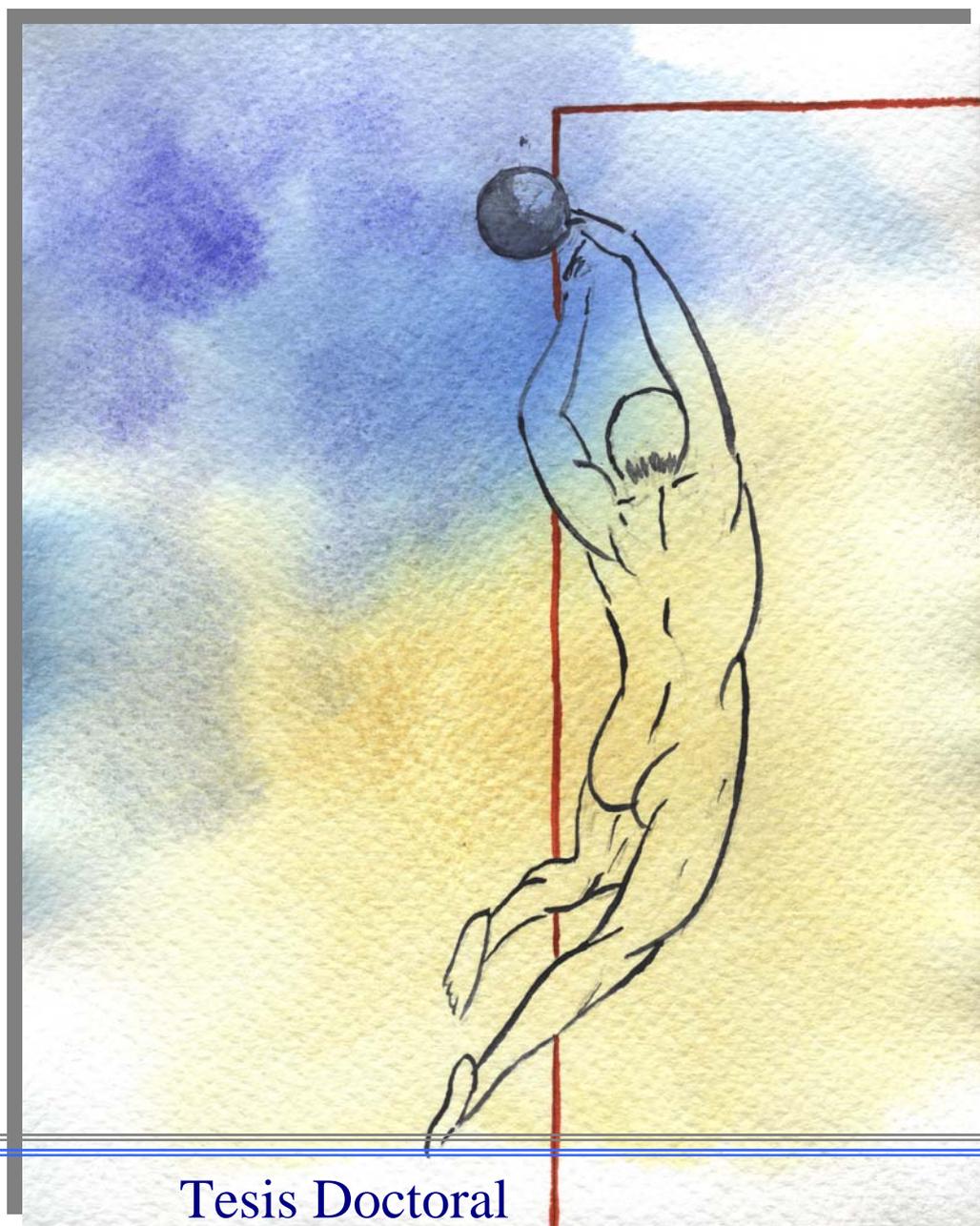




UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal



Tesis Doctoral

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BASADA EN
LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL JUGADOR
DE FÚTBOL BASE

Gustavo Vegas Haro

Directores

Dr. D. Cipriano Romero Cerezo

Dr. D. José Pino Ortega



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal**

TESIS DOCTORAL

**METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA BASADA EN
LA IMPLICACIÓN COGNITIVA DEL JUGADOR
DE FÚTBOL BASE**

GUSTAVO VEGAS HARO

PROGRAMA DE DOCTORADO

*FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN LAS ÁREAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA*

Directores:

DR. CIPRIANO ROMERO CEREZO

DR. JOSÉ PINO ORTEGA

2006

*Decía el escritor, el buscador es el que busca,
pero no necesariamente encuentra,
y yo, a pesar de buscar, no encontré las palabras
para expresar lo que quisiera decirte,
pues sería encerrar en algo tangible
algo que escapa a toda medida.*

A Macarena.

Agradecimientos

A Cipriano Romero Y José Pino, por la dedicación que han tenido y el tiempo dedicado en la conducción en este largo camino. El término director reduce su valor cuando la amistad y el cariño prevalecen en nuestras relaciones. Dar las gracias sería reducir a poco mi sentimiento hacia vuestro apoyo.

A Juan Torres, por dignificar la profesión docente y ser un ejemplo en el que la palabra Maestro cobra todo su esplendor.

Por supuesto, a Álvaro Ruiz y José Guerrero, verdaderos artífices de este trabajo. Muchas gracias amigos.

A mi familia, mis padres, mis abuelos, tíos, muy especialmente a Inma, Manolo y Juanma, hermanos, primos ... Este trabajo es fruto del ánimo que siempre me transmitisteis.

A Luis Ruiz, por ser tan didáctico y ofrecerse tan gustoso en momentos de grandes dudas.

A José Alfonso Morcillo, por haberme allanado el camino de mi trabajo y por su predisposición a la ayuda.

A Julio Garganta por su atención y deferencia en la ayuda prestada en la estancia en su universidad.

A la Federación Andaluza de Fútbol, al C.E.D.F.F.A. y, en especial, a su director, Francisco López Servio por su colaboración.

A La Diputación Provincial de Málaga y en especial a Antonio Merino, Fernando Peralta y Dámaso Márquez, por lo fácil que me pusieron las cosas.

A Maribel Moreno, Rufa López, Manolo López., Toni Arda, José María Yagüe, José Luiz Pérez Mena, Prudencio Ginés y Adrián Conde, por la inestimable y desinteresada ayuda prestada en los momentos en que la necesité.

A todos aquellos que iniciaron la investigación en este campo y que, por supuesto, han constituido referentes en mi camino.

A mis amigos del ayuntamiento de Cuevas Bajas y Villanueva de Algaidas por adaptarse a mis necesidades, en especial a Juan Clemente Fuentes y José Ropero.

A mis compañeros del Colegio San Francisco de Asís, de Alameda, y del Colegio San José, de Palenciana, que en muchas ocasiones aguantaron mis ataques de romanticismo en la enseñanza.

A todos los profesores y Maestros que han hecho posible que mi vocación se convirtiera en profesión.

A la E.U. de Magisterio María Inmaculada de Antequera, a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Cáceres y a la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, junto con todos sus profesores y compañeros, por abrirme el camino del maravilloso mundo de la enseñanza.

A Todos, mi más sincero agradecimiento.

