntos de vista enfocados a la iniciación pueden ser valiosos según los ámbitos y procesos de enseñanza-aprendizaje, según las necesidades de los individuos, entorno físico y social.

Al comenzar la práctica de la modalidad de fútbol no es el momento de la iniciación deportiva como tal, sino que debe ser el comienzo de una acción pedagógica donde debemos tener en cuenta las características de la actividad, futbolista y los objetivos, para que de esta forma se pueda ir evolucionando hasta alcanzar el dominio de la especialidad. Tradicionalmente se conoce con el nombre de iniciación deportiva *“el período en el que el niño empieza a aprender de forma específica la práctica de uno o varios deportes”* Hernández-Moreno (2004).

García-Eiorá (2000) señala tres ámbitos de aplicación en el contexto de la iniciación deportiva:

- **Deporte Recreativo**, se realiza en los periodos de ocio con una finalidad lúdica y libre.
- **Deporte Competitivo**, es aquel que se encuentra vinculado a clubes y federaciones e inmersa en sistema de competiciones, buscando la optimización del rendimiento a través del entrenamiento.
- **Deporte Educativo**, el realizado a través del área de la Educación Física encaminada hacia la formación y educación del alumnado.

También en sus estudios Davids, Lee & Burwitz (2000); Moore, Burwitz, Collins & Jess (1998), hablan acerca de las diferentes fases en la iniciación deportiva expresando que

los técnicos deben indagar en la búsqueda del desarrollo y rendimiento de los jugadores atendiendo a etapas preestablecidas y cronológicamente cerradas y deben poner en marcha un trabajo basado en intentar conseguir el desarrollo de esas etapas, independientemente de la edad cronológica de los jugadores, indicando unas nociones que deben considerarse básicas:

- Clarificar como los expertos desarrollan las habilidades específicas del fútbol.
- Averiguar cómo las habilidades del fútbol se van desarrollando a través del tiempo variando las limitaciones impuestas por el desarrollo músculo-esquelético.
- Como descomponer mejor las habilidades del fútbol para ayudar a su práctica.
- Cuándo y cómo han de intervenir los entrenadores durante el proceso de exploración en la práctica.

Según lo reflejado en la tesis de Vegas (2006), este propone en una tabla una síntesis sobre las fases de la iniciación propuesta por varios autores:

Tabla II.1. Fases y características de la iniciación deportiva.

Bloom (1985)	Cote (1999)	Edad	Características
Edad Temprana (Early years)	Edad Ejemplificación (sampling years)	6-12 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los chicos habrán de practicar una gran variedad de actividades y desarrollar las habilidades motrices (carrera, salto y lanzamiento). • La base de esta etapa han de ser las experiencias divertidas a través del deporte.
Edad Media (Middle years)	Edad Especialización (specializing years)	13-15 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los chicos han de centrarse en una o dos especialidades deportivas. • La diversión ha de seguir siendo el aspecto central de las experiencias deportivas. • El desarrollo específico ya es una parte importante de la implicación deportiva de los chicos. • Los chicos buscan actividades en las que obtengan experiencias positivas con los entrenadores, alentadas por hermanos mayores, éxito o simplemente diversión.
Edad Tardía (Later years)	Edad de Inversión (Investment years)	+16 años	<ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos estratégicos competitivos y el desarrollo de habilidades específicas del deporte son los aspectos más importantes de esta etapa. • Se pasa de una etapa caracterizada y dominada por el juego, a una supremacía de la práctica deliberada.

Igualmente en la recopilación que realiza este autor, se identifican las principales edades de iniciación a esta modalidad deportiva:

Tabla II.2. Edad de iniciación deportiva según diversos autores.

AUTOR	EDAD DE INICIACIÓN
Bompa (1988)	10 – 12 años.
Martens (1989)	Edad Mínima a los 6 años, comenzar alrededor de 10 años.
Leali (1994)	10- 12 años.
Raya, Fradua & Pino (1993)	9 – 10 años.
Sobral (1994)	12 – 14 años.
Wein (1995)	9- 10 años.
Filin (1996)	10 – 12 años.
Romero (1997)	10 – 12 años.
Lapresa, Arana, Carazo & De León (1999)	10 – 11 años.
Frankl (2005)	9 – 11 años.

II.1.3. EL ENTRENADOR EN EL FÚTBOL DE INICIACIÓN

El entrenador junto con los jugadores constituye los pilares esenciales en el fútbol de iniciación por lo que la figura de este debe tener un lugar importante en un equipo.

Mombaerts (2000) considera al entrenador o técnico como el máximo responsable del desarrollo y eficacia del entrenamiento, el cual debe saber y explotar todos los factores que permitan que los entrenamientos resulten todavía más eficaces (jugadores, condiciones materiales, influencia del entorno, modelo del juego y su evolución...); asimismo hace alusión a que en los entrenamientos se establezcan relaciones complejas entre los diversos sistemas para que los entrenamientos resulten eficaces.

En cuanto al entrenador Koch (1998), se refiere a él como un profesor que está formado, que guía la evolución del equipo hacia el colectivo, entrena y prepara para las competencias, y en ciertas ocasiones se encarga de las tareas organizativas. Entendemos por tanto que el técnico tiene un papel decisivo para el desarrollo del rendimiento que implica una cooperación con otros responsables y que afecta esencialmente al desarrollo de la personalidad de los jugadores. Este planteamiento

está en sintonía con lo citado por Krause (1994), Morcillo (2004) y Romero (2005), que añaden la importancia de que los planteamientos vayan más allá y apunten hacia la mejora de la formación deportiva de los jugadores. Para ello es imprescindible no centrarse exclusivamente en parámetros meramente técnicos o deportivos buscando resultados a corto plazo, como señalan Davids et al., (2000), sino que deben fijarse en etapas más a largo plazo.

Algunas de las consideraciones pedagógicas que los entrenadores pueden tener en cuenta en el planteamiento de sus sesiones son las que puntualiza Carr (2000):

- **Actividades cortas**, donde el docente debe permitir que el niño en la parte inicial de la sesión, haga un corto juego libre con sus compañeros.
- **Organización para la adquisición del ambiente de aprendizaje**, siendo estos los protocolos que permiten a los jugadores entender la forma en que funcionará el entorno del aprendizaje.
- **No utilización de medios tradicionales** como podría ser correr alrededor del campo, puesto que los niños tienen aversión a esto, por lo que debemos recomendar la realización de actividades diferentes.
- **Suprimir la eliminación del juego**, donde deben fomentarse acciones para que los niños vuelvan a participar del juego o actividad, sin castigo alguno.
- **Implementos y acciones acordes al niño**, donde se tenga la opción tanto de atacar como de defender, conducir, pasar, y disparar entre otras.

La realización de todas las premisas anteriores nos llevará a lograr los objetivos propuestos y al incremento de la autoestima y confianza en los jugadores.

Son numerosos los autores (Cruz, 2003; Marín, 2009; Pérez, 1992; Romero, 1995) que exponen diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje para incidir en la mejora del proceso deportivo, usando técnicas que favorezcan la participación del jugador en los entrenamientos y la competencia.

Ruiz, Perelló, Caus & Ruiz (2003) exponen dos métodos, por un lado se encuentra el tradicional que según el autor *“coarta la creatividad y su posible iniciativa, ni siquiera es eficaz, pues no potencia la formación táctica del individuo sino la reproducción de modelos de ejecución sin incidir en aspectos decisivos tan importantes en el juego real de los deportes colectivos”*; y por otro lado está el método activo, que propicia la búsqueda de soluciones ante un problema provocado en una situación real de juego; asimismo se centra en el trabajo grupal antes que en el individual. Respecto a esta temática Coll (1990), también indica dos modelos, señalando que se debe empezar desde una técnica o táctica para llegar a otra de forma progresiva para llegar a completar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del deporte. En este sentido será labor del profesor equilibrar las exigencias para conseguir que los aprendizajes se encuentren en el nivel de aceptación del sujeto.

Wein (1999), estima con respecto al fútbol que lo que hoy es válido, mañana puede resultar superado o anticuado. En este sentido apunta que se debe seguir en el camino de la construcción y la revisión permanente para poder garantizar el éxito en la tarea, por lo que el entrenador de fútbol debe tener una mentalidad abierta, receptiva y procurar adaptarse a las nuevas exigencias. La propia dinámica del fútbol en cuanto a su desarrollo y exigencias evoluciona, y el entrenador no puede mirar hacia otro lado en esta realidad. Según lo indicado y en cuanto a los estilos que en la actualidad se manejan, Contreras, De la Torre & Velázquez (2001), plantean un nuevo modelo de intervención para el aprendizaje en la iniciación deportiva basada en la concepción constructivista, *“...es un proceso que implica a la totalidad del alumno: no sólo sus conocimientos previos pertinentes, sino también sus actitudes, sus expectativas y sus motivaciones juegan un papel de primer orden”*. A este respecto coincidimos en la importancia de la participación dinámica del futbolista en todo su proceso de iniciación, adaptación y competición.

Una de las habilidades más importante que puede adquirir un entrenador de fútbol base es la comunicación con un enfoque positivo mediante charlas técnicas, recomendaciones, elogios, etc; por tanto un enfoque positivo realza las conductas que

son deseables, mientras que el enfoque negativo está presente el castigo y la crítica destructiva. El de tipo positivo por tanto promueve la creatividad del futbolista y el negativo marca básicamente qué es lo que no se debe hacer para “enfadar” al entrenador y basa sus acciones en el temor al fracaso, disminuyendo la autoestima que se inicia y destruye rápidamente la credibilidad del propio entrenador. (Diego & Sagredo, 1992)

Williams & Hodges (2005) recalcan la importancia de investigar en estas temáticas puesto que las prácticas de los entrenadores se basan a menudo en la tradición, intuición e imitación, y se caracterizan por la ausencia de evidencias empíricas para su construcción; por lo que algunos de los técnicos en la iniciación se encuentran carentes de capacitación profesional que les proporcionen más armas para el trabajo con niños y adolescentes en el entrenamiento deportivo.

Es imprescindible destacar la importancia de la formación en el entrenador (Malina, 2001; Morcillo, 2004; Romero, 2005). De esta forma el entrenador de jóvenes futbolista requiere un detallado conocimiento sobre el deporte, las personas y el contexto dentro del cual se va a trabajar. Un entrenador eficiente debe organizar este conocimiento dentro de una escala y secuencia de habilidades, estrategias y conceptos, que igualmente designe una serie de objetivos a corto, medio y largo plazo en función a la edad y el desarrollo de los chicos. Giménez (2001) conceptualiza al entrenador de fútbol base como aquel técnico deportivo más o menos joven que tiene entre sus principales objetivos formar a sus alumnos, facilitarles el desarrollo motriz, formarlos en las destrezas básicas de la especialidad deportiva que practican y utilizan el deporte, como un medio educativo importante. Por todo ello, necesitan de una correcta formación técnica y psicopedagógica.

Del Villar, Moreno, Ramos & Sanz (2002) exponen que entre el profesor de Educación Física y el entrenador de formación no existen prácticamente diferencias y que todos deben tener tres componentes en sus programas:

- **Conocimiento Académico**, que constituyen las bases teóricas siendo un conocimiento que es aceptado universalmente, es científico y socialmente muy valiosos. (Saber Académico).
- **Destrezas Docente**, constituyen las conductas docentes, que se adquieren a través del entrenamiento conductual en los centros de formación especializados. (Saber Hacer).
- **Conocimiento Práctico**, se encuentra unido a la acción, elaborado por el mismo docente que intenta realizar la conexión teoría-práctica e incluye las creencias y valores al mismo tiempo que teorías y conceptos. (Saber Práctico).

La falta de formación del entrenador es también un parámetro a tener en cuenta como indican Yagüe (1998) o Morcillo (2004), y van encaminadas hacia una formación más adecuada y ajustada a las necesidades de los jugadores y de la etapa formativa en la que se encuentran, pues, como señala Ibáñez (1997), en esta fase hemos de orientarnos más hacia la formación que hacia el rendimiento. A veces surge el síndrome de Burnout cuando esta escasa formación influye en los entrenadores, como dice Horn (2001) y se asocia a los siguientes aspectos:

- Confieren enseñanza bajas en técnicas y skills (habilidades).
- Crean pocas prácticas competitivas.
- No crean una estructura de equipo.
- Proporcionan poco feedback y elogios o ánimos.

También se puede señalar que los sistemas de detección de talentos están organizados con eficiencia variable y cuestionable, gran desconocimiento y poca efectividad (Reilly, Williams, Nevill & Franks, 2000). Davids et al., (2000), dicen que la selección no debe hacerse en base a la actuación individual en momentos puntuales, sino a la aportación al comportamiento colectivo del equipo; asimismo señalan que en fútbol la identificación de talentos se basa en el rendimiento, siendo positivo o negativo en función del objetivo si lo que se quiere es ganar los partidos en todas las etapas de

formación del jugador, pero si lo que se pretende es contribuir al desarrollo de futuros talentos deportivos este hecho no es recomendado.

II.2. EL FÚTBOL COMO DEPORTE

El fútbol es uno de los deportes más vistos y practicados en el mundo. Conjuga una serie de movimientos y atracciones para su práctica que son sencillos y gratos para el cuerpo, provocando emociones y sufrimientos que inciden al final de forma beneficiosa en el organismo y a nivel mental y permite aprender a respetar y disfrutar del triunfo y la derrota. Fábregas (2001) señala que esta modalidad produce distintos tipos de prácticas con distintos tipos de consecuencias sociales y culturales que es pertinente analizar desde diferentes puntos de vista ya no solamente desde el contexto deportivo sino desde el de las ciencias sociales.

Heredia (2005) señala que el deporte y especialmente el fútbol es uno de los aspectos característicos de nuestra civilización, siendo uno de los fenómenos más cotidianos del ciudadano de nuestro tiempo, es decir, le guste o no, se topa con él diariamente ya sea en radio, televisión, periódicos o en las conversaciones y tertulias de otros.

II.2.1. GENERALIDADES DEL DEPORTE FÚTBOL

A continuación, trataremos de conceptualizar el deporte como tal y el fútbol en concreto. En este sentido entendemos que el deporte promueve hábitos saludables y una “positiva” rivalidad.

II.2.1.1. Conceptualización de deporte

Han sido numerosas las personas e instituciones que han intentado conceptualizar al vocablo deporte, entre ellos destacamos a:

Cagigal (1975), que lo cita como: *“divertimiento liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico entendido como superación propia o ajena, y más o menos sometido a reglas”*; Diem (1978), lo definió como: *“juego portador de valor y seriedad practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más altos resultados”*.

En la década de los 90, Hernández-Moreno (1994), lo señala como *“la situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizado”* y Domínguez (1995), como *“aquella actividad lúdico- competitiva, que se puede practicar de forma individual o colectiva, sujeta a una reglamentación expresa fijada por organismos internacionales, y que pone en práctica habilidades y cualidades de índole motriz”*.

En lo referente a la mayor o menor incidencia del componente lúdico es lo que hace que Morales & Guzmán (2000) distingan tres contextos diferentes en el deporte:

- Por un lado, lo citan como forma de **actividad física** que busca la expresión y mejora de la condición física y bienestar mental, y el establecimiento de relaciones sociales y búsqueda de resultados en competición.
- En segundo término, identifica al deporte como una **actividad sociocultural** que permite la relación entre distintas comunidades y pueblos, así como la integración social, el disfrute, la salud y el bienestar.
- Por último, se refieren a la concepción del deporte como un reto para la mejora del **rendimiento** y la participación en niveles altos del mismo, tales como el profesionalismo y la alta competición.

Los aspectos necesarios para determinar una modalidad deportiva son:

- **Situación motriz**, es la realización de una actividad en la que la acción o movimiento, no sólo mecánica, sino también comportamental, debe necesariamente estar presente y constituir parte insustituible de la tarea.

- **Juego**, pues tiene participación voluntaria, libre y con propósitos de recreación y con finalidad en sí misma.
- **Competición**, con el deseo de superación, de progreso, de rendimiento elevado, de vencerse a sí mismo en cuanto a conseguir una meta superior con relación al tiempo, la distancia o vencer al adversario.
- **Reglas**, para que exista deporte deben existir reglas que definan y regulen las características de la actividad y de su desarrollo.
- **Institucionalización**, donde se requiere reconocimiento y control por parte de una institución generalmente denominada “*Federación*”, que rige su desarrollo y fija los reglamentos de juego.

El calificativo que en la actualidad se le da al deporte es el de un fenómeno cultural universal y las formas de éste no han sido siempre las que nosotros conocemos. A este respecto Paredes (2003), señala que es complejo establecer la frontera entre alguno juegos y deportes, pues muchos de los deportes actuales fueron juegos del pasado. Si nos proyectamos hacía el futuro es probable que algunos de los juegos que hoy consideramos simples pasatiempos, adquieran la categoría de deporte, así según Noguera (1995) es más que una práctica física, o una forma de canalizar el tiempo libre y los momentos de ocio, ya que es un elemento educativo que constituye un importante fenómeno social. Gómez-Mora (2003), lo cita como una “*actividad lúdica sujeta a reglas fijas y controladas por organismos internacionales que se práctica de forma individual y colectiva*”; y Collazo (2002) señala que no podemos concebir un rendimiento deportivo sin el desarrollo tan extenso de las capacidades físicas. Los resultados deportivos en la actualidad dependen fundamentalmente entre otras cosas del desarrollo físico general y específico que exige la modalidad deportiva practicada.

Muñoz (2004) define el deporte en edad escolar como “*el espacio de ocio y del tiempo libre de los niños y adolescentes donde deben confluir acciones por la integración también en otros colectivos, constituyendo un espacio que respete la pluralidad, donde se tolere al contrario y donde cualquier sistema de puntuación o competición sea sólo una herramienta para facilitar la convivencia y la educación del joven*”.

Lago (2002) indica que tradicionalmente los contenidos del entrenamiento en deportes de equipo se clasifican en tres grandes categorías: juego individual, juego grupal y sistemas de juego; por tanto la actividad física o deporte debe ser una fuente activa para que los individuos mejoren o mantengan una buena condición físico-atlética, aportando beneficios para el esparcimiento lúdico que promueva fundamentalmente los buenos hábitos de salud.

Vegas (2006) en su trabajo alude a la clasificación de deporte, siguiendo lo que plantean numerosos autores:

Tabla II.3. Clasificación de deportes según bibliografía

Pino (1999)	Deportes colectivos: al menos, dos equipos con dos o más jugadores. Deportes individuales, en los que sólo existe un jugador. Deportes de lucha: dos deportistas que siempre son adversarios.
Durand (1976)	Deportes individuales. Deportes de equipo. Deportes de combate. Deportes al aire libre.
Parlebas (1981)	Clasifica los deportes en función de las relaciones existentes entre los participantes y el grado de interacción entre los mismos. Establece elementos generadores de incertidumbre, los cuales son: espacio, compañeros y adversarios. En función de ello habla de: <ul style="list-style-type: none"> • Deportes psicomotrices, donde el jugador actúa en solitario, no existiendo incertidumbre procedente de los factores que determinan el deporte a practicar. • Deportes sociomotrices, en los que existe incertidumbre procedente del medio, de los compañeros o de los adversarios.
Blázquez & Hernández Moreno (1983) y Hernández-Moreno (1994)	Se basan en la clasificación hecha por Parlebas (1981), pero introducen dos nuevos elementos generadores de incertidumbre. Estos aspectos son la situación en el espacio de juego y la forma de participación sobre el móvil o balón. En este sentido, el espacio puede ser separado o común, en función de si todos los jugadores pueden actuar en todo el terreno de juego o cada equipo tiene un campo en el que actúa y al cual el equipo contrario no puede acceder. Igualmente, la utilización del espacio hace referencia a las diferentes zonas que forman parte de los terrenos de juego y que presentan alguna reglamentación especial, como la zona en baloncesto o el área de penalti en fútbol. Asimismo, la participación de los equipos puede ser, simultánea como en el caso del baloncesto o el fútbol, o bien alternativa, como en el caso del voleibol. En función de estos aspectos, Hernández-Moreno (1994) establece los siguientes grupos de deportes: <p>Deportes de oposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio separado y participación alternativa (tenis). • Espacio común y participación alternativa (pelota vasca). • Espacio común y participación simultánea (judo). <p>Deportes de cooperación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio separado y participación simultánea (pruebas de relevos). • Espacio común y participación simultánea (natación sincronizada). <p>Deportes de cooperación – oposición.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacio separado y participación alternativa (voleibol). • Espacio común y participación alternativa (frontón por parejas). • Espacio común y participación simultánea (fútbol, baloncesto y balonmano).

Para finalizar este apartado debemos señalar el empleo que se hace del concepto deporte en los diversos ámbitos como señalan Giménez (2003) y Rojas (2012):

- **Deporte Escolar**, aquí se encontrarían inmersas todas las modalidades deportivas que se realizan en las clases de Educación Física, como un contenido más.
- **Deporte en Edad Escolar**, estarían los deportes que desarrollan los escolares durante la etapa escolar independientemente de su ámbito de aplicación (entre 8 y 16 años aproximadamente). Se lleva a cabo fuera del horario lectivo escolar y los encargados de ponerlo en práctica son los entrenadores deportivos (escuelas deportivas, entrenamientos de clubes, etc.), también conocido como deporte extraescolar.
- **Deporte Educativo**, son prácticas deportivas que se llevan a cabo con una orientación educativa, independientemente del contexto de aplicación.
- **Iniciación Deportiva**, aquellas acciones formativas que se corresponden con el comienzo del proceso de aprendizaje de las habilidades específicas para iniciar la práctica de uno o varios deportes (unidades didácticas en las clases de Educación Física, escuelas deportivas o entrenamientos en estas edades).
- **Deporte para Todos**, este va encaminado a que el deporte llegue a todos los estratos de la población (niños, adultos, discapacitados, tercera edad, etc.) sin ningún tipo de selección ni discriminación.
- **Deporte Adaptado**, aquí entrarían aquellos deportes en los que se adaptan las reglas, los materiales, etc., para que puedan ser practicados por personas con discapacidad física, psíquica o sensorial.
- **Deporte de Competición**, cuando se practica deporte dentro de una de las orientaciones anteriores utilizando competiciones oficiales, con unas reglas estandarizadas y organizadas por las federaciones deportivas correspondientes.
- **Deporte de Alta Competición**, es el que desarrolla y practican deportistas que se dedican a ello de forma profesional. Es selectivo y en él sólo participan "los mejores". Esta orientación debe quedar totalmente excluida del ámbito de la educación y del deporte en edad escolar.

II.2.1.2. Clasificación y marco conceptual del fútbol

En este epígrafe trataremos de conceptualizar el término fútbol, por eso en primer lugar citamos a Romero (2006) que lo define como: *“una habilidad motora abierta, fundamentalmente perceptiva y de regulación externa, requiere de un dominio y control corporal, una adaptación al medio físico donde se desenvuelve, una relación y comunicación con los demás”*. Blasco (2005) apunta en un plano más social indicando que la práctica del fútbol se ha expandido mundialmente como espectáculo mediático.

Otros conceptos relacionados con fútbol son los que plantea Casteló (1999), que lo define 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 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)”*.

Morales & Guzmán (2000) lo conceptualizan como *“un juego colectivo practicado entre dos equipos de once jugadores cada uno, cuya finalidad es hacer entrar un balón por una portería, impulsándolo conforme a reglas determinadas, de las que la más característica es la prohibición de que sea tocado con las manos, salvo por el portero, y éste en una determinada zona”*.

Arráz & Romero (2000), señalan también la Didáctica del Fútbol debe conformar un marco teórico de carácter científico, investigador e ideológico, estudiando la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados que se dan en el entrenamiento que, considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos, analizan la información obtenida de la práctica, se reflexiona sobre ellos y se llega a generar conocimientos avanzando encaminados a la construcción de un marco teórico explicativo de los mencionados procesos.

Como se ha apreciado el marco que engloba al contexto del fútbol es bastante amplio e involucra a numerosas personas en su desempeño, es decir, padres de los futbolista,

entrenadores, administradores y los propios jugadores, hasta incluir aspectos o parámetros ya no solo sociales sino también físicos o cognitivos.

El fútbol es un deporte practicado por numerosos grupos de personas que encuentran en él un sinfín de beneficios de esparcimiento, cooperación, comunicación, gozo etc; es el deporte por excelencia más practicado en el mundo y también el más visionado.

II.2.2. ESTRUCTURACIÓN DEL FÚTBOL

A nivel general entendemos el fútbol como un deporte colectivo donde interactúan un grupo de personas con diversos status sociales e ideológicos con un mismo objetivo, es decir, colaborar con el equipo para alcanzar la principal premisa “*marcar un gol*” y defender evitando que los adversarios deportivos logren meter gol en su portería (Ruiz, 1994; Ruiz & Sánchez, 1997).

Teniendo en cuenta lo señalado por Casteló (1999); Castellano (2002); Garganta (1996a); Grehaigne, Godbout & Bouthier (2001); Lago (2000); Mas (2003) y Vegas (2006) entre otros, los elementos principales que configuran la estructura del fútbol son:

- Móvil.
- Terreno de juego.
- Porterías.
- Reglas.
- Compañeros.
- Adversarios.

Asimismo esta modalidad tiene una estructura interna común que consiste en el entendimiento de la acción de juego como el resultado de la interacción entre compañeros de un equipo alrededor del balón con el objetivo de lograr el fin propuesto, por tanto las tareas básicas que se presentan durante el juego son las de cooperación

y oposición tanto en ataque y defensa como puntualizan Bañuelos (1989) y García-Eiroá (2000).

En relación a esta temática debemos señalar el concepto “*sistema de juego*” o funcionamiento que tiene el equipo para conseguir ventajas numéricas en todas las zonas de campo, con la intención de superar al contrario tanto en la fase de defensa como en la fase de ataque. En este sentido, Weineck (1994) añade la importancia de las normas que rigen las acciones individuales y colectivas con el objetivo de obtener el máximo rendimiento de todo el grupo.

II.2.2.1. El reglamento de juego

El fútbol como deporte de equipo presenta una complejidad organizada con relaciones selectivas entre los elementos que intervienen en su contexto. Los sistemas complejos no sólo deben adaptarse a su entorno sino también a su propia complejidad como citan Lapresa, Arana & Ponce (2002). A este respecto Ruiz (1994) indica que en la actualidad este deporte pertenece a los grandes deportes de equipo que tienen un reglamento de validez internacional.

Según Pino (1999), el reglamento es uno de los elementos más importantes, pues describe y define la lógica interna del juego necesaria para adoptar un código (leyes o reglas) que se constituya como uno de los factores de sociabilidad del juego ego y favorezca la estandarización por el que transcurre la lógica de la igualdad de oportunidades. Este mismo autor indica que hay que hacer referencia ineludiblemente, a los reglamentos que determinan el grado de libertad de las acciones de los jugadores, influenciando de manera decisiva en la estructura del juego al que nos refiramos.

Bayer (1992); Menaut (1982); Teodorescu (1997) o más recientemente Vegas (2006) señalan que el reglamento de fútbol se divide en dos partes, la que se encarga del aspecto formal del juego y otra al desarrollo de la acción. Es decir, mientras el primero

hace referencia a dónde y con qué se desarrolla el juego así como a la duración del mismo y cómo se consiguen goles o tantos, el segundo punto va referido al desarrollo de la acción (faltas, infracciones, saques, etc).

El fútbol es un deporte reglado que permite su práctica con ciertas normas que ayudan a que exista un control y donde sus practicantes tienen derechos y responsabilidades que deben respetar para evitar ser sancionados por una autoridad (arbitro). Esta situación da a este deporte un carácter organizacional que tiene como objetivo la “*armonía*” de los jugadores al practicar este deporte. Garfield & Bennett (1987) señalan que el fútbol es un deporte con un espacio de actuación individual muy alto desarrollado en una zona amplia y variable, con una violencia de carga submáxima y un dominio del balón muy inestable donde el desplazamiento y control del mismo también depende del estado y calidad del terreno de juego (césped, hierbas, tierra, gravilla, césped artificial, desniveles del mismo). El campo de juego se encuentra situado dentro del espacio de juego que tendrá unas dimensiones rectangulares de longitud máxima y mínima de 120 y 90 metros respectivamente, con un ancho de 90 y 45 metros para el máximo y mínimo también; las metas se ubican en el terreno de juego y están limitadas por 2 postes y un larguero que no pueden exceder los 12 cm.



Figura II.1. Delimitación y porterías en el fútbol.

Los postes están separados 7,32 metros entre sí, unidos por un larguero horizontal cuyo borde inferior está a 2,44 metros del suelo ocupando una superficie de 17,86 metros cuadrados. Por su parte posterior está rodeada por una red que no permite que el balón salga de su interior una vez que ha entrado por la línea de meta convirtiéndose en gol. Las líneas que limitan el campo no excederán de los 12 cm. El área de meta es la zona más cercana a la portería y está delimitada por un rectángulo donde el portero no puede recibir carga alguna de los jugadores adversarios. (Wikipedia, 2013)

Siguiendo con lo expuesto, las infracciones cometidas por el equipo defensor dentro de su propia área de penalti y sancionada con tiro libre directo serán ejecutadas del punto situado a 11 metros de la meta (llamada punto de penalti) con la única defensa posible del propio portero y el consiguiente riesgo de recibir un gol. (Wikipedia, 2013)

El balón es esférico, con la cubierta de cuero u otro material similar, con una circunferencia entre 68 y 70 cm. y un peso al comenzar el partido que oscila entre 450 gr. y 410 gr. El balón, a pesar de la aparente sensación de homogeneidad que debe presentar en todas las competiciones tendrá respuestas diferentes dependiendo de la superficie de terreno donde se juegue, las condiciones climáticas, y el estado del terreno (lluvia, hielo, barro, blando). El sistema de cambio de jugadores produce una detención en el juego que favorece la recuperación ante los esfuerzos, la pérdida de tiempo, la disminución en la intensidad del ritmo de juego en situaciones comprometidas, y una pérdida de fluidez en la continuidad del partido. Se podrán utilizar un máximo de 3 sustitutos en partido oficial y un equipo podrá comenzar un partido con un mínimo de 7 jugadores; evidentemente es un número reducido de cambios en función de las dimensiones del terreno y el desgaste físico producido durante un partido. Esto hace que no se pueda utilizar todo el potencial humano disponible para alcanzar una intensidad de juego máxima durante todo el partido.

Dentro del terreno de juego existe una autoridad (arbitro) que es quien sanciona las faltas y demás reglas de juego. Para las sanciones posteriores al juego existen

autoridades deportivas encargadas de castigar a quien haya infringido el reglamento de juego aplicando el castigo pertinente.



Figura II.2. Árbitros y asistentes en el fútbol.

II.2.2.2. Espacio y tiempo de este deporte

La estructura espacio-tiempo es imprescindible tenerla en consideración en esta modalidad deportiva, del mismo modo que los futbolista deben interactuar con sus adversarios, considerando el tiempo ejecución técnico-táctico, entre otras. Parlebas (1998) indica que todo deporte se construye sobre una definición del espacio donde se ejecutan y puntualizan todas las acciones propias de un deporte, por lo general dentro de un terreno de juego, igualmente Pino (1999) dice que el espacio deportivo, está dividido en subespacios y zonas que condicionan el comportamiento motor de los participantes.

Teissie (1971) en Vegas (2006), propone una delimitación sobre los espacios y líneas a considerar:

_____ () _____

Tabla II.4. Zonas y espacios en el fútbol.

PROHIBIDAS		A ALCANZAR
CONTINUAS: el portero no puede tocar el balón con las manos fuera del área de penalti.		Portería
TEMPORALES: en los golpes francos, saques de esquina y de centro, los defensores han de estar mínimo a 9,15 m. del balón cuando se vaya a iniciar el juego.		Portería
PROHIBIDAS	UTILIZABLES PARA LOS ATACANTES	A VIGILAR
Dependen de los desplazamientos realizados por los atacantes o los defensores y en el interior de los cuales no se puede jugar; es lo que se llama zona de fuera de juego.	Son las zonas que están situadas delante del jugador en posesión del balón.	Espacios que el defensor va a ocupar para evitar que se sitúen los atacantes.

Las zonas fijas y variables influyen sobremanera en la construcción del juego por parte de los equipos, estén o no en posesión del balón. Las fijas vienen determinadas por el aspecto formal del reglamento y las variables aluden al desarrollo del juego y dependen de la actuación de los equipos; por tanto la variabilidad y variación de las mismas es bastante elevada, lo que hace de esta modalidad un juego de alta complejidad. Los futbolistas deben adaptar su actuación en base a la zona del campo donde se encuentren y de cómo sea la ocupación de éste por parte de sus compañeros y adversarios. También se debe tener en cuenta la cercanía o lejanía de la meta propia y de la contraria (Romero & Vegas, 2002).

Por otro lado el factor tiempo puede explicarse atendiendo a tres aspectos fundamentales como indican Pino (1999) y Vegas (2006):

- Estructura temporal de la ejecución técnica.
- Relaciones entre el factor tiempo y el factor espacio.
- Relaciones entre el factor tiempo y el ritmo de juego.

Al hilo de lo señalado Scherrer (1991) indica que el fútbol es altamente exigente en cuanto a niveles de coordinación, destreza y habilidad técnica en la ejecución de las acciones, acompañado en mayor o menor medida de grandes dosis de precisión; la

necesaria velocidad de ejecución nos lleva a disponer en la mayoría de los gestos de velocidad mental o rapidez como elemento imprescindible para la eficacia en acciones individuales y colectivas, siendo factores determinantes para que en cada tiempo de 45 minutos se pueda seguir el ritmo que esto conlleva.

En cuanto a las relaciones entre factor tiempo y espacio, Cunha (1979), señala que todas las acciones colectivas han de perseguir en cualquier momento la ganancia de espacio y de tiempo. Este aspecto es atribuible a cualquier jugador.

II.2.2.3. La comunicación en el fútbol

Una de las principales premisas que los entrenadores deben tener y procurar establecer con los jugadores es una buena comunicación y adecuado intercambio de ideas y puntos de vista; como indica Rodríguez (2000) *“la comunicación no es un proceso unidireccional, es decir, no sólo consiste en transmitir, sino también en escuchar”*.

En relación con lo indicado más arriba, Pino (1999) indica que *“se da constantemente la comunicación entre los diferentes componentes, de un equipo y adversarios, a través de la cual es posible el desarrollo y ejecución de determinadas situaciones de juego, cuyas acciones necesitan gestos y símbolos que sustituyen a las palabras en determinadas ocasiones y favorezcan la cooperación entre los jugadores”*.

A través de las dificultades de la comunicación se producen la mayoría de las acciones durante el juego. La capacitación y el desarrollo de la comunicación verbal y gestual tienen como fin la relación con compañeros y adversarios, intentado que el primero interprete y adivine adecuadamente nuestras intenciones, mientras que al adversario lo intentaremos sorprender, engañar o distraer utilizando gestos, acciones, fintas, etc. para sorprenderle y anticiparnos. El desarrollo y la correcta utilización de las capacidades perceptivas (vista, oído, sensaciones cinestésicas) junto a la capacidad de decisión táctica serán aplicadas a la ejecución técnica para desarrollar acciones

eficientes con mayores posibilidades de alcanzar la máxima eficacia técnico-táctica. (Grosser & Neumaier, 1986; Hernández-Moreno, 1993; Romero, 2000).

La comunicación en el grupo de jugadores, entrenador y personal que interactúan con el equipo será fundamental para el logro de objetivos a corto mediano y largo plazo debido a la necesidad de conocer el rumbo que lleva el equipo. La adecuada comunicación también ayudará en el intercambio de ideas dentro y fuera de la cancha para mejorar aspectos del entrenamiento, el juego y la proyección del grupo en la búsqueda de un objetivo que sea de todos. (Viciano, Cervelló & Ramírez, 2007).

II.2.3. ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DEL FÚTBOL

En primer lugar deberíamos hablar del concepto equipo, que según Romero (2006), es considerado como un grupo social que se rige por una serie de vínculos entre sus integrantes (jugadores), que cumplen una función dentro del conjunto y responden a una necesidad impuesta por el desarrollo de la competición.

Si queremos efectuar un análisis del fútbol deberíamos hacerlo desde una perspectiva sistemática y compleja, apoyándonos en el concepto de sistema y organización del mismo (Romero, 2006).

El análisis funcional del fútbol se debe organizar en función de varios aspectos:

- Fases del juego.
- Principios del juego.
- Acciones del juego.
- Rol estratégico.
- Intenciones tácticas.

También debemos hacer alusión a las aportaciones que realiza Bayer (1979) sobre las funciones de los jugadores:

- **Fase de ataque**, es cuando un equipo está en posesión del balón y por tanto, se encuentra elaborando el juego ofensivo con el fin de ganar espacio, aproximarse a la meta contraria y a ser posible finalizar para buscar la obtención de un tanto o gol.
- **Fase de defensa**, al contrario del anterior es cuando el equipo no está en posesión del balón, con lo cual ha de asegurar su propia meta evitando el avance del equipo rival, para posteriormente intentar recuperar la iniciativa en el juego mediante la recuperación del balón.

En este proceso y al hilo de esto Ardá & Casals (2003), describen dos procesos, uno denominado ofensivo, caracterizado por el inicio de la acción ofensiva y un segundo proceso llamado defensivo.

Respecto a los principios del juego, Pino (1999) nos habla de una fase de ataque, consistente en conservar el balón, progresar hacia la portería contraria y conseguir marcar. Del mismo modo la fase de defensa consiste en recuperar el balón, evitar el avance del equipo contrario y evitar la consecución del tanto. Garganta & Pinto (1998) añaden otros principios que profundizan en la actuación de los jugadores; respecto de la actuación ofensiva indican que la penetración es la vía primordial para aproximar el balón a la meta contraria, de tal forma que los futbolista deben realizar la cobertura ofensiva para permitir al jugador con balón avanzar con él y hacerlo en la situación de juego más favorable para ello; este aspecto será factible siempre que se pueda respetar el principio de la movilidad, en base al cual los compañeros de la persona que tiene el balón han de permitir el avance del poseedor del balón hacia la meta contraria, o si no es posible asegurar la posesión del balón o el avance de éste hacia la misma.

Cuando se habla de las acciones del juego debemos decir que siguiendo las diversas aportaciones de autores como Queiroz (1983), Garganta & Pinto (1983), Ardá & Casal

(2003) y Vegas (2006) entre otros, los principios del juego del fútbol son los que se exponen a continuación:

Tabla II.5. Principios del juego en el fútbol.

PRINCIPIOS DEL JUEGO DEL FÚTBOL		
Fase de Ataque	<ul style="list-style-type: none"> • Conservar el balón. • Progresar hacia la portería contraria. • Conseguir marcar 	<ul style="list-style-type: none"> • Penetración. • Cobertura ofensiva. • Movilidad. • Creación y ampliación del espacio.
Fase de Defensa	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar el balón. • Evitar el avance del equipo contrario. • Evitar la consecución del tanto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contención. • Cobertura defensiva. • Equilibrio. • Reducción de espacio

Las acciones deben ser interpretadas como complicaciones o dilemas que se presentan durante el juego y deben ser resueltas por los jugadores siguiendo los principios de cooperación con los compañeros y oposición de los adversarios (Romero, 2000).

Respecto al “**rol estratégico**” es el papel asumido por el jugador en una situación de juego y está asociado a una serie de funciones o acciones motoras y decisiones que se dan durante el juego y confieren un modo propio de actuación que lo diferencian de otro u otros jugadores (Hernández-Moreno, 2000). El “**rol estratégico**” viene condicionado por la situación en que el jugador se encuentra, su interacción con el balón y la comunicación motriz que establezca con los compañeros y adversarios. No debemos obviar que este deporte se construye en base a su alta variabilidad, así como a la velocidad con que cambian las situaciones de juego (Tavares, 1993; Garganta, 1996; Castelo, 1999; Greháigne et al., 2001; Castejón, 2005), por lo cual el rol estratégico ha de ser entendido dentro de un dinamismo que hace que cambie constantemente la función de los condicionantes del juego (Jiménez, 2000).

Para determinar las intenciones tácticas nos basamos en lo planteado por Vegas (2006):

Tabla II.6. Roles e intención táctica en el fútbol.

ROL	INTENCION TACTICA
<p>JUGADOR CON BALÓN</p>	<p>Poner el balón en juego. Continuar o avanzar con el balón. Temporizar y proteger el balón. Desbordar o superar al adversario para evitarlo. Pasar el balón o relacionarse con los compañeros. Tirar a puerta para finalizar logrando el gol. Ampliar o reducir espacios. Fijar-movilizar-distraer.</p>
<p>JUGADOR SIN BALÓN</p>	<p>Avanzar hacia la portería adversaria manteniendo una relación con el poseedor del balón, su línea y con las del resto del equipo. Ocupar una posición en el ataque que pueda beneficiar al equipo: Fijar-movilizar-alejar-atraer. Desmarcarse para recibir el balón. Apoyar a un compañero para que mantenga el equipo, el balón o pueda progresar hacia la portería adversaria. Ampliar o reducir espacios mediante sus movimientos. Inhibirse.</p>

En este sentido Garfield & Bennett (1987) plantean los siguientes puntos para el análisis del proceso organizacional:

- La **codificación**, donde el futbolista es capaz de codificar y descodificar los signos de su alrededor, como son: el lenguaje gestual, comunicación no verbal, y que pueda recibir información que sea capaz de transformarla; en cualquier situación competitiva pueda afrontar los problemas que se le presenten.
- La **adaptación**, que pase por los procesos de aprendizaje necesarios para que consolide un patrón de conducta, sabiendo cómo actuar en las distintas situaciones que deba afrontar.
- La **proyección**, que sepa proyectarse hacía afuera creando un orden prioritario en las distintas situaciones de juego y que tenga la capacidad y conocimientos para poder solucionarlas.
- La **introyección**, trata de potenciar que aprenda a tomar consciencia de sí mismo, de quien está actuando, dentro del entrenamiento y la enseñanza, favoreciendo las vivencias y el control interno de lo que hace cuando juega.

Por tanto la organización del deporte (fútbol) lleva implícito un grupo de intereses donde es importante tomar en consideración puntos de vista que aúnen mismos objetivos y favorezcan las condiciones idóneas para el desarrollo físico y mental del

deportista, dando como resultado el logro de metas previstas en la planificación organizacional.

Existen todo un conjunto de factores externos e internos que condicionan la actividad del deportista, desde el espacio donde se práctica el deporte hasta los factores familiares, sociales o contextuales. Practicar o jugar bien en deportes de equipo, implica elegir a cada momento la opción más adecuada y ser capaz de llevarla a cabo de forma eficiente y consciente durante todo el partido (Gréhaigne et al., 2001).

Bosco (1978) indica que para la adquisición del conocimiento que sea significativo en el futbolista existen unos elementos determinantes que establecen estabilidad en las capacidades psicológicas, con una correcta selectividad atencional, autoconfianza que facilitará una mayor autoeficacia como resultado de la seguridad en sí mismo, autocontrol, capacidad para el control de la ansiedad, la motivación por la práctica deportiva competitiva, la adecuada percepción e interpretación del éxito y el fracaso, en definitiva nos estamos refiriendo a la fortaleza psicológica del futbolista.

A este respecto los autores Castejón & López (2002) y López-Ros, (2000) indican que está fundamentado en el aprendizaje de contenidos que tengan que ver con el desenvolvimiento individual que siempre adquiere sentido en una situación táctica de juego real, al tiempo que desde ese juego se “desprenden” las necesidades técnicas y tácticas individuales que, a su vez, son aprendidas también de forma contextualizada y Garganta (2003) añade que el conocimiento requerido en el fútbol no consiste solo en saber, sino también en saber hacer y saber ser.

Existen distintos aspectos motivacionales en los futbolistas que promuevan su práctica regular o su declinación por el mismo, al respecto Alonso-Tapia (1997); Mombaerts (2000) y Alarcón, Cárdenas, Piñar, Miranda & Ureña (2011) entre otros, consideran que el entrenador es el máximo responsable del desarrollo y de la eficacia del entrenamiento el cual debe conocer y explotar todos los factores que permiten que los entrenamientos resulten todavía más eficaces (jugadores, condiciones materiales,

influencia del entorno, modelo del juego y su evolución...), también Lago, Martín, Seirulo & Alvaro (2006) indican que la disposición para el juego está relacionada directamente con la demostrada en la competición, comprendiendo duros entrenamientos y un régimen de vida estricto durante el tiempo libre.

Los aspectos que distinguen a los futbolistas se citan a continuación siguiendo lo citado por Lehmann (1984):

- Disposición para el rendimiento.
- Aceptación del riesgo y los retos en condiciones adversas.
- Perseverancia y continuidad en las acciones.
- Reacciones adecuadas a las situaciones cambiantes.
- Facilidad y fluidez de movimientos.
- Capacidad de anticipación a las situaciones del juego.
- Autoconocimiento profundo de sus puntos fuertes y débiles.

Otro elemento que se debe tener en cuenta para terminar es el de la toma de decisiones así el desarrollo de la pericia en los deportes colectivos incluye continuas tomas de decisiones apropiadas que afrontan los jugadores y el dominio de destrezas técnicas, específicas de cada modalidad deportiva Garganta (2001) y Ruiz-Pérez & Arruza (2005) añaden por último que *“El procesamiento y la toma de decisiones en el deporte, viene determinado principalmente por el conocimiento táctico, supone un comportamiento operativo que facilita la probabilidad de producir actuaciones tácticas llenas de sentido, rápidas y dirigidas a conseguir un objetivo”*.

II.3. TEORÍAS IMPLÍCITAS Y ESTILOS DE APRENDIZAJES

En la sociedad que actualmente nos rodea se hace necesario desarrollar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta los diferentes contextos y la

enorme capacidad de aprendizaje de las personas. Se hace necesario por tanto que otras personas tengan la suficiente capacidad para facilitar y transmitir de la mejor forma posible, los nuevos aprendizajes que por otro lado están en permanente evolución (Viso, 2010).

Para el entrenador o profesional de la actividad física en la mayoría de los casos tratan de facilitar un adecuado aprendizaje, o mejor dicho, los “*resultados de aprendizaje*”. En este sentido, se busca trabajar en el proceso de evaluación basado en las “*competencias, capacidades y procesos*” estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen, al progreso del estudiante y su articulación con los perfiles profesionales. (Romero, Zurita & Zurita, 2010). Esta tendencia va en progresión durante los últimos años y es una experiencia compartida por muchas universidades e instituciones de todo el mundo (Yániz & Villardón, 2007), donde se busca que el desarrollo del aprendizaje se realice en base a las características, necesidades e intereses del alumno.

Las competencias dentro del ámbito educacional se encuentra influenciado en gran medida, de los factores externos tales como la competencia empresarial, globalización y la internacionalización de la economía, sin embargo el aporte desde la reflexión por parte de la comunidad educativa y deportiva es prácticamente nula. (Bustamante, 2002; Zubiría, 2002); son una oportunidad para centrarse en aquellos aprendizajes verdaderamente importantes y favorecer que los estudiantes desarrollen capacidades que sean fundamentales para desenvolverse óptimamente en la sociedad. (Viso, 2010)

En las universidades y organismos encargados de formar a las personas, en los últimos años cada vez más se plantea la forma de transmitir los conocimientos y la capacidad para aplicarlos, pues se aprecia como en la sociedad actual surgen nuevas necesidades como el trabajo en equipo, manejo de conflictos, etc. (Biggs, 2005; Jabif, 2007; Yániz & Villardón, 2006;).

La educación en el contexto de la globalización es clave para el progreso de la sociedad, pues es generadora de conocimiento, pensamientos y nuevas teorías útiles para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. (Román-Pérez, 2006; Tobón, 2005).

Cada persona tiene un estilo particular de aprendizaje que fundamentalmente se relaciona con las diferentes maneras de percibir la información que se recibe de la experiencia, de tratarla y organizarla. Por tanto es común utilizar variados métodos de enseñanza para favorecer los diferentes estilos (Alonso & Gallegos, 2010; Jabif, 2007), siendo cada profesor el que desarrolla y pone en práctica esta acción, aparte de ser un mediador decisivo en el proceso y estableciendo de resultados concretos por arte de los estudiantes. En este sentido es el profesor quien ayuda en el dominio de los contenidos y mantiene un clima adecuado en el aula favorecedor del aprendizaje. (Pozo, 2006; Villa & Poblete, 2007).

La perspectiva que tiene cada docente sobre la formación, los contenidos, procesos propuestos y condiciones de trabajo, hace que éstos interpreten, resuelvan, tomen decisiones, adopten determinadas estrategias, etc.(Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

II.3.1. PARADIGMAS VINCULADOS AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Tanto las teorías implícitas de enseñanza de los profesores (tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica) como los estilos de aprendizaje de los estudiantes (teórico, reflexivo, activo y pragmático); son mostrados desde diversos paradigmas. Este aspecto, entre otras cosas lo vamos a tratar en el presente epígrafe.

Marradi, Archenti & Piovani (2007) señalan que en el proceso multidimensional que es la enseñanza – aprendizaje, se deben tener presentes una serie de decisiones no lineales y de distinto niveles de complejidad, poniéndose en juego saberes impersonales, técnicos y objetivados y, saberes personales, tácitos y no explicitados; estos autores han identificado tradicionalmente paradigmas que caracterizan la generación del conocimiento científico, dando respuesta a tres cuestiones básicas que sirven de base en la toma de decisiones, en el plano de la racionalidad de medios afines entre: un problema cognitivo de interés, un diseño de investigación apropiado al problema y los instrumentos técnicos más adecuado para resolverlo,

- **Ontológico** (naturaleza de lo cognoscible, de la realidad).
- **Epistemológico** (naturaleza de la relación entre el que está conociendo y lo conocido).
- **Metodológico** (como proceder para descubrir lo cognoscible).

Así dentro de las orientaciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas-conceptuales se enmarcan las diversas teorías implícitas expuesta por los diversos autores (Marrero, 1993; Pérez-Gómez et al., 1999; Pozo 2006); dentro de la investigación podemos tener los siguientes tipos:

El **positivista**, también denominado cuantitativo; es bastante efectivo y ha sido empleado en multitud de investigaciones. Fundamentalmente emplea técnicas de obtención de datos de tipo cuantitativo, usando el descubrimiento de las leyes que rigen los fenómenos y, plantea que el mundo social puede ser estudiado de la misma forma en que se hace con el mundo material y en tal sentido, utiliza procedimientos estadísticos muy confiables y pone todo su valor en los números, las cantidades y en todo lo perfectamente medible.

El **interpretativo**, conocido como cualitativo; considera la realidad como múltiple, con una dependencia entre el sujeto y el objeto de la investigación y con la finalidad de comprender las relaciones internas, los significados de las acciones, el entendimiento de la realidad y de todo lo que nos mueve. El investigador se vincula directamente al proceso para ser capaz de comprenderlo todo. Los estudios de caso, la observación y las entrevistas son técnicas y métodos muy utilizados sobre todo por quienes trabajan con muestras pequeñas y no utilizan grandes procesamientos estadísticos.

El **crítico o socio-crítico**, es una mezcla entre el positivismo y el interpretativo y su esencia está dada en la interpretación y transformación de la realidad, asumiendo que esta es dialéctica, dinámica y evolutiva y se caracteriza por investigaciones de grupo con acciones de capacitación de los investigadores y de transformación de la realidad. Utiliza procedimientos fundamentalmente cualitativos para la recogida de datos. Ocasionalmente emplea procedimientos cuantitativos, aunque no es lo normal en este paradigma.

Pozo (2006) señala que las diferentes teorías implícitas o explícitas sobre el aprendizaje se diferencian por los principios en los que se basan y los diversos escenarios de enseñanza y aprendizaje que utilizan. Discrepan efectivamente en los principios epistemológicos (en cuanto a la naturaleza del conocimiento, interacciones entre individuos y objeto del conocimiento); en los principios ontológicos, (modos desde donde se interpreta el aprendizaje, el cambio de algunos procesos o el propio sistema de aprendizaje); y finalmente en los de tipo conceptual.

Son multitud los investigadores y científicos que desde hace años han empleado los paradigmas anteriores (Del Villar et al., 2002; Guba, 1990; Guba & Lincoln, 1994; Lobos, 2012; Valles, 2000), destacamos a este último autor, que utiliza una síntesis que diferencia las dos principales modalidades de paradigmas:

Tabla II.7. Perspectivas Epistemológicas en las Ciencias. Fuente: Valles (2000).

Positivismo	Constructivismo
Denominado prevaeciente, clásico, racionalista	Denominado emergente, interpretativo, naturalista
Diferenciación absoluta entre hechos y valores y creencias, como único modo de garantizar objetividad, finalidad que se persigue.	La ciencia no deja de estar basada en creencias y valores, por hecho de ser una actividad humana e histórica. Es subjetiva
Correspondencia absoluta entre hechos y teorías como única forma de demostrar su significado, distinguiendo, términos observacionales y teóricos	La correspondencia entre hechos y teorías también está condicionada por la capacidad observacional, reducida a un espacio y nuestra experiencia de ella.
El método científico es ante todo un modo de demostrar la verdad de una proposición y/o teoría (verdadero vs falso)	El método científico no puede ser con la lógica de la demostración, ni solo el garantiza la verdad de una teoría.
Separación entre contexto de descubrimiento y contexto de justificación;	Ninguna teoría puede ser comprendida ni valorada al margen del contexto. (sin su naturaleza)
El conocimiento científico progresa por la acumulación de nuevas teorías.	El conocimiento científico progresa por cambios sucesivos.

Archenti (2007), indica que el científico no debe decantarse por un solo modelo, sino conocer y utilizar cada uno en función de lo que se quiera analizar, tomando las decisiones técnicas pertinentes en cada momento, es decir, explicitar qué teoría y modelo utiliza el investigador en la creación del conocimiento según finalidades frente al objeto en estudio.

II.3.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Son numerosas las teorías implícitas que utilizan y desarrollan los docentes, los cuales despliegan diferentes perspectivas y modelos de enseñanza – aprendizaje (Pozo, 2006), adecuados a las propias ideas del profesor (citando a Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993 y Atkinson & Claxton, 2000). Estos modelos por otro lado aluden a representaciones, concepciones y permiten la explicación de los marcos de referencia que los profesores utilizan para percibir y procesar la información que utilizarán posteriormente en sus prácticas pedagógicas, dentro de contextos varios como el deportivo (Marín, 2009; Romero & Vegas, 2002).

Para fomentar un cambio en las prácticas educativas, en primer lugar debemos conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuales son sus procesos de cambio y relaciones con la propia práctica; de forma que para que se produzca una modificación se necesitan cambiar las mentalidades o concepciones de los agentes educativos, en especial profesores y estudiantes, que son quienes mayormente interpretan y dan sentido al proceso (Pozo, 2006).

Las teorías no se exhiben en su totalidad durante la actuación en tareas o interpretación de situaciones; lo que las personas construyen es un modelo mental, elaborado a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o de la tarea. Se genera en la memoria de corto plazo y se va modificando a medida que cambian las condiciones de la tarea o se va produciendo un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este pacto transforma los modelos mentales de los participantes a medida que se modifican sus intenciones y metas hasta llegar, si es el caso, a un modelo mental compartido. El modelo mental al que se alude es una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, como plantean Rodrigo & Correa (2001).

Los modelos de enseñanza-aprendizaje son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica (Marrero, 1993). Para numerosos científicos como Pozo & Monereo (2007) y Rodrigo (1993) constituyen un tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales, siendo los niveles a los que se refieren los siguientes:

- Un **primer nivel** superficial o de respuestas; que está conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones a las que se enfrenta. Son respuestas elaboradas frente a demandas contextuales específicas, y responden a los rasgos representacionales de los modelos mentales y es el nivel más accesible,

consciente, explícito o inmediato y tiene un carácter situacional. Se trata de representaciones construidas en una respuesta específica y que en muchos casos, se elaboran ad hoc en respuesta a esas demandas contextuales, sin que necesariamente estén almacenadas de modo permanente o explícito en el sistema cognitivo del sujeto (Marrero, 1993; Pozo, 2006).

- En un **segundo nivel**, están las teorías de dominio y se encuentran constituidos por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos de aprendizaje, perteneciendo a un dominio específico o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Se infieren a partir de las acciones, verbalizaciones o predicciones del nivel anterior; de esta manera al realizar una serie de tareas se asume que se mantiene una teoría de dominio. En este sentido las teorías de dominio requieren un mayor esfuerzo cognitivo y una mayor cantidad de práctica para su explicación. Un conocimiento puede ser explícito sin ser consciente y puede ser consciente sin ser verbalizable, pero las formas superiores de explicitación implican la capacidad de reescribir fenómenos o situaciones en términos de lenguajes y códigos con notable nivel de abstracción o descontextualización.
- En el **tercer nivel**, Pozo (2006), identifica las teorías implícitas, como representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esta información. Tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio y las formatean de diferentes maneras. Distintas teorías de dominios podrían sustentarse en los mismos supuestos implícitos. Las restricciones que imponen las teorías implícitas tienen que ver con principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías científicas, que son los que se deben modificar para que se operen verdaderos cambios conceptuales.

Las teorías implícitas son representaciones de naturaleza abstracta y estable, creándose a partir de experiencias cotidianas, que si bien persisten inaccesibles a la

conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Marrero, 1993; Rodrigo,1993).

Para Marrero (1993), *“las teorías implícitas se abstraen, principalmente, a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria. Se trata de un modelo de aprendizaje de teorías basado en la adquisición de “ejemplares” o “experiencias de conocimiento directo del objeto” y en la información comunicada lingüísticamente o “experiencia de conocimiento directo”*. Es decir, las teorías educativas, no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita por parte de los profesores, se trata de síntesis que permanecen habitualmente implícitas. Dentro de las distinciones que presentan las teorías implícitas es que surgen desde el aprendizaje espontáneo, con predominio de lo implícito, se aplican al mundo real, resuelven problemas prácticos inmediatos y su eficacia es a corto plazo.

Según Shavelson & Stern (1981) explican que para tomar decisiones, los profesores utilizan dos tipos de información: datos sobre las condiciones antecedentes – información sobre los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y aprendizaje, y sobre el entorno de la clase y la escuela-, y sus propias creencias-ideas implícitas sobre el aprendizaje, concepciones sobre opciones didácticas y sobre cómo aprenden y se desarrollan los alumnos (Pozo, 2006) Algunos de los aspectos que resuelven las teorías implícitas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla II.8. Síntesis de las Teorías Implícitas. Fuente: Pozo (2006)

Se pregunta por...	La coherencia y consistencia de las distintas concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza
Formas que adoptan	Principios generales que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones
Posición respecto al contexto y contenido	Teorías implícitas generales que se manifiestan con diversos grados de coherencia y consistencia según los contextos y situaciones
Tipos de cambio	La impresión es que el cambio se debe a la experiencia acompañada de reflexión y los cambios más importantes se deberían a una acción educativa dirigida a ese fin.
Métodos investigación más empleados	Entrevistas estructuradas, cuestionarios tipo Likert, de elección de alternativas, tareas de solución de problemas

Pozo (2006) puntualiza que para estudiar las teorías implícitas del aprendizaje debemos basarnos en el análisis del aprendizaje como un sistema que relaciona tres componentes principales:

- Las condiciones
- Los procesos del aprendiz
- Los resultados

En las condiciones se incluyen aspectos que comprometen principalmente al propio alumno (edad, estado de salud) y estados mentales epistémicos, los conocidos como los clásicos (conocimientos previos); afectivos y motivacionales; o a su entorno, como los contextos socioculturales, materiales y artefactos. El aspecto referido a los procesos alude a las acciones manifiestas y mentales que el aprendiz lleva a cabo al aprender, mientras que el componente resultado se refiere a lo que aprende o pretende aprender.

El nexo entre cognición (o aprendizaje) y enseñanza requiere teorías tanto para una como para la otra. En realidad, aunque el aprendizaje y la enseñanza exijan principios diferentes actúan de manera recíproca como indica Schunk (1997).

El aprendizaje es un proceso unido a la enseñanza, integrado por categorías, configuraciones y componentes. Las relaciones entre las configuraciones del proceso enseñanza-aprendizaje adquiere una significación especial en tanto establece la dinámica de sus componentes y permiten la explicación de cada uno de estos y del proceso en su conjunto. (Ortiz, 2009).

Pérez-Gómez et al., (1999) desde su propuesta de clasificación reconocen que en ciencias sociales y humanas, por más depurada que se considere la clasificación que se haga al respecto, es necesario reconocer que hay límites difusos y ejemplares difíciles de encuadrar y que por ello mismo en ocasiones están ubicados en la bifurcación de algunas perspectivas.

En este sentido Ortiz (2009), siguiendo a Flórez (1998), expresa que desde los orígenes las perspectivas pedagógicas competen a principios, conceptos, métodos y técnicas diseñadas para entender y mejorar la enseñanza, tornándola más eficiente para asegurar la formación y el aprendizaje de los estudiantes, que se debe aceptar que en el campo de la pedagogía coexisten variadas orientaciones teóricas que asume el pedagogo. Y dentro de éstas se confiere relevancia el distinguir la intencionalidad que le adjudica a éste, cuando se propone ciertas tareas y metas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

Pozo (2006) nos habla de varias teorías implícitas, es decir, la directa, interpretativa, constructiva y postmoderna. Pérez-Gómez et al., (1999), las denomina academicista, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Por su parte, Marrero (1993) en su cuestionario, que es el que se utiliza en esta investigación, propone la clasificación en perspectiva tradicional, técnica, activa, constructiva y crítica.

II.3.2.1. Perspectiva tradicional

Según Pozo (2006) es una perspectiva directa ubicándose dentro de los supuestos de la teoría conductista y cimentada en la educación desde donde se expone una idea como, *“un estímulo es seguido de una respuesta”*, donde toda conducta se compone de respuestas objetivamente.

El currículum se basa en disciplinas académicas y la transmisión cultural, como indica Adler (1980), prestando atención a la perspectiva filosófica, en especial a elementos epistemológicos y éticos y a la fuente que representan las disciplinas (Ortiz, 2009).

En general el aprendizaje dentro de esta teoría se define como un cambio relativamente permanente en el comportamiento, si bien reconocen que la maduración

es un factor limitante, su interés principal radica en los mecanismos del aprendizaje. Estas modificaciones en el comportamiento deben ser razonablemente objetivas y por tanto deben poder ser medidos. Papalia, Wendhos & Dustin (2004), añaden una serie de elementos o factores limitantes como son la edad, la salud y la buena alimentación.

En este enfoque se ubican las teorías conductuales-conexionistas, que privilegian la programación escolar; los objetivos operativos y la disciplina, la enseñanza implica una forma de condicionamiento realizada por el profesor y el aprendizaje del estudiante que se ve forzado por una motivación externa.

En el ámbito del deporte, como señala Moreno (1997), el entrenador debe considerar tres aspectos fundamentales como son el técnico, psicopedagógico y organizativo; por tanto este modelo se centra de modo excluyente en los resultados o productos del aprendizaje. Por otra parte, en la visión más sofisticada de esta misma teoría, se vinculan los resultados alcanzados a unas condiciones cuyo cumplimiento asegura el aprendizaje.

En esta perspectiva la organización de la enseñanza se orienta exclusivamente en función del propio material/instrumento que debe aprenderse, desde los contenidos que acaban siendo los resultados que deben lograrse, agregándose a lo anterior las estrategias utilizadas, las cuales deben pasar por lo que el estudiante debe hacer y cualquier valoración que se haga será respecto de la información o instrucción entregada previamente, por lo que la mejora apunta a que el profesor maneja y conoce los contenidos que imparte (Pozo, 2006).

La educación es dirigida por el maestro, centrada en su autoridad moral y física sobre el alumnado, quién pasivamente será el destinatario de una verdad universal incuestionable. El profesor es el responsable de seleccionar las impresiones de la mente que serán útiles para dar sentido el mundo y alcanzar la verdad. (Diez & Román 2001).

El **Modelo Pedagógico Tradicional** se sustenta en la siguiente representación como señala Flórez (1999).

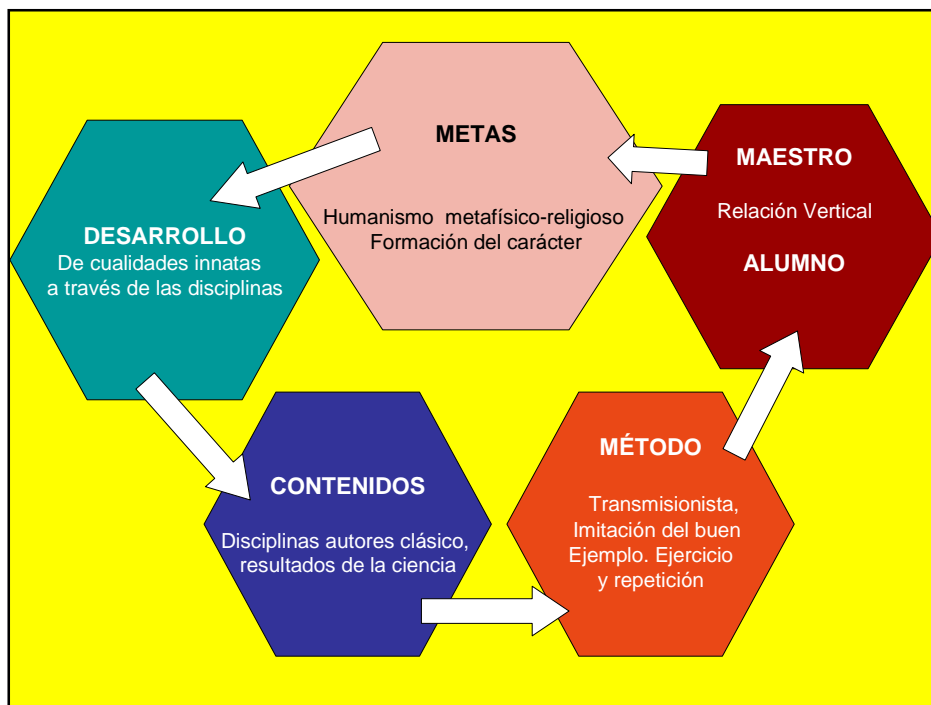


Figura II.3. Modelo pedagógico tradicional según Flórez (1999) extraída de Lobos (2012)

Por tanto es el profesor quién trasmite de forma objetiva los conocimientos a los alumnos, éstos deben apropiarse de ellos sin interrogarlos de forma individual, dependiendo ello del esfuerzo y habilidad del propio estudiante. Así entre las funciones del profesor estará entregar el conocimiento de modo más o menos directo a sus alumnos, bien a través de explicaciones verbales o de sus propias acciones, corrigiendo o moldeando a sus estudiantes para que todos los componentes encajen entre sí de acuerdo con el diseño pre establecido.

Desde la mirada ontológica de ésta perspectiva se sostiene que lo aprendido es independiente del sujeto que aprende. Que la realidad y el significado de ésta existen independientemente de la operación sin ninguna conciencia sobre ello. La verdad y el significado reside en los objetos y su epistemología se inscribe en el realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde directa e unívocamente con la realidad,

concibiéndola en forma dualista (es verdadera o falsa) y por tanto los resultados del aprendizaje son un retrato intacto o copia de esta realidad o modelo cultural percibido.

II.3.2.2. Perspectiva implícita activa

Con este nombre la cita Marrero (1993), Pozo (2006) la llama Interpretativa y Pérez-Gómez (2002) la cita como Reflexiva.

Se identifica porque en el proceso de enseñanza– aprendizaje se conectan resultados, procesos y las condiciones del aprendizaje de modo relativamente lineal (similar al positivismo o asociacionismo), concibiéndose las condiciones como necesarias para el aprendizaje, pero no son suficientes para explicarlo, constituyéndose la actividad del aprendiz en la clave fundamental para lograr un buen aprendizaje, cuyos resultados son concebidos de la misma forma que la teoría tradicional (positivista) es decir, como réplica (copia) de la realidad o de los modelos culturales.

El currículum se encuentra basado en el desarrollo humano y la meta principal es el desarrollo integral del estudiante y siendo sus dimensiones intelectual, emocional, social y motora. Los objetivos son sumamente flexibles y experimentales, conectados con la vida (Ortiz, 2009).

Por tanto, desde el ámbito del deporte, autores como Díaz-García (1992) y Saura (1996) promulgan que el técnico actúe más como un educador; favoreciendo que los alumnos sean aprendices activos y entusiastas, más que entes pasivos a los cuales se deba forzar a aprender. (Arancibia, Herrera & Strasser, 2006).

Esta versión según Pramling (1993) citado por Pozo (2006) es congruente con la concepción del aprendizaje como hacer, la que implícitamente conlleva la idea del que aprender no es algo fácil ni inmediato, sino que consume tiempo y demanda un esfuerzo deliberado, especialmente de parte del estudiante, agregándose que para éste, el aprendizaje se da en términos de procesos mentales en su núcleo explicativo y

donde se generan, conectan, amplían y corrigen las representaciones internas, al descubrir, relacionar, especificar, descartar para regular las propias prácticas, al plantearse metas, evaluar los propios resultados y ajustar la ejecución.

El componente resultado asume nuevos matices: por un lado se describen los productos del aprendizaje como acumulación y aumento de la complejidad del conocimiento existente y por otro lado, se ve la innovación y refinamiento en el uso de los procesos mentales (conceptuales y procedimentales). Ambas variantes de esta teoría comparten la noción de que el aprendizaje produce aproximaciones cada vez más fieles, completas o precisas de la realidad o conocimiento que tiene que ser aprendido (Pozo, 2006).

Una de las principales diferencias entre la teoría interpretativa y la conductista, es que el profesor puede tener un papel más secundario como tutor del aprendizaje, cediendo buena parte de la responsabilidad al alumno, pero manteniendo y asumiendo para sí la guía y la dirección del trabajo, que casi siempre se realizará en grupo y en el que muchas veces el profesor cederá ese papel de guía a otros alumnos, o incluso dejará que sean ellos mismos los que aprendiendo uno de otros decidan el camino, convirtiéndose en ocasiones en consultor (Olson & Bruner, 1996) externo del aprendizaje del propio alumno.

También debemos indicar que esta teoría articula los tres componentes básicos del aprendizaje como una cadena de manera causal lineal y unidireccional, ubicando y asemejándose a la concepción tradicional o positivista.

Se distingue al concebir la enseñanza-aprendizaje como proceso y no como un estado aislado y establece una relación entre tres componentes, en lugar de sólo dos como lo hace la teoría directa, pero le es muy próxima en sus supuestos epistemológicos.

En la dimensión epistemológica la teoría interpretativa parte de un principio realista similar a la teoría directa, al asumir en última instancia que el buen conocimiento debe

reflejar la realidad (como la teoría conductista o tradicional) y por tanto que el aprendizaje tiene por meta captar esa realidad

En cuanto a la organización de la práctica desde esta perspectiva se estructuran las actividades en función de las acciones – esencialmente motoras, externas, aunque también pueden ser actividades cognitivas, pero siempre con la regulación externa del profesor- que producen esos resultados y contenidos. Las estrategias didácticas se explican a los estudiantes, es decir, que se hace, porque se hace y la reflexión se crea gestionando externamente desde el profesor, de modo que no se desvíe de los resultados deseados. En cuanto a la mejora de la enseñanza, además de los contenidos se necesitan mejores técnicas y recursos didácticos (Pozo, 2006).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desde ésta perspectiva, los aprendizajes previos se utilizan para conocer lo que el alumno no sabe y poder enseñárselo correctamente, conociendo la exploración inicial en busca de deficiencias. Respecto de la motivación, es entendida como un proceso cognitivo mediador donde el aprendizaje, aún siendo responsabilidad esencial del alumno, el profesor puede gestionar externamente, volviendo la situación de aprendizaje más agradable y manteniendo una relación más afectiva con el alumno de manera de facilitar su interés en ello.

El **Modelo Reflexivo o Romántico**, como indica Flórez (1999) se basa en:

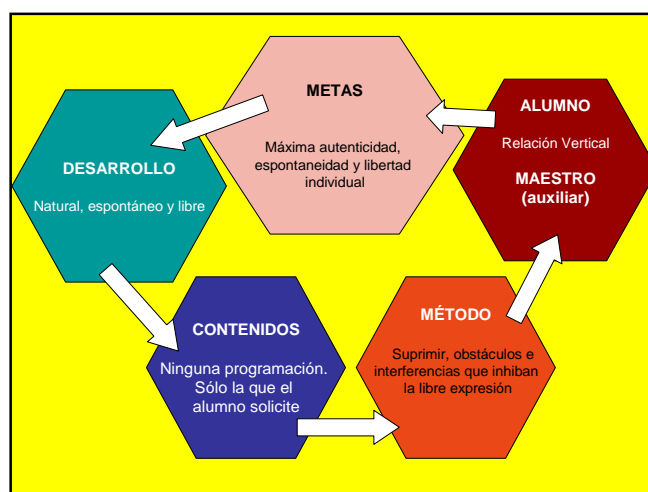


Figura.II.4. Modelo reflexivo o romántico según Florez (1999) extraída de Lobos (2012)

El docente desde ésta perspectiva, encamina, orienta y prepara la intervención entre estudiantes y el conocimiento de modo que se enriquezca y potencie el sistema de significados compartidos que van elaborando. Cada estudiante desarrolla sus propios esquemas de interpretación de la realidad siendo partícipes en su experiencia en el mundo social y cultural (Gimeno, 1999).

En síntesis, ampliando ideas anteriores, los estudiantes deben mantener una ejecución activa en su propio aprendizaje, debiendo ser participantes activos o desarrollando a nivel de pares una relación como tutor. Con ello lograrán de modo creciente a través del tiempo y de su propia maduración una autonomía en su propio proceso, donde la enseñanza es el espacio donde se desarrollan los valores que orientan la intencionalidad educativa, que además se debate y decide dialécticamente en la comunidad social, en el centro y en el aula (Gimeno, 1999).

El ambiente pedagógico debe ser muy flexible de manera que el niño tenga la posibilidad de desplegar su interioridad, sus cualidades y habilidades naturales en maduración, en la escuela activa, los métodos son entendidos como formas de hacer y se convierten en objetivos o fines. Se reduce sustancialmente el nivel de contenidos y estos se organizan en función de métodos, generando un importante número de actividades y priorizando el saber hacer sobre el saber conceptual (Román-Pérez, 2006).

II.3.2.3. Perspectiva constructiva

El tercer modelo que se propone y que enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la teoría constructiva sobre el aprendizaje denominado así por Marrero (1993). Este modelo implica procesos mentales reconstructivos de parte de los aprendices a partir de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como el ejercicio de la autorregulación de la propia actividad de aprender. A éstos procesos mentales internos se les atribuye un papel necesariamente

transformador, por tanto, los resultados del aprendizaje implican también inevitablemente una redescrición de los contenidos que trata, incluso de la propia persona que aprende.

Las capacidades y las destrezas básicas se desarrollan muy lentamente, pero cuando una destreza concreta se interioriza facilita el cambio estructural de índole cognitivo (modificación de la estructura de la inteligencia) y los bloqueos en el aprendizaje serán menores y se aprenderá antes, mejor y molestará mucho menos, igualmente el alumno mejorará su autoestima escolar.

Para apreciar los resultados es ineludible considerar los cambios en los propios procesos representacionales del aprendiz, teniendo en cuenta tanto la manera de dar significado al objeto de aprendizaje como a las metas de aprendizaje que se proponen.

De acuerdo con Vygotsky (1973), los adultos o los compañeros más avanzados deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño antes de que este pueda dominarlo e interiorizarlo, la que es denominada zona de desarrollo próximo, que corresponde a la brecha entre los que son capaces y los que aún no pueden lograrlo.

Pozo (2006) plantea que la falta de diferenciación entre ambas teorías (interpretativa y constructiva) ayuda a explicar el éxito aparente (teórico) y el fracaso real (práctico) del constructivismo cuando se traslada al aula, así y en opinión de este autor y de Díez & Román (2002), el paso de una teoría realista (tradicional o positivista) a una concepción constructivista implica un verdadero cambio conceptual o representacional.

En cuanto a lo ontológico, el aprendizaje es concebido como sistema dinámico autorregulado que articula tanto condiciones como procesos y resultados; en lo concerniente a lo epistemológico, asume que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz; que esa transformación puede conducir incluso, a una innovación del conocimiento cultural.

Debemos entender que las acciones del conocimiento en el aula, no es una transmisión directa de un saber establecido, sino de un dialogo con un saber incierto en el que se compromete al estudiante a construir su propia voz, reconociéndose que los contenidos son el medio necesario para lograrlo y que algunos de ellos serán mejores que otros para promover ciertas capacidades en los alumnos (Martín & Coll, 2003).

El **Modelo Constructivista**, como señala Flórez (1999), queda representado en la siguiente figura:

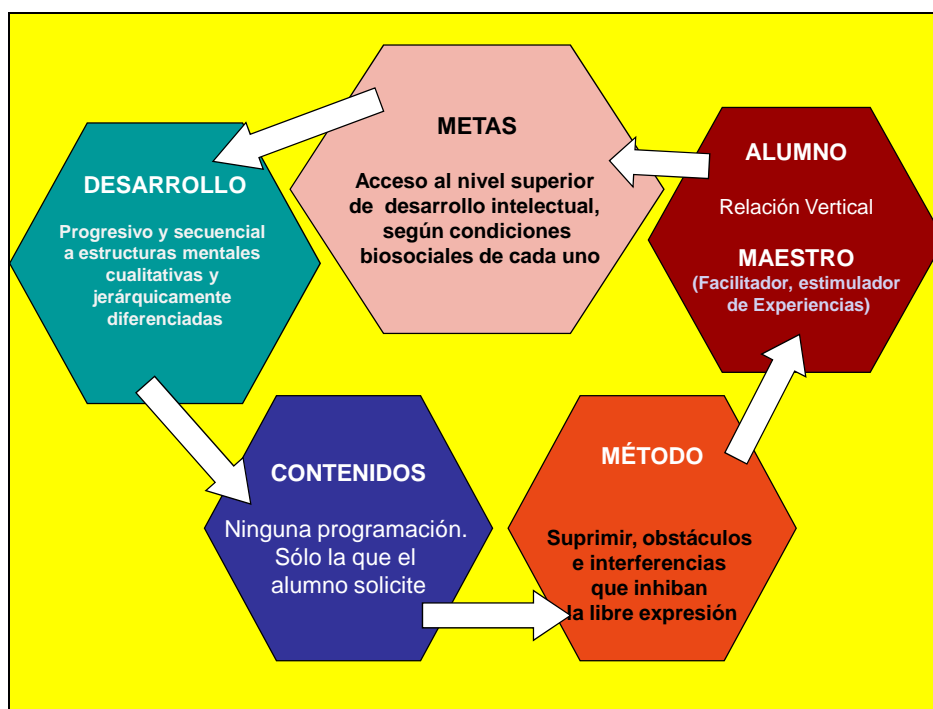


Figura II.5. Modelo constructivista según Flórez (1999) extraída de Lobos (2012)

Este modelo establece que la meta educativa es que cada individuo acceda progresivamente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe actuar respecto de los conocimientos previos, pensando que estos se conforman en el principio siendo el motor desde el que se construye todo el aprendizaje, por lo que la motivación es entendida como un proceso mediante el cual el profesor debe ayudar al estudiante a generar y reconstruir sus propias metas, haciéndole asumir una responsabilidad progresiva en su propio aprendizaje, promoviendo la regulación interna, metacognitiva, a partir de estos conocimientos previos, convirtiéndose en el actuar cíclico en la estrategia didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje. Esto implica la necesidad de un mayor conocimiento y adaptación a las características de cada estudiante (Pozo, 2006).

Por ello, la función del profesor es acompañar o guiar el propio proceso del aprendizaje del estudiante con diferentes grados de implicación o dirección de ese proceso, así éste puede actuar como tutor del aprendizaje, donde le corresponderá ir cediendo buena parte de la responsabilidad al alumno, pero manteniendo la guía aunque muchas veces el profesor cederá ese papel a otros alumnos, incluso dejará que sean ellos mismos los que aprendiendo unos con otros, decidan el camino (método y/o estrategia metacognitiva).

El maestro-profesor como mediador del aprendizaje elige y selecciona los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar las capacidades previstas.

El aprendizaje es considerado un proceso progresivo en desarrollo, evolución y adaptación, que ocurre como resultado de la construcción activa que realiza la persona/estudiante a partir de sus interacciones con el medio (Villa & Poblete, 2007).

Por tanto la función del alumno es ir logrando autorregular su aprendizaje, tomando un papel activo sobre condiciones, procesos y que valore los resultados en su propio aprendizaje, por lo que el que aprende debe tener claro como aprende y ello supone identificar con que capacidades, destrezas y habilidades aprende en una situación

determinada, por lo que el medio le proporciona y posibilita oportunidades para el aprendizaje (Villa & Poblete, 2007).

II.3.2.4. Perspectiva técnica

Esta cuarta perspectiva es la técnica, que según Rincón (2006) son aquellas teorías que con pretensiones pragmáticas buscan sistematizar ordenadamente las acciones educativas, siendo su finalidad la de controlar y mejorar, dentro de los límites propios de la complejidad de nuestro campo de actuación, los procesos de enseñanza – aprendizaje, implicando una triple racionalidad:

- Orden epistémico (ciencia)
- Instrumental (técnica)
- Práctico prudencial (ética)

El currículum se basa en el dominio de destrezas, gira en torno a un diseño tecnológico para la adquisición de esas destrezas, su estructura es extremadamente técnica y rígida, respondiendo a etapas, niveles o fases para la perfección de dichas destrezas específicas, ordenadas en series inflexibles (Ortíz, 2009).

Rincón (2006) citando a Bunge (1985) concibe las ciencias tecnológicas como aquellas *“que se inclinan a la acción práctica, encontrándose entre ellas la pedagogía”*. El *“saber”* y el *“saber para hacer”* con finalidades educativas es lo que denominamos saber pedagógico.

En la racionalidad instrumental se acepta que las teorías no son verdaderas ni falsas, sino simples instrumentos o dispositivos de cálculo para predecir los resultados de las medidas y que, consecuentemente, la única realidad existente son los resultados obtenidos a través de dichos instrumentos.

Rincón (2006) basándose en diversos autores expone que: al aplicar el criterio de demarcación en la forma en que operan el conocimiento científico y tecnológico, podemos decir que la ciencia actúa a través de la teoría (López-Barajas, 1994), mientras que la tecnología lo hace por medio del modelo, con la información que le proporciona la ciencia, para la predicción de acontecimientos.

En general las críticas a esta perspectiva no suponen un rechazo general, sino que por el contrario, son múltiples las tareas en las que se puede identificar la necesidad de utilización de las técnicas de la investigación aplicada. (Pérez-Gómez, 1999).

En el modelo el profesor hace uso del conocimiento generado por investigadores para derivar técnicas de diagnóstico y resolución de problemas relevantes de la práctica según cada situación. Con esto inevitablemente se produce la separación personal e institucional entre investigación y la práctica (Pérez-Gómez, 2002).

En la siguiente ilustración se muestra el **Modelo Técnico** planteado por el profesor Flórez (1999):

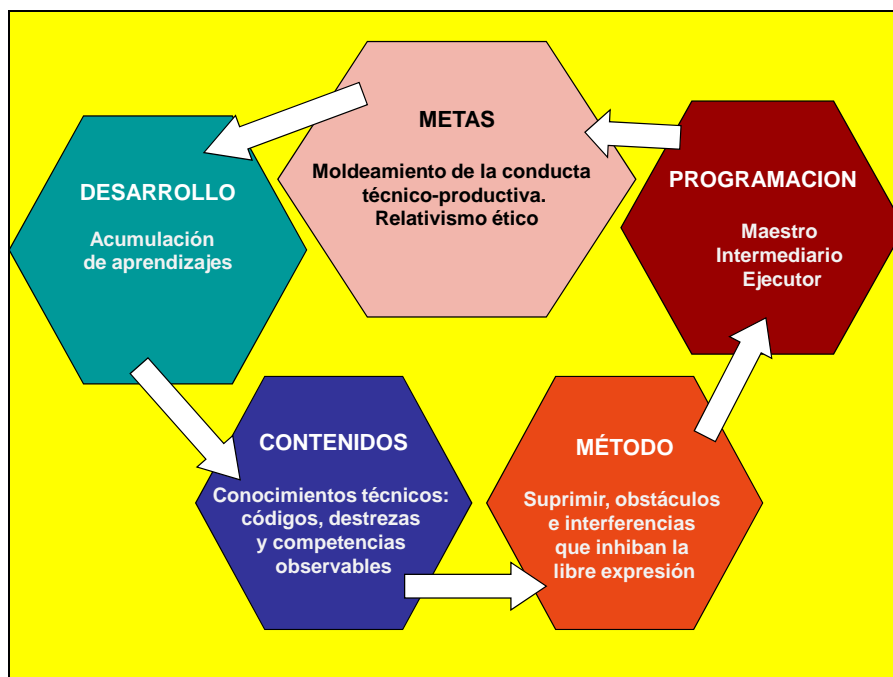


Figura. II.6. Modelo técnico según Flórez (1999)

Las acciones pedagógicas tienen como núcleo central el propósito de “*Moldear*”, en este sentido es el entrenador/profesor la autoridad máxima en la formación del jugador. Tiene importancia la transmisión de conocimientos (contenidos), importa atender las formas de adquisición y las condiciones de los aprendizajes del alumnado.

El rol del profesor, en ésta perspectiva, es un técnico que debe aprender conocimiento y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran científicos básicos y aplicados. La metáfora del profesor técnico tiene sus bases en la racionalidad técnica, como epistemología de la práctica heredada del positivismo, que ha prevalecido a través de décadas, en la educación y socialización de las personas (Pérez-Gómez, 2002)

II.3.2.5. Perspectiva teórica implícita crítica o emancipadora

El quinto enfoque teórico es el crítico, donde la enseñanza puede considerarse como un proceso donde se facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los aprendices, por tanto éstos son activos procesadores de información y el papel del profesor es principalmente un investigador en éste proceso dialéctico y a través del cual se intenciona la transformación de los pensamientos y creencias, ello hace necesario que él conozca cuáles son los pensamientos, intereses y posibilidades de comprensión que ellos poseen, ya que el cambio o transformación se generará sólo cuando estos logren movilizar su pensamiento.

El currículum, está fundamentado en la transformación social (Giroux, 1988), girando en torno a la realidad socio cultural y política de los estudiantes; otorgando mayor valor a la perspectiva sociopolítica siendo la meta principal desarrollar la comprensión crítica de la realidad social y el compromiso con su transformación, presentando una estructura flexible y se establece a partir de la propia realidad (Ortíz, 2009).

Las posiciones que se agrupan en el enfoque crítico conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimientos que rigen y se realizan a lo largo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Por tanto, debe ser conocedor del contexto social y político donde se produce la enseñanza y su intervención como profesor o profesora, lo que lo hace objeto de análisis y crítica permanente, comprendiendo mejor sus efectos con respecto a los valores, principalmente de igualdad y justicia social, ya que los contenidos desde ésta perspectiva, deben representar la ideología y cultura de la sociedad. (Pérez-Gómez, 2002).

En la siguiente figura propuesta por Flórez (1999) se muestra el **Modelo Crítico o de Emancipación**:

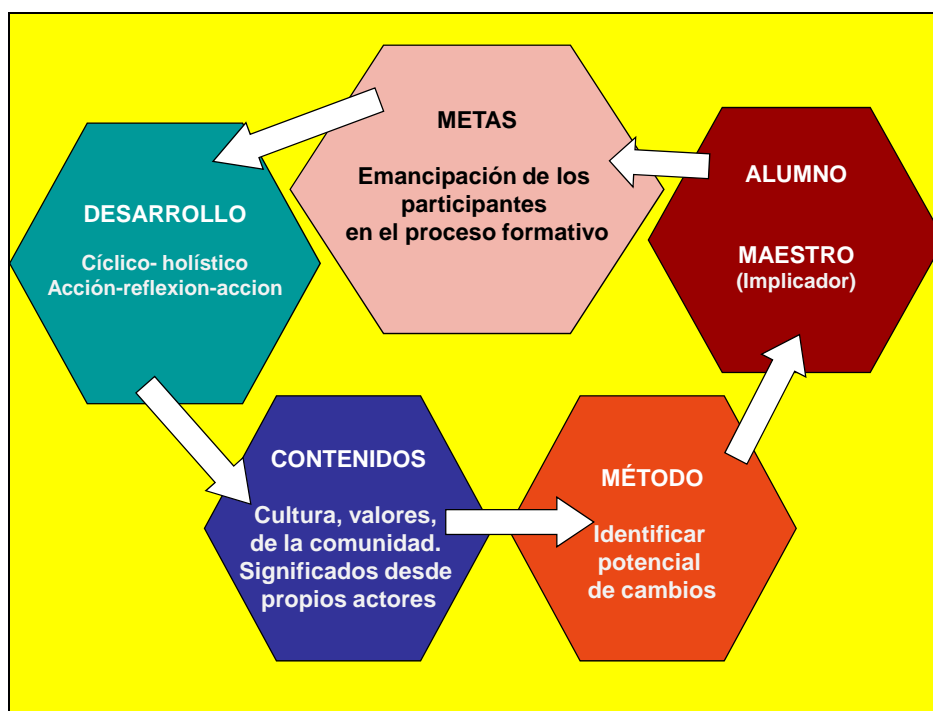


Figura.II.7. Modelo crítico o de emancipación según Flórez (1999)

En este modelo, el profesor debe tener una mirada crítica y autocrítica de sus propias prácticas de planificación (replanificación), evaluación y toma de decisiones que debe

ser permanente y en forma cíclica, el modelo clásico en la generación del conocimiento es el de investigación acción. Se denomina teoría crítica por centrarse principalmente en las conexiones existente entre educación y estructura social. (Pérez-Serrano, 2003).

Las acciones pedagógicas tienen la finalidad de identificar el potencial de cambio para la transformación. El profesor/educador y estudiantes viven un proceso de implicación, donde la realidad está cargada de valores. El conocimiento se construye en base a un común democrático y de diálogo, mediante acciones y hechos que se producen cotidianamente con significados desde las concepciones de los propios actores. Los principales representantes de esta corriente son Elliot (2000); Habermás (1987); Stenhouse (1975).

Este modelo tiene como uno de sus principios que el profesor debe ser un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, para comprender tanto sus características como el contexto donde tiene lugar. Para ello es un investigador persistente y sistemático de su propia práctica educativa y la relación profesor–estudiantes debe ser simétrica y cuestionadora de su misma cotidianeidad, por lo que no se trata de imponer un conocimiento crítico, sino de proporcionar instrumentos de reflexión crítica, donde la que la explicación del profesor, así como las aportaciones de los propios alumnos, forman parte de un clima de comunicación y de análisis, permitiendo así que su actividad reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Pérez-Gómez (2002) sostiene que en este enfoque, la escuela y la educación del profesor son elementos cruciales en el proceso de conseguir una sociedad más justa. La escuela debe proponerse como objetivo prioritario enseñar a los estudiantes y profesores la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor es considerado como un intelectual transformador, crítico de su propia práctica, demostrar un compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad donde viven.

Las teorías implícitas de naturaleza crítica, conciben el aprendizaje desde lo colectivo a través de grupos interactivos; la gestión está centrada en la asamblea con un trabajo cooperativo, la programación es de carácter informal y variado. La interacción profesor/estudiantes es igualitaria tanto dentro como fuera del aula. Es válido tanto el pequeño como el gran grupo, los medios o recursos pueden ser diversos tanto estandarizados como elaborados; la evaluación se focaliza al rendimiento no estándar, mayoritariamente cualitativa, utilizando diversas formas como son la coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. El profesor debe trabajar en equipo no obviando que el medio social es determinante para la toma de conciencia y actuación del estudiante. (Marrero, 1993).