Este trabajo es tan vuestro como mía.

*Educar es formar persona aptas
para gobernarse a sí mismas,
y no para ser gobernadas por otros.
(Herbert Spencer).*

*Si le das pescado a un hombre hambriento,
le nutres durante una jornada.
Si le enseñas a pescar,
le nutrirás toda su vida.
(Lao-Tsé).*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

		Página
I.	JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	25
I.1.	ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN.	30
I.2.	TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL INVESTIGADOR	35
II.	MARCO TEÓRICO	37
II.1.	EL FÚTBOL BASE	43
II.1.1.	<i>El fútbol y su adaptación al desarrollo del jugador.</i>	54
II.1.1.1.	Fases en la iniciación deportiva al fútbol.	60
II.1.2.	<i>El Entrenador en el Fútbol Base.</i>	79
II.2.	ANÁLISIS DEL FÚTBOL COMO DEPORTE DE EQUIPO	89
II.2.1.	<i>Aproximación al concepto de deporte.</i>	91
II.2.2.	<i>Clasificación y definición del fútbol como deporte de equipo.</i>	96
II.2.3.	<i>Análisis estructural del fútbol.</i>	101
II.2.3.1.	El reglamento de juego.	104
II.2.3.2.	El espacio de juego.	106
II.2.3.3.	El tiempo.	108
II.2.3.4.	Los participantes y su comunicación estableciendo una relación de cooperación-oposición.	110
a.	La comunicación motora.	110
II.2.3.5.	El factor técnico-táctico.	112
II.2.4.	<i>Análisis funcional del fútbol.</i>	114
II.2.5.	<i>Organización compleja del fútbol.</i>	123

II.2.6.	<i>Las habilidades motrices en el fútbol.</i>	127
II.3.	PROCESOS COGNITIVOS EN EL FÚTBOL	131
II.3.1.	<i>Tipos de conocimiento en el fútbol.</i>	141
II.3.2.	<i>Implicación y motivación en el aprendizaje del fútbol.</i>	147
II.3.3.	<i>Procesamiento de la información y toma de decisiones en el deporte.</i>	151
II.4.	METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN EL FÚTBOL BASE	163
II.4.1.	<i>Métodos tradicionales.</i>	167
II.4.2.	<i>Métodos activos.</i>	169
II.4.3.	<i>Modelos de enseñanza en el deporte.</i>	172
II.4.3.1.	Modelo de enseñanza deportiva técnico o tradicional.	176
II.4.3.2.	Modelo de enseñanza deportiva alternativo o táctico.	181
a.	Modelo constructivo de enseñanza deportiva.	188
b.	Modelo integrado de enseñanza deportiva.	190
III.	MARCO METODOLÓGICO	195
III.1.	EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO METODOLÓGICO	197
III.2.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	200
III.2.1.	<i>Contexto de la Investigación.</i>	201
III.2.1.1.	Sujetos Participantes: La muestra.	202
a.	Escuelas Colaboradoras.	203
b.	Escuela Independiente.	204
III.2.1.2.	Los Espacios y Materiales de la Investigación.	205
a.	Test de Juego de 2vs2.	205

	b.	Cuestionario de teorías implícitas, cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico, cuestionario tras el test de juego de 2vs2 y cuestionario de percepción del entrenamiento.	206
	c.	Proceso de Formación Colaborativa.	207
	d.	Material Informático.	208
	III.2.1.3.	Fases del Proceso de Investigación	209
	a.	Contextualización de la Investigación	210
	b.	Desarrollo de la Experiencia.	210
	c.	Evaluación y Análisis de la Experiencia: Resultados, Interpretación de los mismos y conclusiones	214
III.3.		TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE DATOS E INFORMACIÓN	215
	III.3.1.	<i>Técnicas Utilizadas como Estrategia de Formación.</i>	216
	III.3.1.1.	La Investigación-acción.	218
	III.3.1.2.	El Apoyo Mutuo.	218
	III.3.1.3.	La Reflexión y el Trabajo Colaborativo.	218
	III.3.2.	<i>Técnicas de Recogida de Información.</i>	219
	III.3.2.1.	Observación Sistemática: Test de Juego.	220
	a.	Delimitación de los objetivos de la observación en nuestra investigación.	223
	b.	Determinación de la observación.	225
	c.	Explicación de test de juego de 2vs2: procedimiento de realización.	226
	d.	Proceso de observación sistemática.	228
	III.3.2.2.	Los Cuestionarios.	238
	a.	Cuestionario de Teorías Implícitas para entrenadores de fútbol.	241
	a.1.	Características del Cuestionario.	242
	a.2.	Elaboración y validación del cuestionario de teorías implícitas.	243
	a.3.	Categorización del cuestionario de teorías implícitas.	248

	b.	Cuestionarios para los jugadores.	251
	b.1.	Validación de los cuestionarios.	251
	b.2.	Cuestionario tras el test de juego de 2vs2.	252
	b.2.1.	Características del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.	252
	b.2.2.	Categorización del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.	253
	b.3.	Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico.	256
	b.3.1.	Características del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.	256
	b.4.	Cuestionario de Percepción del Entrenamiento	260
	b.4.1.	Características del cuestionario de percepción del entrenamiento.	261
	c.	Proceso de Formación Colaborativa	263
	c.1.	Aplicación del proceso de formación colaborativa.	267
	c.1.1.	Dinámica de funcionamiento del proceso de formación colaborativa.	268
	c.2.	Categorización del proceso de formación colaborativa.	271
	c.2.1.	Proceso de categorización de la formación colaborativa y validez de la misma.	273
	c.2.2.	Definición de las categorías.	275
	c.2.2.1.	Dimensión: Metodología y Diseño.	276
	c.2.2.2.	Dimensión: Concepción del Entrenamiento y Contenidos Específicos.	280
	c.2.2.3.	Dimensión: El Entrenador: Perfil y Funciones.	282
	c.2.2.4.	Dimensión: El Jugador-Alumno.	285
	c.2.2.5.	Dimensión: El entorno de la escuela de fútbol.	286
III.4.		PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	288
IV.		ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	293
IV.1.		ANÁLISIS DEL TEST DE JUEGO DE 2VS2.	297
	IV.1.1.	<i>Análisis de las Habilidades Técnico-Tácticas.</i>	301

IV.1.1.1.	Análisis de las Habilidades Técnico-Tácticas en la Escuela Independiente.	301
a.	Frecuencias de aparición de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.	301
b.	Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.	305
c.	Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.	311
d.	Comparación de las habilidades técnico-tácticas entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.	318
e.	Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas en la escuela independiente.	320
IV.1.1.2.	Análisis de las Habilidades Técnico-Tácticas de las Escuela Colaboradoras.	321
a.	Frecuencias de aparición de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.	321
b.	Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.	324
c.	Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.	331
d.	Comparación de las habilidades técnico-tácticas entre los dos momentos de recogida de datos. Escuelas colaboradoras.	335
e.	Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas en las escuelas colaboradoras.	338
IV.1.2.	<i>Análisis de los Fundamentos del Juego.</i>	339
IV.1.2.1.	Análisis de los Fundamentos del Juego utilizados por la Escuela Independiente.	339
a.	Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.	339
b.	Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.	340

c.	Índices de corrección de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.	343
d.	Comparación de los fundamentos del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela Independiente.	345
e.	Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego en la escuela independiente.	346
IV.1.2.2.	Análisis de los Fundamentos del Juego utilizados por las Escuelas Colaboradoras.	347
a.	Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.	347
b.	Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.	349
c.	Índices de corrección de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.	351
d.	Comparación de los fundamentos del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuelas Colaboradoras.	354
e.	Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego en las escuelas colaboradoras.	355
IV.1.3.	<i>Análisis de las Fases del Juego</i>	356
IV.1.3.1.	Análisis de las Fases del Juego en la Escuela Independiente.	356
a.	Frecuencias de aparición de las fases del juego en la escuela independiente.	356
b.	Frecuencias de corrección de las fases del juego en la escuela independiente.	359
c.	Índices de corrección de las fases del juego en la escuela independiente.	362
d.	Comparación de las fases del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela Independiente.	365
e.	Consecuencias del análisis de las fases del juego en la escuela independiente.	367
IV.1.3.2.	Análisis de las Fases del Juego en las Escuela Colaboradoras.	367

a.	Frecuencias de aparición de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.	367
b.	Frecuencias de corrección de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.	370
c.	Índices de corrección de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.	374
d.	Comparación de las fases del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela Colaboradoras.	376
e.	Consecuencias del análisis de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.	378
IV.1.4.	<i>Análisis de los Sujetos</i>	379
IV.1.4.1.	Análisis de los sujetos en la escuela independiente.	379
a.	Frecuencias de aparición de habilidades por sujeto en la escuela independiente.	379
b.	Frecuencias de corrección de los sujetos de la escuela independiente.	381
c.	Índices de corrección de los sujetos de la escuela independiente.	387
d.	Comparación de los sujetos entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela Independiente.	391
e.	Consecuencias del análisis de los sujetos de la escuela independiente.	393
IV.1.4.2.	Análisis de los sujetos en las escuelas colaboradoras.	394
a.	Frecuencias de aparición de habilidades por sujeto en las escuelas colaboradoras.	394
b.	Frecuencias de corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.	396
c.	Índices de corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.	402
d.	Comparación de los sujetos entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela Colaboradoras.	406
e.	Consecuencias del análisis de los sujetos de las escuelas colaboradoras.	409

IV.1.5.	<i>Consecuencias Finales del Análisis del Test de Juego de 2vs2</i>	410
IV.1.5.1.	Habilidades.	410
IV.5.1.2.	Fundamentos del Juego.	410
IV.5.1.3.	Fases del Juego.	411
IV.5.1.4.	Sujetos.	411
IV.2.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO TRAS EL TEST DE JUEGO DE 2vs2	415
IV.2.1.	<i>Análisis de la Primera Pregunta: ¿Cuándo has pasado el balón?</i>	415
IV.2.1.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 1ª pregunta.	416
IV.2.1.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 1ª pregunta.	417
IV.2.1.3.	Consecuencias del análisis de la primera dimensión.	419
IV.2.2.	<i>Análisis de la Segunda Pregunta: ¿Cuándo has regateado?</i>	420
IV.2.2.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 2ª pregunta.	420
IV.2.2.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 2ª pregunta.	422
IV.2.2.3.	Consecuencias del análisis de la segunda dimensión.	424
IV.2.3.	<i>Análisis de la Tercera Pregunta: ¿A qué prestabas atención al defender?</i>	425
IV.2.3.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 3ª pregunta.	425
IV.2.3.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 3ª pregunta.	427
IV.2.3.3.	Consecuencias del análisis de la tercera dimensión.	428
IV.2.4.	<i>Análisis de la Cuarta Pregunta: ¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?</i>	429

IV.2.4.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 4ª pregunta.	429
IV.2.4.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 4ª pregunta.	430
IV.2.4.3.	Consecuencias del análisis de la cuarta dimensión.	432
IV.2.5.	<i>Análisis de la Quinta Pregunta: ¿Qué es lo primer que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?.</i>	433
IV.2.5.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 5ª pregunta.	433
IV.2.5.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 5ª pregunta.	435
IV.2.5.3.	Consecuencias del análisis de la quinta dimensión.	437
IV.2.6.	<i>Análisis de la Sexta Pregunta: ¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?.</i>	438
IV.2.6.1.	Respuestas de los Jugadores de la Escuela Independiente a la 6ª pregunta.	438
IV.2.6.2.	Respuestas de los Jugadores de las Escuelas Colaboradoras a la 6ª pregunta.	439
IV.2.6.3.	Consecuencias del análisis de la sexta dimensión.	441
IV.2.7.	<i>Consecuencias Finales extraídas del análisis del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.</i>	442
IV.3.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO	445
IV.3.1.	<i>Análisis de las Primeras Situaciones Gráficas.</i>	447
IV.3.1.1.	Análisis de la Situación de Juego 1	447
IV.3.1.2.	Análisis de la Situación de Juego 2	450
IV.3.1.3.	Análisis de la Situación de Juego 3	452
IV.3.1.4.	Análisis de la Situación de Juego 4	454
IV.3.1.5.	Resumen de evoluciones experimentadas en las elecciones de las respuestas correctas en las situaciones de juego planteadas.	456

IV.3.2.	<i>Análisis de las Segundas Situaciones Gráficas.</i>	457
IV.3.2.1.	Análisis de la Situación Gráfica número 1	457
IV.3.2.2.	Análisis de la Situación Gráfica número 2	460
IV.3.3.	<i>Análisis de las cuestiones planteadas en el cuestionario de conocimiento técnico-táctico.</i>	462
IV.3.4.	<i>Consecuencias del Análisis del Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico.</i>	465
IV.4.	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL ENTRENAMIENTO.	467
IV.4.1.	<i>Valores Medios Obtenidos por las Escuelas.</i>	469
IV.4.1.2.	Valores generales en las escuelas colaboradoras	469
IV.4.1.2.	Valores generales en la escuela independiente.	471
IV.4.1.3.	Comparación entre escuelas colaboradoras e independiente	472
IV.4.2.	<i>Valoración General de los Entrenamientos</i>	474
IV.4.2.1.	Valoración General de los Entrenamientos: Escuelas colaboradoras.	474
IV.4.2.2.	Valoración General de los Entrenamientos: Escuela Independiente.	476
IV.4.2.3.	Comparación entre las escuelas colaboradoras e independiente en la valoración general de los entrenamientos.	479
IV.4.3.	<i>Valoración de la diversión en los entrenamientos.</i>	480
IV.4.3.1.	Valoración de la diversión en los Entrenamientos: Escuelas colaboradoras.	480
IV.4.3.2.	Valoración de la diversión en los Entrenamientos: Escuela Independiente.	483
IV.4.3.3.	Comparación entre las escuelas colaboradoras e independiente en la valoración de la diversión en los entrenamientos.	485
IV.4.4.	<i>Valoración del nivel de aprendizaje en los entrenamientos</i>	486
IV.4.4.1.	Valoración del nivel de aprendizaje en los Entrenamientos: Escuelas colaboradoras.	486