II.3.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS

La noción de estilos de aprendizajes o estilos cognitivos tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología. Como concepto fue utilizado por primera vez en los años 50, por los psicólogos “*cognitivistas*”, quienes incentivados por el desarrollo de la lingüística, la incipiente revolución tecnológica en el campo de la informática y las comunicaciones a partir del surgimiento de ordenadores o computadoras, los descubrimientos en las ciencias neurológicas y el debilitamiento del conductismo, comenzaban por aquella época a prestar especial atención a la persona desde el punto de vista del cognitismo. Uno de los primeros investigadores reconocido fue Witkin, Lewis, Hertzmann, Machoverk, Brentnall, Meisserp & Wapners (1954) que se interesó por la problemática de los “*estilos cognitivos*”.

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes se configuran como un conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los individuos perciben, interaccionan con las realidades existenciales y responden a sus ambientes de aprendizaje; estos se consideran como factores que influyen en el rendimiento académico. De acuerdo a los estudios de Kolb

(1984) citado en Jabif (2006), cada ser humano tiene un estilo particular de aprendizaje que se relaciona con las diferentes maneras de percibir la información que se recibe de la experiencia, de tratarla y organizarla; como consecuencia de lo anterior en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es importante utilizar variados métodos de tal forma que se favorece a los diferentes estilos.

Los estilos educativos se aprenden en la interacción con los demás y además se confirman, modifican o adaptan. Los elementos del estilo educativo son dinámicos y están siempre en relación, necesitan un espacio amplio de tiempo para que puedan ser estudiados a fondo, presentando un carácter eminentemente social.

Simplificando mucho y esquematizando las teorías sobre los estilos de aprendizaje, se pueden distinguir dos tendencias, la primera se centra en forma prioritaria en los aspectos cognitivos del individuo y la segunda basada en el aprendizaje. (Alonso & Gallego, 2004)

Blasco, Romero, Mengual, Fernández, Delgado & Vegas (2010), hacen una revisión exhaustiva de autores respecto de las diferentes definiciones otorgadas al concepto “*estilo*” según los aspectos predominantes en cada uno de ellos, ante el requerimiento de establecer una clarificación terminológica. Es así que en dicha recapitulación hablan de:

- **Estilos psicológicos** (Myers, 1962).
- **Cognitivos**, que exponen las diferencias individuales según la percepción y la personalidad.
- **Epistémicos** relacionados con el modo de acceso y control a la información dependientes de factores hereditarios y contextuales.
- **Mentales**, que es la forma particular de cada individuo de percibir y organizar la información.

- **Intelectuales**, propuesta por Sternberg, Bermejo & Castejón (1997) y las diferentes maneras que las personas tenemos de “*autogobernarnos intelectualmente*” en relación al contexto.
- **De trabajo**, identificado por Gardner (1993) quien, con su teoría de las inteligencias múltiples considera que los estilos son las diferentes formas (según el tipo de inteligencia) con que una persona interactúa con sus semejantes y el medio.

Blasco et al., (2010) asientan que en opinión de Gallego & Alonso (2008), los elementos psicológicos que determinan la forma de aprender del sujeto son:

- El componente afecto (**el saber**)
- El cognitivo (**el conocer**)
- El comportamiento (**el comportamiento**)

Además de los tres elementos citados, se debe considerar que el estilo también está relacionado con la “*formación de conceptos, puesto que cada sujeto pensamos y formamos ideas de manera diferente*”. En esta misma orientación, Santizo, García & Gallego (2008) entiende que el “*constructo «Estilos de Aprendizaje» se deriva de la palabra «Estilo» que indica una manera de hacer, un conjunto de «rasgos» que caracterizan el modo de aprender de las personas*”.

Cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender, variando de acuerdo con lo que se requiere aprender; así cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias globales, tendencias que definen los estilos de aprendizajes. Los estilos de aprendizajes son modificables en función de la mejora y perfeccionamiento permanente según se vaya avanzando en los propios procesos de aprendizaje, pueden ir cambiando y desarrollando distintos estilos, y ninguno dura toda la vida.

La noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás, permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje, siendo imprescindible no

“*etiquetar*”, ya que los estilos de aprendizaje, si bien son concebidos como formas de aprendizajes relativamente estables, pueden cambiar llegando a ser diferentes en situaciones diversas, son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña su propio estilo de aprendizaje, este aprende más como indica Woolfolk (1996).

En definitiva, determinan como producto del análisis que este concepto que hace referencia a “*estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben, interactúan y responden a sus ambientes de aprendizaje*”, como indica Keefe (1988).

En consecuencia, si tenemos en cuenta esto, vamos hacia una enseñanza adaptada a las necesidades individuales de los alumnos, lo cual repercute en una enseñanza de calidad. Pero para llegar a conseguir esto, el punto de partida deber ser la identificación del “**estilo de aprendizaje**” del alumno como señalan Gallego & Alonso (2008). Todo ello ha dado lugar al establecimiento de líneas y enfoques de investigación que tienen como característica principal la forma de entender el aprendizaje en función de diferentes variables.

II.3.3.1. Modelos de estilos de aprendizajes

El estudio de los estilos de aprendizajes ha sido tema de estudio en educación y su énfasis es iniciar cambios significativos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo numerosos autores los que han desarrollado modelos que orientan el análisis y comprensión del tema, ofreciendo un marco conceptual que permite aportar a docentes y estudiantes diversas formas de aprendizaje, algunos de estos modelos con mayor pertinencia a este estudio se exponen a continuación.

II.3.3.1.1. MODELOS DE LOS CUADRANTES CEREBRALES

Este modelo fue elaborado por Herrmann (1989) citado en Lobos (2012), se inspira en los conocimientos del funcionamiento cerebral, describiéndolo quién lo enseña como una metáfora y hace una analogía de nuestro cerebro con el globo terráqueo con sus cuatro puntos cardinales.

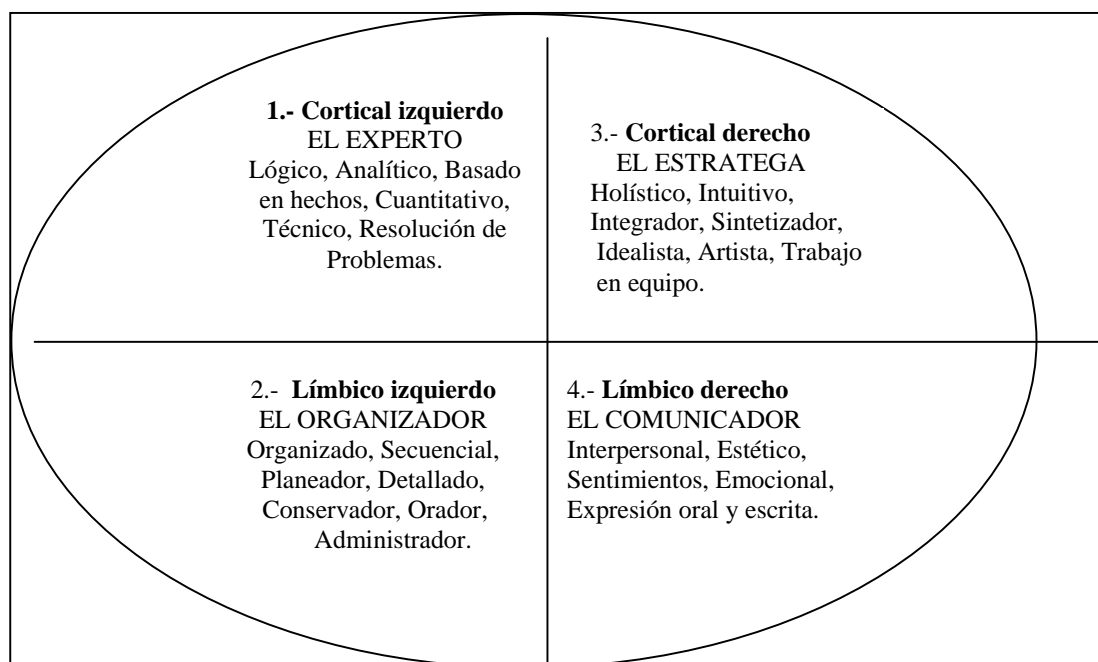


Figura. II.8. Modelo de los cuadrantes cerebrales tomado de Manual de Estilos de Aprendizaje. DGB (2004) en Lobos (2012).

Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y la suma, es convivir con el mundo.

Algunas características de los estudiantes en cada uno de los estilos DGB (2004), son:

1.- A los estudiantes del **estilo cortical izquierdo** le gustan las clases sólidas, argumentadas y apoyadas en los hechos y pruebas. Va a clase a aprender, a tomar apuntes, avanzar en el programa para conocerlo bien al final del curso. Es buen estudiante a condición de que se le ofrezca “materia”.

2.- **Límbico izquierdo**, el estudiante con este estilo es metódico, organizado y frecuentemente meticuloso, lo desborda la toma de apuntes porque intenta ser claro y limpio; llega a copiar de nuevo un cuaderno o una lección por encontrarlo confuso o sucio. Le gusta que la clase se desarrolle según una liturgia conocida y rutinaria.

3.- **Límbico derecho**, este tipo de estudiantes, trabaja si el profesor es de su gusto; se bloquea y despista fácilmente si no se consideran sus progresos o dificultades, soporta las críticas severas. Le gustan algunas materias, detesta otras, llegando a demostrarlo. Aprecia las salidas, videos, juegos y todo aquello que no se parezca a una clase.

4.- **Cortical derecho**, este estudiante es intuitivo y animoso. Toma pocas notas porque sabe seleccionar lo esencial. A veces impresiona como soñador, o aparenta estar desconectado, pero sorprende con observaciones inesperadas y proyectos originales.

II.3.3.1.2. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE FELDER Y SILVERMAN

Según el modelo las principales características son las que apreciamos en la siguiente tabla:

Tabla II.9. Manual Estilos de Aprendizajes según Felder & Silverman (2004)

Pregunta	Dimensión	Tipos de información
¿Qué tipo de información perciben?	Sensitivo-Intuitivo	Externa sensitiva a vista, oído o a las sensaciones físicas. Interna o intuitiva a través de memoria, ideas, lectura.
¿Que modalidad sensorial es más efectivamente percibida?	Visuales-Verbales	Externa, reciben formatos visuales mediante gráficos, diagramas, cuadros. Formatos verbales, sonidos, expresión oral y escrita, símbolos, etc.
¿Con qué tipo de información está más cómodo?	Inductivos-Deductivos	Los hecho y observaciones de dan y los principios se infieren (inductivos).
¿Cómo progresa el estudiante en su aprendizaje?	Secuenciales-Globales	Los principios se revelan y las consecuencias y aplicaciones se deducen (deductivas).
¿Cómo prefiere procesar la información?	Activos-Reflexivos	Puede procesar mediante tareas activas a través de compromisos en actividades físicas o discusiones, mediante reflexiones o introspección.

Este modelo clasifica los estilos de aprendizajes a partir de cinco dimensiones, relacionadas con respuestas que se puedan obtener a las preguntas que se plantean.

De acuerdo con ello se clasifican en cinco tipos de estilos que se diferencian con características confrontados como indica Cazau (2004).

II.3.3.1.3. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE KOLB

Este modelo es propuesto por Kolb (1984) y citado por numerosos didactas (Alonso & Gallego, 2004; Palacios, Matus, Soto, Ibáñez & Fasce, 2006) supone que para aprender algo debemos trabajar o procesar la información que recibimos. Se puede partir de:

- Una experiencia directa y concreta: **estudiante activo**.
- De una experiencia abstracta, que es la que tenemos cuando leemos acerca de algo o cuando alguien nos lo cuenta: **estudiante teórico**.

Por otra parte, las experiencias que tengamos, concretas o abstractas, se transforman en conocimiento cuando actuamos de alguna de estas dos maneras:

- Reflexionando y pensando sobre ellas: **estudiante reflexivo**.
- Notando de forma activa con información recibida: **estudiante pragmático**.

Según este autor, un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases, como se observa en la siguiente figura:

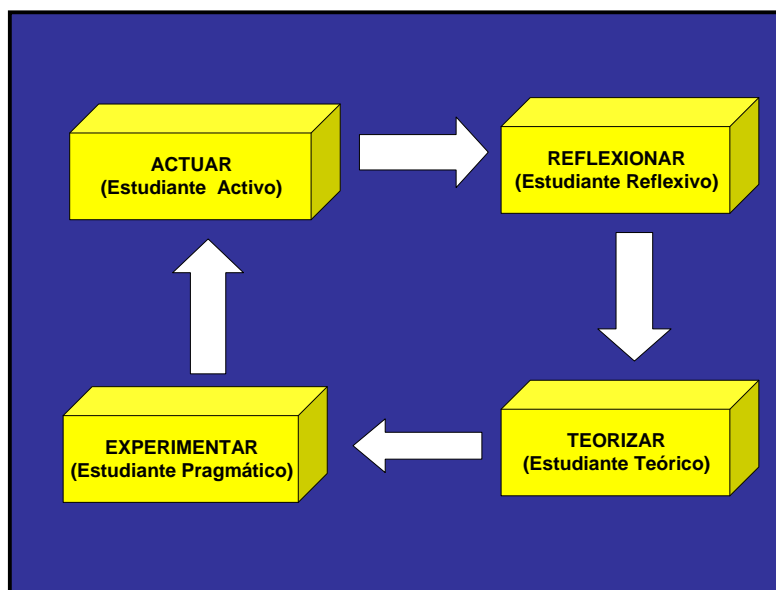


Figura. II.9. Modelos de Estilos de Aprendizajes de Kolb

En la realidad los estudiantes, tienden a especializarse en una o como mucho en dos, de las fases, lo que pueden diferenciarse en los cuatro tipos de estudiantes: activos, reflexivos, pragmáticos y teóricos, como se determina en la siguiente tabla.

Tabla II.10. Características de cada uno de los estilos de Kolb (1984)

Tipos de Estudiantes	Características Generales
<p>ACTIVOS ¿Cómo aprenden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Involucran totalmente, sin prejuicios en experiencias nuevas. • Disfrutan el presente y se dejan llevar por acontecimientos. • Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. • Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanza a la siguiente.
<p>REFLEXIVOS ¿Por qué aprenden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. • Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. • Lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo. • Procuran posponer las conclusiones todo lo que puedan.
<p>TEÓRICOS ¿Qué aprender?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. • Piensan de secuencial paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. • Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad.
<p>PRAGMÁTICOS ¿Qué pasaría si...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. • Buscan ideas y las ponen en práctica inmediatamente. • Les aburre e impacientan las largas discusiones. • Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que les gusta tomar decisiones y resolver problemas.

II.3.3.1.4. MODELOS DE ESTILOS DE APRENDIZAJE DE HONEY-ALONSO

Alonso & Gallegos (2008) exponen que un alto número de investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje; así existen sujetos que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras otros utilizan un enfoque más holístico. Estos puntos de vistas pueden condicionar el uso del tiempo, la organización física de los ambientes, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro.

Más aún, las investigaciones cognitivas han demostrado que las personas piensan de manera distintas, captan la información, la procesan, almacenan y la recuperan de forma diferente; a este respecto Alonso, Gallegos & Honey (1995), exponen las características de los estilos de aprendizaje como se observa en la siguiente figura:



Figura II.10. Características de Estilos de Aprendizajes de Alonso et al., (1995).

Para estos autores los estilos de aprendizajes se clasifican en cuatro: Teórico, Activo, Reflexivo y Pragmático, y cada estudiante se identifica con alguno de estos estilos, cada uno posee características que delinea su perfil y que debe ser considerado en la planificación de las actividades para lograr los aprendizajes.

-Estilo Activo: El estudiante se caracteriza porque busca experiencias nuevas, son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Piensan que hay que intentarlo todo por lo menos una vez, así en cuanto desciende la excitación de una novedad comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los plazos largos, siendo personas

muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Quién se identifique con éste estilo se caracteriza además por el gusto en implicarse concretamente en una experiencia de mantenerse en la actividad el “*aquí y ahora*”. Este gusto es particularmente estimulado cuando la experiencia comporta un elemento de novedad o de desafío y que existe la posibilidad de jugar un rol activo en interacción con las otras personas. El estilo activo es marcado por el gusto en comprometerse con personas, de confrontar sus ideas a las suyas y de relevar desafíos o resolver problemas en equipos. Se caracteriza también por la preferencia de invención de ideas en falta de contradicciones de estructura o de normas.

El estilo activo muestra en un primer nivel como las principales conductas como el momento de aprender, la animosidad, la improvisación, la búsqueda y descubrimiento de novedad, riesgo y la espontaneidad. Como otras características de conducta en un segundo nivel se encuentra la creatividad, la generación de ideas, la vitalidad, el aprovechamiento de la experiencia, el protagonismo, la participación, la competitividad, entre otras.

La escuela situada en esta perspectiva teórica es la activa y se centra en actividades para aprender métodos o formas de hacer con algunos contenidos, los que en frecuencia deberían ser pocos, la actividad suele ser el motor del aprendizaje. Trabajo en gran grupo o pequeño grupo para “investigar” como señala Pérez- Gómez (2002)

- **Estilos Teóricos:** El estudiante muestra un enfoque lógico de los problemas, asimismo necesita integrar la experiencia en un marco teórico de referencia. Enfoca los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas, ellos tienden a ser perfeccionistas integrando los hechos en teorías coherentes, por lo que les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos si es lógico es bueno. En un primer nivel dentro de las principales características está la lógica, metódica, objetividad, la

criticidad y la estructuración de sus acciones. En un segundo nivel dentro de otras características se identifican: la disciplina, la planificación el orden, la síntesis, el perfeccionismo, la formulación de hipótesis, la elaboración de modelos, la formulación de preguntas, la racionalidad, la inventiva y la exploración. Evitan lo subjetivo y lo ambiguo.

Los estudiantes que se identifican con este estilo aprenden mejor cuando tienen tiempo para explorar metódicamente relaciones entre ideas y situaciones; tienen la posibilidad de cuestionar; sentirse intelectualmente presionado; participar en situaciones complejas; poner a prueba métodos y lógica que sean la base de algo; analizar y luego generalizar las razones de algo bipolar, dual; llegar a entender acontecimientos complicados. (Inouve, 2010).

- **Estilo Reflexivo:** Los estudiantes que se enmarcan en este estilo son reflexivos, anteponen la reflexión a la acción, observan con detenimiento las distintas experiencias. Les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Recogen datos analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Son prudentes, asimismo les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan observando la actuación de los demás, los escuchan y no intervienen hasta que no se han adueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente. (Lobos, 2012).

Quién se ubique en este estilo de aprendizaje, es exhaustivo, se caracteriza por la importancia del retroceso y de la distancia tomada en relación a las personas y a las cosas. Es marcado por la prudencia y la reflexión profunda antes de tomar una decisión y de actuar. La observación, la escucha, la acumulación exhaustiva de datos antes de dar una opinión parece esencial, volver sobre eventos y revisar lo que se produjo son conductas importantes y se caracteriza también por el deseo de tomar decisiones sin contradicciones de tiempo.

El estilo reflexivo identifica a aquellos estudiantes que muestran en el primer nivel un perfil con conductas de receptividad, ponderación, análisis y exhaustividad y toma de conciencia, y en el segundo nivel entre las otras características menos centrales, la observación, la identificación de pequeños detalles, la elaboración de argumentos, la previsión, la habilidad para redactar información y la prudencia. (Alonso, Gallego & Honey, 1999).

Los estudiantes que se ubican en este estilo aprenden mejor cuando se les otorga tiempo para investigar con detenimiento; decidir el ritmo propio, trabajar sin presiones ni plazos; reunir información; revisar lo aprendido; sondear para llegar al fondo de las cuestiones; asimilar antes de comentar o hacer análisis detallados como señala Inoue (2010).

- **Estilo Pragmático**, su punto fuerte es la experimentación y la aplicación de ideas, así descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovechan la primera oportunidad para experimentarlas, también les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen, tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan, pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema y su filosofía es, siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno.

El estudiante desde este estilo, es además realista, se caracteriza por su interés para la puesta en aplicación de las ideas, teorías, técnicas, con el objetivo explícito de validar el funcionamiento, se caracteriza también por una preferencia marcada para las soluciones realistas y prácticas, por el gusto de tomar decisiones útiles y de resolver problemas concretos, contestar a una necesidad inmediata bien identificada, encontrar beneficios concretos, ver ventajas prácticas son consideradas como dimensiones importantes del aprendizaje.

Las cinco principales características dentro de su repertorio de aprendizaje se hallan en un primer nivel, la experimentación, la practicidad, el dirigirse a situaciones y a

personas de manera directa, la eficacia y el realismo y dentro de las otras características del segundo nivel, el tecnicismo, la búsqueda de utilidad y funcionalidad, la planificación, la objetividad, la seguridad en las acciones, la organización de situaciones y condiciones, la actualización permanente, la propuesta de soluciones a problemas y la aplicación de lo aprendido.

Los estudiantes que se reconozcan poseer este estilo, aprenden mejor cuando adquieren técnicas inmediatamente aplicables en su trabajo; tener la oportunidad inmediata de utilizar lo aprendido, de experimentar; ver la demostración de un tema de alguien con historial reconocido; percibir muchos ejemplos y anécdotas; ver videos que muestran cómo se hacen las cosas; estar expuestos ante un modelo al que pueda emular; elaborar planes de acción con un resultado evidente, entre otras como puntualiza Inouve (2010).

II.4. LA ANSIEDAD

Desde sus primeras conceptualizaciones, la ansiedad ha constituido una cuestión de fuerte controversia; de hecho en la actualidad todavía es motivo de un amplio número de opiniones y puntos de vista (Barlow, 1991; Eysenck, 1991).

Así en este bloque se tratará de conceptualizar los aspectos generales de la ansiedad y su aplicación al contexto deportivo.

II.4.1. ASPECTOS BÁSICOS RELACIONADOS CON LA ANSIEDAD

En relación con este apartado se hace oportuno establecer la relación entre tres conceptos psicológicos: ansiedad, miedo y estrés. En todos ellos están implicados procesos neurales, funcionales y se encuentran definidos por tres componentes comunes: ***experiencia subjetiva***, que constituye el sentimiento emocional, ***manifestación conductual***, que puede verse reflejada en la respuesta de evitación o

escape como respuestas más relevantes, y por último, *las reacciones fisiológicas* (para una revisión véase Lang, Davis & Ohman, 2000). Las diferencias entre los tres procesos no son fácilmente definibles y esta dificultad a menudo hace complicado conocer qué fenómeno experimenta una persona en un momento determinado.

No obstante, con el fin de enmarcar el concepto de ansiedad, intentaremos reflejar aquí algunas diferencias entre estos tres procesos. La ansiedad y el miedo difieren en que mientras este último es una reacción normal y común producida por un evento amenazante que habitualmente puede identificarse con facilidad (Öhman, Hamm & Hugdahl, 2000), la ansiedad se materializa en una respuesta exagerada de miedo a eventos no siempre identificables o que se producen ante situaciones inapropiadas (Ledoux, 1998). Adicionalmente, en la ansiedad suele estar presente un componente anticipatorio ante la potencial amenaza de un estímulo (Mandler, 1975). Un aspecto que diferencia a la ansiedad (y también al miedo) del estrés es el peso tan importante que tiene en esta última el componente fisiológico. En cambio tanto en la ansiedad como en el miedo el aspecto psicológico resulta central. Por otro lado también el estrés, que al igual que el miedo, constituye en principio una respuesta normal o no patológica del organismo que permite hacer frente a las demandas que nos impone el entorno (estresores); tiene por tanto una función adaptativa. El estrés únicamente puede convertirse en una condición patológica si las respuestas de adaptación del individuo se prolongan excesivamente en el tiempo y no son suficientes para hacer frente a los estresores, especialmente si se perciben como indicadores de amenaza o daño (Lazarús, 1993). Por lo tanto en un principio, el estrés y el miedo se consideran como procesos no patológicos.

II.4.2. TIPOS DE ANSIEDAD

Aunque hemos comenzado hablando de la ansiedad como trastorno afectivo, para comprender mejor la extensión de este concepto es necesario hacer una distinción fundamental. Así, debemos diferenciar la ansiedad clínica o patológica y la no clínica.

Nos podemos acercarnos a la ansiedad no clínica entendiéndola de dos formas, así en una primera aproximación se define como una característica personal a reaccionar de forma ansiosa ante los estresores que se le presentan a una persona en la vida cotidiana. Este tipo de ansiedad es lo que se conoce como **ansiedad/rasgo** y por tanto, es una dimensión de personalidad bien definida (Costa & McCrae, 1985; Eysenck & Eysenck, 1985). La segunda forma de referirnos a la ansiedad no clínica es haciendo alusión a una reacción emocional puntual generada por una situación que un determinado individuo interpreta como amenazante; su duración en el tiempo es muy limitada. Se la conoce también como **ansiedad/estado** (Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg & Jacobs, 1983). Sólo cuando ambas condiciones se manifiestan de manera persistente e intensa perturbando el funcionamiento diario de la persona, puede constituir una patología de ansiedad clínica (Williams, Watts, MacLeod & Mathews, 1988).

En cuanto a la ansiedad patológica, es necesario establecer una serie de límites para evitar un cierto solapamiento entre los distintos subtipos de ansiedad clínica (véase Echeburúa & Del Corral, 1991). Actualmente, los criterios diagnósticos más extendidos para la clasificación de los trastornos de ansiedad son el CIE-10 (OMS, 1992) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, en su 4ª edición (DSM-IV; American Psychiatric Association, 1995), en el que se clasifican los trastornos de ansiedad en 12 categorías distintas como se expone en la tabla siguiente. Muchos de estos trastornos de ansiedad no sólo disponen de características similares sino que también poseen un sustrato biológico compartido (Rauch, Whalen, Shin, McInerney, Macklin, Lasko et al., 2000). Atendiendo a sus bases biológicas, estas categorías se podrían agrupar en otras más generales. Por una parte tendríamos la **ansiedad aguda**, que recoge trastornos de ansiedad específica, entre los que destacaremos las fobias y los ataques de pánico. Siguiendo con lo expuesto las fobias se caracterizan por la aparición de reacciones de miedo muy intensas y puntuales ante una potencial presencia (anticipación) de eventos amenazantes, cursando con evitación de la situación. Por su parte, el ataque de pánico se define como un episodio de miedo o molestia de comienzo brusco y corta duración que se cursa con diversas

manifestaciones físicas (palpitaciones y sudoración, entre otras) y con un miedo a morir o padecer alguna enfermedad. Por otra parte tendríamos la **ansiedad generalizada**, que consiste en una preocupación duradera y difusa no ligada a ningún acontecimiento concreto. Por último, y en tercer lugar, el **trastorno obsesivo-compulsivo** (TOC), que se describe como la aparición de ideas obsesivas sobre distintos aspectos (por ejemplo, preocupación exagerada por la seguridad, por la higiene, etc.) a las que se siguen una serie de conductas compulsivas o rituales patológicos, que la persona piensa que debe realizar para evitar ese potencial peligro.

Tabla II.11. Categorización de los tipos de ansiedad según Carretié (2001)

Categorías del DSM-IV	
Ansiedad aguda	Trastorno de pánico Agorafobia Fobia específica Fobia social Trastorno de estrés postraumático Trastorno por estrés agudo Trastorno de ansiedad debido a enfermedad médica Trastorno de ansiedad inducido por sustancias Trastorno de ansiedad no especificado Trastorno de ansiedad de separación
Ansiedad generalizada	Trastorno de ansiedad generalizada
Trastorno obsesivo-compulsivo	Trastorno obsesivo-compulsivo

II.4.2.1. Ansiedad aguda y crónica

Se puede entender también la ansiedad como aguda o crónica, en este caso se produce un estado de desequilibrio neurofisiológico puntual o mantenido durante un período prolongado de tiempo. En esta última situación la ansiedad puede estar presente durante meses o incluso años, derivando en un desgaste parcial o total de las reservas energéticas del organismo y desencadenando como consecuencia en la ocurrencia de problemas físicos y psicológicos. (Segerstrom & Miller, 2004).

Cuando hablamos de **ansiedad aguda** es principalmente el Sistema Noradrenérgico Central y Periférico (SAM) el encargado de activarse y regular los procesos implicados en ese momento. Debemos tener en cuenta que estos estados puntuales son

importantes y necesarios en la propia supervivencia del individuo, ya que favorecen y facilitan nuevos procesos adaptativos al medio; durante un tiempo no prolongado generando un estado o situación no controlable que a su vez obliga al Sistema Nervioso a buscar la solución más adecuada (Huther, 2012).

Respecto a la **ansiedad crónica** favorece una situación de desgaste mantenida en el tiempo. En este sentido conviene recordar que el cuerpo consta de dos sistemas de protección diferentes, ambos esenciales para la conservación de la vida:

- Eje hipotálamo hipofisario adrenal (HPA).
- Sistema inmunológico.

Cuando el hipotálamo cerebral percibe una amenaza en el entorno, el HPA se activa mediante la segregación del factor liberador de corticotropina (CRF), en respuesta a la señal de alerta registrada por el cerebro. El CRF viaja por el torrente sanguíneo hasta la glándula hipofisaria, donde se activan unas células especiales que liberan corticotropina u hormona adrenocorticotropa (ACTH) en sangre. La ACTH viaja hasta las glándulas suprarrenales donde sirve como señal para la secreción de las hormonas de huida o lucha. Estas "*hormonas del estrés*" coordinan la función de los órganos corporales y proporcionan una gran fuerza física para huir o enfrentarse al peligro. Una vez que suena la "alarma suprarrenal", las "hormonas del estrés" se liberan en los vasos sanguíneos y constriñen sus paredes en el aparato digestivo, obligando a la sangre cargada de nutrientes a encaminarse hacia sus extremidades (Hall, 2011). La redistribución de la sangre visceral hacia las extremidades durante la respuesta de huida o lucha, tienen como consecuencia una inhibición de las funciones relacionadas con el crecimiento, pues sin la sangre suficiente, las vísceras no pueden ejercer su función de forma apropiada. En este sentido, los órganos viscerales dejan de llevar a cabo las tareas de soporte vital como la digestión, la absorción, la excreción y otras funciones que incrementan el crecimiento celular y la producción de reservas energéticas corporales. (Lipton, 2007). Por otro lado, cuando el eje HPA activa la respuesta de huida o lucha, las hormonas secretadas por la glándula suprarrenal

suprimen la acción del SI a fin de conservar las reservas de energía. El Sistema HPA no está diseñado para permanecer activado de forma continuada. Hoy en día la mayor parte de la ansiedad que experimentamos no tiene carácter agudo y además no son amenazas concretas que se puedan identificar con facilidad. A este respecto debemos tener en cuenta que actualmente la casi totalidad de las enfermedades importantes de la población están relacionadas con la ansiedad crónica (Kopp & Réthelyi, 2004). Por otro lado, algunas investigaciones apuntan que el exceso de activación del eje HPA favorece la inhibición del crecimiento neuronal en pacientes con depresión (Holden, 2003).

Existen varias características psicológicas que nos protegen de la ansiedad crónica (McEwen & Lasky, 2002), que son:

- **Manejo**, que indican la tendencia del individuo a percibir que tiene recursos para resolver cuando ello es posible, las situaciones de ansiedad que surgen a lo largo de su vida y además sabe manejar los pensamientos y sensaciones bloqueantes asociadas a esos estados de ansiedad.
- **Crecimiento**, donde las personas “*fuertes*” en esta variable entienden los estados de ansiedad como dificultades o “*pruebas*” personales que pueden ser superadas. Se las considera interesantes oportunidades para crecer y evolucionar como persona.
- **Responsabilidad**, que supone la facilidad para involucrarse y comprometerse a resolver los problemas asociados a estados de ansiedad que van surgiendo a lo largo de la vida, en contraposición a eludirlos total o parcialmente (toma de responsabilidad frente al victimismo).

II.4.3. ANSIEDAD Y DEPORTE

Dentro del ámbito deportivo son numerosos los autores que han realizado una descripción de la ansiedad, en este sentido por ejemplo Weinberg & Gould (1996), que la definen como: “*Un estado emocional negativo que incluye sensaciones de*

nerviosismo, preocupación y aprensión relacionadas con la activación o el arousal del organismo. Así pues, la ansiedad tiene un componente de pensamiento, llamado ansiedad cognitiva y un componente de ansiedad somática, que constituye el grado de activación física percibida.”

Son muchos y numerosos los estudios dentro del ámbito de la Psicología del deporte que han estudiado las relaciones entre ansiedad y deporte (Blackwell & McCullagh, 1990; Englert & Bertrams, 2012; Olmedilla, Bazaco, Ortega & Boladeras, 2011). En ocasiones pueden llegar a ser numerosas las situaciones de ansiedad a las que el deportista se ve sometido debido por ejemplo a las relaciones con los entrenadores, con los medios de comunicación o aspectos externos al deporte como el apoyo familiar, etc.

II.4.3.1. Definición del Arousal

Dentro del contexto deportivo, la ansiedad está relacionada directamente con el concepto de *arousal*, entendido este último como una función energizante responsable del aprovechamiento de los recursos del cuerpo cuando se han de llevar a cabo actividades con esfuerzos bastantes intensos (Sage, 1984). El *arousal* también puede definirse como un estado que da energía al organismo (Landers & Boutcher, 1991) y oscila desde un profundo sueño (**estado comatoso**) en un extremo y una elevada excitación (**ataque de pánico**) en el otro.

Loerhr (1990) lo denomina como “*un estado ideal de rendimiento y se caracteriza por una sensación de relajación, soltura, calma, sin presencia de ansiedad*”; una sensación de estar cargado energéticamente de optimismo y actitud positiva; un sentimiento de goce y diversión en la competición. En este estado el deportista está mentalmente alerta, enfocado y armonioso, con una gran sensación de autoconfianza y autocontrol emocional.

II.4.3.2. Medición del Aurosal

A pesar que el *arousal* es un constructo difícil de medir (Pons & García-Merita, 1994), actualmente se utilizan distintos procedimientos fisiológicos, bioquímicos y psicológicos para su medición. En este sentido se pueden registrar señales fisiológicas como el ritmo cardíaco, presión arterial, respiración, sudoración, tensión muscular y conductancia de la piel. Asimismo, en colaboración con los médicos deportivos también se pueden llevar a cabo registros bioquímicos como el consumo de oxígeno, niveles de adrenalina y noradrenalina, el nivel de lactato, cortisol en sangre, etc. También se pueden utilizar autoinformes (cuestionarios) que analizan mediante varias preguntas el nivel de ansiedad del deportista (Andrade, Lois & Arce, 2002; Johnson & Ivarsson, 2011; Martens, Vealey & Burton, 1990).

II.4.3.3. Relación entre el Aurosal y el Rendimiento Deportivo

Dada la importancia que el adecuado control de *aurosal* tiene respecto a la ejecución en el deporte se han hecho estudios centrados en esta temática, aunque tampoco debemos obviar que en ocasiones no se ha llegado a conclusiones claras y objetivas, debido entre otras cosas, como comentábamos más arriba, a la dificultad que implica medir de forma objetiva este constructo.

Tradicionalmente, se han planteado dos hipótesis para explicar la relación entre el nivel de arousal y la ejecución motriz por un lado está la teoría del impulso (drive) y por otro la teoría de Yerkes-Dodson o hipótesis de la U invertida. En la actualidad, los psicólogos deportivos parecen inclinarse más por la segunda teoría. También se han propuesto algunas hipótesis y nuevas teorías que explicaremos brevemente a continuación:

Teoría del impulso

Hace ya algunos años, los psicólogos del deporte consideraron que la relación entre el arousal y el rendimiento deportivo era de tipo lineal y directa (Spence & Spence, 1966).

De esta manera a medida que aumenta el arousal o estado de ansiedad de una persona, también lo hacía su rendimiento y por tanto, la actuación deportiva dependía tanto del patrón habitual de conducta del atleta como de su nivel de activación.

Desde este punto de vista Spence & Spence (1966) sostenían que la ejecución deportiva (P) era el resultado de una función multiplicativa del hábito (H) y del impulso (D). A primera vista, la teoría del impulso parece explicar con bastante consistencia y solidez la relación existente entre el arousal y ciertas actividades motoras gruesas que implican fuerza, resistencia y velocidad (Oxendine, 1984). Sin embargo, no es consistente en el hecho de que también deportistas muy cualificados y con un amplio dominio de la técnica cometen errores cuando su nivel de activación se incrementa (Martens, 1977).

Teoría de la U invertida

Fue formulada en un primer momento por Yerkes & Dodson (1908) para explicar la relación entre arousal y el rendimiento deportivo. De acuerdo con esta hipótesis, el rendimiento de una persona aumenta linealmente con el nivel de activación hasta alcanzar un punto de inflexión o máximo, a partir del cual si se sigue produciendo un aumento en el nivel de activación la ejecución de la tarea será cada vez peor. De esta forma se entiende que cada deportista necesita de un nivel personal de activación y tanto las activaciones por debajo de lo adecuado como por encima implican un descenso del rendimiento.

La teoría de la catástrofe

La propuso Hardy (1990), ha tomado como referencia la teoría de la U invertida, según este modelo el rendimiento deportivo sigue el modelo sólo cuando el deportista no está preocupado o exhibe un estado cognitivo de ansiedad bajo. Sin embargo, si el nivel de ese estado cognitivo de ansiedad es elevado debido por ejemplo a su preocupación por la ejecución, llega un momento después de haber pasado el punto de nivel máximo de arousal, donde cualquier aumento en el nivel de activación conlleva un rápido descenso del rendimiento o “*catástrofe*”, por tanto para que el rendimiento sea óptimo

no es suficiente con alcanzar un nivel ideal de arousal, también es necesario controlar el estado de ansiedad.

Teoría de la Inversión

La desarrolló Kerr (1985) bajo la idea que el modo en el cual el arousal de un deportista afecta a su rendimiento depende básicamente de la interpretación que éste hace de su particular y subjetivo nivel. De esta forma se entiende que el nivel de arousal es una variable subjetiva que depende enteramente del propio deportista; de esta forma puede suceder que un jugador se sienta cómodo y además rinda a un nivel óptimo a pesar de mantener un nivel de arousal bajo. Además se debe tener en cuenta que en función de momento el propio deportista puede modificar su arousal para adaptarlo a las nuevas condiciones que pueden surgir durante el entrenamiento o la competición.

Teoría de las zonas de funcionamiento óptimo (ZOF).

Esta teoría fue desarrollada por Hanin (1980) para plantear un enfoque alternativo a la teoría de la U invertida, considerándose que el nivel de activación de un deportista era un factor altamente individual. En concreto, la teoría de las ZOF determina que un deportista alcanzará sus mejores rendimientos cuando su ansiedad precompetitiva se sitúe dentro de un rango o (ZOF) directamente dependiente a las características personales del sujeto y de la mayor o menor dificultad de la tarea. Hanin (1980) entendía que una manera adecuada de conocer información sobre el nivel de ansiedad óptima era preguntando directamente al deportista, pues estos eran capaces de recordar con claridad las emociones experimentadas en competiciones anteriores. El enfoque de este autor se diferencia del de la U invertida en dos aspectos fundamentales:

- El nivel óptimo del estado de activación no siempre se produce en el punto medio de la curva, variando de una persona a otra.
- El nivel óptimo del estado de activación (ansiedad) no es un punto único sino una banda ancha

II.4.4. EFECTOS DE LA ANSIEDAD EN EL DEPORTE

Dentro del ámbito deportivo se presta especial atención al diagnóstico, prevención y tratamiento de las lesiones deportivas (Rosenthal, Rainey, Tognoni & Worms, 2012; Yuill, Pajackowsky, Jason & Howitt, 2012) para evitar en todo lo posible las múltiples consecuencias adversas que éstas pueden ocasionar (Yabroudi & Irrgang, 2012). No debemos olvidar que los factores psicológicos también desempeñan un papel muy importante en los procesos lesivos (Weinberg & Gould, 2010). A este respecto, Andersen & Williams (1999) desarrollaron hace años un modelo explicativo de la relación existente entre lesiones deportivas y ansiedad. Básicamente este modelo tenía en cuenta que, por un lado, la interacción entre situaciones potencialmente estresantes como por ejemplo las demandas del entrenamiento y la competición, conflictos familiares, pérdida de seres queridos, cambios en el equipo, etc. y, por el otro lado, las variables personales como la autoestima, tendencia al optimismo, sistema rígido de creencias, etc., determinaban la presencia de la respuesta de estrés. En este sentido cuanto mayor fuera la frecuencia, la duración y/o la intensidad de las situaciones potencialmente estresantes, mayor era también la probabilidad de aparición del estrés. Asimismo, esta probabilidad sería mayor o menor en función de la presencia o ausencia, respectivamente, de variables personales que interactuarán positivamente con las situaciones estresantes.

Por lo general, la propia práctica deportiva favorece y produce mejoras en varios estados psicológicos como la ansiedad (González-Bono, Núñez & Salvador, 1997; McAuley, Márquez, Jerome, Blissmer & Katula, 2002) y la autoestima (Di Lorenzo, Bargaman, Stucky-Ropp, Brassington, Frensch & LaFontaine, 1999). Sí es cierto que en ocasiones un cierto nivel de ansiedad puede ayudar a mejorar el rendimiento, sin embargo deportistas con mucha ansiedad puede verse afectados en su ejecución técnica (García-Más, Palou, Smith, Ponseti, Almeida, Lameiras, Jiménez & Leiva, 2011). Al hilo de esto, Olmedilla, Prieto & Blas (2011a), puntualizan que los niveles de tensión que tiene un deportista repercuten en cualquier área de su actividad, incluyendo la deportiva.

Otro aspecto a tener en cuenta relacionado con este apartado es la importancia de los estilos de enseñanza de los entrenadores y su relación con estados de ansiedad. Efectivamente son los entrenadores con sus estilos de enseñanza y comunicación los que pueden favorecer estados de ansiedad en el deportista y como consecuencia una mala adquisición de los aprendizajes (Smith, Smoll & Cumming, 2007; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches & Viladrich, 2006).

El manejo de la ansiedad también juega un papel importante en la obtención de resultados positivos durante el entrenamiento y la competición (Fernández, Fidalgo, Zurita, García & Sánchez, 2009). Zamora & Salazar (2004) por ejemplo comprobaron que los participantes ganadores de una competición deportiva fueron aquellos con los niveles de ansiedad más bajos en comparación con los jugadores perdedores, cuyos niveles de ansiedad eran elevados. Por otro lado Salvatierra & Tobal (1998) encontraron que un nivel de ansiedad en competición venía definida por el carácter evaluativo de la situación y favorecía la formación de pensamientos negativos, influyendo éstos en el rendimiento

**JUSTIFICACION
Y
OBJETIVOS**

III

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

III.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En todos los ámbitos y contextos del conocimiento incluyendo el deportivo y educacional, la investigación es una necesidad que permite no solo el mejoramiento de las disciplinas sino sobre todo el del desarrollo humano.

Por tanto investigar es una actividad compleja que requiere de mucha dedicación y esfuerzo por parte del investigador así como de aquellas personas que participan en el trabajo. La investigación científica, como un proceso especialmente organizado del conocimiento, significa la introducción intelectual del hombre dentro de la realidad, con el objetivo de descubrir nuevos conocimientos que permitan dar explicaciones de los hechos y fenómenos que transcurren en la naturaleza, en la sociedad y en el pensamiento humano; la investigación se entiende como todo proceso de búsqueda sistemática de algo nuevo, se trata de actividades intencionales y sistemáticas que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo como señalan Vielle (1989) y Lobos (2012).

Igualmente debemos destacar que la ciencia no dispone de un método único, infalible, sino de muchos y variados procedimientos, técnicas y saberes que se disponen para resolver los problemas que la acucian (Lobos, 2012).

Una de las cuestiones más debatidas dentro del trabajo científico está en conexión con la investigación educativa, está según Arnal, Rincón & De La Torre (1992) es la que trata sobre cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología,

metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo.

La investigación pedagógica es un proceso dirigido a caracterizar cada vez más profunda y esencialmente a la educación, como proceso de preparación y transformación de las generaciones de todo un pueblo (Álvarez de Zayas, 1998). Por lo que en nuestro trabajo la investigación a nivel educativo nos permite designar como objeto de estudio el perfil de actuación metodológica de los profesionales del fútbol (entrenadores) a partir de sus experiencias, conocimientos, actuaciones, satisfacciones y estados emocionales; así como el grado de aprendizaje de los futbolista, en función de aspectos como la categoría, posición, niveles de autoestima, etc.

En tal sentido, y luego del recorrido por los antecedentes y características del tema de la investigación, se concluye que en este trabajo se pretenden encontrar respuestas que confluyan del trabajo diario de entrenadores y futbolista en un contexto como es el que nos encontramos en Ciudad del Carmen (México), donde el deporte prioritario es el fútbol.

Es por ello que el problema científico de la tesis lo podemos resumir en la siguiente pregunta:

¿Los estilos de enseñanza promulgados por los entrenadores tienen alguna relación con los estilos de aprendizaje que perciben los futbolista, y si estos parámetros se encuentran condicionados por variables de tipo psicológico o sociodemográficos en el fútbol base de Ciudad del Carmen?

III. 2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este trabajo de investigación se exponen tres objetivos generales y los específicos de cada uno de ellos como se detallan a continuación:

Objetivo General I

- Determinar los perfiles metodológicos, sociodemográficos y psicosociales de los técnicos de fútbol base de Ciudad del Carmen (México)

Objetivos Específicos I

- Dictaminar los aspectos generales del entrenador según su experiencia, nivel, antigüedad, acreditación, estudios, dedicación laboral y estado civil.
- Conocer cuál de los estilos de enseñanza es el más empleado por los diversos técnicos de iniciación.
- Determinar los niveles de satisfacción, autoestima y ansiedad en los entrenadores de categorías inferiores de Ciudad del Carmen.
- Exponer las relaciones existentes entre el estilo metodológico empleado y parámetros sociodemográficos y psicosociales.
- Mostrar las correspondencias entre parámetros sociodemográficos, satisfacción, autoestima y ansiedad de los técnicos de iniciación.

Objetivo General II

- Establecer los perfiles de aprendizaje, sociodemográficos y psicosociales de los jugadores de fútbol base de Ciudad del Carmen (México).

Objetivos Específicos II

- Informar de los aspectos generales de los jugadores según su categoría, demarcación, centro de procedencia, realización de otra especialidad deportiva e historial de lesiones.

- Indicar que estilo de aprendizaje es el más percibido por los jugadores de 11 a 18 años de Ciudad del Carmen.
- Comprobar los niveles de satisfacción, autoestima y ansiedad en los jugadores de fútbol base.
- Enseñar las correspondencias existentes entre el estilo de aprendizaje adquirido y la categoría, demarcación, centro de pertenencia, práctica de otra modalidad y lesiones y parámetros de satisfacción, autoestima y ansiedad.
- Expresar las relaciones existentes entre los parámetros sociodemográficos y los psicosociales (satisfacción, autoestima y ansiedad) de los jugadores de fútbol base.

Objetivo General III

- Señalar las correspondencias entre los parámetros de los entrenadores y los valores de los jugadores en 26 equipos de fútbol base Ciudad del Carmen (México).

Objetivos Específicos III

- Establecer la relación entre los estilos de enseñanza de los entrenadores y la forma de aprender de los jugadores.
- Dictaminar si el modo de enseñar de los técnicos así como sus niveles psicosociales (satisfacción, autoestima y ansiedad) interfieren en el modo de adquirir aprendizaje por parte de los futbolista de categorías inferiores.
- Indicar si los distintos valores psicosociales hallados en los jugadores se encuentran relacionados con los niveles de satisfacción, autoestima y ansiedad de los entrenadores.

**MARCO
METODOLOGICO**

IV

IV MARCO METODOLÓGICO

En cuanto al marco metodológico de este trabajo de investigación, se realiza una previa revisión en cuanto al enfoque metodológico y opción metodológica, seguido se expone el diseño y planificación de la investigación, para continuar con la descripción de la muestra y de los instrumentos necesarios en este estudio por último se detalla el procedimiento seguido para la toma de datos y las herramientas estadísticas utilizadas.

IV.1. INTRODUCCIÓN

En cuanto a este bloque se expone la metodología aplicada en este trabajo de investigación, sustentada en las funciones de las categorías científicas, métodos y técnicas empleadas en función de resolver el problema científico que se plantea.

Por tanto los resultados están en concordancia con la aplicación de métodos, técnicas, enfoques y procedimientos de la metodología de investigación que se darán a conocer en los apartados siguientes.

Este capítulo presenta un hilo conductor que guiará y ayudará en el proceso a partir de un marco de referencia, escogiendo los procedimientos a seguir para dar respuesta al problema de investigación planteado. Ello supone tomar los datos pertinentes, ordenarlos, registrarlos y analizarlos, lo que posibilitará llegar a las evidencias de la investigación con rigor y validez científica. (Lobos, 2012)

La estructura del método empleado se basó en las decisiones del investigador con el propósito de relacionarla con el contexto de aplicación, una vez que se ha delimitando la situación problemática, establecido el problema y los objetivos de la investigación. De esta forma, en este capítulo abordamos:

- La justificación del enfoque metodológico, donde abordamos la ubicación del trabajo dentro del panorama metodológico general, la justificación y la opción metodológica elegida.
- A continuación se describe el diseño y planificación de la investigación, la muestra, la descripción y justificación de las técnicas e instrumentos para la toma de datos, así como el procedimiento seguido en la elaboración y validación de los mismos, la forma de recolectar, analizar e interpretar de los datos obtenidos.

Se consigue que la metodología de este trabajo sea rigurosa y científica, ya que se ha pretendido con esta investigación no solo ampliar conocimientos sino que también se pueda aplicar en la práctica a los entrenadores y jugadores.

IV.2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La naturaleza de este estudio así como las preguntas relacionadas con el tema fueron aspectos tomados en cuenta para la elección sobre la lógica a seguir en la presente investigación. No obstante, antes de abordar el enfoque metodológico, consideramos importante diferenciar la terminología de metodología, método y técnica por su ambigüedad y por los diferentes significados, usos y fines que se le dan, ya que nos permitirá buscar la perspectiva metodológica apropiada de acuerdo al planteamiento de nuestro problema. En este sentido Latorre y Arnal (2003); Lobos (2012) y Sallicetti (2009) consideran lo siguiente:

- **Metodología** el cual tiene un carácter general, refiriéndose a la manera de realizar la investigación, y más concretamente, a los supuestos y principios que la rigen.

- Lo que fundamentalmente define al **Método** es su carácter de procedimiento o conjunto de pasos sucesivos para conseguir un fin determinado.
- Los métodos tienen un carácter más global, abarcando varias técnicas, éstas son de carácter más práctico y operativo. Se necesitan, pues, procedimientos que hagan efectivos los métodos y esto lo hacen las **Técnicas**.

Mientras que la metodología es el estudio de los métodos y establecen los supuestos que sirven como base procedimental de los que se vale el investigador para llevar a cabo la obtención de los datos, la interpretación y llegar a alcanzar unas determinadas conclusiones; el método podría definirse como *“el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados”* (Hernández-Pina, 1998).

Dado que el análisis de la realidad social es complejo y con múltiples realidades, no será sencillo encontrar las respuestas a los problemas que nos podemos encontrar, para lo cual habría que buscar qué método o métodos serían los más adecuados para resolverlos a través de la investigación. Por ello, el conocimiento de las diversas metodologías es de gran utilidad para el investigador ya que le permitiría seleccionar la más adecuada para abordar el problema que va a investigar. Por ello, Romero (2007) esgrime que una vez que hemos planteado la situación problemática e identificado el problema, debemos buscar el camino para resolverlo mediante la investigación. Conforme a McMillan & Shumacher (2005), la investigación constituye una *“búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio objeto de investigación”*, considerando que la metodología que se pueda emplear constituirá el eje fundamental para garantizar el rigor y la credibilidad. Por ello, una dimensión importante de la investigación es la metodología a utilizar, que consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar respuestas (Latorre & Arnal, 2003).

Si consideramos que toda investigación debe acometerse como un proceso adecuado para la generación de conocimientos válidos y fiables, deberíamos buscar la modalidad de investigación más apropiada para encontrar las respuestas con el rigor y la credibilidad que se debe plantear desde una perspectiva procedimental y de análisis (McMillan & Shumacher, 2005). De ahí, la importancia del investigador de seleccionar la modalidad metodológica más adecuada para abordar el problema que se va a investigar.

Desde lo disciplinario, es pertinente contar con información actualizada de las perspectivas teóricas, implícitas en los procesos de enseñanza – aprendizaje, estilos de aprendizajes de jugadores, niveles de satisfacción y autoestima así como estados de ansiedad que subyacen en el proceso formativo que se realiza en la preparación del fútbol base.

El pensamiento pedagógico del entrenador, es el elemento clave que influye decisivamente en el desempeño de su trabajo y en todas y cada una de sus fases. (Gimeno, 1999; Sallicetti, 2009).

Por lo tanto uno de los principios a tener en cuenta es la de aportar al proceso de enseñanza – aprendizaje, datos referentes a las teorías que están orientando el proceso de toma de decisiones de los entrenadores (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales), y de los estilos de aprendizaje de los jugadores, así como aspectos relacionados con los índices de satisfacción, autoestima y ansiedad, que constituyen datos específicos sobre la población actual de entrenadores y jugadores de fútbol base para que se pueda optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde los aportes de Pozo (2006:29), que afirma que en educación el proceso de reforma no cesa y que, como veremos, afecta no sólo a una reconsideración de los contenidos, sino cada vez más a un cambio en las formas de enseñar y aprender, en suma de gestionar el conocimiento en esos espacios instruccionales. Ninguna reforma

en educación tiene posibilidades de éxito si no contempla la activa participación de los docentes (entrenadores), ello desde un sentimiento de inclusión en la acción educativa. Los entrenadores-profesores y la calidad de la educación son elementos que están estrechamente relacionados.

Es el caso del fútbol en México, que actualmente vive una etapa bastante incipiente de reforma, respecto de otorgar a los técnicos, el enfoque de competencias concordante con los desafíos que enfrenta la sociedad del conocimiento. Por tanto, formándoles para la vida como profesionales, pero al mismo tiempo como ciudadanos y docentes.

En este sentido es interesante disponer de información que pueda ser útil a la formación continua de entrenadores de fútbol; siendo indispensable pensar en los actuales espacios de formación continua de técnicos y jugadores.

Rodríguez, Gallardo, Olmos & Ruiz (2005) consideran que actualmente nos encontramos con diversas tipologías metodológicas provocadas por los diversos cambios y avances que continuamente tienen lugar en educación. Albert (2006); Buendía, González & Pozo (2004), argumentan sobre la existencia del pluralismo metodológico como importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación y que ninguna metodología aportará por sí sola respuesta a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo.

Nuestro trabajo se enfoca en una perspectiva orientada a la práctica educativa (investigación educativa): toma de decisiones y cambio, para llegar a un conocimiento útil para la acción práctica (Boggino & Rosekrans, 2007). A partir de los planteamientos de Cohen & Marion (2002) y Shulman (1986), podemos proponer que la investigación educativa conforma un conjunto de conocimientos obtenidos sistemáticamente y rigurosamente de una materia o disciplina. Para tal fin habría que determinar los métodos, los procedimientos y las técnicas más adecuadas a utilizar para obtener conocimiento, buscando una explicación y una comprensión de los fenómenos educativos y de la formación del profesorado que pueda impartir una

determinada materia escolar (Romero, 2007); así Colas (1989) cita “*que la investigación aplicada consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico*”.

Para poder entender la naturaleza de este tipo de investigación educativa McMillan & Shumacher (2005) describen algunas características comunes:

- **Objetividad:** Se refiere a la recogida de datos y a los procedimientos de análisis a partir de los cuales se puede obtener una interpretación razonable. La objetividad tiene que ver con la calidad de los datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o tienen en cuenta su subjetividad.
- **Precisión:** La investigación usa un lenguaje técnico. Un lenguaje preciso describe acertadamente el estudio de tal manera que puede ser replicado y sus resultados pueden usarse de manera correcta.
- **Verificación:** Para desarrollar conocimientos es necesario diseñar y presentar un estudio que permita su verificación, los resultados podrán ser confirmados o revisados en una investigación posterior. Los resultados pueden verificarse de diferentes formas, dependiendo del propósito del estudio original. La investigación cualitativa no es verificada de la misma forma que la investigación cuantitativa.
- **Explicación detallada:** La investigación intenta explicar las relaciones entre los fenómenos y reducir la explicación a afirmaciones sencillas. La última meta de la investigación es, por lo tanto, reducir las realidades complejas a explicaciones sencillas.
- **Empirismo:** Para el investigador, lo empírico significa guiado por la experiencia obtenida por métodos de investigación sistemáticos en vez de por opiniones o juicios de expertos. Los elementos críticos en la investigación son la evidencia y las interpretaciones lógicas basadas en ésta (evidencia es igual a datos).

- **Razonamiento lógico:** El razonamiento es un proceso mental, que emplea reglas lógicas establecidas, por el que se llega de un enunciado general a una conclusión específica (deducción) o, a la inversa, de un enunciado concreto a una conclusión generalizable (inducción).
- **Conclusiones provisionales:** Arrojar conclusiones provisionales resulta fundamental para la investigación. Todas las disciplinas científicas y aplicadas contiene interpretaciones restringidas

Para lo planteado en nuestra metodología utilizada, seguiremos lo recomendado por Buendía et al., (2004), quienes mencionan que un buen investigador es una persona que maneja datos de una manera cuidadosa y razonable, que emplea adecuadamente los métodos para reunirlos y hacer interpretación de ellos y que presenta la investigación de forma que pueda ser fácilmente entendida, apropiadamente criticada refiriéndola a los estándares de la comunidad y luego usada por otros investigadores en sus propias búsquedas.

IV.3. OPCIÓN METODOLÓGICA

Este estudio posee un enfoque de carácter cuantitativo, considerando la naturaleza del problema objeto en estudio, ya que para los investigadores cuantitativos, estos tipos de investigación se fundamentan en medir y evaluar los conceptos o las variables objeto de interés de manera independiente o conjunta, sin indicar como se relacionan las variables (Bisquerra, 2009). Utiliza la recolección de datos y análisis, para responder a las preguntas de investigación, basándose en la medición numérica y en el uso de la estadística, lo que posibilita poseer un control sobre las variables y con ello, determinar con la mayor precisión posible patrones de comportamiento en una población y probar la teoría propuesta. Se basa en datos objetivos y medibles. (Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2006).

Desde una vertiente cuantitativa, ha sido la encuesta-cuestionario el utilizado como estrategia de recogida de datos básica. Se ha elegido este método, no solo por ser el

método descriptivo más empleado comúnmente en la investigación educativa, sino porque sus respuestas cerradas nos permitieron procesar la información de otra manera, dando opción para cuantificar los datos (Arribas, 2004).

Tomando en cuenta que la vía obligatoria para estudiar la valoración de estrategias metodológicas de un grupo es la interrogación, se utilizaron una serie de cuestionarios para nuestros fines. Algunas de las características determinantes de este son las siguientes (Cea, 2001):

- En la encuesta la información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados. Por lo que, siempre cabe la posibilidad de que la información obtenida no refleje la realidad del tema a investigar. De ahí la necesidad de comprobar la veracidad de los datos recabados.
- La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado.
- Para las respuestas de los sujetos pueden compararse, la información se recoge de forma estructurada. Se formulan las mismas preguntas, y en el mismo orden, a cada uno de los individuos encuestados.
- Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas estadísticas) las relaciones entre ellas.
- La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (relativos al diseño muestral efectuado), y de errores ajenos al muestreo (del diseño del cuestionario, el trabajo de campo y al tratamiento de datos-codificación, grabación, análisis e interpretación).

Para llevar a cabo la encuesta planificada se han tomado en cuenta los pasos recomendados: identificar la población de muestra, determinar el tamaño de la muestra, preparar el material para realizar la encuesta (cuestionario), organizar el trabajo de campo, realizar un pase piloto, realizar el análisis estadístico de los datos,

informar y discutir de los resultados (Cardona, 2002; Casas, García & González, 2006; Corbetta, 2007; Lobos, 2012; Martín, 2004).

En general, se aprovecha la posibilidad de realizar una encuesta de grupo, en el margen educativo, valiéndonos de lo recomendado en este campo como es la técnica de recogida de datos (Albert, 2006; Arribas, 2004; Cajide, Porto & Martínez, 2004). De esta forma, la información recogida permitió realizar la estadística, para cualificar e interpretar la información, además de facilitar la reflexión crítica de los mismos.

Al ser un instrumento estandarizado, las preguntas hacía los sujetos fueron planteadas de idéntico modo para que las respuestas fueran analizadas con técnicas estadísticas, así se pretendió dar una búsqueda de uniformidad por encima de la individualidad. Martín (2004), expone que con el fin de buscar una información común sobre la valoración de los jugadores, se debe lograr uniformar, clasificar y comparar, pese a la individualidad que existe en los sujetos de la investigación.

Consideramos de suma importancia destacar la utilización de este tipo de metodología en nuestro estudio porque hemos logrado determinar la realidad tomando en cuenta diferentes puntos de vista de los jugadores y entrenadores la situación educativa propuesta.

IV.4. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que se realiza es de tipo descriptivo y comparativo, ya que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia o interrelación en un momento determinado como señalan Hernández, Fernández & Baptista (2006); así se determinan teorías implícitas de entrenadores y estilos de aprendizaje de jugadores, niveles de satisfacción, autoestima, ansiedad y otras variables sociodemográficas tanto en entrenadores como en jugadores de fútbol en el contexto de Ciudad del Carmen (México).

Del mismo modo indicar que es de tipo transversal, puesto que se recogen valores y datos en un solo momento. La información se recabó en un semestre académico (meses de septiembre y octubre) del año 2012.

Considerando y teniendo en cuenta todo lo citado con anterioridad se expone a continuación la planificación de la investigación:

Tabla IV.1. Fases de elaboración del trabajo de investigación

FASES Y TEMPORALIZACION DE LA INVESTIGACION	
PRIMERA FASE.- CONCEPTUALIZACION Y CONTEXTUALIZACION DE LA INVESTIGACION	
Octubre del 2011 a Febrero de 2012	PASO 1.- Definición del problema de la investigación.
	PASO 2.- Presentación del tema para su aprobación.
	PASO 3.- Elaboración de las propuestas para el trabajo metodológico de la tesis.
	PASO 4.- Concertación de las acciones de la investigación.
	PASO 5.- Revisión bibliográfica.
SEGUNDA FASE.- TRABAJO DE CAMPO	
Marzo de 2012 a Octubre de 2012	PASO 6.- Recopilación de documentos para su análisis.
	PASO 7.- Selección de las técnicas para la recogida de información. - Cuestionario de Teorías Implícitas. - Cuestionario de Estilos de Aprendizaje. - Cuestionario de Satisfacción. - Cuestionario de Autoestima. - Cuestionario de Ansiedad
	PASO 8.- Selección de la muestra y aplicación de las técnicas para la recogida de la información.
TERCERA FASE.- RECOPIACIÓN E IDENTIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	
Noviembre de 2012 a Febrero de 2013	PASO 9.- Análisis y procesamiento de la información.
	PASO 10.- Ordenamiento de la información para la elaboración del informe.
	PASO 11.- Elaboración del informe.
	PASO 12.- Presentación del informe

Dando continuidad al diseño de la investigación y siguiendo la planificación vamos a exponer los siguientes apartados:

- La muestra.
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.
- Procedimiento de recogida de datos.
- El análisis de los datos.

IV.5. MUESTRA

En este apartado exponemos la descripción de la muestra escogida para el análisis, este bloque queda estructurado en dos apartados, por un lado el análisis del contexto donde se enmarcan los participantes y por otro lado la caracterización de la muestra.

IV.5.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En lo referente al contexto, se desarrolla a continuación tanto a nivel geográfico como social.

IV.5.1.1. Contexto Geográfico

En este punto se va a desarrollar el contexto donde se realiza este trabajo de investigación; concretamente se ubica en Ciudad del Carmen que pertenece al estado de Campeche e cual se encuentra situado en la Región Peninsular del Territorio Nacional o Región Sureste, ocupando la porción suroeste y oeste de la Península de Yucatán. Representa el 2.9 % del territorio nacional (México) con una extensión de 51.833 kilómetros cuadrados, por lo que ocupa el lugar número 18 de los 32 estados de la República Mexicana. Limita en el oeste desde punta Nimum hasta la desembocadura del Río San Pedro con un litoral de 525.30 kilómetros en el Golfo de México, que representa el 4.51% del total de la longitud del cordón litoral del país y el 6.78% de la del Golfo de México, al suroeste con el estado de Tabasco; al sur 195 kilómetros de frontera con Guatemala; al oriente con Belice y el estado de Quintana Roo; al este con el estado de Yucatán.

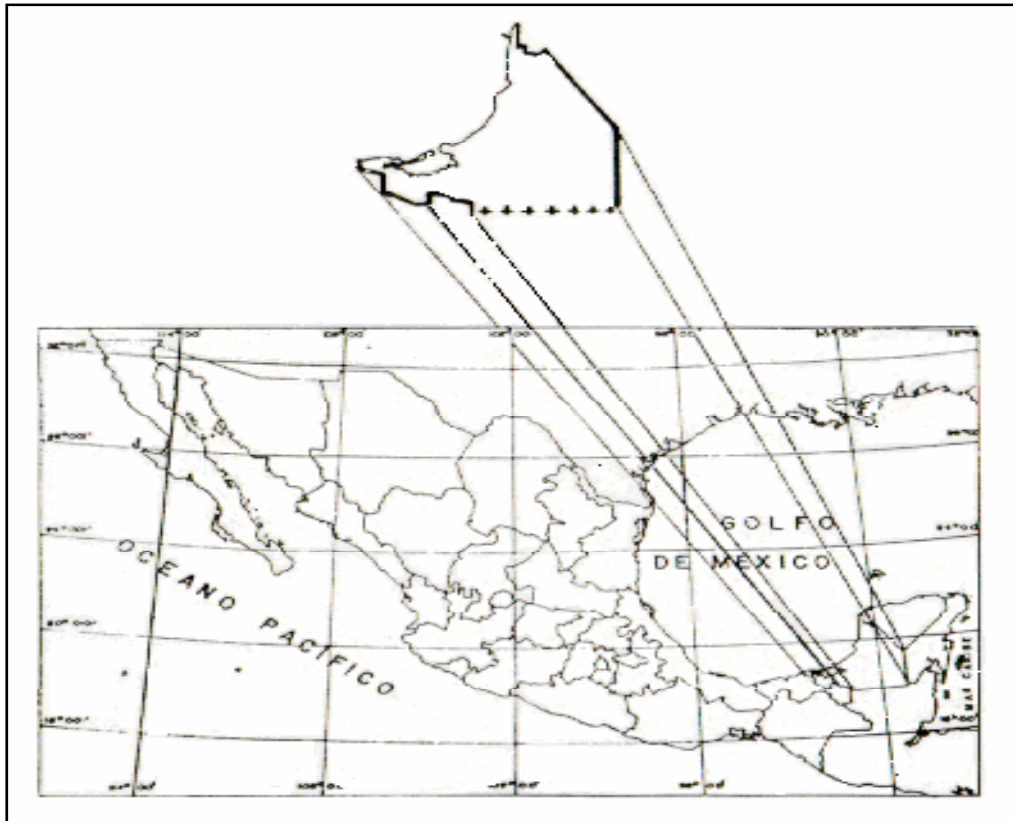


Figura IV.1. Localización de Ciudad del Carmen

Los principales centros de población de este estado que cuenta con 535.185 habitantes, son en primer lugar el puerto de Campeche, que es a su vez la capital del estado, con 150.518 habitantes, seguido de Ciudad del Carmen, con 83.806 habitantes; Calkiní, con 38.883 habitantes; Escárcega, con 20.332 habitantes y Champotón, con 18.505 habitantes.

La Isla del Carmen separa al Golfo de México de la Laguna de Términos; y tiene 40 kilómetros de longitud: es baja, boscosa y está situada entre las barras de Puerto Real y Zacatal.

Ciudad del Carmen, como hemos citado es la segunda población más grande de Campeche, tiene una superficie de 9,720.09 km². Se localiza al suroeste del estado de Campeche, limita al norte con el Golfo de México y el Municipio de Champotón, al sur con el estado de Tabasco y la República de Guatemala, al este con los Municipios de

Escárcega y Candelaria y al oeste con el Municipio de Palizada. Tiene una superficie de 9,720.09 kilómetros cuadrados, que lo ubica, en extensión, en el lugar número 2 con respecto a los demás municipios, y representa el 17.1 por ciento de la superficie del estado.



Figura IV.2. Superficie de Ciudad del Carmen



Figura IV.3. Visualización de Ciudad del Carmen

El escudo de la ciudad del Carmen es un óvalo donde se encuentra la Laguna de Términos y sobre ella la Isla del Carmen, de esta forma el león simboliza el asedio europeo a México durante el dominio español y la intervención francesa, y sobre él un águila lo hiere con el pico y las garras, simbolizando al pueblo carmelita, evitando que un país extranjero intervenga en su territorio y la nación.



Figura IV.4. Escudo de Ciudad del Carmen

Este municipio esta carente de sistemas montañosos, su superficie es plana con pendientes menores al 0.3%, así, la orografía está constituida por una planicie ligeramente inclinada de este a oeste, sin elevaciones de consideración, por lo que se define como un terreno de escasa deformación geográfica.

La altitud va de un metro en la región costera y se incrementa a medida que se adentra al municipio, alcanzando una altura de 85 metros sobre el nivel del mar en la parte este; la zona noroeste, cercana a la Laguna de Términos, es la parte más baja del municipio, tiene una altura de 0 a 10 metros sobre el nivel del mar. Ciudad del Carmen tiene una altura de 2 metros sobre el nivel del mar.



Figura IV.5. Vista aérea de la isla de Ciudad del Carmen

IV.5.1.2. Contexto Social

Las características socioculturales de la población se han transformado de forma significativa, por el auge económico del petróleo y a los flujos migratorios; ello ha generado una amplia diversidad de culturas. Estos grupos se han incorporado a la creciente actividad económica y comercial de Ciudad del Carmen.



Figura IV.6. Plantas petrolíferas en el Golfo de México

Este municipio es de gran importancia para el desarrollo del estado de Campeche y del país, por su posición geográfica y la riqueza de los recursos naturales que le rodean; en un primer momento, vino la bonanza derivada de la explotación del palo de tinte y del chicle, más tarde, esta llegó con la pesca del camarón.

En la actualidad, conserva su posición estratégica en la economía, pero ahora generada por una fuente diferente, el petróleo. El petróleo es extraído de la Sonda de Campeche, teniendo como base de operaciones a Ciudad del Carmen, convirtiéndole en un centro donde se requieren de servicios complementarios para las actividades de exploración y producción de crudo que desarrollan la empresa de Petróleos Mexicanos

Actualmente se está en una etapa de planeación de la actividad económica a largo plazo, enfocado a la consolidación de los servicios relacionados con la explotación del petróleo y al pleno desarrollo de actividades económicas paralelas, como es el turismo, puesto que esta isla y sus áreas aledañas, constituyen una de las zonas con mayor potencial turístico, puesto que su territorio se ve enmarcado por hermosos paisajes de tipo lacustre y marino, complementados por la existencia de vestigios arqueológicos y por la exuberante vegetación tropical. De igual manera, Ciudad del Carmen conserva ese marco natural que representa el estar situado entre el Golfo de México y la laguna de Términos, lo cual da a la población un tinte muy interesante, esta laguna debe su nombre a los españoles que descubrieron la Isla del Carmen en 1518, creyendo que la laguna separaba lo que se creía entonces era la isla de Yucatán de tierra firme.



Figura IV.7. Paraje natural de Ciudad del Carmen

Es el sistema lagunar de mayores dimensiones y volúmenes del país, en ella desemboca una parte de la principal red hidrológica de la zona costera del Golfo de México. Especies como el robalo, los crustáceos, el camarón, el manatí y los delfines, entre otros, se reproducen exitosamente en sus aguas. Su gran diversidad biológica se debe, en gran medida, a la descarga fluvial que recibe.

Pasada dicha laguna se extiende el Área de Protección de Flora y Fauna del mismo nombre, en donde Ciudad del Carmen se encuentra inmersa. Grandes bosques de manglares, áreas pantanosas, selvas bajas inundables, selvas medianas y altas, tulares, carrizales y popales sirven como reservorio de especies —crustáceos y peces—, y forman un sitio propicio para la anidación y hábitat de aves, reptiles y mamíferos.

Cuenta con una extensión de 705,016 hectáreas, lo que la convierte en una de las Áreas Naturales Protegidas más grandes de México. Las particulares características de la Laguna de Términos hacen que desde el año 2004, fuera declarado sitio “Ramsar”. En el año 2008 los humedales del área natural protegida ingresaron en la lista de sitios mexicanos a formar parte del patrimonio mundial de la UNESCO. Por la enorme riqueza natural en la que se encuentra inmersa, una de las vocaciones naturales de Ciudad del Carmen es la del turismo de tipo ecológico, conformando el escenario ideal para el desarrollo y disfrute de diversas actividades de turismo.

IV.5.2. LA MUESTRA

En este apartado del trabajo de investigación se va a explicar cómo se ha escogido la muestra así como las características de la misma; en primer lugar se analiza y describe el universo de población y seguidamente se estudia la selección de los participantes.

IV.5.2.1. Descripción del Universo

El primer paso para realizar un estudio que recoja el universo de futbolista en Ciudad del Carmen, ha sido determinar el censo del mismo.

Para ello, solicitamos la colaboración de los estamentos encargados de coordinar y dirigir las diversas ligas de fútbol base de este municipio (las ligas Hugo Sánchez Márquez y Club Delfines en Semi y Profesional), de forma que nos informaran de los clubes que estaban inscritos y cuales de ellos tenían ficha federativa. Posteriormente se contactó con “Federación Mexicana de Fútbol Asociación, A.C (FEMEXFUT)” para confirmar los datos obtenidos. Podemos afirmar que la información del censo es fidedigna entre el mes de septiembre y el mes de octubre de 2012. Periodos correspondientes a la elaboración del censo (durante la primera quincena del mes de septiembre) y la recogida de muestra (desde finales de septiembre hasta la obtención de la última muestra el 29 de octubre de 2012).

Los clubes de fútbol base (infantil, cadete y juvenil) de Ciudad del Carmen (Campeche) son 52 equipos cuyos jugadores tenían ficha federativa, con un total de 862 jugadores. En las tres categorías el número de equipos inscritos y sus jugadores son: Infantil (14 equipos con 233 jugadores), Cadetes (17 equipos con 291 jugadores) y Juvenil (21 equipos y 338 jugadores). Son plantillas bastante homogéneas en cuanto al número de jugadores donde la mayoría de los clubes tienen entre 14 y 17 jugadores por plantilla.

Tabla IV.2. Distribución de los equipos de fútbol y sus jugadores

Ligas	Hugo Sánchez Márquez y Club Delfines en Semi y Profesional		
Categorías	Infantil	Cadete	Juvenil
Equipos	14	17	21
Jugadores	233	291	338
Total	52 Equipos (862 jugadores)		

Entendemos que puede haber algunas modificaciones en los distintos clubes, por la naturaleza cambiante de las distintas formaciones de equipos de fútbol así como por la edad de los jugadores. Así y con todo consideramos que la forma en que se ha realizado este censo, modificando los datos siempre a tiempo real, es la manera más fiable para obtener un universo sobre el que poder calcular el error muestral de nuestro estudio.

IV.5.2.2. Selección de los participantes: Descripción de la muestra

Para seleccionar y determinar la muestra de nuestro estudio hemos realizado un muestreo estratificado con selección aleatoria de conglomerados, teniendo en cuenta los mismos estratos de los que nos informa el censo. Estratificándose la muestra con dos criterios: Categoría y Jugadores. Así pues, hemos tomado al azar clubes del municipio atendiendo a la categoría y teniendo en cuenta recoger un número de jugadores similar al del universo al que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (universo pequeño) aplicado a cada uno de los estratos (Rodríguez-Osuna, 2001 y Álvarez-Solves, 2009), se ha empleado la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura IV.8. Formula para el cálculo del error muestral

Los datos de esta fórmula significan lo siguiente: N= tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; P

_____ { } _____

($1-P$) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

Los datos del error muestral en función del tamaño de la muestra en relación con el universo de cada estrato, son los que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.3. Datos de la distribución muestral de los jugadores

	N	K	P	n	e
Jugadores	862	1,96	0,5	295	0,05
Infantil	233	1,96	0,5	92	0,08
Cadete	291	1,96	0,5	99	0,08
Juvenil	338	1,96	0,5	104	0,08

De la tabla anterior: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza (para $1-\alpha = 0.95$; $K = 1.96$); P = Proporción de una categoría de la variable; P ($1-P$) = varianza en caso de que se distribuye binomialmente); n = tamaño de la muestra; e = error de muestreo (error máximo que asumimos cometer en torno a la proporción).

La muestra se ha recogido en un total de 26 equipos, solicitando la participación a todos aquellos clubes que de forma voluntaria quisieran colaborar. Hemos tenido especial cuidado de que no se repitan sujetos, haciendo un seguimiento individualizado en el pase de cuestionarios.

La muestra obtenida se describe en función del nombre del equipo, categoría a la que pertenece y número de jugadores muestreados.

Tabla IV.4. Datos de la distribución de los equipos y sus jugadores

Nombre del Equipo	Codificación	Categoría	Número de Jugadores	
			n	%
Delfines 96	Equipo 1	Juvenil	11	4,0%
Delfines 97	Equipo 2	Cadete	11	4,0%
Delfines 98	Equipo 3	Cadete	10	3,6%
Delfines	Equipo 4	Infantil	11	4,0%
Tiburones A	Equipo 5	Juvenil	8	2,9%
Chivas Lara A	Equipo 6	Cadete	11	4,0%
Barcelona	Equipo 7	Infantil	13	4,7%
Escualos	Equipo 8	Cadete	9	3,2%
Jaguares	Equipo 9	Juvenil	12	4,3%
Pumas	Equipo 10	Infantil	6	2,2%
Stret Magic	Equipo 11	Juvenil	11	4,0%
Águilas	Equipo 12	Cadete	10	3,6%
Jaibos Decaor	Equipo 13	Juvenil	11	4,0%
Deep Water	Equipo 14	Juvenil	11	4,0%
Delfines del Carmen	Equipo 15	Infantil	16	5,8%
Delfines 13	Equipo 16	Cadete	11	4,0%
Chivas Lara B	Equipo 17	Juvenil	11	4,0%
Unacar 10-11	Equipo 18	Infantil	14	5,1%
Monarcas	Equipo 19	Juvenil	10	3,6%
Chelsea	Equipo 20	Juvenil	9	3,2%
Aguilitas	Equipo 21	Infantil	10	3,6%
Tiburones B	Equipo 22	Cadete	11	4,0%
Nueva generación	Equipo 23	Cadete	11	4,0%
Deportivo Marino	Equipo 24	Cadete	11	4,0%
Deportivo Insurgente	Equipo 25	Juvenil	11	4,0%
Josefa Ortiz	Equipo 26	Infantil	7	2,5%

En función de la categoría, el número de jugadores y entrenadores analizados es la siguiente:

Tabla IV.5. Datos de los jugadores y entrenadores en función de la categoría

Categoría	Jugadores		Entrenadores	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	78	28,2%	7	28,2%
Cadete	94	33,9%	9	33,9%
Juvenil	105	37,9%	10	37,9%
Total	277	100,0%	26	100,0%

Tanto en porcentaje de jugadores y entrenadores (equipos por categoría) como en el error de muestreo, los datos de nuestra muestra se ajustan satisfactoriamente.

Cabe destacar que manejamos una muestra (277 jugadores y 26 entrenadores sujetos) que supone muestrear al 32,13% del universo en el caso de los jugadores y del 50% en el de los entrenadores.

El estrato "**jugadores**", nos proporciona errores de muestreo entre 0.05 en el muestreo total y el 0,08 para las tres categorías, debemos señalar que hemos tenido especial cuidado en recoger un porcentaje similar de jugadores en cada equipo, obteniendo una muestra que satisface los criterios estadísticos que garantizan su representatividad.

IV.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En este capítulo de la tesis exponemos las técnicas de investigación que vamos a utilizar (instrumentos, estrategias y análisis documental). Atendiendo a Rodríguez et al., (2005), "*las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar*".

La selección de los instrumentos para la recogida de datos se encuentra en concordancia con nuestro objeto de estudio, los objetivos de la investigación, contexto, diseño y al marco donde ubicamos nuestro problema de estudio y al diseño de la investigación. Por lo que consideramos el valor a la información obtenida por el procedimiento y la rigurosidad que le hemos dado al estudio.

Debemos puntualizar que para conseguir los objetivos se utilizó una metodología de tipo cuantitativa, aspecto que también hemos considerado al realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos. De esta forma se tuvieron en cuenta:

- Por un lado, la utilización de un cuestionario sobre teorías implícitas y estilos de aprendizaje.
- Por otro lado aspectos relacionados con la satisfacción, autoestima y ansiedad.

Hemos utilizamos un instrumento indispensable para este tipo de análisis “*el cuestionario*” por ser una herramienta eficaz y rápida en su aplicación, siendo barata y llegando a un mayor número de participantes y que además facilita el análisis (Carretero-Dios & Pérez, 2007; Martín, 2004).

Para establecer el conocimiento y entender el fenómeno que se pretende estudiar, pusimos cuestiones que se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbetta (2007) lo llama “*encuesta por muestreo*” y lo define como: “*un modo de obtener información, preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables*”; y Hernández-Sampieri et al., (2006), lo entienden como “*un conjunto de preguntas respecto a una o más variables*”, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Para la presente investigación se han utilizado cinco tipos de cuestionario el primero titulado “*Cuestionario de las Teorías Implícitas*”, un segundo denominado “*Cuestionario de Estilos de Aprendizaje*”, un tercero llamado “*Cuestionario de Satisfacción*”, un cuarto citado como “*Cuestionario de Autoestima*”, y por último el “*Stai-Rasgo*”, todos ellos han sido estructurados en preguntas cerradas y validados por sus correspondientes autores; asimismo se añade un sexto cuestionario con ítems de carácter sociodemográficas.

IV.6.1. VARIABLES

Debemos indicar que entre las variables presentes en nuestros cuestionarios, estas se encuentran en función del problema de investigación planteado y se hallan justificadas de manera manifiesta en los objetivos planteados.

Variables Descriptivas

Para la selección de las variables independientes se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias en el caso de los entrenadores, tales como la experiencia como jugador, nivel alcanzado, antigüedad como entrenador, titulación de entrenador, nivel de estudios, ocupación laboral y estado civil.

- Experiencia como jugador, donde se puntualiza si había practicado el fútbol en etapas anteriores o no.
- Nivel alcanzado como jugador, si había sido amateur o profesional.
- Antigüedad como entrenador, dividido en cuatro categorías (menor de 5 años; entre 6-10 años; entre 11-15 años y mayor de 15 años).
- Acreditación como entrenador, categorizado en si la poseía o no.
- Nivel de estudios, categorizado en universitarios, bachillerato, estudiantes universitarios y otros.
- Ocupación laboral, dividida en tres niveles (entrenador, profesor de educación física y otros).

- Estado civil, categorizado en dos apartados, por un lado si estaban casados o vivían en pareja y por otro lado si eran solteros, separados o viudos.

En lo concerniente a los jugadores nos basamos en la categoría, tipo de centro escolar de pertenencia, demarcación o posición donde juega, práctica de otra modalidad deportiva y si presenta algún tipo de lesión en el último trimestre.

- Categoría, dividida en tres niveles (infantil, cadete y juvenil).
- Demarcación, constituida por cuatro posiciones, portero, defensa, medios y delanteros.
- Tipo de centro de procedencia, si es público o privado-concertado.
- Práctica de otra modalidad deportiva, categorizada en si o no.
- Lesión, dividida en si o no.

Variables Independientes

Las variables y las principales descripciones de sus propósitos fueron identificadas siempre de acuerdo a los objetivos del estudio, y se decidieron de la siguiente forma: En primer lugar, se realiza una búsqueda de literatura especializada en nuestro campo de estudio concerniente a las diferentes metodologías docentes, de aprendizaje, satisfacción, autoestima y ansiedad.

Dentro de esta tipología de variables tenemos:

- **Variables de Teorías Implícitas** (Entrenadores), conceptualmente son teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica y desde el punto de vista operacional es la diferencia entre las sumas finales de los ítems asociados a cada enfoque teórico (Tradicional, Técnico, Interpretativo, Activo y Crítico), como señala Marrero (1993).

- **Variables de Estilo de Aprendizaje** (Jugadores), consistente en el proceso de adquisición de una disposición relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia y desde el punto de vista operacional es la diferencia entre las sumas de los ítems asociados a cada estilo de aprendizaje (Teórico, Activo, Reflexivo y Crítico). Alonso et al., (1995).
- **Variables de Satisfacción** (Entrenadores y Jugadores), donde se valora el nivel de satisfacción mediante la contestación de cinco ítems, y que da como resultado la categorización en tres niveles (Muy Satisfecho, Satisfecho y Nada Satisfecho).
- **Variables de Autoestima** (Entrenadores y Jugadores), establece el nivel de autoestima de ambos grupos, mediante la contestación de diez ítems, que clasifica esta variable en tres modalidades (Elevada, Media y Baja).
- **Variables de Ansiedad** (Entrenadores y Jugadores), son elementos de tipo psicológico pues determinan la ansiedad estado y rasgo, para ello se contestan a cuarenta preguntas, de las cuales las veinte preguntas nos dictaminan la ansiedad-estado y las otras veinte la ansiedad-rasgo; ambos tipos de ansiedad quedan clasificadas en tres categorías (Alta, Media y Baja).

IV.6.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se exponen las herramientas escogidas para este trabajo de investigación citando las características de los mismos.

IV.6.2.1. Cuestionario Sociodemográfico

La primera herramienta utilizada en este trabajo de investigación fue el cuestionario sociodemográfico; se elaboraron dos tipos, uno para los entrenadores y el otro para los jugadores. (**ANEXO 1 y ANEXO 2**)

El de los entrenadores contenía los aspectos de número de identificación del entrenador, equipo al cual entrenaba, edad, experiencia como jugador, donde se pretende saber si el técnico tenía experiencia como practicante de esta modalidad deportiva; así como el nivel alcanzado (amateur o profesional); la antigüedad como entrenador y si poseía la acreditación necesaria; igualmente se les requirió el nivel de estudios alcanzado y la ocupación laboral que tenían en ese momento, para finalizar preguntándoles por el estado civil.

Por su parte en el de los jugadores presentaba aspectos como número de identificación, equipo de pertenencia, edad, categoría en la juega (infantil, cadete y juvenil), posición que ocupa en el campo constituida por cuatro posiciones, portero, defensa, medios y delanteros, el tipo de centro donde estudia, si practica otra modalidad deportiva de forma competitiva y si ha padecido alguna lesión en el último año.

IV.6.2.2. Cuestionario de Teorías de Enseñanza

Para recoger la información en la población de entrenadores se empleó el cuestionario de estilos de enseñanza descrito por Marrero (1993), el cual fue administrado a los técnicos de los equipos analizados.

Como señalan en sus investigaciones Lobos (2012); Marradi et al., (2007); Sallicetti (2009) la validez de constructo en la investigación cuantitativa, es establecida como en la medida que la variable evalúa realmente el constructo teórico al que se pretende establecer como causa del efecto observado y la fiabilidad, que permite decir que la medición que se hace a través de los instrumentos, permite lograr una precisión que se puede replicar a otras poblaciones, para lo cual existen diversos procedimientos estadísticos, generalmente denominado análisis factorial, para el control de la fiabilidad, aplicándose en este caso la confiabilidad de Cronbach.

En la dimensión cuantitativa y respecto al cuestionario de Marrero (1993), éste es un instrumento validado con diversos tipos de población ya que ha sido utilizado en investigaciones anteriores, principalmente por el mismo autor, y en otros estudios contemplados en antecedentes empíricos de este estudio alcanzando una confiabilidad de 0,76 como señala Judikis (2007).

Tabla IV.6. Análisis de fiabilidad total y resumida por la Teoría Implícita.

Alfa Cronbach General	,483,
Tradicional	,618
Técnica	,364
Constructiva	,580
Activa	,620
Crítica	,274

Este instrumento consta de 32 ítems valorados por una escala Likert de cuatro opciones (1= Muy en Desacuerdo; 2= En Desacuerdo; 3=De Acuerdo y 4= Muy de Acuerdo); de esta forma, a los entrenadores se les muestran una serie de afirmaciones y se le indica que marquen su valoración eligiendo una de las cuatro opciones propuestas en nuestra escala, indicando nuevamente que tiene una dirección negativa o desfavorable (implicaría una menor puntuación) o negativa así como positiva o favorable (supondría una mayor puntuación).

Este cuestionario que contiene 32 ítems (**ANEXO 3**) medidos a través de una escala tipo Likert, como se cito anteriormente y organizados en cinco dimensiones como se observa en la siguiente tabla, y aglutinando las cuestiones siguientes:

Tabla IV.7. Distribución de los ítems según tipos de teorías

Teorías	Ítems
Tradicional	2-3-6-7-20-22-23
Técnica	14-15-17-21-24-27
Interpretativa	4-5-8-13-18-26-28
Activa	1-16-29-30-32-33
Crítica	9-10-11-12-19-25-31

En la tabla se observa que del total de ítems del cuestionario la sumatoria de ellos según graduación de la escala Likert, se obtiene el puntaje total de la perspectiva teórica con el cual quién responde orienta su desempeño educativo.

IV.6.2.3. Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

Para obtener la información en la población de jugadores se utilizó el cuestionario Estilos de Aprendizaje CHAEA, de Alonso y Honey (Alonso, 1991; Alonso et al., 1999), que fue mandado realizar a los jugadores de los equipos analizados.

Como señalan en sus investigaciones Marradi et al., (2007); Sallicetti (2009); Lobos (2012) la validez de constructo en la investigación cuantitativa, es establecida como en la medida que la variable evalúa realmente el constructo teórico al que se pretende establecer como causa del efecto observado y la fiabilidad, que permite decir que la medición que se hace a través de los instrumentos, permite lograr una precisión que se puede replicar a otras poblaciones, para lo cual existen diversos procedimientos estadísticos, generalmente denominado análisis factorial, para el control de la fiabilidad, aplicándose en este caso la confiabilidad de Cronbach.

En la dimensión cuantitativa y respecto al cuestionario de Alonso et al., (1999), es un instrumento validado con diversos tipos de población.

Tabla IV.8. Análisis de fiabilidad total y resumida por cada estilo.

General Alfa de Cronbach	,713
Estilo Activo	,677
Estilo Reflexivo	,706
Estilo Teórico	,555
Estilo Pragmático	,592

Este instrumento consta de 80 ítems valorados por una escala Likert de cuatro opciones (1= Muy en Desacuerdo; 2= En Desacuerdo; 3=De Acuerdo y 4= Muy de Acuerdo); de esta forma, a los jugadores se les muestran una serie de afirmaciones y se le indica que marquen su valoración eligiendo una de las cuatro opciones

propuestas en nuestra escala, indicando nuevamente que tiene una dirección negativa o desfavorable (implicaría una menor puntuación) o negativa así como positiva o favorable (supondría una mayor puntuación).

Este cuestionario que contiene 80 ítems (**ANEXO 4**) medidos a través de una escala tipo Likert, como se señaló con anterioridad y organizados en cuatro dimensiones como se observa en la siguiente tabla y aglutinando las cuestiones siguientes:

Tabla IV.9. Distribución de los ítems según tipos de teorías.

Estilo de Aprendizaje	Ítems
Teórico	2+4+6+11+15+17+21+23+25+29+33+45+50+54+60+64+66+71+78+80
Activo	3+5+7+9+13+20+26+27+35+37+41+43+46+48+51+61+67+74+75+77
Reflexivo	10+16+18+19+28+31+32+34+36+39+42+44+49+55+58+63+65+69+70+79
Pragmático	1+8+12+14+22+24+30+38+40+47+52+53+56+57+59+62+68+72+73+76

En la tabla anterior se observa que del total de ítems del cuestionario la sumatoria de ellos según graduación de la escala Likert, se obtiene la puntuación total de la perspectiva con el cual quién responde orienta su desempeño educativo.