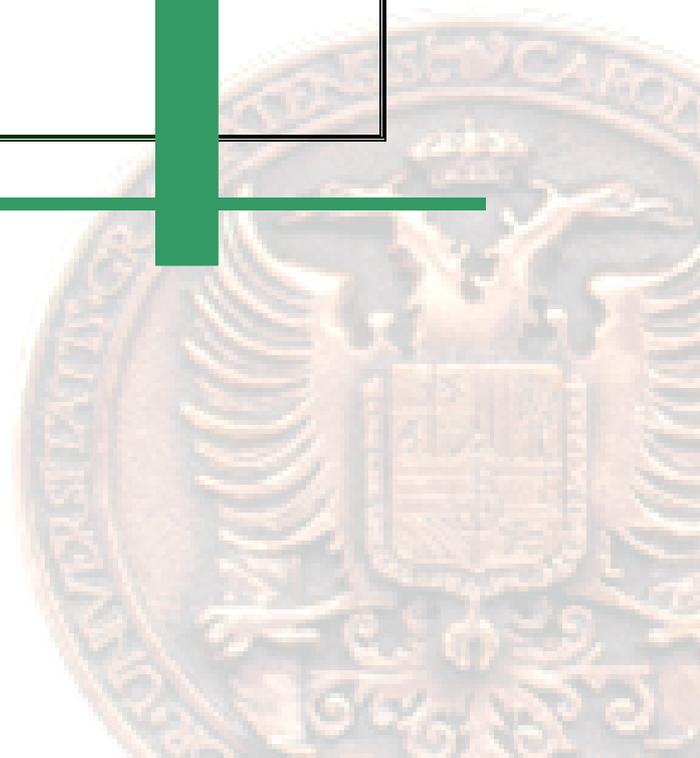
IV.4.4.2.	Valoración del nivel de aprendizaje en los Entrenamientos: Escuela Independiente.	489
IV.4.4.3.	Comparación entre las escuelas colaboradoras e independiente en la valoración del nivel de aprendizaje en los entrenamientos.	491
IV.4.5.	<i>Resumen de los resultados obtenidos en el análisis del cuestionario de percepción del entrenamiento.</i>	492
IV.4.6.	<i>Consecuencias del análisis del cuestionario de percepción del entrenamiento.</i>	495
IV.5	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.	497
IV.5.1.	<i>Grado de acuerdo o desacuerdo de los entrenadores con los ítems del cuestionario.</i>	499
IV.5.1.1.	Valoración de los ítems referidos a la teoría dependiente.	504
IV.5.1.2.	Valoración de los ítems referidos a la teoría productiva.	505
IV.5.1.3.	Valoración de los ítems referidos a la teoría expresiva.	506
IV.5.1.4.	Valoración de los ítems referidos a la teoría interpretativa.	507
IV.5.1.5.	Valoración de los ítems referidos a la teoría sociocrítica.	508
IV.5.1.6.	Resumen de las valoraciones medias de los ítems de las diferentes teorías.	509
IV.5.2.	<i>Polaridad de los Entrenadores.</i>	512
IV.5.3.	<i>Posicionamiento de los Entrenadores seleccionados para la Investigación.</i>	516
IV.6.	ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN COLABORATIVA.	519
IV.6.1.	<i>Dimensión: Metodología y Diseño.</i>	522
IV.6.1.1.	Categoría: Estrategias Metodológicas.	524
IV.6.1.2.	Categoría: Intervención Didáctica.	528
IV.6.1.3.	Categoría: Manipulación de los Factores Estructurales de la Tarea.	536
IV.6.1.4.	Categoría. Planificación y Diseño.	543

IV.6.2.	<i>Dimensión: El Jugador-Alumno.</i>	548
IV.6.2.1.	Categoría: El Jugador, características y necesidades.	550
IV.6.2.2.	Categoría: Funciones del Jugador.	555
IV.6.3.	<i>Dimensión. El Entrenador, perfil y funciones.</i>	559
IV.6.3.1.	Categoría: Formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol base.	560
IV.6.3.2.	Categoría: Funciones del entrenador en el fútbol base.	565
IV.6.4.	<i>Dimensión: Concepción del Entrenamiento y Contenidos Específicos.</i>	569
IV.6.4.1.	Categoría: Contenidos específicos del entrenamiento en el fútbol base.	570
IV.6.4.2.	Categoría: Características del Entrenamiento en el fútbol base.	573
IV.6.5.	<i>Dimensión: El Entorno de la Escuela de Fútbol.</i>	574
IV.6.5.1.	Categoría: Agentes Externos.	575
IV.6.5.2.	Categoría: Padres.	576
IV.6.6.	<i>Consecuencias del Análisis del Proceso de Formación Colaborativa.</i>	578
IV.6.6.1.	Consecuencias de la Dimensión: Metodología y Diseño.	578
IV.6.6.2.	Consecuencias de la Dimensión: El Jugador-Alumno.	581
IV.6.6.3.	Consecuencias de la Dimensión: El Entrenador, perfil y funciones.	582
IV.6.6.4.	Consecuencias de la Dimensión: Concepción del entrenamiento y contenidos específicos.	584
IV.6.6.5.	Consecuencias de la Dimensión: El entorno de la Escuela de Fútbol.	586
IV.6.7.	<i>Evidencias que se pueden extraer del análisis del proceso de formación colaborativa.</i>	587

V.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	597
V.1.	CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA INDIVIDUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FÚTBOL.	602
V.2.	CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA REFLEXIÓN Y LA COMPRENSIÓN.	606
V.3.	CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN.	611
V.4.	CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON EL EGOCENTRISMO DEL JUGADOR.	617
V.5.	CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA IMPLICACIÓN DEL JUGADOR EN SU APRENDIZAJE.	620
VI.	CONCLUSIONES	627
VII.	PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN	633
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	639
<hr/>		
	Anexos	
<hr/>		

**JUSTIFICACIÓN
Y
OBJETIVOS**

1



1.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La investigación que presentamos a continuación surge como consecuencia de mi participación y contacto directo con el entorno del fútbol base, como entrenador de estas categorías y, posteriormente, como agente inmerso en los procesos de formación de los técnicos deportivos en Andalucía.

Ese contacto directo con la realidad de los entresijos del desarrollo de los procesos de formación de los jóvenes jugadores, los hábitos y costumbres de los técnicos, el desarrollo de las competiciones y, en general, el entramado sociocultural en torno al cual se erige el fútbol base, es lo que constituye el contexto de la investigación.

De todos los aspectos que concommitan en el desarrollo de los procesos de iniciación y formación de los jóvenes jugadores, debido a mi procedencia del campo de la Educación Física, aquellos que llamaban más mi atención eran referidos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a los agentes protagonistas del mismo, principalmente los jugadores y los entrenadores. Tras varios años inmerso en el entrenamiento y competición en el fútbol base dentro de un contexto, el de las escuelas de fútbol de la Diputación Provincial de Málaga, en el que se promovía un cambio que fuera más allá de la orientación competitiva y resultadista de este deporte, propugnado por los medios de comunicación y por la mayoría de los sectores sociales con papeles protagonistas en el mismo. Viendo que estos principios, en rara ocasión tenían fiel reflejo en la realidad que nos encontrábamos día tras día en los pueblos en que se desarrollaba el programa, me surgió la oportunidad y la preocupación de comenzar una experiencia en la que los procesos formativos y la necesidades de los jugadores trascendieran más allá de los aspectos meramente competitivos y donde los niños y niñas fueran los principales protagonistas de su propio proceso de enseñanza aprendizaje, siendo los entrenadores los mediadores del mismo. En definitiva, la experiencia partía con la intención primordial de trasladar las iniciativas de la enseñanza basada en el protagonismo e implicación cognitiva del alumno en la adquisición de aprendizajes, propugnadas por los marcos curriculares educativos basados en la significatividad y constructivismo de los aprendizajes (Ausubel, 1983, 1987, 2002; Coll, 1987, 1989a, 1989b, 1991, 1993, 1994), la adaptación al desarrollo perceptivo-motriz y psicológica del

que aprende (Festinger, 1957; Piaget, 1969, 1985a, 1985b) al entorno del fútbol base y a sus procesos de enseñanza aprendizaje (Devís y Peiró, 1995; Romero, 1997, 2005; Contreras, 1998; Garganta y Pinto, 1998; Graça, 1998; Graça y Oliveira, 1998; Contreras, De la Torre y Velázquez, 1999; Lapresa, Arana, Carazo y Ponce, 1999; De la Vega y Moreno Hernández, 2000; Hernández Moreno y cols., 2000; Giménez, 2001a, 2001b; Malina, 2001; Lago, 2001, 2002; Stratton, 2001, 2002^a, 2002^b; De la Vega, 2002; Lapresa, Arana, Garzón y Álvarez, 2004; Helsen, Van Winckel y Williams, 2005).

Trasladar los principios de la enseñanza basada en la implicación de alumnos y la significatividad de los aprendizajes al contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el fútbol base

Tabla 1.1. Intencionalidades de la experiencia.

Partiendo de esa preocupación primordial, nos propusimos, por un lado, conocer cual era el estado actual de las creencias de los entrenadores de Andalucía en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el fútbol base, para posteriormente seleccionar, de entre las escuelas de fútbol de la Diputación Provincial de Málaga disponibles, dos en donde los entrenadores estuvieran en la línea que hemos marcado anteriormente y se mostraran dispuestos al desarrollo de la experiencia que vamos a presentar a continuación. Asimismo, creímos conveniente seleccionar otra escuela, donde el posicionamiento de los entrenadores fuera tradicional y, a partir de ahí describir, a través de diferentes técnicas de recogida de información, aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la evolución seguida por los alumnos.

Actuamos en la línea de Gallego y Salvador (2002:158), que afirman que *la mediación hace referencia, en primer lugar, al profesor. Pero, al tener el proceso didáctico una estructura dinámica, cualquier acción del profesor repercute en todos los elementos de la estructura. No obstante, la atención se centra en dos elementos esenciales: el contenido y el alumno. Así, la mediación del profesor se establece, esencialmente, entre el sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento (contenido de enseñanza)*. Igualmente, y en el ámbito específico del fútbol, Pickerin's (1996) cit. por Morris (2001), habla de que uno de los determinantes más importantes en la generación de talento en los futbolista es el proceso educativo que siguen, puesto que *las*

actitudes y la acción de los profesores modelan profundamente los sistemas de pensamiento de los alumnos (Carr y Kurtz, 1989).

Llegados a este punto, hemos de decir que otra de las intenciones de la experiencia que pretendíamos llevar a cabo, era conocer el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la implicación cognitiva del jugador, pero no buscando la generalización de datos, sino la descripción de la experiencia dentro del contexto sociocultural en el que nos encontramos.

Aumentar el conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la iniciación deportiva en fútbol y sobre la incidencia de la implicación cognitiva de los jugadores en ella.

Tabla 1.2. Intencionalidades de la experiencia.

En base a lo anterior, los objetivos que pretendemos con nuestra investigación son los que a continuación recogemos:

1	Conocer el posicionamiento de los entrenadores que desarrollan su labor en el contexto de investigación, en cuanto a los modelos de enseñanza deportiva.
2	Desarrollar un proceso de formación colaborativa para determinar las necesidades de los entrenadores participes en la investigación y conocer los resultados de su influencia sobre la formación de los jugadores.
3	Analizar la influencia de un proceso de enseñanza basado en la implicación cognitiva del jugador en el conocimiento del juego
4	Conocer la influencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el protagonismo del jugador en el desenvolvimiento en el juego, conociendo la percepción que tienen de los procesos que han seguido.

Tabla 1.3. Objetivos de la Investigación

I.1. ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Expondremos, a continuación, de manera muy breve, la estructura del documento que estamos presentando, con el objetivo de facilitar el manejo y consulta a través del mismo.

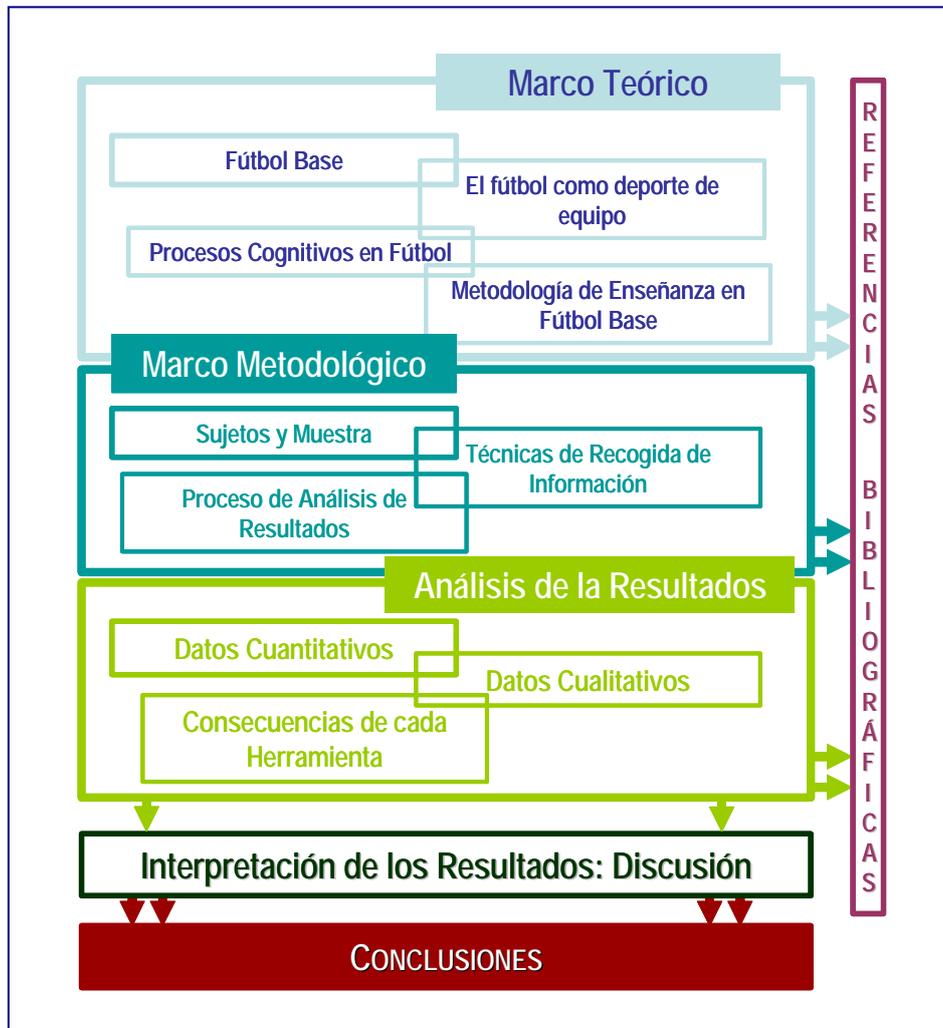


Figura I.1. Capítulos del Documento de Investigación.