IV.6.2.4. Cuestionario de Satisfacción

Este cuestionario se denomina “*Escala de Satisfacción con la Vida*”, cuyos autores son Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985), habiendo sido empleado en multitud de investigaciones relacionadas con la temática (Estévez, 2012; Leyva & Videra, 2010). Consta de 5 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert (1=Muy en Desacuerdo; 2=En Desacuerdo; 3=De Acuerdo y 4= Muy de Acuerdo). **ANEXO 5.**

Este test aporta un índice general de satisfacción con la vida, su fiabilidad es de ,81 según el alfa de Cronbach.

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza el sumatorio de los ítems, de tal forma que se determinan las siguientes categorías:

- Muy Satisfecho, con puntuación mayor de 13.
- Satisfecho, con puntuación en el rango de 8 a 13.
- Nada Satisfecho, con puntuación menor de 13.

IV.6.2.5. Cuestionario de Autoestima

Este cuestionario se denomina “*Escala de Autoestima de Rosenberg*”, cuyo autor es Rosenberg (1965) habiendo sido empleado en multitud de investigaciones (Estévez, 2012; Ortega, 2010; Rodríguez & Cruz, 2006). Consta de 10 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert (A=Muy de Acuerdo; B=De Acuerdo; C=En Desacuerdo y D=Muy en Desacuerdo). **ANEXO 6.**

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, se realiza por un lado el sumatorio de los cinco primeros ítems, donde A vale cuatro puntos, B tres puntos, C dos puntos y D un punto y se extrae una puntuación. De la cuestión 6 a la 10 se realiza igualmente un sumatorio, señalando que a la opción A le corresponde 1 punto, a B dos puntos, a C tres puntos y D cuatro puntos, extrayéndose igualmente una puntuación.

Ambas puntuaciones se suman, categorizándose en las siguientes dimensiones:

- Autoestima Elevada, con un rango entre 30 y 40 puntos.
- Autoestima Media, con rango entre 26 y 29 puntos.
- Autoestima Baja, con rango menor de 25.

IV.6.2.6. STAI-RASGO.

La prueba de ansiedad estado-rasgo “STAI-RASGO”, procede de la prueba State-Trait Anxiety Inventory diseñada por los autores Spielberg, Gorsuch & Lushene (1970) habiendo sido empleado en multitud de investigaciones en el ámbito deportivo (Aguirre-Loaiza & Ramos, 2011; González-Boto, Salguero, Tuero & Márquez, 2009).

Consta de 40 ítems con cuatro opciones de valoración mediante escala Likert (1=Muy en Desacuerdo; 2=En Desacuerdo; 3=En Acuerdo y 4=Muy de Acuerdo). **ANEXO 7.**

Para establecer la valoración de dicho cuestionario, en primer lugar se determina el Estado, en esta cuestión se establecen dos categorías, la "A", que es el sumatorio de las cuestiones 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17 y 18; y la "B", que es la suma de los ítems 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 y 20; aplicándose la fórmula $(A-B)+50$.

Según las puntuaciones se categorizan en las siguientes dimensiones:

- Ansiedad Estado Alta, con valor mayor o igual a 45 puntos.
- Ansiedad Estado Media, con rango entre 30 y 44 puntos.
- Ansiedad Estado Baja, con rango menor de 30.

En cuanto a la valoración del Rasgo se establecen igualmente dos categorías, la "A", que es el sumatorio de las cuestiones 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38 y 40; y la "B", que es la suma de los ítems 21, 26, 27, 30, 33, 35 y 39; aplicándose la fórmula $(A-B)+35$.

Según las puntuaciones se categorizan en las siguientes dimensiones:

- Ansiedad Rasgo Alta, con valor mayor o igual a 45 puntos.
- Ansiedad Rasgo Media, con rango entre 30 y 44 puntos.
- Ansiedad Rasgo Baja, con rango menor de 30.

IV.7.PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En esta fase se describen todas las tareas del trabajo de campo que se efectúan para la recogida de datos; por tanto, consiste en ejecutar el proyecto de investigación; lo

primero que se realizó fue el del acceso a la institución general de la Federación Mexicana de Fútbol Asociación, A.C (FEMEXFUT), de esta forma el trabajo realizado contó con la autorización del organismo competente (**ANEXO 8**) a continuación el equipo investigador se puso en contacto con la totalidad de clubes para indicarles el proyecto que se pretende realizar y si daban el consentimiento para su realización.

ANEXO 9.

Una vez aceptada la propuesta de los equipos el responsable del trabajo se puso en contacto con los dirigentes de dichos equipos a fin de concertar un día para la recogida de los datos, al mismo tiempo se construyó un protocolo (en anexo 3) para ser firmado por los responsables legales de los menores de edad dando el consentimiento para la participación en este trabajo. El estudio realizado fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki (modificación del 2008), en proyectos de investigación y con la legislación nacional para ensayos clínicos (Ley 223/2004 del 6 de febrero), investigación biomédica (Ley 14/2007 del 3 de julio) y confidencialidad de los participantes (Ley 15/1999 del 13 de diciembre)

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, este permitió aplicar los cuestionarios para recoger la información. Con los jugadores fue realizado durante los meses de septiembre y octubre del 2012 en horario de entrenamiento, con consentimiento además del entrenador a cargo del equipo en ese período; igualmente el cuestionario para los entrenadores, fue presentado a los dirigentes de los clubes.

La extensión ética en la investigación, según Babbie (2000) son consideraciones de índole moral que deben encontrarse presentes mientras se aplican las técnicas de investigación; en este trabajo se consideraron aspectos éticos que asegurasen la transparencia y confidencialidad de la información a modo de no afectar a quienes fueron los participantes, así una de las premisas fue que la investigación no debe nunca dañar a las personas que se están estudiando, por lo que hay que ser cuidadoso.

Por último debe señalarse la confidencialidad de los datos y nombre de los participantes. En consideración de estos criterios, se determinó que los participantes (responsables) firmarán su consentimiento como se ha señalado anteriormente.

ANEXO 10.

IV.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

En primer lugar se construyó la base de datos en Excel, luego se utilizó el programa de análisis de los datos, Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS 20.0), así los datos obtenidos en la batería de preguntas han sido almacenados mediante la hoja de cálculo del programa estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS versión 20.0 para Windows), como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde este programa.

Para el estudio estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio.

Para el estudio de tipo correlacional, se emplearon tablas de contingencia y chi-cuadrado de Pearson.

RESULTADOS	V

V. RESULTADOS

En este bloque se establece el análisis de los resultados de este trabajo de investigación, este apartado va a estructurarse en tres apartados, en primer lugar se realiza un estudio descriptivo y comparativo de los entrenadores en base a las variables citadas con anterioridad en el capítulo de metodología; en segundo lugar se realizará la descripción y relaciones de todo lo concerniente con los jugadores; para finalizar con un análisis por equipos entre lo aportado por los técnicos del fútbol base de Ciudad del Carmen y las percepciones de los jugadores de estos clubes.

V.1. ENTRENADORES

En cuanto a la edad media, su valor medio es de 32,27 años (DT= 6,709), distribuyéndose como se muestra a continuación:

Tabla V.1. Distribución de la edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
24 años	1	3,8%
25 años	3	11,5%
26 años	1	3,8%
27 años	4	15,4%
30 años	3	11,5%
31 años	4	15,4%
32 años	1	3,8%
35 años	1	3,8%
36 años	1	3,8%
37 años	1	3,8%
38 años	2	7,7%
40 años	2	7,7%
47 años	1	3,8%
49 años	1	3,8%
Total	26	100,0%

Apreciamos como en el rango entre 24-40 años es donde se sitúan la mayor parte de estos, puntualizar que en ningún caso se observó a técnicos mayores de 50 años.

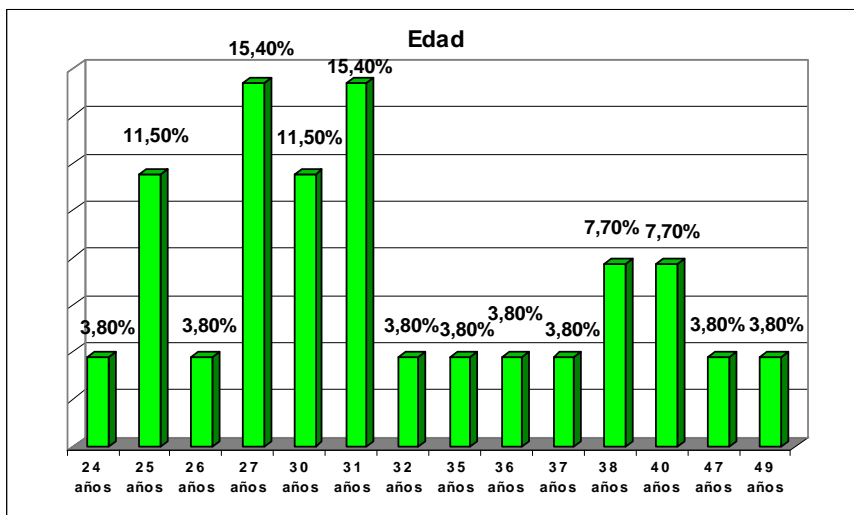


Figura V.1. Distribución de la edad.

La práctica totalidad (96,2%; n=25) de los participantes habían practicado esta modalidad deportiva de una forma continuada (competición, entrenamiento, clubes,.....).

Tabla V.2. Distribución de entrenadores como ex futbolista.

Ex Futbolista	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	96,2%
No	1	3,8%
Total	27	100,0%

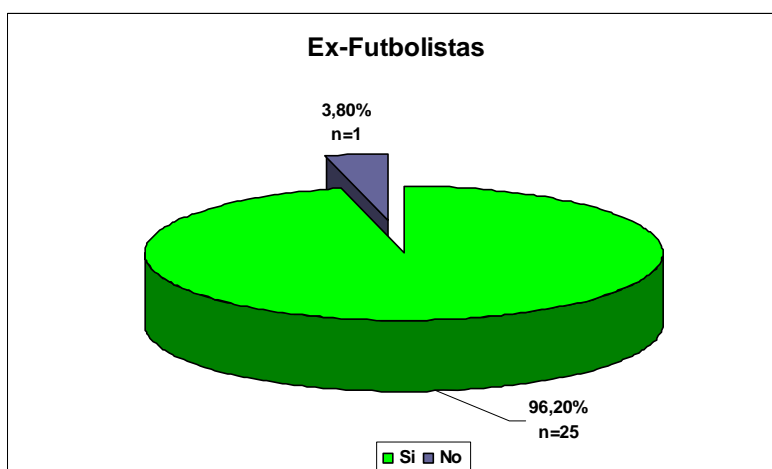


Figura V.2. Entrenadores que fueron o no futbolista.

El 30,8% (n=8) de los técnicos citaban haber sido jugadores a nivel profesional, no alcanzando ninguno de ellos las categorías máximas del fútbol mexicano, jugando en categorías inferiores a la Primera o Segunda División.

Tabla V.3. Nivel Deportivo de entrenadores

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Amateur	18	69,2%
Profesional	8	30,8%
Total	26	100,0%

Señalar que de los datos se desprende como la mayoría (69,8%; n=18) habían realizado este deporte de una forma no profesional (amateur).

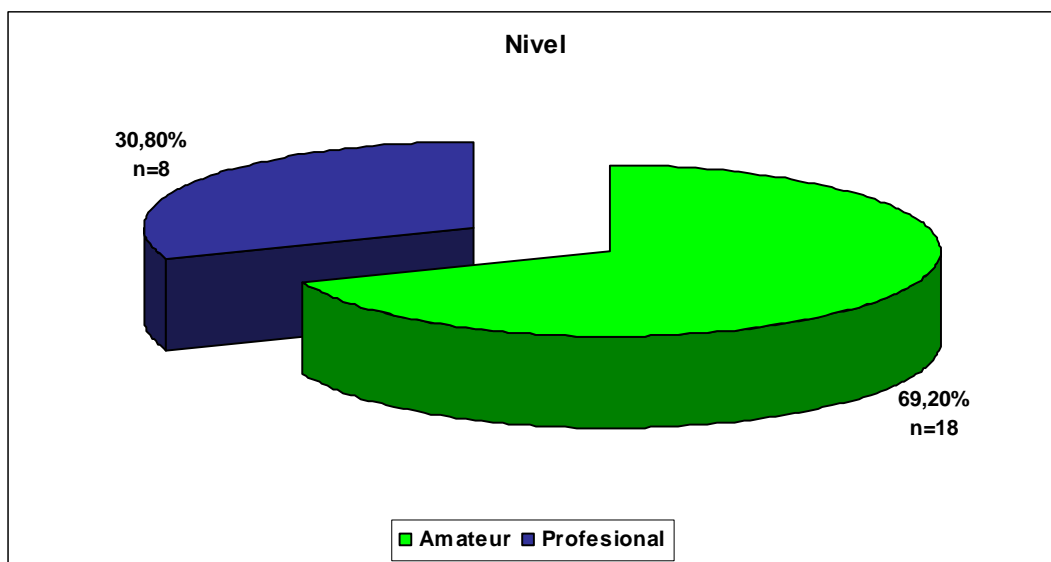


Figura V.3. Nivel Deportivo de los entrenadores

El 73,1% (n=19) de los entrenadores participantes tenían la acreditación en fútbol mediante su título oficial; destacando como el 26,9% (n=7) no la poseían.

Tabla V.4. Distribución de entrenadores con acreditación.

Acreditación	Frecuencia	Porcentaje
Si	19	73,1%
No	7	26,9%
Total	26	100,0%

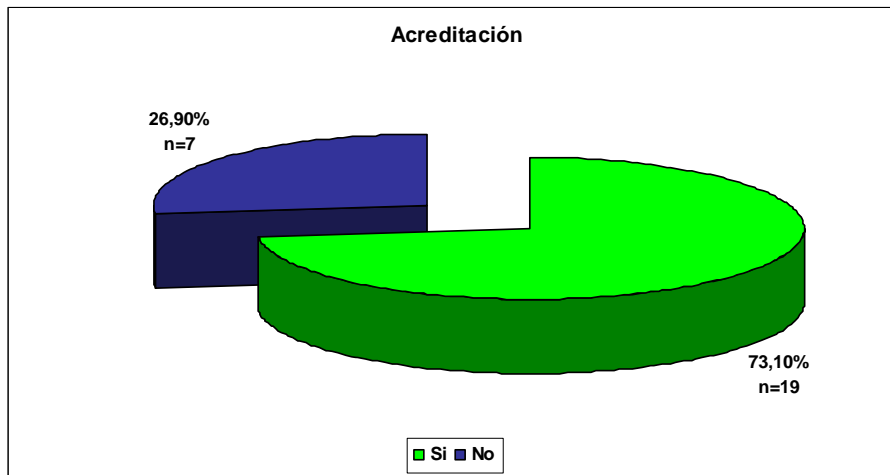


Figura V.4. Distribución de entrenadores con acreditación.

En la tabla siguiente se establece la frecuencia de la antigüedad como entrenador que presentaban los técnicos analizados, se puede establecer que aquellos que llevan menos de 5 años presentan una frecuencia de 11 casos correspondiente a un 42,3% siendo los que mayores valores obtuvieron, seguidos por un 23,1% en sujetos entre 6-10 años y más de 15 años, mientras que el grupo entre 11-15 años son los que menor número de casos presentan (11,5%; n=3).

Tabla V.5. Años como entrenador.

Antigüedad como Entrenador	Frecuencia	Porcentaje
Menor 5 años	11	42,3%
Entre 6-10 años	6	23,1%
Entre 11-15 años	3	11,5%
Más de 15 años	6	23,1%
Total	26	100,0%

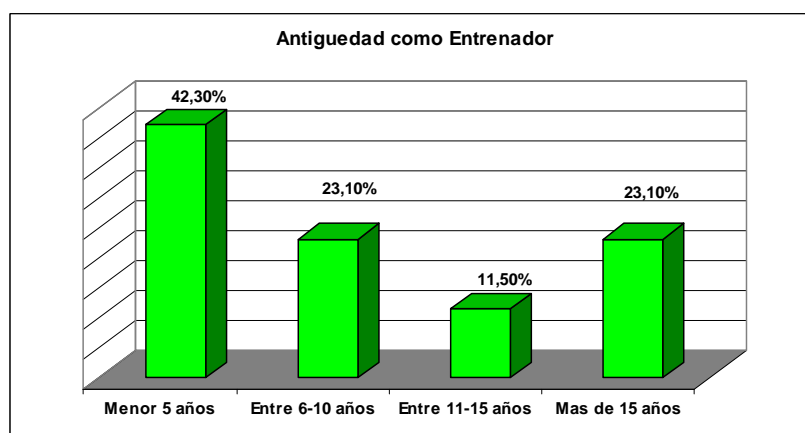


Figura V.5. Años como entrenador.

Otra de las cuestiones es preguntar por su ocupación laboral, de la tabla se desprende como la mayor parte se dedican al ámbito físico deportivo (30,8% de entrenadores y 38,5% de profesores de Educación Física).

Tabla V.6. Profesión de los entrenadores.

Trabajo	Frecuencia	Porcentaje
Entrenador	8	30,8%
Profesor de Educación Física	10	38,5%
Otros	8	30,8%
Total	26	100,0%

Como se observa en la figura una tercera parte (30,8%), tenían una ocupación que nada tenía que ver con el deporte.

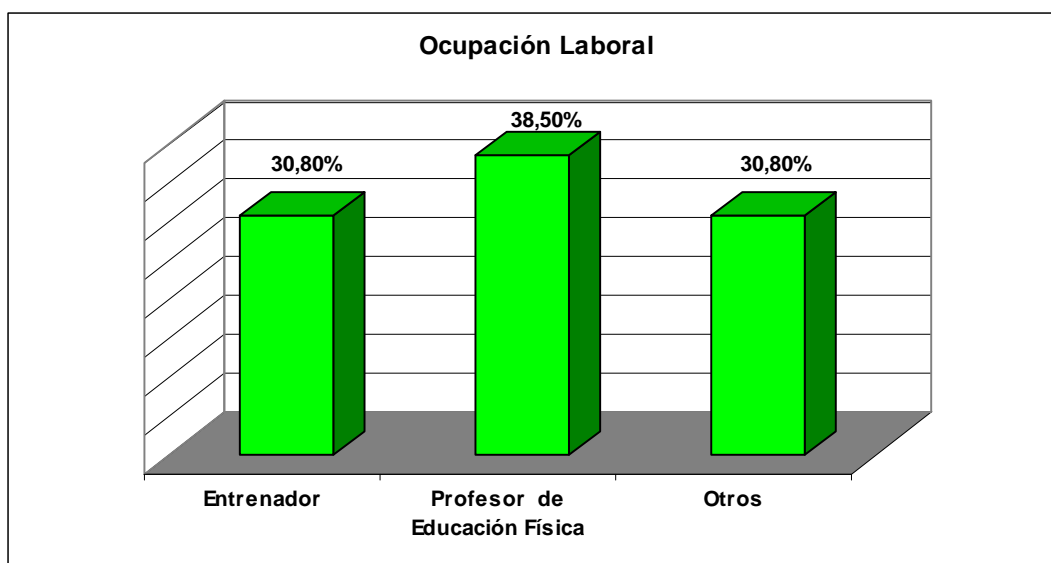


Figura V.6. Profesión de los entrenadores.

En la siguiente tabla se muestra el nivel de estudios que presentaron los técnicos de las categorías inferiores de Ciudad del Carmen (México), destacando como los que tenían estudios universitarios triplicaban al resto de niveles (61,5%; n=16). Del resto de entrenadores los que poseían bachiller eran un 26,9%, seguido de los estudiantes universitarios con un 7,7% y un único participante que poseía otro nivel de estudios.

Tabla V.7. Grado Académico de los entrenadores.

Nivel de Estudios	Frecuencia	Porcentaje
Universitarios	16	61,5%
Bachiller	7	26,9%
Estudiantes Universitarios	2	7,7%
Otros	1	3,8%
Total	26	100,0%

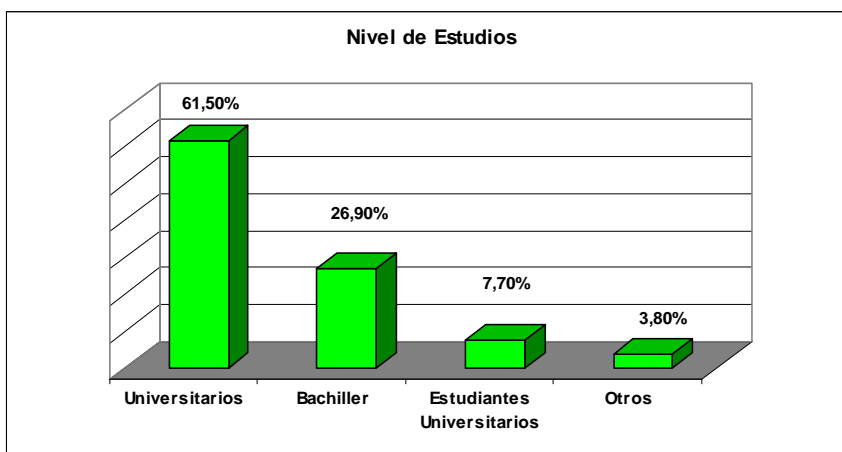


Figura V.7. Grado Académico de los entrenadores.

En lo que respecta al estado civil los porcentajes son similares como se observa en la siguiente tabla, donde los que estaban casados o vivían en pareja son representados en un 46,2% (n=12) y los solteros, viudos, separados presentan cifras del 53,8%.

Tabla V.8. Estado Civil de los entrenadores.

Estado Civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado	12	46,2%
Soltero, Viudo, Separado,....	14	53,8%
Total	26	100,0%

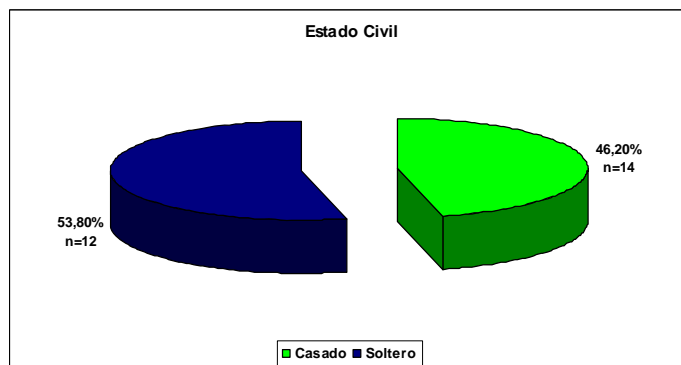


Figura V.8. Estado Civil de los entrenadores.

En la tabla siguiente se observa la frecuencia y porcentaje de la variable estilos de enseñanza en los entrenadores, se puede apreciar la distribución de los cinco estilos, donde debemos destacar como el 38,5% (n=10) de los entrenadores puntúan como su estilo más empleado el de tipo interpretativo, seguido con valores similares por el tradicional (34,6%; n=9); por el contrario el de tipo activo solamente fue utilizado por un técnico (3,8%), y el estilo técnico que no fue valorado por ningún entrenador por lo que quedará obviado de aquí en adelante.

Tabla V.9. Estilos de Enseñanza más valorados por los entrenadores.

Estilos de Enseñanza	Frecuencia	Porcentaje
Tradicional	9	34,6%
Técnico	0	0,0%
Interpretativa	10	38,5%
Activa	1	3,8%
Crítica	6	23,1%
Total	26	100,0%

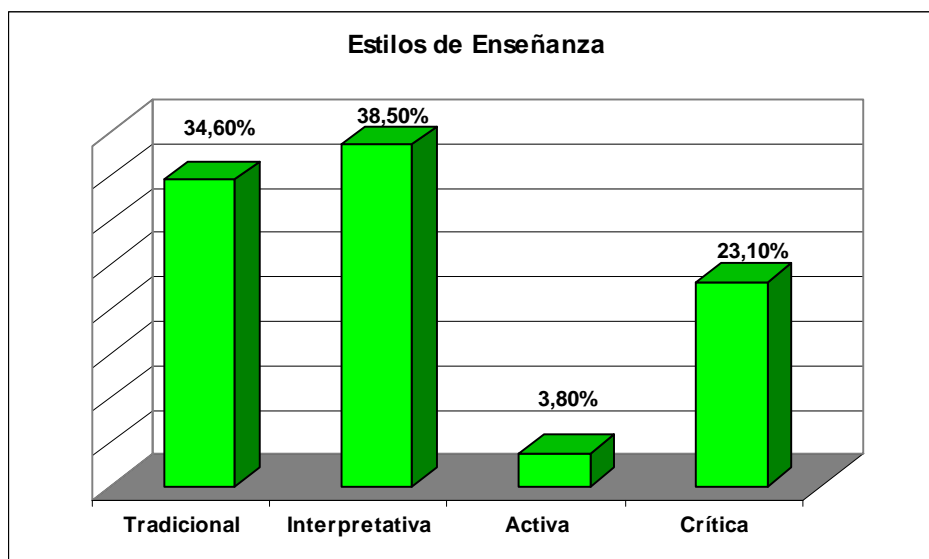


Figura V.9. Estilos de enseñanza más valorados por los entrenadores.

En la tabla siguiente se observa la distribución de las diversas cuestiones en relación con los estilos de enseñanza, recordando que hacían mención a los cinco estilos (Tradicional, Técnico, Interpretativa, Activa y Crítica).

Tabla V.10. Ítems de los estilos de enseñanza.

Ítems de Estilos	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
III.1	1	4	3,12	,864
III.2	1	4	2,96	,958
III.3	2	4	3,23	,652
III.4	2	4	2,92	,560
III.5	2	4	3,12	,653
III.6	2	4	2,88	,711
III.7	1	4	2,96	,958
III.8	1	4	2,80	,866
III.9	2	4	3,00	,490
III.10	1	4	2,73	,724
III.11	1	4	2,38	,941
III.12	1	4	2,42	,987
III.13	1	4	2,77	,908
III.14	1	4	2,96	,774
III.15	1	4	2,54	,948
III.16	1	4	2,81	,895
III.17	1	4	2,96	,916
III.18	1	4	2,81	,939
III.19	1	4	2,62	,852
III.20	1	4	2,54	,859
III.21	1	4	2,69	,838
III.22	1	4	2,42	,857
III.23	1	4	2,73	,962
III.24	1	4	2,65	,892
III.25	1	4	3,12	,766
III.26	1	4	2,92	,845
III.27	2	4	3,04	,720
III.28	1	4	2,85	,967
III.29	1	4	3,15	,925
III.30	1	4	2,96	,958
III.31	1	4	2,85	,925
III.32	1	4	2,92	,796
III.33	2	4	3,15	,464

Los ítems III.1; III.3; III.5; III.9; III.25; III.27; III.29 y III.33., superan el 3 (De Acuerdo) al valorar las distintas cuestiones relacionadas con los estilos de enseñanza; debemos señalar que los restantes ítems en ningún caso son menores a 2 (En Desacuerdo).

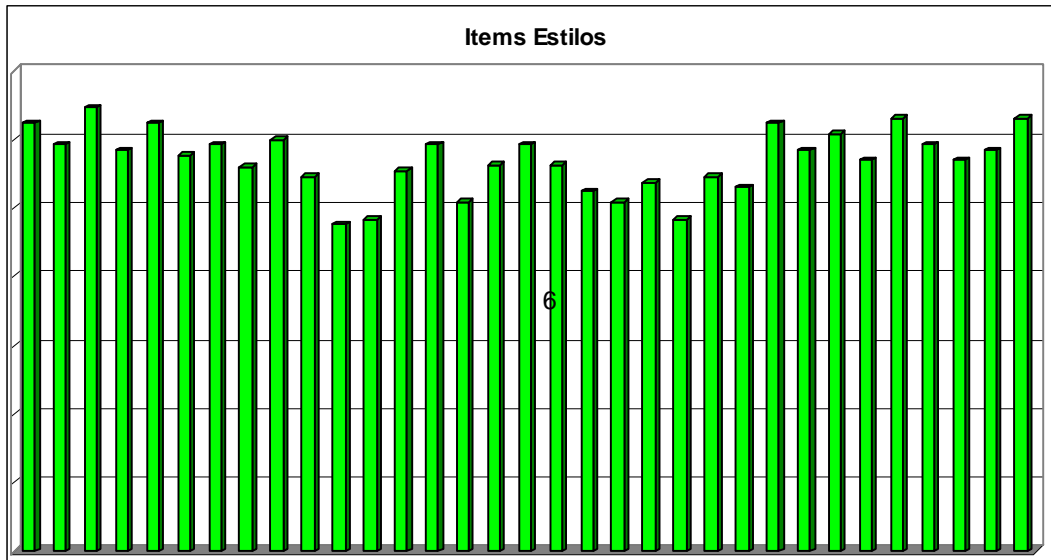


Figura V.10. Ítems de los estilos de enseñanza.

En cuanto a la satisfacción se aprecia como un 61,5% (n=16) se encuentran satisfechos con su desempeño como entrenador y un 34,6% (n=9) se posicionan como muy satisfechos, mientras que un solo caso se produjo la situación de nada satisfecho.

Tabla V.11. Estado de satisfacción de los entrenadores.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Nada Satisfecho	1	3,8%
Satisfecho	16	61,5%
Muy Satisfecho	9	34,6%
Total	26	100,0%

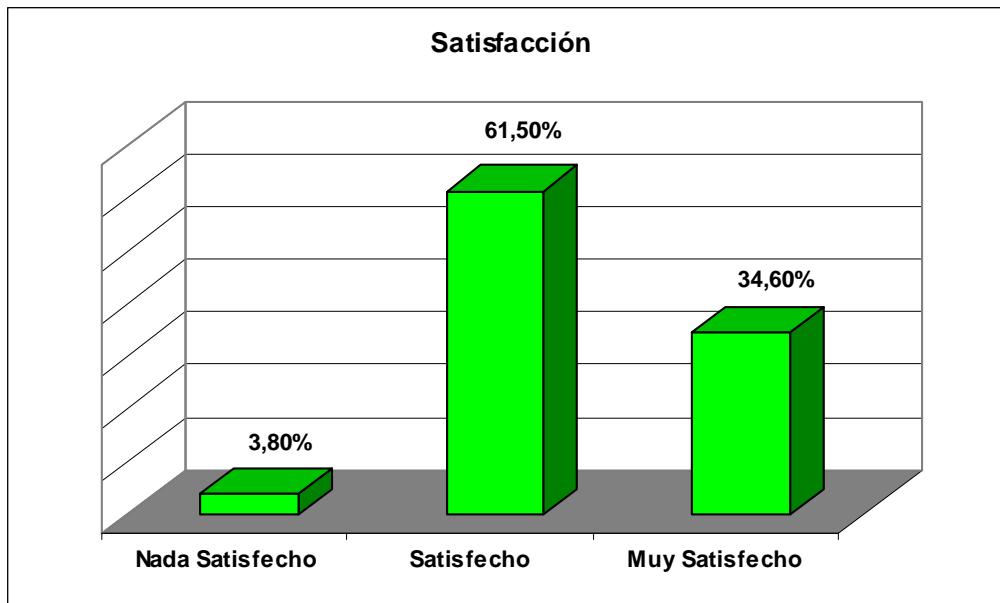


Figura V.11. Estado de satisfacción de los entrenadores.

En la siguiente tabla se determinan los valores medios de los cinco ítems que valoran la escala de satisfacción, recordando que se valoran según escala Likert del 1 al 4, donde el 1 es muy en desacuerdo y el 4 es en muy de acuerdo.

Así apreciamos como los ítem I.4 (***Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora***) y I.1 (***Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fueran***), son los más puntuados, con valores medios de 3 o superiores; por el contrario el ítem número 3 (***No estoy contento con mi vida***), obtuvo una puntuación inferior a 2.

Tabla V.12. Distribución de los ítems de satisfacción.

Ítems de Satisfacción	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
I.1	1	4	3,00	,748
I.2	1	4	2,73	,724
I.3	1	4	1,92	1,093
I.4	2	4	3,15	,613
I.5	1	4	2,15	,925



Figura V.12. Ítems de satisfacción.

En lo referente a la autoestima se aprecia como un 46,2% (n=12) se encuentran con la autoestima baja en relación con su desempeño como entrenador y un 34,6% (n=9) se posicionan con una autoestima de tipo medio, mientras que en 5 casos (19,2%) se produce una autoestima de carácter elevada.

Tabla V.13. Niveles de autoestima.

Autoestima	Frecuencia	Porcentaje
Elevada	5	19,2%
Media	9	34,6%
Baja	12	46,2%
Total	26	100,0%

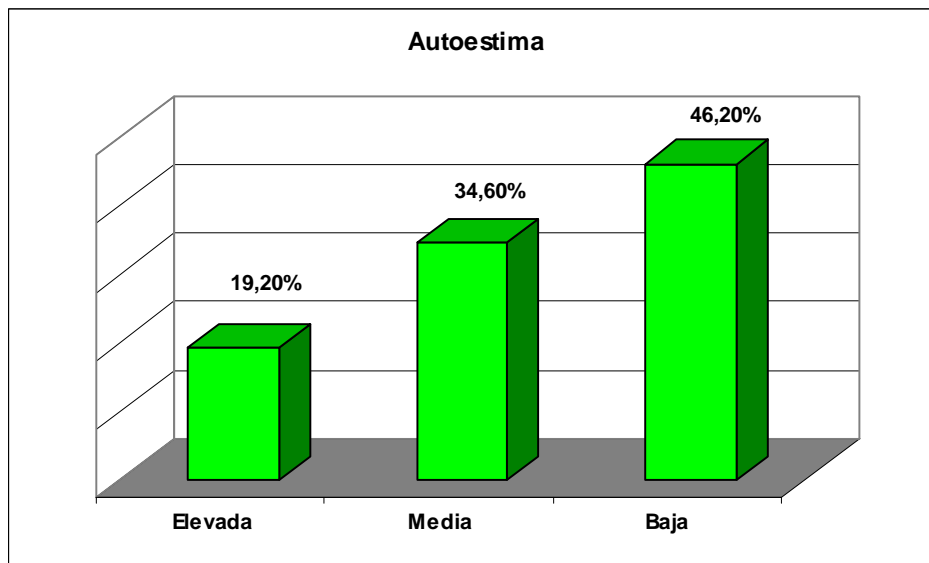


Figura V.13. Niveles de autoestima.

En la siguiente tabla se establecen los ítems de la autoestima apreciándose como los cinco primeros ítems superan el 3 de media recordando que en estos ítems la puntuación en su valoración iba en incremento, frente a las últimas cuestiones que iban a la inversa.

Tabla V.14. Valores en los ítems de autoestima.

Ítems de Autoestima	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
II.1	1	4	3,12	,864
II.2	2	4	3,31	,618
II.3	1	4	3,19	,939
II.4	2	4	3,35	,562
II.5	2	4	3,23	,765
II.6	1	4	2,42	1,172
II.7	1	4	1,92	1,164
II.8	1	4	2,04	1,148
II.9	1	4	1,88	,909
II.10	1	4	2,12	1,033

Destacar que entre los cinco primeros ítems el más valorado fue el II.4 (**Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a**) con un valor medio 3,35; por el contrario de las cinco últimas cuestiones la menos puntuada es la II.9 (**Hay veces que realmente pienso que soy un inútil**), que se encuentra puntuada con 1,88 de valor medio.

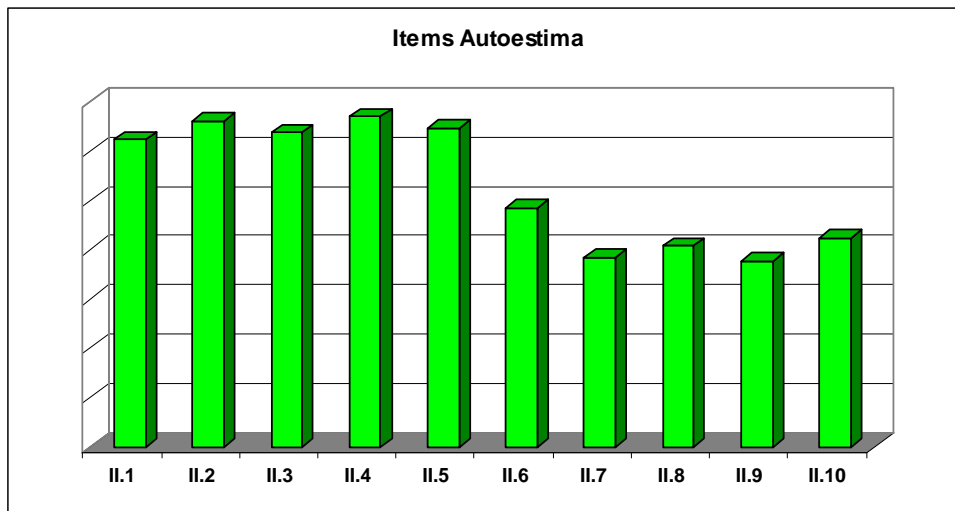


Figura V.14. Valores en los ítems de autoestima.

Al analizar la ansiedad rasgo, recordando que es aquella que se produce en un periodo de tiempo se aprecia como un 65,4% (n=17) se encuentran con ansiedad de tipo normal, seguido de un 23,1% (n=6) que señalan ansiedad alta, mientras que en tres casos existe ansiedad baja.

Tabla V.15. Niveles en la ansiedad rasgo de entrenadores.

Ansiedad-Rasgo	Frecuencia	Porcentaje
Baja	3	11,5%
Normal	17	65,4%
Alta	6	23,1%
Total	26	100,0%

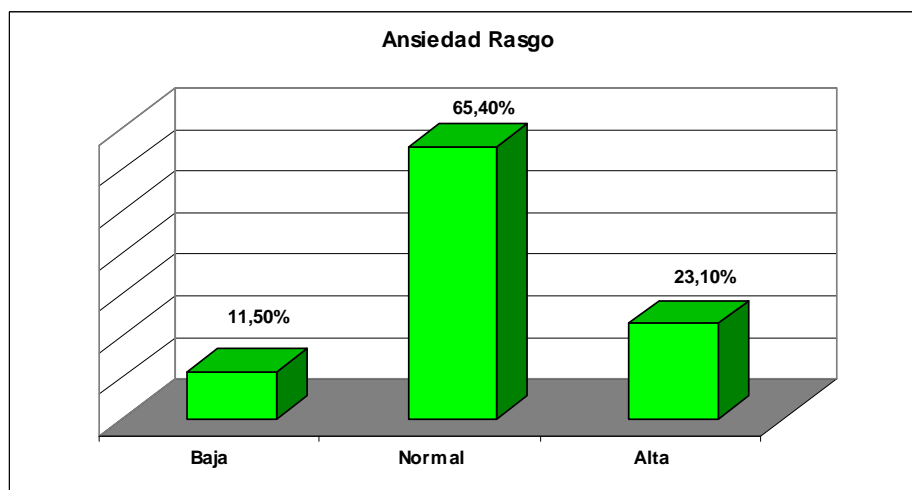


Figura V.15. Distribución en la ansiedad rasgo de entrenadores.

Con respecto a la ansiedad estado, recordando que es aquella que se produce en un momento dado se aprecia como un 61,6% (n=16) se encuentran con ansiedad de tipo normal, seguido de 5 casos (n=5) tanto para entrenadores con ansiedad-estado baja y alta, como se ve en la siguiente tabla.

Tabla V.16. Niveles en la ansiedad estado de entrenadores.

Ansiedad-Estado	Frecuencia	Porcentaje
Baja	5	19,2%
Normal	16	61,6%
Alta	5	19,2%
Total	26	100,0%

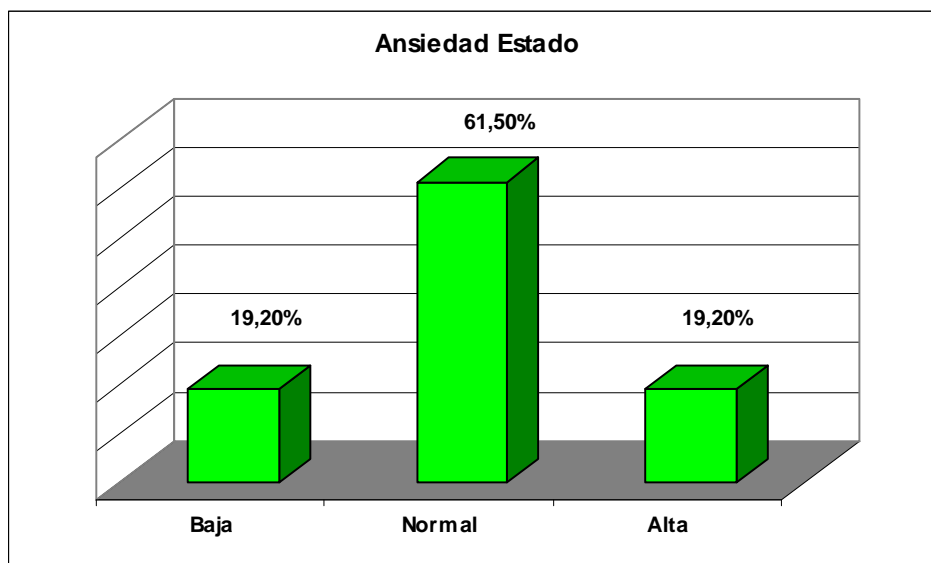


Figura V.16. Distribución en la ansiedad estado de entrenadores.

Respecto a la ansiedad debemos recordar que los veintes primeros ítems valoran la Ansiedad Rasgo, que es aquella modalidad de ansiedad que se produce durante un periodo prolongado, mientras que los siguientes ítems puntúan la Ansiedad Estado, que corresponde a la que produce en un momento determinado, siendo ambas puntuada en tres niveles alta, media y baja.

Tabla V.17. Valores de los ítems en la ansiedad rasgo/estado de entrenadores.

Ítems de Ansiedad	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IV.1	1	4	2,88	,909
IV.2	1	4	2,62	,898
IV.3	1	4	2,31	,970
IV.4	1	4	2,04	1,076
IV.5	1	4	2,77	1,107
IV.6	1	4	2,12	,952
IV.7	1	4	1,92	,935
IV.8	1	4	1,85	1,008
IV.9	1	4	2,35	1,198
IV.10	1	4	3,12	,864
IV.11	1	4	3,00	1,095
IV.12	1	4	2,08	,935
IV.13	1	4	1,96	1,183
IV.14	1	4	2,19	1,297
IV.15	2	4	3,12	,766
IV.16	1	4	2,73	1,041
IV.17	1	4	2,04	,999
IV.18	1	4	2,38	1,359
IV.19	1	4	3,46	,706
IV.20	1	4	2,85	1,008
IV.21	1	4	2,69	1,011
IV.22	1	4	2,38	1,235
IV.23	1	4	2,23	1,210
IV.24	1	4	2,12	1,243
IV.25	1	4	1,77	,908
IV.26	1	4	2,23	1,070
IV.27	1	4	2,62	1,098
IV.28	1	4	1,88	1,071
IV.29	1	4	2,35	,977
IV.30	2	4	3,04	,824
IV.31	1	4	2,50	1,068
IV.32	1	4	2,19	1,059
IV.33	1	4	2,96	,916
IV.34	1	4	2,19	1,201
IV.35	1	4	1,92	1,055
IV.36	1	4	2,65	,977
IV.37	1	4	2,15	,834
IV.38	1	4	2,23	1,070
IV.39	1	4	2,81	,895
IV.40	1	4	1,81	,801

En cuanto a las cuestiones de la ansiedad-rasgo, los ítems IV.10; IV.11; IV.15 y IV.19, superan el tres de valor medio, destacando este último que citaba: “**Me siento alegre**”, como el más valorado; por el contrario las cuestiones IV.7; IV.8 y IV.13 fueron las menos valoradas con cifras inferiores al dos de media.

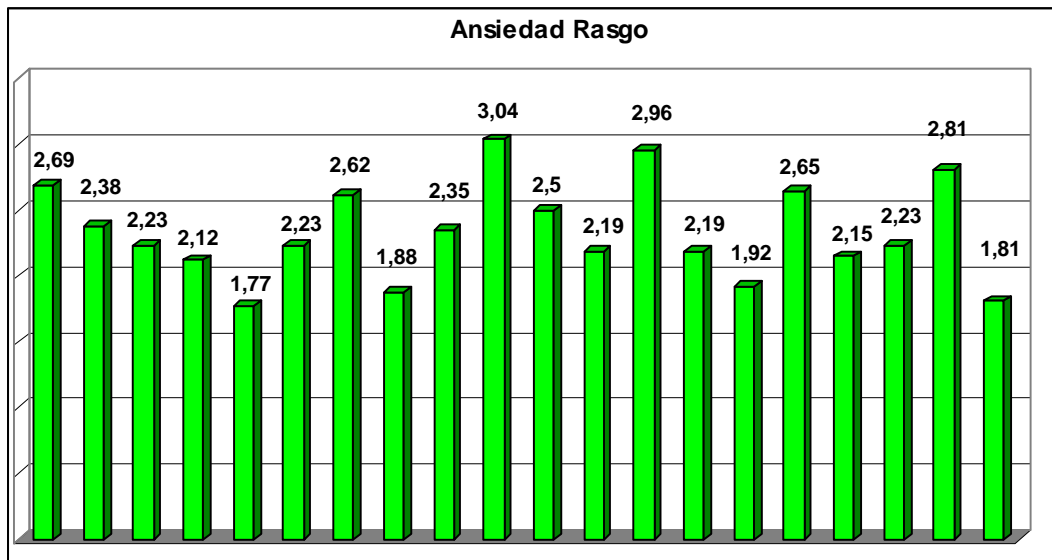


Figura V.17. Valores de los ítems en la ansiedad-rasgo de entrenadores.

En lo concerniente a la ansiedad-estado, únicamente el ítem IV.30 (**Soy feliz**) supera el tres de valor medio, por el contrario los ítems IV.25; IV.28 y IV.35 no superaban el dos de puntuación media como se observa en la siguiente figura.

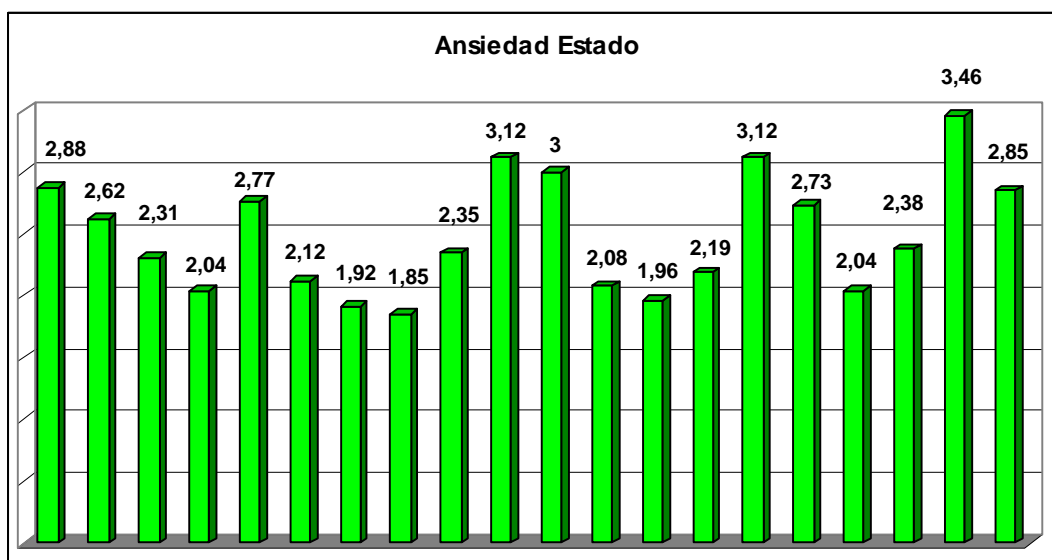


Figura V.18. Valores de los ítems en la ansiedad-estado de entrenadores.

En lo concerniente al estudio relacional referente a los entrenadores, donde se relacionan las variables citadas con anterioridad obtenemos los siguientes datos:

En primer lugar se analizan las correspondencias entre los 26 equipos (entrenadores) en relación con los estilos de enseñanza, señalando que no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.364$).

Tabla V.18. Estilos de enseñanza de entrenadores por equipos. ($p=.364$)

Equipos		Estilos				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Equipo 1	Recuento	0	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	100,0%	,0%	3,8%
Equipo 2	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 3	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 4	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 5	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 6	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 7	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 8	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 9	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 10	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%

	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 11	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 12	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 13	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 14	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 15	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 16	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 17	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 18	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 19	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	11,1%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 20	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 21	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 22	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 23	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 24	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%

	% de Estilos	,0%	10,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 25	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 26	Recuento	0	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Estilos	,0%	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Total	Recuento	9	10	1	6	26
	% de Equipo	34,6%	38,5%	3,8%	23,1%	100,0%
	% de Estilos	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente figura observamos la relación de los entrenadores con los cuatro estilos de enseñanza, recordando que en un principio eran cinco los estilos (descartándose el de tipo técnico) por no haber sido valorado por ningún entrenador.

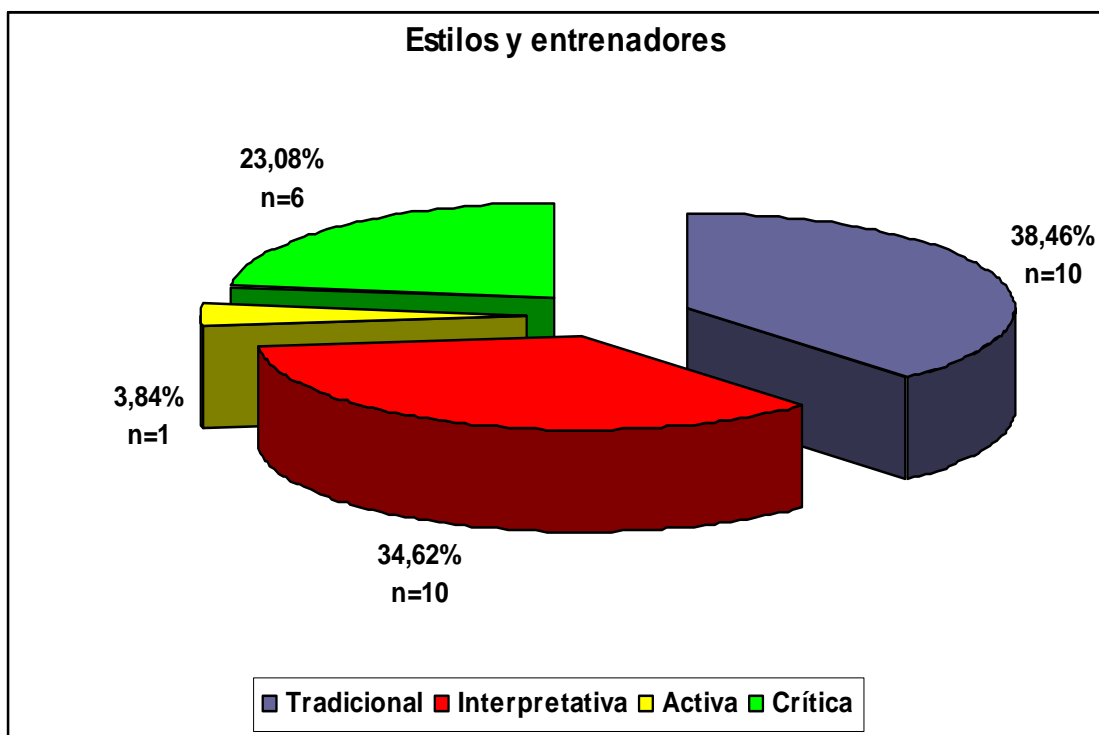


Figura V.19. Relación entre los estilos de enseñanza de entrenadores.

En la siguiente tabla se determina las relaciones existentes entre el haber sido futbolista los entrenadores en años anteriores y el estilo de enseñanza que emplean, apreciándose la nula existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.325$).

Tabla V.19. Distribución entre los estilos de enseñanza y ex futbolista.($p=.325$)

Estilos		Ex -Futbolista		Total
		Si	No	
Tradicional	Recuento	9	0	9
	% de Estilos	100,0%	,0%	100,0%
	% de Futbolista	36,0%	,0%	34,6%
Interpretativa	Recuento	10	0	10
	% de Estilos	100,0%	,0%	100,0%
	% de Futbolista	40,0%	,0%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	100,0%
	% de Futbolista	4,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	5	1	6
	% de Estilos	83,3%	16,7%	100,0%
	% de Futbolista	20,0%	100,0%	23,1%
Total	Recuento	25	1	26
	% de Estilos	96,2%	3,8%	100,0%
	% de Futbolista	100,0%	100,0%	100,0%

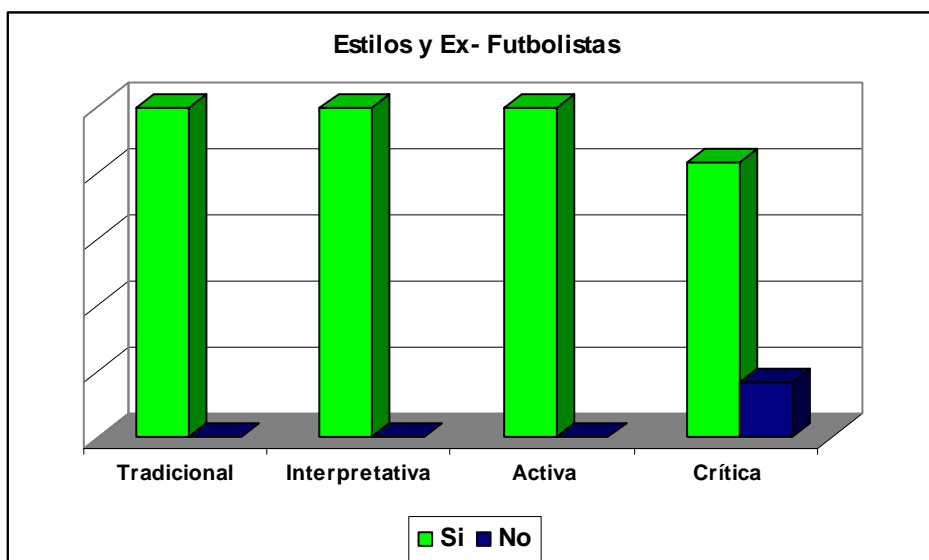


Figura V.20. Distribución entre los estilos de enseñanza y ex futbolista.

En la siguiente tabla se determina las relaciones existentes entre el haber sido futbolista los entrenadores en años anteriores y el nivel de profesionalización que alcanzaron y el estilo de enseñanza que emplean, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.177$).

Tabla V.20. Distribución entre los estilos y nivel alcanzado como futbolista. ($p=.177$)

Estilos		Nivel		Total
		Profesional	Amateur	
Tradicional	Recuento	7	2	9
	% de Estilos	77,8%	22,2%	100,0%
	% de Nivel	38,9%	25,0%	34,6%
Interpretativa	Recuento	8	2	10
	% de Estilos	80,0%	20,0%	100,0%
	% de Nivel	44,4%	25,0%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	100,0%
	% de Nivel	5,6%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	2	4	6
	% de Estilos	33,3%	66,7%	100,0%
	% de Nivel	11,1%	50,0%	23,1%
Total	Recuento	18	8	26
	% de Estilos	69,2%	30,8%	100,0%
	% de Nivel	100,0%	100,0%	100,0%

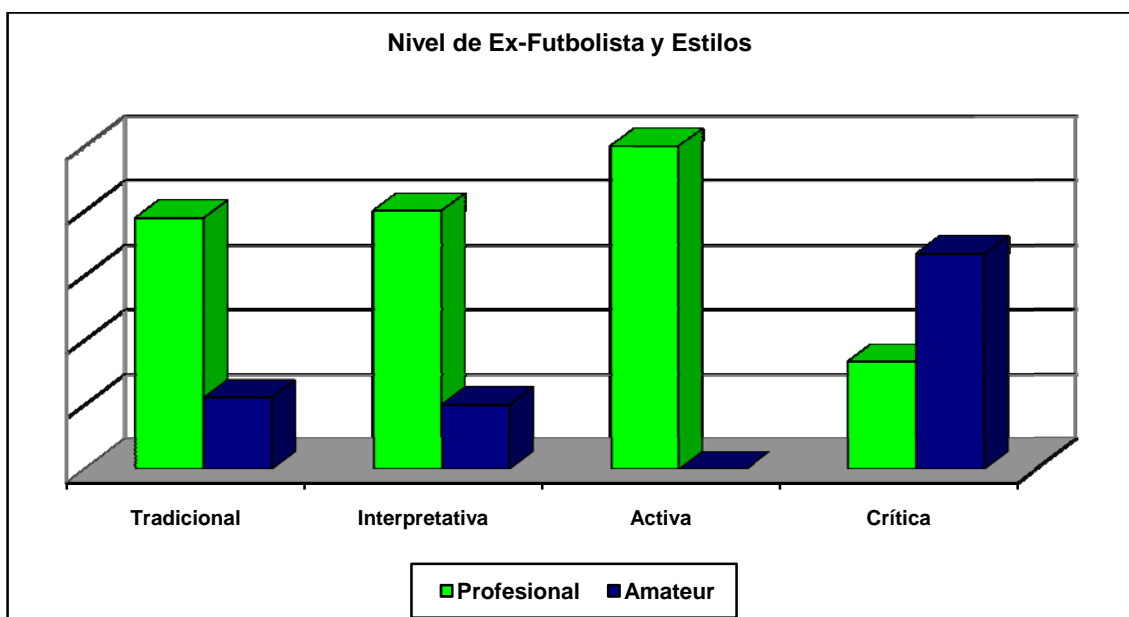


Figura V.21. Relaciones entre entrenadores que fueron futbolista.

En cuanto a la posibilidad de poseer la acreditación para ser entrenador de fútbol y el estilo de enseñanza que emplean, tampoco se determinaron diferencias como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.505$).

Tabla V.21. Estilos de enseñanza y acreditación en entrenadores. ($p=.505$)

Estilos		Acreditación		Total
		Si	No	
Tradicional	Recuento	5	4	9
	% de Estilos	55,6%	44,4%	100,0%
	% Acreditación	26,3%	57,1%	34,6%
Interpretativa	Recuento	8	2	10
	% de Estilos	80,0%	20,0%	100,0%
	% Acreditación	42,1%	28,6%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	100,0%
	% Acreditación	5,3%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	5	1	6
	% de Estilos	83,3%	16,7%	100,0%
	% Acreditación	26,3%	14,3%	23,1%
Total	Recuento	19	7	26
	% de Estilos	73,1%	26,9%	100,0%
	% Acreditación	100,0%	100,0%	100,0%

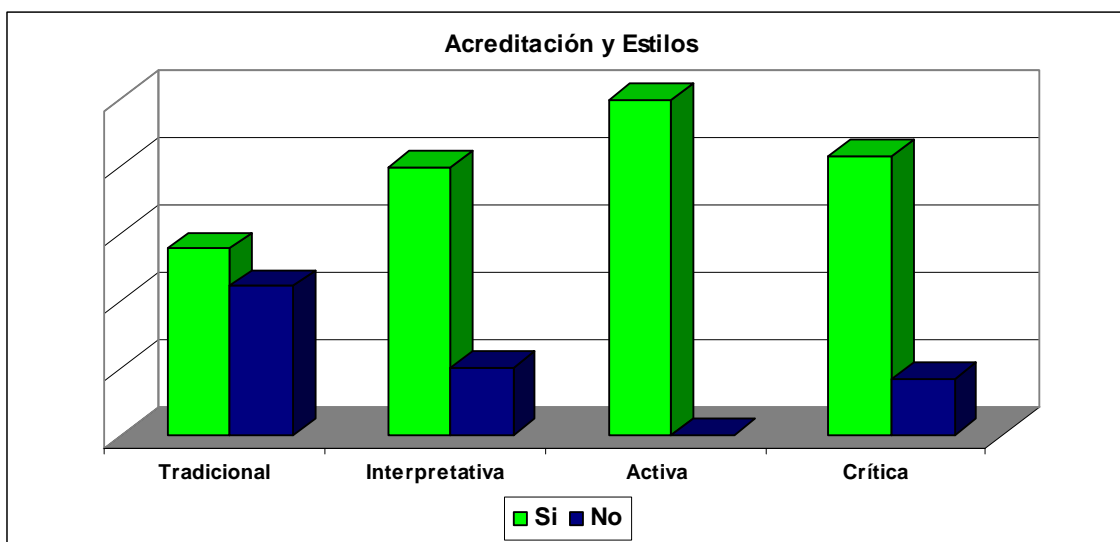


Figura V.22. Diferencias en los estilos de enseñanza de quienes poseen acreditación de entrenador.

En cuanto a la antigüedad que presentan los entrenadores y el estilo de enseñanza que emplean, tampoco se determinaron diferencias como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.146$).

Tabla V.22. Diferencias en los estilos de enseñanza de acuerdo a la antigüedad. ($p=.146$)

Estilos		Antigüedad				Total
		Menos de 5 años	Entre 6-10 años	Entre 11-15 años	Más de 15 años	
Tradicional	Recuento	5	1	1	2	9
	% de Estilos	55,6%	11,1%	11,1%	22,2%	100,0%
	% Antigüedad	45,5%	16,7%	33,3%	33,3%	34,6%
Interpretativa	Recuento	1	4	2	3	10
	% de Estilos	10,0%	40,0%	20,0%	30,0%	100,0%
	% Antigüedad	9,1%	66,7%	66,7%	50,0%	38,5%
Activa	Recuento	0	1	0	0	1
	% de Estilos	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Antigüedad	,0%	16,7%	,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	5	0	0	1	6
	% de Estilos	83,3%	,0%	,0%	16,7%	100,0%
	% Antigüedad	45,5%	,0%	,0%	16,7%	23,1%
Total	Recuento	11	6	3	6	26
	% de Estilos	42,3%	23,1%	11,5%	23,1%	100,0%
	% Antigüedad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

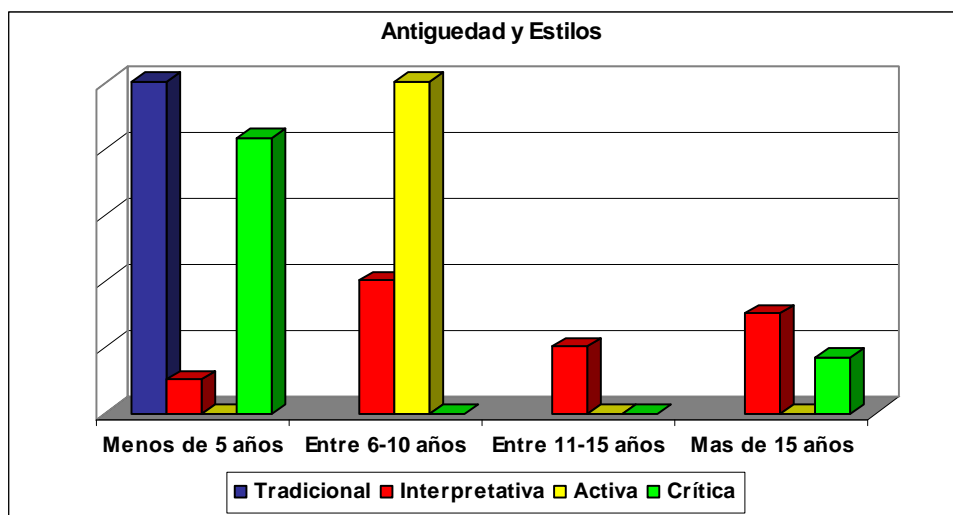


Figura V.23. Relación entre los estilos de enseñanza y la antigüedad de los entrenadores.

En lo concerniente a la ocupación laboral que tienen los técnicos y el estilo de enseñanza que emplean, tampoco establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.791$).

Tabla V.23. Ocupación laboral y estilo de enseñanza de entrenadores. ($p=.791$)

Estilos		Ocupación Laboral			Total
		Entrenador	Profesor Educación Física	Otros	
Tradicional	Recuento	3	3	3	9
	% de Estilos	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% Trabajo	37,5%	30,0%	37,5%	34,6%
Interpretativa	Recuento	2	5	3	10
	% de Estilos	20,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% Trabajo	25,0%	50,0%	37,5%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Trabajo	12,5%	,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	2	2	2	6
	% de Estilos	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% Trabajo	25,0%	20,0%	25,0%	23,1%
Total	Recuento	8	10	8	26
	% de Estilos	30,8%	38,5%	30,8%	100,0%
	% Trabajo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

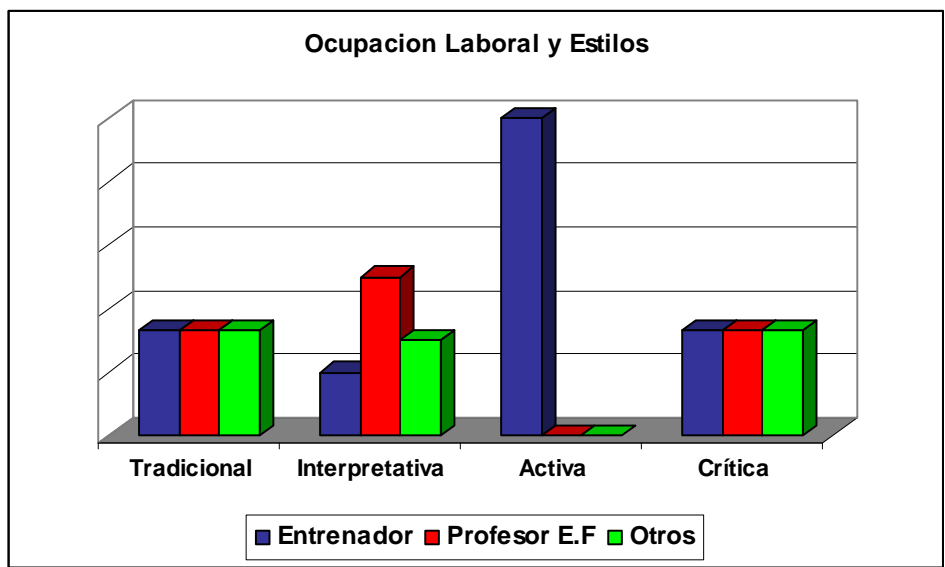


Figura V.24. Ocupación laboral y estilo de enseñanza de entrenadores.

En lo que respecta al nivel de estudios que tienen los técnicos y los estilos que emplean no se determinaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.552$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.24. Nivel de estudios y estilo que aplica el entrenador. ($p=.552$)

Estilos		Nivel de Estudios				Total
		Universitarios	Bachiller	Estudiantes Universitarios	Otros	
Tradicional	Recuento	5	1	2	1	9
	% de Estilos	55,6%	11,1%	22,2%	11,1%	100,0%
	% Nivel Estudios	31,3%	14,3%	100,0%	100,0%	34,6%
Interpretativa	Recuento	6	4	0	0	10
	% de Estilos	60,0%	40,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Nivel Estudios	37,5%	57,1%	,0%	,0%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	0	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Nivel Estudios	6,3%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	4	2	0	0	6
	% de Estilos	66,7%	33,3%	,0%	,0%	100,0%
	% Nivel Estudios	25,0%	28,6%	,0%	,0%	23,1%
Total	Recuento	16	7	2	1	26
	% de Estilos	61,5%	26,9%	7,7%	3,8%	100,0%
	% Nivel Estudios	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

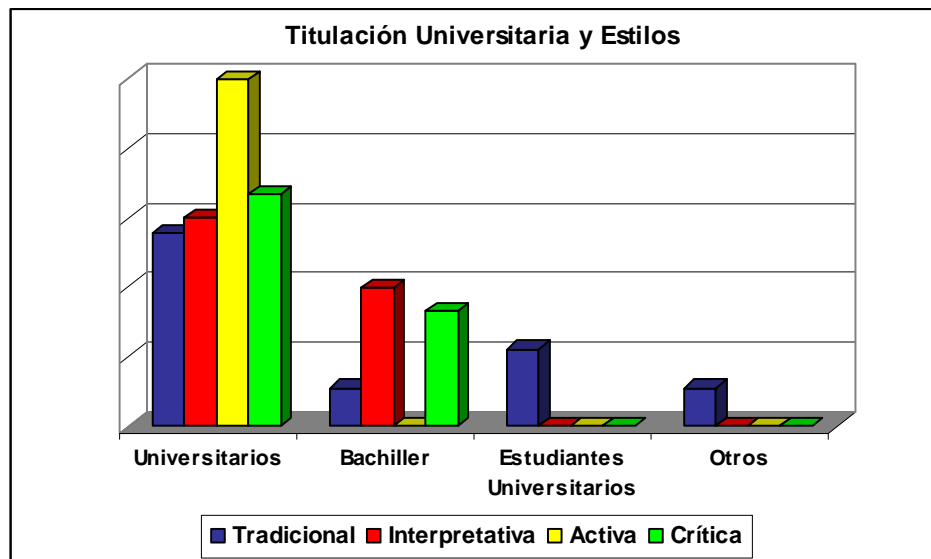


Figura V.25. Nivel de estudios y estilo que aplica el entrenador.

Tampoco se establecen diferencias ($p=.714$) entre el estado civil que tienen los entrenadores y el estilo de enseñanza que utilizan como observamos en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.25. Estado civil y estilo de enseñanza. ($p=.714$)

Estilos		Estado Civil		Total
		Casado	Soltero	
Tradicional	Recuento	5	4	9
	% de Estilos	55,6%	44,4%	100,0%
	% Estado Civil	41,7%	28,6%	34,6%
Interpretativa	Recuento	4	6	10
	% de Estilos	40,0%	60,0%	100,0%
	% Estado Civil	33,3%	42,9%	38,5%
Activa	Recuento	0	1	1
	% de Estilos	,0%	100,0%	100,0%
	% Estado Civil	,0%	7,1%	3,8%
Crítica	Recuento	3	3	6
	% de Estilos	50,0%	50,0%	100,0%
	% Estado Civil	25,0%	21,4%	23,1%
Total	Recuento	12	14	26
	% de Estilos	46,2%	53,8%	100,0%
	% Estado Civil	100,0%	100,0%	100,0%

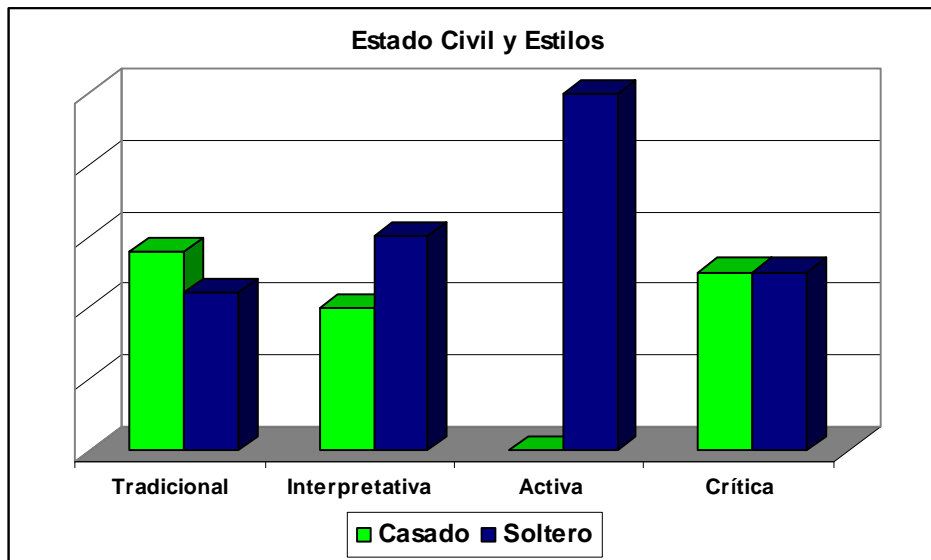


Figura V.26. Estado civil y estilo de enseñanza.

Tampoco se apreciaron diferencias ($p=.134$) en la relación entre el nivel de satisfacción de los entrenadores y el estilo de enseñanza que emplean, como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.26. Satisfacción de entrenadores con respecto al estilo de enseñanza que aplican. ($p=.134$)

Estilos		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Tradicional	Recuento	0	7	2	9
	% de Estilos	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	43,8%	22,2%	34,6%
Interpretativa	Recuento	1	7	2	10
	% de Estilos	10,0%	70,0%	20,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	43,8%	22,2%	38,5%
Activa	Recuento	0	1	0	1
	% de Estilos	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	0	1	5	6
	% de Estilos	,0%	16,7%	83,3%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,3%	55,6%	23,1%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Estilos	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

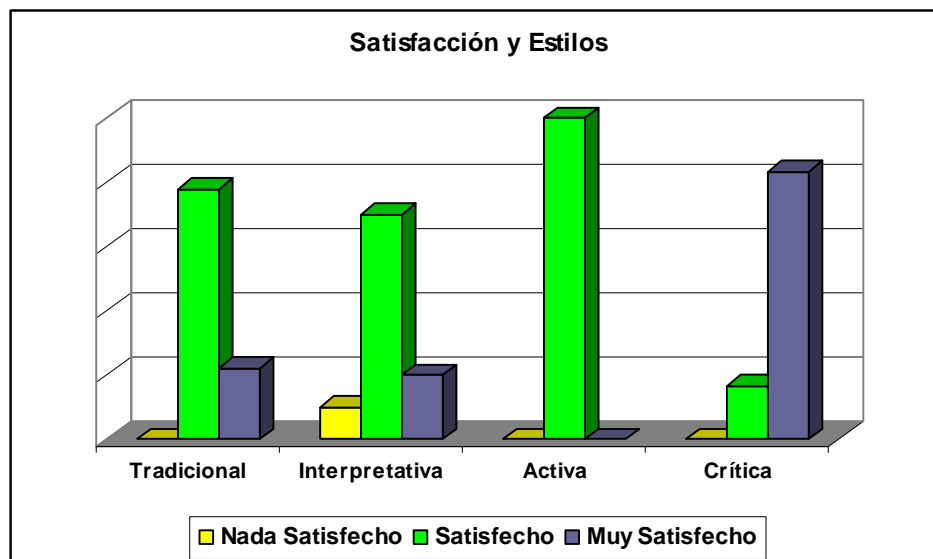


Figura V.27. Satisfacción de entrenadores con respecto al estilo de enseñanza que aplican.

Igualmente tampoco se determinaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.778$) en la relación entre la autoestima y el estilo de enseñanza que emplean, como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.27. Autoestima y estilo de entrenamiento. ($p=.778$)

Estilos		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Alta	
Tradicional	Recuento	2	2	5	9
	% de Estilos	22,2%	22,2%	55,6%	100,0%
	% Autoestima	40,0%	22,2%	41,7%	34,6%
Interpretativa	Recuento	2	3	5	10
	% de Estilos	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	40,0%	33,3%	41,7%	38,5%
Activa	Recuento	0	1	0	1
	% de Estilos	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	1	3	2	6
	% de Estilos	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
	% Autoestima	20,0%	33,3%	16,7%	23,1%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Estilos	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

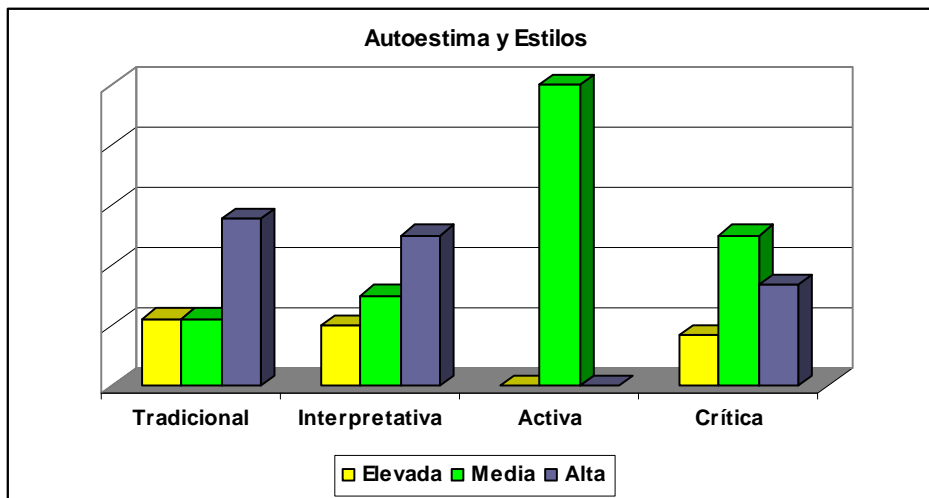


Figura V.28. Autoestima y estilo de entrenamiento.

En la relación entre la ansiedad rasgo y el estilo de enseñanza que emplean, se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=. 016$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.28. Relación en ansiedad rasgo y estilo de enseñanza. ($p=. 016$)

Estilos		Ansiedad-Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Tradicional	Recuento	0	6	3	9
	% de Estilos	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	35,3%	50,0%	34,6%
Interpretativa	Recuento	0	9	1	10
	% de Estilos	,0%	90,0%	10,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	52,9%	16,7%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	2	2	2	6
	% de Estilos	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	11,8%	33,3%	23,1%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Estilos	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Así se establece que en el estilo activo el único participante presenta una ansiedad baja, del mismo modo debemos señalar como una tercera parte (33,3%) de los que utilizaban el método tradicional tenían una ansiedad rasgo alta y puntualizar la distribución equitativa que aparece en el estilo de enseñanza crítico.

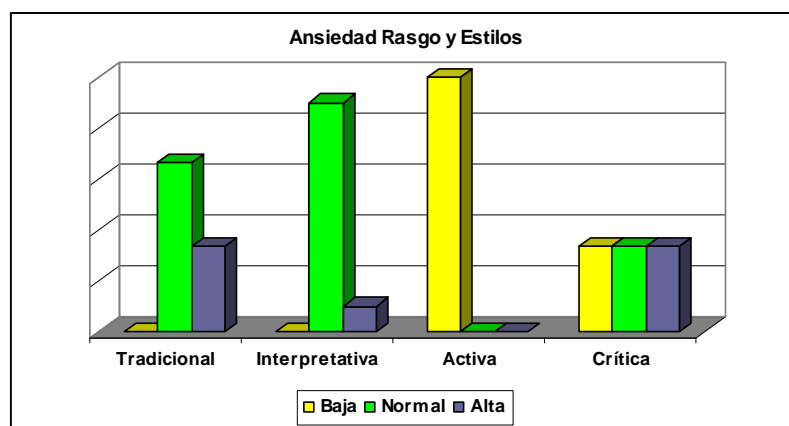


Figura V.29. Relación en ansiedad rasgo y estilo de enseñanza.

En cuanto a la ansiedad estado y los estilos de aprendizaje no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.077$), si bien debemos señalar que excepto en el estilo interpretativo, el resto obtiene valores idénticos a los observados en la ansiedad-rasgo como se establece en la tabla anterior.

Tabla V.29. Distribución de la ansiedad estado según los estilos de enseñanza. ($p=.077$)

Estilos		Ansiedad-Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Tradicional	Recuento	0	6	3	9
	% de Estilos	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	37,5%	60,0%	34,6%
Interpretativa	Recuento	2	8	0	10
	% de Estilos	20,0%	80,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	50,0%	,0%	38,5%
Activa	Recuento	1	0	0	1
	% de Estilos	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Crítica	Recuento	2	2	2	6
	% de Estilos	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	12,5%	40,0%	23,1%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Estilos	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

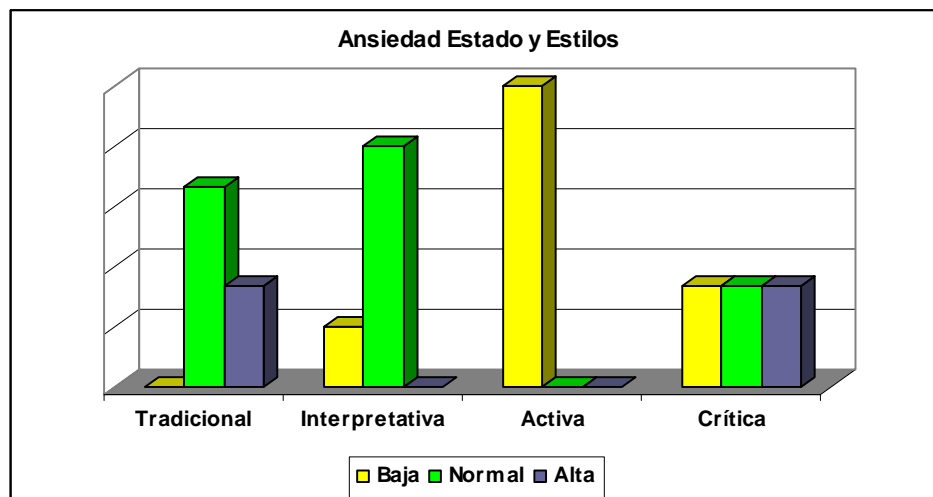


Figura V.30. Diferencias entre ansiedad-estado y estilos de enseñanza.

En lo relativo al estudio correlacional referente a los entrenadores, a continuación se comparan las variables citadas con anterioridad con el nivel de satisfacción.

En la siguiente tabla se establecen las correspondencias entre las percepciones de los 26 entrenadores y sus equipos en relación con el nivel de satisfacción, indicando la no aparición de diferencias estadísticamente significativas por equipos ($p=.396$) como se ve en la siguiente tabla.

Tabla V.30. Distribución de los niveles de satisfacción en función de los equipos analizados. ($p=.396$)

Equipos		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Equipo 1	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 2	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 3	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 4	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 5	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 6	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 7	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 8	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 9	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 10	Recuento	0	1	0	1

	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 11	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 12	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 13	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 14	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 15	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 16	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 17	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 18	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 19	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 20	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 21	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 22	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 23	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 24	Recuento	0	1	0	1

	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 25	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Equipo 26	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Equipo	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Apreciamos como la mayoría se posicionan como satisfechos o muy satisfechos con su labor como técnicos de fútbol.

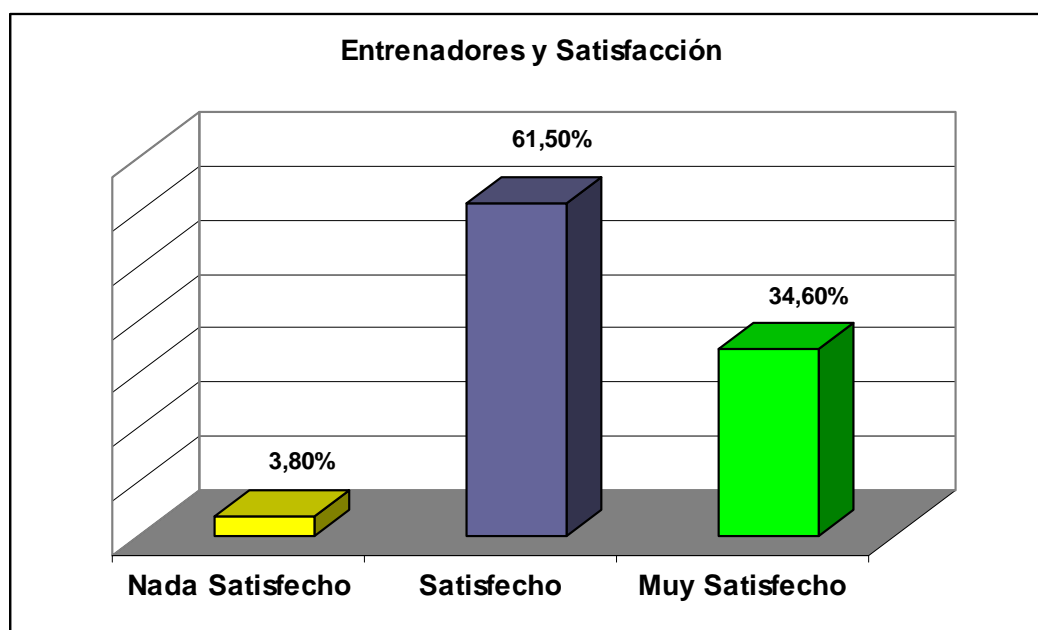


Figura V.31. Diferencias en los entrenadores con respecto al nivel de satisfacción.

En la relación entre la satisfacción y haber sido futbolista en etapas anteriores, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.374$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.31. Satisfacción en entrenadores que fueron futbolista.($p=.374$)

Ex Futbolista		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Si	Recuento	1	16	8	25
	% de Futbolista	4,0%	64,0%	32,0%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	88,9%	96,2%
No	Recuento	0	0	1	1
	% de Futbolista	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Futbolista	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

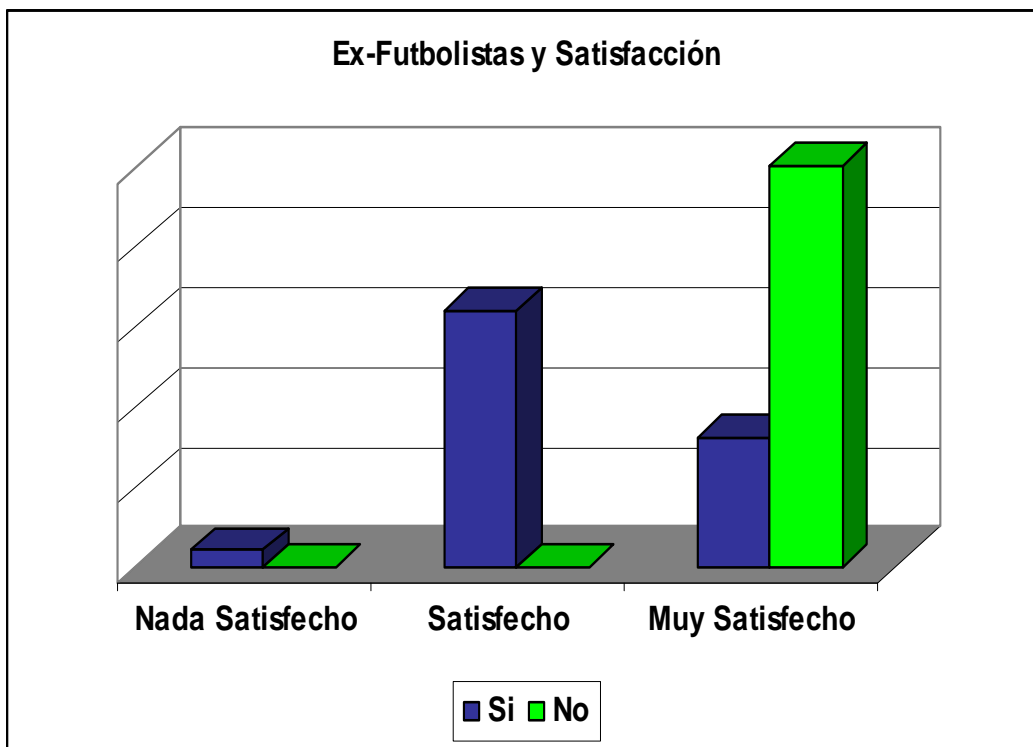


Figura V.32. Satisfacción en entrenadores que fueron futbolista.

En cuanto a la satisfacción y nivel alcanzado como futbolista en etapas anteriores, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.127$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.32. Relación entre satisfacción y los niveles como futbolista. ($p=.127$)

Nivel		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Profesional	Recuento	0	13	5	18
	% de Nivel	,0%	72,2%	27,8%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	81,3%	55,6%	69,2%
Amateur	Recuento	1	3	4	8
	% de Nivel	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	18,8%	44,4%	30,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Nivel	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

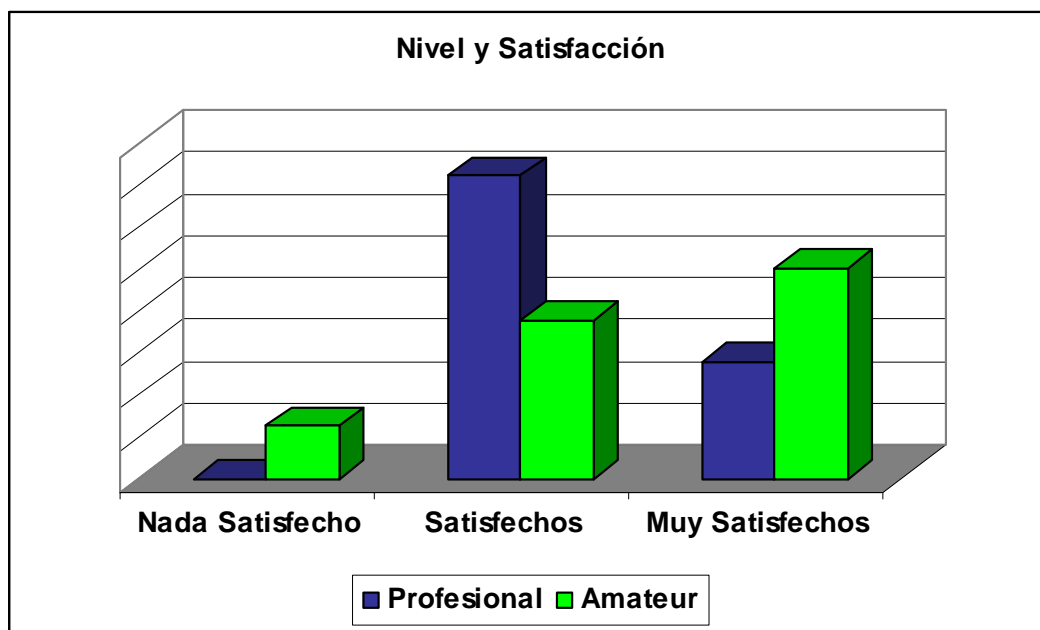


Figura V.33. Diferencias entre satisfacción y nivel como futbolista de los entrenadores.

Tampoco se determinaron diferencias en lo concerniente a la satisfacción y el poseer acreditación para dirigir equipos de fútbol ($p=.241$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.33. Relación entre satisfacción y acreditación de entrenadores. ($p=.241$)

Acreditación		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Si	Recuento	0	12	7	19
	% de Acreditación	,0%	63,2%	36,8%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	75,0%	77,8%	73,1%
No	Recuento	1	4	2	7
	% de Acreditación	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	25,0%	22,2%	26,9%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Acreditación	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

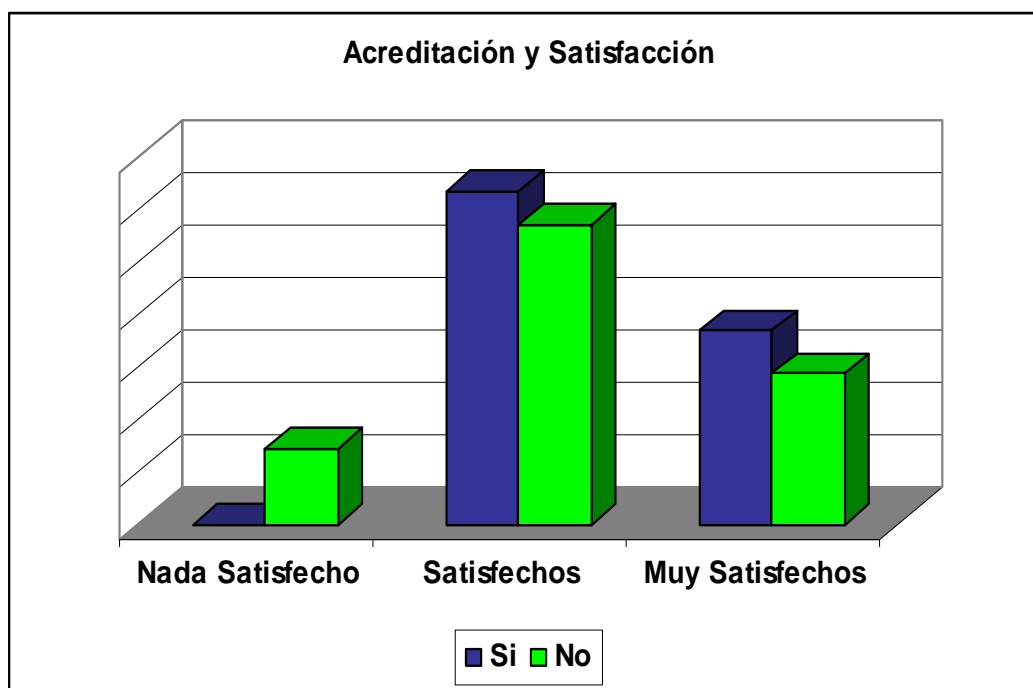


Figura V.34. Diferencias entre la satisfacción y acreditación de los entrenadores.

En la relación entre la satisfacción y la antigüedad en el puesto de entrenador no apareció correspondencia estadística ($p=.775$), así la distribución de la satisfacción es similar en los cuatro rangos propuestos.

Tabla V.34. Relación entre la satisfacción y la antigüedad de entrenadores. ($p=.775$)

Antigüedad		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Menor 5 años	Recuento	1	5	5	11
	% Antigüedad	9,1%	45,5%	45,5%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	31,3%	55,6%	42,3%
Entre 6-10 años	Recuento	0	5	1	6
	% Antigüedad	,0%	83,3%	16,7%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	31,3%	11,1%	23,1%
Entre 11-15 años	Recuento	0	2	1	3
	% Antigüedad	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	12,5%	11,1%	11,5%
Más de 15 años	Recuento	0	4	2	6
	% Antigüedad	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	25,0%	22,2%	23,1%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Antigüedad	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

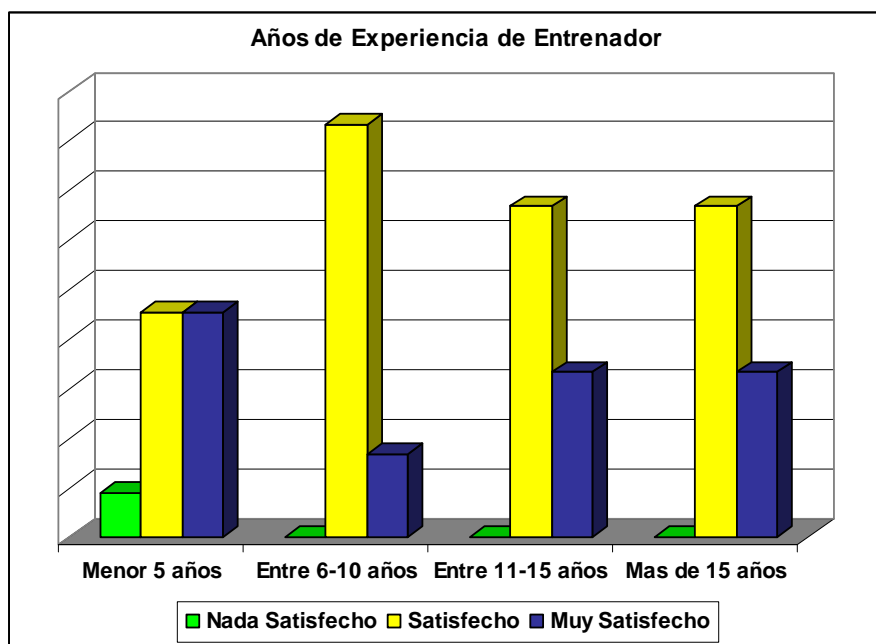


Figura V.35. Relación entre la satisfacción y la antigüedad de entrenadores.

Tampoco se determinaron diferencias en lo concerniente a la satisfacción y la ocupación laboral ($p=.227$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.35. Distribución entre satisfacción y la ocupación laboral de entrenadores. ($p=.227$)

Ocupación Laboral		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Entrenador	Recuento	1	3	4	8
	% Ocupación	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	18,8%	44,4%	30,8%
Profesor Educación Física	Recuento	0	6	4	10
	% Ocupación	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	37,5%	44,4%	38,5%
Otros	Recuento	0	7	1	8
	% Ocupación	,0%	87,5%	12,5%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	43,8%	11,1%	30,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Ocupación	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

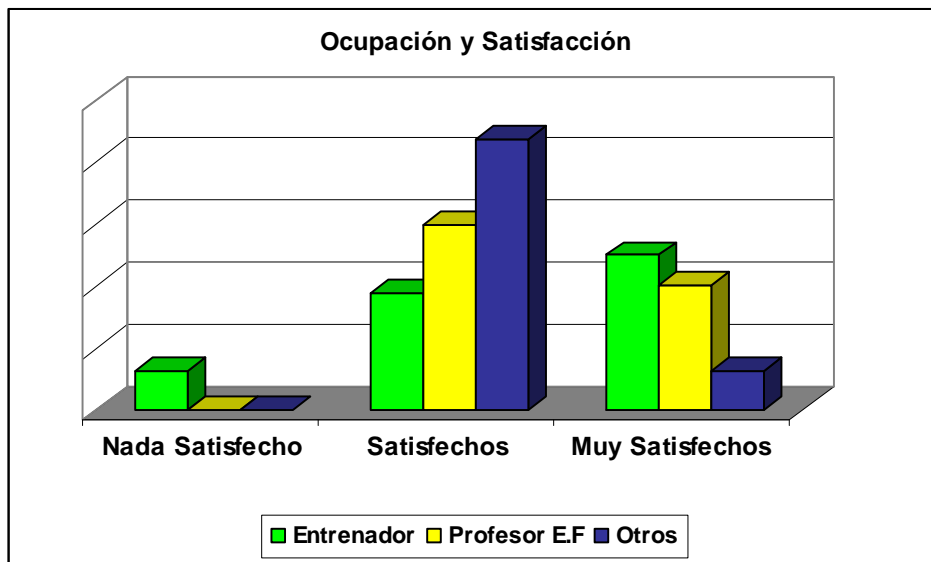


Figura V.36. Diferencias entre satisfacción y la ocupación laboral de los entrenadores.

Igualmente en la relación entre la satisfacción y el nivel de estudios de los técnicos, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.437$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.36. Relación entre satisfacción y el grado académico de entrenadores. ($p=.437$)

Nivel Estudios		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Universitarios	Recuento	0	10	6	16
	% Nivel de Estudios	,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	62,5%	66,7%	61,5%
Bachiller	Recuento	1	4	2	7
	% Nivel de Estudios	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	25,0%	22,2%	26,9%
Estudiantes Universitarios	Recuento	0	2	0	2
	% Nivel de Estudios	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	12,5%	,0%	7,7%
Otros	Recuento	0	0	1	1
	% Nivel de Estudios	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Nivel de Estudios	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

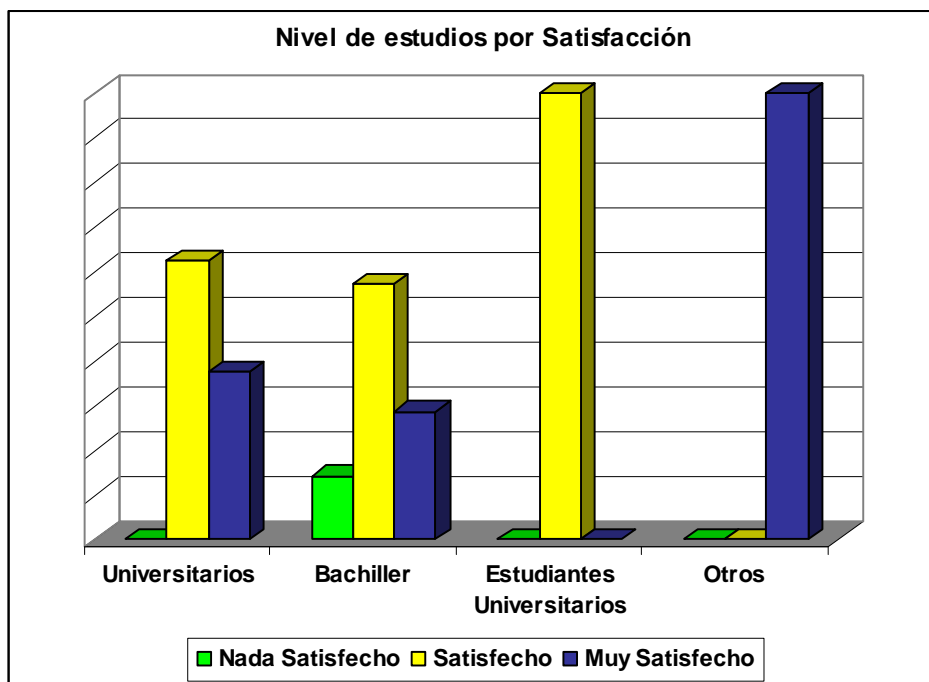


Figura V.37. Relación entre la satisfacción y el grado académico de los entrenadores.

En el mismo sentido tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en lo concerniente a la satisfacción y el estado civil ($p=.227$) como se establece en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.37. Distribución en la satisfacción y el estado civil. ($p=.618$)

Estado Civil		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Casado	Recuento	0	8	4	12
	% de Estado Civil	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de Satisfacción	,0%	50,0%	44,4%	46,2%
Soltero	Recuento	1	8	5	14
	% de Estado Civil	7,1%	57,1%	35,7%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	50,0%	55,6%	53,8%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% de Estado Civil	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% de Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

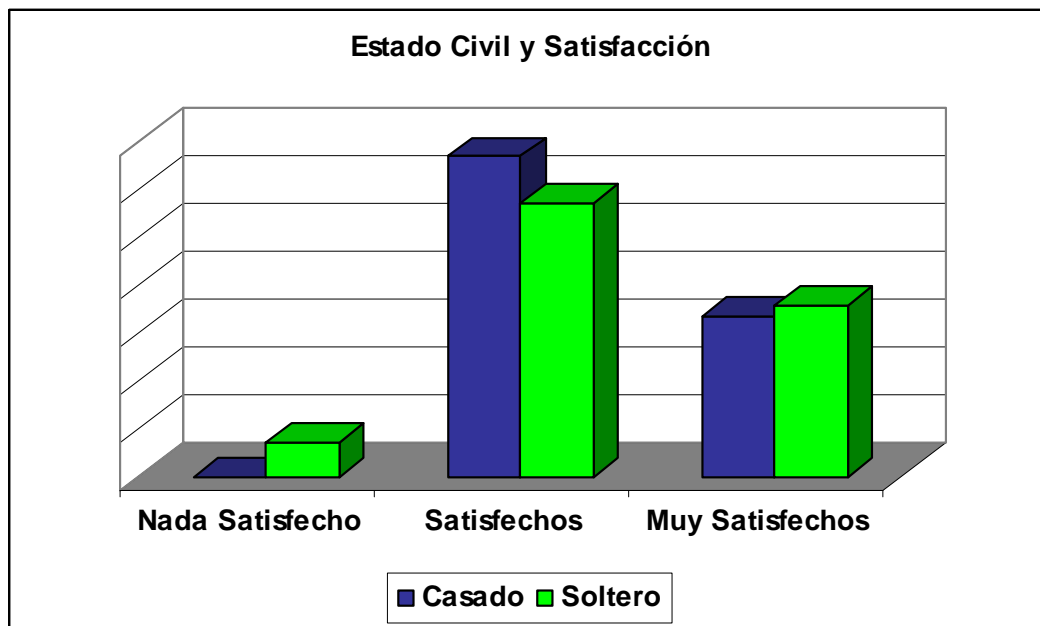


Figura V.38. Relación entre la satisfacción y el estado civil.

En lo referente a la satisfacción y nivel de autoestima de los entrenadores de categorías inferiores de Ciudad del Carmen los resultados denotaron falta de asociación estadística ($p=.577$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.38. Niveles de satisfacción y autoestima en entrenadores. ($p=.577$)

Autoestima		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Elevada	Recuento	0	2	3	5
	% Autoestima	,0%	40,0%	60,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	12,5%	33,3%	19,2%
Media	Recuento	0	6	3	9
	% Autoestima	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	37,5%	33,3%	34,6%
Baja	Recuento	1	8	3	12
	% Autoestima	8,3%	66,7%	25,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	50,0%	33,3%	46,2%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Autoestima	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

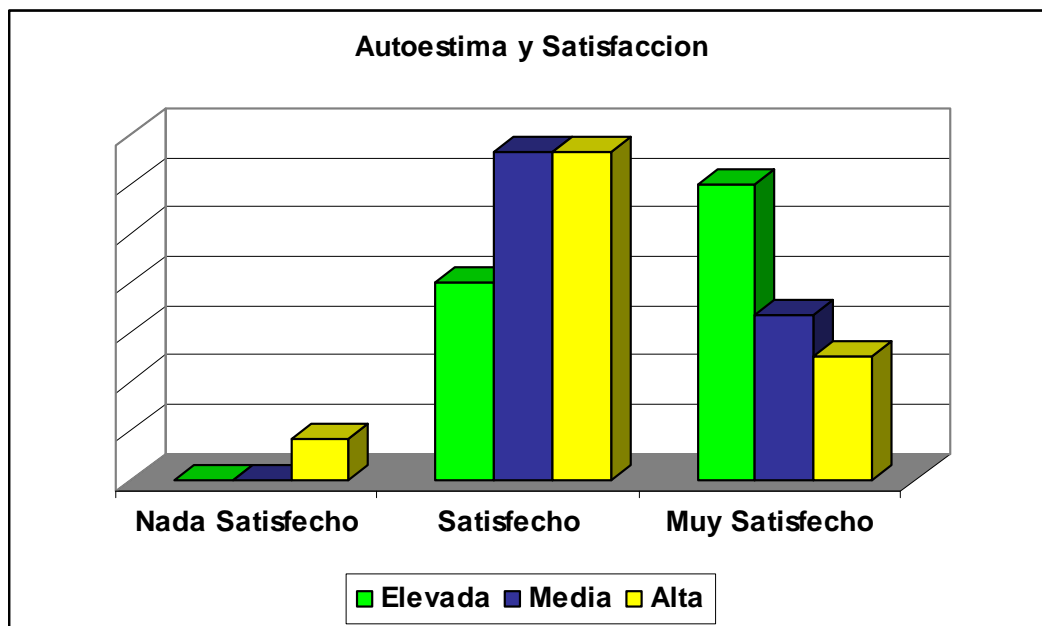


Figura V.39. Niveles de satisfacción y autoestima de entrenadores.

Tampoco surgieron diferencias estadísticamente significativas al relacionar el nivel de satisfacción con la ansiedad ($p=.416$ en ansiedad-rasgo y $p=.850$ en ansiedad-estado) como se observa en las siguientes tablas y figuras.

Tabla V.39. Relación entre la satisfacción y ansiedad-rasgo de entrenadores. ($p=.416$)

Ansiedad Rasgo		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	0	2	1	3
	% Ansiedad Rasgo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	12,5%	11,1%	11,5%
Normal	Recuento	1	12	4	17
	% Ansiedad Rasgo	5,9%	70,6%	23,5%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	75,0%	44,4%	65,4%
Alta	Recuento	0	2	4	6
	% Ansiedad Rasgo	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	12,5%	44,4%	23,1%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Ansiedad Rasgo	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

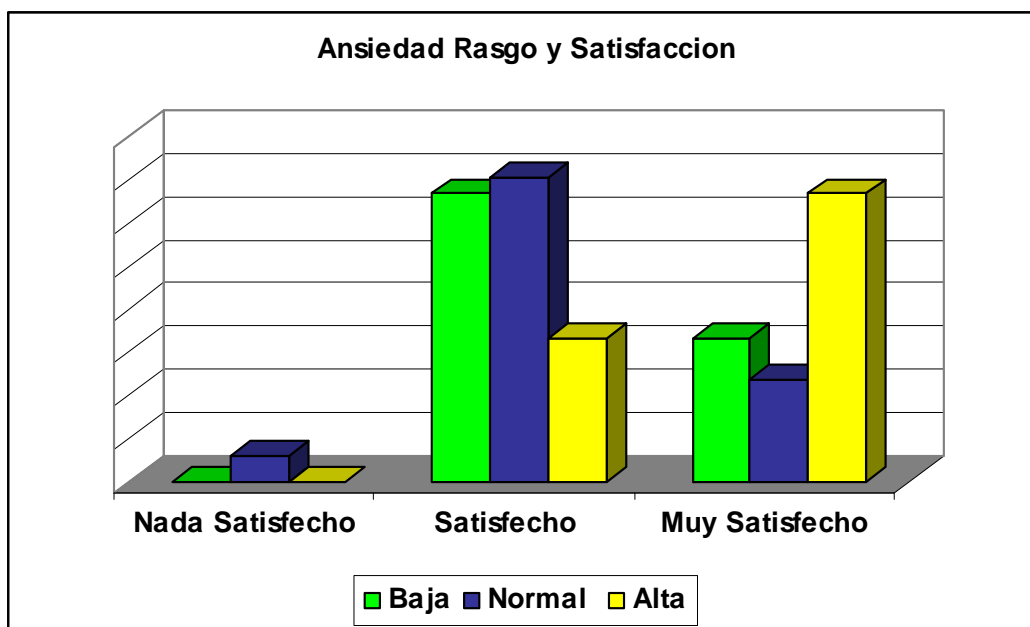


Figura V.40. Relación entre la satisfacción y ansiedad-rasgo de los entrenadores.

Tabla V.40. Relación entre la satisfacción y ansiedad-estado de entrenadores. ($p=.850$)

Ansiedad Estado		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	0	4	1	5
	% Ansiedad Estado	,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	25,0%	11,1%	19,2%
Normal	Recuento	1	9	6	16
	% Ansiedad Estado	6,3%	56,3%	37,5%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	56,3%	66,7%	61,5%
Alta	Recuento	0	3	2	5
	% Ansiedad Estado	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	18,8%	22,2%	19,2%
Total	Recuento	1	16	9	26
	% Ansiedad Estado	3,8%	61,5%	34,6%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

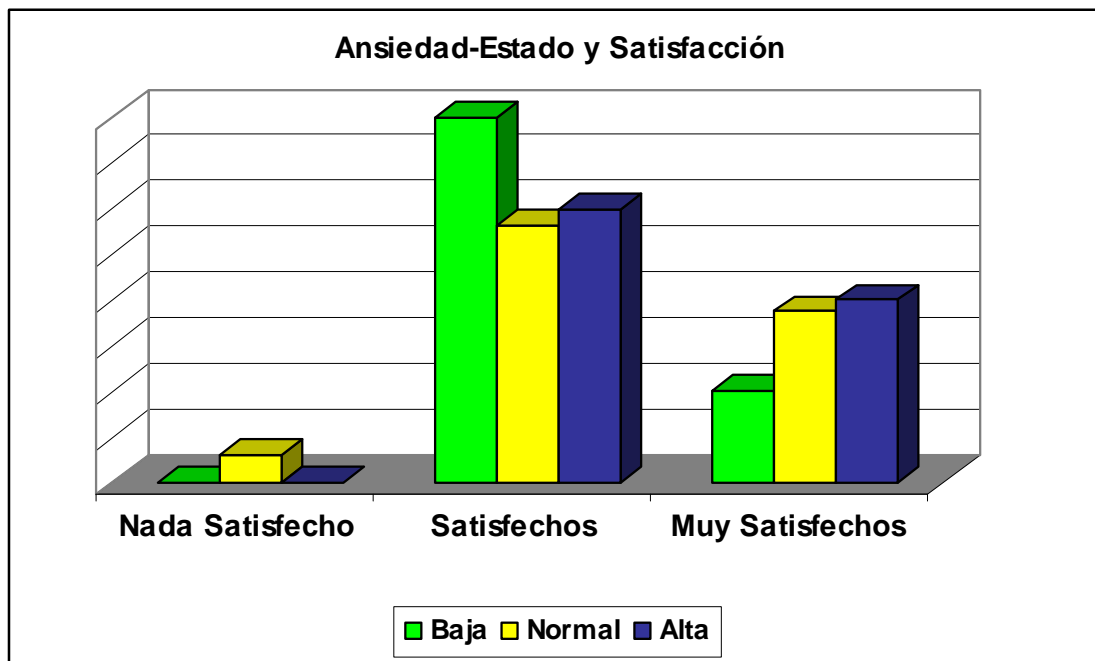


Figura V.41. Relación entre la satisfacción y ansiedad-estado estado de entrenadores.

A continuación procedemos a estudiar las relaciones que tiene la variable autoestima (elevada, media y alta) en relación con el resto de variables analizadas en los entrenadores.

En la relación entre la puntuación de los 26 entrenadores y la autoestima, no se aprecia diferencias estadísticamente significativas ($p=.396$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.41. Distribución de la autoestima en los clubes. ($p=.396$)

Equipo		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Equipo 1	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 2	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 3	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 4	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 5	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 6	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 7	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 8	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 9	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 10	Recuento	0	1	0	1

	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 11	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 12	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 13	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 14	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 15	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 16	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 17	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 18	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 19	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 20	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 21	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 22	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 23	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 24	Recuento	0	1	0	1

	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Equipo 25	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Equipo 26	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Equipo	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la figura se ve como la mayor parte de los entrenadores presentan una autoestima baja, destacando que solamente un 19,20% (n=5), la tiene elevada.

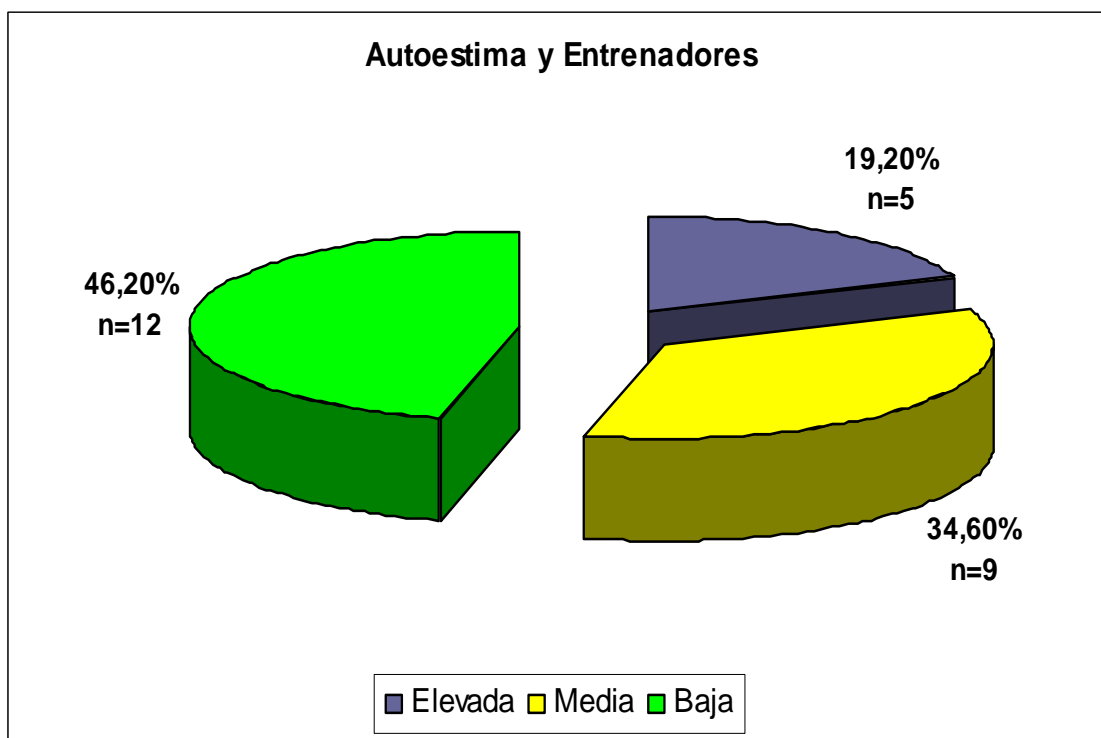


Figura V.42. Autoestima de los entrenadores.

En la relación entre la autoestima y haber sido futbolista en etapas anteriores, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.374$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.42. Relación entre la autoestima y haber practicado fútbol en entrenadores. ($p=.374$)

Ex Futbolista		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Si	Recuento	5	8	12	25
	% de Futbolista	20,0%	32,0%	48,0%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	88,9%	100,0%	96,2%
No	Recuento	0	1	0	1
	% de Futbolista	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	,0%	3,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Futbolista	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

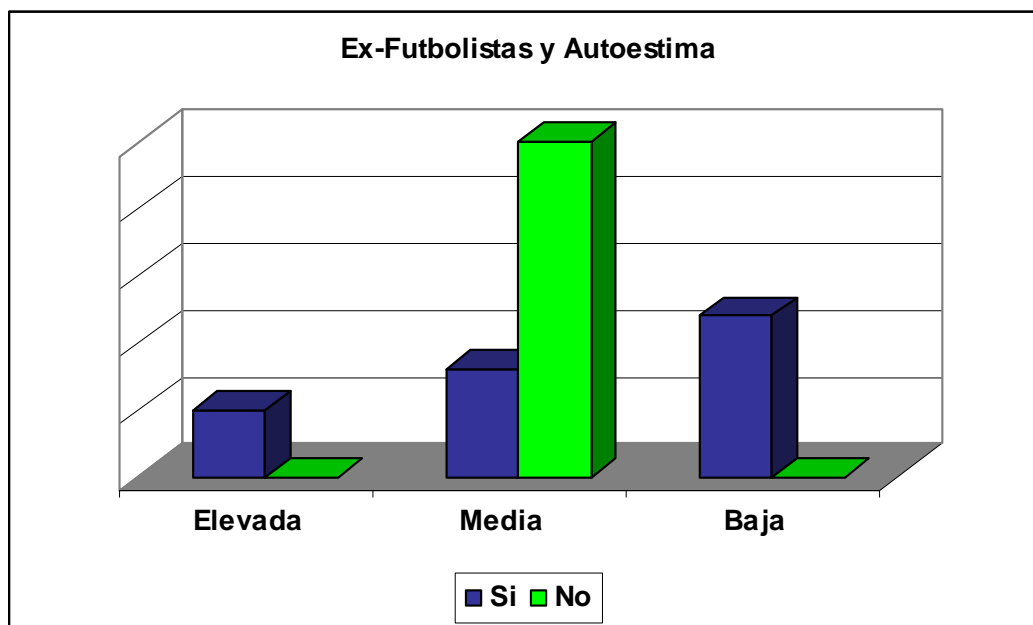


Figura V.43. Relación entre la autoestima y haber practicado fútbol en entrenadores.

Igualmente en la tabla y figura siguiente donde se establece la posible relación entre autoestima y nivel de ex futbolista, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.136$) como se observa.

Tabla V.43. Relación entre los niveles de autoestima y el haber sido futbolista. ($p=.136$)

Nivel		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Profesional	Recuento	4	4	10	18
	% de Nivel	22,2%	22,2%	55,6%	100,0%
	% de Autoestima	80,0%	44,4%	83,3%	69,2%
Amateur	Recuento	1	5	2	8
	% de Nivel	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	55,6%	16,7%	30,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Nivel	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

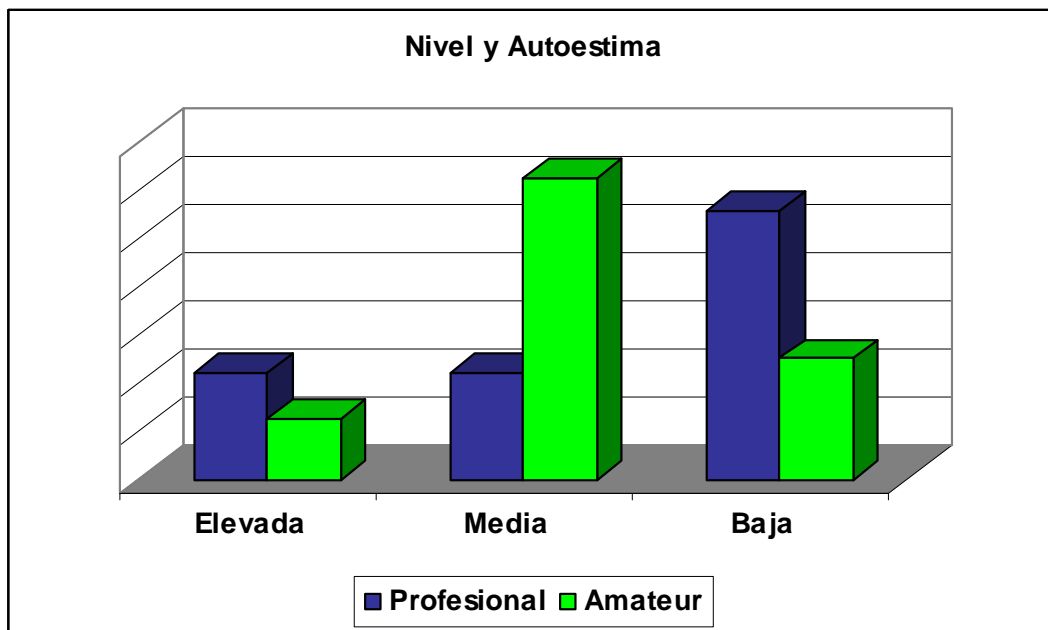


Figura V.44. Relación entre la autoestima y el nivel de haber sido futbolista.

En la tabla y figura siguiente que establece la posible relación entre autoestima y tener la acreditación, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.789$) como se observa.

Tabla V.44. Distribución entre haberse acreditado como entrenadores y los niveles de autoestima. ($p=.789$)

Acreditación		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Si	Recuento	4	7	8	19
	% de Acreditación	21,1%	36,8%	42,1%	100,0%
	% de Autoestima	80,0%	77,8%	66,7%	73,1%
No	Recuento	1	2	4	7
	% de Acreditación	14,3%	28,6%	57,1%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	22,2%	33,3%	26,9%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Acreditación	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

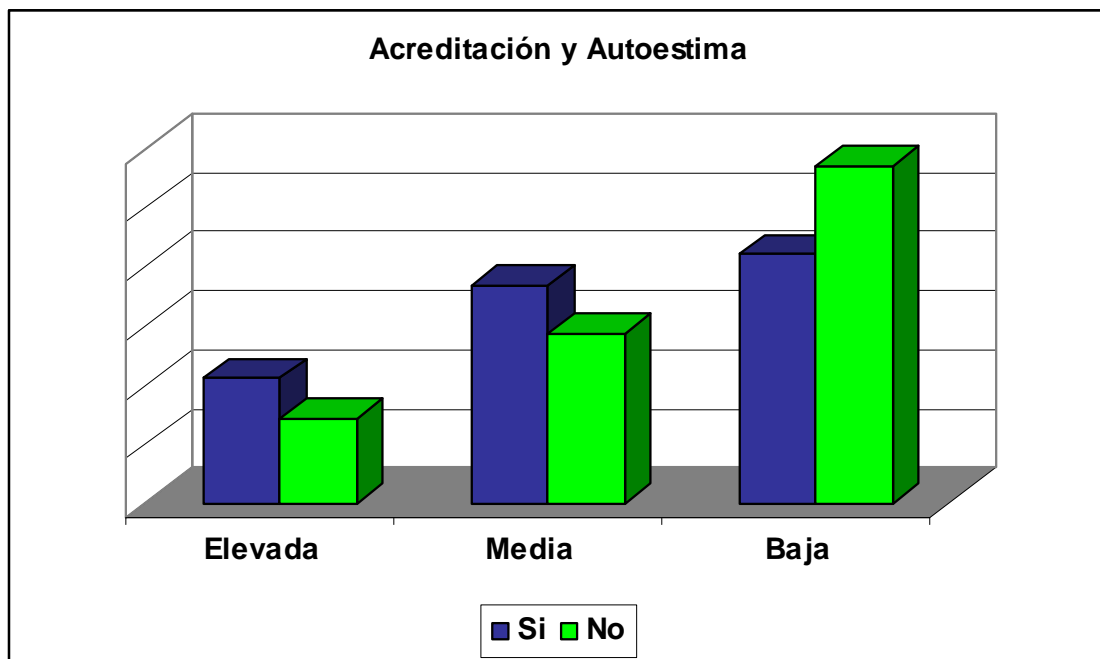


Figura V.45. Distribución entre haberse acreditado como entrenadores y los niveles de autoestima.

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas al relacionar la autoestima de los técnicos en relación con la antigüedad ($p=.323$) como se establece en las siguientes tablas y figuras.

Tabla V.45. Distribución entre la antigüedad con respecto a su autoestima. ($p=.323$)

Antigüedad		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Menor 5 años	Recuento	1	4	6	11
	% de Antigüedad	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	44,4%	50,0%	42,3%
Entre 6-10 años	Recuento	0	2	4	6
	% de Antigüedad	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	22,2%	33,3%	23,1%
Entre 11-15 años	Recuento	1	1	1	3
	% de Antigüedad	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	11,1%	8,3%	11,5%
Más de 15 años	Recuento	3	2	1	6
	% de Antigüedad	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
	% de Autoestima	60,0%	22,2%	8,3%	23,1%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Antigüedad	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

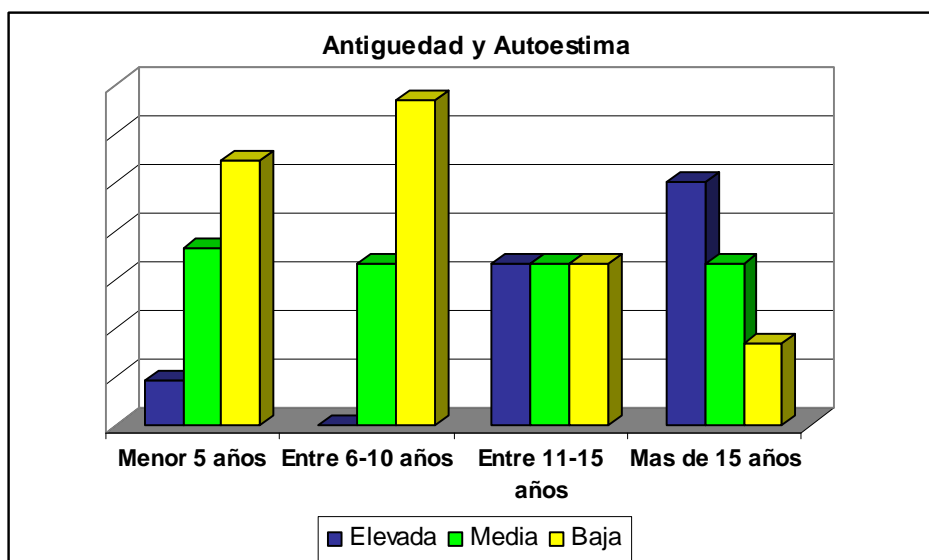


Figura V.46. Distribución entre los entrenadores y su antigüedad con respecto a su autoestima.

No se detectaron diferencias estadísticamente significativas al relacionar la autoestima de los técnicos en relación con la ocupación laboral ($p=.658$) como se observa en las siguientes tablas y figuras.

Tabla V.46. Relación entre la autoestima de los entrenadores y su ocupación laboral. ($p=.658$)

Ocupación Laboral		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Entrenador	Recuento	2	4	2	8
	% Ocupación Laboral	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	% de Autoestima	40,0%	44,4%	16,7%	30,8%
Profesor Educación Física	Recuento	2	3	5	10
	% Ocupación Laboral	20,0%	30,0%	50,0%	100,0%
	% de Autoestima	40,0%	33,3%	41,7%	38,5%
Otros	Recuento	1	2	5	8
	% Ocupación Laboral	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	22,2%	41,7%	30,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% Ocupación Laboral	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

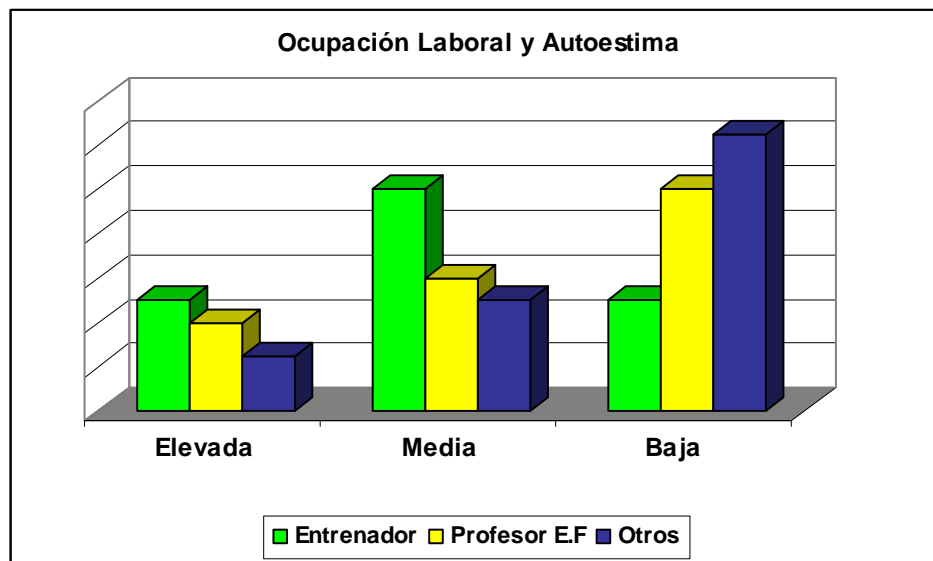


Figura V.47. Relación entre la autoestima de los entrenadores y su ocupación laboral.

En la relación entre la autoestima y el nivel de estudios que tenían los entrenadores de etapas de fútbol base, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.634$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.47. Correspondencia entre nivel de estudios y la autoestima en entrenadores. ($p=.634$)

Nivel Estudios		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Universitarios	Recuento	4	6	6	16
	% de Nivel Estudios	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	% de Autoestima	80,0%	66,7%	50,0%	61,5%
Bachiller	Recuento	1	3	3	7
	% de Nivel Estudios	14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	33,3%	25,0%	26,9%
Estudiantes Universitarios	Recuento	0	0	2	2
	% de Nivel Estudios	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	16,7%	7,7%
Otros	Recuento	0	0	1	1
	% de Nivel Estudios	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	,0%	8,3%	3,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Nivel Estudios	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

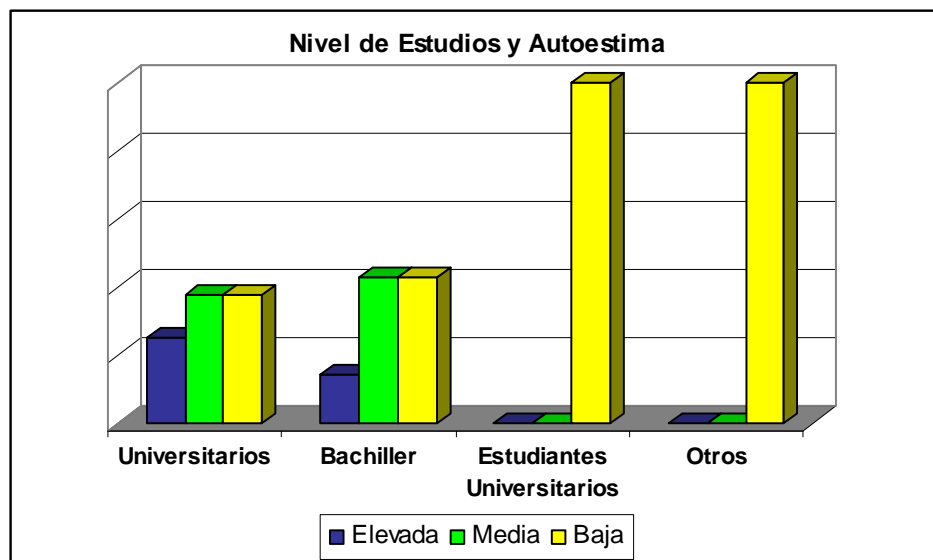


Figura V.48. Correspondencia entre nivel de estudios y la autoestima de los entrenadores.

Igualmente en la tabla y figura siguiente donde se establece la posible relación entre autoestima y el estado civil, no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.302$) como se observa.

Tabla V.48. Distribución entre el estado civil y autoestima del entrenador. ($p=.302$)

Estado Civil		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Casado	Recuento	2	6	4	12
	% de Nivel	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
	% de Autoestima	40,0%	66,7%	33,3%	46,2%
Soltero	Recuento	3	3	8	14
	% de Nivel	21,4%	21,4%	57,1%	100,0%
	% de Autoestima	60,0%	33,3%	66,7%	53,8%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% de Nivel	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

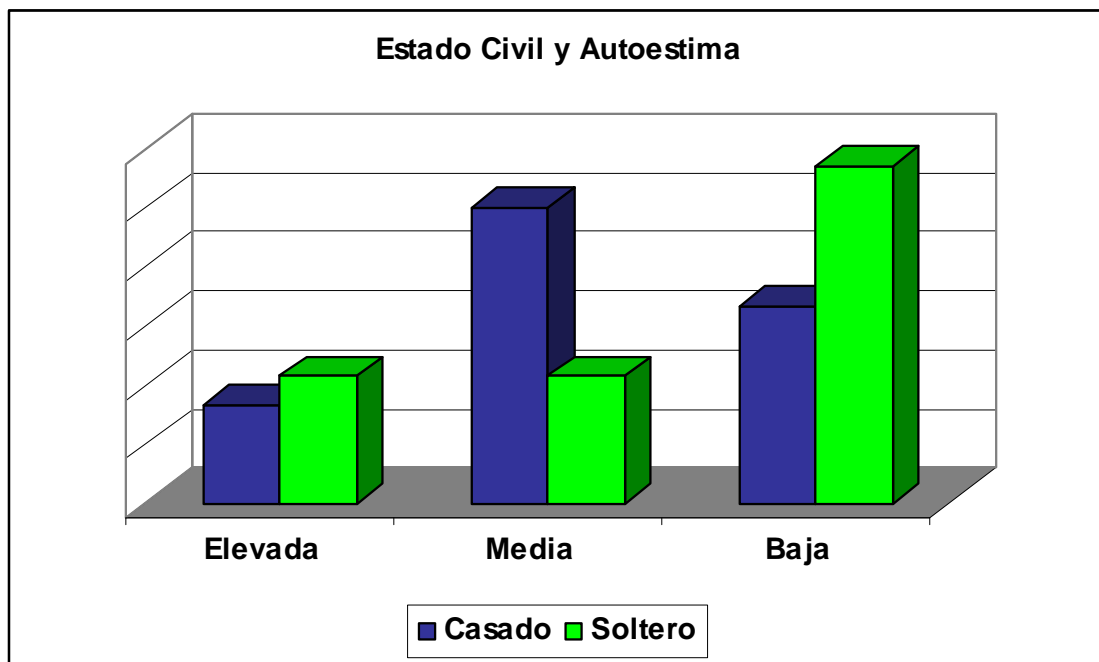


Figura V.49. Distribución entre el estado civil y la autoestima del entrenador

Tampoco aparecieron diferencias estadísticamente significativas al relacionar el nivel de autoestima con la ansiedad ($p=.259$ en ansiedad-rasgo y $p=.801$ en ansiedad-estado) como se observa en las siguientes tablas y figuras.

Tabla V.49. Relación entre ansiedad-rasgo y autoestima. ($p=.259$)

Ansiedad Rasgo		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	0	1	2	3
	% Ansiedad Rasgo	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	11,1%	16,7%	11,5%
Normal	Recuento	2	7	8	17
	% Ansiedad Rasgo	11,8%	41,2%	47,1%	100,0%
	% de Autoestima	40,0%	77,8%	66,7%	65,4%
Alta	Recuento	3	1	2	6
	% Ansiedad Rasgo	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
	% de Autoestima	60,0%	11,1%	16,7%	23,1%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% Ansiedad Rasgo	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

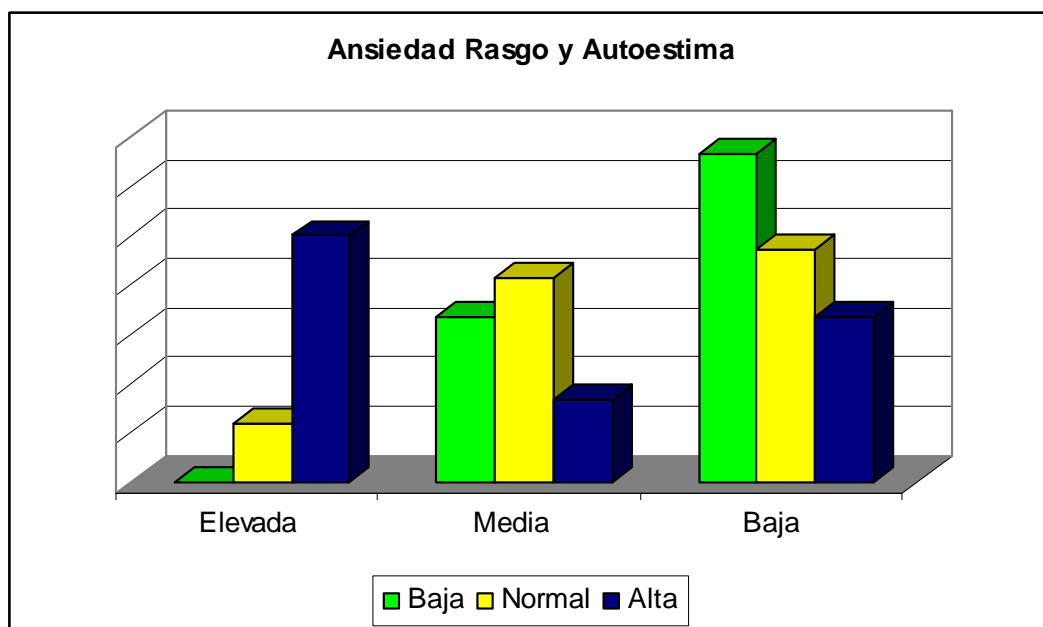


Figura V.50. Relación ansiedad-rasgo y autoestima

Tabla V.50. Distribución entre ansiedad-estado y autoestima.(p=.801)

Ansiedad Estado		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	0	2	3	5
	% Ansiedad Estado	,0%	40,0%	60,0%	100,0%
	% de Autoestima	,0%	22,2%	25,0%	19,2%
Normal	Recuento	4	5	7	16
	% Ansiedad Estado	25,0%	31,3%	43,8%	100,0%
	% de Autoestima	80,0%	55,6%	58,3%	61,5%
Alta	Recuento	1	2	2	5
	% Ansiedad Estado	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% de Autoestima	20,0%	22,2%	16,7%	19,2%
Total	Recuento	5	9	12	26
	% Ansiedad Estado	19,2%	34,6%	46,2%	100,0%
	% de Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

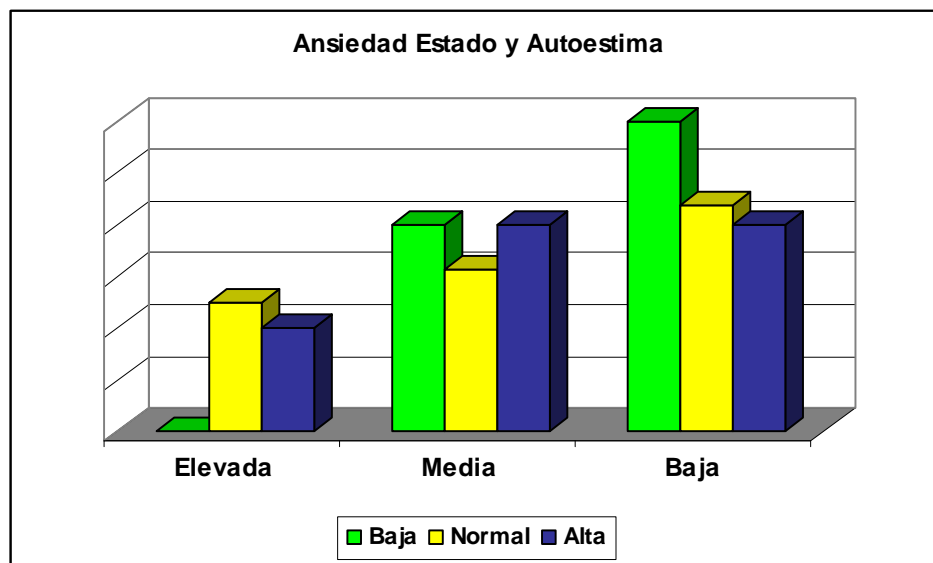


Figura V.51. Relación ansiedad-estado y autoestima.

A continuación procedemos a estudiar las relaciones que tienen las variables ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en concordancia con el resto de variables analizadas en los entrenadores de las categorías inferiores de Ciudad del Carmen.

Así la puntuación de los 26 entrenadores y la ansiedad-rasgo, no determina diferencias estadísticamente significativas ($p=.396$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.51. Distribución de la ansiedad-rasgo en función del equipo en los entrenadores. ($p=.396$)

Equipo		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Equipo 1	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 2	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 3	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 4	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 5	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 6	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 7	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 8	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 9	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 10	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 11	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 12	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%

	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 13	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 14	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 15	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 16	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 17	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Equipo 18	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 19	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 20	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 21	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 22	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 23	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 24	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Equipo 25	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 26	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%

	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Equipo	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

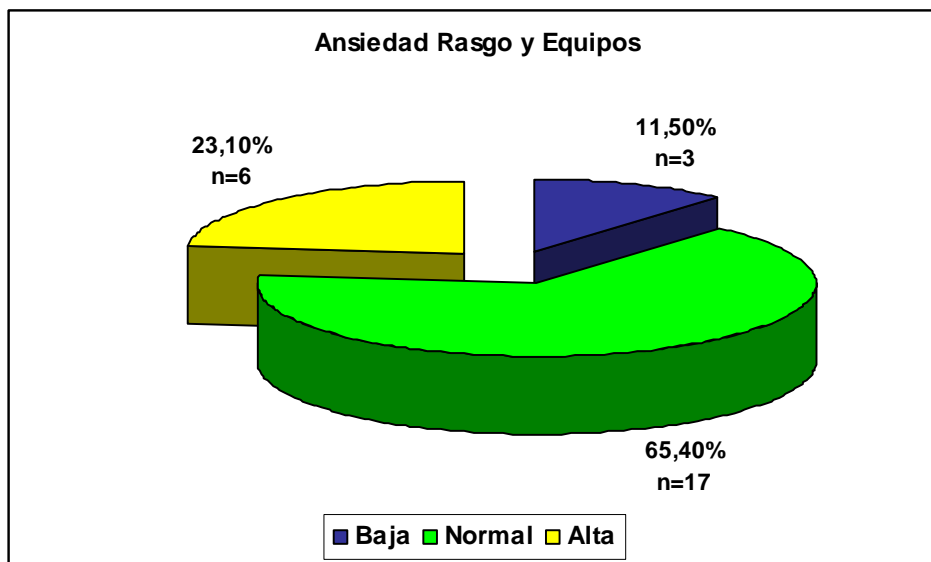


Figura V.52. Distribución de la ansiedad-rasgo en función del equipo en los entrenadores.

En cuanto a la posible correspondencia entre el haber sido futbolista y la ansiedad-rasgo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.196$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.52. Distribución entre haber sido futbolista y la ansiedad-rasgo. ($p=.196$)

Ex -Futbolista		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	3	17	5	25
	% de Futbolista	12,0%	68,0%	20,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	83,3%	96,2%
No	Recuento	0	0	1	1
	% de Futbolista	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	16,7%	3,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Futbolista	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

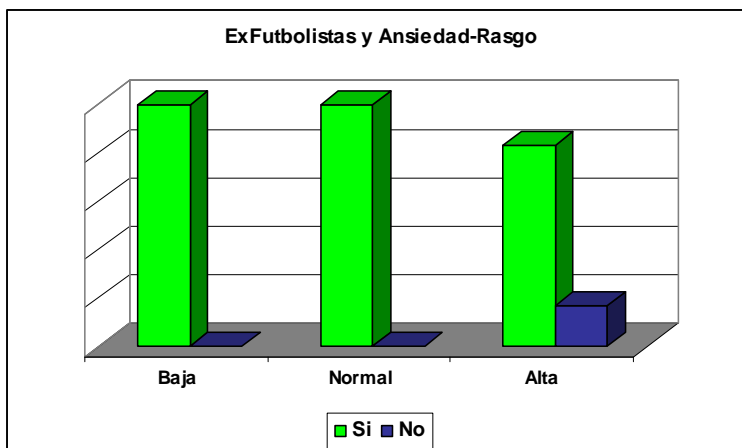


Figura V.53. Relación entre haber sido futbolista y la ansiedad-rasgo en ex entrenadores.

A continuación se analiza la posible relación entre el nivel alcanzado como futbolista y la ansiedad-rasgo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.979$) como se observa a continuación:

Tabla V.53. Relación del nivel futbolístico practicado por los entrenadores y su ansiedad-rasgo. ($p=.979$)

Nivel		Ansiedad-Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Profesional	Recuento	2	12	4	18
	% de Nivel	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	70,6%	66,7%	69,2%
Amateur	Recuento	1	5	2	8
	% de Nivel	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	29,4%	33,3%	30,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Nivel	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

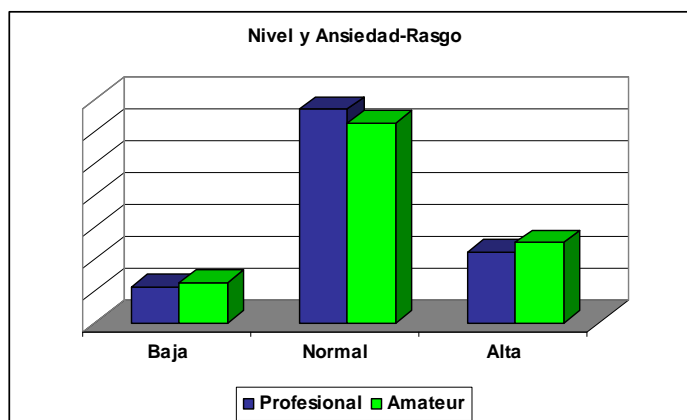


Figura V.54. Relación entre el nivel futbolístico de los entrenadores y su ansiedad-rasgo.

En la tabla y figura siguiente se estudia la posible relación entre tener acreditación para entrenar fútbol y la ansiedad-rasgo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.804$) como se observa a continuación:

Tabla V.54. Distribución de la ansiedad-rasgo y tener la acreditación como entrenador. ($p=.804$)

Acreditación		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	2	12	5	19
	% de Acreditación	10,5%	63,2%	26,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	70,6%	83,3%	73,1%
No	Recuento	1	5	1	7
	% de Acreditación	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	29,4%	16,7%	26,9%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Acreditación	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

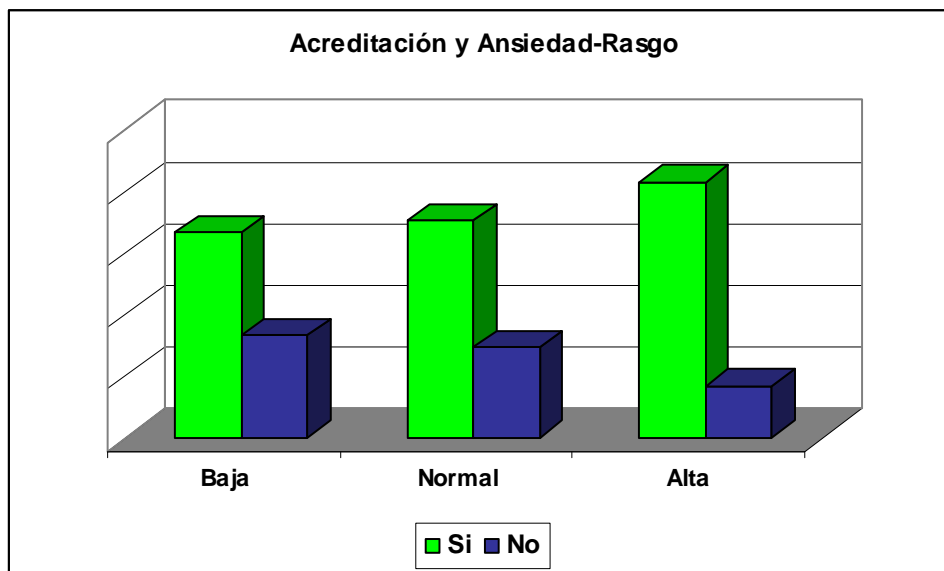


Figura V.55. Ansiedad-rasgo y acreditación como entrenador.

En cuanto a la posible relación entre la antigüedad como entrenador y la ansiedad-rasgo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.681$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.55. Contrastes por la antigüedad como entrenador y la ansiedad-rasgo. ($p=.681$)

Antigüedad		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Menor 5 años	Recuento	2	6	3	11
	% Antigüedad	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	35,3%	50,0%	42,3%
Entre 6-10 años	Recuento	1	5	0	6
	% Antigüedad	16,7%	83,3%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	29,4%	,0%	23,1%
Entre 11-15 años	Recuento	0	2	1	3
	% Antigüedad	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	11,8%	16,7%	11,5%
Más de 15 años	Recuento	0	4	2	6
	% Antigüedad	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	23,5%	33,3%	23,1%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% Antigüedad	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

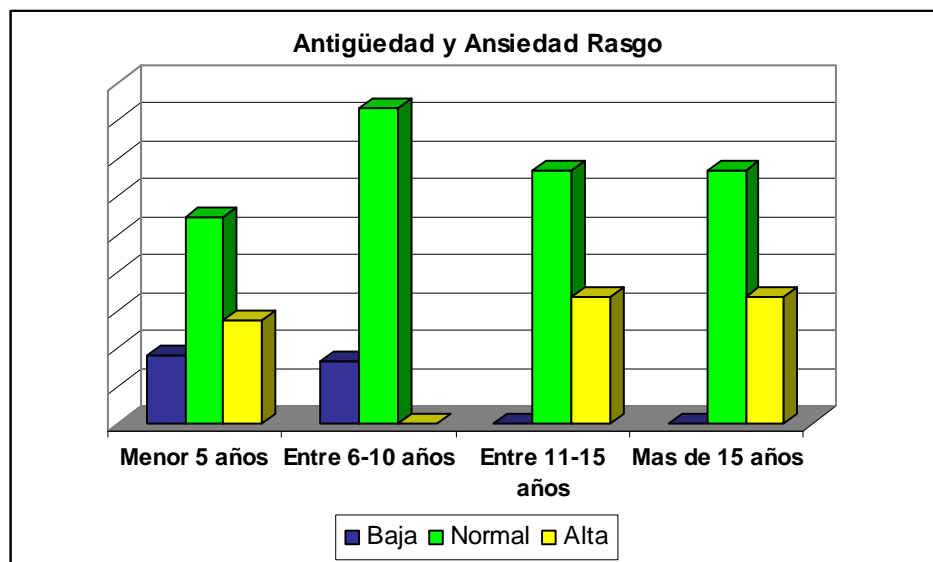


Figura V.56. Antigüedad como entrenador y la ansiedad-rasgo.

En lo concerniente a la posible relación entre la ocupación laboral y la ansiedad-rasgo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.331$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.56. La ocupación de los entrenadores con respecto a la ansiedad-rasgo que presentan. ($p=.331$)

Ocupación Laboral		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Entrenadores	Recuento	1	6	1	8
	% Ocupación Laboral	12,5%	75,0%	12,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	35,3%	16,7%	30,8%
Profesores de E.F	Recuento	0	6	4	10
	% Ocupación Laboral	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	35,3%	66,7%	38,5%
Otros	Recuento	2	5	1	8
	% Ocupación Laboral	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	29,4%	16,7%	30,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% Ocupación Laboral	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

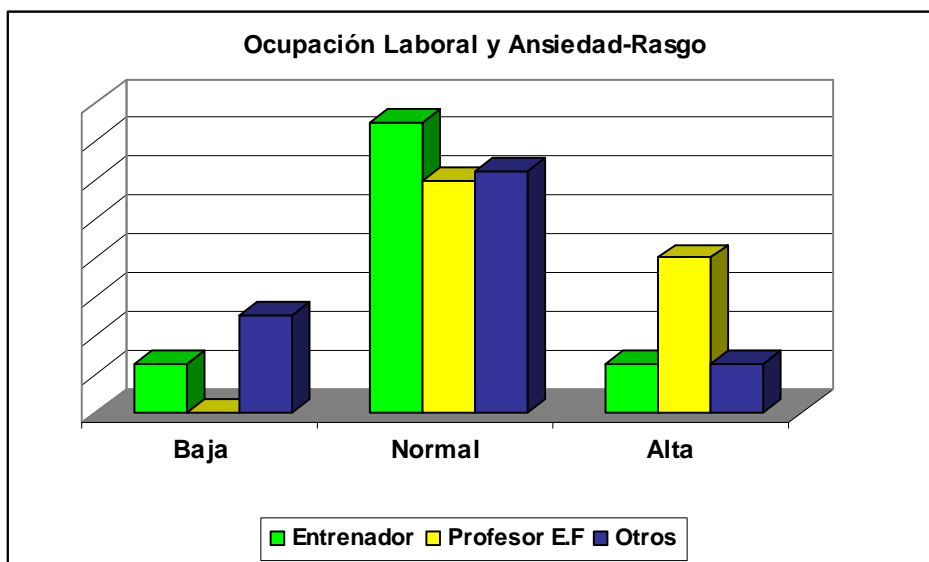


Figura V.57. La ocupación de los entrenadores con respecto a la ansiedad-rasgo que presentan.

En lo concerniente a la posible relación entre el nivel de estudios y la ansiedad-rasgo, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.644$) como se determina en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.57. Nivel de estudio de entrenadores y relación con la ansiedad-rasgo. ($p=.644$)

Nivel Estudios		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Universitarios	Recuento	2	9	5	16
	% de Nivel Estudios	12,5%	56,3%	31,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	52,9%	83,3%	61,5%
Bachiller	Recuento	1	6	0	7
	% de Nivel Estudios	14,3%	85,7%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	35,3%	,0%	26,9%
Estudiantes Universitarios	Recuento	0	1	1	2
	% de Nivel Estudios	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	16,7%	7,7%
Otros	Recuento	0	1	0	1
	% de Nivel Estudios	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,9%	,0%	3,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% de Nivel Estudios	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

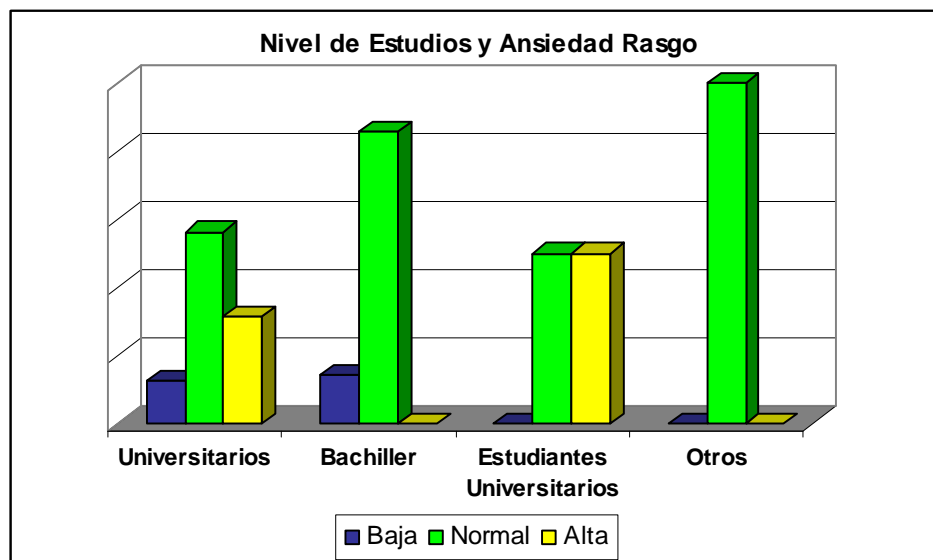


Figura V.58. Nivel de estudio de entrenadores y ansiedad-rasgo.

Igualmente se estudia la posible relación entre el estado civil y la ansiedad-rasgo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.501$) como se observa a continuación:

Tabla V.58. Estado civil de los entrenadores y su correspondencia con la ansiedad-rasgo. ($p=.501$)

Estado Civil		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Casado	Recuento	1	7	4	12
	% Estado Civil	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	41,2%	66,7%	46,2%
Soltero	Recuento	2	10	2	14
	% Estado Civil	14,3%	71,4%	14,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	58,8%	33,3%	53,8%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% Estado Civil	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

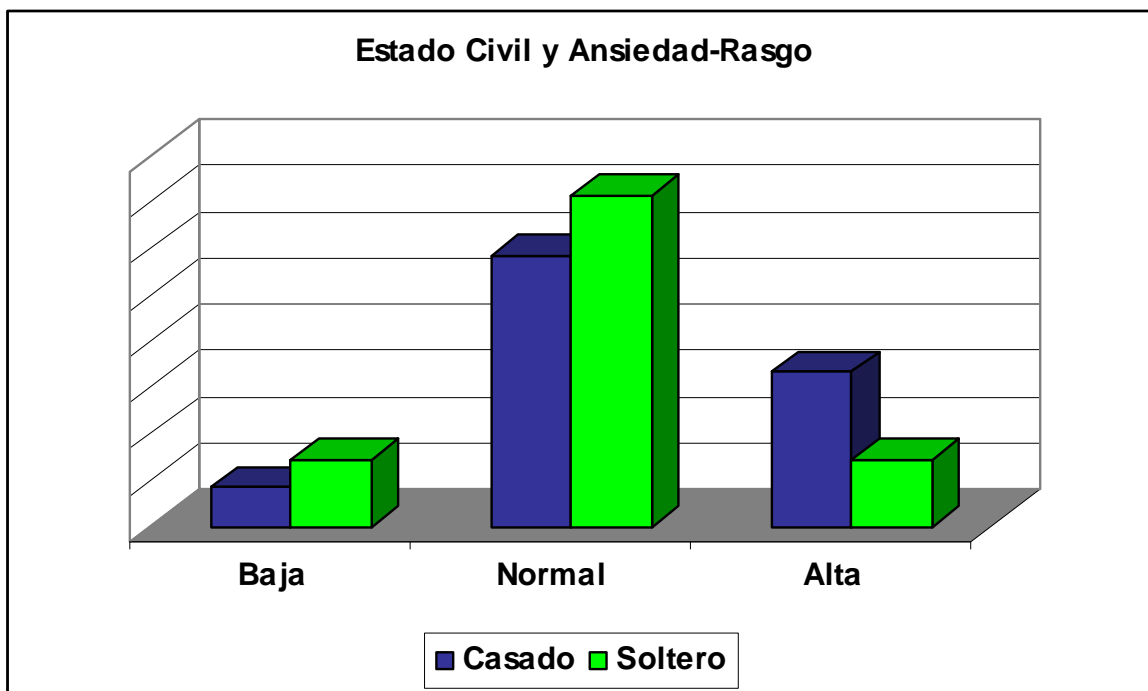


Figura V.59. Estado civil de los entrenadores y ansiedad-rasgo.

En la siguiente tabla y figura se muestra la relación de la ansiedad-rasgo de los 26 entrenadores de fútbol base de Ciudad del Carmen (México) y la variable ansiedad-estado, destacándose como no se halla correlación entre ellos ($p=.175$).

Tabla V.59. Concordancias en la ansiedad-rasgo y ansiedad estado de los entrenadores. ($p=.175$)

Nivel Estudios		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Baja	Recuento	2	3	0	5
	% Ansiedad Estado	40,0%	60,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	17,6%	,0%	19,2%
Normal	Recuento	1	11	4	16
	% Ansiedad Estado	6,3%	68,8%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	64,7%	66,7%	61,5%
Alta	Recuento	0	3	2	5
	% Ansiedad Estado	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	17,6%	33,3%	19,2%
Total	Recuento	3	17	6	26
	% Ansiedad Estado	11,5%	65,4%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

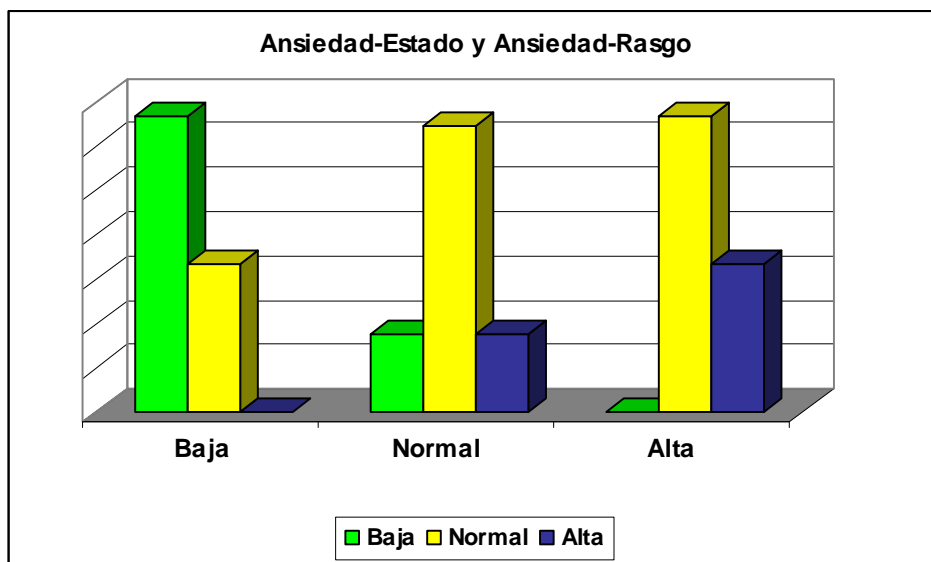


Figura V.60. Concordancias entre la ansiedad-rasgo y ansiedad estado de los entrenadores.

En la siguiente tabla se muestra la relación de los 26 entrenadores de fútbol base de Ciudad del Carmen (México) y la variable ansiedad-estado, destacándose como no se halla correlación entre ellos ($p=.396$).

Tabla V.60. Distribución de la ansiedad-estado en función del equipo en los entrenadores. ($p=.396$)

Equipo		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Equipo 1	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 2	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 3	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 4	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 5	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 6	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 7	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	,0%	20,0%	3,8%
Equipo 8	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	,0%	20,0%	3,8%
Equipo 9	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 10	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 11	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	,0%	20,0%	3,8%
Equipo 12	Recuento	0	1	0	1

	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 13	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 14	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 15	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 16	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 17	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 18	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 19	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 20	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 21	Recuento	0	0	1	1
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	,0%	20,0%	3,8%
Equipo 22	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 23	Recuento	1	0	0	1
	% de Equipo	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	,0%	,0%	3,8%
Equipo 24	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 25	Recuento	0	1	0	1
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Equipo 26	Recuento	0	0	1	1

	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	,0%	20,0%	3,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Equipo	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

De esta forma señalamos como el 61,5% de los entrenadores poseían una ansiedad-estado calificada como normal, y como los restantes niveles de ansiedad (baja y alta) se distribuía equitativamente con un 19,2%(n=5).

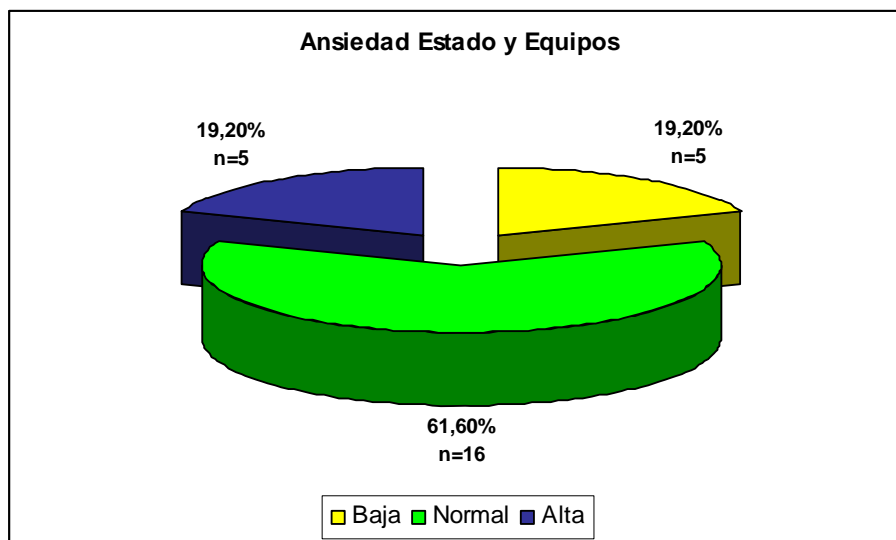


Figura V.61. Distribución de la ansiedad-estado en función del equipo en los entrenadores.

En cuanto a la posible relación entre haber sido futbolista y ansiedad-estado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.726$).

Tabla V.61. Distribución en entrenadores que practicaron fútbol y sus niveles de ansiedad-estado. ($p=.726$)

Ex Futbolista		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	5	15	5	25
	% de Ex Futbolista	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	93,8%	100,0%	96,2%
No	Recuento	0	1	0	1
	% de Ex Futbolista	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Ex Futbolista	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

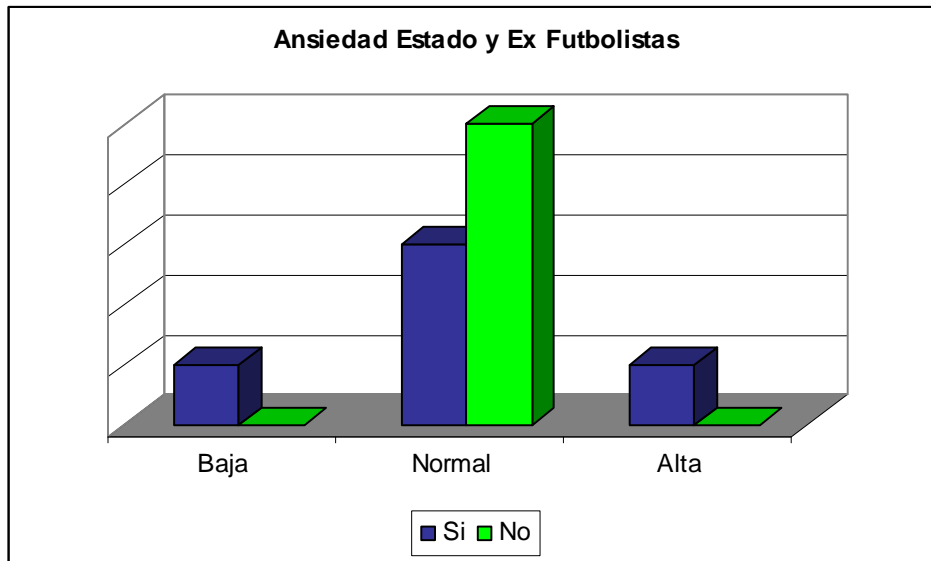


Figura V.62. Distribución de la ansiedad-estado en relación con haber sido futbolista.

A continuación se estudia la posible relación entre el nivel y la ansiedad-estado, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.789$) como se observa a continuación:

Tabla V.62. Relación de nivel futbolístico previo y ansiedad-estado. ($p=.789$)

Nivel		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Profesional	Recuento	4	11	3	18
	% de Nivel	22,2%	61,1%	16,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	80,0%	68,8%	60,0%	69,2%
Amateur	Recuento	1	5	2	8
	% de Nivel	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	31,3%	40,0%	30,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Nivel	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

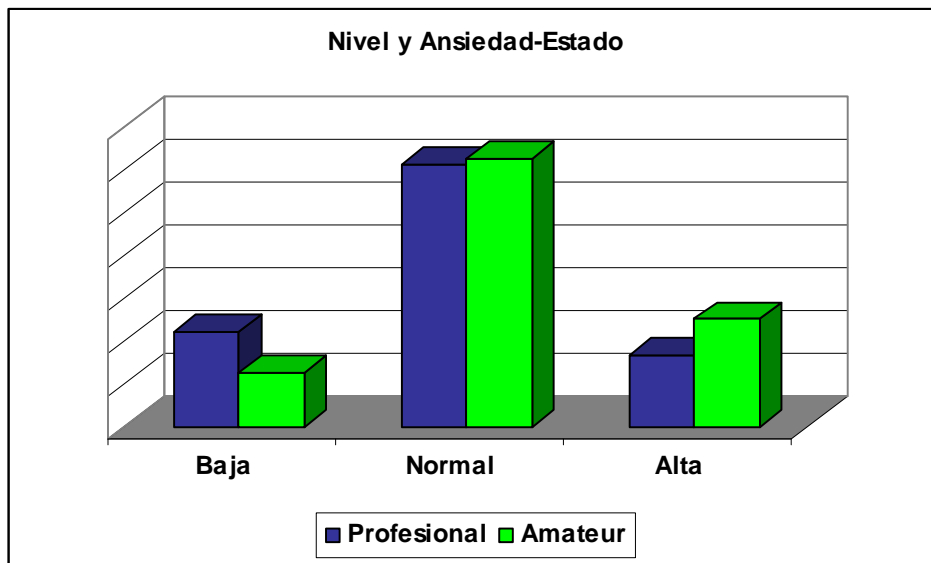


Figura V.63. Relación entre nivel futbolístico de los entrenadores y su ansiedad-estado.

En lo concerniente a la acreditación como técnico y la ansiedad-estado, no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.297$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.63. Relación por tener acreditación o no y ansiedad-estado. ($p=.297$)

Acreditación		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	5	11	3	19
	% de Acreditación	26,3%	57,9%	15,8%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	68,8%	60,0%	73,1%
No	Recuento	0	5	2	7
	% de Acreditación	,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	31,3%	40,0%	26,9%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Acreditación	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

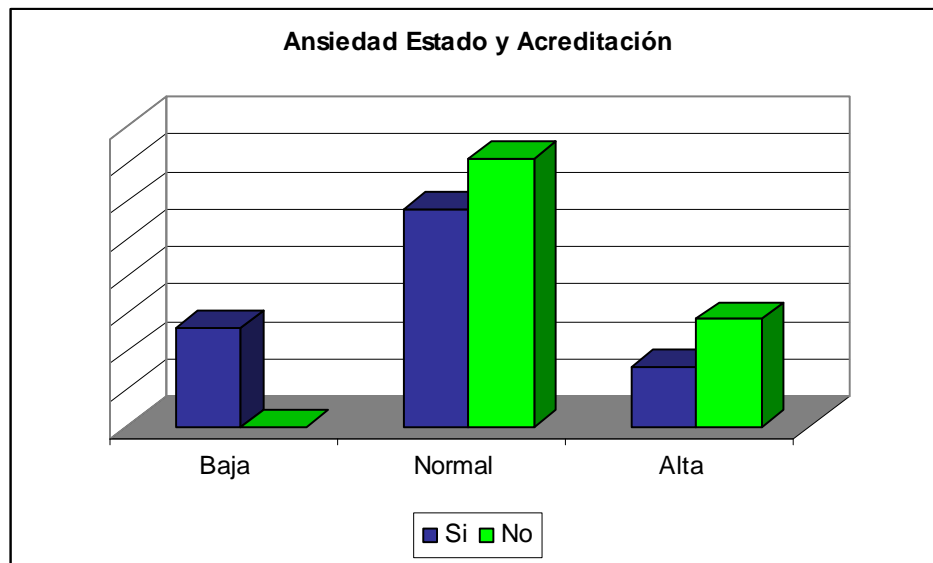


Figura V.64. Relación entre tener acreditación o no y ansiedad-estado.

Tampoco se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.708$) en cuanto a la posible relación entre la antigüedad en el puesto y la ansiedad-estado, como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.64. Relación entre la antigüedad como entrenador y la ansiedad-estado. ($p=.708$)

Antigüedad		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Menor 5 años	Recuento	2	6	3	11
	% de Antigüedad	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	37,5%	60,0%	42,3%
Entre 6-10 años	Recuento	2	3	1	6
	% de Antigüedad	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	18,8%	20,0%	23,1%
Entre 11-15 años	Recuento	1	2	0	3
	% de Antigüedad	33,3%	66,7%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	12,5%	,0%	11,5%
Más de 15 años	Recuento	0	5	1	6
	% de Antigüedad	,0%	83,3%	16,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	31,3%	20,0%	23,1%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Antigüedad	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

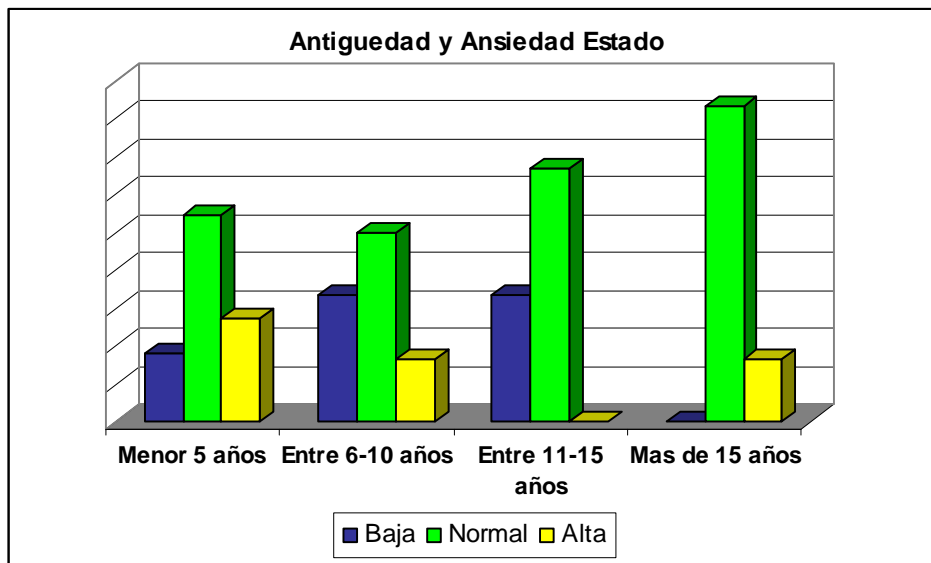


Figura V.65. Relación entre la antigüedad como entrenador y la ansiedad-estado que presentan.

En lo concerniente a la posible relación entre la ocupación laboral y la ansiedad-estado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.955$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.65. Concordancia entre la ocupación laboral y la ansiedad-estado de los entrenadores. ($p=.955$)

Ocupación Laboral		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Entrenadores	Recuento	2	5	1	8
	% Ocupación Laboral	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	31,3%	20,0%	30,8%
Profesores de E.F	Recuento	2	6	2	10
	% Ocupación Laboral	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	40,0%	37,5%	40,0%	38,5%
Otros	Recuento	1	5	2	8
	% Ocupación Laboral	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	31,3%	40,0%	30,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% Ocupación Laboral	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

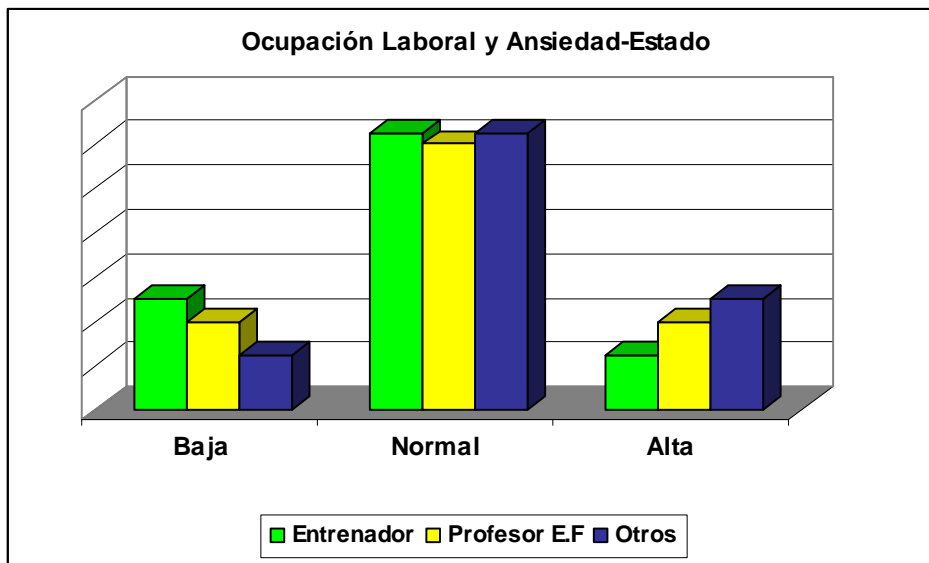


Figura V.66. Concordancia entre la ocupación laboral y la ansiedad-estado de los entrenadores.

Los niveles de estudios alcanzados por los entrenadores no depararon asociación significativa ($p=.409$) con la ansiedad-estado como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.66. Distribución de la ansiedad-estado según el nivel de estudios de los entrenadores. ($p=.409$)

Nivel Estudios		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Universitarios	Recuento	5	8	3	16
	% de Nivel Estudios	31,3%	50,0%	18,8%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	50,0%	60,0%	61,5%
Bachiller	Recuento	0	6	1	7
	% de Nivel Estudios	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	37,5%	20,0%	26,9%
Estudiantes Universitarios	Recuento	0	1	1	2
	% de Nivel Estudios	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	20,0%	7,7%
Otros	Recuento	0	1	0	1
	% de Nivel Estudios	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	6,3%	,0%	3,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% de Nivel Estudios	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

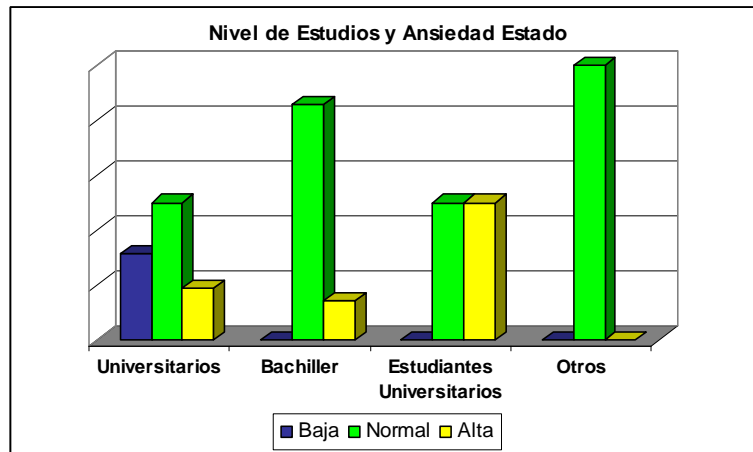


Figura V.67. Relación entre nivel académico y ansiedad-estado.

A continuación se estudia la posible concordancia entre el estado civil y la ansiedad-rasgo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.395$) como se observa a continuación:

Tabla V.67. Relación entre el estado civil y la ansiedad-rasgo de entrenadores. ($p=.395$)

Estado Civil		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Casado	Recuento	1	8	3	12
	% Estado Civil	8,3%	66,7%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	50,0%	60,0%	46,2%
Soltero	Recuento	4	8	2	14
	% Estado Civil	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	80,0%	50,0%	40,0%	53,8%
Total	Recuento	5	16	5	26
	% Estado Civil	19,2%	61,5%	19,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

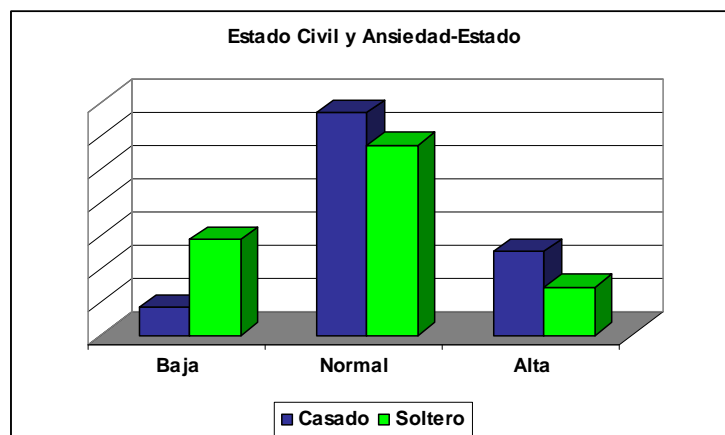


Figura V.68. Estado civil y ansiedad-rasgo de entrenadores.

V.2. JUGADORES

En cuanto a la edad media de los 277 jugadores participantes en este estudio, su valor medio es de 14,24 años (DT= 2,581), distribuyéndose en 26 equipos como se muestran a continuación, los equipos que más jugadores aportan al estudio son el equipo 15 (Delfines del Carmen) y el 18 (Unacar 10-11) con 16 y 14 jugadores respectivamente; por el contrario las formaciones que menos representantes aportaron son el equipo 10 (Pumas) y el 26 (Josefa Ortiz) con 6 y 7 jugadores.

Tabla V.68. Distribución de la edad de los jugadores.

Equipo	Frecuencia	Porcentaje
Equipo 1	11	4.0%
Equipo 2	11	4.0%
Equipo 3	10	3.6%
Equipo 4	11	4.0%
Equipo 5	8	2.9%
Equipo 6	11	4.0%
Equipo 7	13	4.7%
Equipo 8	9	3.2%
Equipo 9	12	4.3%
Equipo 10	6	2.2%
Equipo 11	11	4.0%
Equipo 12	10	3.6%
Equipo 13	11	4.0%
Equipo 14	11	4.0%
Equipo 15	16	5.8%
Equipo 16	11	4.0%
Equipo 17	11	4.0%
Equipo 18	14	5.1%
Equipo 19	10	3.6%
Equipo 20	9	3.2%
Equipo 21	10	3.6%
Equipo 22	11	4.0%
Equipo 23	11	4.0%
Equipo 24	11	4.0%
Equipo 25	11	4.0%
Equipo 26	7	2.5%
Total	277	100.0%

En la tabla siguiente se establece la frecuencia de la categoría a la que pertenecían los jugadores analizados, se puede establecer que aquellos que son infantiles presentan una frecuencia de 78 casos correspondiente a un 28,2% siendo los que menores valores presentaron, seguidos por un 33,9% de sujetos cadetes, mientras que el grupo de juveniles son los que mayor número de casos presentan (37,9%; n=105)

Tabla V.69. Distribución de las categorías en los equipos.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Infantil	78	28.2%
Cadete	94	33.9%
Juvenil	105	37.9%
Total	277	100.0%

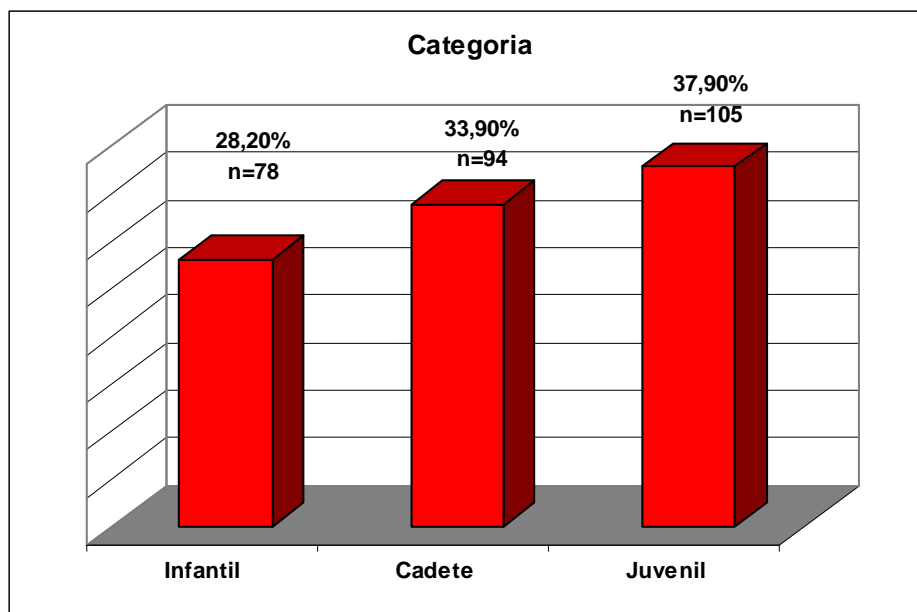


Figura V.69. Distribución de las categorías en los equipos.

Otra de las cuestiones que se planteó fue la de preguntar por su demarcación habitual cuando juegan al fútbol, recordando que se establecieron cuatro posiciones (portero, defensa, medio y delantero), de la tabla se desprende como la mayor parte de los participantes eran defensas (35%; n=97), seguido de los medios (28,5%; n=79), de los delanteros (21,3%;n=59) y por último de los porteros (15,2%; n=42).