Como punto de partida hemos realizado una revisión de la literatura existente en torno al tema en que nos ubicamos, así como de los estudios realizados en el mismo. Este aspecto se recogerá en el capítulo II, titulado Marco Teórico. Dentro del mismo nos ocuparemos de cuatro aspectos principales. En primer lugar, nos centraremos en determinar el contexto del fútbol base; posteriormente realizamos un análisis del fútbol como deporte de equipo y, debido a la complejidad que lo caracteriza trataremos los procesos cognitivos inherentes al aprendizaje y desarrollo de la habilidades que se precisan para su práctica, avanzando, en última instancia, a

una revisión en torno a la metodología de enseñanza empleada en el fútbol base y aquella que pretendemos desarrollar en nuestra experiencia.



Figura I.2. Aspectos centrales del marco teórico.

En el capítulo III recogemos el Marco Metodológico, centrándonos en la ubicación de nuestra experiencia dentro de las diferentes corrientes de investigación en Ciencias de la Actividad Física y del deporte, así como dentro de los paradigmas de investigación didáctica existentes. Asimismo presentaremos y definiremos las diferentes técnicas empleadas para la recogida de información, así como la manera de proceder para el análisis de los resultados que se extraigan a través de las mismas.

En este sentido, nos ocuparemos, tanto de la actuación de los jugadores en el juego, mediante un test de 2vs2, esto es de su conocimiento procedimental, así como de su conocimiento declarativo (Valle, González, Barca y Nuñez, 1996; Garganta y Pinto, 1998; De La Vega, 2002; Izquierdo y Rodríguez, 2001; Vidaurreta, 2002), mediante cuestionarios de naturaleza cualitativa y cuantitativa. A tal fin, los jugadores reflexionaran mediante una serie de preguntas sobre la actuación que han tenido en el test de juego de 2vs2, esto a través del cuestionario tras el test de juego de 2vs2, con el cual pretendemos conocer si el jugador es consciente de lo que ha hecho o responde en función de lo que él entiende que debería haber hecho.

Igualmente, los jugadores responderán a una serie de cuestiones sobre situaciones de juego representadas de forma gráfica. Por último, con el fin de analizar aspectos tan relevantes como la motivación, concibiéndola como imprescindible en los procesos de enseñanza-

aprendizaje y de iniciación deportiva y que por ende, facilita el aprendizaje por el carácter afectivo del mismo (Grill, Gross y Huddleton, 1983; Kemmis, Cole y Suggett, 1983; Kirk, 1990; Florence, 1991; Borrego de Dios, 1992; García Ruso, 1993; Devís, 1992, 1996; Devís y Peiró, 1995; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997; Roberts, 2001; Ommundsen y cols., 2003), los jugadores realizarán un cuestionario de percepción del entrenamiento, donde se les preguntará por el nivel de diversión y de aprendizaje en los entrenamientos.

Por su parte, también nos preocupamos de las creencias de los entrenadores. Para ello utilizamos un cuestionario de teorías implícitas diseñado para tal fin, y que, además de para este cometido, nos ha servido para hacer una selección de entrenadores con el fin de seguir con ellos un proceso de formación colaborativa. Este proceso constituye otra de las técnicas de recogida de información, que también se explica detalladamente en el capítulo III.

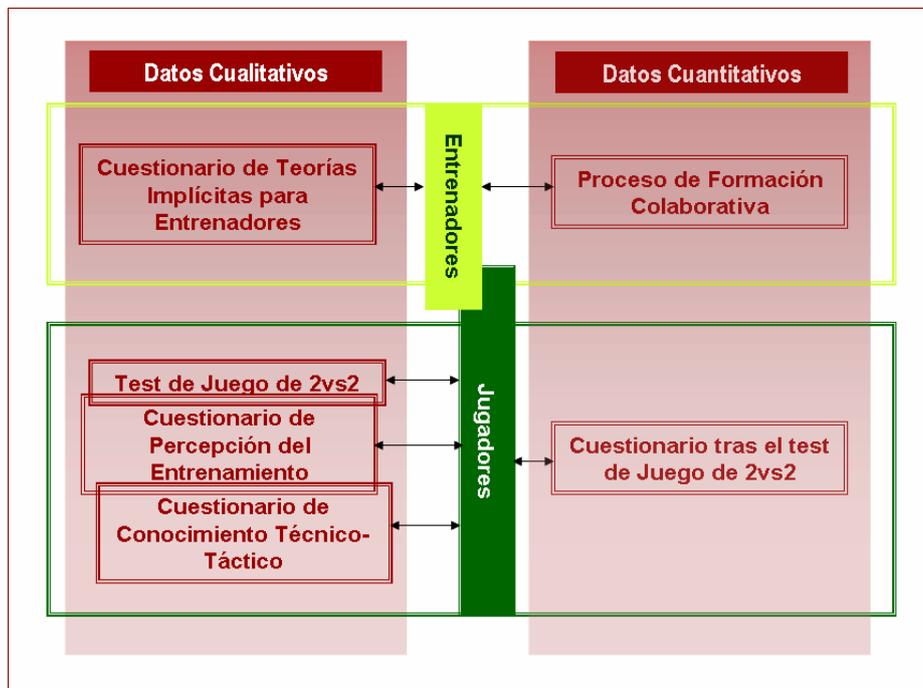


Figura 1.3. Herramientas de Recogida de datos.

En el capítulo IV, nos centraremos en el análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas y herramientas utilizadas para la recogida de información. En él, abordamos individualmente cada una de las herramientas utilizadas, estableciendo al final de cada una de las mismas las consecuencias que se pueden extraer de su análisis. Decir que este apartado se hace, igualmente, atendiendo al carácter cualitativo o cuantitativo de las herramientas utilizadas. Por ello, el análisis del proceso de formación colaborativa seguido con

los entrenadores de las escuelas colaboradoras, se ha realizado a la vez que nos apoyamos en estudios y autores que se han referido a los aspectos que hemos ido extrayendo de él.

Por su parte, el capítulo V se ocupa del proceso de discusión de los resultados encontrados en el apartado anterior, realizando su cotejo y comparación con los de otros estudios de nuestro campo o campos afines. En este sentido, hemos de decir que se han intentado cotejar los aspectos relevantes obtenidos a través de los datos de nuestra investigación con estudios basados en experiencias empíricas, aunque, como indica Morris (2000), las referidas al fútbol base son muy escasas y los artículos de opinión sobre el tema abundan sin base experimental y/o científica que las respalden.

Tras este proceso de discusión establecemos, en el capítulo VI, las Conclusiones a las que hemos podido llegar a través de la experiencia seguida, para finalizar en el capítulo VII con las Perspectivas de futuro.