Tabla V.70. Distribución de la demarcación ocupada por los jugadores.

Demarcación	Frecuencia	Porcentaje
Portero	42	15.2%
Defensa	97	35.0%
Medio	79	28.5%
Delantero	59	21.3%
Total	277	100.0%

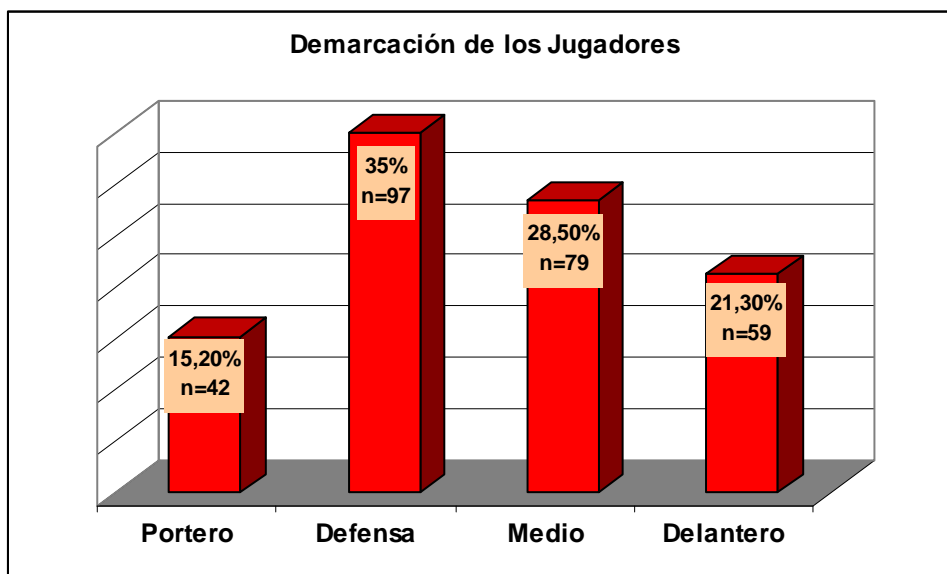


Figura V.70. Distribución de la demarcación de los futbolista.

El 63,2% (n=175) de los jugadores desarrollaban su escolarización en centros de carácter público mientras que 36,8% (n=102) realizaban sus estudios en centros privados.

Tabla V.71. Procedencia de tipo de centro escolar de futbolista.

Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Público	175	63.2%
Privado	102	36.8%
Total	277	100.0%

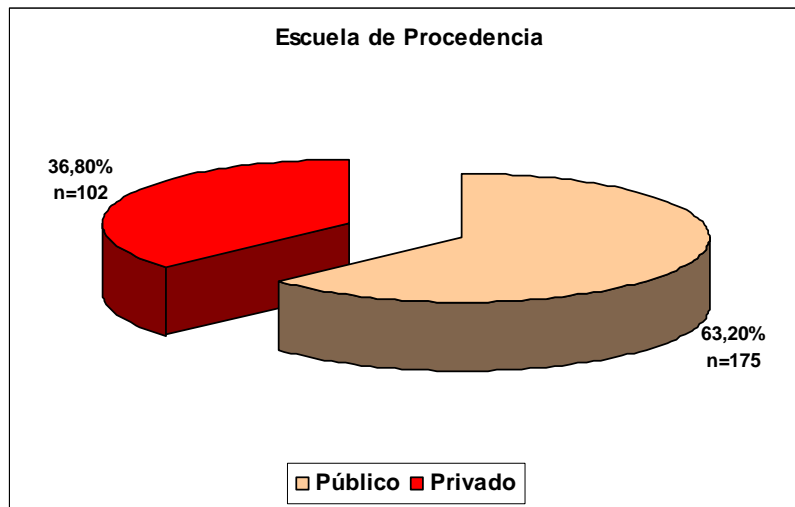


Figura V.71. Distribución de los futbolista que estudian en escuelas públicas y privadas.

En lo que respecta a la práctica de deporte, donde se les instaba a contestar sobre si realizaban alguna otra actividad aparte del fútbol, los porcentajes son similares como se observa en la siguiente tabla, donde los que no hacían son representados en un 56,3% (n=156) y los que si presentan cifras del 43,7%.

Tabla V.72. Distribución de práctica de alguna otra actividad física.

Práctica Deporte	Frecuencia	Porcentaje
Si	121	43.7%
No	156	56.3%
Total	277	100.0%

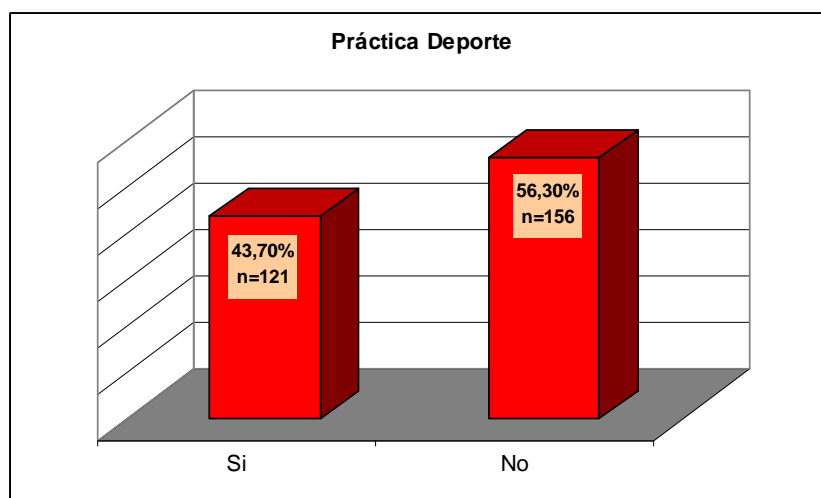


Figura V.72. Futbolista que practican alguna otra actividad física.

La práctica totalidad (83,8%; n=232) de los participantes no habían padecido ningún tipo de lesión en el último año (esguinces, elongación muscular, tirón,.....), durante los entrenamientos o partidos.

Tabla V.73. Distribución de lesiones en el último año.

Lesión	Frecuencia	Porcentaje
Si	45	16.2%
No	232	83.8%
Total	277	100.0%

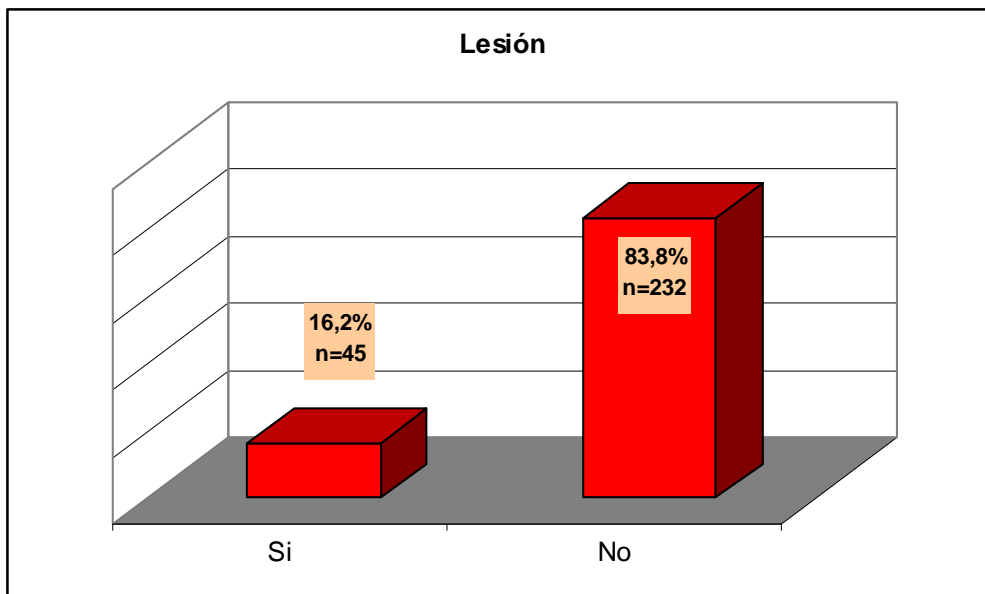


Figura V.73. Distribución de lesionados en el último año.

A continuación se observa la distribución de las diversas cuestiones en relación con los estilos de aprendizaje, recordando que eran cuatro estilos (Teórico, Activo, Reflexivo y Pragmático).

Tabla V.74. Distribución de los ítems estilos de aprendizaje.

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
III.1	277	1	4	2.75	.967
III.2	277	1	4	2.75	1.015
III.3	277	1	4	2.64	.985

III.4	277	1	4	2.55	.949
III.5	277	1	4	2.61	.932
III.6	277	1	4	2.70	.963
III.7	277	1	4	2.82	.929
III.8	277	1	4	2.86	.989
III.9	277	1	4	2.83	.971
III.10	277	1	4	2.81	.945
III.11	277	1	4	2.84	.917
III.12	277	1	4	2.92	.887
III.13	277	1	4	2.73	1.009
III.14	277	1	4	2.64	1.035
III.15	277	1	4	2.56	.949
III.16	277	1	4	2.60	.971
III.17	277	1	4	2.66	1.036
III.18	277	1	4	2.68	.956
III.19	277	1	4	2.74	.966
III.20	277	1	4	3.02	.895
III.21	276	1	4	2.85	.922
III.22	277	1	4	2.73	.921
III.23	277	1	4	2.56	1.026
III.24	277	1	4	2.80	.949
III.25	277	1	4	2.71	.980
III.26	277	1	4	2.81	.952
III.27	276	1	4	2.59	.916
III.28	277	1	4	2.79	.962
III.29	277	1	4	2.83	.889
III.30	277	1	4	2.83	.889
III.31	277	1	4	2.66	.898
III.32	277	1	4	2.69	.920
III.33	277	1	4	2.64	.889
III.34	277	1	4	2.66	.971
III.35	277	1	4	2.63	.933
III.36	277	1	4	2.69	1.030
III.37	277	1	4	2.70	.982
III.38	277	1	4	2.53	1.034
III.39	277	1	4	2.64	1.022
III.40	277	1	4	2.70	1.007
III.41	277	1	4	2.75	.956
III.42	277	1	4	2.73	.875
III.43	277	1	4	2.68	.922
III.44	277	1	4	2.61	.916
III.45	277	1	4	2.61	.975

III.46	277	1	4	2.60	.990
III.47	277	1	4	2.60	1.019
III.48	277	1	4	2.57	.996
III.49	277	1	4	2.42	.992
III.50	277	1	4	2.54	1.023
III.51	277	1	4	2.66	1.015
III.52	277	1	4	2.68	1.015
III.53	277	1	4	2.84	.945
III.54	277	1	4	2.76	.957
III.55	277	1	4	2.76	.946
III.56	277	1	4	2.77	.970
III.57	277	1	4	2.63	.941
III.58	277	1	4	2.67	.931
III.59	277	1	4	2.75	1.029
III.60	277	1	4	2.71	.941
III.61	277	1	4	2.80	.956
III.62	277	1	4	2.70	1.007
III.63	277	1	4	2.62	1.020
III.64	277	1	4	2.69	.969
III.65	277	1	4	2.78	.986
III.66	277	1	4	2.78	.985
III.67	277	1	4	2.79	.928
III.68	277	1	4	2.57	1.003
III.69	277	1	4	2.58	.995
III.70	277	1	4	2.75	.916
III.71	277	1	4	2.67	.947
III.72	277	1	4	2.67	.999
III.73	277	1	4	2.67	.984
III.74	277	1	4	2.64	1.035
III.75	277	1	4	2.67	.943
III.76	277	1	4	2.70	.986
III.77	277	1	4	2.66	.941
III.78	277	1	4	2.65	.999
III.79	277	1	4	2.65	.899
III.80	276	1	4	2.62	.992

En cuanto a los valores medios de los cuatro estilos como se ve en la siguiente tabla se generaron valores medios prácticamente idénticos, por lo que las puntuaciones fueron muy similares por parte de los jugadores.

Tabla V.75. Valores obtenidos en los estilos de aprendizaje.

Estilos de Aprendizaje	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estilo Teórico	277	21	77	53.64	8.734
Estilo Activo	277	20	76	54.19	8.347
Estilo Reflexivo	277	22	78	53.57	8.539
Estilo Pragmático	277	23	78	54.34	8.731

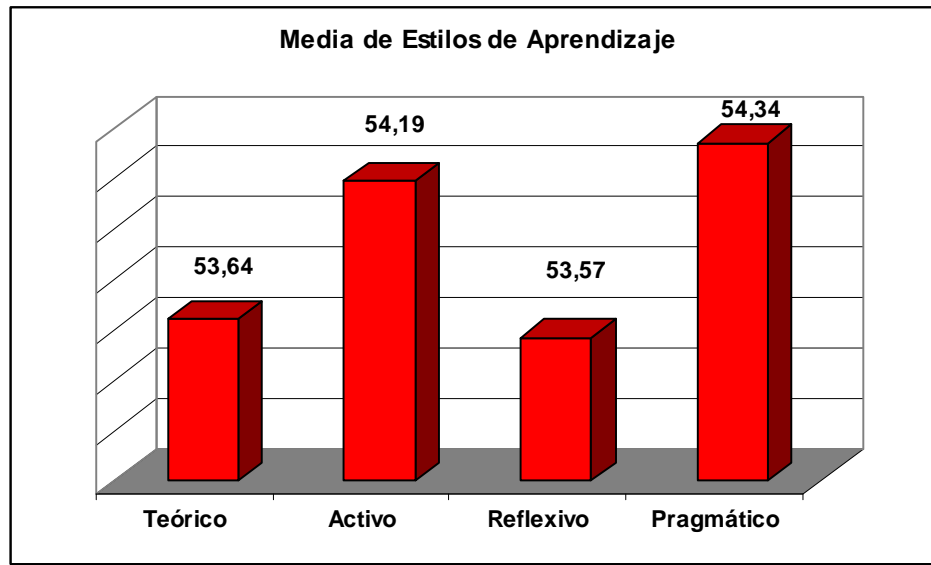


Figura V.74. Distribución de los estilos de aprendizaje.

En la tabla siguiente se observa la frecuencia y porcentaje de la variable estilos de aprendizaje de los jugadores, se puede apreciar la distribución de los cuatro estilos, donde debemos destacar como el 31,8% (n=88) de los jugadores puntúan como su estilo más percibido el de tipo activo, seguido con valores similares por el pragmático (27,1%; n=75) y teórico (24,5%; n=68); por el contrario el de tipo reflexivo solamente fue utilizado por 46 jugadores (16,6%).

Tabla V.76. Distribución de cada uno de los estilos de aprendizaje.

Estilos	Frecuencia	Porcentaje
Teórico	68	24.5%
Activo	88	31.8%
Reflexivo	46	16.6%
Pragmático	75	27.1%
Total	277	100.0

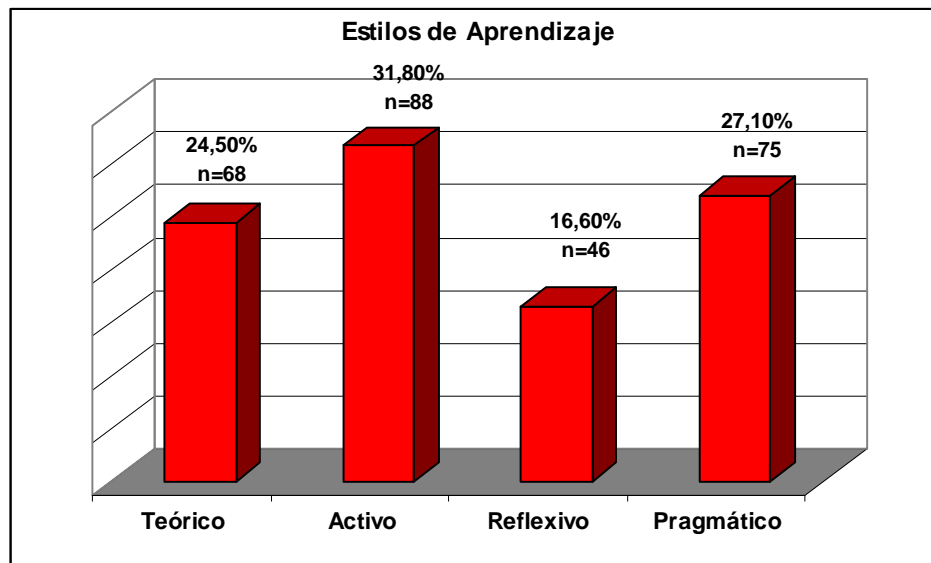


Figura V.75. Frecuencia en la utilización de los estilos de aprendizaje.

En la siguiente tabla se determinan los valores medios de los cinco ítems que valoran la escala de satisfacción, recordando que se valoran según escala Likert del 1 al 4, donde el 1 es muy en desacuerdo y el 4 corresponde a muy de acuerdo; de esta forma apreciar como los valores son muy similares no superando ninguno de ellos el valor 3.

Tabla V.77. Nivel de satisfacción de los futbolista.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
I.1	1	4	2,66	1,035
I.2	1	4	2,57	,970
I.3	1	4	2,05	1,099
I.4	1	4	2,72	1,043
I.5	1	4	2,30	,974

Se observa como la cuestión más valorada es la I.4 (***Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora***) con 2,72 de valor medio; por el contrario el ítem número 3 (***No estoy contento con mi vida***), obtuvo una puntuación de 2,05.



Figura V.76. Ítems de satisfacción de los futbolista.

En cuanto a la satisfacción se aprecia cómo un 52,7% (n=146) se encuentran satisfechos y un 35,4% (n=98) se posicionan como muy satisfechos, mientras que solamente un 11,9% (n=33) de los casos manifiestan encontrarse nada satisfecho.

Tabla V.78. Satisfacción con la práctica del fútbol.

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Nada Satisfecho	33	11.9%
Satisfecho	146	52.7%
Muy Satisfecho	98	35.4%
Total	277	100.0%

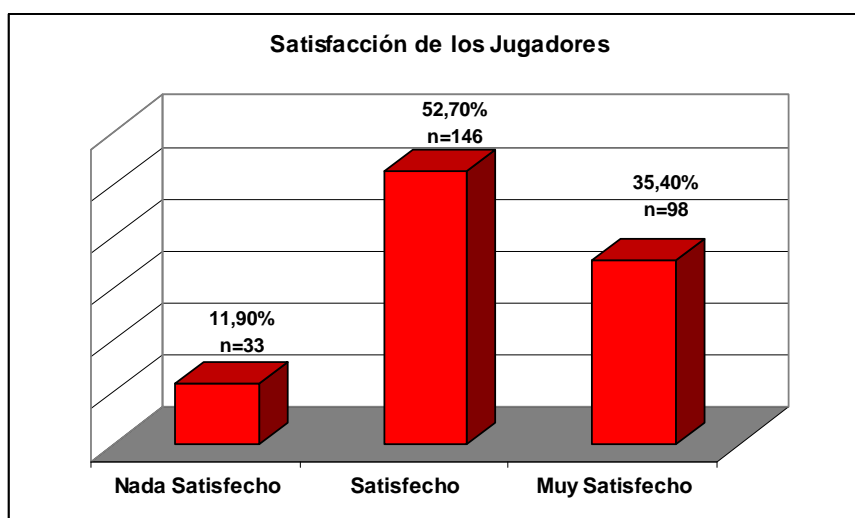


Figura V.77. Satisfacción con la práctica del fútbol.

En la siguiente tabla se establecen los ítems de la autoestima apreciándose como los ítems II.2 (**Estoy convencido de que tengo cualidades buenas**) y II.3 (**Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente**) son los únicos que presentan 3 de media recordando que en estos ítems la puntuación en su valoración iba en incremento, frente a las últimas cuestiones que iban a la inversa; asimismo el resto de cuestiones obtiene valores muy similares si bien ninguno de ellos se encuentra por debajo del 2 de media.

Tabla V.79. Distribución de los ítems de la autoestima.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
II.1	1	4	2.82	.981
II.2	1	4	3.01	.959
II.3	1	4	3.00	.996
II.4	1	4	2.76	.993
II.5	1	4	2.79	.974
II.6	1	4	2.23	1.014
II.7	1	4	2.22	1.087
II.8	1	4	2.47	1.124
II.9	1	4	2.32	1.091
II.10	1	4	2.39	1.025

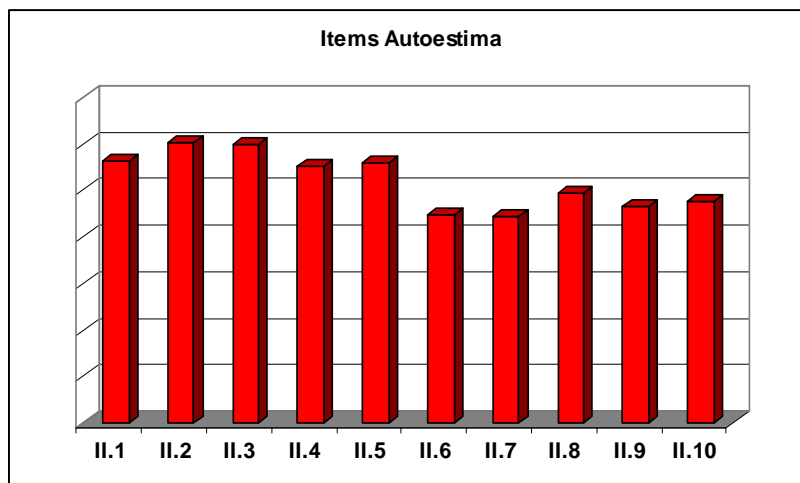


Figura V.78. Valor promedio de cada uno de los ítems.

En lo referente a la autoestima se aprecia cómo un 42,6% (n=118) se encuentran con la autoestima baja en relación con su desempeño como jugador y un 36,8% (n=102)

se posicionan con una autoestima de tipo medio, mientras que en 57 casos (20,6%) se produce una autoestima de carácter elevada.

Tabla V.80. Distribución de los niveles de autoestima.

Autoestima	Frecuencia	Porcentaje
Elevada	57	20.6%
Media	102	36.8%
Baja	118	42.6%
Total	277	100.0%

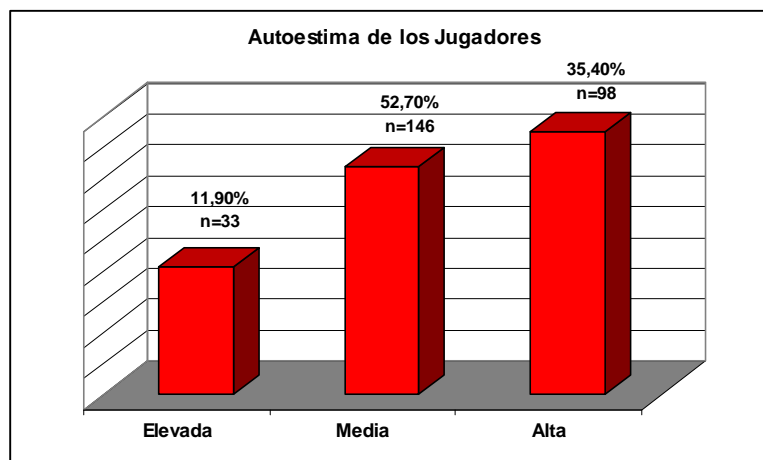


Figura V.79. Niveles de autoestima en jugadores.

Respecto a la ansiedad debemos recordar que las veinte primeras cuestiones valoran la ansiedad de tipo rasgo, que es aquella que se produce durante un periodo prolongado como se comentó con anterioridad, mientras que los siguientes ítems puntúan la estado, que corresponde a la que se desarrolla en un momento determinado, siendo ambas puntuada en tres niveles alta, media y baja.

En cuanto a las cuestiones de la ansiedad-rasgo, como se observa en la siguiente tabla se obtienen valores casi idénticos no superando en ningún caso el valor 3 e igualmente no bajando del valor 2.

En lo concerniente a la ansiedad-estado, se ha reproducido exactamente igual que la ansiedad-rasgo no deparando los ítems valores por encima del 3 de media ni por debajo del 2.

Tabla V.81. Valoración de los ítems de la ansiedad.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IV.1	1	4	2.81	.893
IV.2	1	4	2.66	.964
IV.3	1	4	2.40	1.067
IV.4	1	4	2.54	1.065
IV.5	1	4	2.39	1.077
IV.6	1	4	2.43	1.106
IV.7	1	4	2.47	1.020
IV.8	1	4	2.37	1.023
IV.9	1	4	2.54	1.095
IV.10	1	4	2.64	1.021
IV.11	1	4	2.69	1.014
IV.12	1	4	2.47	1.041
IV.13	1	4	2.26	1.010
IV.14	1	4	2.43	1.077
IV.15	1	4	2.61	1.042
IV.16	1	4	2.58	.954
IV.17	1	4	2.48	1.039
IV.18	1	4	2.50	.965
IV.19	1	4	2.65	1.006
IV.20	1	4	2.81	.933
IV.21	1	4	2.78	.950
IV.22	1	4	2.50	1.045
IV.23	1	4	2.41	1.058
IV.24	1	4	2.51	1.089
IV.25	1	4	2.49	1.095
IV.26	1	4	2.40	1.030
IV.27	1	4	2.56	1.043
IV.28	1	4	2.51	1.065
IV.29	1	4	2.43	.967
IV.30	1	4	2.67	1.013
IV.31	1	4	2.69	1.014
IV.32	1	4	2.55	1.037
IV.33	1	4	2.46	1.012
IV.34	1	4	2.49	1.055
IV.35	1	4	2.48	1.082
IV.36	1	4	2.67	1.016
IV.37	1	4	2.69	1.003
IV.38	1	4	2.65	1.030
IV.39	1	4	2.70	1.025
IV.40	1	4	2.79	.985

En cuanto a la ansiedad-rasgo, se aprecia cómo un 52,7% (n=146) se encuentran con ansiedad de tipo normal, seguido de un 46,2% (n=128) que señalan la ansiedad alta, mientras que en tres casos existe ansiedad baja.

Tabla V.82. Distribución de los niveles de ansiedad-rasgo.

Ansiedad Rasgo	Frecuencia	Porcentaje
Baja	3	1.1%
Normal	146	52.7%
Alta	128	46.2%
Total	277	100.0%

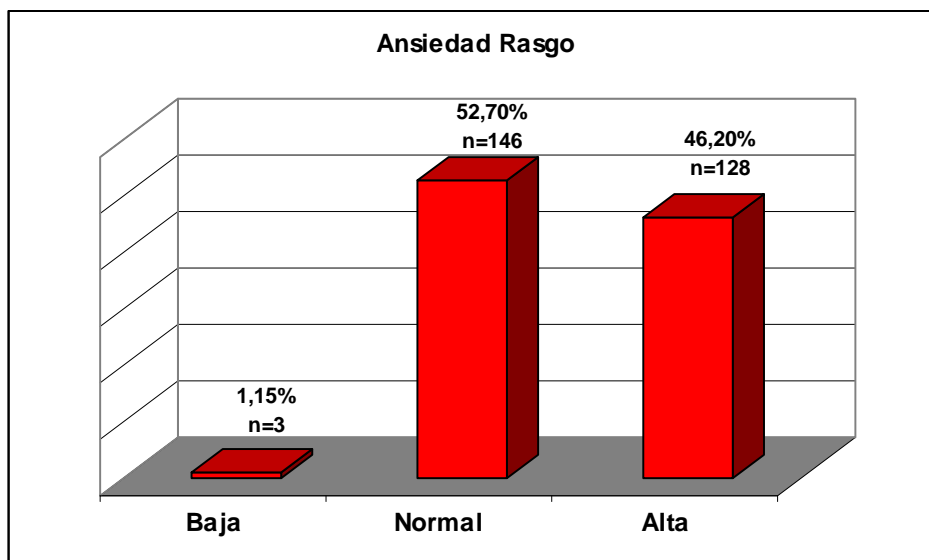


Figura V.80. Muestra de los valores hallados en los jugadores respecto a la ansiedad-rasgo.

Con respecto a la ansiedad-estado, se aprecia cómo en un 62,1% (n=172) se encuentran con ansiedad de tipo normal, seguido de 94 casos (33,9%) con ansiedad alta y 11 casos con ansiedad-estado baja, como se ve en la siguiente tabla.

Tabla V.83. Distribución de los niveles de ansiedad-estado.

Ansiedad Estado	Frecuencia	Porcentaje
Baja	11	4.0%
Normal	172	62.1%
Alta	94	33.9%
Total	277	100.0%

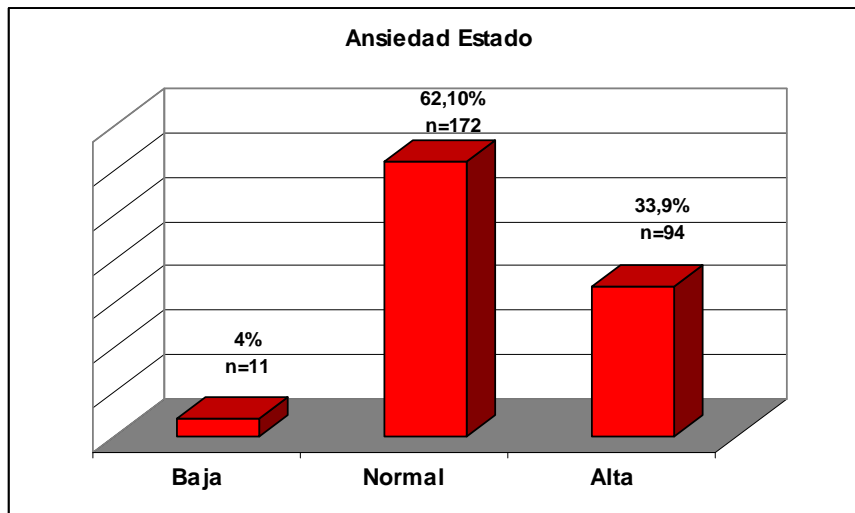


Figura V.81. Muestra de los valores hallados en los jugadores respecto a la ansiedad-estado.

En lo concerniente al estudio correlacional referente a los jugadores, donde se relacionan las variables citadas con anterioridad obtenemos los siguientes datos:

En primer lugar se analizan las correspondencias entre las 3 categorías (infantil, cadete y juvenil) de los 277 jugadores en relación con los estilos de aprendizaje, señalando que no se establecen diferencias estadísticamente significativas ($p=.086$).

Tabla V.84. Relación de los estilos de aprendizajes de los futbolista según su categoría. ($p=.086$)

Estilos		Categoría			Total
		Infantil	Cadete	Juvenil	
Teórico	Recuento	21	23	24	68
	% de Estilos	30.9%	33.8%	35.3%	100.0%
	% Categoría	26.9%	24.5%	22.9%	24.5%
Activo	Recuento	21	28	39	88
	% de Estilos	23.9%	31.8%	44.3%	100.0%
	% Categoría	26.9%	29.8%	37.1%	31.8%
Reflexivo	Recuento	16	9	21	46
	% de Estilos	34.8%	19.6%	45.7%	100.0%
	% Categoría	20.5%	9.6%	20.0%	16.6%
Pragmático	Recuento	20	34	21	75
	% de Estilos	26.7%	45.3%	28.0%	100.0%
	% Categoría	25.6%	36.2%	20.0%	27.1%
Total	Recuento	78	94	105	277
	% de Estilos	28.2%	33.9%	37.9%	100.0%
	% Categoría	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

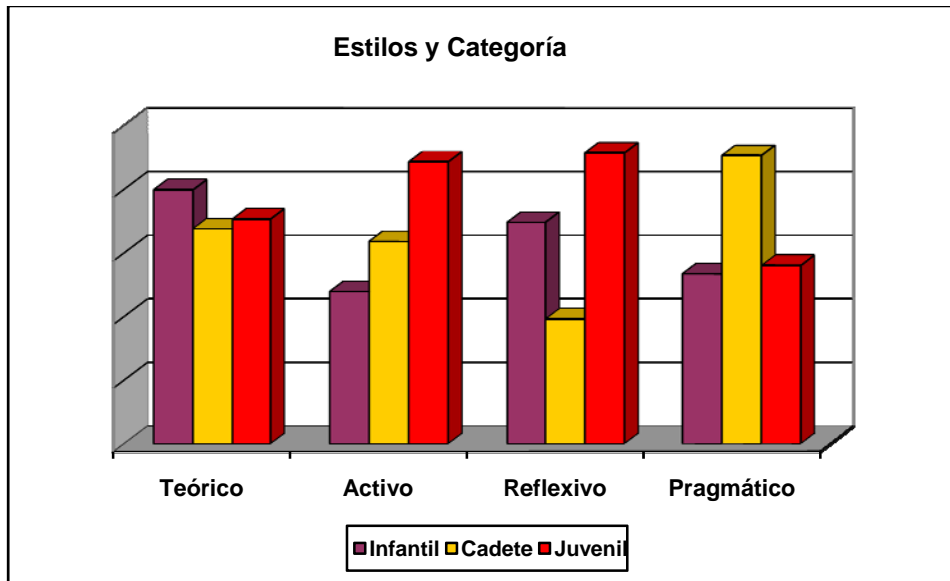


Figura V.82. Estilos de aprendizajes de los futbolista según sus categorías.

En cuanto a la demarcación en la que se desenvuelven los jugadores (porteros, defensa, medios y delanteros) y el estilo de aprendizaje que emplean, tampoco se determinaron diferencias como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.964$).

Tabla V.85. Diferencias de acuerdo a la demarcación de los jugadores y sus estilos de aprendizaje. ($p=.964$)

Estilos		Demarcación				Total
		Portero	Defensa	Medio	Delantero	
Teórico	Recuento	12	21	18	17	68
	% de Estilos	17.6%	30.9%	26.5%	25.0%	100.0%
	%Demarcación	28.6%	21.6%	22.8%	28.8%	24.5%
Activo	Recuento	15	32	24	17	88
	% de Estilos	17.0%	36.4%	27.3%	19.3%	100.0%
	%Demarcación	35.7%	33.0%	30.4%	28.8%	31.8%
Reflexivo	Recuento	5	16	14	11	46
	% de Estilos	10.9%	34.8%	30.4%	23.9%	100.0%
	%Demarcación	11.9%	16.5%	17.7%	18.6%	16.6%
Pragmático	Recuento	10	28	23	14	75
	% de Estilos	13.3%	37.3%	30.7%	18.7%	100.0%
	%Demarcación	23.8%	28.9%	29.1%	23.7%	27.1%
Total	Recuento	42	97	79	59	277
	% de Estilos	15.2%	35.0%	28.5%	21.3%	100.0%
	%Demarcación	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

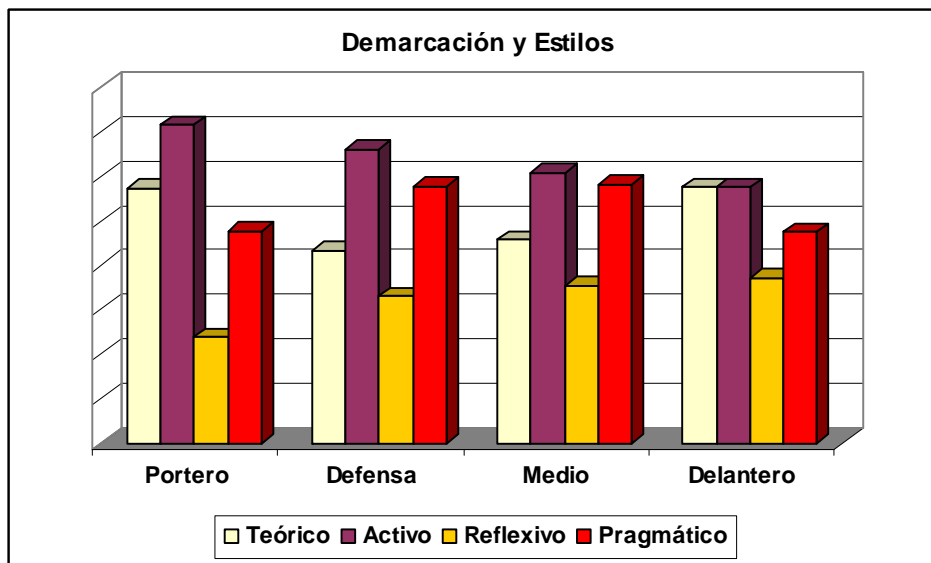


Figura V.83. Demarcación de los jugadores y sus estilos de aprendizaje.

En la siguiente tabla y figura se determinan las correspondencias existentes entre la escuela de procedencia de los jugadores y el estilo de aprendizaje que perciben, apreciándose la nula existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.930$).

Tabla V.86. Diferencias en el estilo de aprendizaje de jugadores según escuela de procedencia. ($p=.930$)

Estilos		Escuela		Total
		Público	Privado	
Teórico	Recuento	42	26	68
	% de Estilos	61.8%	38.2%	100.0%
	% de Escuela	24.0%	25.5%	24.5%
Activo	Recuento	58	30	88
	% de Estilos	65.9%	34.1%	100.0%
	% de Escuela	33.1%	29.4%	31.8%
Reflexivo	Recuento	29	17	46
	% de Estilos	63.0%	37.0%	100.0%
	% de Escuela	16.6%	16.7%	16.6%
Pragmático	Recuento	46	29	75
	% de Estilos	61.3%	38.7%	100.0%
	% de Escuela	26.3%	28.4%	27.1%
Total	Recuento	175	102	277
	% de Estilos	63.2%	36.8%	100.0%
	% de Escuela	100.0%	100.0%	100.0%

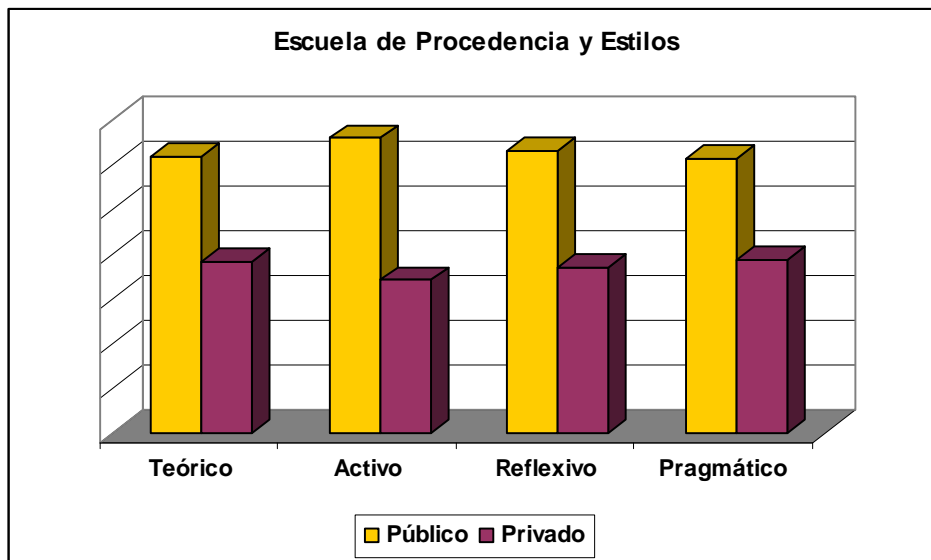


Figura V.84. Diferencias entre estilo de aprendizaje de jugadores y escuela de procedencia.

En la siguiente tabla se determina las relaciones existentes entre el realizar práctica deportiva y el estilo de aprendizaje, no apreciándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.229$).

Tabla V.87. Distribución entre haber practicado deporte y el estilo de aprendizaje. ($p=.229$)

Estilos		Práctica Deporte		Total
		Si	No	
Teórico	Recuento	23	45	68
	% de Estilos	33.8%	66.2%	100.0%
	%Práctica Deporte	19.0%	28.8%	24.5%
Activo	Recuento	39	49	88
	% de Estilos	44.3%	55.7%	100.0%
	%Práctica Deporte	32.2%	31.4%	31.8%
Reflexivo	Recuento	24	22	46
	% de Estilos	52.2%	47.8%	100.0%
	% Práctica Deporte	19.8%	14.1%	16.6%
Pragmático	Recuento	35	40	75
	% de Estilos	46.7%	53.3%	100.0%
	% Práctica Deporte	28.9%	25.6%	27.1%
Total	Recuento	121	156	277
	% de Estilos	43.7%	56.3%	100.0%
	% Práctica Deporte	100.0%	100.0%	100.0%

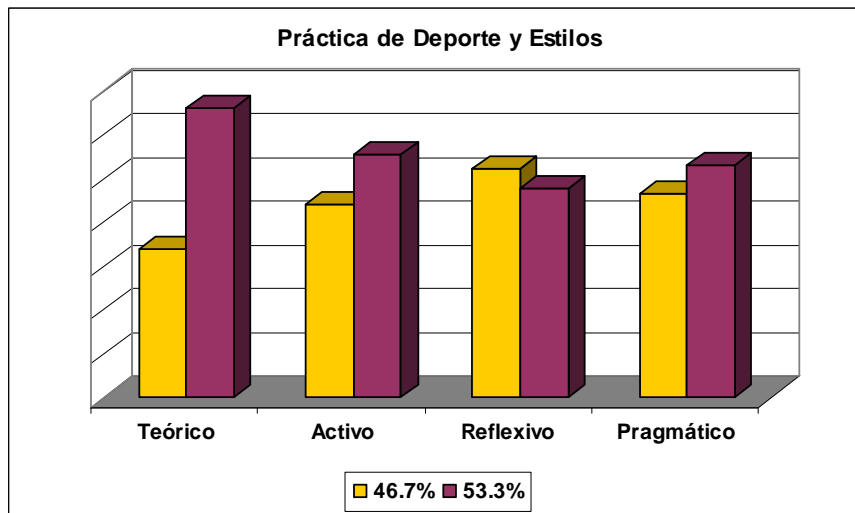


Figura V.85. Contrastes en los estilos de aprendizajes de quienes practican otro deporte.

Al respecto de haber tenido alguna lesión en los últimos tiempo y el estilo de aprendizaje, tampoco se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.153$).

Tabla V.88. Distribución entre haber estado lesionado y estilo de aprendizaje. ($p=.153$)

Estilos		Lesión		Total
		Si	No	
Teórico	Recuento	6	62	68
	% de Estilos	8.8%	91.2%	100.0%
	% de Lesión	13.3%	26.7%	24.5%
Activo	Recuento	19	69	88
	% de Estilos	21.6%	78.4%	100.0%
	% de Lesión	42.2%	29.7%	31.8%
Reflexivo	Recuento	6	40	46
	% de Estilos	13.0%	87.0%	100.0%
	% de Lesión	13.3%	17.2%	16.6%
Pragmático	Recuento	14	61	75
	% de Estilos	18.7%	81.3%	100.0%
	% de Lesión	31.1%	26.3%	27.1%
Total	Recuento	45	232	277
	% de Estilos	16.2%	83.8%	100.0%
	% de Lesión	100.0%	100.0%	100.0%

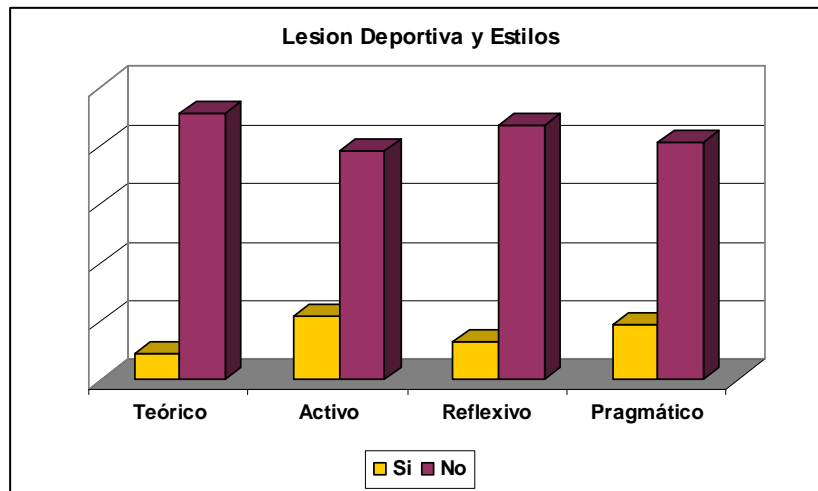


Figura V.86. Relación entre la lesión deportiva y los estilos de aprendizaje de los futbolista.

Donde sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.018$) es en la relación entre el nivel de satisfacción de los jugadores y el estilo de aprendizaje que perciben, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla V.89. Relación entre la satisfacción y los estilos de aprendizaje de los futbolista. ($p=.018$)

Estilos		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Teórico	Recuento	6	39	23	68
	% de Estilos	8.8%	57.4%	33.8%	100.0%
	% Satisfacción	18.2%	26.7%	23.5%	24.5%
Activo	Recuento	8	55	25	88
	% de Estilos	9.1%	62.5%	28.4%	100.0%
	% Satisfacción	24.2%	37.7%	25.5%	31.8%
Reflexivo	Recuento	3	21	22	46
	% de Estilos	6.5%	45.7%	47.8%	100.0%
	% Satisfacción	9.1%	14.4%	22.4%	16.6%
Pragmático	Recuento	16	31	28	75
	% de Estilos	21.3%	41.3%	37.3%	100.0%
	% Satisfacción	48.5%	21.2%	28.6%	27.1%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% de Estilos	11.9%	52.7%	35.4%	100.0%
	% Satisfacción	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

De esta forma los jugadores que perciben como muy satisfechos su estilo de aprendizaje son los del estilo reflexivo (47,8%) frente al 20% del resto de estilos;

asimismo los adolescentes que se encuentran satisfechos muestran disparidad porcentual entre el 62,5% de activo frente al 41,3% de pragmáticos y en cuanto a participantes que puntúan nada satisfechos, los del estilo pragmático presentan cifras mayores (21,3%) que el resto de estilos que se sitúan por debajo del 10%.

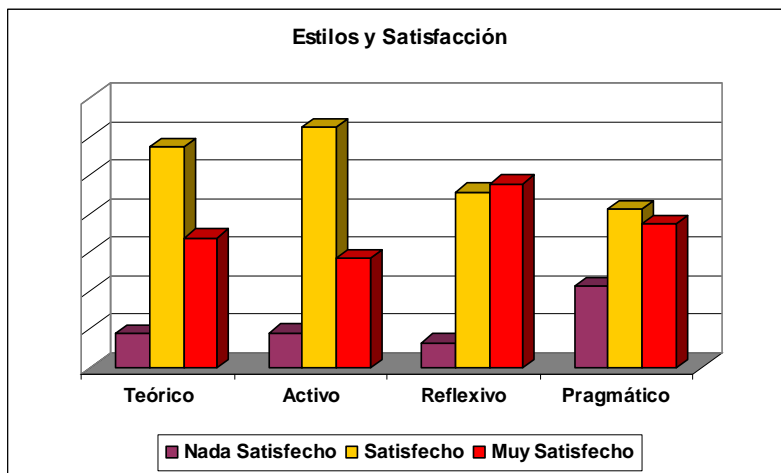


Figura V.87. Relación entre satisfacción y los estilos de aprendizaje.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.098$) en la relación entre la autoestima y el estilo de aprendizaje que perciben, como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.90. Relación entre autoestima y los estilos de aprendizaje. ($p=.098$)

Estilos		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Alta	
Teórico	Recuento	13	31	24	68
	% de Estilos	19.1%	45.6%	35.3%	100.0%
	% Autoestima	22.8%	30.4%	20.3%	24.5%
Activo	Recuento	16	39	33	88
	% de Estilos	18.2%	44.3%	37.5%	100.0%
	% Autoestima	28.1%	38.2%	28.0%	31.8%
Reflexivo	Recuento	9	13	24	46
	% de Estilos	19.6%	28.3%	52.2%	100.0%
	% Autoestima	15.8%	12.7%	20.3%	16.6%
Pragmático	Recuento	19	19	37	75
	% de Estilos	25.3%	25.3%	49.3%	100.0%
	% Autoestima	33.3%	18.6%	31.4%	27.1%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% de Estilos	20.6%	36.8%	42.6%	100.0%
	% Autoestima	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

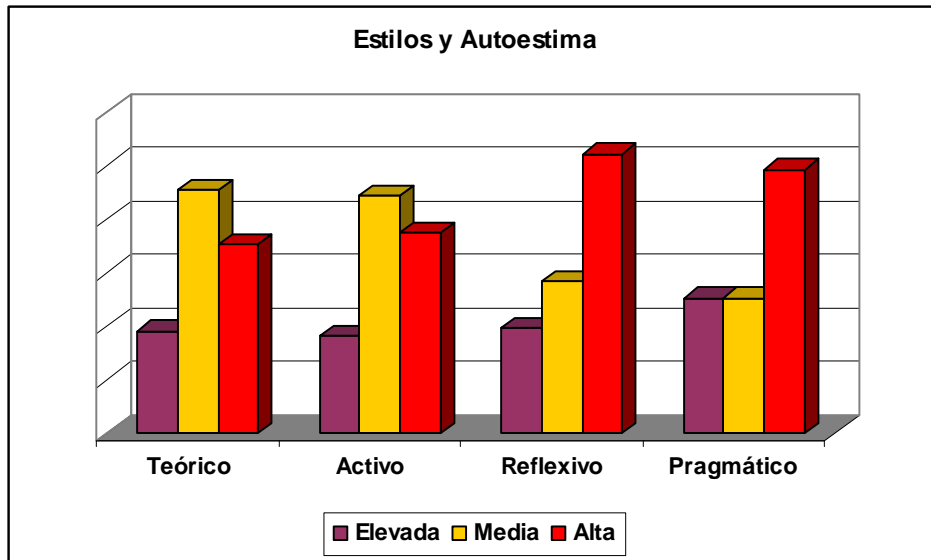


Figura V.88. Relación entre la autoestima y los estilos de aprendizaje.

En la relación entre la ansiedad-rasgo y el estilo de aprendizaje que emplean, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.316$) como se establece en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.91. Relación entre la ansiedad-rasgo y los estilos de aprendizaje. ($p=.316$)

Estilos		Ansiedad-Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Teórico	Recuento	1	37	30	68
	% de Estilos	1.5%	54.4%	44.1%	100.0%
	% Ansiedad Rasgo	33.3%	25.3%	23.4%	24.5%
Activo	Recuento	1	53	34	88
	% de Estilos	1.1%	60.2%	38.6%	100.0%
	% Ansiedad Rasgo	33.3%	36.3%	26.6%	31.8%
Reflexivo	Recuento	1	20	25	46
	% de Estilos	2.2%	43.5%	54.3%	100.0%
	% Ansiedad Rasgo	33.3%	13.7%	19.5%	16.6%
Pragmático	Recuento	0	36	39	75
	% de Estilos	.0%	48.0%	52.0%	100.0%
	% Ansiedad Rasgo	.0%	24.7%	30.5%	27.1%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% de Estilos	1.1%	52.7%	46.2%	100.0%
	% Ansiedad Rasgo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

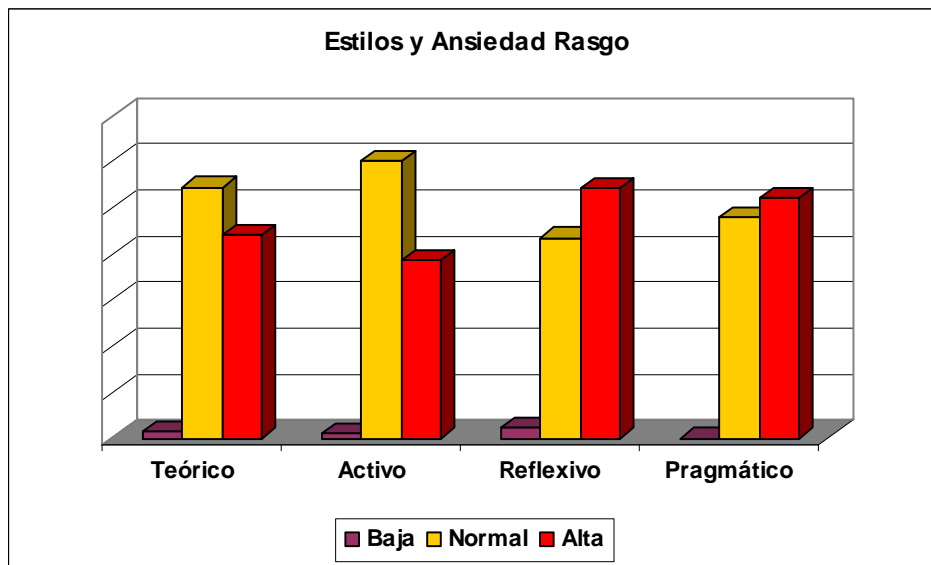


Figura V.89. Relación entre ansiedad-rasgo y los estilos de aprendizaje.

En cuanto a la ansiedad-estado y el estilo de aprendizaje que emplean, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.444$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.92. Distribución entre ansiedad-estado y los estilos de aprendizaje. ($p=.444$)

Estilos		Ansiedad-Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Teórico	Recuento	2	49	17	68
	% de Estilos	2.9%	72.1%	25.0%	100.0%
	% Ansiedad Estado	18.2%	28.5%	18.1%	24.5%
Activo	Recuento	3	52	33	88
	% de Estilos	3.4%	59.1%	37.5%	100.0%
	% Ansiedad Estado	27.3%	30.2%	35.1%	31.8%
Reflexivo	Recuento	4	27	15	46
	% de Estilos	8.7%	58.7%	32.6%	100.0%
	% Ansiedad Estado	36.4%	15.7%	16.0%	16.6%
Pragmático	Recuento	2	44	29	75
	% de Estilos	2.7%	58.7%	38.7%	100.0%
	% Ansiedad Estado	18.2%	25.6%	30.9%	27.1%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% de Estilos	4.0%	62,1%	33,9%	100.0%
	% Ansiedad Estado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

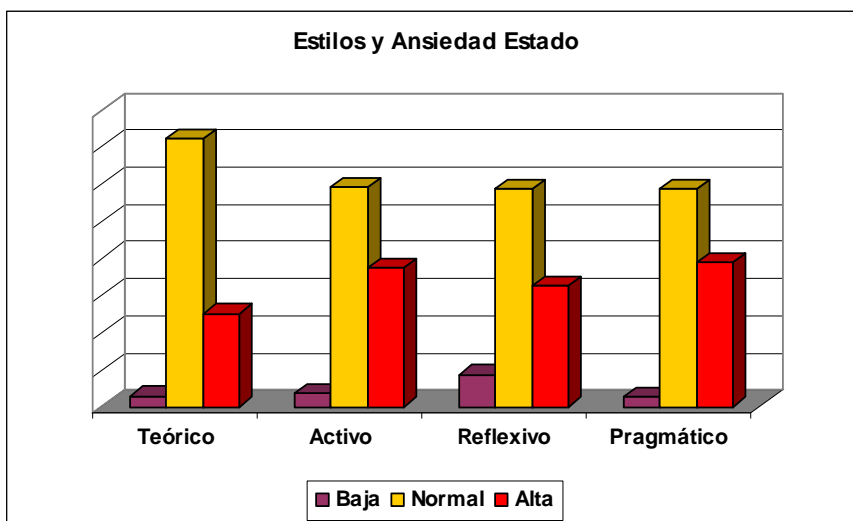


Figura V.90. Relación entre ansiedad-estado y los estilos de aprendizaje.

En lo concerniente a los estilos de aprendizaje y su relación con los clubes de fútbol base de Ciudad del Carmen, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.140$) como se observa en la siguiente tabla

Tabla V.93. Clubes de Ciudad del Carmen y sus estilos de aprendizaje. ($p=.140$)

	Estilos de Aprendizaje											
	Teórico			Activo			Reflexivo			Pragmático		
	N	% Estilo	% Equipo	N	% Estilo	% Equipo	N	% Estilo	% Equipo	N	% Estilo	% Equipo
Equipo 1	3	4.4%	27.3%	4	4.5%	36.4%	3	6.5%	27.3%	1	1.3%	9.1%
Equipo 2	1	1.5%	9.1%	2	2.3%	18.2%	0	.0%	.0%	8	10.7%	72.7%
Equipo 3	4	5.9%	40.0%	1	1.1%	10.0%	0	.0%	.0%	5	6.7%	50.0%
Equipo 4	2	2.9%	18.2%	3	3.4%	27.3%	3	6.5%	27.3%	3	4.0%	27.3%
Equipo 5	1	1.5%	12.5%	4	4.5%	50.0%	2	4.3%	25.0%	1	1.3%	12.5%
Equipo 6	1	1.5%	9.1%	5	5.7%	45.5%	1	2.2%	9.1%	4	5.3%	36.4%
Equipo 7	3	4.4%	23.1%	3	3.4%	23.1%	0	.0%	.0%	7	9.3%	53.8%
Equipo 8	0	.0%	.0%	3	3.4%	33.3%	1	2.2%	11.1%	5	6.7%	55.6%
Equipo 9	4	5.9%	33.3%	2	2.3%	16.7%	3	6.5%	25.0%	3	4.0%	25.0%
Equipo 10	1	1.5%	16.7%	3	3.4%	50.0%	1	2.2%	16.7%	1	1.3%	16.7%
Equipo 11	4	5.9%	36.4%	3	3.4%	27.3%	2	4.3%	18.2%	2	2.7%	18.2%
Equipo 12	4	5.9%	40.0%	3	3.4%	30.0%	0	.0%	.0%	3	4.0%	30.0%
Equipo 13	2	2.9%	18.2%	4	4.5%	36.4%	3	6.5%	27.3%	2	2.7%	18.2%
Equipo 14	3	4.4%	27.3%	3	3.4%	27.3%	1	2.2%	9.1%	4	5.3%	36.4%
Equipo 15	10	14.7%	62.5%	2	2.3%	12.5%	2	4.3%	12.5%	2	2.7%	12.5%
Equipo 16	6	8.8%	54.5%	0	.0%	.0%	1	2.2%	9.1%	4	5.3%	36.4%
Equipo 17	2	2.9%	18.2%	4	4.5%	36.4%	2	4.3%	18.2%	3	4.0%	27.3%
Equipo 18	3	4.4%	21.4%	3	3.4%	21.4%	5	10.9%	35.7%	3	4.0%	21.4%
Equipo 19	2	2.9%	20.0%	4	4.5%	40.0%	2	4.3%	20.0%	2	2.7%	20.0%
Equipo 20	1	1.5%	11.1%	4	4.5%	44.4%	1	2.2%	11.1%	3	4.0%	33.3%
Equipo 21	2	2.9%	20.0%	5	5.7%	50.0%	2	4.3%	20.0%	1	1.3%	10.0%
Equipo 22	2	2.9%	18.2%	5	5.7%	45.5%	2	4.3%	18.2%	2	2.7%	18.2%
Equipo 23	2	2.9%	18.2%	5	5.7%	45.5%	3	6.5%	27.3%	1	1.3%	9.1%
Equipo 24	3	4.4%	27.3%	3	3.4%	27.3%	2	4.3%	18.2%	3	4.0%	27.3%
Equipo 25	2	2.9%	18.2%	7	8.0%	63.6%	2	4.3%	18.2%	0	.0%	.0%
Equipo 26	0	.0%	.0%	3	3.4%	42.9%	2	4.3%	28.6%	2	2.7%	28.6%
Total	68	100.0%	24,5%	88	100.0%	31,8%	46	100.0%	16,6%	75	100.0%	27,1%

En lo que respecta al estudio correlacional de la variable satisfacción con el resto de variables se obtuvieron los siguientes resultados:

No se determinaron diferencias en lo concerniente a la satisfacción y la categoría de pertenencia de los jugadores ($p=.051$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.94. Relación entre la categoría del futbolista y los niveles de satisfacción que presenta. ($p=.051$)

Categoría		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Infantil	Recuento	4	39	35	78
	% Categoría	5,1%	50,0%	44,9%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	26,7%	35,7%	28,2%
Cadete	Recuento	11	49	34	94
	% Categoría	11,7%	52,1%	36,2%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	33,6%	34,7%	33,9%
Juvenil	Recuento	18	58	29	105
	% Categoría	17,1%	55,2%	27,6%	100,0%
	% Satisfacción	54,5%	39,7%	29,6%	37,9%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Categoría	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

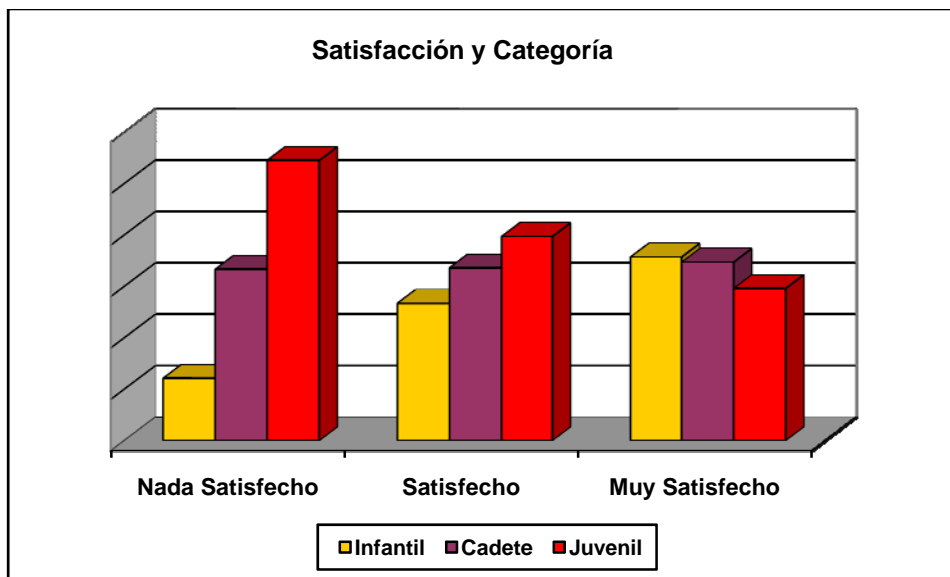


Figura V.91. Relación entre la categoría del futbolista y los niveles de satisfacción que presenta.

En relación entre la demarcación que ocupan en el campo los jugadores y los niveles de satisfacción, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.310$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.95. Relación con la posición en que se desempeña en el campo y sus niveles de satisfacción.
($p=.310$)

Demarcación		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Portero	Recuento	5	20	17	42
	% Demarcación	11,9%	47,6%	40,5%	100,0%
	% Satisfacción	15,2%	13,7%	17,3%	15,2%
Defensa	Recuento	13	52	32	97
	% Demarcación	13,4%	53,6%	33,0%	100,0%
	% Satisfacción	39,4%	35,6%	32,7%	35,0%
Medio	Recuento	4	44	31	79
	% Demarcación	5,1%	55,7%	39,2%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	30,1%	31,6%	28,5%
Delantero	Recuento	11	30	18	59
	% Demarcación	18,6%	50,8%	30,5%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	20,5%	18,4%	21,3%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Demarcación	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

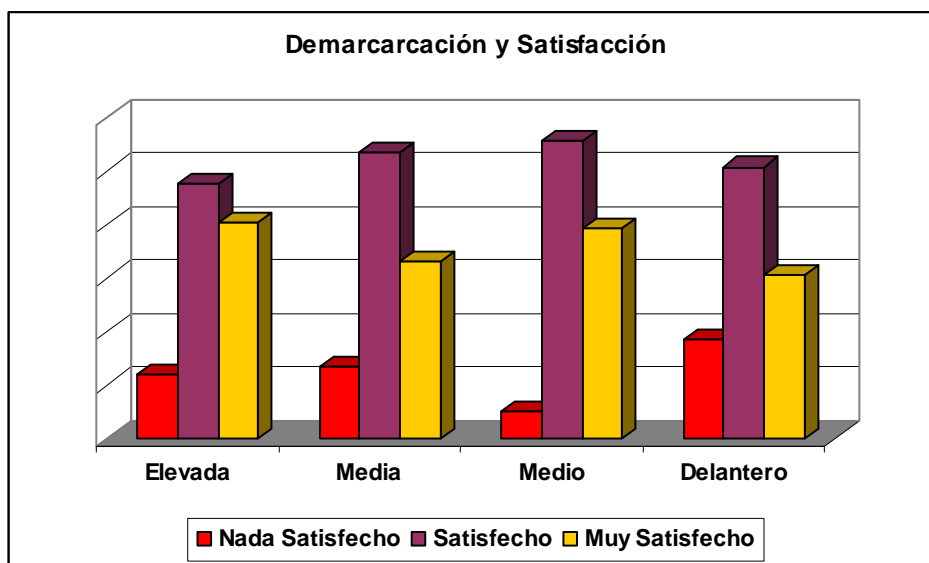


Figura V.92. Relación con la posición en que se desempeña en el campo y sus niveles de satisfacción.

En cuanto a la escuela de procedencia y los niveles de satisfacción, no se establece correspondencia estadísticamente significativas ($p=.472$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.96. Relación entre la escuela de procedencia y el nivel de satisfacción. ($p=.472$)

Escuela Procedencia		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Público	Recuento	24	91	60	175
	% Escuela	13,7%	52,0%	34,3%	100,0%
	% Satisfacción	72,7%	62,3%	61,2%	63,2%
Privado	Recuento	9	55	38	102
	% Escuela	8,8%	53,9%	37,3%	100,0%
	% Satisfacción	27,3%	37,7%	38,8%	36,8%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Escuela	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

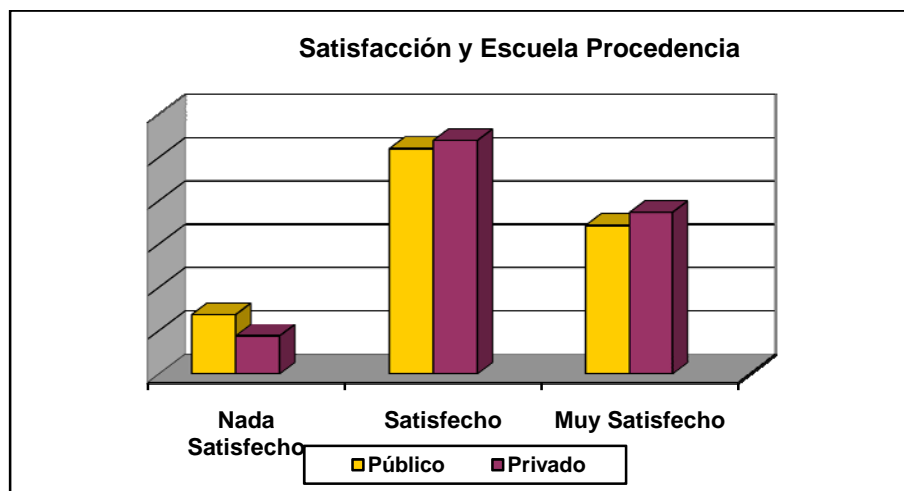


Figura V.93. Relación con su escuela de procedencia y satisfacción en jugadores.

Debemos señalar que se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$) como se observa en la siguiente tabla y figura, al relacionar la práctica de alguna otra modalidad deportiva y el nivel de satisfacción, así los que desarrollan otra actividad se encuentran más insatisfechos (19%) que los que únicamente practican fútbol.

Tabla V.97. Relación entre la satisfacción y la práctica de otro deporte. ($p=.003$)

Práctica Deporte		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Si	Recuento	23	54	44	121
	% Práctica	19,0%	44,6%	36,4%	100,0%
	% Satisfacción	69,7%	37,0%	44,9%	43,7%
No	Recuento	10	92	54	156
	% Práctica	6,4%	59,0%	34,6%	100,0%
	% Satisfacción	30,3%	63,0%	55,1%	56,3%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Práctica	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

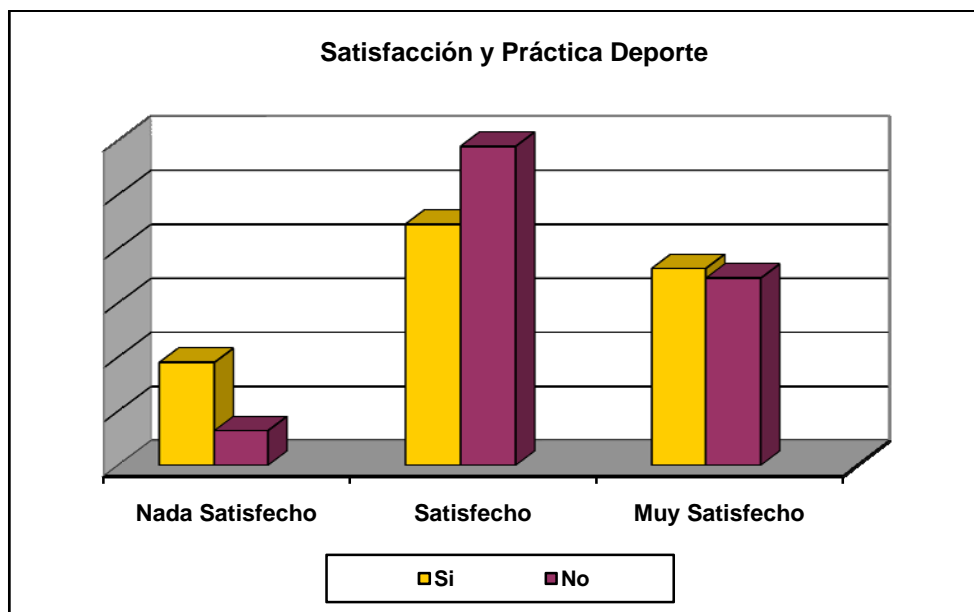


Figura V.94. Relación entre la satisfacción de quienes practican algún otro deporte

En cuanto a la incidencia de haber tenido alguna lesión provocada por la práctica de fútbol y los niveles de satisfacción, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.227$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.98. Diferencias en la satisfacción de quienes hayan tenido alguna lesión a causa del fútbol. ($p=.227$)

Lesión		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Si	Recuento	4	29	12	45
	% Lesión	8,9%	64,4%	26,7%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	19,9%	12,2%	16,2%
No	Recuento	29	117	86	232
	% Lesión	12,5%	50,4%	37,1%	100,0%
	% Satisfacción	87,9%	80,1%	87,8%	83,8%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Lesión	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

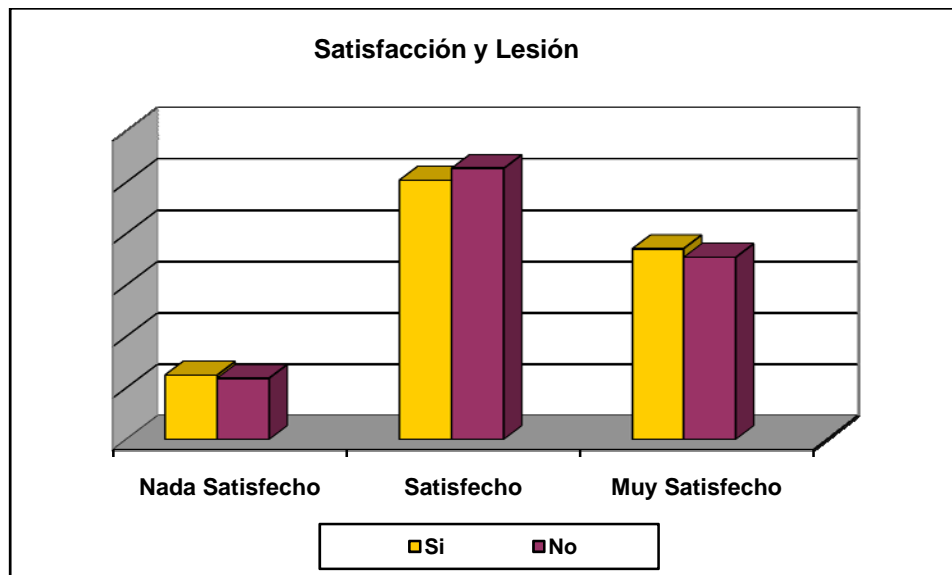


Figura V.95. Relación entre la satisfacción y lesión a causa del fútbol.

En lo referente a la satisfacción y nivel de autoestima de los jugadores de fútbol de categorías inferiores de Ciudad del Carmen los resultados aportaron asociación estadística ($p=.002$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura; así los sujetos muy satisfechos presentaron un 52,6% de autoestima elevada frente al resto de parámetros que rondaban el 30%.

Tabla V.99. Diferencias al relacionar la autoestima y sus niveles de satisfacción. ($p=.002$)

Autoestima		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Elevada	Recuento	9	18	30	57
	% Autoestima	15,8%	31,6%	52,6%	100,0%
	% Satisfacción	27,3%	12,3%	30,6%	20,6%
Media	Recuento	7	65	30	102
	% Autoestima	6,9%	63,7%	29,4%	100,0%
	% Satisfacción	21,2%	44,5%	30,6%	36,8%
Baja	Recuento	17	63	38	118
	% Autoestima	14,4%	53,4%	32,2%	100,0%
	% Satisfacción	51,5%	43,2%	38,8%	42,6%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Autoestima	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

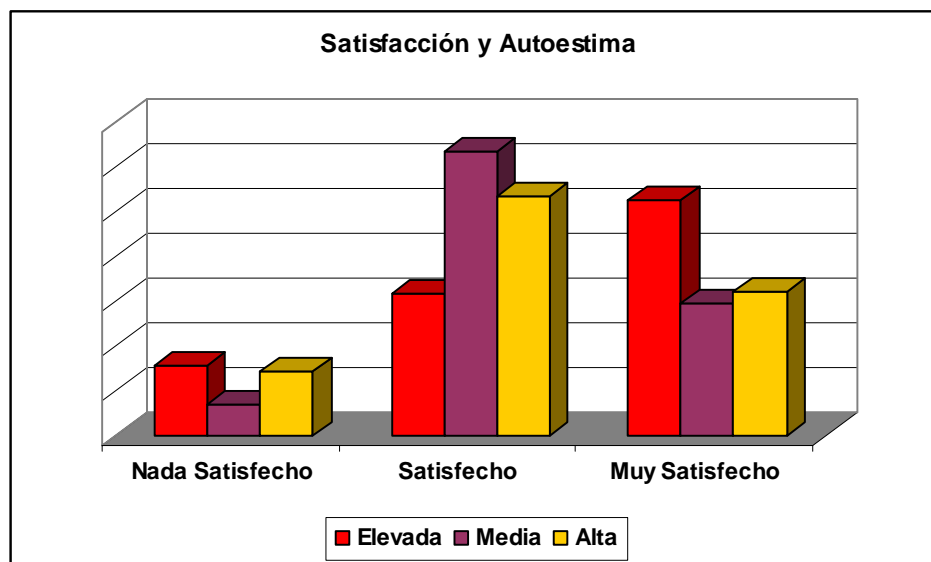


Figura V.96. Relación entre la autoestima y sus niveles de satisfacción.

Asimismo también se determinan diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción y la ansiedad-rasgo ($p=.000$), así entre los nada satisfechos no existían participantes que tuviesen ansiedad baja, aspecto que si surgía en participantes con un 15,1% de ansiedad-rasgo normal; asimismo debemos destacar como los valores de los muy satisfechos con ansiedad-rasgo baja son de un 66,7% mostrando claras diferencias con las otras categorías.

Tabla V.100. Relación entre la ansiedad-rasgo y la satisfacción que el futbolista presenta. ($p=0.000$)

Ansiedad Rasgo		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	0	1	2	3
	% Ansiedad Rasgo	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	,7%	2,0%	1,1%
Normal	Recuento	22	95	29	146
	% Ansiedad Rasgo	15,1%	65,1%	19,9%	100,0%
	% Satisfacción	66,7%	65,1%	29,6%	52,7%
Alta	Recuento	11	50	67	128
	% Ansiedad Rasgo	8,6%	39,1%	52,3%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	34,2%	68,4%	46,2%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Ansiedad Rasgo	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

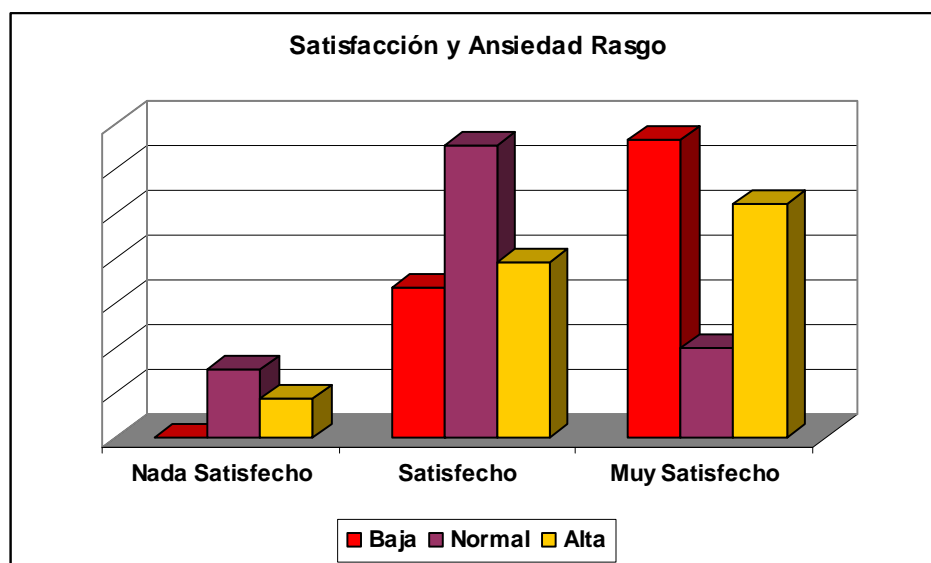


Figura V.97. Relación entre la ansiedad-rasgo y la satisfacción que el futbolista presenta.

Podemos apreciar diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción y la ansiedad-estado ($p=0.028$), así entre los nada satisfechos no existían participantes que presentasen ansiedad baja, aspecto que si aparecía en un 16,9% con ansiedad-estado normal; asimismo debemos destacar como los valores de los muy satisfechos se distribuyen homogéneamente en las tres categorías de ansiedad-estado.

Tabla V.101. Relación entre la ansiedad-estado y niveles de satisfacción. ($p=0.028$)

Ansiedad Estado		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	0	7	4	11
	% Ansiedad Estado	,0%	63,6%	36,4%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	4,8%	4,1%	4,0%
Normal	Recuento	29	85	58	172
	% Ansiedad Estado	16,9%	49,4%	33,7%	100,0%
	% Satisfacción	87,9%	58,2%	59,2%	62,1%
Alta	Recuento	4	54	36	94
	% Ansiedad Estado	4,3%	57,4%	38,3%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	37,0%	36,7%	33,9%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% Ansiedad Estado	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

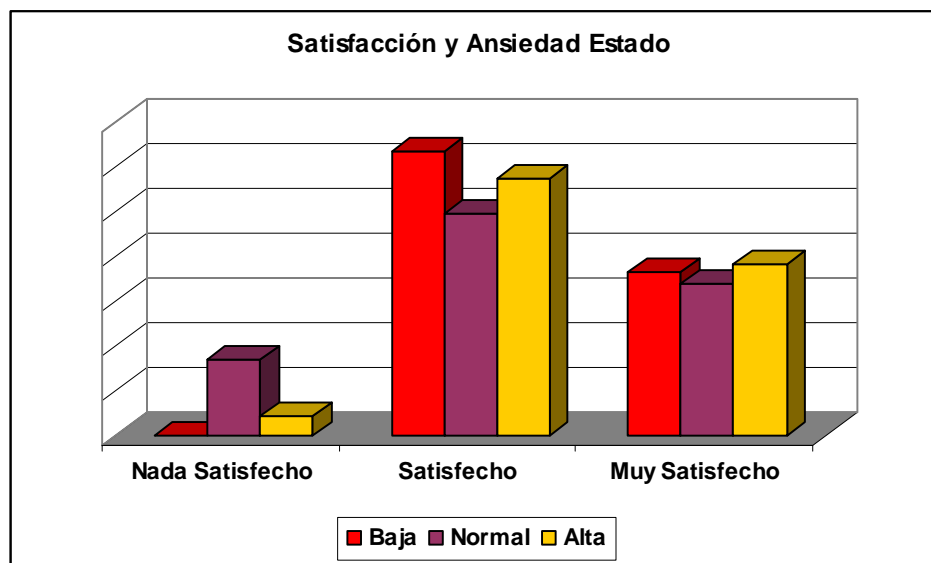


Figura V.98. Relación entre la ansiedad-estado y sus niveles de satisfacción.

En lo que respecta a los 26 equipos analizados y su relación con los niveles de satisfacción, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=0.000$); estas vienen motivadas por la disparidad de percepciones encontradas tras el análisis, de esta forma los equipos 1,3, 5, 9 y 26 superan el 30% de insatisfacción entre sus jugadores, mientras que en numerosos clubes los valores de no satisfacción son del 0%, como se observa en la siguiente tabla.



Tabla V.102. Distribución entre los equipos respecto de sus niveles de satisfacción. ($p=,000$)

Equipo		Satisfacción			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Equipo 1	Recuento	7	3	1	11
	% de Equipo	63,6%	27,3%	9,1%	100,0%
	% Satisfacción	21,2%	2,1%	1,0%	4,0%
Equipo 2	Recuento	4	4	3	11
	% de Equipo	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	2,7%	3,1%	4,0%
Equipo 3	Recuento	3	5	2	10
	% de Equipo	30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	% Satisfacción	9,1%	3,4%	2,0%	3,6%
Equipo 4	Recuento	0	0	11	11
	% de Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	,0%	11,2%	4,0%
Equipo 5	Recuento	2	3	3	8
	% de Equipo	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	2,1%	3,1%	2,9%
Equipo 6	Recuento	0	7	4	11
	% de Equipo	,0%	63,6%	36,4%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	4,8%	4,1%	4,0%
Equipo 7	Recuento	2	8	3	13
	% de Equipo	15,4%	61,5%	23,1%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	5,5%	3,1%	4,7%
Equipo 8	Recuento	1	6	2	9
	% de Equipo	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
	% Satisfacción	3,0%	4,1%	2,0%	3,2%
Equipo 9	Recuento	4	1	7	12
	% de Equipo	33,3%	8,3%	58,3%	100,0%
	% Satisfacción	12,1%	,7%	7,1%	4,3%
Equipo 10	Recuento	0	5	1	6
	% de Equipo	,0%	83,3%	16,7%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	3,4%	1,0%	2,2%
Equipo 11	Recuento	0	8	3	11
	% de Equipo	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	5,5%	3,1%	4,0%
Equipo 12	Recuento	0	2	8	10
	% de Equipo	,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	1,4%	8,2%	3,6%
Equipo 13	Recuento	0	6	5	11
	% de Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	4,1%	5,1%	4,0%

Equipo 14	Recuento	2	9	0	11
	% de Equipo	18,2%	81,8%	,0%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	6,2%	,0%	4,0%
Equipo 15	Recuento	0	10	6	16
	% de Equipo	,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,8%	6,1%	5,8%
Equipo 16	Recuento	0	2	9	11
	% de Equipo	,0%	18,2%	81,8%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	1,4%	9,2%	4,0%
Equipo 17	Recuento	0	9	2	11
	% de Equipo	,0%	81,8%	18,2%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,2%	2,0%	4,0%
Equipo 18	Recuento	0	6	8	14
	% de Equipo	,0%	42,9%	57,1%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	4,1%	8,2%	5,1%
Equipo 19	Recuento	0	6	4	10
	% de Equipo	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	4,1%	4,1%	3,6%
Equipo 20	Recuento	2	4	3	9
	% de Equipo	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	2,7%	3,1%	3,2%
Equipo 21	Recuento	0	10	0	10
	% de Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,8%	,0%	3,6%
Equipo 22	Recuento	2	6	3	11
	% de Equipo	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	4,1%	3,1%	4,0%
Equipo 23	Recuento	0	10	1	11
	% de Equipo	,0%	90,9%	9,1%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	6,8%	1,0%	4,0%
Equipo 24	Recuento	1	6	4	11
	% de Equipo	9,1%	54,5%	36,4%	100,0%
	% Satisfacción	3,0%	4,1%	4,1%	4,0%
Equipo 25	Recuento	1	9	1	11
	% de Equipo	9,1%	81,8%	9,1%	100,0%
	% Satisfacción	3,0%	6,2%	1,0%	4,0%
Equipo 26	Recuento	2	1	4	7
	% de Equipo	28,6%	14,3%	57,1%	100,0%
	% Satisfacción	6,1%	,7%	4,1%	2,5%
Total	Recuento	33	146	98	277
	% de Equipo	11,9%	52,7%	35,4%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación procedemos a estudiar las relaciones que tiene la variable autoestima (elevada, media y alta) en relación con el resto de variables analizadas en los jugadores.

En la tabla y figura siguiente que establece la posible relación entre autoestima y la categoría a la que pertenecen, los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.149$) como se observa a continuación:

Tabla V.103. Relación entre la categoría de los futbolista y su autoestima. ($p=.149$)

Categoría		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Infantil	Recuento	18	25	35	78
	% Categoría	23,1%	32,1%	44,9%	100,0%
	% Autoestima	31,6%	24,5%	29,7%	28,2%
Cadete	Recuento	25	35	34	94
	% Categoría	26,6%	37,2%	36,2%	100,0%
	% Autoestima	43,9%	34,3%	28,8%	33,9%
Juvenil	Recuento	14	42	49	105
	% Categoría	13,3%	40,0%	46,7%	100,0%
	% Autoestima	24,6%	41,2%	41,5%	37,9%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Categoría	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

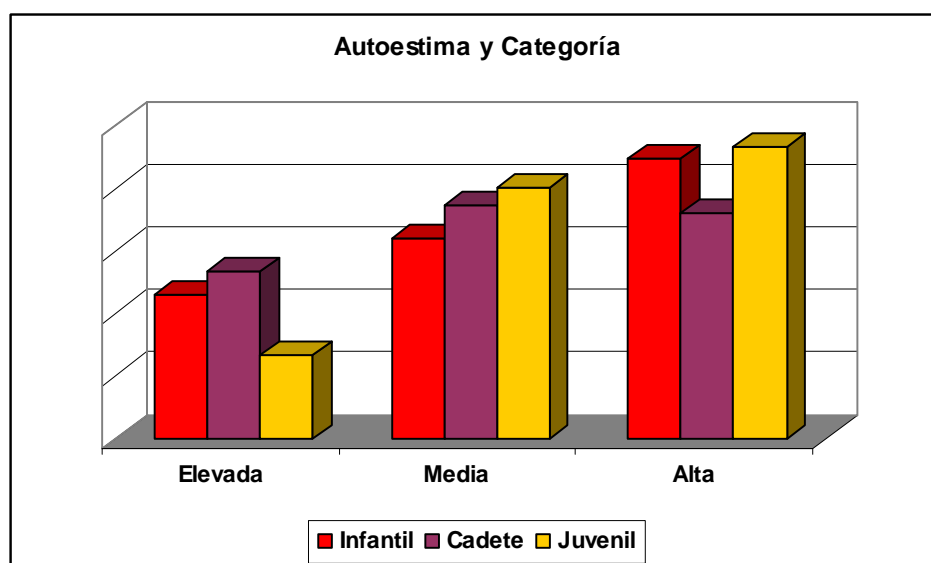


Figura V.99. Relación entre la categoría de los futbolista y su autoestima.

En la relación entre la autoestima y demarcación de los jugadores, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.576$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.104. Relación con la posición en la que juegan y sus niveles de autoestima. ($p=.576$)

Demarcación		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Portero	Recuento	7	14	21	42
	% Demarcación	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	12,3%	13,7%	17,8%	15,2%
Defensa	Recuento	21	34	42	97
	% Demarcación	21,6%	35,1%	43,3%	100,0%
	% Autoestima	36,8%	33,3%	35,6%	35,0%
Medio	Recuento	20	32	27	79
	% Demarcación	25,3%	40,5%	34,2%	100,0%
	% Autoestima	35,1%	31,4%	22,9%	28,5%
Delantero	Recuento	9	22	28	59
	% Demarcación	15,3%	37,3%	47,5%	100,0%
	% Autoestima	15,8%	21,6%	23,7%	21,3%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Demarcación	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

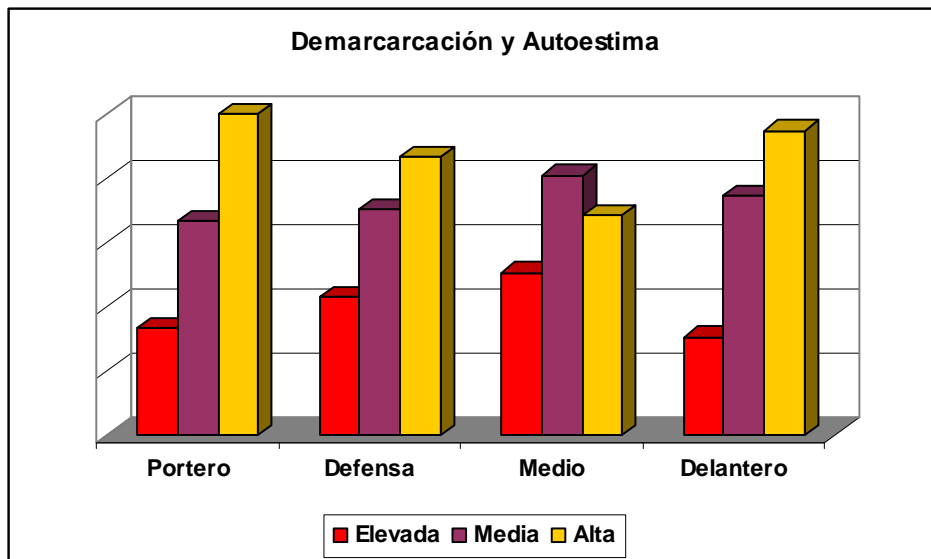


Figura V.100. Relación con la posición en la que juegan y sus niveles de autoestima.

Tampoco se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.179$) entre la escuela de procedencia y los niveles de autoestima como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.105. Distribución entre la escuela de procedencia y la autoestima de los futbolista. ($p=.179$)

Escuela Procedencia		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Pública	Recuento	42	61	72	175
	% Escuela	24,0%	34,9%	41,1%	100,0%
	% Autoestima	73,7%	59,8%	61,0%	63,2%
Privada	Recuento	15	41	46	102
	% Escuela	14,7%	40,2%	45,1%	100,0%
	% Autoestima	26,3%	40,2%	39,0%	36,8%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Escuela	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

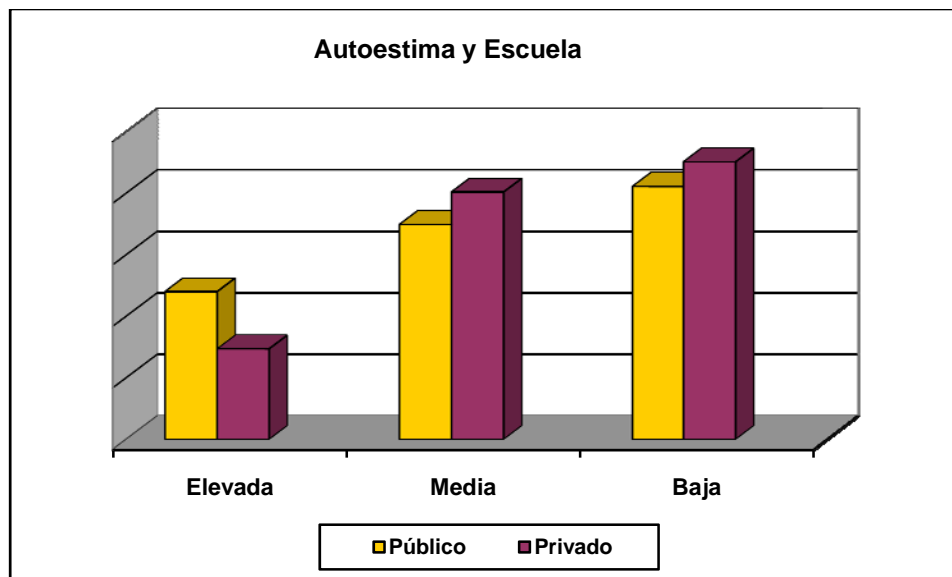


Figura V.101. Relación entre la escuela de procedencia y la autoestima de los futbolista.

Igualmente no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.346$) entre la escuela de procedencia y los niveles de autoestima como se establece en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.106. Distribución entre los niveles de autoestima y la práctica o no de otro deporte. ($p=.346$)

Práctica Deporte		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Si	Recuento	28	39	54	121
	% Práctica	23,1%	32,2%	44,6%	100,0%
	% Autoestima	49,1%	38,2%	45,8%	43,7%
No	Recuento	29	63	64	156
	% Práctica	18,6%	40,4%	41,0%	100,0%
	% Autoestima	50,9%	61,8%	54,2%	56,3%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Práctica	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

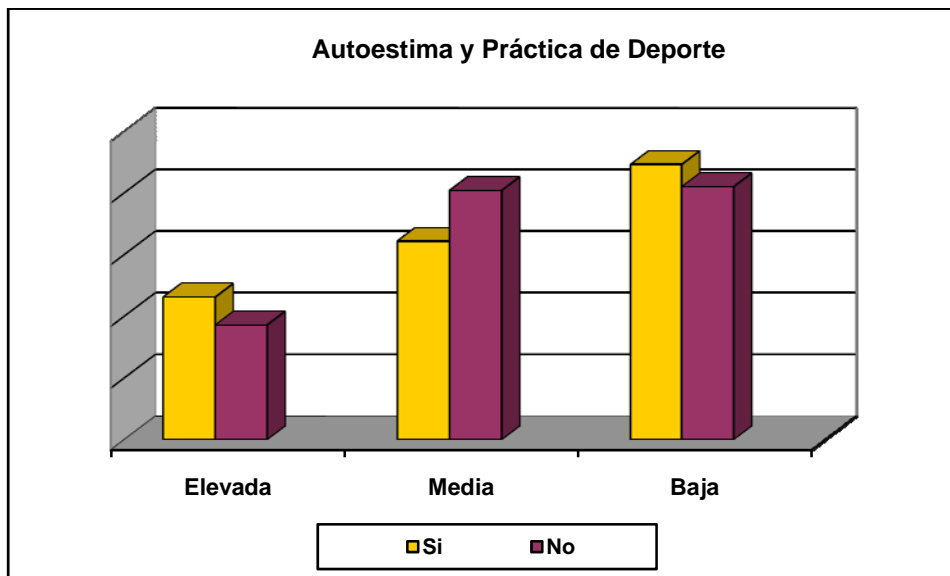


Figura V.102. Diferencias con los niveles de autoestima y si practican o no otro deporte.

Donde sí se mostraron diferencias es en la relación ($p=.004$) entre el haber tenido lesión en los últimos meses y los niveles de autoestima, como se puede observar en la siguiente tabla, éstas vienen ocasionadas por los individuos con la autoestima elevada donde el porcentaje de lesión es mayor (28,9%) que entre los que no han padecido ninguna anomalía.

Tabla V.107. Relación entre los valores de autoestima y el haber tenido alguna lesión recientemente.
($p=.004$)

Lesión		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Si	Recuento	13	23	9	45
	% Lesión	28,9%	51,1%	20,0%	100,0%
	% Autoestima	22,8%	22,5%	7,6%	16,2%
No	Recuento	44	79	109	232
	% Lesión	19,0%	34,1%	47,0%	100,0%
	% Autoestima	77,2%	77,5%	92,4%	83,8%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Lesión	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

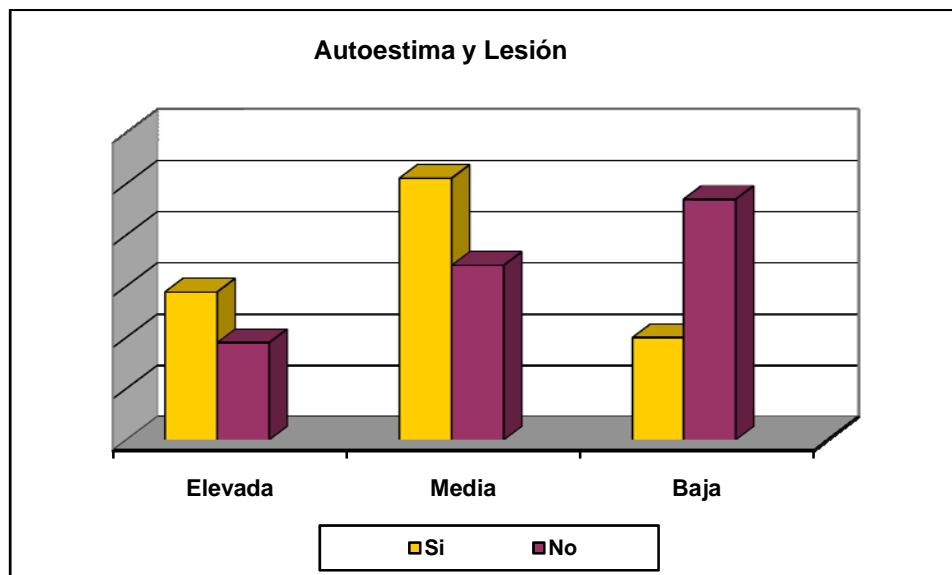


Figura V.103. Relación entre los valores de autoestima y el haber tenido alguna lesión recientemente.

También se determinan diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima y la ansiedad-rasgo ($p=.030$), así entre los que tenían la autoestima elevada no existían participantes que presentasen ansiedad baja, aspecto que si surgía en un 28,9% con ansiedad-rasgo alto; asimismo debemos destacar como los valores de los de autoestima baja con ansiedad-rasgo baja son de un 66,7% mostrando claras diferencias con las otras categorías.

Tabla V.108. Autoestima en relación con la ansiedad-rasgo. ($p=.030$)

Ansiedad Rasgo		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	0	1	2	3
	% Ansiedad Rasgo	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% Autoestima	,0%	1,0%	1,7%	1,1%
Normal	Recuento	20	59	67	146
	% Ansiedad Rasgo	13,7%	40,4%	45,9%	100,0%
	% Autoestima	35,1%	57,8%	56,8%	52,7%
Alta	Recuento	37	42	49	128
	% Ansiedad Rasgo	28,9%	32,8%	38,3%	100,0%
	% Autoestima	64,9%	41,2%	41,5%	46,2%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Ansiedad Rasgo	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

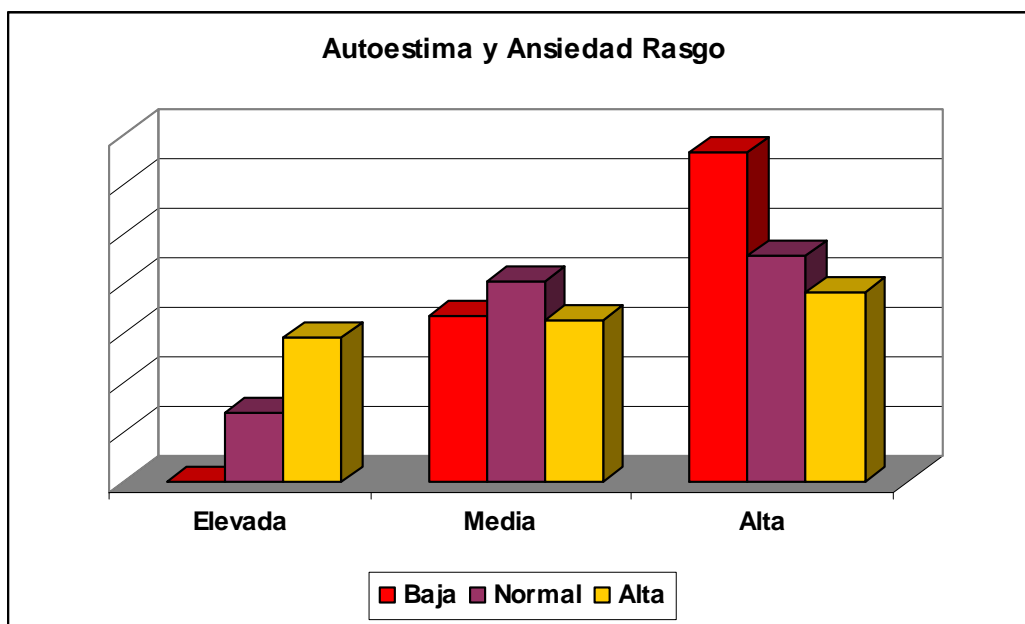


Figura V.104. Autoestima relacionada con la ansiedad-rasgo.

Tampoco aparecieron diferencias estadísticamente significativas al relacionar el nivel de autoestima con la ansiedad-estado ($p=.266$) como se observa en las siguientes tablas y figuras.

Tabla V.109. Autoestima y su relación con la ansiedad-estado. (p=.266)

Ansiedad Estado		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	4	4	3	11
	% Ansiedad Estado	36,4%	36,4%	27,3%	100,0%
	% Autoestima	7,0%	3,9%	2,5%	4,0%
Normal	Recuento	38	57	77	172
	% Ansiedad Estado	22,1%	33,1%	44,8%	100,0%
	% Autoestima	66,7%	55,9%	65,3%	62,1%
Alta	Recuento	15	41	38	94
	% Ansiedad Estado	16,0%	43,6%	40,4%	100,0%
	% Autoestima	26,3%	40,2%	32,2%	33,9%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Ansiedad Estado	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

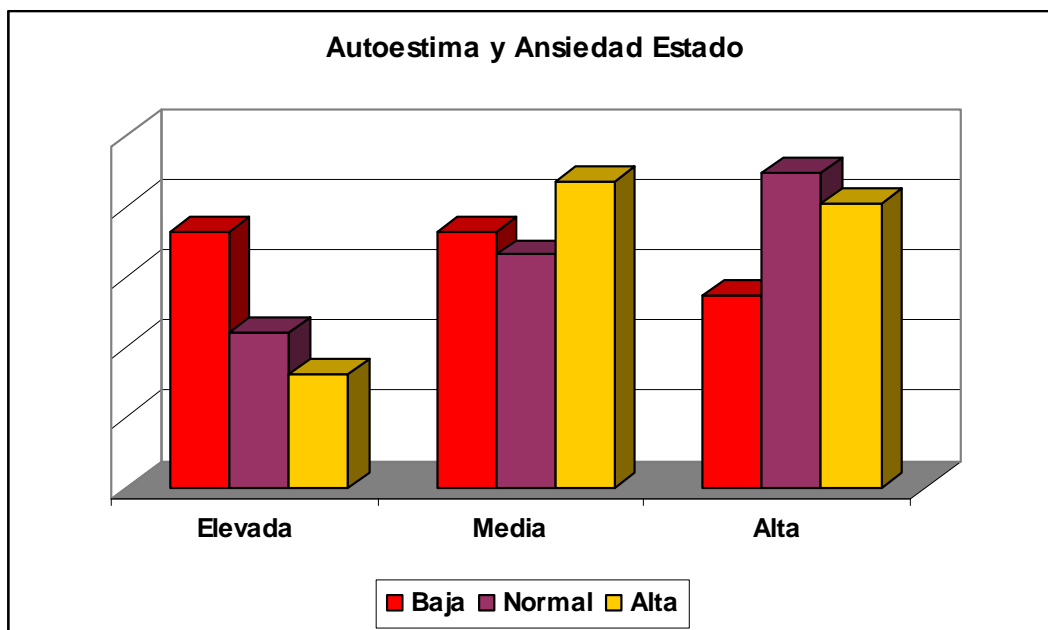


Figura V.105. Autoestima relacionada con la ansiedad-estado.

En la relación entre la puntuación de los 26 equipos y la autoestima, no se establece correspondencia estadísticamente significativas ($p=.322$) como se observa en la siguiente tabla.

Tabla V.110. Autoestima en equipos de Ciudad del Carmen. (p=322)

Equipo		Autoestima			Total
		Elevada	Media	Baja	
Equipo 1	Recuento	2	3	6	11
	% Equipo	18,2%	27,3%	54,5%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	2,9%	5,1%	4,0%
Equipo 2	Recuento	3	2	6	11
	% Equipo	27,3%	18,2%	54,5%	100,0%
	% Autoestima	5,3%	2,0%	5,1%	4,0%
Equipo 3	Recuento	4	2	4	10
	% Equipo	40,0%	20,0%	40,0%	100,0%
	% Autoestima	7,0%	2,0%	3,4%	3,6%
Equipo 4	Recuento	5	5	1	11
	% Equipo	45,5%	45,5%	9,1%	100,0%
	% Autoestima	8,8%	4,9%	,8%	4,0%
Equipo 5	Recuento	1	2	5	8
	% Equipo	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	% Autoestima	1,8%	2,0%	4,2%	2,9%
Equipo 6	Recuento	3	3	5	11
	% Equipo	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
	% Autoestima	5,3%	2,9%	4,2%	4,0%
Equipo 7	Recuento	3	4	6	13
	% Equipo	23,1%	30,8%	46,2%	100,0%
	% Autoestima	5,3%	3,9%	5,1%	4,7%
Equipo 8	Recuento	2	3	4	9
	% Equipo	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	2,9%	3,4%	3,2%
Equipo 9	Recuento	1	6	5	12
	% Equipo	8,3%	50,0%	41,7%	100,0%
	% Autoestima	1,8%	5,9%	4,2%	4,3%
Equipo 10	Recuento	2	3	1	6
	% Equipo	33,3%	50,0%	16,7%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	2,9%	,8%	2,2%
Equipo 11	Recuento	2	5	4	11
	% Equipo	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	4,9%	3,4%	4,0%
Equipo 12	Recuento	4	3	3	10
	% Equipo	40,0%	30,0%	30,0%	100,0%
	% Autoestima	7,0%	2,9%	2,5%	3,6%
Equipo 13	Recuento	0	7	4	11
	% Equipo	,0%	63,6%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	,0%	6,9%	3,4%	4,0%

Equipo 14	Recuento	0	0	11	11
	% Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Autoestima	,0%	,0%	9,3%	4,0%
Equipo 15	Recuento	5	3	8	16
	% Equipo	31,3%	18,8%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	8,8%	2,9%	6,8%	5,8%
Equipo 16	Recuento	2	7	2	11
	% Equipo	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	6,9%	1,7%	4,0%
Equipo 17	Recuento	2	5	4	11
	% Equipo	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	4,9%	3,4%	4,0%
Equipo 18	Recuento	1	7	6	14
	% Equipo	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%
	% Autoestima	1,8%	6,9%	5,1%	5,1%
Equipo 19	Recuento	2	6	2	10
	% Equipo	20,0%	60,0%	20,0%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	5,9%	1,7%	3,6%
Equipo 20	Recuento	2	3	4	9
	% Equipo	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	2,9%	3,4%	3,2%
Equipo 21	Recuento	1	4	5	10
	% Equipo	10,0%	40,0%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	1,8%	3,9%	4,2%	3,6%
Equipo 22	Recuento	2	5	4	11
	% Equipo	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	4,9%	3,4%	4,0%
Equipo 23	Recuento	3	4	4	11
	% Equipo	27,3%	36,4%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	5,3%	3,9%	3,4%	4,0%
Equipo 24	Recuento	2	4	5	11
	% Equipo	18,2%	36,4%	45,5%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	3,9%	4,2%	4,0%
Equipo 25	Recuento	2	5	4	11
	% Equipo	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% Autoestima	3,5%	4,9%	3,4%	4,0%
Equipo 26	Recuento	1	1	5	7
	% Equipo	14,3%	14,3%	71,4%	100,0%
	% Autoestima	1,8%	1,0%	4,2%	2,5%
Total	Recuento	57	102	118	277
	% Equipo	20,6%	36,8%	42,6%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación procedemos a estudiar las relaciones que tienen las variables ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en concordancia con el resto de variables analizadas en los jugadores de las categorías inferiores de Ciudad del Carmen.

En la tabla y figura siguiente se estudia la categoría de pertenencia y la ansiedad-rasgo, no hallándose diferencias estadísticamente significativas ($p=.545$) como se observa a continuación:

Tabla V.111. Distribución de la ansiedad-rasgo y categoría a de la que pertenece el jugador. ($p=.545$)

Categoría		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Infantil	Recuento	1	45	32	78
	% Categoría	1,3%	57,7%	41,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	30,8%	25,0%	28,2%
Cadete	Recuento	0	45	49	94
	% Categoría	,0%	47,9%	52,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	30,8%	38,3%	33,9%
Juvenil	Recuento	2	56	47	105
	% Categoría	1,9%	53,3%	44,8%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	38,4%	36,7%	37,9%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Categoría	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

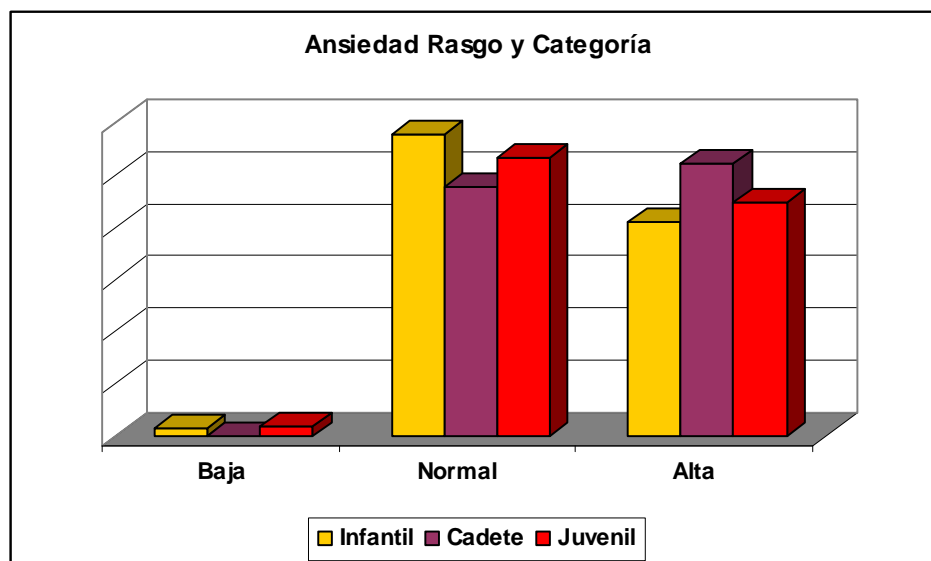


Figura V.106. Relación entre la categoría del futbolista y la ansiedad-rasgo que muestra.

En lo concerniente a la categoría donde juegan los jugadores y la ansiedad-estado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.545$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.112. Distribución entre la categoría del futbolista y la ansiedad-estado que muestra. ($p=.545$)

Categoría		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Infantil	Recuento	4	48	26	78
	% Categoría	5,1%	61,5%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	36,4%	27,9%	27,7%	28,2%
Cadete	Recuento	2	55	37	94
	% Categoría	2,1%	58,5%	39,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	18,2%	32,0%	39,4%	33,9%
Juvenil	Recuento	5	69	31	105
	% Categoría	4,8%	65,7%	29,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	45,5%	40,1%	33,0%	37,9%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Categoría	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

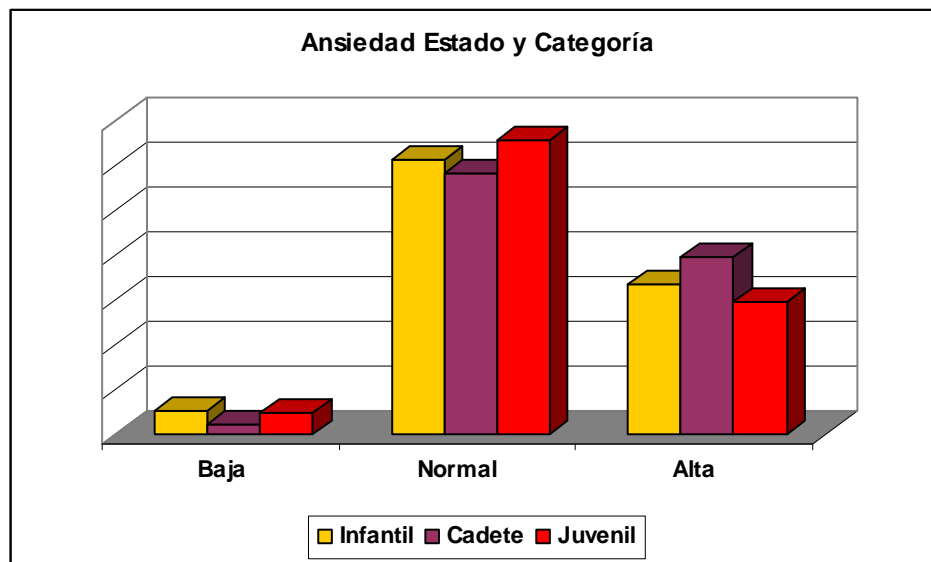


Figura V.107. Relación entre la categoría del futbolista y la ansiedad-estado que muestra.

En cuanto a la posible relación entre la demarcación en la que se posiciona y la ansiedad-rasgo, no se determinan diferencias estadísticamente significativas ($p=.730$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.113. La demarcación con referencia a la ansiedad-rasgo que muestra el jugador. ($p=.730$)

Demarcación		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Portero	Recuento	0	24	18	42
	% Demarcación	,0%	57,1%	42,9%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	16,4%	14,1%	15,2%
Defensa	Recuento	0	51	46	97
	% Demarcación	,0%	52,6%	47,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	34,9%	35,9%	35,0%
Medio	Recuento	2	40	37	79
	% Demarcación	2,5%	50,6%	46,8%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	27,4%	28,9%	28,5%
Delantero	Recuento	1	31	27	59
	% Demarcación	1,7%	52,5%	45,8%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	21,2%	21,1%	21,3%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Demarcación	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

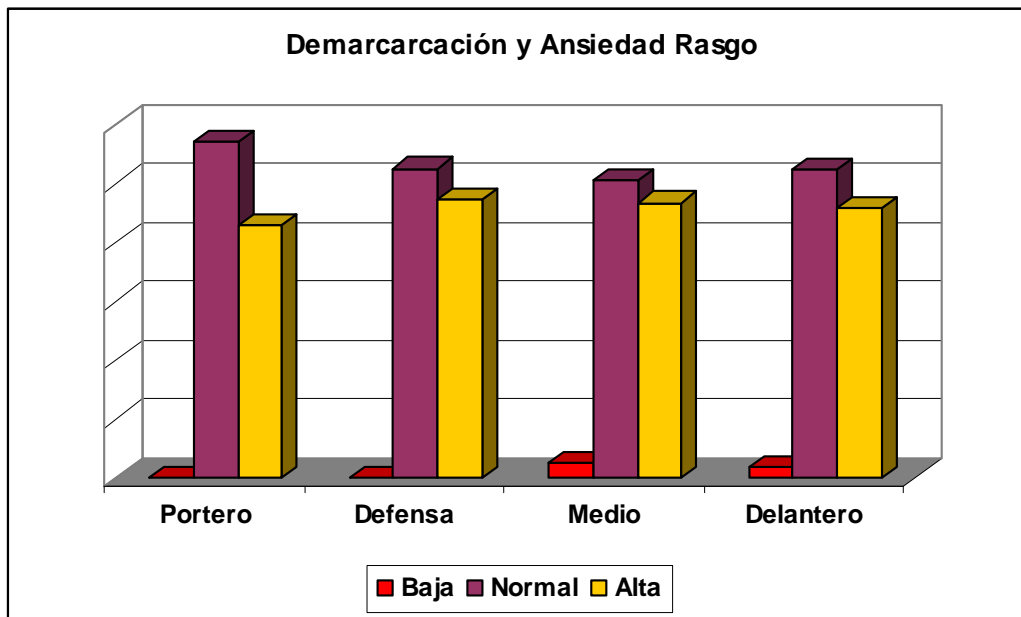


Figura V.108. La demarcación con referencia a la ansiedad-rasgo que muestra el jugador.

Igualmente en la relación entre la demarcación en la que se posiciona y la ansiedad-estado, no se sugieren diferencias estadísticamente significativas ($p=.805$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.114. La demarcación con referencia a la ansiedad-estado que muestra el jugador. ($p=.805$)

Demarcación		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Portero	Recuento	1	24	17	42
	% Demarcación	2,4%	57,1%	40,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	14,0%	18,1%	15,2%
Defensa	Recuento	4	64	29	97
	% Demarcación	4,1%	66,0%	29,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	36,4%	37,2%	30,9%	35,0%
Medio	Recuento	4	45	30	79
	% Demarcación	5,1%	57,0%	38,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	36,4%	26,2%	31,9%	28,5%
Delantero	Recuento	2	39	18	59
	% Demarcación	3,4%	66,1%	30,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	18,2%	22,7%	19,1%	21,3%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Demarcación	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

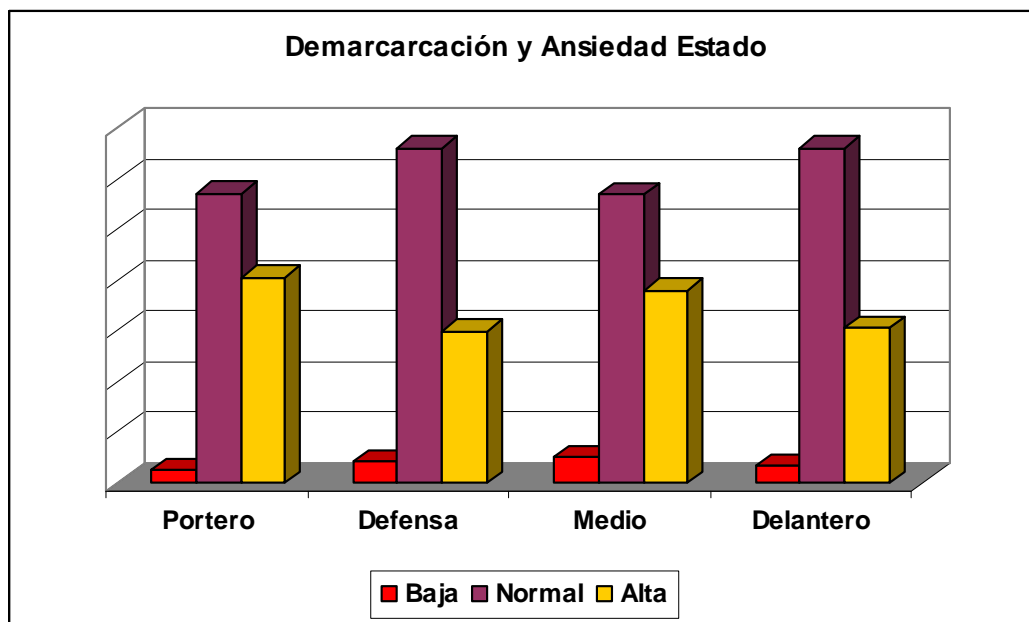


Figura V.109. La demarcación con referencia a la ansiedad-estado que muestra el jugador.

Tampoco se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.238$) en la relación entre la escuela de procedencia y la ansiedad-rasgo, como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.115. Relación entre la ansiedad-rasgo y la escuela de la que proceda el jugador. ($p=.238$)

Escuela		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Público	Recuento	1	88	86	175
	% Escuela	,6%	50,3%	49,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	60,3%	67,2%	63,2%
Privado	Recuento	2	58	42	102
	% Escuela	2,0%	56,9%	41,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	39,7%	32,8%	36,8%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Escuela	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

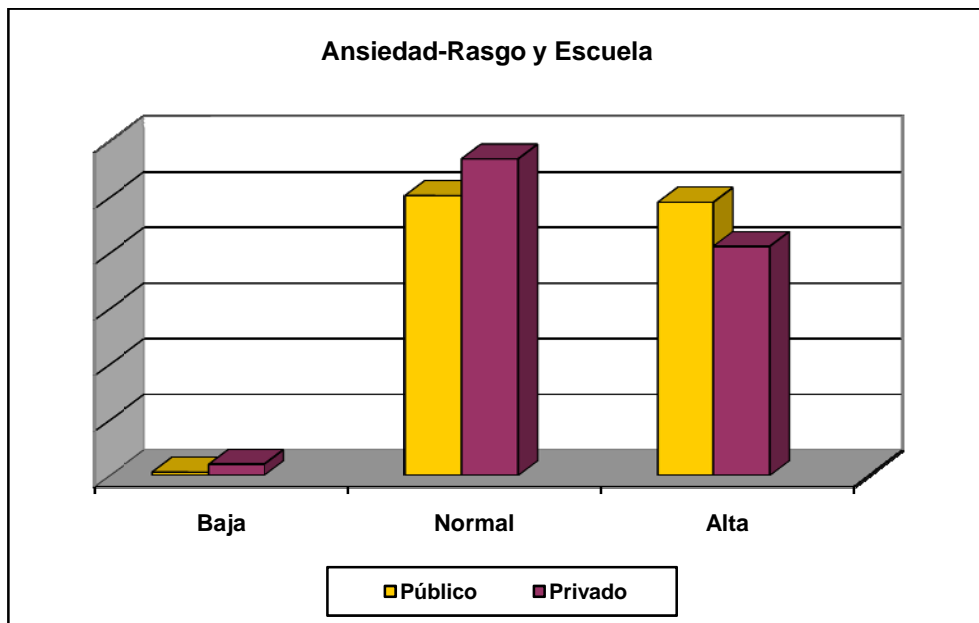


Figura V.110. Relación entre la ansiedad-rasgo y la escuela de la que proceda el jugador.

Igualmente en la relación entre la escuela de procedencia de los jugadores y la ansiedad-estado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.406$) como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.116. Relación entre la ansiedad-estado y la escuela de la que proceda el jugador. ($p=.406$)

Escuela		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Público	Recuento	8	104	63	175
	% Escuela	4,6%	59,4%	36,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	72,7%	60,5%	67,0%	63,2%
Privado	Recuento	3	68	31	102
	% Escuela	2,9%	66,7%	30,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	27,3%	39,5%	33,0%	36,8%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Escuela	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

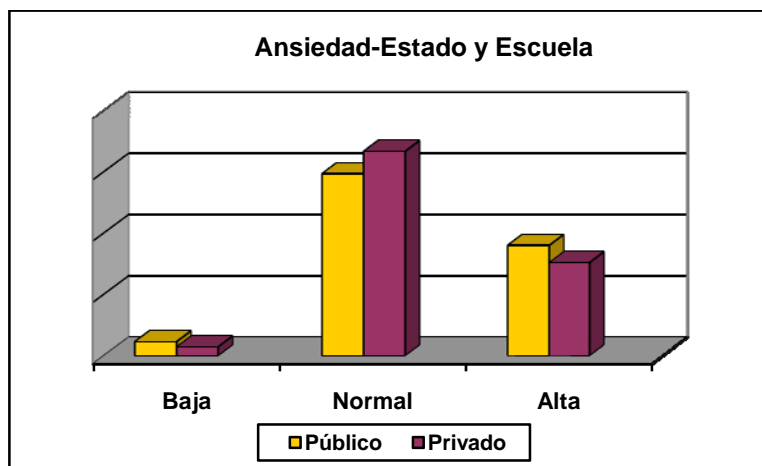


Figura V.111. Relación entre la ansiedad-estado y la escuela de la que proceda el jugador.

Tampoco se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.126$) en la relación entre práctica de deporte en otra disciplina y la ansiedad-rasgo:

Tabla V.117. Distribución entre practicar otro deporte y la ansiedad- rasgo del futbolista. ($p=.126$)

Práctica Deporte		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	0	59	62	121
	% Práctica	,0%	48,8%	51,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	40,4%	48,4%	43,7%
No	Recuento	3	87	66	156
	% Práctica	1,9%	55,8%	42,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	59,6%	51,6%	56,3%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Práctica	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

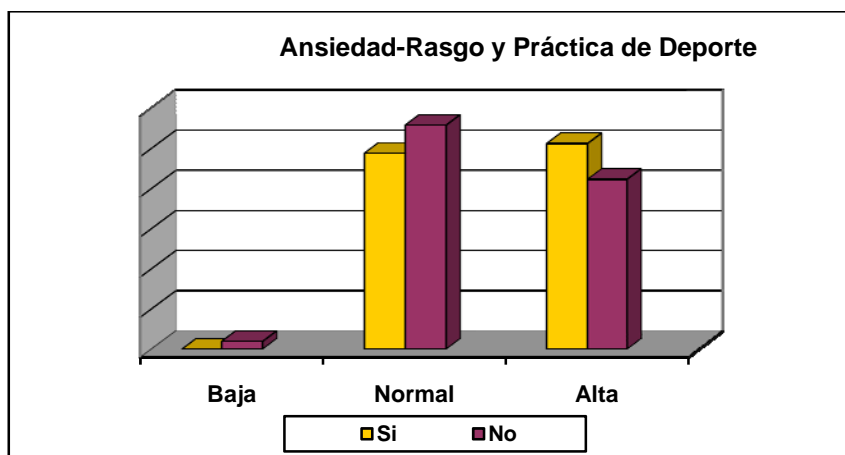


Figura V.112. Muestreo comparativo en el practicar otro deporte y la ansiedad- rasgo del futbolista.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.583$) en la relación entre la práctica de deporte y la ansiedad-estado, como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.118. Distribución entre practicar otro deporte y la ansiedad-estado del futbolista. ($p=.583$)

Práctica Deporte		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	5	79	37	121
	% Práctica	4,1%	65,3%	30,6%	100,0%
	% Ansiedad Estado	45,5%	45,9%	39,4%	43,7%
No	Recuento	6	93	57	156
	% Práctica	3,8%	59,6%	36,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	54,5%	54,1%	60,6%	56,3%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Práctica	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

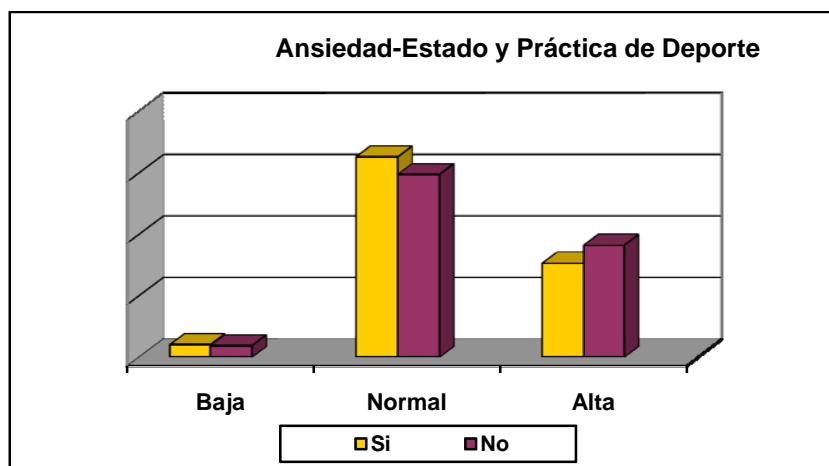


Figura V.113. Muestreo comparativo en el practicar otro deporte y la ansiedad-estado del futbolista.

Tampoco se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.598$) en la relación entre lesión y la ansiedad-rasgo, como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.119. Referencia entre haberse lesionado y la ansiedad-rasgo del jugador. ($p=.598$)

Lesión		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	0	26	19	45
	% Lesión	,0%	57,8%	42,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	17,8%	14,8%	16,2%
No	Recuento	3	120	109	232
	% Lesión	1,3%	51,7%	47,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	82,2%	85,2%	83,8%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Lesión	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

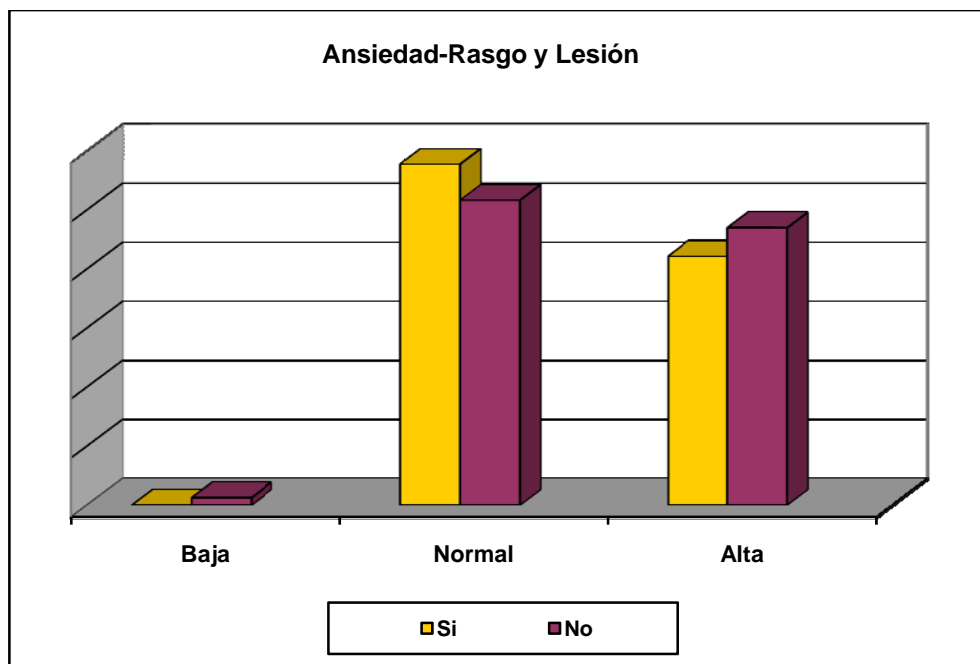


Figura V.114. Referencia entre haberse lesionado y la ansiedad-rasgo del jugador.

Igualmente no se mostraron diferencias estadísticamente significativas ($p=.583$) en la relación entre lesión y la ansiedad-estado, como se ve en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.120. Referencia entre haberse lesionado y la ansiedad-estado del jugador. (p=.583)

Lesión		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Si	Recuento	1	25	19	45
	% Lesión	2,2%	55,6%	42,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	14,5%	20,2%	16,2%
No	Recuento	10	147	75	232
	% Lesión	4,3%	63,4%	32,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	90,9%	85,5%	79,8%	83,8%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Lesión	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

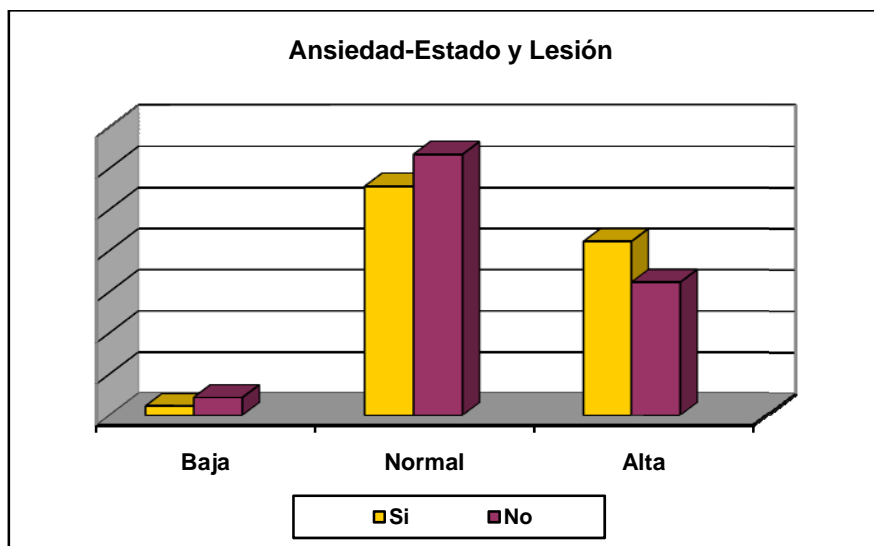


Figura V.115. Referencia entre haberse lesionado y la ansiedad-estado del jugador.

Así en la puntuación de los 26 equipos y la ansiedad-rasgo, si se determinan diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$) como se observa en la siguiente tabla y figura, éstas vienen motivadas por los porcentajes de equipos con más del 90% de ansiedad-rasgo (equipo 4, 5 y 12).

Tabla V.121. Distribución entre ansiedad-rasgo y los equipos de fútbol. (p=.001)

Equipo		Ansiedad Rasgo			Total
		Baja	Normal	Alta	
Equipo 1	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%

	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,9%	4,0%
Equipo 2	Recuento	0	7	4	11
	% Equipo	,0%	63,6%	36,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,8%	3,1%	4,0%
Equipo 3	Recuento	0	3	7	10
	% Equipo	,0%	30,0%	70,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	2,1%	5,5%	3,6%
Equipo 4	Recuento	0	1	10	11
	% Equipo	,0%	9,1%	90,9%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,7%	7,8%	4,0%
Equipo 5	Recuento	0	0	8	8
	% Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	6,3%	2,9%
Equipo 6	Recuento	0	5	6	11
	% Equipo	,0%	45,5%	54,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	3,4%	4,7%	4,0%
Equipo 7	Recuento	0	10	3	13
	% Equipo	,0%	76,9%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	6,8%	2,3%	4,7%
Equipo 8	Recuento	0	6	3	9
	% Equipo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	2,3%	3,2%
Equipo 9	Recuento	0	6	6	12
	% Equipo	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	4,7%	4,3%
Equipo 10	Recuento	0	6	0	6
	% Equipo	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	,0%	2,2%
Equipo 11	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,9%	4,0%
Equipo 12	Recuento	0	0	10	10
	% Equipo	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	,0%	7,8%	3,6%
Equipo 13	Recuento	2	6	3	11
	% Equipo	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	4,1%	2,3%	4,0%
Equipo 14	Recuento	0	8	3	11
	% Equipo	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,5%	2,3%	4,0%
Equipo 15	Recuento	0	9	7	16
	% Equipo	,0%	56,3%	43,8%	100,0%

	% Ansiedad Rasgo	,0%	6,2%	5,5%	5,8%
Equipo 16	Recuento	0	5	6	11
	% Equipo	,0%	45,5%	54,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	3,4%	4,7%	4,0%
Equipo 17	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,9%	4,0%
Equipo 18	Recuento	1	8	5	14
	% Equipo	7,1%	57,1%	35,7%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	33,3%	5,5%	3,9%	5,1%
Equipo 19	Recuento	0	6	4	10
	% Equipo	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,1%	3,6%
Equipo 20	Recuento	0	6	3	9
	% Equipo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	2,3%	3,2%
Equipo 21	Recuento	0	6	4	10
	% Equipo	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,1%	3,6%
Equipo 22	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,9%	4,0%
Equipo 23	Recuento	0	5	6	11
	% Equipo	,0%	45,5%	54,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	3,4%	4,7%	4,0%
Equipo 24	Recuento	0	8	3	11
	% Equipo	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	5,5%	2,3%	4,0%
Equipo 25	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	4,1%	3,9%	4,0%
Equipo 26	Recuento	0	5	2	7
	% Equipo	,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	3,4%	1,6%	2,5%
Total	Recuento	3	146	128	277
	% Equipo	1,1%	52,7%	46,2%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la siguiente tabla se muestra la relación de los 26 equipos de fútbol base de Ciudad del Carmen (México) y la variable ansiedad-estado, destacándose como no se halla correlación entre ellos ($p=.356$).

Tabla V.122. Distribución entre ansiedad-estado y los equipos de fútbol. (p=.356)

Equipo		Ansiedad Estado			Total
		Baja	Normal	Alta	
Equipo 1	Recuento	0	10	1	11
	% Equipo	,0%	90,9%	9,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	5,8%	1,1%	4,0%
Equipo 2	Recuento	0	5	6	11
	% Equipo	,0%	45,5%	54,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	2,9%	6,4%	4,0%
Equipo 3	Recuento	0	5	5	10
	% Equipo	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	2,9%	5,3%	3,6%
Equipo 4	Recuento	1	7	3	11
	% Equipo	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	4,1%	3,2%	4,0%
Equipo 5	Recuento	0	6	2	8
	% Equipo	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	3,5%	2,1%	2,9%
Equipo 6	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	3,5%	5,3%	4,0%
Equipo 7	Recuento	0	8	5	13
	% Equipo	,0%	61,5%	38,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,7%	5,3%	4,7%
Equipo 8	Recuento	0	7	2	9
	% Equipo	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,1%	2,1%	3,2%
Equipo 9	Recuento	0	7	5	12
	% Equipo	,0%	58,3%	41,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,1%	5,3%	4,3%
Equipo 10	Recuento	0	2	4	6
	% Equipo	,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	1,2%	4,3%	2,2%
Equipo 11	Recuento	0	6	5	11
	% Equipo	,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	3,5%	5,3%	4,0%
Equipo 12	Recuento	1	6	3	10
	% Equipo	10,0%	60,0%	30,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	3,5%	3,2%	3,6%
Equipo 13	Recuento	2	5	4	11
	% Equipo	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	18,2%	2,9%	4,3%	4,0%

Equipo 14	Recuento	0	8	3	11
	% Equipo	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,7%	3,2%	4,0%
Equipo 15	Recuento	0	13	3	16
	% Equipo	,0%	81,3%	18,8%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	7,6%	3,2%	5,8%
Equipo 16	Recuento	0	5	6	11
	% Equipo	,0%	45,5%	54,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	2,9%	6,4%	4,0%
Equipo 17	Recuento	1	9	1	11
	% Equipo	9,1%	81,8%	9,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	5,2%	1,1%	4,0%
Equipo 18	Recuento	3	5	6	14
	% Equipo	21,4%	35,7%	42,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	27,3%	2,9%	6,4%	5,1%
Equipo 19	Recuento	0	5	5	10
	% Equipo	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	2,9%	5,3%	3,6%
Equipo 20	Recuento	1	6	2	9
	% Equipo	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	3,5%	2,1%	3,2%
Equipo 21	Recuento	0	6	4	10
	% Equipo	,0%	60,0%	40,0%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	3,5%	4,3%	3,6%
Equipo 22	Recuento	1	8	2	11
	% Equipo	9,1%	72,7%	18,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	4,7%	2,1%	4,0%
Equipo 23	Recuento	0	8	3	11
	% Equipo	,0%	72,7%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,7%	3,2%	4,0%
Equipo 24	Recuento	0	7	4	11
	% Equipo	,0%	63,6%	36,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	4,1%	4,3%	4,0%
Equipo 25	Recuento	1	7	3	11
	% Equipo	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	9,1%	4,1%	3,2%	4,0%
Equipo 26	Recuento	0	5	2	7
	% Equipo	,0%	71,4%	28,6%	100,0%
	% Ansiedad Estado	,0%	2,9%	2,1%	2,5%
Total	Recuento	11	172	94	277
	% Equipo	4,0%	62,1%	33,9%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

V.3. ENTRENADORES Y JUGADORES

En este último bloque de resultados se analizan las repercusiones que tienen los datos emitidos por los entrenadores (estilos de enseñanza, satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado) en relación con las variables de los jugadores (estilos de aprendizaje, categoría, satisfacción, autoestima y ansiedad rasgo/estado). En primer lugar debemos determinar la homogeneidad de los equipos, para ello se estudian por separado cada uno de los conjuntos estableciendo si los datos que aporta el entrenador establece una agrupación en los resultados que señalan los jugadores.

En referencia al **Equipo 1**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados. En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en tres tipos de ellos.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan no sentirse nada satisfechos (63,6%) y con la autoestima baja (54,5%). La ansiedad-rasgo obtenida se distribuía entre normal y alta, mientras que la ansiedad-estado era normal en la práctica totalidad de los casos.

Tabla V.123. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 1

Equipo 1								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	27,3%	Nada Satisfecho	7	63,6%	Elevada	2	18,2%
Activo	4	36,4%	Satisfecho	3	27,3%	Media	3	27,3%
Reflexivo	3	27,3%	Muy Satisfecho	1	9,1%	Baja	6	54,5%
Pragmático	1	9,1%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.124. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 1

Equipo 1				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	54,5%	10	90,9%
Alta	5	45,5%	1	9,1%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En referencia al **Equipo 2**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados obtenidos:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una unanimidad en cuanto al estilo siendo el más valorado el de tipo pragmático (72,7%).

En lo referente a la satisfacción, los datos muestran valores muy similares en las tres categorías definidas para tal variable; asimismo en lo concerniente a la autoestima, los futbolista de este equipo, señalan en su mayoría tener autoestima baja (54,5%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida se distribuía entre normal y alta, mientras que la ansiedad-estado era normal en la práctica totalidad de los casos, no hallándose ningún valor en ansiedad de tipo baja.

Tabla V.125. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 2

Equipo 2								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	1	9,1%	Nada Satisfecho	4	36,4%	Elevada	3	27,3%
Activo	2	18,2%	Satisfecho	4	36,4%	Media	2	18,2%
Reflexivo	0	0,0%	Muy Satisfecho	3	27,3%	Baja	6	54,5%
Pragmático	8	72,7%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%
Total	11	100,0%						

Tabla V.126. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 2

Equipo 2				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	5	45,5%	7	63,6%
Alta	6	54,5%	4	36,4%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En referencia al **Equipo 3**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose en dos estilos (teórico con el 40% y pragmático con el 50%).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (50%) en la mitad de los casos y con la autoestima baja (40%) y elevada (40%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida era alta (70%), mientras que la ansiedad-estado se distribuye equitativamente entre normal y alta (50%).

Tabla V.127. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 3

Equipo 3								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	4	40,0%	Nada Satisfecho	3	30,0%	Elevada	4	40,0%
Activo	1	10,0%	Satisfecho	5	50,0%	Media	2	20,0%
Reflexivo	0	0,0%	Muy Satisfecho	2	20,0%	Baja	4	40,0%
Pragmático	5	50,0%						
Total	10	100,0%	Total	10	100,0%	Total	10	100,0%

Tabla V.128. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 3

Equipo 3				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	3	30,0%	5	50,0%
Alta	7	70,0%	5	50,0%
Total	10	100,0%	10	100,0%

En referencia al **Equipo 4**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (100%) y con la autoestima entre media y elevada (45,5%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida era alta (90,0%), mientras que la ansiedad-estado era normal (63,6%) en la práctica totalidad de los casos.

Tabla V.129. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 4

Equipo 4								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	5	45,5%
Activo	3	27,3%	Satisfecho	0	0,0%	Media	5	45,5%
Reflexivo	3	27,3%	Muy Satisfecho	11	100,0%	Baja	1	9,1%
Pragmático	3	27,3%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.130. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 4

Equipo 4				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	9,1%
Normal	1	9,1%	7	63,6%
Alta	10	90,9%	3	27,3%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En referencia al **Equipo 5**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma heterogénea, si bien el más puntuado es el de tipo activo (50%).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos y muy satisfechos (37,5%) y con la autoestima baja (62,5%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida es alta (100%), mientras que la ansiedad-estado era normal (75%) en la práctica totalidad de los casos.

Tabla V.131. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 5

Equipo 5								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	1	12,5%	Nada Satisfecho	2	25,0%	Elevada	1	12,5%
Activo	4	50,0%	Satisfecho	3	37,5%	Media	2	25,0%
Reflexivo	2	25,0%	Muy Satisfecho	3	37,5%	Baja	5	62,5%
Pragmático	1	12,5%	Total	8	100,0%	Total	8	100,0%
Total	8	100,0%						

Tabla V.132. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 5

Equipo 5				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	0	0,0%	6	75,0%
Alta	8	100,0%	2	25,0%
Total	8	100,0%	8	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 6**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en dos tipos (activo con 45,5% y pragmático con 36,4%), no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (63,6%) y con la autoestima baja (45,5%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas se distribuyen entre normal y alta, como se observa en la tabla.

Tabla V.133. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 6

Equipo 6								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	1	9,1%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	3	27,3%
Activo	5	45,5%	Satisfecho	7	63,6%	Media	3	27,3%
Reflexivo	1	9,1%	Muy Satisfecho	4	36,4%	Baja	5	45,5%
Pragmático	4	36,4%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%
Total	11	100,0%						

Tabla V.134. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 6

Equipo 6				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	5	45,5%	6	54,5%
Alta	6	54,5%	5	45,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En referencia al **Equipo 7**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, se observa como la mayor parte de los jugadores se decantan por el de tipo pragmático (53,8%).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (61,5%) y con la autoestima baja (46,2%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida es normal (76,9%), mientras que la ansiedad-estado era normal en la práctica totalidad de los casos (61,5%).

Tabla V.135. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 7

Equipo 7								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	23,1%	Nada Satisfecho	2	15,4%	Elevada	3	23,1%
Activo	3	23,1%	Satisfecho	8	61,5%	Media	4	30,8%
Reflexivo	0	0,0%	Muy Satisfecho	3	23,1%	Baja	6	46,2%
Pragmático	7	53,8%						
Total	13	100,0%	Total	13	100,0%	Total	13	100,0%

Tabla V.136. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 7

Equipo 7				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	10	76,9%	8	61,5%
Alta	3	23,1%	5	38,5%
Total	13	100,0%	13	100,0%

En referencia al **Equipo 8**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, se observa como la mayor parte de los jugadores se decantan por el de tipo pragmático (55,6%).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (66,7%) y con la autoestima baja (44,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo obtenida era normal (66,7%) al igual que la ansiedad-estado (77,8%) en la práctica totalidad de los casos.

Tabla V.137. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 8

Equipo 8								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	33,3%	Nada Satisfecho	1	11,1%	Elevada	2	22,2%
Activo	1	11,1%	Satisfecho	6	66,7%	Media	3	33,3%
Reflexivo	0	0,0%	Muy Satisfecho	2	22,2%	Baja	4	44,4%
Pragmático	5	55,6%						
Total	9	100,0%	Total	9	100,0%	Total	9	100,0%

Tabla V.138. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 8

Equipo 8				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	66,7%	7	77,8%
Alta	3	33,3%	2	22,2%
Total	9	100,0%	9	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 9**, y mostrándose los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose en los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (58,3%) y con la autoestima entre media y baja (50% y 41,7%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas se distribuyen entre normal y alta, como se observa en la tabla, con valores idénticos.

Tabla V.139. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 9

Equipo 9								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	4	33,3%	Nada Satisfecho	4	33,3%	Elevada	1	8,3%
Activo	2	16,7%	Satisfecho	1	8,3%	Media	6	50,0%
Reflexivo	3	25,0%	Muy Satisfecho	7	58,3%	Baja	5	41,7%
Pragmático	3	25,0%						
Total	12	100,0%	Total	12	100,0%	Total	12	100,0%

Tabla V.140. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 9

Equipo 9				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	50,0%	7	58,3%
Alta	6	50,0%	5	41,7%
Total	12	100,0%	12	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 10**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, el más percibido por parte de los jugadores es el de tipo activo (50%).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (83,3%) y con la autoestima media (50%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo de este equipo es normal (100%) y la ansiedad-estado es considerada como alta (66,7%).

Tabla V.141. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 10

Equipo 10								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	1	16,7%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	2	33,3%
Activo	3	50,0%	Satisfecho	5	83,3%	Media	3	50,0%
Reflexivo	1	16,7%	Muy Satisfecho	1	16,7%	Baja	1	16,7%
Pragmático	1	16,7%						
Total	6	100,0%	Total	6	100,0%	Total	6	100,0%

Tabla V.142. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 10

Equipo 10				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	100,0%	2	33,3%
Alta	0	0,0%	4	66,7%
Total	6	100,0%	6	100,05

En lo concerniente al **Equipo 11**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (72,7%) y con la autoestima entre media y baja (36,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas se distribuyen entre normal y alta, como se observa en la tabla.

Tabla V.143. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 11

Equipo 11								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	4	36,4%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	2	18,2%
Activo	3	27,3%	Satisfecho	8	72,7%	Media	5	45,5%
Reflexivo	2	18,2%	Muy Satisfecho	3	27,3%	Baja	4	36,4%
Pragmático	2	18,2%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%
Total	11	100,0%						

Tabla V.144. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 11

Equipo 11				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	54,5%	6	54,5%
Alta	5	45,5%	5	45,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 12**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en tres tipos (teórico con 40%, activo con 30% y pragmático con 30%), no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (80%) y con la autoestima distribuida muy heterogéneamente como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo es muy alta (100%) en todos los casos y la ansiedad-estado se manifiesta como normal (60%), como se observa en la tabla.

Tabla V.145. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 12

Equipo 12								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	4	40,0%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	4	40,0%
Activo	3	30,0%	Satisfecho	2	20,0%	Media	3	30,0%
Reflexivo	0	0,0%	Muy Satisfecho	8	80,0%	Baja	3	30,0%
Pragmático	3	30,0%	Total	10	100,0%	Total	10	100,0%
Total	10	100,0%						

Tabla V.146. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 12

Equipo 12				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	10,0%
Normal	0	0,0%	6	60,0%
Alta	10	100,0%	3	30,0%
Total	10	100,0%	10	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 13**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos y muy satisfechos (54,5% y 45,5%) y con la autoestima media (63,6%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo es normal (54,5%) y la ansiedad-estado obtenida se distribuye entre normal y alta (45,5% y 36,4%) como se observa en la tabla.

Tabla V.147. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 13

Equipo 13								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	0	0,0%
Activo	4	36,4%	Satisfecho	6	54,5%	Media	7	63,6%
Reflexivo	3	27,3%	Muy Satisfecho	5	45,5%	Baja	4	36,4%
Pragmático	2	18,2%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.148. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 13

Equipo 13				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	2	18,2%	2	18,2%
Normal	6	54,5%	5	45,5%
Alta	3	27,3%	4	36,4%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 14**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma homogénea en los tres tipos (pragmático con 36,4%, teórico con 27,3% y activo con 27,3%), no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (81,8%) y con la autoestima baja (100%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas son normales como se observa en la tabla (72,7%).

Tabla V.149. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 14

Equipo 14								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	27,3%	Nada Satisfecho	2	18,2%	Elevada	0	0,0%
Activo	3	27,3%	Satisfecho	9	81,8%	Media	0	0,0%
Reflexivo	1	9,1%	Muy Satisfecho	0	0,0%	Baja	11	100,0%
Pragmático	4	36,4%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%
Total	11	100,0%						

Tabla V.150. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 14

Equipo 14				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	8	72,7%	8	72,7%
Alta	3	27,3%	3	27,3%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 15**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, es de tipo teórico (62,5%) como se puede observar.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (62,5%) y con la autoestima baja (50%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas se distribuyen en ambos casos como normal (56,3% y 81,3%), como se observa en la tabla.

Tabla V.151. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 15

Equipo 15								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	10	62,5%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	5	31,3%
Activo	2	12,5%	Satisfecho	10	62,5%	Media	3	18,8%
Reflexivo	2	12,5%	Muy Satisfecho	6	37,5%	Baja	8	50,0%
Pragmático	2	12,5%	Total	16	100,0%	Total	16	100,0%
Total	16	100,0%						

Tabla V.152. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 15

Equipo 15				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	9	56,3%	13	81,3%
Alta	7	43,8%	3	18,8%
Total	16	100,0%	16	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 16**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, es de tipo teórico (54,5%) como se puede apreciar.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (81,8%) y con la autoestima media (63,6%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado obtenidas se distribuyen en ambos casos como normal y alta, como se observa en la tabla.

Tabla V.153. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 16

Equipo 16								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	6	54,5%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	2	18,2%
Activo	0	0,0%	Satisfecho	2	18,2%	Media	7	63,6%
Reflexivo	1	9,1%	Muy Satisfecho	9	81,8%	Baja	2	18,2%
Pragmático	4	36,4%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.154. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 16

Equipo 16				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	5	45,5%	5	45,5%
Alta	6	54,5%	6	54,5%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 17**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma heterogénea en los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (81,8%) y con la autoestima entre media y baja (45,5% y 36,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo se distribuye entre normal y alta, como se observa en la tabla, y la ansiedad-estado como normal (81,8%).

Tabla V.155. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 17

Equipo 17								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	2	18,2%
Activo	4	36,4%	Satisfecho	9	81,8%	Media	5	45,5%
Reflexivo	2	18,2%	Muy Satisfecho	2	18,2%	Baja	4	36,4%
Pragmático	3	27,3%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.156. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 17

Equipo 17				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	9,1%
Normal	6	54,5%	9	81,8%
Alta	5	45,5%	1	9,1%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 18**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma heterogénea, si bien el reflexivo con un 35,7% es el más puntuado.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (57,1%) y satisfechos (42,9%), con la autoestima entre media y baja (50% y 42,9%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo es normal (57,1%) mientras que la ansiedad-estado se distribuye entre normal y alta (35,7% y 42,9%), como se observa en la tabla.

Tabla V.157. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 18.

Equipo 18								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	21,4%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	1	7,1%
Activo	3	21,4%	Satisfecho	6	42,9%	Media	7	50,0%
Reflexivo	5	35,7%	Muy Satisfecho	8	57,1%	Baja	6	42,9%
Pragmático	3	21,4%	Total	14	100,0%	Total	14	100,0%
Total	14	100,0%						

Tabla V.158. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 18.

Equipo 18				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	1	7,1%	3	21,4%
Normal	8	57,1%	5	35,7%
Alta	5	35,7%	6	42,9%
Total	14	100,0%	14	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 19**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma heterogénea, si bien el activo con un 40% es el más puntuado.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (40%) y satisfechos (60%), con la autoestima media (60%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado se distribuyen entre normal y alta, como se observa en la tabla.

Tabla V.159. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 19.

Equipo 19								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	20,0%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	2	20,0%
Activo	4	40,0%	Satisfecho	6	60,0%	Media	6	60,0%
Reflexivo	2	20,0%	Muy Satisfecho	4	40,0%	Baja	2	20,0%
Pragmático	2	20,0%						
Total	10	100,0%	Total	10	100,0%	Total	10	100,0%

Tabla V.160. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 19.

Equipo 19				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	60,0%	5	50,0%
Alta	4	40,0%	5	50,0%
Total	10	100,0%	10	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 20**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose entre activo y pragmático (44,4% y 33,3% respectivamente).

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (44,4%) y muy satisfechos (33,3%) y, con la autoestima entre media y baja (33,3% y 44,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado es normal (66,7%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.161. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 20.

Equipo 20								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	1	11,1%	Nada Satisfecho	2	22,2%	Elevada	2	22,2%
Activo	4	44,4%	Satisfecho	4	44,4%	Media	3	33,3%
Reflexivo	1	11,1%	Muy Satisfecho	3	33,3%	Baja	4	44,4%
Pragmático	3	33,3%						
Total	9	100,0%	Total	9	100,0%	Total	9	100,0%

Tabla V.162. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 20.

Equipo 20				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	11,1%
Normal	6	66,7%	6	66,7%
Alta	3	33,3%	2	22,2%
Total	9	100,0%	9	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 21**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, el más utilizado por los jugadores es el activo con un 50%.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirse satisfechos (100%), con la autoestima entre media y baja (40% y 50%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado es normal (60%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.163. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 21.

Equipo 21								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	20,0%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	1	10,0%
Activo	5	50,0%	Satisfecho	10	100,0%	Media	4	40,0%
Reflexivo	2	20,0%	Muy Satisfecho	0	0,0%	Baja	5	50,0%
Pragmático	1	10,0%						
Total	10	100,0%	Total	10	100,0%	Total	10	100,0%

Tabla V.164. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 21.

Equipo 21				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	6	60,0%	6	60,0%
Alta	4	40,0%	4	40,0%
Total	10	100,0%	10	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 22**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, el más utilizado por los jugadores es el activo con un 45,5%.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (54,5%), con la autoestima entre media y baja (45,5% y 36,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo presenta valores entre normal y alta (54,5% y 45,5%) y la ansiedad-estado es normal (72,7%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.165. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 22.

Equipo 22								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	2	18,2%	Elevada	2	18,2%
Activo	5	45,5%	Satisfecho	6	54,5%	Media	5	45,5%
Reflexivo	2	18,2%	Muy Satisfecho	3	27,3%	Baja	4	36,4%
Pragmático	2	18,2%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.166. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 22.

Equipo 22				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	9,1%
Normal	6	54,5%	8	72,7%
Alta	5	45,5%	2	18,2%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 23**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, el más utilizado por los jugadores es el activo con un 45,5%.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (90,9%), con la autoestima entre media y baja (36,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo presenta valores entre normal y alta (45,5% y 54,5%) y la ansiedad-estado es normal (72,7%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.167. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 23.

Equipo 23								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	0	0,0%	Elevada	3	27,3%
Activo	5	45,5%	Satisfecho	10	90,9%	Media	4	36,4%
Reflexivo	3	27,3%	Muy Satisfecho	1	9,1%	Baja	4	36,4%
Pragmático	1	9,1%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.168. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 23.

Equipo 23				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	5	45,5%	8	72,7%
Alta	6	54,5%	3	27,3%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 24**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, existe una disparidad de estilos, distribuyéndose de forma heterogénea en los cuatro tipos, no quedando claro cuál es el principal.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (54,5%), con la autoestima entre media y baja (36,4% y 45,5%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado presentan valores de normal (72,7% y 63,6%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.169. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 24.

Equipo 24								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	3	27,3%	Nada Satisfecho	1	9,1%	Elevada	2	18,2%
Activo	3	27,3%	Satisfecho	6	54,5%	Media	4	36,4%
Reflexivo	2	18,2%	Muy Satisfecho	4	36,4%	Baja	5	45,5%
Pragmático	3	27,3%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%
Total	11	100,05						

Tabla V.170. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 24.

Equipo 24				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	8	72,7%	7	63,6%
Alta	3	27,3%	4	36,4%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 25**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido, el más utilizado por los jugadores es el activo con un 63,6%.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte satisfechos (81,8%), con la autoestima entre media y baja (45,5% y 36,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo presenta valores entre normal y alta (45,5% y 54,5%) y la ansiedad-estado es normal (63,6%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.171. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 25.

Equipo 25								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	2	18,2%	Nada Satisfecho	1	9,1%	Elevada	2	18,2%
Activo	7	63,6%	Satisfecho	9	81,8%	Media	5	45,5%
Reflexivo	2	18,2%	Muy Satisfecho	1	9,1%	Baja	4	36,4%
Pragmático	0	0,0%						
Total	11	100,0%	Total	11	100,0%	Total	11	100,0%

Tabla V.172. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 25.

Equipo 25				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	1	9,1%
Normal	6	54,5%	7	63,6%
Alta	5	45,5%	3	27,3%
Total	11	100,0%	11	100,0%

En lo concerniente al **Equipo 26**, y exponiendo los datos señalados por los jugadores, referentes a las diversas variables objeto de estudio, podemos observar en las siguientes tablas los resultados:

En cuanto al estilo de enseñanza percibido se distribuyen de forma heterogénea entre el reflexivo, activo y pragmático.

En lo referente a la satisfacción y autoestima, los futbolista de este equipo, señalan sentirte muy satisfechos (57,1%), con la autoestima baja (71,4%) como muestran los valores de la tabla.

La ansiedad-rasgo y la ansiedad-estado presentan valores de normal (71,4%) en ambos casos, como se observa en la tabla.

Tabla V.173. Distribución de enseñanza, satisfacción y autoestima del equipo 26.

Equipo 26								
Estilos de Enseñanza			Satisfacción			Autoestima		
	N	%		N	%		N	%
Teórico	0	0,0%	Nada Satisfecho	2	28,6%	Elevada	1	14,3%
Activo	3	42,9%	Satisfecho	1	14,3%	Media	1	14,3%
Reflexivo	2	28,6%	Muy Satisfecho	4	57,1%	Baja	5	71,4%
Pragmático	2	28,6%						
Total	7	100,0%	Total	7	100,0%	Total	7	100,0%

Tabla V.174. Distribución de la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado mostrada por el equipo 26.

Equipo 26				
Tipos	Ansiedad-Rasgo		Ansiedad-Estado	
	N	%	N	%
Baja	0	0,0%	0	0,0%
Normal	5	71,4%	5	71,4%
Alta	2	28,6%	2	28,6%
Total	7	100,0%	7	100,0%

En cuanto a las relaciones que se obtienen entre lo que el entrenador transmite y lo que los jugadores perciben, en los estilos de enseñanza-aprendizaje, categoría, satisfacción, autoestima y ansiedad rasgo y estado, se obtienen los siguientes datos:

Así en primer lugar tenemos la nula relación de diferencias estadísticamente significativas ($p=.108$), entre los estilos de enseñanza que aportan los técnicos de fútbol base y en como perciben los jugadores, mediante sus estilos de aprendizaje.

Tabla V.175. Percepción de los jugadores respecto a los estilos de enseñanza de sus entrenadores. ($p=.108$)

Estilos de Aprendizaje		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Teórico	Recuento	19	23	3	23	68
	% Estilos	27,9%	33,8%	4,4%	33,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	21,8%	25,3%	27,3%	26,1%	24,5%
Activo	Recuento	25	28	4	31	88
	% Estilos	28,4%	31,8%	4,5%	35,2%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	28,7%	30,8%	36,4%	35,2%	31,8%
Reflexivo	Recuento	9	15	3	19	46
	% Estilos	19,6%	32,6%	6,5%	41,3%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	10,3%	16,5%	27,3%	21,6%	16,6%
Pragmático	Recuento	34	25	1	15	75
	% Estilos	45,3%	33,3%	1,3%	20,0%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	39,1%	27,5%	9,1%	17,0%	27,1%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Estilos	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

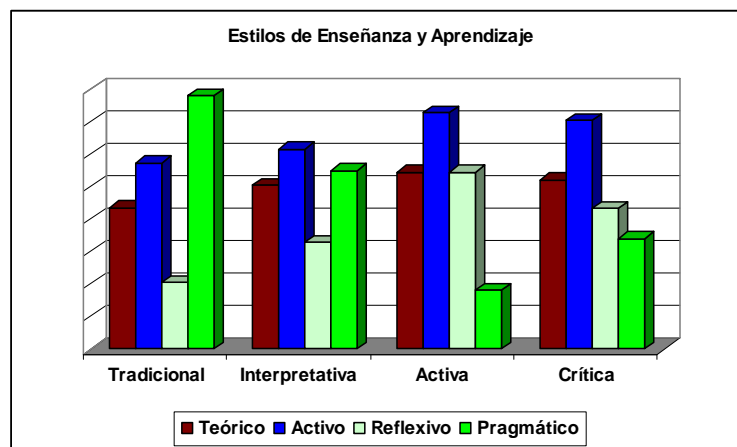


Figura V.116. Percepción de los jugadores respecto a los estilos de enseñanza de sus entrenadores.

Donde sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$) es en la relación entre el tipo de estilo de enseñanza impartido por el entrenador y la categoría a la que pertenecen los jugadores; así los jugadores de categoría infantil reciben mayoritariamente (50%; $n=44$) un estilo de tipo crítico, por el contrario el estilo activo no se manifiesta en este nivel, situación similar a la que se aprecia en categoría cadete, donde el estilo más utilizado son el tradicional e interpretativo.

En cuanto al nivel juvenil el reparto es más equitativo distribuyéndose entre el estilo tradicional y crítico el mayor número de casos:

Tabla V.176. Estilos de enseñanza más aplicado en las categorías futbolísticas. ($p=.000$)

Categoría		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Infantil	Recuento	13	21	0	44	78
	% Categoría	16,7%	26,9%	,0%	56,4%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	14,9%	23,1%	,0%	50,0%	28,2%
Cadete	Recuento	41	50	0	3	94
	% Categoría	43,6%	53,2%	,0%	3,2%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	47,1%	54,9%	,0%	3,4%	33,9%
Juvenil	Recuento	33	20	11	41	105
	% Categoría	31,4%	19,0%	10,5%	39,0%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	37,9%	22,0%	100,0%	46,6%	37,9%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Categoría	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

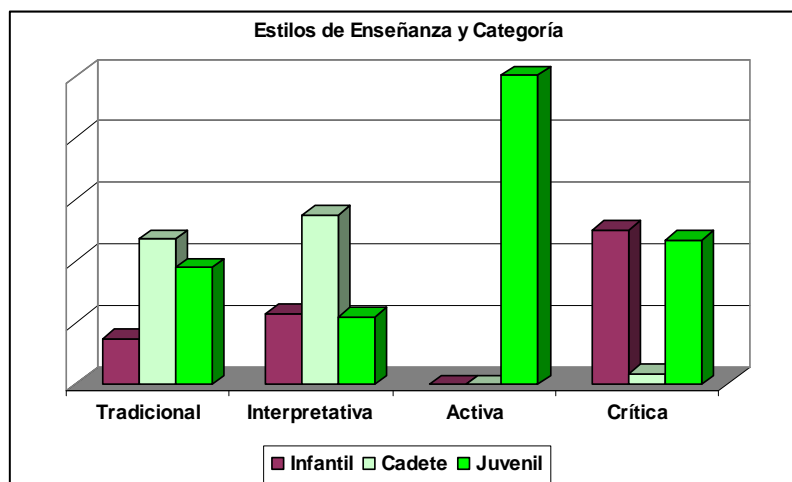


Figura V.117. Estilos de enseñanza más aplicado en las categorías futbolísticas.

En lo concerniente al tipo de estilo de enseñanza impartido por el entrenador y el grado de satisfacción que tienen los jugadores sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$); estas vienen motivadas por el grupo de estilo de enseñanza activo, que en un 63,6% señalan encontrarse nada satisfecho, con esta modalidad, mientras en el resto de estilos las proporciones son muy similares como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.177. Satisfacción del futbolista y los estilos de enseñanza de sus entrenadores. ($p=.000$)

Satisfacción		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Nada Satisfecho	Recuento	11	8	7	7	33
	% Satisfacción	33,3%	24,2%	21,2%	21,2%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	12,6%	8,8%	63,6%	8,0%	11,9%
Satisfecho	Recuento	42	47	3	54	146
	% Satisfacción	28,8%	32,2%	2,1%	37,0%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	48,3%	51,6%	27,3%	61,4%	52,7%
Muy Satisfecho	Recuento	34	36	1	27	98
	% Satisfacción	34,7%	36,7%	1,0%	27,6%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	39,1%	39,6%	9,1%	30,7%	35,4%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Satisfacción	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

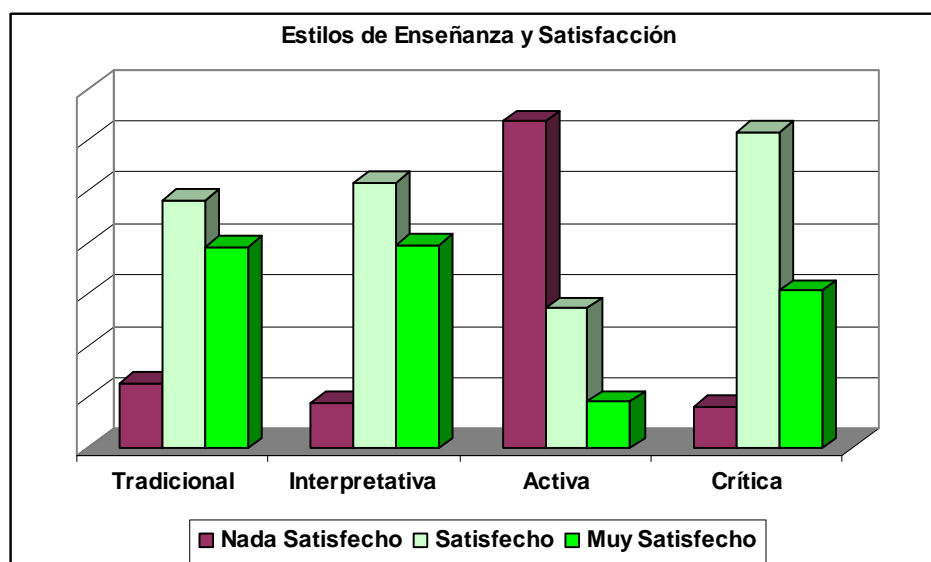


Figura V.118. Muestra de la satisfacción del futbolista y los estilos de enseñanza de sus entrenadores.

En relación entre el estilo de enseñanza empleado por el entrenador y la autoestima mostrada por el jugador, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.070$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.178. Autoestima del jugador y el estilo de enseñanza de su entrenador. ($p=.070$)

Autoestima		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Elevada	Recuento	20	24	2	11	57
	% Categoría	35,1%	42,1%	3,5%	19,3%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	23,0%	26,4%	18,2%	12,5%	20,6%
Media	Recuento	32	38	3	29	102
	% Categoría	31,4%	37,3%	2,9%	28,4%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	36,8%	41,8%	27,3%	33,0%	36,8%
Baja	Recuento	35	29	6	48	118
	% Categoría	29,7%	24,6%	5,1%	40,7%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	40,2%	31,9%	54,5%	54,5%	42,6%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Categoría	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

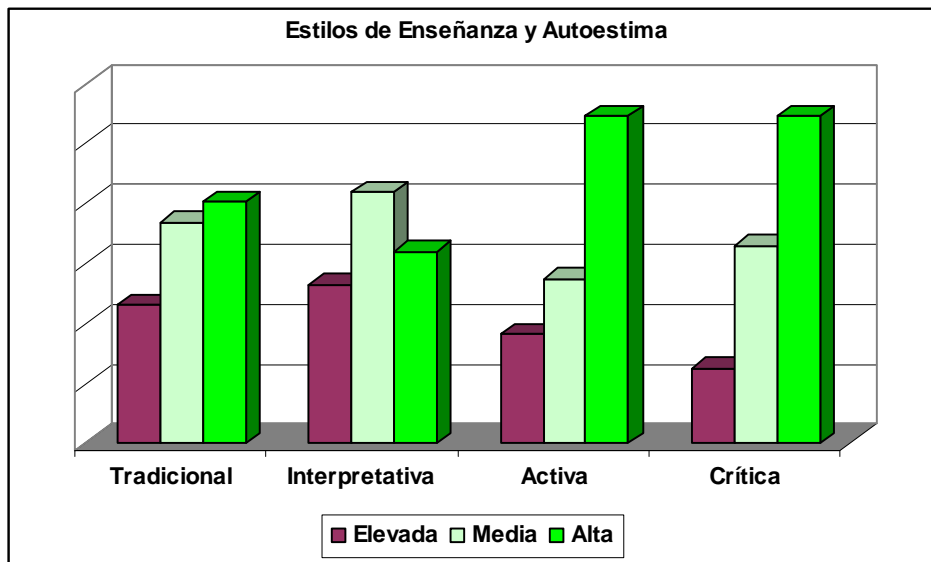


Figura V.119. Autoestima del jugador y el estilo de enseñanza de su entrenador.

En la relación entre la ansiedad-rasgo y el estilo de enseñanza del entrenador que emplea, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.308$) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.179. El estilo de enseñanza y la ansiedad-rasgo del jugador. ($p=.308$)

Ansiedad-Rasgo		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Baja	Recuento	0	0	0	3	3
	% Categoría	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	,0%	,0%	,0%	3,4%	1,1%
Normal	Recuento	46	46	6	48	146
	% Categoría	31,5%	31,5%	4,1%	32,9%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	52,9%	50,5%	54,5%	54,5%	52,7%
Alta	Recuento	41	45	5	37	128
	% Categoría	32,0%	35,2%	3,9%	28,9%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	47,1%	49,5%	45,5%	42,0%	46,2%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Categoría	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

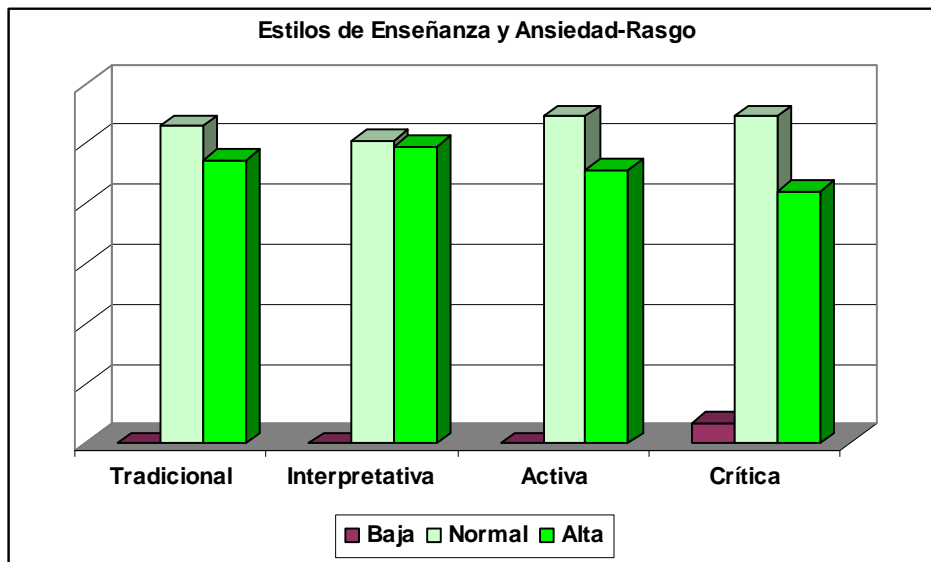


Figura V.120. El estilo de enseñanza y la ansiedad-rasgo del jugador.

En cuanto a la ansiedad-estado y el estilo de de enseñanza que emplean los técnicos del fútbol base de Ciudad del Carmen, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.147$) como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.180. Estilo de enseñanza y la ansiedad-estado. ($p=.147$)

Ansiedad-Estado		Estilo Enseñanza Entrenador				Total
		Tradicional	Interpretativa	Activa	Crítica	
Baja	Recuento	1	4	0	6	11
	% Categoría	9,1%	36,4%	,0%	54,5%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	1,1%	4,4%	,0%	6,8%	4,0%
Normal	Recuento	50	57	10	55	172
	% Categoría	29,1%	33,1%	5,8%	32,0%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	57,5%	62,6%	90,9%	62,5%	62,1%
Alta	Recuento	36	30	1	27	94
	% Categoría	38,3%	31,9%	1,1%	28,7%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	41,4%	33,0%	9,1%	30,7%	33,9%
Total	Recuento	87	91	11	88	277
	% Categoría	31,4%	32,9%	4,0%	31,8%	100,0%
	% Estilo Enseñanza	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

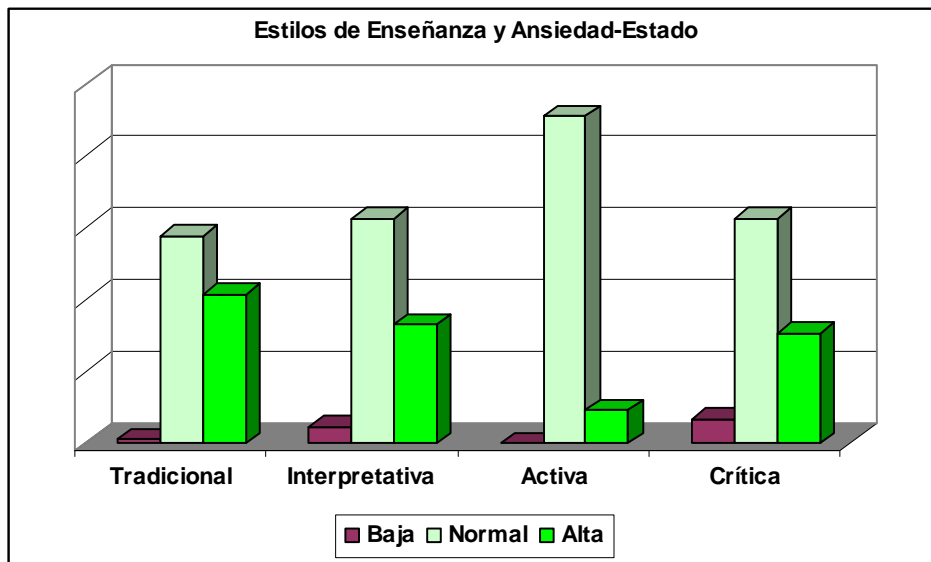


Figura V.121. Diferencias respecto al estilo y enseñanza y la ansiedad-estado.

Igualmente no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la satisfacción que tiene el entrenador y los estilos de aprendizaje que señalan los jugadores ($p=.806$).

Tabla V.181. Satisfacción del entrenador y los estilos de aprendizaje de los jugadores. ($p=.806$)

Estilos de Aprendizaje		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Teórico	Recuento	1	37	30	68
	% Estilos	1,5%	54,4%	44,1%	100,0%
	% Satisfacción	11,1%	25,3%	24,6%	24,5%
Activo	Recuento	4	46	38	88
	% Estilos	4,5%	52,3%	43,2%	100,0%
	% Satisfacción	44,4%	31,5%	31,1%	31,8%
Reflexivo	Recuento	1	21	24	46
	% Estilos	2,2%	45,7%	52,2%	100,0%
	% Satisfacción	11,1%	14,4%	19,7%	16,6%
Pragmático	Recuento	3	42	30	75
	% Estilos	4,0%	56,0%	40,0%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	28,8%	24,6%	27,1%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Estilos	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

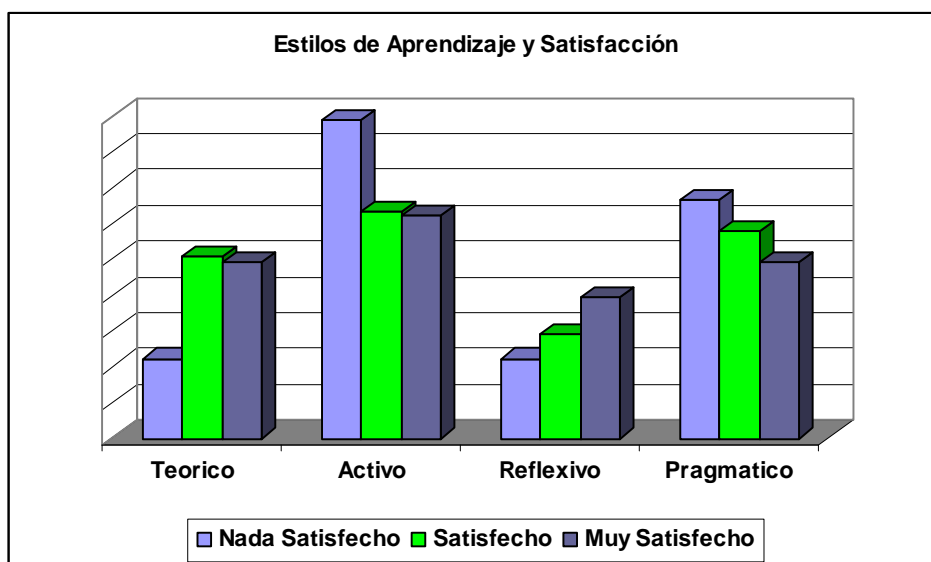


Figura V.122. Muestra de satisfacción del entrenador y los estilos de aprendizaje.

Sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$) en cuanto a la relación entre el nivel de satisfacción del entrenador y la categoría a la que pertenecen los jugadores; así los jugadores de categoría infantil reciben una satisfacción muy grande (70,5%), los cadetes se sitúan en valores de satisfechos y los juveniles se postulan entre satisfechos y muy satisfechos.

En cuanto al nivel juvenil señalar que los nueve jugadores que recibían una satisfacción negativa se encuadran en esta categoría, recordando que era el entrenador el que puntuó como nada satisfecho a esta cuestión.

Tabla V.182. Relación entre la satisfacción del entrenador y la categoría donde entrena. ($p=.000$)

Categoría		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Infantil	Recuento	0	23	55	78
	% Categoría	,0%	29,5%	70,5%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	15,8%	45,1%	28,2%
Cadete	Recuento	0	80	14	94
	% Categoría	,0%	85,1%	14,9%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	54,8%	11,5%	33,9%
Juvenil	Recuento	9	43	53	105
	% Categoría	8,6%	41,0%	50,5%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	29,5%	43,4%	37,9%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Categoría	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

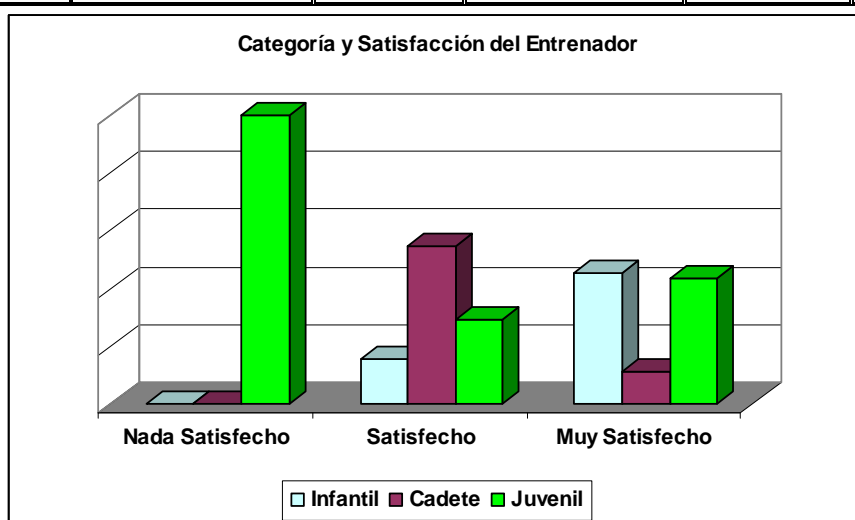


Figura V.123. Diferencias en la satisfacción del entrenador y la categoría que entrena.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.846$) en la relación entre la satisfacción que tienen el entrenador de fútbol hacia esta actividad y la satisfacción que perciben los jugadores de fútbol base de Ciudad del Carmen.

Tabla V.183. Relación entre la satisfacción del entrenador y la satisfacción del jugador. ($p=.846$)

Satisfacción		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Nada Satisfecho	Recuento	2	16	15	33
	% Autoestima	6,1%	48,5%	45,5%	100,0%
	% Satisfacción	22,2%	11,0%	12,3%	11,9%
Satisfecho	Recuento	4	80	62	146
	% Autoestima	2,7%	54,8%	42,5%	100,0%
	% Satisfacción	44,4%	54,8%	50,8%	52,7%
Muy Satisfecho	Recuento	3	50	45	98
	% Autoestima	3,1%	51,0%	45,9%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	34,2%	36,9%	35,4%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Autoestima	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

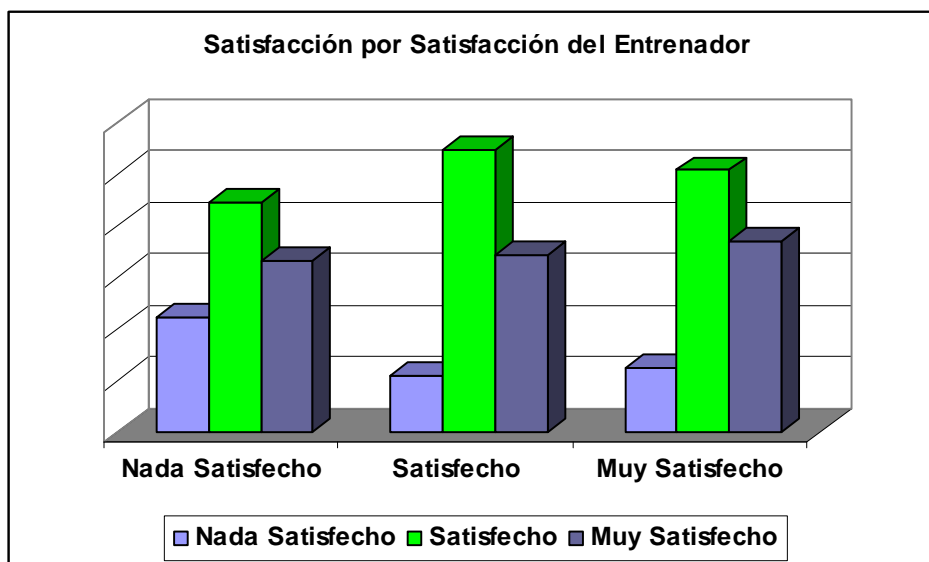


Figura V.124. Referencia de la satisfacción del entrenador y la satisfacción del jugador.

Tampoco se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.153$), entre la satisfacción del entrenador y la autoestima que tienen los jugadores.