En última instancia, recogeremos las Referencias bibliográficas que nos han servido de apoyo para la elaboración de los diferentes apartados de la investigación que presentamos a continuación.

Para terminar este apartado, en la siguiente página podemos observar una figura (I.IV) en la que recogemos la estructura general del proceso de investigación.

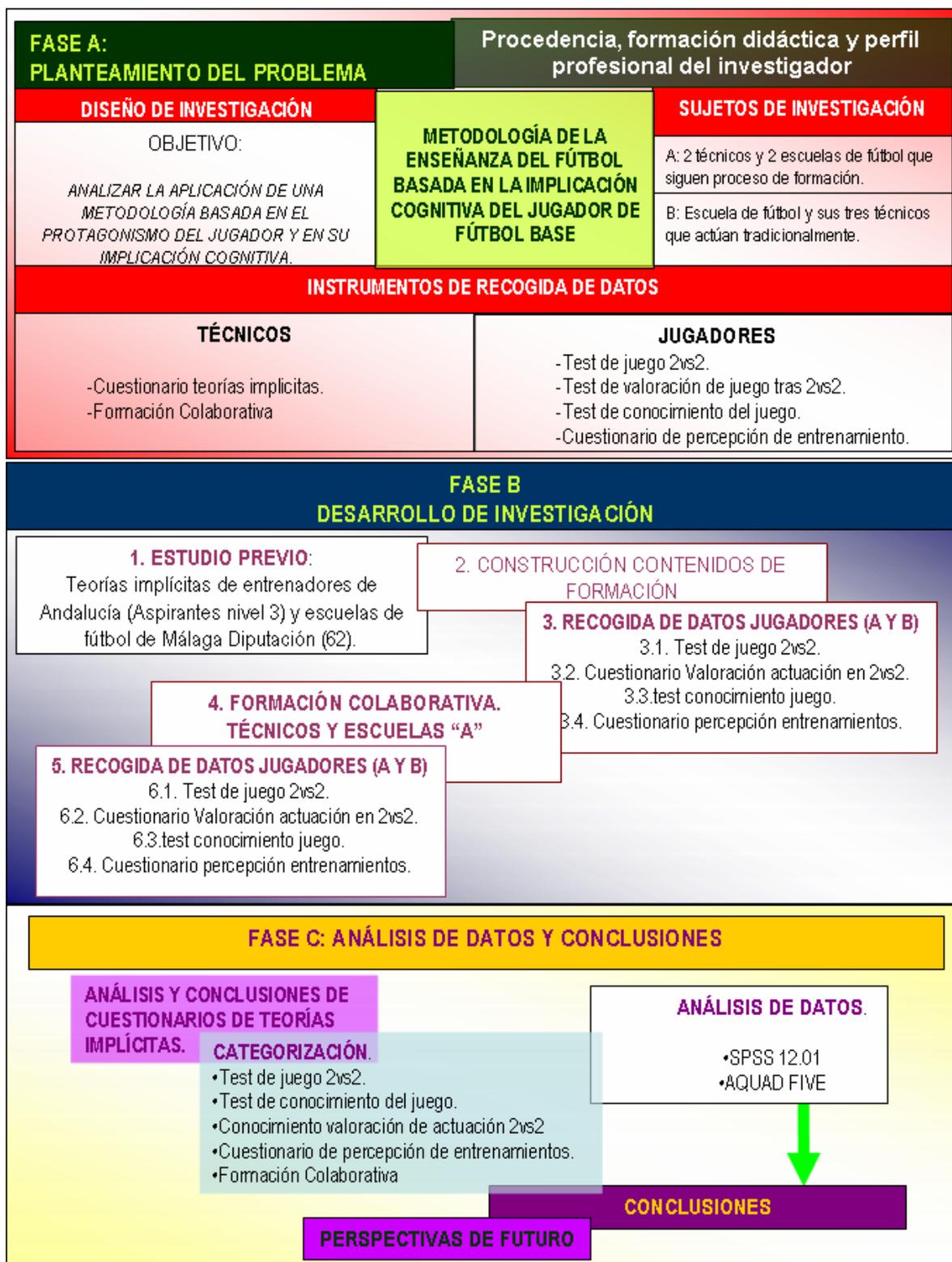


Figura I.4. Estructura General del proceso de Investigación.

I.2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL INVESTIGADOR

Creemos conveniente la inclusión de este apartado, en el que recojamos las creencias del investigador, pues son ellas las que, al fin y al cabo, generan las inquietudes para el desarrollo de la investigación, puesto que, como señala Acker, cit. por Blaxter, Hughes y Tigth (2000:32), *la elección "objetiva" de un problema interesante nos es más que un disfraz utilizado por muchos de nosotros y que sólo oculta parcialmente el análisis de ciertos aspectos autobiográficos.*

Mi labor de profesional docente de la enseñanza de la Educación Física, así como las experiencias vividas en el papel de formador de formadores en fútbol, así como de educador-entrenador en las categorías de fútbol base, lo cual unido al bagaje adquirido a través de los años en mi paso por diferentes etapas y formas de práctica deportiva con y sin técnicos a cargo de las mismas, con y sin personas cualificadas, con y sin gente preocupada de que el que aprende y/o practica es más que un mero ejecutor de habilidades deportivas, han ido generando una serie de creencias, de teorías implícitas que, ineludiblemente han ido creando una visión, concepción y expectativas de la enseñanza en general, de la Educación Física en particular y del fútbol en concreto.

He de decir, con el fin de hacer honor a la realidad, que la influencia ejercida en mí por grandísimos profesionales de la Educación, primordialmente en mis experiencias como estudiante de Maestro en la especialidad de Educación Física, me fueron ubicando en un posicionamiento que entiende que aquellos a los que intentamos educar son personas, con sus propias creencias, inquietudes, problemas, sueños, ambiciones, deseos y, evidentemente, entidad y personalidad propia, y que la labor del maestro no es ni más, ni menos, que ayudar a esa persona a desarrollarse como tal, no sólo con los conocimientos teóricos o prácticos recogidos en los diferentes currículums de las diferentes áreas, sino también con los valores y actitudes que les permitan desenvolverse en el medio y sociedad en que les ha tocado vivir.

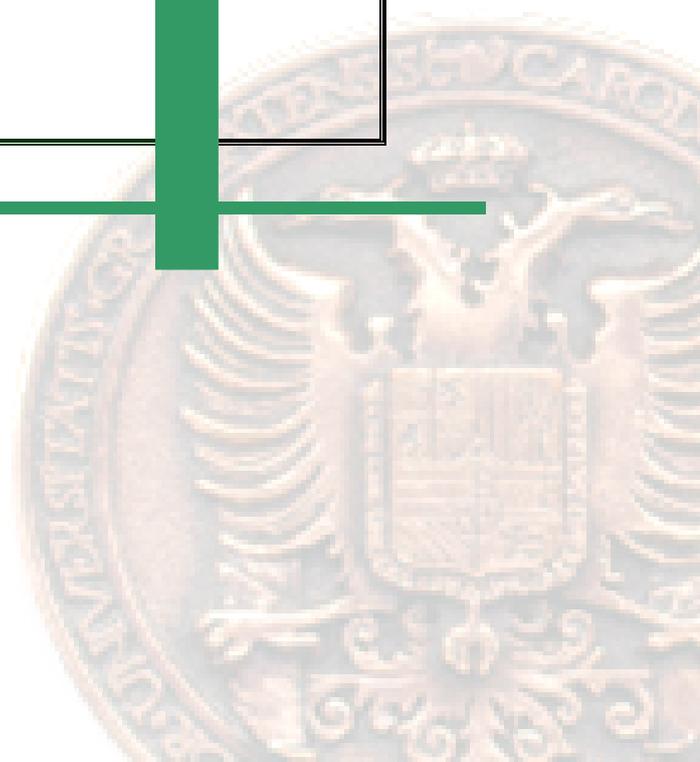
La palabra Maestro nunca deberá ir separada de la palabra niño, con todo lo que ambos términos llevan implícitos en sí. La palabra Educación, guía, enseñanza, aprendizaje... tampoco habrá de desvincularse de la relación entre ambos. Esta creencia también la considero imprescindible en la relación entrenador/a-jugador/a, pues no deja de ser la relación entre un