Tabla V.184. Relación entre la satisfacción del entrenador y la autoestima de sus jugadores. ($p=.153$)

Autoestima		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Elevada	Recuento	2	33	22	57
	% Autoestima	3,5%	57,9%	38,6%	100,0%
	% Satisfacción	22,2%	22,6%	18,0%	20,6%
Media	Recuento	3	59	40	102
	% Autoestima	2,9%	57,8%	39,2%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	40,4%	32,8%	36,8%
Baja	Recuento	4	54	60	118
	% Autoestima	3,4%	45,8%	50,8%	100,0%
	% Satisfacción	44,4%	37,0%	49,2%	42,6%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Autoestima	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

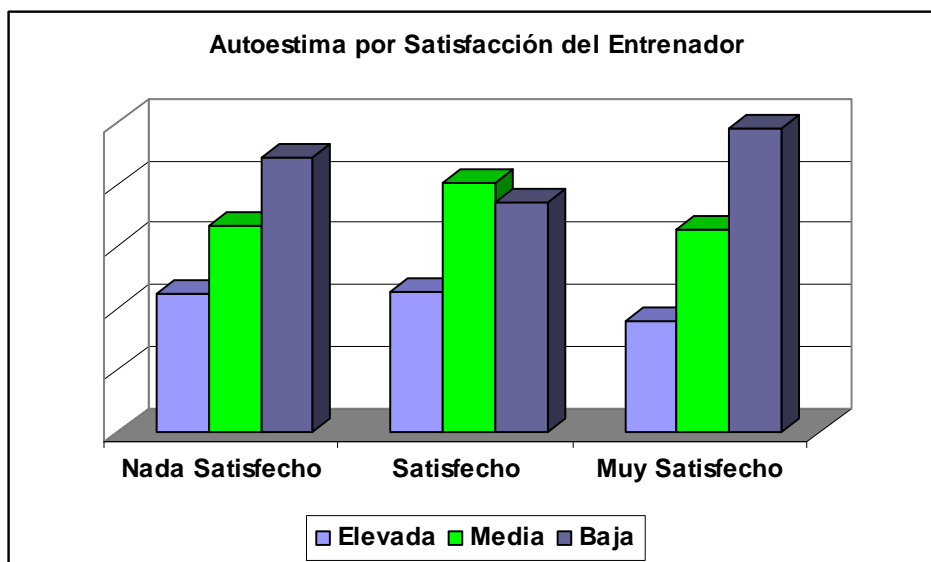


Figura V.125. Relación entre la satisfacción del entrenador y la autoestima de sus jugadores.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p=.879$) en la relación entre la ansiedad-rasgo y la satisfacción del entrenador como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.185. Relación entre la satisfacción y la ansiedad-rasgo del entrenador. ($p=.879$)

Ansiedad Rasgo		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	0	2	1	3
	% Ansiedad Rasgo	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% Satisfacción	,0%	1,4%	,8%	1,1%
Normal	Recuento	6	78	62	146
	% Ansiedad Rasgo	4,1%	53,4%	42,5%	100,0%
	% Satisfacción	66,7%	53,4%	50,8%	52,7%
Alta	Recuento	3	66	59	128
	% Ansiedad Rasgo	2,3%	51,6%	46,1%	100,0%
	% Satisfacción	33,3%	45,2%	48,4%	46,2%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Ansiedad Rasgo	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

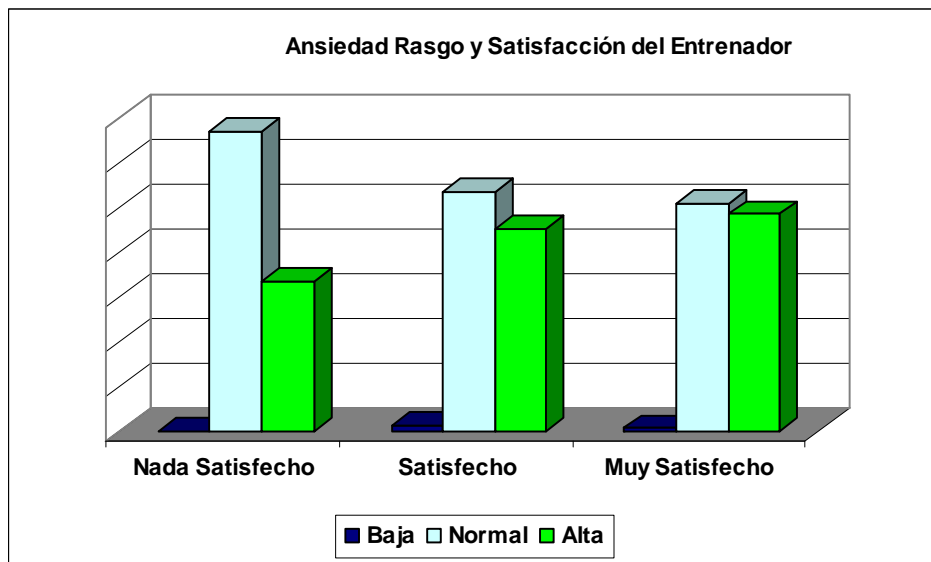


Figura V.126. Relación entre la satisfacción y la ansiedad-rasgo del entrenador.

Igualmente no se establece correspondencia estadísticamente significativas ($p=.524$) en la relación entre la ansiedad-estado y la satisfacción del entrenador como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.186. Relación entre la satisfacción y la ansiedad-estado del entrenador. ($p=.524$)

Ansiedad Estado		Satisfacción Entrenador			Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	
Baja	Recuento	1	4	6	11
	% Ansiedad Estado	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	% Satisfacción	11,1%	2,7%	4,9%	4,0%
Normal	Recuento	6	88	78	172
	% Ansiedad Estado	3,5%	51,2%	45,3%	100,0%
	% Satisfacción	66,7%	60,3%	63,9%	62,1%
Alta	Recuento	2	54	38	94
	% Ansiedad Estado	2,1%	57,4%	40,4%	100,0%
	% Satisfacción	22,2%	37,0%	31,1%	33,9%
Total	Recuento	9	146	122	277
	% Ansiedad Estado	3,2%	52,7%	44,0%	100,0%
	% Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

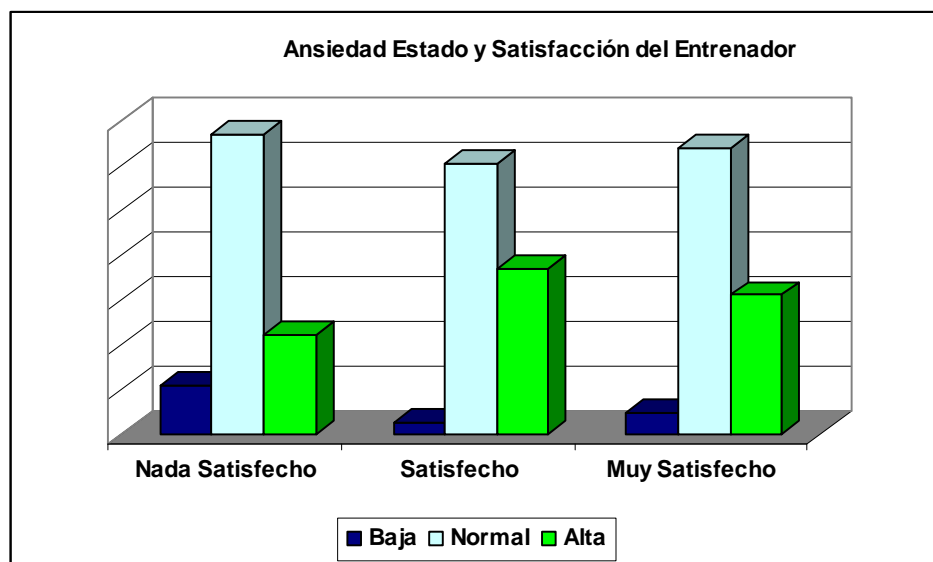


Figura V.127. Relación entre la satisfacción y la ansiedad-estado del entrenador.

No se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.425$), entre la autoestima que presenta el entrenador y los estilos de aprendizaje de los jugadores.

Tabla V.187. La autoestima del entrenador y los estilos de aprendizaje de sus futbolista. ($p=.425$)

Estilos de Aprendizaje		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Teórico	Recuento	13	29	26	68
	% de Estilos	19,1%	42,6%	38,2%	100,0%
	% Autoestima	24,1%	31,2%	20,0%	24,5%
Activo	Recuento	15	27	46	88
	% de Estilos	17,0%	30,7%	52,3%	100,0%
	% Autoestima	27,8%	29,0%	35,4%	31,8%
Reflexivo	Recuento	12	15	19	46
	% de Estilos	26,1%	32,6%	41,3%	100,0%
	% Autoestima	22,2%	16,1%	14,6%	16,6%
Pragmático	Recuento	14	22	39	75
	% de Estilos	18,7%	29,3%	52,0%	100,0%
	% Autoestima	25,9%	23,7%	30,0%	27,1%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% de Estilos	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

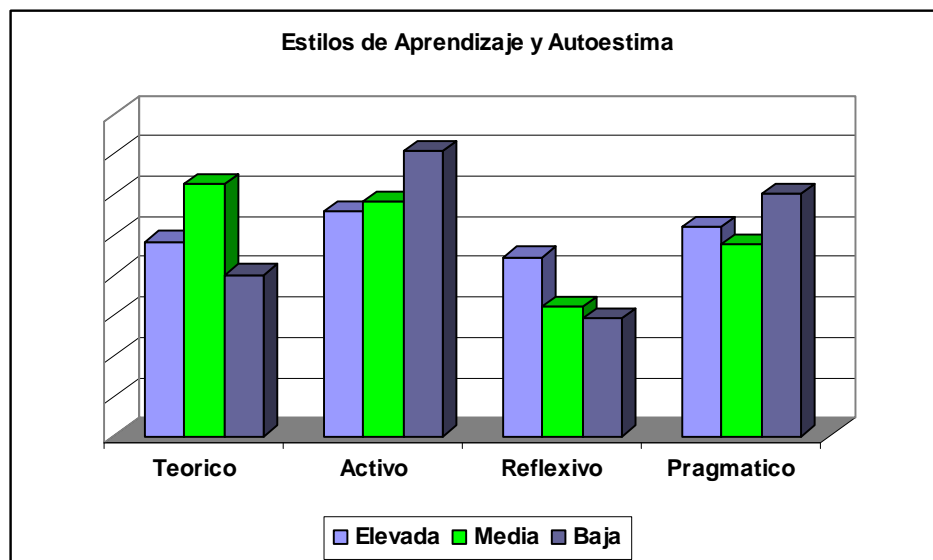


Figura V.128. Relación entre la autoestima del entrenador y los estilos de aprendizaje de futbolista.

Sí se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p=.004$) en la relación entre el tipo de autoestima señalado por el entrenador y la categoría a la que pertenecen los jugadores; así los jugadores de categoría infantil reciben una autoestima media (42,3%) mientras que el resto de niveles señalan autoestimas bajas (57,4% en cadetes y 49,5% en juveniles) como se aprecia en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.188. Distribución entre la autoestima del entrenador y la categoría a la que entrena. ($p=.004$)

Categoría		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Infantil	Recuento	21	33	24	78
	% de Categoría	26,9%	42,3%	30,8%	100,0%
	% Autoestima	38,9%	35,5%	18,5%	28,2%
Cadete	Recuento	10	30	54	94
	% de Categoría	10,6%	31,9%	57,4%	100,0%
	% Autoestima	18,5%	32,3%	41,5%	33,9%
Juvenil	Recuento	23	30	52	105
	% de Categoría	21,9%	28,6%	49,5%	100,0%
	% Autoestima	42,6%	32,3%	40,0%	37,9%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% de Categoría	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

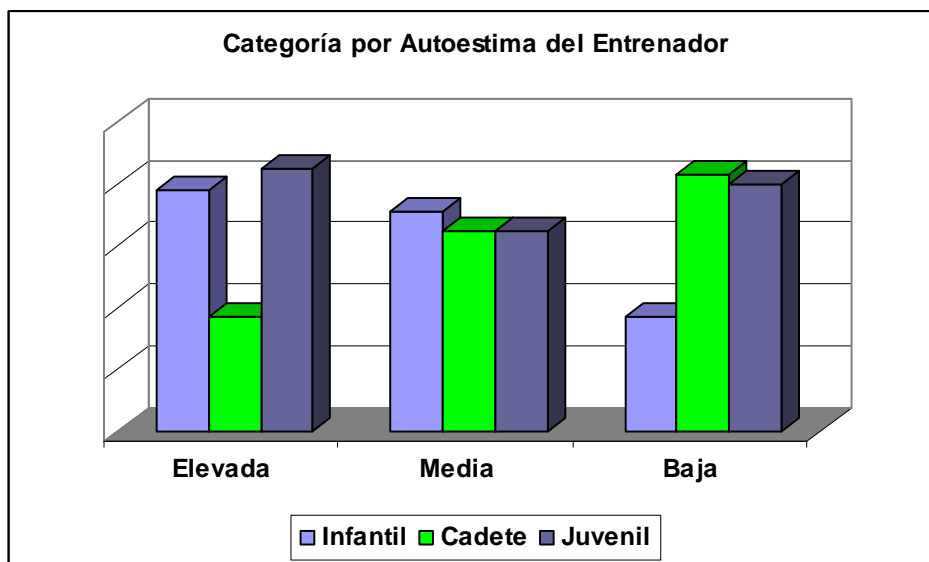


Figura V.129. Relación entre la autoestima del entrenador y la categoría a la que entrena.

Al analizar la autoestima señalada por los técnicos de fútbol y la satisfacción de los jugadores los análisis denotaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.024$); así los jugadores muy satisfechos con la actividad recibían una autoestima elevada por parte del entrenador (53,7%) mientras los satisfechos procedían fundamentalmente de autoestimas media y bajas por parte del entrenador; y los nada satisfechos se distribuían homogéneamente con valores en torno al 10%, como observamos en la tabla y figura.

Tabla V.189. Relación entre la autoestima del entrenador y la satisfacción de los jugadores. ($p=.024$)

Satisfacción		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Nada Satisfecho	Recuento	6	13	14	33
	% Satisfacción	18,2%	39,4%	42,4%	100,0%
	% Autoestima	11,1%	14,0%	10,8%	11,9%
Satisfecho	Recuento	19	54	73	146
	% Satisfacción	13,0%	37,0%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	35,2%	58,1%	56,2%	52,7%
Muy Satisfecho	Recuento	29	26	43	98
	% Satisfacción	29,6%	26,5%	43,9%	100,0%
	% Autoestima	53,7%	28,0%	33,1%	35,4%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% Satisfacción	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

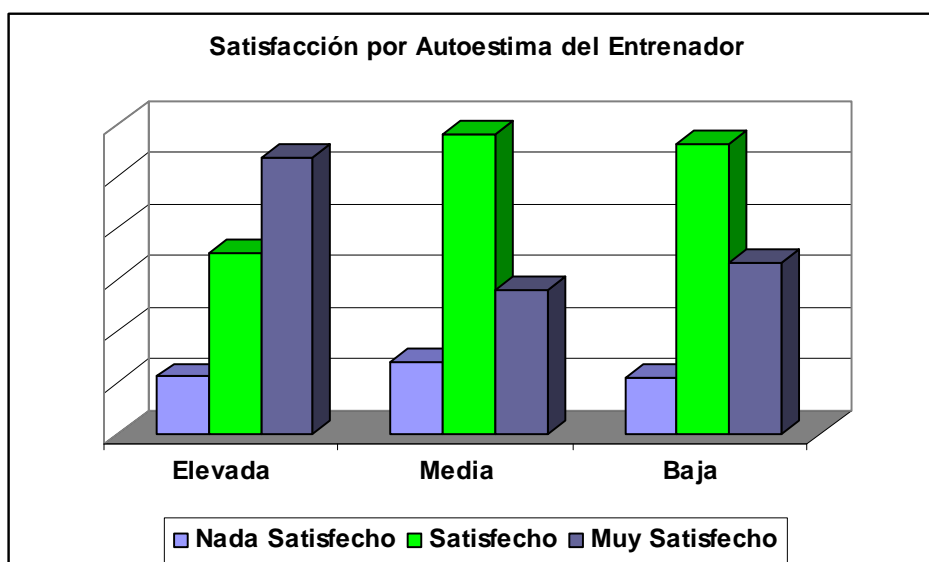


Figura V.130. Relación entre la autoestima mostrada por el entrenador y la satisfacción de jugadores.

No se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.297$), entre la autoestima del entrenador y la autoestima que tienen los jugadores.

Tabla V.190. Relación entre la autoestima del entrenador y la de sus jugadores. ($p=.297$)

Autoestima		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Elevada	Recuento	9	17	31	57
	% Autoestima	15,8%	29,8%	54,4%	100,0%
	% Autoestima	16,7%	18,3%	23,8%	20,6%
Media	Recuento	22	29	51	102
	% Autoestima	21,6%	28,4%	50,0%	100,0%
	% Autoestima	40,7%	31,2%	39,2%	36,8%
Baja	Recuento	23	47	48	118
	% Autoestima	19,5%	39,8%	40,7%	100,0%
	% Autoestima	42,6%	50,5%	36,9%	42,6%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% Autoestima	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

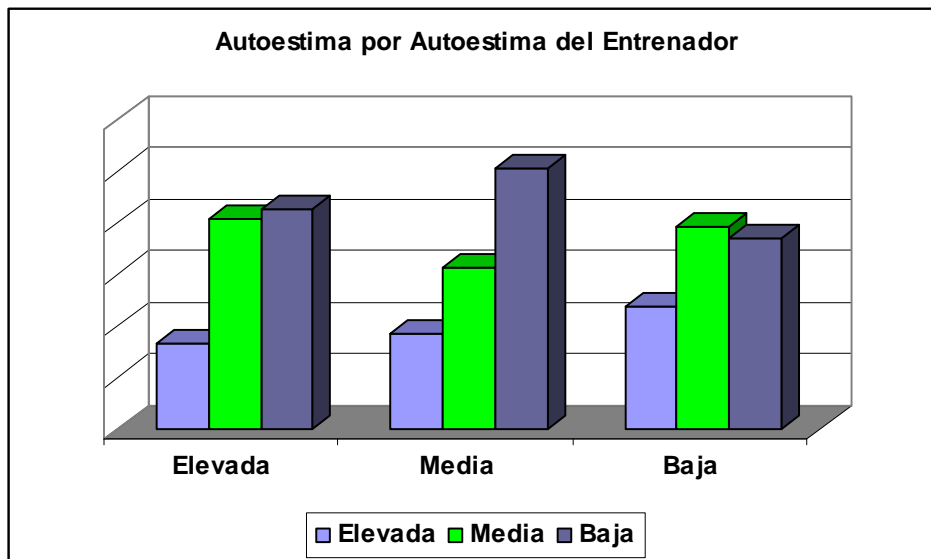


Figura V.131. Relación entre la autoestima del entrenador y la de sus jugadores.

Tampoco se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede desprenderse de la siguiente tabla y figura ($p=.514$), entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-rasgo que tienen los jugadores.

Tabla V.191. Relación entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores. ($p=.514$)

Ansiedad-Rasgo		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	1	0	2	3
	% Ansiedad-Rasgo	33,3%	,0%	66,7%	100,0%
	% Autoestima	1,9%	,0%	1,5%	1,1%
Normal	Recuento	25	54	67	146
	% Ansiedad-Rasgo	17,1%	37,0%	45,9%	100,0%
	% Autoestima	46,3%	58,1%	51,5%	52,7%
Alta	Recuento	28	39	61	128
	% Ansiedad-Rasgo	21,9%	30,5%	47,7%	100,0%
	% Autoestima	51,9%	41,9%	46,9%	46,2%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% Ansiedad-Rasgo	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

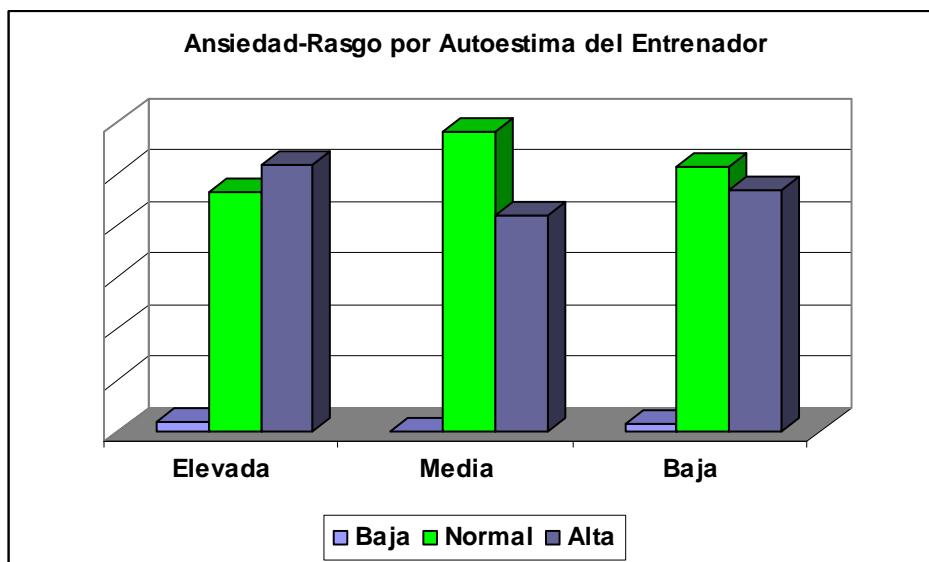


Figura V.132. Relación entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores.

Igualmente no se aprecian diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.054$), entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-estado que tienen los jugadores.

Tabla V.192. Relación entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores. ($p=.054$)

Ansiedad-Estado		Autoestima Entrenador			Total
		Elevada	Media	Baja	
Baja	Recuento	5	0	6	11
	% Ansiedad-Estado	45,5%	,0%	54,5%	100,0%
	% Autoestima	9,3%	,0%	4,6%	4,0%
Normal	Recuento	32	64	76	172
	% Ansiedad-Estado	18,6%	37,2%	44,2%	100,0%
	% Autoestima	59,3%	68,8%	58,5%	62,1%
Alta	Recuento	17	29	48	94
	% Ansiedad-Estado	18,1%	30,9%	51,1%	100,0%
	% Autoestima	31,5%	31,2%	36,9%	33,9%
Total	Recuento	54	93	130	277
	% Ansiedad-Estado	19,5%	33,6%	46,9%	100,0%
	% Autoestima	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

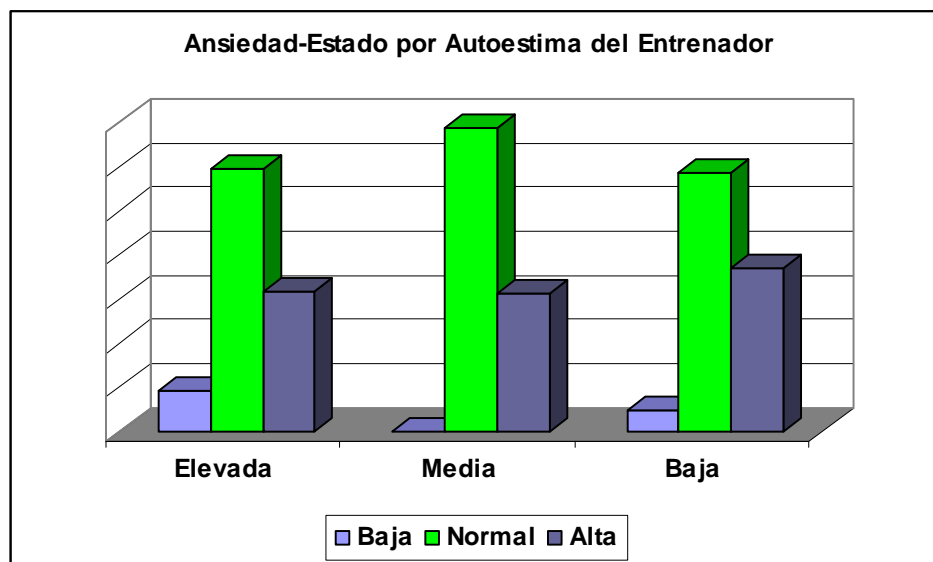


Figura V.133. Relación entre la autoestima del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores.

Tampoco se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.077$), entre la ansiedad-rasgo del entrenador y los estilos de aprendizaje percibidos por los jugadores de fútbol de Ciudad del Carmen.

Tabla V.193. Relación entre los estilos de aprendizaje y la ansiedad-rasgo del entrenador. ($p=.077$)

Estilos		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Teórico	Recuento	7	47	14	68
	% de Estilos	10,3%	69,1%	20,6%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	21,2%	28,0%	18,4%	24,5%
Activo	Recuento	15	49	24	88
	% de Estilos	17,0%	55,7%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	45,5%	29,2%	31,6%	31,8%
Reflexivo	Recuento	8	23	15	46
	% de Estilos	17,4%	50,0%	32,6%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	24,2%	13,7%	19,7%	16,6%
Pragmático	Recuento	3	49	23	75
	% de Estilos	4,0%	65,3%	30,7%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	9,1%	29,2%	30,3%	27,1%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% de Estilos	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

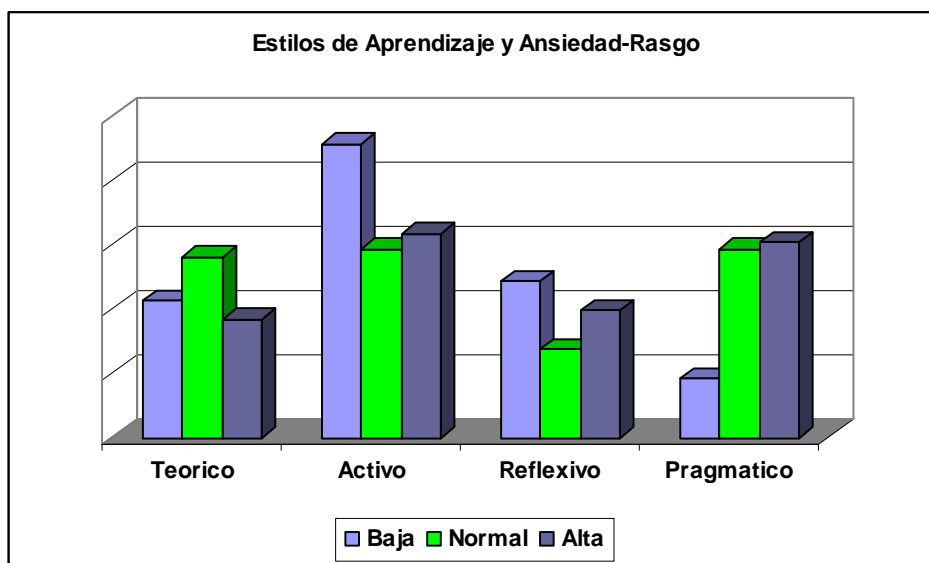


Figura V.134. Relación entre los estilos de aprendizaje y la ansiedad-rasgo del entrenador.

Al analizar la ansiedad-rasgo señalada por los técnicos de fútbol y la categoría de los jugadores (infantil, cadete y juvenil) los análisis denotaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$); así los jugadores en edad infantil reciben una ansiedad-rasgo normal y alta, con cifras similares; sin embargo los futbolista en edad cadete reciben una ansiedad normal por parte de su entrenador (88,3%) mientras que los juveniles se distribuyen con cifras similares (en torno al 30%), destacándose como los entrenadores en edad juvenil transmiten a 33 jugadores una ansiedad de tipo baja.

Tabla V.194. Muestra de ansiedad-rasgo de entrenadores y la categoría en la que se desempeñan. ($p=.000$)

Categoría		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Infantil	Recuento	0	44	34	78
	% de Categoría	,0%	56,4%	43,6%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	26,2%	44,7%	28,2%
Cadete	Recuento	0	83	11	94
	% de Categoría	,0%	88,3%	11,7%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	,0%	49,4%	14,5%	33,9%
Juvenil	Recuento	33	41	31	105
	% de Categoría	31,4%	39,0%	29,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	24,4%	40,8%	37,9%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% de Categoría	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

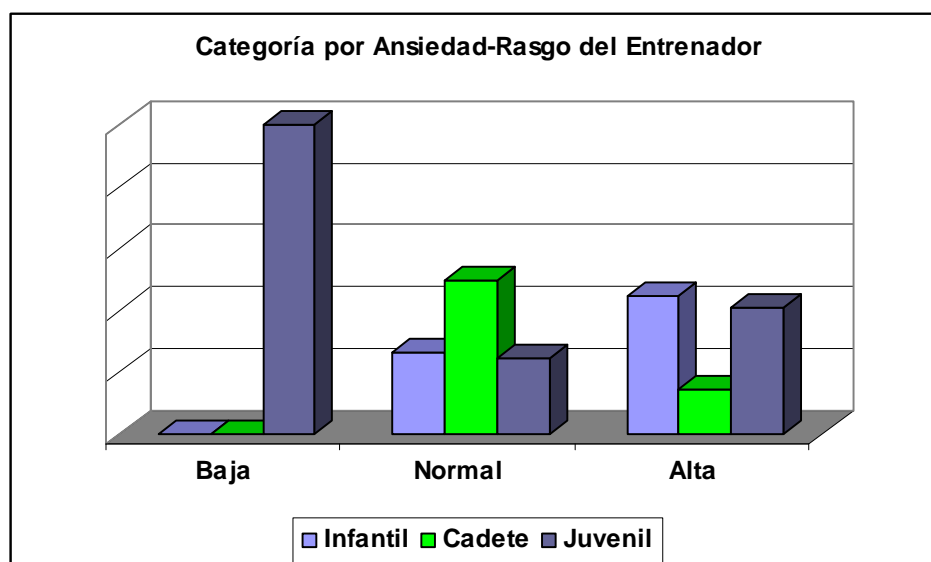


Figura V.135. Relación entre ansiedad-rasgo de entrenadores y la categoría en la que se desempeñan.

No se observan diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.062$), entre la ansiedad-rasgo del entrenador y los niveles de satisfacción de los jugadores de fútbol de Ciudad del Carmen.

Tabla V.195. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la satisfacción de los jugadores. ($p=.062$)

Satisfacción		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Nada Satisfecho	Recuento	8	15	10	33
	% de Satisfacción	24,2%	45,5%	30,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	24,2%	8,9%	13,2%	11,9%
Satisfecho	Recuento	18	93	35	146
	% de Satisfacción	12,3%	63,7%	24,0%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	54,5%	55,4%	46,1%	52,7%
Muy Satisfecho	Recuento	7	60	31	98
	% de Satisfacción	7,1%	61,2%	31,6%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	21,2%	35,7%	40,8%	35,4%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% de Satisfacción	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

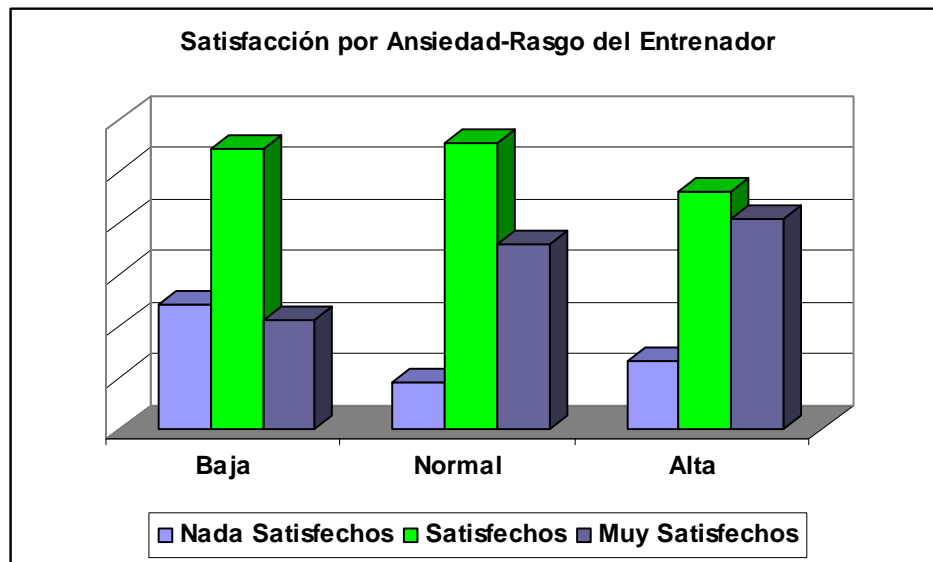


Figura V.136. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la satisfacción de los jugadores.

Igualmente no se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.334$), entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la autoestima que tienen los jugadores.

Tabla V.196. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la autoestima de los jugadores. ($p=.334$)

Autoestima		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Elevada	Recuento	4	41	12	57
	% de Autoestima	7,0%	71,9%	21,1%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	12,1%	24,4%	15,8%	20,6%
Media	Recuento	15	59	28	102
	% de Autoestima	14,7%	57,8%	27,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	45,5%	35,1%	36,8%	36,8%
Baja	Recuento	14	68	36	118
	% de Autoestima	11,9%	57,6%	30,5%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	42,4%	40,5%	47,4%	42,6%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% de Autoestima	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

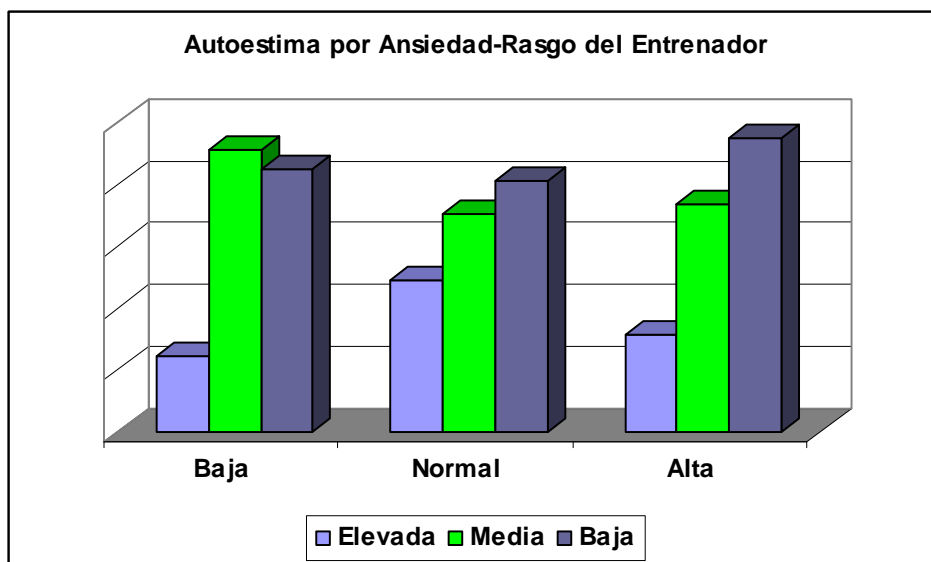


Figura V.137. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la autoestima de los jugadores.

Al analizar la ansiedad-rasgo señalada por los técnicos de fútbol y la ansiedad-rasgo de los jugadores los análisis denotaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.040$); así las diferencias vienen motivadas por los jugadores con ansiedad baja que reciben muy poca ansiedad baja por parte del entrenador (valores inferiores al 7%), mostrándose valores homogéneos en el resto de tipos de ansiedad como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.197. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores. ($p=.040$)

Ansiedad Rasgo		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Baja	Recuento	2	0	1	3
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	6,1%	,0%	1,3%	1,1%
Normal	Recuento	18	88	40	146
	% Ansiedad Rasgo	12,3%	60,3%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	54,5%	52,4%	52,6%	52,7%
Alta	Recuento	13	80	35	128
	% Ansiedad Rasgo	10,2%	62,5%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	39,4%	47,6%	46,1%	46,2%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% Ansiedad Rasgo	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

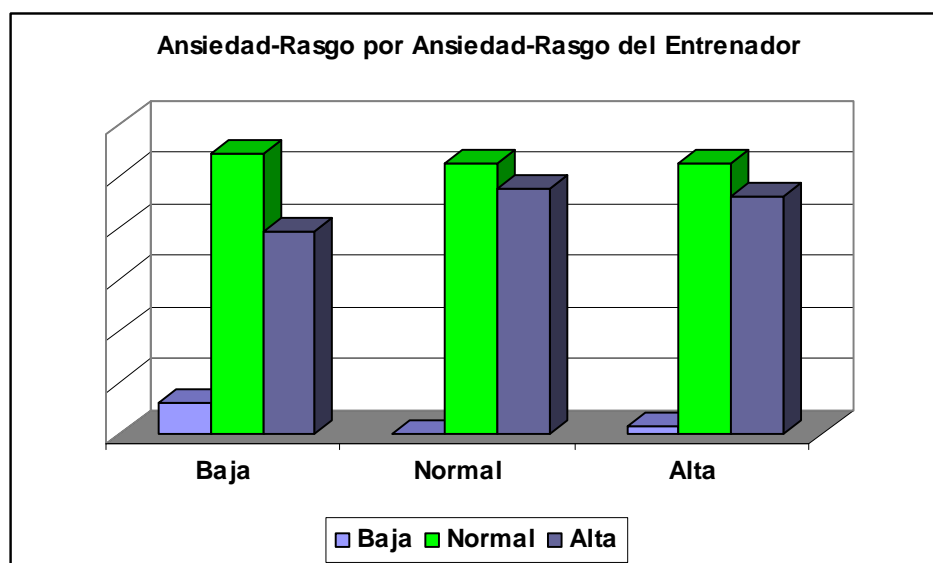


Figura V.138. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores.

Tampoco se establecen diferencias estadísticamente significativas como puede observarse en la siguiente tabla y figura ($p=.310$), entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la ansiedad-estado que tienen los jugadores.

Tabla V.198. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores.
($p=.310$)

Ansiedad Estado		Ansiedad-Rasgo Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Baja	Recuento	3	4	4	11
	% Ansiedad Estado	27,3%	36,4%	36,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	9,1%	2,4%	5,3%	4,0%
Normal	Recuento	22	104	46	172
	% Ansiedad Estado	12,8%	60,5%	26,7%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	61,9%	60,5%	62,1%
Alta	Recuento	8	60	26	94
	% Ansiedad Estado	8,5%	63,8%	27,7%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	24,2%	35,7%	34,2%	33,9%
Total	Recuento	33	168	76	277
	% Ansiedad Estado	11,9%	60,6%	27,4%	100,0%
	% Ansiedad Rasgo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

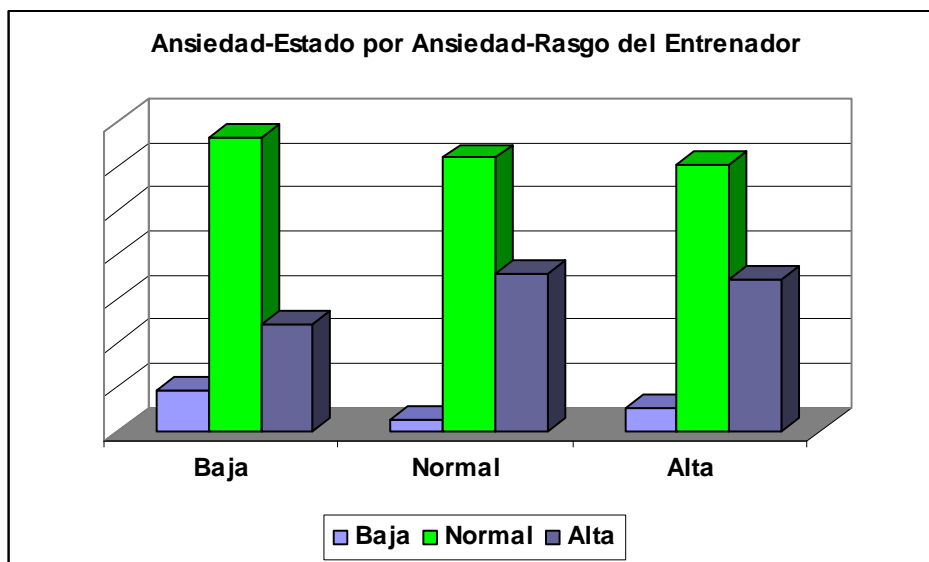


Figura V.139. Relación entre la ansiedad-rasgo del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores.

No se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=.334$), entre la ansiedad-estado del entrenador y los estilos de aprendizaje que tienen los jugadores, como puede observarse en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.199. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y los estilos de aprendizaje de los jugadores.
($p=.334$)

Estilos		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Teórico	Recuento	24	32	12	68
	% de Estilos	35,3%	47,1%	17,6%	100,0%
	% Ansiedad Estado	34,3%	22,4%	18,8%	24,5%
Activo	Recuento	19	49	20	88
	% de Estilos	21,6%	55,7%	22,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	27,1%	34,3%	31,3%	31,8%
Reflexivo	Recuento	12	22	12	46
	% de Estilos	26,1%	47,8%	26,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	17,1%	15,4%	18,8%	16,6%
Pragmático	Recuento	15	40	20	75
	% de Estilos	20,0%	53,3%	26,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	21,4%	28,0%	31,3%	27,1%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% de Estilos	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

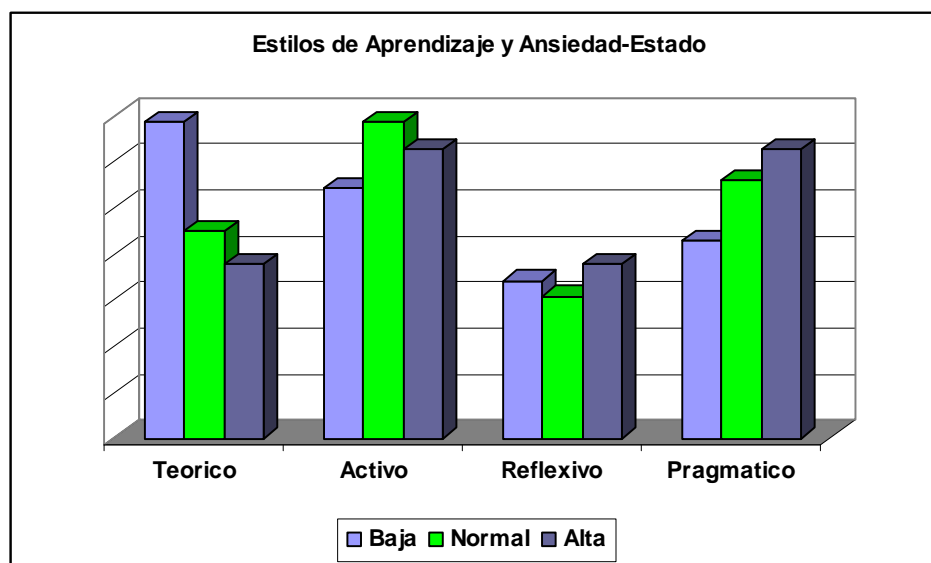


Figura V.140. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y estilos de aprendizaje de jugadores.

Al analizar la ansiedad-estado señalada por los técnicos de fútbol y la categoría de los jugadores (infantil, cadete y juvenil) los análisis denotaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$); así los jugadores en edad infantil reciben una ansiedad-estado alta (64,1%); sin embargo los futbolista en edad cadete adoptan una ansiedad normal por parte de su entrenador (42,7%) mientras que los juveniles se distribuyen con cifras similares entre la baja y la normal como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.200. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la categoría de jugadores. ($p=.000$)

Categoría		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Infantil	Recuento	16	21	41	78
	% de Categoría	20,5%	26,9%	52,6%	100,0%
	% Ansiedad Estado	22,9%	14,7%	64,1%	28,2%
Cadete	Recuento	21	61	12	94
	% de Categoría	22,3%	64,9%	12,8%	100,0%
	% Ansiedad Estado	30,0%	42,7%	18,8%	33,9%
Juvenil	Recuento	33	61	11	105
	% de Categoría	31,4%	58,1%	10,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	47,1%	42,7%	17,2%	37,9%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% de Categoría	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

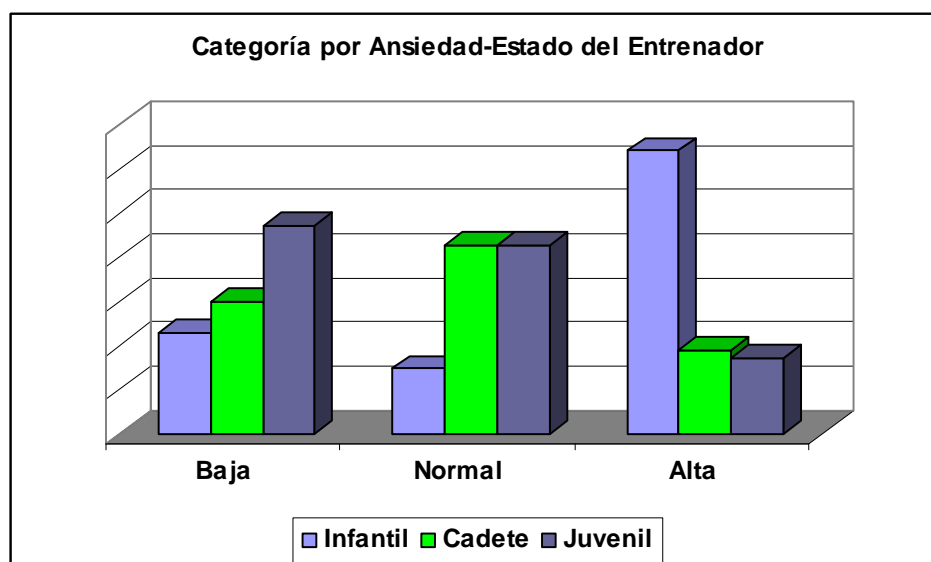


Figura V.141. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la categoría de los jugadores.

Al analizar la ansiedad-estado señalada por los técnicos de fútbol y la satisfacción de los jugadores los análisis denotaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.010$); así los jugadores nada satisfechos tenían una ansiedad estado del entrenador en un 17,1%, cifras superiores a los otros tipos de ansiedad; en cuanto a los satisfechos se distribuían entre ansiedad baja y alta, y por último los muy satisfechos tenían ansiedad de tipo normal de una forma mayoritaria como se observa en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.201. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y estilos de satisfacción de jugadores.
($p=.010$)

Satisfacción		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Nada Satisfecho	Recuento	12	16	5	33
	% de Satisfacción	36,4%	48,5%	15,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	17,1%	11,2%	7,8%	11,9%
Satisfecho	Recuento	43	64	39	146
	% de Satisfacción	29,5%	43,8%	26,7%	100,0%
	% Ansiedad Estado	61,4%	44,8%	60,9%	52,7%
Muy Satisfecho	Recuento	15	63	20	98
	% de Satisfacción	15,3%	64,3%	20,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	21,4%	44,1%	31,3%	35,4%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% de Satisfacción	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

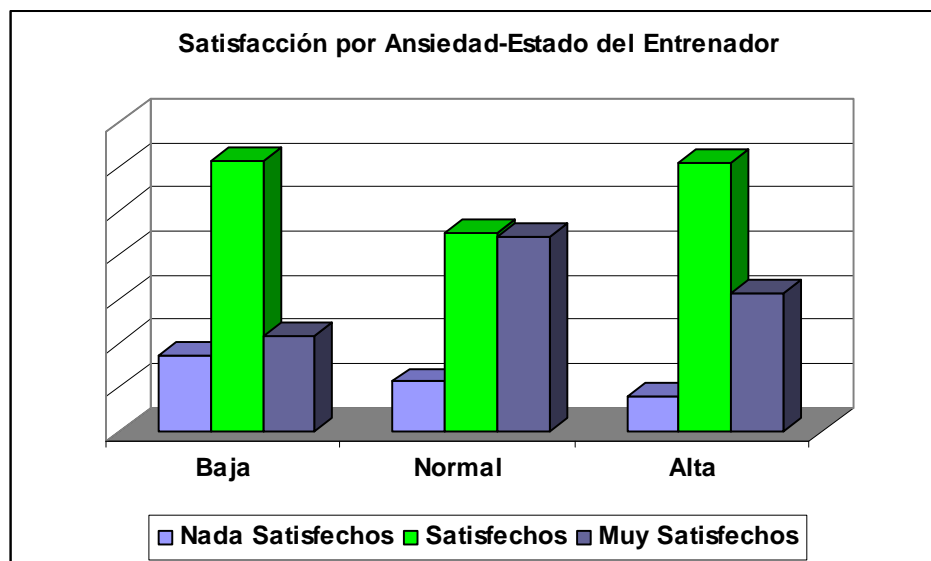


Figura V.142. Relación entre ansiedad-estado del entrenador y los estilos de satisfacción de jugadores.

No se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=.110$), entre la ansiedad-estado del entrenador y la autoestima que tienen los jugadores, como puede observarse en la siguiente tabla y figura.

Tabla V.202. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la autoestima de los jugadores. ($p=.110$)

Autoestima		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Elevada	Recuento	14	33	10	57
	% de Autoestima	24,6%	57,9%	17,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	20,0%	23,1%	15,6%	20,6%
Media	Recuento	19	59	24	102
	% de Autoestima	18,6%	57,8%	23,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	27,1%	41,3%	37,5%	36,8%
Baja	Recuento	37	51	30	118
	% de Autoestima	31,4%	43,2%	25,4%	100,0%
	% Ansiedad Estado	52,9%	35,7%	46,9%	42,6%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% de Autoestima	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

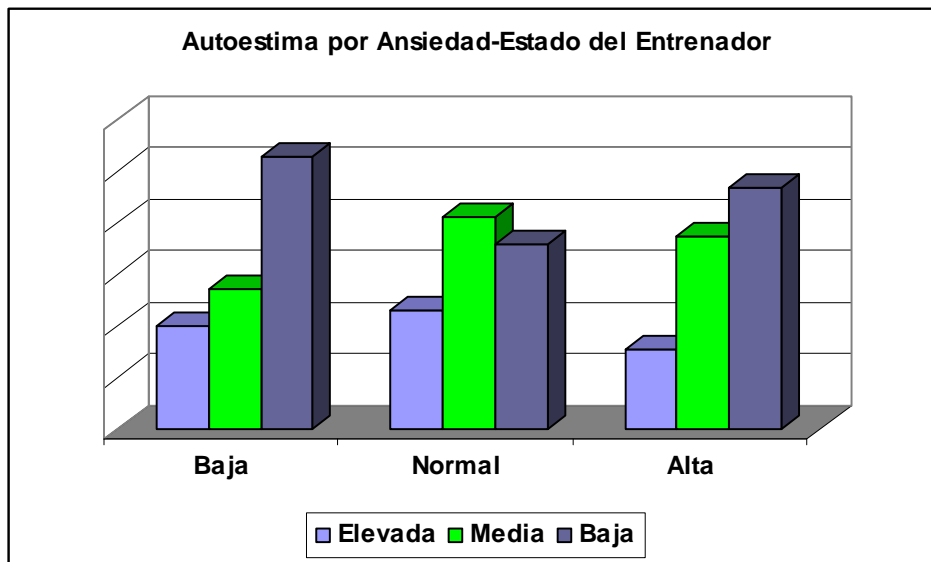


Figura V.143. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la autoestima de los jugadores.

Igualmente no se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=.056$), entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-rasgo que tienen los jugadores, como puede observarse en la siguiente tabla y figura

Tabla V.204. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores.
($p=.056$)

Ansiedad Rasgo		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Baja	Recuento	2	0	1	3
	% Ansiedad Rasgo	66,7%	,0%	33,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	2,9%	,0%	1,6%	1,1%
Normal	Recuento	37	68	41	146
	% Ansiedad Rasgo	25,3%	46,6%	28,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	52,9%	47,6%	64,1%	52,7%
Alta	Recuento	31	75	22	128
	% Ansiedad Rasgo	24,2%	58,6%	17,2%	100,0%
	% Ansiedad Estado	44,3%	52,4%	34,4%	46,2%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% Ansiedad Rasgo	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

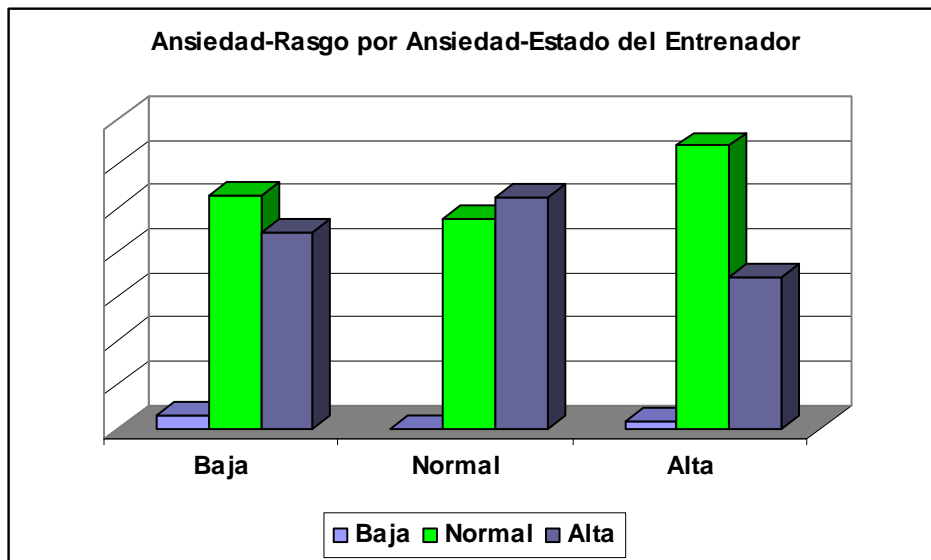


Figura V.144. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-rasgo de los jugadores.

No se observan diferencias estadísticamente significativas ($p=.624$), entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-estado que tienen los jugadores.

Tabla V.205. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores.
($p=.624$)

Ansiedad Estado		Ansiedad-Estado Entrenador			Total
		Baja	Normal	Alta	
Baja	Recuento	2	6	3	11
	% Ansiedad Estado	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	% Ansiedad Estado	2,9%	4,2%	4,7%	4,0%
Normal	Recuento	49	86	37	172
	% Ansiedad Estado	28,5%	50,0%	21,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	70,0%	60,1%	57,8%	62,1%
Alta	Recuento	19	51	24	94
	% Ansiedad Estado	20,2%	54,3%	25,5%	100,0%
	% Ansiedad Estado	27,1%	35,7%	37,5%	33,9%
Total	Recuento	70	143	64	277
	% Ansiedad Estado	25,3%	51,6%	23,1%	100,0%
	% Ansiedad Estado	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

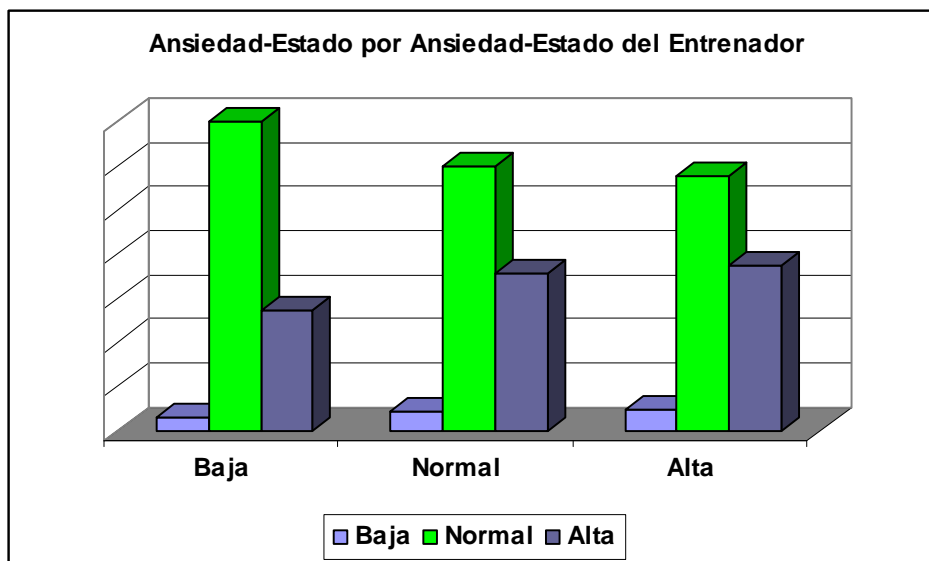


Figura V.145. Relación entre la ansiedad-estado del entrenador y la ansiedad-estado de los jugadores.

A continuación se realiza el estudio de relación entre los 26 equipos y el estilo de enseñanza que reciben por parte del entrenador y las variables de estilo de aprendizaje, satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, señalando que el estilo de aprendizaje más utilizado será aquel que supere o iguale el 40%,

mientras que para el resto de variables (satisfacción, autoestima y ansiedad rasgo y estado), será aquellos que superen o igualen el 50%; asimismo cuando no superen estos porcentajes, se pondrá el termino diversos, pues no existe homogeneidad en la contestación de los jugadores.

En primer lugar se realiza un análisis sobre la posible correspondencia entre el estilo de aprendizaje señalado por los jugadores y el aportado por los técnicos en cada uno de los equipos, determinándose que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.711$).

Tabla V.206. Relación entre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. ($p=.711$)

Estilos de Enseñanza por Equipos		Estilos de Aprendizaje				Total
		Teórico	Interpretativo	Activo	Diversos	
Teórico	Recuento	1	3	2	3	9
	% Estilos Enseñanza	11,1%	33,3%	22,2%	33,3%	100,0%
	% Estilos Aprendizaje	33,3%	75,0%	20,0%	33,3%	34,6%
Activo	Recuento	1	1	5	3	10
	% Estilos Enseñanza	10,0%	10,0%	50,0%	30,0%	100,0%
	% Estilos Aprendizaje	33,3%	25,0%	50,0%	33,3%	38,5%
Reflexivo	Recuento	0	0	0	1	1
	% Estilos Enseñanza	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% Estilos Aprendizaje	,0%	,0%	,0%	11,1%	3,8%
Pragmático	Recuento	1	0	3	2	6
	% Estilos Enseñanza	16,7%	,0%	50,0%	33,3%	100,0%
	% Estilos Aprendizaje	33,3%	,0%	30,0%	22,2%	23,1%
Total	Recuento	3	4	10	9	26
	% Estilos Enseñanza	11,5%	15,4%	38,5%	34,6%	100,0%
	% Estilos Aprendizaje	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En cuanto a la satisfacción que señalan los equipos y el estilo que reciben determinó diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$), así como se aprecia en la siguiente tabla, todos los equipos con sus estilos señalan sentirse satisfechos con la práctica del fútbol, exceptuando el club que recibe un estilo reflexivo en cuyo equipo se produce una valoración de no satisfacción.

Tabla V.207. Relación entre los estilos de enseñanza y la satisfacción mostrada por los equipos. ($p=.000$)

Estilos de Enseñanza por Equipos		Satisfacción				Total
		Nada Satisfecho	Satisfecho	Muy Satisfecho	Diversos	
Teórico	Recuento	0	5	3	1	9
	% Estilos Enseñanza	,0%	55,6%	33,3%	11,1%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	31,3%	50,0%	33,3%	34,6%
Activo	Recuento	0	8	2	0	10
	% Estilos Enseñanza	,0%	80,0%	20,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	50,0%	33,3%	,0%	38,5%
Reflexivo	Recuento	1	0	0	0	1
	% Estilos Enseñanza	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	100,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Pragmático	Recuento	0	3	1	2	6
	% Estilos Enseñanza	,0%	50,0%	16,7%	33,3%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	18,8%	16,7%	66,7%	23,1%
Total	Recuento	1	16	6	3	26
	% Estilos Enseñanza	3,8%	61,5%	23,1%	11,5%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En lo referente a la autoestima tampoco se apreciaron diferencias ($p=.416$), así como se observa en la tabla se produce una distribución heterogénea en todos los apartados.

Tabla V.208. Relación entre los estilos de enseñanza y la autoestima mostrada por los equipos. ($p=.416$)

Estilos de Enseñanza por Equipos		Autoestima				Total
		Baja	Media	Elevada	Diversos	
Teórico	Recuento	1	2	0	6	9
	% Estilos Enseñanza	11,1%	22,2%	,0%	66,7%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	14,3%	33,3%	,0%	46,2%	34,6%
Activo	Recuento	2	3	0	5	10
	% Estilos Enseñanza	20,0%	30,0%	,0%	50,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	28,6%	50,0%	,0%	38,5%	38,5%
Reflexivo	Recuento	1	0	0	0	1
	% Estilos Enseñanza	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	14,3%	,0%	,0%	,0%	3,8%
Pragmático	Recuento	3	1	0	2	6
	% Estilos Enseñanza	50,0%	16,7%	,0%	33,3%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	42,9%	16,7%	,0%	15,4%	23,1%
Total	Recuento	7	6	0	13	26
	% Estilos Enseñanza	26,9%	23,1%	,0%	50,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%

Igualmente no se detectaron diferencias estadísticamente significativas ($p=.639$ y $p=.643$) entre la ansiedad-rasgo y ansiedad-estado, como se observa:

Tabla V.209. Relación entre los estilos de enseñanza y la ansiedad-rasgo. ($p=.639$)

Estilos de Enseñanza por Equipos		Ansiedad-Rasgo				Total
		Baja	Normal	Alta	Diversos	
Teórico	Recuento	0	5	3	1	9
	% Estilos Enseñanza	,0%	55,6%	33,3%	11,1%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	29,4%	37,5%	100,0%	34,6%
Activo	Recuento	0	6	4	0	10
	% Estilos Enseñanza	,0%	60,0%	40,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	35,3%	50,0%	,0%	38,5%
Reflexivo	Recuento	0	1	0	0	1
	% Estilos Enseñanza	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	5,9%	,0%	,0%	3,8%
Pragmático	Recuento	0	5	1	0	6
	% Estilos Enseñanza	,0%	83,3%	16,7%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	29,4%	12,5%	,0%	23,1%
Total	Recuento	0	17	8	1	26
	% Estilos Enseñanza	,0%	65,4%	30,8%	3,8%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla V.210. Relación entre los estilos de enseñanza y la ansiedad-estado. ($p=.643$)

Estilos de Enseñanza por Equipos		Ansiedad-Estado				Total
		Baja	Normal	Alta	Diversos	
Teórico	Recuento	0	8	0	1	9
	% Estilos Enseñanza	,0%	88,9%	,0%	11,1%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	40,0%	,0%	25,0%	34,6%
Activo	Recuento	0	6	2	2	10
	% Estilos Enseñanza	,0%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	30,0%	100,0%	50,0%	38,5%
Reflexivo	Recuento	0	1	0	0	1
	% Estilos Enseñanza	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	5,0%	,0%	,0%	3,8%
Pragmático	Recuento	0	5	0	1	6
	% Estilos Enseñanza	,0%	83,3%	,0%	16,7%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	25,0%	,0%	25,0%	23,1%
Total	Recuento	0	20	2	4	26
	% Estilos Enseñanza	,0%	76,9%	7,7%	15,4%	100,0%
	% Estilos Satisfacción	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

A continuación y para finalizar el estudio estadístico se realiza un cuadro resumen con los datos aportados por los jugadores de los 26 equipos y el estilo de enseñanza que reciben por parte del entrenador, para comprender este cuadro debemos indicar que se ha separado cada uno de los estilos, y se ha puesto los valores que obtienen en función del estilo de aprendizaje, satisfacción, autoestima, ansiedad rasgo y ansiedad estado.

Estilo de Enseñanza Tradicional

En este tipo de enseñanza son nueve los equipos encuadrados, mostrando como se relaciona de una forma heterogénea entre todos los estilos de aprendizaje; en los clubes con este estilo se establece mucha satisfacción, mientras que la autoestima es diversa, no hallándose muy afianzada, por último puntualizar que esta modalidad de enseñanza muestra en sus jugadores ansiedad normal.

Tabla V.211. Distribución de la satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado del estilo de enseñanza tradicional.

Estilo de Enseñanza Tradicional														
Estilo Aprendizaje			Satisfacción			Autoestima			Ansiedad Rasgo			Ansiedad Estado		
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%
Teórico	1	11,1%	Nada Satisfecho	0	,0%	Elevada	0	,0%	Baja	0	,0%	Baja	0	,0%
Pragmático	3	33,3%	Satisfecho	5	55,6%	Media	2	22,2%	Normal	5	55,6%	Normal	8	88,9%
Activo	2	22,2%	Muy Satisfecho	3	33,3%	Baja	1	11,1%	Alta	3	33,3%	Alta	0	,0%
Diversos	3	33,3%	Diversos	1	11,1%	Diversos	6	66,7%	Diversos	1	11,1%	Diversos	1	11,1%
Total	9	100%	Total	9	100%	Total	9	100%	Total	9	100%	Total	9	100%

Estilo de Enseñanza Técnico

Este tipo de estilo no fue puntuado por ninguno de los entrenadores como se ha señalado a lo largo de este estudio.

Estilo de Enseñanza Interpretativo

En este tipo de enseñanza son diez los equipos encuadrados, mostrando como se relaciona directamente con el estilo de aprendizaje activo; en los clubes con este estilo se establece satisfacción, mientras que la autoestima es diversa, no se encuentra muy afianzada, por ultimo puntualizar que esta modalidad de enseñanza indica ansiedad de tipo normal.

Tabla V.212. Distribución de la satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado del estilo de enseñanza interpretativo.

Estilo de Enseñanza Interpretativo														
Estilo Aprendizaje			Satisfacción			Autoestima			Ansiedad Rasgo			Ansiedad Estado		
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%
Teórico	1	10%	Nada Satisfecho	0	,0%	Elevada	0	,0%	Baja	0	,0%	Baja	0	,0%
Pragmático	1	10%	Satisfecho	8	80%	Media	3	30%	Normal	6	60%	Normal	6	60%
Activo	5	50%	Muy Satisfecho	2	20%	Baja	2	20%	Alta	4	40%	Alta	2	20%
Diversos	3	30%	Diversos	0	,0%	Diversos	5	50%	Diversos	0	,0%	Diversos	2	20%
Total	10	100%	Total	10	100%	Total	10	100%	Total	10	100%	Total	10	100%

Estilo de Enseñanza Activo

Este estilo solamente fue valorado por un club por lo que no es representativo, el estilo mostrado por los jugadores fue diverso, no estaban satisfechos y tenían autoestima baja y la ansiedad era normal.

Tabla V.213. Distribución de la satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado del estilo de enseñanza activo.

Estilo de Enseñanza Activo														
Estilo Aprendizaje			Satisfacción			Autoestima			Ansiedad Rasgo			Ansiedad Estado		
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%
Teórico	0	,0%	Nada Satisfecho	1	100%	Elevada	0	,0%	Baja	0	,0%	Baja	0	,0%
Pragmático	0	,0%	Satisfecho	0	,0%	Media	0	,0%	Normal	1	100%	Normal	1	100%
Activo	0	,0%	Muy Satisfecho	0	,0%	Baja	1	100%	Alta	0	,0%	Alta	0	,0%
Diversos	1	100%	Diversos	0	,0%	Diversos	0	,0%	Diversos	0	,0%	Diversos	0	,0%
Total	0	,0%	Total	0	,0%	Total	0	,0%	Total	0	,0%	Total	0	,0%

Estilo de Enseñanza Crítico

En este tipo de enseñanza son seis los equipos encuadrados, mostrando como se relaciona directamente con el estilo de aprendizaje activo; en los club con este estilo se establece satisfacción, mientras que la autoestima es baja, por ultimo puntualizar que esta modalidad de enseñanza indica ansiedad normal en sus dos modalidades.

Tabla V.214. Distribución de la satisfacción, autoestima, ansiedad-rasgo y ansiedad-estado del estilo de enseñanza crítico.

Estilo de Enseñanza Crítico														
Estilo Aprendizaje			Satisfacción			Autoestima			Ansiedad Rasgo			Ansiedad Estado		
	N	%		N	%		N	%		N	%		N	%
Teórico	1	16,7%	Nada Satisfecho	0	,0%	Elevada	0	,0%	Baja	0	,0%	Baja	0	,0%
Pragmático	0	,0%	Satisfecho	3	50,0%	Media	1	16,7%	Normal	5	83,3%	Normal	5	83,3%
Activo	3	50,0%	Muy Satisfecho	1	16,7%	Baja	3	50,0%	Alta	1	16,7%	Alta	0	,0%
Diversos	2	33,3%	Diversos	2	33,3%	Diversos	2	33,3%	Diversos	0	,0%	Diversos	1	16,7%
Total	6	100%	Total	6	100%	Total	6	100%	Total	6	100%	Total	6	100%

DISCUSSION

VI

VI DISCUSION

En este capítulo de la tesis se procede a establecer la discusión de los resultados plasmados en el apartado anterior, este trabajo de investigación realizado sobre 26 entrenadores y 277 jugadores del fútbol base de la Ciudad del Carmen (México).

En este apartado y al hilo de los resultados se establecerán tres grandes bloques, en un primer lugar se comentarán e interpretarán los resultados obtenidos en los técnicos de los 26 equipos analizados, en cuanto a los descriptivos y a las relaciones que han tenido en las variables de estudio En un segundo bloque se determinan las variables descriptivas y relaciones de los jugadores de fútbol base de esta población y por último se realiza la integración entre lo que aportan los entrenadores y las percepciones que tienen los jugadores.

Entrenadores

En este estudio se analizaron a 26 entrenadores, con una edad media de 32,27 años (DT=6,709), siendo en el rango de 24-40 años donde se sitúan la mayor parte de ellos, puntualizar que en ningún caso se observó a técnicos mayores de 50 años.

Este trabajo está en concordancia con otros similares como el de Abad, Giménez, Robles & Rodríguez (2011) que pretendió establecer el perfil y la experiencia de 79 entrenadores de fútbol base de Huelva (España), así como la metodología de enseñanza utilizada, también Olmedilla, Ortín, Andréu & Lozano (2004), en la Región de Murcia analizo a 41 técnicos del ámbito profesional, semiprofesional y de fútbol base y aficionado; también en el estudio de Saborowski, Alfermann & Würth (1999) se analizaron a 42 entrenadores, en diferentes modalidades deportivas (individuales y colectivos), con atletas de entre 8 y 21 años y con diferente nivel de dominio, determinándose la percepción del comportamiento de liderazgo del entrenador en el ambiente social con sus atletas.

La práctica totalidad de los técnicos habían ejercido esta modalidad deportiva (fútbol) de una forma continuada (competición, entrenamiento, clubes,.....), de ellos un tercio citaban haber sido jugadores a nivel profesional, por lo que consideramos que tener una experiencia competitiva profesional puede ser una valiosa ayuda para el entrenador, debido a que podrá aportar a sus jugadores experiencias vividas sobre como alcanzar la competencia en el alto rendimiento y lograr el objetivo de practicar el fútbol profesionalmente. Siguiendo con lo expuesto el entrenador también podrá aclarar a sus jugadores los pro y contras en la práctica del deporte, proyectando al educando un horizonte amplio de conocimientos, siendo mayores los de tipo empírico que teóricos del deporte, éstos últimos, no lo tienen tan desarrollado como los que han llegado a ser jugadores profesionales y ahora son entrenadores, como señala Jiménez, Lorenzo & Lorenzo (2005).

Tres cuartas partes de los participantes tenían la acreditación para ser entrenadores en fútbol y la mayor parte se dedican laboralmente al ámbito físico deportivo, ya sea como entrenadores o profesores de Educación Física; destacar además que la mayoría tenían estudios superiores universitarios.

Marín (2009) indica que una mayor y mejor formación del entrenador de fútbol llevará sin lugar a dudas a un mejor aprovechamiento del proceso de entrenamiento y con ello se generan futbolista más cualificados y preparados. Este hecho se apoya en la necesidad de tener una titulación deportiva, combinada con el apoyo de suficientes conocimientos teóricos y prácticos; Jiménez, Rodríguez & Castillo (2001) indican que en las primeras etapas de aprendizaje es importante que el instructor esté capacitado y actúe en consonancia con la edad y nivel de sus jugadores, adecuando a éstos todos los contenidos del entrenamiento. La labor del entrenador se debe plantear desde una perspectiva de actuación educativa, provocando que sea necesario que el entrenador se prepare y se forme como cualquier otro profesional de la actividad física y el deporte, pero en un campo más específico como es el deporte escolar, aspectos igualmente señalados en sus estudios por Moreno-Contreras (1997), que incluso

señala que la formación del entrenador no debe distar mucho de la del profesor de Educación Física. A este respecto Giménez (2003) nos habla del deporte escolar es decir: *“todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación”*. En este sentido, en una sociedad sujeta a frecuentes cambios en los procesos enseñanza-aprendizaje, se hace necesario el preparar a la persona para afrontar conocimientos en continuo crecimiento y modificación, siendo partícipes de la formación durante toda la vida y que exige la capacidad de regular por sí misma sus motivaciones y acciones (Enríquez & Rentería, 2007; Pérez-Villalobos, Valenzuela, Díaz, González-Pienda & Núñez, 2011).

Por tanto pensamos que tener formación profesional en el fútbol es imprescindible por los conocimientos que debe tener el entrenador con respecto a las fases sensibles del jugador, así como las etapas evolutivas para proporcionar conocimientos en su formación física y técnica-táctica acordes con la edad, en la planeación que promueva el crecimiento natural físico social y psicológico del individuo para un buen desarrollo deportivo y por ende resultados competitivos satisfactorios, al igual que citan en sus trabajos Darling & Dannels (2003); Moreno-Murcia, Huéscar, Peco, Alarcón & Cervelló (2012); Morreale, Osborn & Pearson, (2000).

La antigüedad como entrenador es bastante heterogénea aunque los que llevan menos de 5 años son mayoría; este aspecto confirma lo citado por Marín (2009) y Abad et al., (2011) que nos muestra como la edad de los entrenadores se corresponde con edades entre 21 y 30 años, siendo por tanto más jóvenes en niveles mas inferiores que en categorías más superiores.

Creemos que la predominancia de entrenadores jóvenes en la iniciación al fútbol es debido a que en su carrera profesional son los primeros pasos a seguir, además es más fácil encontrar trabajo, ya que no se necesita tanta experiencia como en un equipo profesional o de mayor envergadura; por otro lado los salarios son menos

cuantiosos en comparación con lo que perciben entrenadores con más edad y experiencia.

En cuanto a los estilos de enseñanza en los entrenadores, el más empleado es el de tipo interpretativo al igual que indican Carrillo, Rodríguez & Díaz (2010) que señalan que entre los estilos de enseñanza más apropiados para trabajar con niños como son: la libre exploración, resolución de problemas, descubrimiento guiado y la enseñanza recíproca.

Consideramos que la predominancia de este estilo es debido al auge que está adquiriendo los modelos de enseñanza centrado en el aprendizaje donde los profesores y entrenadores se desempeñan como guías en dicho aprendizaje motivando en el alumno el descubrimiento de sus capacidades, dejando a un lado el estilo donde el entrenador fuese quien proporcionara el conocimiento y los alumnos se limitaran a desarrollar o seguir las indicaciones del entrenador.

Asimismo Romero (2005), señala que este tipo de entrenador intenta satisfacer las necesidades del jugador, atendiendo a sus recursos y posibilidades de desarrollo cognitivos y socioafectivo, por lo que es un técnico centrado en el alumno (jugador), también presenta unas motivaciones hacía los procesos, y no hacía los resultados, por lo que intenta dar explicaciones de todo lo que se hace, porqué y con qué finalidad se plantea determinadas prácticas.

Por el contrario el de tipo activo solamente fue utilizado por un técnico (3,8%), y el estilo técnico que no fue valorado por ningún entrenador consideramos que este estilo intenta cambiar la realidad del entrenamiento de fútbol y el estado en que se encuentra, dándole más importancia a los efectos del fútbol como medio de educación, desarrollo, etc., que como deporte en si mismo, e incluso plantea, que el entrenamiento sea una enseñanza encaminada hacía la emancipación del sistema actual (Romero, 2005), aspectos que en la actualidad no están bien apreciados en el contexto deportivo.

Casi la totalidad de los entrenadores manifiestan sentirse satisfechos o muy satisfechos; estos datos coinciden con los aportados por Jiménez et al., (2005) cuando indican que el entrenador disfruta con la implicación de los jugadores, con la aportación de su entrenamiento a la formación del jugador y con los éxitos conseguidos por el equipo, gracias al propio carácter lúdico de la actividad. (Cervelló & Santos-Rosa, 2000; Tuero & Márquez, 2006).

Consideramos que la satisfacción que genera el desarrollo profesional del entrenador es significativa debido a que los educadores deportivos tienen la vocación de enseñar sus conocimientos y al realizar dicha tarea les produce la satisfacción que deja el realizar una actividad que aporta a niños y jóvenes posibilidades físicas para un sano desarrollo en su vida deportiva y social en general. (Núñez, Solano, González-Pienda & Rosário, 2006).

En lo referente a la autoestima se aprecia como la mitad de los técnicos de fútbol base de Ciudad del Carmen se encuentran con la autoestima baja, intuimos que viene proporcionado porque los entrenadores de iniciación en su mayoría aún son principiantes en el ámbito del entrenamiento, por lo que todavía no tienen la suficiente confianza y experiencia para su desarrollo como profesional del deporte, mostrando alguna desconfianza en su quehacer como entrenador. Debemos puntualizar que el entrenador y/o profesor es el máximo responsable en el equipo, participe de cómo transmite o se comunica con sus jugadores, haciéndoles más motivante la actividad. El técnico en el mundo del deporte es uno de los pilares básicos, sobre todo en el mundo de la iniciación deportiva, ya que es determinante en el compromiso y diversión de los futbolista, como señalan Conroy & Coatsworth (2006); García-Mas et al., (2011); Moreno-Murcia et al., (2012); Sousa et al., (2006); Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín & Cruz (2008), e incluso este hecho es contrastable en otras modalidades deportivas (Martín & Márquez, 2008).

Al analizar la ansiedad rasgo y estado en los técnicos de fútbol de iniciación los datos mostraron que en la mayoría de los casos es de tipo normal. Así ciertos autores como Han, Kim, Lee, Bae-Joeng & Bae (2006), relatan que en los deportes de equipo se halla una ansiedad más baja que en los deportes de potencia (fuerza-velocidad), de resistencia aeróbica y de combate.

Los estados de ansiedad en los entrenadores es un tema bastante interesante en los contextos educativos y del deporte en general, siendo los entrenadores con sus habilidades los que con sus sugerencias o estrategias de intervención actúan principalmente en los estilos de entrenamiento (García-Mas et al., 2011); por tanto la forma de enseñar y más concretamente el aprendizaje y modelos en fútbol ha sido definida por multitud de autores (Harvey, 2003; Ponce, 2006; Sánchez-Sánchez, Molinero & Yague, 2012), e igualmente los estados de ansiedad derivados del mismo y del estilo de comunicación específico (Sousa et al., 2006; Smith et al., 2007). Duda (2005) y García-Calvo, Cervelló, Sánchez, Leo & Navas (2010) entre otros señalan que según las características que el sujeto perciba de su círculo más cercano (padres, profesores o entrenadores) propiciará un clima motivacional más enfocado a la tarea o al ego (Teoría de las metas de logro), es por tanto el técnico del equipo el responsable en la mayoría de los casos de la transmisión y comunicación, generando en ocasiones ansiedad por el cómo y cuando se produce la información.

Por tanto podríamos decir que de los datos extraídos el perfil del entrenador de Ciudad del Carmen de categorías inferiores es el de un individuo de 32,27 años, ex-practicante de fútbol, en su caso a nivel amateur; poseedor de acreditación y titulación universitaria, y su desempeño profesional está relacionado con el deporte. Igualmente indicar que llevan poco tiempo como técnicos, se decantan por un estilo de enseñanza de tipo interpretativo, mostrándose satisfechos con la labor educativa que desempeñan, aunque los niveles de autoestima que tienen son bajos, presentando cifras de ansiedad normales.

La comparación antes mencionada nos muestra características que tienen los entrenadores para enseñar o guiar a los futbolista teniendo como eje principal al jugador, enfocando los esfuerzos en su mayoría al desarrollo físico deportivo y social del joven, aun con sus variantes todos tendrán que centrar el entrenamiento en las características fisiológicas y sociales del educando, cada uno de los métodos tiene sus beneficios, por lo que el entrenador deberá tener la visión para explotar las características y posiblemente podrá transitar por los distintos estilos para conseguir los objetivos. (Romero, 2005).

Al comparar lo indicado por los técnicos de fútbol en relación con las variables objeto de estudio, en cuanto a los estilos de enseñanza que mostraron podemos indicar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los 26 equipos ni entre haber sido futbolista en años anteriores ni según el nivel de profesionalización que alcanzaron; tampoco en poseer la acreditación para ser entrenador de fútbol ni en la antigüedad. Igualmente la ocupación laboral, el nivel de estudios y el estado civil no son parámetros que muestren diferencias con los estilos. Tampoco en la relación entre el nivel de satisfacción, autoestima y ansiedad estado; por lo que de estos datos intuimos que los estilos de enseñanza no son un factor determinante en cuanto a los aspectos del perfil del entrenador de categorías inferiores del fútbol base en Ciudad del Carmen. Al hilo de estos resultados Delgado (1996) dice que el profesor/entrenador eficaz deberá dominar diferentes métodos y estilos de enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación, por lo que deberá saber combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos, también en esta línea se manifiestan Cuellar & Delgado (2011) que citan que la verdadera productividad radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y expectativas, características de los jugadores, condiciones de trabajo, tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico.

Intuimos y pensamos que los estilos de enseñanza pueden ser efectivos o no según las características de los jugadores, el entrenador, el entorno donde se juega, el material deportivo, las instalaciones que se dispongan para practicar el fútbol por todas estas variantes son significativamente importantes en la elección del estilo para

enseñar el fútbol de ahí que dicha enseñanza pueda o no ser efectiva. Por lo tanto creemos que el estilo podría no ser un factor determinante para lograr los objetivos trazados en el entrenamiento del fútbol.

En la relación entre la ansiedad-rasgo y el estilo de enseñanza del entrenador si se detectan diferencias, así una tercera parte de los que utilizaban el método tradicional tenían una ansiedad rasgo alta, por lo que intuimos que un estilo de enseñanza más tradicional, produce en el mismo individuo una ansiedad prolongada en el tiempo. Mitchell, Oslin & Griffin (2006) y Blázquez (2008), opinan que la intervención didáctica del profesorado del deporte escolar, se sigue fundamentando en un modelo de enseñanza tradicional, de tal forma que se prima la búsqueda del resultado sobre la participación, las técnicas de enseñanza directivas sobre las indagativas o de descubrimiento, así como la enseñanza de la mejora de la técnica de manera descontextualizada sobre la enseñanza de situaciones reales de juego donde el jugador/alumno comprenda, piense y reflexione para la búsqueda de nuevas situaciones motrices, así Méndez (2005) incide que con este modelo el alumno debe adquirir una serie de técnicas básicas indispensables para la práctica del deporte. Esto se puede haber producido por el hecho de que sea más fácil evaluar la ejecución de la habilidad que otros elementos del juego tales como la toma de decisiones.

En lo relativo al estudio de los entrenadores y su nivel de satisfacción con el resto de parámetros, se determinan nula relación en cuanto al equipo de procedencia, el haber sido futbolista en etapas anteriores y el nivel alcanzado, tampoco en poseer acreditación para dirigir equipos de fútbol y en la antigüedad en el puesto. Igualmente con la ocupación laboral y el nivel de estudios y con el estado civil. Los entrenadores de fútbol de Ciudad del Carmen que están satisfechos con la labor que desempeñan tampoco encontraron relación con la autoestima y con la ansiedad. En concordancia con todos estos datos Paredes (2002) dice que entre las características que tiene el deporte se encuentran el ser independientes de la raza, sexo, edad, condición de quien lo realiza porque el deporte es libre y ante todo juego por lo que genera diversión y aspectos lúdicos y surge de la naturalidad, de la expresión, y añade García, Cervelló,

Jiménez, Iglesias & Santos (2005) la gran importancia que parecen tener los criterios de éxito percibidos en el entrenador para la adopción tanto de la disposición de la orientación motivacional y el liderazgo como señalan Fenoy & Campoy (2012) aunque se intenta una actuación de tipo democrática, los técnicos suelen tender hacia una conducta de tipo más autocrática y Leo, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva, Amado & García-Calvo (2011), señalan que actualmente este deporte va en aras de las nuevas tendencias en la comunicación y su demanda.

A nivel general consideramos que la profesión de entrenador es muy satisfactoria aún teniendo algunos impedimentos, por lo que es pilar fundamental el desarrollo de los jóvenes y el empeño por el conocimiento de esta modalidad deportiva.

En cuanto a la variable autoestima en los entrenadores y recordando que esta era baja y su correspondencia con el resto de variables del estudio no se muestran diferencias en cuanto al equipo, haber sido futbolista, el nivel alcanzado, tener acreditación, antigüedad como técnico, ocupación laboral, nivel de estudios y estado civil. Tampoco aparecieron al relacionarlo con la ansiedad. Esto coincide con lo señalado por De la Vega, Ruiz, García-Mas, Balagué, Olmedilla & Del Valle (2008) que señala que la disposición anímica del entrenador y de su equipo técnico puede resultar fundamental tanto en la percepción que se tiene sobre el equipo, como en la influencia que puede generar en éste; En este sentido, López-Walle, Balaguer, Castillo & Tristán (2011) indican que si el clima motivacional que genera el entrenador es de implicación en el ego, se dificultará el desarrollo de la autoestima, tanto directa como a través de la evitación de conductas autónomas por parte de sus deportistas.

Uno de los aspectos que intuimos puede provocar esta baja autoestima, es el hecho de trabajar en categorías inferiores y que en ocasiones puede ocasionar frustración por ser planteamientos de entrenamientos distintos a los realizados en fútbol profesional.

En lo concerniente al estudio de los entrenadores y su nivel de ansiedad tanto rasgo como estado determinan nula relación en cuanto al equipo de procedencia; el haber sido futbolista en etapas anteriores y el nivel alcanzado, tampoco en poseer acreditación para dirigir equipos de fútbol y en la antigüedad en el puesto. Igualmente con la ocupación laboral y el nivel de estudios y con el estado civil; a este respecto se manifiestan Carlstedt (2004); García-Naveira, Ruiz & Pujals (2011); García-Naviera & Remor (2011); Jarvis (2005) que señalan que generalmente los elementos psicológicos y emocionales trascienden a los que son puramente físicos, técnicos y tácticos de la ejecución deportiva; es decir el éxito y fracaso en el deporte proceden de condicionantes físicos, técnicos, tácticos y psicológicos; por tanto entre las cuestiones más trascendentales y que más preocupan a los entrenadores y formadores del deporte, es conseguir la adquisición de estrategias psicológicas que mejoren la ejecución deportiva; en esta línea Duda (2001) y Roberts (2001) afirman que los responsables en la enseñanza de los jóvenes influyen a nivel psicológico en estos últimos y por tanto deben controlar en cierto modo sus niveles de ansiedad.

Jugadores

En cuanto a la edad media de los 277 jugadores participantes en este estudio, su valor medio es de 14,24 años (rango de 11 a 18 años), distribuyéndose en 26 equipos de fútbol base de Ciudad del Carmen (México), de la categorías infantil, cadete y juvenil, con una distribución homogénea.

En cuanto a la demarcación (portero, defensa, medio y delantero), la mayor parte son defensas, destacando el alto índice de porteros analizados, casi dos por equipo; es importante destacar como ese dato tan alto de guardametas viene fundamentado por los estereotipos de jugadores profesionales, y en México existen guardametas de fama internacional.

Los jugadores conocen mejor la fase ofensiva que la defensiva, como señalan Blomqvist et al., (2005) y González-Víllora et al., (2010); asimismo los jugadores tienen

limitaciones en el conocimiento de varios elementos individuales (finta, fijar, bloqueo o bloquear) y dificultad en otros (interceptar o marcar); por lo que parece claro que las posiciones más adelantadas suelen estar ocupadas por jugadores más habilidosos, mientras que los futbolista con menos capacidad de habilidad asumen poco protagonismo en el juego debido a un nivel técnico-táctico inferior, pues son los niños con mejores habilidades los que asumen casi todo el protagonismo con la posesión permanente del balón (Bayer, 1992; Martínez, 2007).

Dos terceras partes de los jugadores estaban escolarizados en centros de carácter público y en la mitad de los casos desarrollan aparte del fútbol otras actividades deportivas, aspecto muy importante ya que consideramos que en las edades tempranas es recomendable que el niño tenga una gama de opciones lúdicas deportivas para conocer su habilidades y reglas de juegos que le den oportunidad de practicar y conocer la funcionalidad de su cuerpo, para posteriormente elegir la práctica deportiva de mayor agrado. Así la iniciación deportiva puede enfocarse desde diferentes orientaciones: educativa, recreativa o en la perspectiva del rendimiento deportivo, dependiendo de la población, sus necesidades e intereses, y de los objetivos, todas las actividades deportivas tienen bases similares en los procesos de aprendizaje y desarrollo motriz de los primeros años de vida y de la motricidad básica.

Giménez, Guerra, Abad & Robles (2010) señala que el inicio en la práctica deportiva no puede ser el contacto directo y específico con un deporte. Las habilidades genéricas nos ayudan a conectar de forma más progresiva y eficaz, debemos tener presente que nos encontramos en una fase de transición entre las habilidades genéricas y las específicas, por lo que comenzaremos con un reparto equilibrado del trabajo general y el específico. Éste último irá adquiriendo mayor importancia a lo largo de la misma. El proceso de formación del jugador durante la etapa de iniciación deportiva es esencial y primordial. (Romero, 2005 y Vegas, 2006).

La práctica totalidad de los jugadores no habían padecido ningún tipo de lesión en el último año (esguinces, elongación muscular, tirón,.....), lo que denota que en edades

tempranas el nivel de exigencia-competición difiere bastante del que se produce en alto rendimiento, donde los problemas físicos son más abundantes, debido entre otros aspectos por los altos niveles de ansiedad (Pascual & Aragües, 1998; Petrie, 1993).

Olmedilla, García-Montalvo & Martínez-Sánchez (2006a) dicen que las lesiones en futbolista alevines, infantiles y cadetes vienen ocasionadas por las categorías de competición (el tiempo de juego), así los futbolista de la categoría superior se lesionan con mayor frecuencia que los de la categoría infantil. También se relacionan con futbolista sénior donde el factor influencia de la evaluación del rendimiento está estrechamente unido a lesiones muy graves (Olmedilla et al., 2006a; Olmedilla, Andreu, Abenza, Ortín & Blas, 2006b).

En cuanto a los valores medios de los cuatro estilos de aprendizaje son prácticamente idénticos, destacando como un tercio de los jugadores puntúan como su estilo más percibido el de tipo activo. Siguiendo con lo expuesto en los últimos epígrafes Viciano et al., (2007) y Viciano, Salinas, Ramírez, Cocca & Cervelló (2007) inciden en que lo primordial es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y las habilidades para comunicarse, de forma que el interlocutor (en este caso el futbolista) sea capaz de captar (aprendizaje) al completo el mensaje que se le transmite. No debemos obviar lo que indica Méndez (2009) cuando afirma que el fútbol pertenece a un conjunto de materias caracterizadas por su elevada complejidad perceptiva, táctica y capacidad de decisión.

En cuanto a la satisfacción se aprecia cómo la práctica totalidad de los futbolista se encuentran satisfechos con la actividad deportiva que realizan, en esta línea de pensamiento Rosich (2005), expresa que los niveles de satisfacción personal provocados por el ejercicio son de diversa índole; tales como físicos, relacionados con el bienestar fisiológico y psíquico/psicológico indicando que en diversos estudios relacionados con el tema de satisfacción se ha demostrado que los sujetos orientados a la tarea están más satisfechos e interesados en practicar y disfrutar el deporte que los orientados al ego; en esta misma línea se expresa Garita (2006) que añaden

factores personales y ambientales, así los jóvenes deportistas se acercan más al deporte por motivos intrínsecos que extrínsecos como mejorar el nivel, divertirse y hacer nuevos amigos; y Martínez, Molinero, Jiménez, Salguero & Tuero (2008) mencionan que en un primer momento los futbolista practican por el propio placer que les causa la actividad, y que finalmente quedan enganchados a los fundamentos de esta modalidad deportiva.

Debemos destacar como cuatro de cada diez jugadores presentan una autoestima baja, este hecho cuando hablamos de autoconfianza, hacemos referencia a la *“percepción de posibilidades reales que tiene el futbolista de solucionar la situación de forma favorable utilizando los recursos que están a su alcance”*. Peris (2006) señala que el autoconcepto incluye aspectos de carácter social o colectivo, es decir, los que se derivan de la pertenencia a grupos o a categorías sociales (género, raza, religión, ocupación, etc.); y Caso, Hernández & González (2011) cita que la retroalimentación, ya sea interna o externa, proporcionada por sus experiencias, pasará a formar parte de su historia personal de éxitos y fracasos, e irá moldeando su autoestima.

En lo referente a la ansiedad tanto la rasgo como la estado deparan resultados normales en los jugadores, sin embargo es llamativo puntualizar el número excesivo de ansiedad alta encontrado, concretamente un 46% en rasgo y 34% en estado, cifras con las que se debe de tener cautela pues en ocasiones la ansiedad crónica puede ser un factor determinante del abandono absoluto o relativo de los deportistas (Garcés de los Fayos & Cantón, 1995).

Sousa et al., (2006) habla de que el empleo abusivo de la crítica y el castigo ante los errores, produce en los jugadores el miedo a fallar, este disminuye el rendimiento deportivo e interfiere con la táctica a seguir y, por lo tanto, aumenta la probabilidad de no intentar realizar dichas jugadas o de volver a fallar, con lo cual, en este último caso, aumenta todavía más la ansiedad del jugador ante el temor de recibir una nueva crítica más dura por parte del entrenador.

Navarro, Amar & Gonzales (1995) indican que aquellas conductas que denotan cierta falta de autocontrol durante el partido, pudieran tener como causa una ansiedad de tipo precompetitiva y Landers & Boutcher (1991) precisan que en el periodo de competición deportiva se puede generar gran ansiedad y angustia, ocasionando desórdenes en los procesos fisiológicos y cognitivos; asimismo un bajo nivel de autoconfianza provoca un mayor número de fallos, y un resultado elevado en ansiedad cognitiva aumentaría la preocupación del jugador, reduciría su concentración en el juego y, en consecuencia, la probabilidad de fallar sería mayor.

Wiggins & Brustad, (1996) encuentran que deportistas con puntuaciones más bajas en ansiedad somática y cognitiva percibieron su ansiedad como más facilitadora del rendimiento.

Arbinaga & Caracuel (2005) describen que en su trabajo con fisicoculturistas, que estos muestran una ansiedad cognitiva con valores similares a los de los futbolista en partidos de baja trascendencia, mientras que difieren en partidos importantes.

Posadas & Ballesteros (2004) dicen que algunos jóvenes futbolista se divierten con el estrés precompetitivo, puesto que les permite demostrar sus habilidades en contextos importantes para ellos. Por el contrario, otros niños lo experimentan demasiado y se sienten ansiosos e incómodos, Aguirre-Loaiza & Ramos (2011) encontraron mayor ansiedad en los defensas en su estudio en futbolista juveniles, estos datos son también comentados por García-Mas et al., (2011) que dice que los niños con un alto nivel de ansiedad en deporte se preocupan por más cosas relacionadas con errores, no jugar bien, que sus compañeros con baja ansiedad, por cómo serán evaluados por sus entrenadores, compañeros y padres/madres.

Intuimos que la ansiedad en los futbolista de iniciación es debido a que se preocupan en exceso por realizar bien los ejercicios y las encomiendas que se le dan en los partidos, perdiendo de vista u olvidando que su principal objetivo es disfrutar de la actividad deportiva, relajarse y tan solo dejar fluir sus capacidades en lugar de estar

preocupados por lo que les pide el entrenador o por lo que la familia y la sociedad pueda opinar de su desenvolvimiento, así Martens (1974) ya citó hace varias décadas que el estrés competitivo y por tanto la ansiedad precompetitiva aparecen cuando las demandas de la situación son mayores que los recursos que el individuo cree poseer para afrontarlas y Pozo (2007) argumenta que en ocasiones es bien conocido por los deportistas que un elevado nivel de ansiedad antes de la competición puede deteriorar el rendimiento deportivo.

Al hilo de lo citado pensamos que el jugador de ciudad del Carmen es comprometido con las metas planteadas a corto, mediano y largo plazo sus niveles de ansiedad suelen elevarse por la búsqueda de realizar con eficiencia las actividades encomendadas en esta modalidad, también tienen un valor las presiones establecidas por padres y entrenadores que en algunos casos quisieran exprimir al máximo las condiciones del futbolista provocando ansiedad en el jugador.

Podemos describir las características del jugador de fútbol de Ciudad del Carmen en categorías inferiores como las de un sujeto de 14,24 años, estudiantes en mayor parte de centros públicos y que en la mitad de los casos participan en otras actividades deportivas y que no suelen tener lesiones derivadas del fútbol. Igualmente indicar que, se decantan por un estilo de aprendizaje de tipo activo, mostrándose satisfechos con la labor deportiva que desempeñan, aunque los valores de autoestima que tienen son bajos, asimismo los niveles de ansiedad se sitúan entre normales y altos. En consecuencia con el perfil del futbolista en iniciación Delgado (1994) expone un trabajo realizado con habilidades específicas pero sin intención de especialización deportiva conjugando el conocimiento de distintos deportes, tanto individuales como colectivos, y De Olivera & Rodríguez (2004) establece el aprendizaje de varias modalidades deportivas, situándolo en la edad de los 11 a 13 años.

Por lo antes mencionado podremos decir que las características del jugador en la iniciación de fútbol son entre otras las de conocer una variabilidad de opciones deportivas tanto individuales como grupales posibilidad de adaptación al grupo,

compartir objetivos y disposición al trabajo en conjunto solo por mencionar algunas de las nociones que podemos observar en los jóvenes practicantes del fútbol.

En cuanto al estudio que relaciona los estilos de aprendizaje de los jugadores con el resto de variables, en el apartado de la categoría no muestra ninguna relación, así que el ser infantil, cadete o juvenil no implica el tener un tipo de aprendizaje determinado, aspecto similar al que sucede con la posición que ocupa el jugador en el terreno de juego, la escuela de procedencia, practicar otra modalidad deportiva o lesión.

Donde sí se encuentra diferencias es entre el nivel de satisfacción y el tipo de aprendizaje que perciben, así la mitad de los jugadores que perciben como muy satisfechos su estilo de aprendizaje son los del reflexivo frente al resto de estilos; y entre los participantes nada satisfechos los del pragmático presentan cifras mayores que el resto, esto viene motivado por que el reflexivo, examina y manipula la información de manera interna, abstracta, aprende mejor a través de la reflexión y prefiere el trabajo a solas. El estilo Activo-Reflexivo implica poner en práctica la información recibida a modo de explicación o experimentación pero también de manera interna, reflexionando sobre ella, se les da la oportunidad de aprender por sí mismo.

Asimismo no se encontró relación entre el estilo de aprendizaje, la autoestima, ansiedad rasgo y estado o el club al que pertenecen; sin embargo es interesante predecir estados de ansiedad y como repercuten en la satisfacción y la competición; de este modo la satisfacción en el ámbito deportivo es estudiada por numerosos autores (Cervelló & Santos-Rosa, 2000) siempre en conexión con otras dimensiones del deporte como son el rendimiento o la motivación. Concretamente en el fútbol base, aparte de los padres, directivos o compañeros, es tal vez el entrenador quién más puede influir en el estado del jugador como indica García-Más et al., (2011). Incluso multitud de científicos señalan que la práctica de deporte produce mejoras en estados psicológicos como la ansiedad (McAuley et al., 2002), o demencia, puesto que mejora

el estado de ánimo general (McLafferty, Wetzstein & Hunter, 2004) y la autoestima (Di Lorenzo et al., 1999).

En lo que respecta a la variable satisfacción y su correspondencia con el resto de parámetros en jugadores de fútbol base, no se halla ningún tipo de relación en cuanto a la categoría, demarcación, escuela de procedencia y lesión, intuimos que como señalan González, Tabernero & Marquez (2000), la mayor parte de los motivos que llevan a los niños a jugar al fútbol están orientados, en general, a la ejecución y no a los resultados. Los niños practican por divertirse, estar en forma, hacer nuevos amigos o mejorar; igualmente destacar a diversos autores que se manifiestan en esta línea sobre lo motivante y lúdico que es esta modalidad deportiva, puesto que la actividad física en todo su concepto y de manera general provoca en sus practicantes beneficios de índole tanto física como psicológica (Tuero & Márquez, 2006).

Debemos señalar que el practicar otra especialidad deportiva depara diferencias, así los que desarrollan otra actividad se encuentran más insatisfechos, aspecto que intuimos puede venir ocasionado por la realización de deportes individuales (tenis, taekwondo, atletismo,...) y que como indican entre otros Alarcón et al., (2011) y Grehaigne et al., (1999) y en los deportes de equipo la consecución del éxito pasa por ser capaz de saber qué y cuándo utilizar las diferentes habilidades según las demandas del entorno (adversarios, compañeros, espacios libres, etc); igualmente otros autores como Aguirre-Loaiza & Ramos (2011) y Han et al., (2006), indican que la satisfacción es mayor en deportes colectivos provocado por cualidades como la cooperación, colaboración,....., y obtienen valores idénticos a los encontrados en el presente estudio.

En lo referente a la satisfacción y nivel de autoestima de los jugadores de fútbol de categorías inferiores de Ciudad del Carmen los resultados aportaron, que a mayor satisfacción, la autoestima es más elevada, dato que confirma que son dos términos muy unidos, así programas de ejercicio físico están asociados a aumentos significativos en autoestima, particularmente en individuos con autoconcepto bajo

(Sonstroem, 1997); aunque también se debe señalar que produce mejoras en capacidad intelectual y cognitiva. Al hilo de esto Olmedilla et al., (2011b) puntualizan que los niveles de tensión que tiene un deportista repercute en cualquier área de su actividad, incluyendo la deportiva. Sí es cierto que en ocasiones un cierto nivel de ansiedad puede ayudar a mejorar el rendimiento y a centrarse en su tarea, sin embargo deportistas con mucha ansiedad tienen más preocupaciones y esta situación puede influir en su ejecución (García-Mas et al., 2011).

Asimismo también se determinan diferencias entre la satisfacción y la ansiedad-rasgo y estado, así entre los muy satisfechos la ansiedad-rasgo es baja aspecto similar a la ansiedad-estado, lo que denota que cuando un participante está contento y satisfecho con la modalidad en que participa sus niveles de ansiedad a corto y largo plazo son inferiores; esto coincide con Carver & Scheier (1988), los cuales sostienen que las personas que se sienten capaces de obtener un buen rendimiento y confían en completar la acción, responden a la ansiedad con un enfoque dirigido a la tarea; igualmente Jones & Swain (1995) afirma que los deportistas que se perciben a ellos mismos capaces de conseguir los objetivos que se proponen, interpretan los síntomas de ansiedad como facilitadores. García-Más et al., (2011) y Olmedilla et al., (2011a).

Se muestran diferencias entre los 26 equipos y los niveles de satisfacción, motivadas por la disparidad de percepciones encontradas, así un tercio de jugadores de cinco equipos se encuentran insatisfechos, mientras que en otros clubes la totalidad de jugadores se postulan como muy satisfechos. Esta discrepancia viene causada por factores extrínsecos al jugador, como puede ser el club al que pertenece, los compañeros, el entrenador, liga donde participa,....; entre otros autores nos encontramos a Gould, Feltz & Weiss (1985) que señalan la gran importancia que tiene el entrenador como elemento motivador en la iniciación deportiva. Esto, unido al hecho de que los más pequeños están más motivados por factores externos (utilizar el equipo, estar con amigos, satisfacer a padres, etc.), asimismo debemos hacer hincapié en lo que señalan en sus estudios Vidaurreta (2002) y Vegas (2006), cuando citan que la enseñanza debe ser individualizada para que cada jugador capte el mensaje de una

forma coherente y correcta. En cuanto a la variable autoestima, no se encontró ningún tipo de relación con la categoría, demarcación y escuela de procedencia. Igualmente indicar que entre los jugadores de los equipos analizados la autoestima es similar.

Donde sí se mostraron diferencias es en la relación entre haber tenido lesión en el último año donde los individuos con la autoestima elevada se lesionaban más, esto puede venir provocado por un aumento de la agresividad o motivación, al hilo de esto Aguirre-Loaiza & Ramos (2011) indicaron que futbolista que están o estuvieron lesionados tenían un nivel significativamente más elevado de ansiedad rasgo y ansiedad somática en comparación con aquellos jugadores que no están o no han estado en dicha condición, por lo cual, también es pertinente resaltar la naturaleza del fútbol, y tener en cuenta en futuros estudios la intervención psicológica, ya que debe entenderse como uno de los deportes de elevado contacto físico.

Se determinan diferencias con la ansiedad-rasgo, pero no con la estado, así entre los jugadores con autoestima elevada no existía ansiedad baja en la rasgo, quiere decir que conforme la autoestima es mayor la ansiedad rasgo se incrementa. Este aspecto consideramos que viene provocado por la sobremotivación del jugador, ante esta situación. Gálvez & Paredes (2007) precisan sobre la presencia del miedo y la implicación hacia el fracaso, miedo a no estar a la altura necesaria de la competición, es decir, el jugador posee un menosprecio hacia él mismo que genera un alto grado de ansiedad somática. Además y como se ha puesto de manifiesto en esta investigación, los estilos de enseñanza de los entrenadores no interfieren en estados de ansiedad en los jugadores. Debemos recordar a este respecto que la forma de transmitir la información por parte del entrenador puede provocar estados de ansiedad en los jugadores jóvenes como relatan García-Mas et al., (2011) y Torregrosa et al., (2008) citan que el papel que desempeña el técnico de fútbol es imprescindible y determinante para el compromiso y diversión de los futbolista de iniciación y la realización de programas de formación de los entrenadores que amplíen sus nociones y actitudes hacia la formación de jóvenes adolescentes futbolistas (Smith et al., 2007).

Las relaciones que tienen las variables ansiedad-rasgo y ansiedad-estado en concordancia con el resto de variables analizadas en los jugadores de las categorías inferiores de Ciudad del Carmen, depararon una nula relación con la categoría de pertenencia, colocación en el terreno de juego, escuela de procedencia, práctica de deporte en otra disciplina o lesión, por lo que los parámetros analizados no intervienen directamente sobre los 277 jugadores de fútbol base; autores como Estrada & Pérez (2008) citan que ante una situación que el deportista considera amenazante o negativa se da la respuesta de ansiedad y Torregrosa et al., (2008), indican que para reducir la ansiedad en jóvenes futbolista es muy importante generar climas de implicación basados en el esfuerzo y la autoreferencia, intentando suprimir una actividad deportiva fundamentada únicamente en el resultado. Por otro lado, Gutiérrez-Calvo, Espino, Palenzuela & Jiménez-Sosa (1997) y Sánchez (2002) en relación con la competición indica la importancia de un nivel adecuado de ansiedad, siendo perjudicial la baja ansiedad y los altos niveles, pues pueden resultar bloqueantes y disfuncionales y otros autores como Abenza, Alarcón, Leite, Ureña & Piñar (2009) señalan que la alta ansiedad/estado afecta negativamente al rendimiento de los jugadores, incrementando los fallos y disminuyendo la eficacia y, destaca que a mayor nivel del equipo rival mayor valor de ansiedad estado. Rivera-Cisneros et al., (2006) citado en Aguirre-Loaiza & Ramos (2011), describen que un grupo de deportistas mexicanos practicantes de taekwondo, atletismo o halterofilia muestran una ansiedad cognitiva con valores similares a los participantes de este estudio.

Donde se determina correspondencia es con la ansiedad-rasgo, motivado por tres clubes donde la práctica totalidad de los jugadores tenían ansiedad, estos equipos pertenecen a tres categorías diferentes por lo que suponemos que la influencia del entrenador puede motivar esta situación. Estos equipos vienen de pretemporada por lo que puede suceder que en esta fase el responsable de acondicionamiento físico podría haber provocado un clima motivacional bastante elevado en estos jugadores, causando estos altos índices de ansiedad; en lo referente a la ansiedad-estado todos los clubes se comportan de una forma homogénea. Abenza et al., (2009) explican que la ansiedad estado precompetitiva afecta negativamente al rendimiento de los

jugadores, aumentando el número de errores y disminuyendo la eficacia, en esta misma línea se manifiestan Abenza, Olmedilla & Ortega (2010), que añaden la correlación positiva entre padecer lesiones en periodos de máxima ansiedad.

Entrenadores y Jugadores

En este último bloque de discusión y tras haber comprobado la enorme heterogeneidad entre los diversos clubes en el capítulo anterior de resultados, podemos decir que entre las relaciones que se obtienen de lo que el entrenador transmite y lo que los jugadores perciben, en relación a los estilos de enseñanza-aprendizaje, no se encuentra correspondencia al igual que con la autoestima y la ansiedad tanto rasgo como estado, este aspecto coincide con lo manifestado por Sicilia & Delgado (2002), los cuales dejan bien claro que los estilos no son modelos fijos, ni rígidos, ni excluyentes unos de otros, sino que cada profesor busca la manera más efectiva de llegar a los alumnos y de comunicarse con ellos. Partiendo de contextos y circunstancias diferentes no tendría ningún sentido realizar una clasificación de estilos de enseñanza cuando éstos *“están condicionados por las características personales del profesor, la edad de los alumnos, objetivos de enseñanza, momento de enseñanza, contexto, contenidos de enseñanza, etc.”* Para todo esto debemos indicar que uno de los objetivos de la enseñanza y entrenamiento en fútbol base es que los alumnos y jugadores adquieran una serie de contenidos y habilidades relevantes (García, 1997). Para ello, el entrenador diseña una serie de actividades o tareas que servirán como mediación para este aprendizaje. No obstante, es conocido que para que el aprendizaje sea correcto debemos considerar entre otras cosas, el aspecto motivacional del alumno (Alonso-Tapia, 2002); a este respecto, González-Villora et al., (2010) señalan que en la enseñanza del deporte de equipo que tradicionalmente se ha caracterizado por la enseñanza de aspectos tácticos, ha abandonado esta vertiente para ahondar en los fundamentos técnicos, lo que dificulta según Griffin & Butler (2005) los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación a lo cognitivo y estratégico. Por otro lado Lago (2002) cita en sus estudios enfoques de índole cognitiva y de comprensión y González-Villora, et al., (2010) inciden en la

escasez de estudios sobre enseñanza-aprendizaje en niños y adolescentes (fútbol base).

Donde sí se encontró correspondencia es entre el tipo de enseñanza y la categoría a la que pertenecen los jugadores; así los jugadores de categoría infantil reciben mayoritariamente un estilo de tipo crítico, en categoría cadete se emplea más el tradicional e interpretativo, mientras que en juveniles el reparto es más equitativo distribuyéndose entre tradicional y crítico, sin embargo esto intuimos que viene motivado por la características del entrenador y no por la categoría. Autores como Boixadós & Cruz (2000); Cecchini, González & Montero (2007) y Cecchini, González & Montero (2008), indican que a medida que se incrementa la categoría donde se participa, el aumento de la competitividad es mayor, dándose una mayor importancia a la victoria y fomentando aspectos menos socializantes que inciden negativamente en el carácter lúdico de la actividad. Duda & Balaguer (2007), señalan que los entrenadores deben fomentar en los deportistas aspectos que les lleven a estar más motivados, confiados y comprometidos y que propicien percepciones y sensaciones de apoyo por parte de los jugadores, por lo que los resultados obtenidos señalan que los estilos de los entrenadores nada tienen que ver con la categoría, y que posibles diferencias puedan venir motivadas por aspectos externos a la preparación de cada equipo.

Donde también se encontró correspondencia es entre el tipo de enseñanza impartido y el grado de satisfacción que tienen los jugadores propiciados por el estilo, que en dos terceras partes señalan encontrarse nada satisfechos. Al observar la satisfacción que tiene el entrenador y los estilos de aprendizaje de los alumnos no se encuentra relación, al igual que ocurre con la satisfacción de los jugadores, autoestima y ansiedad, por tanto podemos afirmar que el carácter lúdico de esta modalidad influye de una forma positiva en el técnico y es común a todos los entrenadores de los 26 equipos, al igual que puntualizan Guillén, Weis & Navarro (2005), que señalan que entre las cuestiones más importantes conducentes a la práctica deportiva se encuentran las referidas al interés por mejorar las habilidades, divertirse, interés por la

práctica en equipo y hacer ejercicio. La diversión es uno de los motivos que obtiene más elevada puntuación independientemente de las edades de los practicantes deportivos. (García-Mas et al., 2011).

Sí se encuentra correspondencia entre la satisfacción del entrenador y la categoría a la que pertenecen los jugadores; así los futbolistas de categoría infantil reciben una satisfacción muy alta, los cadetes se sitúan en valores de satisfechos y los juveniles se postulan entre satisfechos y muy satisfechos, por tanto y salvo los de un equipo cuyos jugadores recibían una satisfacción negativa por parte del entrenador (equipo juvenil), los datos muestran homogeneidad.

En lo concerniente a la autoestima que presenta el entrenador y los estilos de aprendizaje de los jugadores, no se detectan diferencias al igual que sucede con la autoestima de los jugadores y la ansiedad; sin embargo si se aprecian discrepancias en cuanto a la categoría de este modo los jugadores de categoría infantil reciben una autoestima media mientras que el resto de niveles señalan autoestimas bajas (cadetes y juveniles), esto puede venir provocado por el nivel de exigencia de la categoría en que participa, donde a mayor categoría mayor implicación y responsabilidad por parte del entrenador. En este sentido se manifiestan García-Naveira et al., (2011) y Ruiz (2005) y que señalan que jugadores de fútbol adultos tienen una mayor apertura a la experiencia y responsabilidad que los de menor categoría de edad, igualmente Ruiz & García (2011) indican que los deportistas adultos están más abiertos ante nuevas experiencias y son más responsables que los de menor categoría de edad, y esto lo completan García-Naviera & Remor (2011) que han observado un efecto en la categoría deportiva sobre el rendimiento evaluado, donde indican que a medida que se sube de categoría el rendimiento deportivo es mayor. Lo que parece corroborar la hipótesis de que a mayor nivel de profesionalización en el deporte, mayor es la competitividad.

También y al hilo de lo expresado con anterioridad la importancia del entrenador es pilar básico, así cuando este tiene la autoestima elevada los jugadores muestran

mayores niveles de satisfacción, dato que concuerda con lo citado por Márquez, Zubiaur, Serrano & Delgado (1989), que señalan que la motivación es un concepto que hace referencia a la intensidad y dirección del comportamiento, siendo una variable que influye directamente en la selección, intensidad y persistencia de una determinada conducta, siendo función del entrenador la de guiar y motivar a los deportistas durante períodos determinados de tiempo, a este respecto Souza et al., (2006) indican que entre los diversos entrenadores existen diferencias individuales en el campo instruccional, indicando lo recurrente que es realizar análisis individualizados. Asimismo González-Villora et al., (2010), puntualizan que no existe desfase entre la técnica y la táctica en su estudio de futbolista y a este respecto algunos estudios sobre comunicación del entrenador señalan lo importante que es la información del responsable y de cómo esto afecta positivamente en el éxito personal del individuo (Darling & Dannels, 2003; Moreno-Murcia et al., 2012; Morreale et al., 2000).

En lo referente a la ansiedad-rasgo y estado del entrenador y los estilos de aprendizaje percibidos por los jugadores de fútbol de Ciudad del Carmen, no se encontró correspondencia alguna, al igual que con la satisfacción, autoestima o ansiedad-estado, por lo que el entrenador y su ansiedad-rasgo no interfieren en estos parámetros; sin embargo en categoría juvenil sí que lo hace ya que los entrenadores en edad juvenil transmiten a 33 jugadores una ansiedad baja, por lo que estos técnicos que tenían una antigüedad mayor que el resto parece que al tener mayor experiencia disminuyen los estados de ansiedad en los jugadores que en su resultados mostraron igualmente niveles más bajos de ansiedad-rasgo y estado; estos datos confirman que las conductas del entrenador alteran el rendimiento, motivación y actitudes de los jugadores y la actuación y disposición de éstos, a su vez, afecta al entrenador, tal como describe el modelo mediacional de interacción entrenador-deportista, propuesto por Smoll & Smith (1989); y va más allá cuando algunos deportistas indican de que la ansiedad facilita el rendimiento en tarea (Jones & Swain, 1995). Todo esto viene condicionado porque el entrenador tiene la máxima autoridad en el equipo y por consiguiente sus decisiones y actuaciones son más propensas a inducir ansiedad en los jóvenes jugadores, dicha ansiedad probablemente es experimentada cuando el

foco (personal o situacional) se centra en la suficiencia de la habilidad del jugador y en el reconocimiento público de logro (Ames, 1992; García-Más, et al., 2011; Nicholls, 1989; Torregrosa et al., 2008).

Para finalizar este capítulo y dando respuesta a los estilos de enseñanza mostrados por el entrenador podemos señalar que en el Estilo de Enseñanza Tradicional son nueve los equipos encuadrados, mostrando cómo se relaciona de una forma heterogénea entre todos los estilos de aprendizaje; en los clubes con este estilo se establece mucha satisfacción, mientras que la autoestima es diversa, no postulándose con mucha firmeza, por último puntualizar que esta modalidad de enseñanza indica ansiedad normal, esto como señala Moreno & Del Villar (2004) indica que el técnico deportivo tradicional es concebido como un especialista, cuya formación se vincula estrecha y particularmente al dominio de los aspectos teóricos adquiridos en su formación inicial. Esto determina que al programar el entrenamiento se reproducen los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la forma de evaluar aprendidos en esa formación teórica recibida, sin considerar las diferencias de contexto, así como las características, intereses y competencias de los futbolista (Moreno & Del Villar, 2004).

Por lo que para el técnico el conocimiento se relaciona con un acúmulo de estrategias, contenidos y actividades que va unido con la búsqueda de una mejor comprensión por parte de los escolares de sus aprendizajes. Por último, en su relación con los jugadores da prioridad, en su trato, a aquellos que le siguen fielmente y de forma disciplinada sus instrucciones. (Feu, 2006; Ibáñez, 1996).

El Estilo de Enseñanza Técnico no fue puntuado por ninguno de los entrenadores como se ha señalado a lo largo de este estudio, intuimos que no da los beneficios que se busca en el fútbol de iniciación y de jóvenes como son los de disfrute, conocimientos del deporte como parte lúdica por ser un tanto limitado, siendo menos llamativo y dinámico para entrenadores y jugadores por ello su poca aplicación en este estudio.

En cuanto al Estilo de Enseñanza Interpretativo son diez los equipos encuadrados, mostrando cómo se relaciona directamente con el estilo de aprendizaje activo; en los club con este estilo se establece satisfacción, mientras que la autoestima es diversa, no se encuentra muy afianzada, por último puntualizar que esta modalidad de enseñanza indica ansiedad normal.

En lo concerniente al Estilo de Enseñanza Activo solamente fue valorado por un club por lo que no es representativo, el estilo mostrado por los jugadores fue diverso, no estaban satisfechos y tenían autoestima baja y la ansiedad era normal.

En el Estilo de Enseñanza Crítico son seis los equipos encuadrados, mostrando como se relaciona directamente con el estilo de aprendizaje activo; en los club con este estilo se establece satisfacción, mientras que la autoestima es baja, mostrando que esta modalidad de enseñanza indica ansiedad normal en sus dos variantes, esto concuerda con lo expresado por Fraile (2008) que indica que el entrenador crítico debe ser una persona que se cuestiona de forma continuada su actuación, haciendo que los deportistas se comprometan con su práctica. Por ello, busca desde todos los prismas posibles, los medios y recursos óptimos que le ayuden a mejorar su práctica, dándole prioridad a una serie de estrategias docentes reflexivas y críticas con las que analiza cómo actúa. Son conscientes de la realidad compleja y de los escenarios no previsible en los que se desarrolla la actividad deportiva. Los técnicos, desde esta perspectiva, parten de sus vivencias para enfrentarse a las situaciones inciertas y, en ocasiones, conflictivas de su actividad docente (Schon, 1992) en este sentido Pascual (2000) y Sicilia (2005) indican que los entrenadores deportivos observan, anotan y reflexionan sobre lo que acontece en su práctica. Desde una actitud reflexiva podrán sumergirse en las diferentes realidades de su práctica y revisar los valores e intereses de los participantes. Por último, deben comprometerse a cumplir unos principios éticos que les ayude a ser coherentes con unos valores morales.



CONCLUSIONES VII

VII. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se extraen de este estudio y segmentando entre los tres grupos (entrenadores, jugadores y entrenador-jugador) son las que se enumeran a continuación:

Entrenadores

- El perfil sociodemográfico del entrenador de fútbol base de Ciudad del Carmen (México) es de un técnico joven con poca antigüedad en el puesto, con experiencia futbolística (una tercera parte con nivel profesional), con acreditación para entrenar, dedicado al ámbito deportivo (laboralmente) y con estudios superiores universitarios.
- El estilo de enseñanza más empleado por los diversos técnicos de iniciación es el de tipo interpretativo, mientras que los estilos técnico y activo no son utilizados por los entrenadores.
- Los entrenadores se manifiestan satisfechos con la labor educativa que desempeñan, con niveles de autoestima bajos y con índices de ansiedad normales.
- No se encuentra ninguna relación entre el estilo metodológico empleado y parámetros sociodemográficos y psicosociales exceptuando la correspondencia con la ansiedad-rasgo en el estilo tradicional.
- No se muestra relación alguna entre parámetros sociodemográficos, satisfacción, autoestima y ansiedad de los técnicos de fútbol base de Ciudad del Carmen (México).

Jugadores

- Los jugadores analizados son en su mayoría de corte defensivo por los estereotipos de jugadores profesionales a quien quieren asemejarse, proceden de centros públicos, la mitad practican otro deporte y no han padecido ningún

tipo de lesión en el último año pues el nivel de exigencia-competición difiere bastante del que se produce en alto rendimiento.

- Los cuatro estilos de aprendizaje percibido por los jugadores de 11 a 18 años de Ciudad del Carmen obtuvieron valoraciones prácticamente idénticas, con una ligera tendencia hacía el estilo activo.
- Los futbolistas se muestran satisfechos con la labor deportiva que realizan, aunque los valores de autoestima son bajos, y con niveles de ansiedad situados entre normales y altos.
- El estilo reflexivo en los jugadores muestra una mayor satisfacción hacía el fútbol, mientras que el pragmático establece valoraciones de insatisfacción hacía la práctica de esta modalidad; igualmente señalar que no se hallaron relaciones entre estilos de aprendizaje y el resto de parámetros.
- En lo que respecta a la variable satisfacción no se halla ningún tipo de correspondencia en cuanto a la categoría, demarcación, escuela de procedencia, lesión y autoestima; pero si se muestran insatisfechos los que practican otros deportes y podemos indicar que la alta satisfacción provoca baja ansiedad.
- La autoestima no mostró relaciones con los parámetros sociodemográficos y psicosociales (ansiedad estado) exceptuando lo concerniente a la variable lesión donde podemos afirmar que individuos con autoestima elevada producían una alta ansiedad-rasgo y desencadenaban un mayor número de lesiones.

Entrenadores- Jugadores

- No se establece ningún tipo de relación entre los estilos de enseñanza de los entrenadores y la forma de aprender de los jugadores.
- El modo de enseñar de los técnicos mostró diferencias en los jugadores según la categoría y la satisfacción, no hallándose relaciones con el resto de parámetros.
- El estilo de enseñanza tradicional se caracterizó en este estudio por relacionarse de una forma heterogénea con los estilos de aprendizaje, provocó alta satisfacción, con autoestima y ansiedad normal.

- El estilo técnico y activo no fueron valorados.
- En estilo interpretativo mostró relación directa con el estilo de aprendizaje activo; con una satisfacción alta, la autoestima es diversa y la ansiedad de tipo normal.
- El estilo de enseñanza crítico se relacionó directamente con el estilo de aprendizaje activo; con alta satisfacción, autoestima baja y ansiedad normal.



LIMITACIONES VIII

VIII. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con respecto a las características de nuestra investigación expuestas en el marco metodológico plantearemos las limitaciones que podemos apreciar en nuestro estudio:

- En primer lugar debemos recordar que el diseño del estudio fue de carácter descriptivo transversal, dando lugar por tanto a una única recogida de datos, por lo que en numerosos casos no se pudo recoger la plantilla al completo. En este sentido queremos exponer la importancia y valor añadido que hubiera supuesto para esta tesis la recogida de datos en varias ocasiones, para de esta forma poder añadir más participantes a la muestra.
- Otra limitación corresponde a no haber recogido los datos al final de temporada con el fin de comprobar su clasificación final, si bien en ocasiones los clubes más modestos y peor clasificados abandonan la competición.
- También hubiera sido de gran ayuda para obtener resultados más fiables y objetivos haber contado con un tamaño de muestra mayor, recogiendo datos de poblaciones cercanas y que en el caso de los cursos de entrenadores que se imparten en el mismo lugar, haberles hechos partícipes de la dinámica de este trabajo.



**PERSPECTIVAS
FUTURAS**

IX

IX. PERSPECTIVAS FUTURAS

Tras la realización de este estudio de investigación surge la necesidad de establecer nuevos trabajos que complementen y clarifiquen los efectos que tiene un determinado estilo de enseñanza así como la forma de aprender de los futbolistas. Algunos de los aspectos que sugerimos para futuras investigaciones son los siguientes:

- Establecer un programa de intervención en los diversos cursos de entrenadores encaminados a clarificar de una manera homogénea los estilos de enseñanza, buscando una repercusión positiva en los factores psicosociales de los futbolistas en iniciación.
- Incluir en futuros estudios un mayor abanico de rangos de categorías, que nos permitan determinar si los estilos de enseñanza son similares en niveles de mayor exigencia deportiva.
- Establecer nuevos parámetros de medición como el rendimiento, que nos permitiría establecer si un determinado estilo favorece más el resultado frente al carácter lúdico de la actividad, o si por el contrario no se relacionan ambos parámetros.
- Apreciar si en años posteriores estos jugadores continúan con su actividad en función al estilo de aprendizaje que ellos percibían, cuando practicaban esta modalidad deportiva.

BIBLIOGRAFIA

X

X BIBLIOGRAFIA



- Abad, M.T. Giménez, F.J., Robles, J. & Rodríguez, J.M. (2011). Perfil, experiencia y métodos de enseñanza de los entrenadores de jóvenes futbolista en la provincia de Huelva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 20, 21-25.
- Abenza, L., Alarcón, F., Leite, N., Ureña, N. & Piñar, M. (2009). Relación entre la ansiedad y la eficacia de un equipo de baloncesto durante la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9, 51-52.
- Abenza, L., Olmedilla, A. & Ortega, E. (2010). Efectos de las lesiones sobre las variables psicológicas en futbolista juveniles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 265-277.
- Adler, S. (1980). Self-esteem and casual attributions for job satisfaction and dissatisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 65(3), 327-332.
- Aguirre-Loaiza, H.H. & Ramos, S. (2011). Ansiedad-estado y variables sociodemográficas en futbolista juveniles colombianos durante competencia. *Perspectivas Psicológicas*, 7(2), 239-251.
- Alarcón, F., Cárdenas, V. D., Piñar, M. I., Miranda, M. T. & Ureña, O. N. (2011). La concepción constructivista como modelo explicativo del aprendizaje en los deportes de equipo. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 489-500.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa, claves Teóricas*. España.
- Alonso, C. (1991). *Estilos de aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Alonso, C., Gallego, D. & Honey, P. (1999). *Cuestionario Honey-Alonso. En: Estilos de aprendizaje e interpretación y normas de aplicación. Procedimientos de Diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Alonso, C. & Gallegos, D. (2004). *Estilos de aprendizaje teoría y práctica*. Madrid: UNED.
- Alonso, C. & Gallegos, D. (2010). Estilos de aprendizajes y competencias para la vida, el trabajo y la vida. *Revista Estilos de Aprendizajes* 6(6), 1-14.
- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1998). *La pedagogía como ciencia o epistemología de la educación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Álvarez-Solves, O. (2009). *Estilos de liderazgo en la policía local en la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Andersen, M.B. & Williams, J. M. (1999). Athletic injury, psychosocial factors, and perceptual changes during stress. *Journal of Sports Sciences*, 17, 735-741.
- Andrade, E., Arce, F. & Seoane, P. (2002). Adaptación al español del cuestionario Perfil de los Estados de Ánimo. *Psicothema*, 14, 708-713.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2006). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Editorial Universidad Católica de Chile Santiago.
- Arbinaga, F. & Caracuel, J.C. (2005). Precompetición y Ansiedad en Fisicoculturistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 14 (2), 195-208.
- Archenti, N. (2007). *Tres aproximaciones a la ciencia*. Capítulo 1. En Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J., *Metodología de investigación de las ciencias sociales*. Ed. Emecé. Buenos Aires.
- Ardá, A. & Casal, C. (2003). *Metodología de la enseñanza del fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Arnal, J., Rincón, D. & De La Torre, A. (1992). *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Editorial Lapor.

- Arráez, J.M. & Romero, C. (2000). La didáctica de la Educación Física. En L. Rico & D. Madrid. *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. (pp. 99-151).
- Arribas, M.C (2004).Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión* 5(17).

B

- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Internacional Thomson.
- Bañuelos, F. (1989). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Barlow, D.H. (1991). Disorders of emotion. *Psychological Inquiry*, 2, 58-71.
- Bayer, C. (1992). *La Enseñanza de los Juegos Deportivos Colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.
- Blackwell, B., & McCullagh, P. (1990). The relationship of athletic injury to life stress, competitive anxiety, and coping resources. *Athletic Training*, 25, 23-27.
- Blasco, J. (2005). Recursos en internet para una geografía del fútbol. *Revista electrónica de recursos en internet sobre geografía y ciencias sociales*, 80.
- Blasco, J., Romero, C., Mengual, S., Fernández, A., Delgado, M. & Vegas (2010). *Los estilos de aprendizaje de los estudiantes del magisterio de educación física y de ciencias del deporte de las Universidades de Granada y Alicante*. IV Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Colegio de Postgraduados, México.
- Blázquez, D & Hernández-Moreno, J. (1983). *Clasificación o taxonomías deportivas*. Barcelona: INEF.
- Blázquez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2008). Nuevos Enfoques en Contenidos y Metodología de las Actividades Físico- Deportivas en Centros Escolares. En Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. V Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano de

- Deporte en Edad Escolar. *Nuevas Tendencias y Perspectivas de Futuro* (pp. 71-82). Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas.
- Blomqvist, M., Vääntinen, T. & Luhtanen, P. (2005). Assessment of secondary school students' decision-making and game-play ability in soccer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 107-119.
- Boggino, N. & Rosekrans, K. (2007). *Investigación Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. España: MAD S.L.
- Boixados, M. & Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolista alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts*, 62, 6-13.
- Bosco, C. (1978). *Aspectos fisiológicos de la preparación física del futbolista*. Barcelona: Paidotribo.
- Brüggemann, D. & Albrecht, D. (1996). *Entrenamiento moderno del fútbol. Aprendizaje y entrenamiento a través de los juegos. Técnica, táctica y preparación física. Planificación del entrenamiento*. Barcelona: Hispano- Europea.
- Buendía, L., González, D. & Pozo, T.C. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: España.
- Bustamante, M. (2002). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Ed. Sociedad Colombiana de Pedagogía.



- Cagigal, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española y Magisterio Español. Colección RTVE.
- Cajide, J., Porto, A. & Martínez, E. (2004). *Metodología en la investigación educativa actual* En Muralla, L. (Ed.) *Temas fundamentales en la investigación educativa*, Madrid.
- Cardona, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

- Carlstedt, R. (2004). *Critical Moments During Competition: A mind-body model of sport performance when it counts the most*. London: Taylor & Francis.
- Carr, D. (2000). Wait until they're ready. *Soccer Journal*, 45(5), 21-22.
- Carretero-Dios, H. & Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideración sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 7(3), 863-882.
- Carretié, L. (2001). *Psicofisiología*. Madrid: Pirámide.
- Carrillo, A., Rodríguez, J. & Díaz, A. (2010). El Papel del entrenador de iniciación. *Revista Wanceulen Digital*. 7,1-16.
- Carvers, C.S. & Scheier, M.F.(1998). A Control Process Perspective on Anxiety. *Anxiety Research*, 1, 17-22.
- Casas, J., García, J. & González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista Electrónica de Pedagogía "Odisea"*, 6.
- Caso, J., Hernández, L. & González, M. (2011) Prueba de Autoestima para Adolescentes. *Universitas Psychologica*, 2,535-543.
- Castejón, F.J. & López, V. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*,7, 42-55.
- Castejón, F. J. (2005). Una Aproximación de la Utilización del Deporte. El Proceso de Enseñanza- Aprendizaje. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte* 10, 80.
- Castellano, J. (2002). *Observación y análisis de la acción de juego en fútbol*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- Casteló, J.F. (1999). *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: INDE.
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: Generalidades*. Disponible en: http://pcauz.galeon.com/guía_esti01.htm. (Consultado el 20/12/2013).
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cecchini, J.A., González, C., & Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema* 19(1), 57-64.

- Cecchini, J.A., González, C. & Montero, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 497-509.
- Cervelló, E. M. & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Coca, S. (2000). *Dirección de Equipos. Curso de Entrenadores de Fútbol, Nivel-2*. Madrid: RFEF.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa, *Enseñanza*, 7, 41-50.
- Colas, B.P. & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C. (1990). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de pedagogía*, 188, 8-11.
- Collazo, A. (2002). *Manual básico para la comprensión del proceso de perfeccionamiento y desarrollo de las capacidades físicas motrices en atletas de alto rendimiento deportivo y estudiantes en edad escolar y juvenil*. La Habana: ISCF "Manuel Fajardo".
- Conroy, D.E. & Coatsworth, J.D. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Contreras, O., De la Torre, E. & Velázquez, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1985). Hypochondriasis, neuroticism, and aging. When are somatic complaints unfounded? *American Psychologist*, 40, 19-28.
- Cruz, J. (2003). *Asesoramiento Psicológico a Entrenadores de Deportistas en Edad Escolar*. En Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Calidad de Vida (pp. 80-96). Granada.

Cuéllar, M. J. & Delgado, M. A. (2011). *Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.

Cunha, P. (1995). *O Lugar do Corpo. Elementos para uma Cartografia Fractal*. Tesis Doctoral: FCDEF-UP.

D

Darling, A. L. & Dannels, D. P. (2003). Practicing engineers talk about the importance of talk: A report on the role of oral communication in the workplace. *Communication Education*, 52(1), 17-29.

Davids, K., Lees, A. & Burwitz, L. (2000). Understanding and Measuring Coordination and Control in Kicking Soccer: Implications for Talent Identification and Skill Acquisition. *Journal of Sport Sciences*, 18, 703-714.

De la Vega, R., Ruiz, R., García-Más, A., Balagué, G., Olmedilla, A. & Del Valle, S. (2008). Consistencia y Fluctuación de los Estados de Ánimo en un Equipo de Fútbol Profesional durante una competición de Play Off. *Revista de Psicología del Deporte* 17(2), 241-251.

De Olivera, V. & Rodríguez, R. (2004). A Pedagogia da Iniciação Esportiva: Um Estudo sobre do Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 71.

Del Villar, F., Moreno, M.P., Ramos, L.A. & Sanz, D. (2002). La formación de jóvenes entrenadores a través de programas de supervisión reflexiva. *Actas del II Congreso de Ciencias del Deporte*. Asociación Española de Ciencias del Deporte. Madrid: INEF.

Delgado, M.A. (1994). La actividad Física en el Ámbito Educativo. En J. Gil y M.A. Delgado, *Psicología y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte* (115-148) Madrid: Siglo XXI.

Delgado, M.A. (1996). Aplicaciones de los Estudios de la Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86).

- Di Lorenzo, T.M., Bargaman, E.P., Stucky-Ropp, G.S., Brassington, G.S., Frensch, P.A., & LaFontaine, T. (1999). Long-term effects of aerobic exercise on psychological outcomes. *Preventive Medicine, 28*, 75-85.
- Díaz-García, J. (1992). *La dirección del equipo*. En AAVV. Voleibol. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Diego, S. & Sagredo, C. (1992). *Jugar con Ventaja: las claves psicológicas del éxito deportivo*. Madrid: Alianza.
- Diem, C. (1978). *Historia de los deportes*. Barcelona: Luis de Caralts.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75.
- Diez L. E. & Román M. (2001) *Conceptos Básicos de las Reformas Educativas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Domínguez, J. L. (1995). *Reflexiones sobre los hechos deportivos*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- DSM-IV (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Duda, J. L. (2001). Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (1 st. ed., pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2005). Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.
- Duda, J.L. & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign: Human Kinetics.
- Durand, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

E

- Echeburúa, E. & De Corral, P. (1991). Controversias Conceptuales en torno a la clasificación de los trastornos de ansiedad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44, 421-426.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.
- Englert, C. & Bertrams, A. (2012). Anxiety, Ego depletion and Sports Performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 580-599.
- Enríquez, A. & Rentería, E. (2007). Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados. *Universitas Psychologica*, 6 (1), 89-103.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Estrada, O. & Pérez, E. (2008). Palabras e imágenes positivas en la respuesta de la ansiedad en deportistas de competición. *Psicothema*, 8(1), 31-45.
- Eysenck, H.J. & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences*. Nueva York: Plenum
- Eysenck, M.W. (1991). Neuroticism, anxiety and depression. *Psychological Inquiry*, 2, 75-76.

F

- Fábregas, A. (2001). *Lo sagrado del rebaño. El Fútbol como integrador de identidades*. México: El Colegio de Jalisco.
- Felder, R. & Silverman, L. (2002). Learning and teaching styles in engineering education, *Engineering Education Journal* 78(7), 674-681.

- Fenoy, J. & Campoy, L. (2012). Rendimiento deportivo, estilos de liderazgo y evitación experiencial en jóvenes futbolista almerienses. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 137-142.
- Fernández, R., Fidalgo, A.M., Zurita, F., García, J.M. & Sánchez, L. C (2009). Efectos de la hipnosis en la mejora de variables físicas y psicológicas dentro del contexto del deporte. *Portales Médicos*, 4, 1-5.
- Feu, S. (2006). *El Perfil de los Entrenadores del Balonmano. La Formación como factor de cambio*. Madrid: FEBM.
- Flórez, O. (1999). *Pedagogía, cognición y evaluación*. Madrid: Ed. Atenea.
- Fraile, A. (2008). *Metodología de la Enseñanza y Entrenamiento Deportivo Aplicado al Fútbol*. Madrid: Federación Española de Fútbol.
- Fuste, X. (2001). *Juegos de iniciación a los deportes colectivos*. Barcelona: Paidotribo.

G

- Gallego, D. J. & Alonso, C. (2008). Estilos de aprender en el siglo XXI. *Revista estilos de aprendizaje*, 2 (2), 23-34.
- Gálvez, J. & Paredes, J.M. (2007). Aspectos Psicológicos que influyen en el Futbolista. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 11-106.
- Garcés de los Fayos, E. & Cantón, E. (1995). El Cese de la Motivación: El síndrome de Burnout en Deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 147-153.
- García, M. (1997). *Los Españoles y el Deporte, 1980-1995. Un Estudio Sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia: CSD-Tirant lo Blanch.
- García, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Iglesias, D. & Santos, F. J. (2005). La Implicación Motivacional de Jugadores Jóvenes de Fútbol y su Relación con el Estado de Flow y la Satisfacción en Competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 21-42.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Sánchez, E.A., Leo, F.M. & Navas. L. (2010). Análisis de las relaciones entre la motivación y las atribuciones causales en jóvenes deportistas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 75-85.

- García-Eiroá, J. (2000). *Fútbol e identidades locales*. Buenos Aires: Editorial Mino y Dávila.
- García-Más, A. (2002). La Psicología del Fútbol. En J. Dosil (ed). *El Psicólogo del Deporte. Asesoramiento e Intervención*, (pp. 11-132). Madrid: Síntesis.
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R.E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, J., Jiménez, R. & Leiva, A. (2011). Ansiedad competitiva y clima motivacional en jóvenes futbolista de competición, en relación con las habilidades y el rendimiento percibido por sus entrenadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 197-207.
- García-Naviera, A. & Remor, E. (2011). Motivación de logro, indicadores de competitividad y rendimiento en un equipo de jugadores de fútbol de competición varones entre 14 y 24 años. *Universitas Psychologica*, 10(2), 477-487.
- García-Naveira, A., Ruiz, R. & Pujals, C. (2011). Diferencias de personalidad en función de la práctica o no deportiva, nivel de competición y categoría por edad en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 29-44.
- Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Garfield, C. & Bennett, H. (1987). *Rendimiento máximo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Garganta, J. (1996a). *A análise do Jogo em Futebol Percurso Evolutivo e Tendências. Conferencia Presentada en las II Jornadas do Centro de Estudos dos Jogos Desportivos*. Porto: FCDEF-UP.
- Garganta, J. (1996b). *Modelação da Dimensão Tática do Jogo de Futebol. Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos*. Porto: CEJD. FCDEF-UP.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1998). *O Ensino do futebol*. En Graça, A. y Olivera, J. (coord.). *O ensino dos jogos desportivos*. Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidad do Porto. Porto – Portugal.
- Garganta, J. (2001) *Conocimiento y acción en el fútbol*. Tender un puente entre la técnica y la táctica. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 15(1),16-23.

- Garganta, J. (2003). *Hacia una formación inteligente en el fútbol base. Para saber, saber ser y saber hacer*. Ponencia en el II Congreso internacional de Fútbol Base. Cartagena. Inédito.
- Garita, E. (2006). Motivos de Participación y Satisfacción en la Actividad Física, el Ejercicio Físico y el Deporte. *Revista MHSalud*, 3(1), 1-10.
- Giménez, F.J., Sáenz-López, P. & Ibañez, S. (1999). Técnica, táctica, estrategia en iniciación deportiva. *Ludens*, 16(3), 53-59.
- Giménez, F.J. (2001). El entrenador en la iniciación al fútbol. *Training Fútbol*, 67, 38-45.
- Giménez, F. J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Giménez, F., Guerra, M., Abad, T. & Robles, J. (2010). *Apunts. Educación Física y Deportes*, 99(1), 47-55
- Gimeno, J. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En Imbernón, F. (coord.) (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Gómez, J. (1998). *Educación Física Infantil e Iniciación Deportiva*. Montevideo: Club AEBU.
- Gómez-Mora, J. (2003). *Fundamentos biológicos del ejercicio físico*. Sevilla: Wanceulen.
- González, G., Tabernero, B. & Márquez, S. (2000), Análisis de los Motivos para Participar en Fútbol y en Tenis en la Iniciación Deportiva, *Revista Motricidad*, 6, 47-66.
- González-Bono, E.G., Núñez, J.M. & Salvador, A. (1997) Effects of training on mood and anxiety in sedentary women. *Psicothema*, 9(3), 487-497.
- González-Boto, R., Salguero, A., Tuero, C. & Márquez, S. (2009). Validez concurrente de la versión española del cuestionario de recuperación-estrés para deportistas (Restq-Sport). *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 53-72.

- González-Víllora, S., García, L. M., Contreras, O. R. & Gutiérrez, D. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (12 años). *Revista Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 489-501.
- González-Víllora, S., García, L. M., Pastor, J. C. & Contreras, O. R. (2010). Estudio descriptivo sobre el desarrollo táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 79-97.
- Gould, D., Feltz, D. & Weiss, M. (1985). Motives for Participating in Competitive Swimming. *Internacional Journal of Sports Psychology* 16,126-140.
- Grehaigine, J. F., Godbout, P. & Bouthier, D., (1999). The foundations of Tactics and Strategy in Team Sports, *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 159-174.
- Griffin, L.L., Dodds, P., Placek, J. & Tremino, F. (2001). Chapter 4: Middle School Students Conceptions of Soccer Their Solutions to Tactical Problems. *Journal of Teaching and Physical Education*, 20, 324-340.
- Griffin, L. L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grosser, M. & Neumaier, A. (1986). *Técnicas de entrenamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Guba, E.G. (1990). *The paradigm dialog*. London: Negwury park.
- Guba, EG, y Lincoln, YS (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En NK Denzin y Lincoln YS (Eds.), *Manual de la investigación cualitativa* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Guillén, F., Weis, G. & Navarro, M. (2005). Motivos de participación deportiva de niños brasileños, atendiendo a sus edades. *Apunts Educación Física y Deportes*, 2, 29-36.
- Gutiérrez-Calvo, M., Espino, O., Palenzuela, D. & Jiménez-Sosa, A. (1997). Ejercicio físico regular y reducción de la ansiedad en jóvenes. *Psicothema*, 9(3), 499-508.

H

- Habermás, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hall, J.E. (2011). *Tratado de Fisiología Médica*. Madrid: Elsevier
- Han, D.H., Kim, J.H., Lee, Y.S., Bae-Joeng, S. & Bae, J.S. (2006). Influence of Temperament and Anxiety on Athletic Performance. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 381-389.
- Hanin, Y.L. (1980) A study of anxiety in sports. En W.F. Straub (ed.) *Sport psychology: an analysis of athletic behavior*. Ithaca: Mouvement Publications.
- Hardy, L. (1990). A catastrophe model of performance in sport. En J.G. Jones & L. Hardy (eds.) *Stress and performance in sport*. Chichester: Wiley.
- Harvey, S. (2003). *Teaching Games for Understanding: A study of U19 college soccer players improvement in game performance using the Game Performance Assessment Instrument*. Segunda Conferencia Internacional: Enseñanza del deporte y educación física para la comprensión. Universidad de Melbourne. Australia.
- Heredia, M.E. (2005). *La psicología deportiva y el fútbol*. México: Revista Digital Universitaria.
- Hernández-Moreno, J. (1993). *Una metodología de la observación de juego en el fútbol. Cuantificación del tiempo de pausa y de participación. Ciencia y técnica del fútbol*. Madrid: Gymnos.
- Hernández-Moreno, J. (1994). *Fundamentos del Deporte. Análisis de las Estructuras de Juego Deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández-Moreno, J. & Rodríguez, J.P. (2000). *La iniciación los deportes desde su estructura y dinámica: aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo*. Barcelona: INDE.
- Hernández-Moreno, J. (2004). *La Praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: INDE.

- Hernández-Pina, F. (1998). *Conteptualización del proceso de la investigación educativa*. En L. Buendía, P. Colas, F. Hernández. Métodos de investigación en psicopedagogía (1-60), Madrid: Mc Graw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Holden, C. (2003). Future Brightening for Depression Treatment. *Science*, 302, 810-813.
- Horn, R. (2001). World-wide Review of Science and Football *Research, Insight*. 5(4), 47- 48.
- Huther, G. (2012). *La biología del miedo*. Madrid: Plataforma Editorial.

I

- Ibáñez, S. (1996). *Análisis del proceso de formación del Entrenador Español de Baloncesto*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada
- Ibañez, S. (1997). Variables que Afectan al Establecimiento de los Modelos de Entrenador de Baloncesto. *Habilidad Motriz*, 10, 38-43.
- Inouve, D. (2010) *Estrategias didácticas para el siglo XXI*. Revista médica ISS,1.

J

- Jabif, L. (2007). *La docencia universitaria bajo enfoque de competencia*. Chile: UACH.Imprenta Austral.
- Jarvis, M. (2005). *The psychology of efective learning and teaching*. London: Nelson Thornes Ltd.
- Jiménez, F. (2000). *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.
- Jiménez, J., Rodríguez, J. & Castillo, E. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos. *Ágora digital*, 2.
- Jiménez, S., Lorenzo, J. & Lorenzo, A. (2005). Factores asociados al desarrollo de la pericia en entrenadores. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 10, 88.
- Johansson, L. (2001). *Grassroots Football Newsletter*, nº 1. UEFA.
- Johnson, U. & Ivarsson, A. (2011). Psychological predictors of sport injuries among junior soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 21, 129-136.
- Jones, G. & Swain, A. (1995). Predisposition to Experience Debilitative and Facilitative Anxiety in Elite and Non-Elite Performers. *The Sport Psychologist*, 9, 201-211.
- Judikis, J. (2007) *Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de pedagogía en la Universidad de Magallanes y Profesores ejercicio de la XII Región*. www.fonide.mineduc.cl



- Keefe, J. (1988) *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje*. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias.
- Kerr, J.H. (1985). The experience of arousal: a new basis for studying arousal effects in sport. *Journal of Sport Sciences*, 3, 169-179
- Koch, W. (1998). *Diccionario de Fútbol*. Barcelona: Paidotribo.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kopp, M.S & Réthelyi, J. (2004). Where psychology meets physiology: chronic stress and premature mortality-the Central-Eastern European health paradox. *Brain Research Bulletin*, 62, 351-367.
- Krause, J. (1994). *Coaching Basketball*. Indianápolis: Másters Press.

L

- Lago, C. (2000). *La acción motriz en los deportes de equipo de espacio común y participación simultánea*. Tesis Doctoral: Universidad de la Coruña.
- Lago, C. (2002). *La preparación física en el fútbol*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lago, C., Martín, R., Seirullo, F. & Álvaro, J. (2006). La importancia de la dinámica del juego en la explicación de la posesión del balón en el fútbol. Un análisis empírico del F.C. Barcelona, *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 20(1), 5-12.
- Landers, D. M. & Boutcher, S. H. (1991). Relación entre el Arousal y la Ejecución. En J. M. Williams. (Ed), *Psicología Aplicada al Deporte*. (249-276). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lang, P.J., Davis, M. & Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: animal models and human cognitive psychophysiology. *Journal of Affective Disorders*, 61, 137-159.
- Lapresa, D., Arana, J., Carazo, J. & Ponce, A. (1999). *Orientaciones Educativas para el desarrollo del Deporte Escolar*. Logroño: Federación Riojana de Fútbol.
- Lapresa, D., Arana, J. & Ponce, A. (2002). *Orientaciones formativas para el entrenador de fútbol juvenil*. Federación Riojana de Fútbol: Universidad de la Rioja. Logroño.
- Latorre, A. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona.
- Lauder, A. & Piltz, W. (2006). Beyond “Understanding” to Skiful Play in Games, Through Play Practice. *Journal of Physical Education New Zeland*, 1.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- LeDoux, J.E. (1998). Fear and the brain: Where have we been, and where are we going? *Biological Psychiatry*, 44, 1229-1238.
- Lehmann, G. (1984) *Capacita coordinative e tecnica (Sport di combattimento)*,.D.S - *Rivista di cultura sportiva*, 2.
- Leo, F.M., Sánchez-Miguel, P.A., Sánchez-Oliva, D., Amado, D. & García-Calvo, T. (2011). Incidencia de la cooperación, la cohesión y la eficacia colectiva en el

- rendimiento en equipos de fútbol. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 341-354.
- Leyva, J. & Videra, A. (2010) Estudio del autoconcepto físico, la autoeficacia general y satisfacción por la vida, tras el incremento de la actividad física. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 140.
- Lipton, L. (2007). *La Biología de la Creencia*. Madrid: Palmyra
- Lobos, M. (2012). *Teorías implícitas de profesores y estilos de aprendizaje de estudiantes de la carrera de psicología*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Loerhr, J. (1990). *La excelencia en los deportes*. México: Planeta.
- López, V. & Castejón, F. (2005). La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 79, 40-48.
- López-Barajas, E. (1994). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- López-Ros, V. (2000). *El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica*. En A. Navarro et al., *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Dos Hermanas, Sevilla. (425-434).
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo. I. & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, conducta autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 209-222.
- Lyon, R. M. (2001). *Prevent Injuries in Young Soccer Players*. Wisconsin: Journal of Medical College of Wisconsin.



Malina, R. (2001). Youth Football Players: Perspectives from Growth and Maturation. *Insight*, 1(5), 27-31.

Mandler, G. (1975). *Mind and Emotion*. New York: Wiley.

- Marín, F.J. (2009). *El entrenador de fútbol en la categoría provincial juvenil de Almería*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Márquez. S., Zubiaur, M., Serrano, I. & Delgado, J. (1989). Hemispheric asymmetry and visual perception: absence of laterality effects in iconic storage. *Medical Science Research*, 17 (1), 1019-1020.
- Marradi, A. Archenti, N. & Piovani. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ed. Emecé.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero: *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Martens, R. (1974) Arousal and motor performance. En J.H. Wilmore (ed.). *Exercise and sport science reviews*. New York: Academic Press.
- Martens, R. (1977). *Sport Competition Anxiety Test*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Martens, R., Vealey, R.S. & Burton, D. (1990). *Competitive anxiety in sport*. Champaign: Human Kinetics.
- Martín, E. & Coll, C. (2003). *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé.
- Martín, C. & Márquez, S. (2008). Relación entre estilos de liderazgo del entrenador y rendimiento en la natación sincronizada. *Fitness and Performance Journal*, 6(6), 394-397.
- Martín, D., Nicolaus, J., Ostrowski, D. & Klaus, R. (2004). *Metodología General del Entrenamiento infantil y juvenil*. Barcelona: Paidotribo.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-27.
- Martínez, H. F. (2007). Interpretación Táctica y enseñanza del Fútbol. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 109.
- Martínez, R., Molinero, O., Jiménez, R., Salguero, A. & Tuero, C. (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*, 9(3), 46-54.

- McAuley, E., Márquez, D.X., Jerome, G.J., Blissmer, B., & Katula, J. (2002). Physical activity and psique anxiety in older adults: fitness, and efficacy influences. *Aging and Mental Health*, 6, 222-230.
- McEwen, B. & Lasky, E. (2002). *The end of Stress AS We Know It*. National Academies Press. Washington.
- McLafferty, C., Wetzstein, C. & Hunter, G. (2004). Resistance training is associated with improved mood in healthy older adults. *Perceptual and Motor Skills*, 93(3), 947-957.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Menaut, A. (1982). *Contribution a una Approche Theorique des Jeux Sportifs Collectifs*. Bordeaux: Université de Bordeaux.
- Méndez, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en la Iniciación al Baloncesto*. Barcelona: INDE.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. (2006). *Teaching Sports Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mombaerts, E. (2000). *Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: INDE.
- Moore, P. M. Burwitz, L., Collins, D. J. & Jess, M. (1998). *The Development of Sporting Talent*. London: English Sport Council.
- Morales, A., & Guzmán, M. (2000). *Diccionario Temático de los Deportes*. Málaga: Arguval.
- Morcillo, J.A. & Moreno, R. (2000). Fundamentos teórico-prácticos para la creación de situaciones de enseñanza-entrenamiento en fútbol. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte* 5,21.
- Morcillo, J. A. (2004). *El desarrollo profesional del Entrenador de Fútbol-Base Basado en el Trabajo Colaborativo en un Club Amateur*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Moreno (1997). La formación básica del entrenador deportivo en edad escolar. En Delgado Nogueras (Coord). *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo*. Sevilla: Wanceulen.

- Moreno, M. & Del Villar, F. (2004). *El Entrenador Deportivo*. Barcelona: INDE.
- Moreno-Contreras, M. I. (1997). La Información Básica del Entrenador Deportivo en la Edad Escolar. En Delgado Noguera, M. A. (Coord). *Formación y Actualización del Profesorado de E.F. y del Entrenador Deportivo*. Wanceulen. Sevilla.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. & Cervelló, E. (2012). Desarrollo y validación de escalas para la medida de la comunicación en Educación Física y relación con la motivación intrínseca. *Universitas Psychologica*, 11(3), 957-967.
- Morreale, S. P., Osborn, M. M. & Pearson, J. C. (2000). Why communication is important: A rationale for the centrality of the study of communication. *Journal of the Association for Communication Administration*, 29, 1-25.
- Muñoz, F. (2004). El deporte como instrumento de transmisión de valores: por un modelo de cohesión social y de tolerancia. *Revista de Educación*, 335, 153-161.
- Myers, I. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.



N

- Navarro, J. I., Amar, J. & Gonzales, C. (1995). Ansiedad Pre-Competitiva y Conductas de Autocontrol en Jugadores de Fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Noguera, I. (1995). Enseñanza del deporte y Educación Física. *Perfiles Educativos*, 68.
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18 (3), 353-358.



- Öhman, A., Hamm, A. & Hugdahl, K. (2000). Cognition and the autonomic nervous system: Orienting, anticipation, and conditioning. En J.T. Cacioppo, L.G. Tassinary & G.G. Bernston (eds.). *Handbook of psychophysiology* (2ª ed., pp. 533-575). Cambridge: Cambridge University Press.
- Olmedilla, A., Ortín, F., Andréu, M. & Lozano, F. (2004). Formación en Psicología para Entrenadores de Fútbol: Una Propuesta Metodológica. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 247-262.
- Olmedilla, A., García-Montalvo, C. & Martínez-Sánchez, F. (2006a). Factores Psicológicos y Vulnerabilidad a las Lesiones Deportivas: Un Estudio en Futbolista. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (1), 7-19.
- Olmedilla, A., Andreu, M. D., Abenza, L., Ortín, F. J. & Blas, A. (2006b). Lesiones y factores deportivos en futbolista jóvenes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(2), 59-66.
- Olmedilla, A., Bazaco, M.J., Ortega, E. & Boladeras, A. (2011a). Formación psicológica en futbolistas juveniles con el bienestar psicológico percibido, la ansiedad y la satisfacción. *Revista Electrónica de Psicología*, 12, 221-237
- Olmedilla, A., Prieto, J. G. & Blas, A. (2011b). Relaciones entre estrés psicosocial y lesiones deportivas en tenistas. *Universitas Psychologica*, 10 (3), 909-922.
- Olson, D. R. & Bruner, J. S. (1996). *Folk psychology and folk pedagogy*. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds), *handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell, pp. 9-27.
- Ortega, M. A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ortiz, A. (2009). *Pedagogía y aprendizaje*. Bogotá: Ed. Ecoe.
- Oxendine, J.B. (1984) *Psychology of motor learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

P

- Pacheco, R. (2004). *La enseñanza y el entrenamiento del fútbol 7. Un juego de iniciación al fútbol 11*. Barcelona: Paidotribo.
- Palacios, S., Matus, O., Soto, A. Ibáñez, P. & Fasce, E. (2006). Estilos de Aprendizaje en Primer Año de Medicina Según Cuestionario Honey-Alonso: Publicación Preliminar, *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* 3(2), 89-94.
- Papalia, D., Wendhos, S. & Dustin, R. (2004). *Desarrollo Humano*. México: Ed. McGraw Hill.
- Paredes, J. (2003). *La teoría del deporte*. Sevilla: Wanceulen.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un Lexique Commenté en Science de L'action Motrice* París: INSEEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de Sociología del Deporte*. Malaga: Unisport.
- Pascual, A. & Aragües, G. M. (1998). Lesiones Deportivas y Rasgos de Ansiedad en los Jugadores de Fútbol. *Medicina Clínica*, 111 (2), 45-48.
- Pascual, C. (2000). La Pedagogía Crítica: Una Cuestión Ética. En O. R. Contreras (Coord). *La Formación Inicial y Permanente del Profesor de Educación Física. Actas del Siglo XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp.73-93). Castilla La Mancha. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Pérez-Gómez, A. (1992). Paradigmas Contemporáneos de investigación Educativa. En J. Gimeno & A. Pérez, *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Pérez-Gómez, A., Barquin, J. & Angulo, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez-Gómez, A. (2002). *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación*. Madrid: Morata.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía social y educación. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

- Pérez-Villalobos, M. V., Valenzuela, M. F., Díaz, A., González-Pienda, J. A. & Núñez, J. C. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas Psychologica*, 10 (2), 441-449.
- Peris, D. (2006). El establecimiento de objetivos como estrategia psicológica para el entrenador de fútbol. *El Entrenador Español de Fútbol*, 109.
- Petrie, T. A. (1993). The Moderating Effects of Social Support and Playing Status on the Life Stress-Injury Relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 1-16.
- Pino, J. (1999). *Desarrollo y aplicación de una metodología observacional para el análisis de los medios técnico-tácticos del juego en fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Placek, J. & Griffin, L. (2001). Chapter 9. The Understanding and Development of Learners' Specific-Knowledge: Concluding comments. *Journal of Teaching and Physical Education*, 20(4), 402-406.
- Ponce, F. (2006). *La eficacia de la utilización de una técnica de enseñanza mediante indagación o búsqueda en la mejora de diferentes aspectos funcionales, técnico-tácticos, decisionales y motivacionales, en futbolista de categoría alevín, frente a una intervención tradicional y su transferencia a la competición*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Pons, D. & García-Merita, M. (1994) La ansiedad en el deporte. En I. Balaguer (ed.) *Entrenamiento psicológico en el deporte*. Valencia: Albatros Educación.
- Posada, V. & Ballesteros, F. J. (2004). La Competición: ¿Cómo Afecta a los Pequeños Deportistas?. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 10, 73.
- Pozo, A. (2007). Intensidad y Dirección de la Ansiedad Competitiva y Expectativas de Resultados en Atletas y Nadadores. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2), 137-150.
- Pozo, J. & Monereo, C. (2007). *El Aprendizaje Estratégico. Enseñar para Aprender el Curriculum*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Q

Queiroz, C. (1983). Para uma teoria do ensino/treino do futebol- análise sistematica do jogo. *Futebol em revista*, 4(2), 15.

R

Rauch, S.L., Whalen, P.J., Shin, L.M., McInerney, S., Macklin, M.L., Lasko, N.B. et al., (2000). Exaggerated amygdala responses to masked facial stimuli in posttraumatic stress disorder: A functional MRI study. *Biological Psychiatry*, 47, 769-776.

Reilly, T., Williams, A. M., Nevill, A. & Franks, A. (2000). A Multidisciplinary Approach to Talent in Soccer. *Journal of Sports Science*, 18, 695-702.

Rincón, J. (2006). Complejidad educativa, epistemología y planteamientos tecnológicos. *Revista de Educación*, 340, 1119-1140.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity. The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rodrigo, M.J. (1993). *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*. En

Rodrigo, M.J., Rodríguez, E. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M.J. & Correa, N. (2001). *Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales*. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, M. (2000). *La comunicación en la enseñanza del tenis*. Salamanca. Tesitex.

Rodríguez, S., Gallardo, M. A., Olmos, M. C. & Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Rodríguez, S. & Cruz, S. (2006). *Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa. Un estudio exploratorio*. Infocop-online. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1215. Extraído el 20 de Septiembre de 2012.
- Rodríguez-Osuna, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rojas, M. (2012). *Perfil de actuación del profesional de la Actividad Física y el Deporte y la satisfacción laboral del empleo*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Román-Pérez, M. (2006). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Romero, C. (1995). *Incidencia de un Programa de Formación Inicial del Maestro Especialista en Educación Física en los Niveles de Reflexión y Toma de Decisiones Sobre la Práctica Docente*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Romero, C. (2000). *Hacia una concepción más integral del entrenamiento en fútbol*. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*. 5,19.
- Romero, C. & Vegas, G. (2002). *Teorías implícitas de los profesores de fútbol de las Escuelas municipales de Málaga en convenio con el CEDIFA*. Actas del Segundo Congreso Nacional del Deporte de Dos hermanas (Sevilla). Patronato Municipal de Deportes de Dos Hermanas (Sevilla).
- Romero, C. (2005). *Estudio Sobre la Percepción de Satisfacción en el Deporte en el Ámbito Competitivo en una Muestra de Universitarios*. Memoria del X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. (pp. 632-641). Málaga, España.
- Romero, C. (2006). *Hacia una teoría científica en el entrenamiento y la competición de los deportes de equipo*. IX curso de actualización en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte para postgraduados. Curso de Extensión Universitaria y libre configuración. Córdoba: Universidad de Córdoba- Inédito.
- Romero, C. (2007). *Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica*. *Profesorado. Revista del curriculum y formación del profesorado*, 11(2)

- Romero, C., Zurita, F. & Zurita, F. (2010). Autonomía y orientación en espacio europeo de Educación Superior mediante el portafolio y la tutoría. *Revista Estudios sobre Educación*, 19,261-282.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenthal, M.D., Rainey, C.E., Tognoni, A. & Worms, R. (2012). Evaluation and management of posterior cruciate ligament injuries *Physical therapy*, 13(4), 196-208.
- Rosich, M. (2005). Estudio sobre la percepción de satisfacción en el deporte y en el ámbito competitivo en una muestra de universitarios. X Congreso Nacional y Andaluz de Psicología de la Actividad Física y el Deporte Málaga (España).
- Ruiz, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Ruiz, L. M. & Sánchez, F (1997). *Rendimiento deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, A., Perelló, I., Caus, N. & Ruiz, F. (2003). *Educación Física. Volumen IV. Profesores de Educación Secundaria. Temario para la preparación de Oposiciones*. Madrid: Ebook.
- Ruiz, R. (2005). Análisis de Diferencias de personalidad en el Deporte del judo a Nivel Competitivo en Función de la Variable Sexo y Categoría de Edad Deportiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1 y 2), 29-48.
- Ruiz, R. & García, A. (2011). *Comparación de los estados de ánimo entre dos equipos*. VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y Educación Física Universidad Autónoma de Madrid, CEI, Club Atlético de Madrid. Pontevedra – 5, 6 y 7 de Mayo de 2011
- Ruiz-Pérez, A. & Arruza, A. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento deportivo*. Barcelona: Paidós.

S

- Saborowski, C., Alfermann, D., & Würth, S. (1999). The Coach – an Important Social Agent in the Athlete's Social Environment During a Sports Career, En . Hosek, P. Tilinger & L. Bilek (Eds). 10th European Congress of Sport Psychology. Psychology of Sport and Exercise: Enhancing the Quality of Life (pp. 135-37). Prague: Charles University in Prague. Faculty of Physical Education and Sports.
- Sage, G. (1984) *Motor learning and control*. Dubuque: William C. Brown.
- Sallicetti, A. (2009). *Valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de futuros maestros especialistas de Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Salvatierra, N. & Tobal, M. (1998). Predicción de la ansiedad en sujetos varones en el ámbito deportiva y su relación con la modalidad deportiva, el nivel académico y el tipo de deporte. *Revista Española de Medicina de la Educación Física y el Deporte*, 7, 205-216.
- Sánchez, M. E. (2002). *La Preparación Psicológica del Deportista*. Armenia: Kinesis.
- Sánchez-Sánchez, J., Molinero, O. & Yagüe, J.M. (2012). Incidencia de dos metodologías de entrenamiento-aprendizaje sobre la técnica individual de futbolista de 6 a 10 años de edad. *Retos Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-22.
- Santizo, J.A., García, J.L. & Gallego, D. (2008). Dos métodos para la identificación de estilos de aprendizaje entre estudios donde se ha aplicado el CHAEA. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 1(1), 28-42.
- Saura, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Lérida: Fundació Publica Institut d' estudis ilerdencs.
- Scherrer, J. (1991). *La Fatiga*. Barcelona: Paidotribo.
- Schon, D. A. (1992). *La Formación de los Profesores Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schunk D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Barcelona: Pearson.

- Segerstrom, S. C. & Miller, G.E. (2004). Psychological Stress and the Human Immune System: A Meta-Analytic Study of 30 Years of Inquiry. *Psychological Bulletin*, 130(4), 601-630.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Sicilia, A. & Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Sicilia, A. (2005). La Pedagogía Crítica: Una Cuestión de Política (y de Ética). En A. Sicilia y J. M. Fernández Balboa. *La Otra Cara de la Enseñanza. La Educación Física Desde una Perspectiva Crítica*. Barcelona. INDE, pp. 159-173.
- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Cumming, S.P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport Psychology*, 1, 59-75.
- Smoll F. & Smith R.(1989) Leadership behaviors in sport: a theoretical model and research paradigm. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1552-1551.
- Sonstroem, R. (1997). *Physical activity and self-esteem*. In W.P. Morgan (Ed.), *Physical activity and mental health*. Washington, DC: Hemisphere.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 263-278.
- Spence, J.T. & Spence, K.W. (1966). The motivational components of manifest anxiety: drive and drive stimuli. En C.D. Spielberger (ed.) *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press.
- Spielberg, C., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *The state-trait anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene, R., Vagg, P.R. & Jacobs, G.A. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory, (Form Y)*. Palo Alto. CA: Consulting Psychologists Press.

- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- Sternberg, R.J., Bermejo, M.R. & Catejón, J.L. (1997). Factores intelectuales y personales en la cognición creativa definida por el insight. *Boletín de Psicología*.

T

- Tann, C. S. (1993). *Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas en la Escuela Primaria*. Madrid: Morata.
- Tavares, F. (1993). *A capacidade de decisao táctica no jogador de basquetebol*. Tese de Doutoramento: FCDEF.
- Teissie, J. (1971). *Methodes sportive*. EPS,11.
- Teodorescu, L. (1997). *Theorie et Methodologie des Jeux Sportifs Collectifs*. París: E.F.R.
- Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F. & Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolista jóvenes. *Psicothema*, 20(2), 254-259.
- Torres, J. & Rivera, E. (1994) *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Rosillo.
- Tuero, C., & Márquez, S. (2006). Beneficios psicológicos de la actividad física. En E.J. Garcés de los Fayos, A. Olmedilla y P. Jara (coords.), *Psicología y deporte*, (pp. 447-460). Murcia: Diego Marín.

V

- Valero, A. (2005). *Análisis de los cambios producidos en la metodología de la iniciación deportiva*. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 1, 59-67.
- Valles, M. (2000). *Técnicas de investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.

- Vegas, G. (2006). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base*. Granada: Tesis Doctoral.
- Viciano, J., Cervelló, E. & Ramírez, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude to physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 67-82.
- Viciano, J., Salinas, F., Ramírez, J., Cocca, A. & Cervelló, E. (2007). Efectos del feedback afectivo sobre el aprendizaje motor y la satisfacción en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 394-395.
- Vidaurreta, L. (2002). Estilo cognitivo y respuesta táctica. *Revista Digital: Lecturas Educación Física y Deporte*, 8,46.
- Vielle, J.P.(1989). Educación y Trabajo. Apuntes para un Marco Conceptual. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Viso, A. (2010). *Qué son las competencias*. Madrid: EOS.
- Vygotsky, L.S. (1973). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



- Wein, H. (1999). *Fútbol a la medida del adolescente*. Sevilla: CEDIFA.
- Wein, H. (2000). La necesidad de utilizar otro estilo de enseñanza en la formación del futbolista. *Training Fútbol*, 49, 40-48.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (1996) *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Weinberg, R.S. & Gould, D. (2010). *Fundamentos de Psicología del Deporte y del Ejercicio físico*. Madrid: Panamericana.
- Weineck, J. (1994). *Fútbol total. Entrenamiento Físico del deportista*. Barcelona: Paidotribo.

- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Alianza/CSD.
- Wiggins, M. & Brustad, R. (1996). Perception of Anxiety and Expectations of Performance. *Perceptual Motor and Skills*, 83(3), 1071-1074.
- Wikipedia (2013). México (Ciudad del Carmen). Disponible en: wikipedia.org/
- Williams, J.M., Watts, F.N., MacLeod, C. & Mathews, A. (1988). *Cognitive psychology of emotional disorders*. Chichester, UK: Wiley.
- Williams, A.M. & Hodges, N.J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 6(23), 637-650.
- Witkin, H. A., Lewis, H .B., Hertzmann, M., Machoverk, K., Brentnall, P., Meisserp, S. & Wapners, R. (1954). *Personality through perception*. Nueva York: Harper,
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología Educativa*. Madrid: Prentice Hall.



- Yabroudi, M. & Irrgang, J. (2012). Rehabilitation and return to play after anatomic anterior cruciate ligament reconstruction, *Clinics in Sports Medicine*, 32, 165-175.
- Yagüe, J. M. (1998). *El Trabajo Colaborativo como Estrategia de Formación del Entrenador de Fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Yániz, C. & Villardón, L (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yerkes, R.M. & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482.
- Yuill, E., Pajackkowsky, J., Jason, A. & Howitt, S. (2012). Conservative care of sport hernias within soccer players: A case series. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 16(4), 540-548.

Z

Zamora, J. & Salazar, W. (2004). Niveles de ansiedad en hombre y mujeres practicantes de Kung Fu antes y después de un combate. *Kinesis*, 37, 70-73.

Zubiría, J. (2002). *La inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.

ANEXOS XI

XI. ANEXOS

ANEXO 1

“Cuestionario Sociodemográfico Entrenador”

NOMBRE DEL EQUIPO			
EDAD		ESTADO DE NACIMIENTO	
POSEES ALGUN TIPO DE ACREDITACION DE ENTRENADOR		SI	NO
DESDE CUANDO ENTRENAS (ANTIGÜEDAD EN AÑOS)			
¿HAS SIDO FUTBOLISTA?			
¿A QUE NIVEL?			
¿EN QUE TRABAJAS?			
¿ESTAS CASADO?			
¿QUÉ NIVEL DE ESTUDIOS?			

ANEXO 2

“Cuestionario Sociodemográfico Jugador”

NOMBRE DEL EQUIPO			
EDAD		LUGAR DE NACIMIENTO	
TIPO DE ESCUELA DE PROCEDENCIA	PUBLICO		
	PRIVADO		
DEMARCAACION	PORTERO		
	DEFENSA		
	MEDIOS		
	DELANTEROS		
PRACTICAS ALGUN OTRO TIPO DE DEPORTE REGLADO		SI	NO
¿HAS PDECIDO ALGUN TIPO DE LESION EN LOS ULTIMOS TRES MESES? Torceduras, rotura o desgarrro de fibras musculares, fracturas,.....			

ANEXO 3

“Cuestionario de Estilos de Enseñanza”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
En mi opinión el estudiante aprende mejor ensayando y equivocándose				
Creo que si el formador sabe mantener las distancias, los estudiantes lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina				
Mientras explico insisto en que los estudiantes me atiendan en silencio y con interés				
En mis clases, siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos de que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase				
En mi clase es la asamblea de alumnos y formador la que realmente regula la convivencia democrática				
Procuró que haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque ello los motiva mejor				
Soy de la opinión de que la formación debe permanecer al margen de los problemas políticos				
Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los estudiantes que los resultados finales				
Pienso que los contenidos de la formación deben representar la ideología y cultura de la sociedad				
Con que frecuencia suelo pensar que el fracaso de la formación es consecuencia más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.				
Creo que el conocimiento que se imparte en las actividades de formación implica nociones de poder y recursos económicos y de control social				
Pienso que la cultura que trasmite la formación aumenta las diferencias sociales				
Mis objetivos como formador siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresadas por el estudiante				
A mí me parece que la evaluación es un indicador fiable de la calidad de la enseñanza				
Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo				
Procuró que en mi clase los estudiantes estén continuamente opinando y ocupados en algo				
Realizo la programación primero enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación				
A mí la programación me permite coordinarme con mis colegas				
Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades				
Estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos por sí mismos, no estudiarían				
Estoy convencido que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.				
Creo que los alumnos disfrutan más con una explicación mía que leyendo un libro o discutiendo en equipo				
Procuró que todos los estudiantes sigan el ritmo que yo marco para la clase				
Opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.				
Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.				
Suelo tener en cuenta, cuando evalúo, si los trabajos elaborados por los estudiantes van evolucionando a lo largo del curso.				
Siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de necesidades.				
En general, suelo organizar mi enseñanza de tal manera que los estudiantes elaboren su propio conocimiento.				
Estoy convencido de que lo que el estudiante aprende experimentándolo, no lo olvida nunca.				
En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.				
Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.				
Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo los resultados, sino el conjunto de actividades realizadas por el estudiante.				
Creo que es necesario integrar la formación en el medio, sólo así podremos preparar a los estudiantes para la vida.				

ANEXO 4

“Cuestionario de Estilos de Aprendizaje”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Tengo fama de lo que pienso claramente y sin rodeos				
Estoy seguro de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal				
Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias				
Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso				
Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas				
Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan				
Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente				
Creo que lo más importante es que las cosas funcionen				
Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora				
Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia				
Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente				
Cuando escucho una nueva idea enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica				
Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas				
Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos				
Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles				
Escucho con más frecuencia que hablo				
Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas				
Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión				
Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes				
Crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente				
Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores, tengo principios y los sigo				
Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos				
Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes				
Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas				
Me gusta ser creativo(a) romper estructuras				
Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas				
La mayoría de las veces expreso abiertamente como me siento				

Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas				
Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas				
Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades				
Soy cauteloso a la hora de sacar conclusiones				
Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.				
Tiendo a ser perfeccionista				
Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía				
Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente				
En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes				
Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas				
Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico				
Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo				
En las reuniones apoyo ideas prácticas y realistas				
Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro				
Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas				
Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión				
Pienso que son más conscientes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición				
Detecto frecuentemente las inconsistencias y puntos débiles en las argumentaciones de los demás				
Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas				
A menudo caigo en cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas				
En conjunto hablo más que escucho				
Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas				
Estoy convencido que debe imponerse la lógica y el razonamiento				
Me gusta hacer nuevas experiencias				
Me gusta experimentar y aplicar las cosas				
Pienso que debemos llegar pronto al grano al meollo de los temas				
Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras				
Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías				
Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes				
Compruebo antes si las cosas funcionan realmente				
Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo				
Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones				

Observo que, con frecuencia soy uno de los más objetivos y desapasionado en las discusiones				
Cuando algo va mal le quito importancia y trato de hacerlo mejor				
Rechazo ideas originales y espontáneas sino las veo prácticas				
Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión				
Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro				
En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa				
Me molestan las personas que no actúan con lógica				
Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas				
Creo que el fin justifica los medios en muchos casos				
Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas				
El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo				
Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan				
Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos				
No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo				
Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas				
Me aburro en seguida con el trabajo metódico y minucioso				
La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos				
Suelo dejarme llevar por mis intuiciones				
Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden				
Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente				
Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y pocos claros				

ANEXO 5

“Escala de Satisfacción con la Vida”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera				
Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en la vida ya lo tengo				
No estoy contento con mi vida				
Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora				
No me gusta todo lo que rodea a mi vida				

ANEXO 6

“Escala de Autoestima de Rosenberg”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Siento que soy una persona digna de aprecio al menos en igual medida que los demás				
Estoy convencido de que tengo cualidades buenas				
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo				
En general estoy satisfecho de mí mismo				
Siento que no tengo mucho de lo que estas orgulloso/a				
En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a				
Me gustaría sentir más respeto por mí mismo				
Hay veces que realmente pienso que soy un inútil				
A veces creo que no soy buena persona				

ANEXO 7

“STAI-RASGO”

	Muy en Desacuerdo	En Desacuerdo	De Acuerdo	Muy de Acuerdo
Me siento calmado				
Me siento seguro				
Estoy tenso				
Estoy contrariado				
Me siento cómodo (estoy a gusto)				
Me siento alterado				
Me siento preocupado por posibles desgracias futuras				
Me siento desgastado				
Me siento angustiado				
Me siento confortable				
Tengo confianza en mí mismo				
Me siento nervioso				
Estoy desasosegado				
Me siento muy atado (oprimido)				
Estoy relajado				
Me siento satisfecho				
Estoy preocupado				
Me siento aturdido y sobreexcitado				
Me siento alegre				
En este momento estoy bien				
Me siento bien				
Me canso rápidamente				
Siento ganas de llorar				
Me gustaría ser tan feliz como otros				
Pierdo oportunidades por no decidirme pronto				
Me siento descansado				
Soy una persona serena, tranquila y sosegada				
Veó que las dificultades se amontan y no puedo con ellas				
Me preocupo demasiado por cosas sin importancia				
Soy feliz				
Suelo tomar las cosas demasiado seriamente				
Me falta confianza en mí mismo				
Me siento seguro				
Evito enfrentarme a la crisis o dificultades				
Me siento triste (melancólico)				
Estoy satisfecho				
Me rondan y molestan pensamientos sin importancia				
Me afectan tanto los desengaños que no puedo olvidarlos				
Soy una persona estable				
Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones actuales me pongo tenso y agitado.				

ANEXO 8



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARMEN
COORDINACIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
DIRECCIÓN DE DEPORTES**



12/Septiembre/2012

ASUNTO: El que se Indica.

**C. L.E.F. Julio Cesar Ambriz Sandoval.
PRESENTE.**

Mi muy apreciable amigo, me es grato enviarte un cordial saludo y a la vez infórmale que tiene usted la autorización de esta Dirección a mi Cargo, para llevar a cabo su trabajo de investigación que lleva por Título "ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN RELACION CON LA SATISFACCIÓN Y ANSIEDAD QUE PROVOCA EL FÚTBOL EN EDADES TEMPRANAS EN CIUDAD DEL CARMEN (MÉXICO)"; con alumnos de Nuestra Máxima Casa de Estudios y de las Escuelas de la Localidad.


Enhorabuena y esperamos ver pronto los frutos de su investigación, que nos ayudaría mucho a entender a los jóvenes carmelitas, por la pasión del fútbol en nuestra Localidad y en Nuestro país.

Sin mas por el momento, reciba un cordial saludo.



Atentamente

"Por la Grandeza de México"


Lic. José de la Cruz Casanova Delgado
Director de Deportes y Recreación de la Unacar.

**C.c.p. Psic. Juan Manuel Carrillo. Coordinación de la Función de Extensión Universitaria de la Unacar.
C.c.p. Archivo.**

AVE. CORREGIDORA POR PASEO DE LA JUVENTUD Y CONCORDIA
CIUDAD DEL CARMEN, CAMPECHE., MÉXICO
TEL. 01 - 938 1-10-18 EXTENSION 2304
E-mail. jcasanova@delfin.unacar.mx

{ }

ANEXO 9



Granada a 20 de septiembre de 2013.

Estimado Presidente/a:

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se están realizando un conjunto de estudios, en estos momentos estamos centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, motivación, ansiedad, estilos de enseñanza y de aprendizaje en el fútbol de iniciación de Ciudad del Carmen (México).

El motivo por el que nos dirigimos a usted es para solicitar la colaboración de su Club, en el desarrollo de este programa de investigación.

Los datos que necesitamos analizar entre los jugadores y entrenadores, van relacionados con los estilos de enseñanza-aprendizaje, niveles de satisfacción, autoestima y ansiedad. Todos los documentos son totalmente anónimos y los datos serán tratados únicamente por el equipo investigador, sin causar el menor riesgo para el jugador. No obstante ante cualquier duda o necesidad de aclarar más información quedamos a su entera disposición. La toma de datos no pasará de unos 15 minutos, por lo que agradeceríamos su cooperación en este proyecto.

Los trabajos serán coordinados por los profesores LEF, Julio Cesar Ambris Sandoval (Universidad Autónoma del Carmen) y el Dr. Félix Zurita Ortega (Universidad de Granada)

Los resultados obtenidos de este trabajo serán analizados durante la temporada y la difusión de los mismos les será entregada en el momento de su discusión y posterior publicación.

Agradeciendo de antemano su colaboración, les saluda atentamente.

Julio Cesar Ambris Sandoval Félix Zurita Ortega

Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
Tfno.: 958 24 39 54
Fax: 958 24 90 53
Correo Electrónico: decpemu@ugr.es

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

ANEXO 10



Muy Sr. mio:

Ante la petición de la Facultad de Ciencias de la Educación (Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal) de la Universidad de Granada, para realizar un estudio entre los jugadores de este club de fútbol, centrados en conocer el estado de satisfacción, autoestima, motivación, ansiedad, estilos de enseñanza y aprendizaje en el fútbol de iniciación; y sabiendo que los cuestionarios a realizar son de carácter absolutamente anónimo sin que plantee ninguno de ellos el menor riesgo para el estudiante.

Solicitamos de usted que si tiene alguna objeción para que su hijo participe en dicho estudio a realizar próximamente en las instalaciones donde desarrolla sus entrenamientos, nos lo haga saber antes de dicha fecha, enviándonos relleno el apartado adjunto.

Sin otro particular, le saluda atentamente.

Ciudad del Carmen, a de de 2013.

El responsable de la investigación.





Julio Cesar Ambris Sandova

Félix Zurita Ortega

.....
D./D^a _____, padre/madre del alumno/a _____

_____, comunica a esa dirección que **NO DESEO** que mi hijo/a participe en la toma de datos para el proyecto sobre **“Estado de satisfacción, autoestima, motivación, ansiedad, estilos de enseñanza y de aprendizaje en el fútbol de iniciación de Ciudad del Carmen (México)”**.

Fdo.: _____

Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada
Tfno.: 958 24 39 54
Fax: 958 24 90 53
Correo Electrónico: dexpremu@ugr.es

Departamento de Didáctica de la
Expresión Musical, Plástica y Corporal

{ }