maestro y un niño. Por eso, dicha relación ha de estar cimentada en un amplísimo conocimiento por parte del entrenador de lo que es un niño, de cómo piensa o cómo puede pensar, de cómo aprende o cómo puede aprender, de cómo se desarrolla o cómo se puede desarrollar, de cómo se motiva o cómo se puede motivar..., y, de otra parte, en la percepción del niño, en este caso jugador, como persona que quiere aprender, jugar, divertirse, explorar su motricidad, relacionarse con unos compañeros, pero nunca en la percepción de un jugador, ejecutor de acciones encomendadas por un técnico "experto" en sólo y exclusivamente algo llamado fútbol.

En definitiva, en mi experiencia como Maestro, como entrenador, como educador; en mi relación con los niños, con los jugadores, con las Personas, siempre me cabía una duda acerca de que pasaría si los procesos de iniciación y perfeccionamiento deportivo en fútbol fueran abordados y concebidos, por todos, como verdaderos procesos de enseñanza-aprendizaje. Procesos donde el conocimiento del niño, el uso, relación y puesta en práctica de un marco metodológico en el que se concibiera a éste como un constructor de su propio aprendizaje, en base a la guía y ayuda prestada por el profesor-entrenador-técnico deportivo; donde el niño fuera protagonista y para lo cual el dominio de los conocimientos referidos a éste y a la materia en cuestión habrían de ser mucho mayores por parte de los entrenadores. En definitiva, si esta concepción daría lugar a una optimización de la enseñanza, a un mejor aprovechamiento de los escasos recursos que las autoridades pertinentes conceden al deporte base en general, y al fútbol base en particular y, por encima de todo, permitiera dar el valor y papel principal a los verdaderos artífices de estos procesos, que lejos de ser los entrenadores, son, por su participación, los niños, los cuales, y vuelvo a reiterar, bajo mi punto de vista, merecen una atención más especializada, más involucrada, más ajustada a su evolución, naturaleza e inquietudes.

MARCO TEÓRICO

2



II.

MARCO TEÓRICO

*Los juegos de los niños no son tales
juegos, sino sus más serias actividades
(Montaigne).*

El paso previo a la realización de cualquier trabajo de investigación se centra en documentarse acerca del objeto y situación problemática de estudio que se quiere abordar. En este sentido, en el presente capítulo vamos a realizar un recorrido por las aportaciones que diferentes autores han hecho acerca de los temas que nos interesan para nuestro trabajo.

Partimos de las ideas de Arráez y Romero (2000) y Romero y Cepero (2002) cuando refiriéndose al concepto de actividad física, señalan las distintas manifestaciones que ésta puede representar y que cada una de ellas, teniendo su campo específico de actuación, son capaces de generar conocimiento y, por tanto, pueden constituir el objeto de estudio de investigaciones como la que nosotros queremos desarrollar.

En nuestro caso concreto nos centramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol, y con más exactitud, dentro de las edades propias de iniciación deportiva. Por tanto, nos centramos en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el fútbol base.

Profundizando en este tema, Pieron (1999) habla de la Pedagogía de las actividades físicas y deportivas, refiriéndose tanto a la enseñanza de la Educación Física, como al ámbito deportivo. Es por esto que las investigaciones dentro de este campo de estudio se basan o estructuran en torno a los mismos paradigmas que los de la Pedagogía General. Es más, según Morcillo (2004), la investigación en Educación Física se puede encuadrar dentro de un contexto educativo, aspecto con el cual nos identificamos en nuestro trabajo, donde nos ocupamos de aspectos de carácter didáctico y pedagógico en la enseñanza del deporte.

Al abordar dichos aspectos didácticos y pedagógicos, nos hemos de ocupar de varios elementos, los cuales van a ser los ejes centrales en el trabajo que vamos a desarrollar. Por un

lado el alumno o jugador, y por otro el técnico o entrenador, como agentes indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje y entendidos como verdaderos protagonistas de los mismos.

Avanzando en el tema, y siendo conscientes de las limitaciones que Devís (1995) ha encontrado en las investigaciones realizadas tradicionalmente en Educación Física, que se han centrado primordialmente en la búsqueda de soluciones eficaces o de modelos de enseñanza idóneos, mediante la comparación objetiva de unos y otros. En estas investigaciones se ha obviado el contexto y, por tanto, la difícil generalización de los resultados obtenidos por la variabilidad de las coyunturas en que se ha de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede provocar y, de hecho, provoca que experiencias desarrolladas en un determinado contexto no sean válidas, ni aplicables a otros contextos educativos, aún hablando del mismo nivel, edades u objetivos buscados. En este sentido, Morcillo (2004) habla de los nuevos compromisos de la investigación en el ámbito educativo de la actividad física, señalando que en vez de buscar la enseñanza eficaz o la eficacia de la enseñanza buscan la calidad de los planteamientos educativos. Ahora bien, para este cometido se precisa, según las aportaciones de Kirk (1989) que exista cercanía entre los investigadores y los encargados de desarrollar dichos procesos de enseñanza-aprendizaje, esto es, que los investigadores no actúan sobre los profesores, sino junto a ellos. Es éste uno de los elementos básicos que hemos querido desarrollar en nuestro trabajo.

En base a lo anterior, ubicamos nuestro trabajo dentro de un modelo a caballo entre los planteamientos reflexivos y ecológicos (Devís, 1995), pues buscamos la reflexión de los entrenadores sobre su práctica con el fin de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características, posibilidades, necesidades y limitaciones de sus alumnos. Asimismo, dentro de los marcos de investigación de la Didáctica de la Educación Física, nos encuadramos en el paradigma descriptivo, así como en el interpretativo (Carreiro da Costa, 1999), tratando de comprender la conducta humana dentro de su contexto. Este autor hace una diferenciación dentro de este último paradigma, en función de que la investigación trate sobre los procesos de pensamiento y acción del profesor o de los alumnos. De acuerdo con ello, Romero (2000: 50) denomina a este paradigma como, *modelo de investigación didáctica cognitivo o mediador centrado en los alumnos o en los profesores*. En este sentido, hemos de decir que en nuestro trabajo nos interesamos por ambos aspectos, pues si bien nos preocupamos de la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje del entrenador, igualmente prestamos atención a la percepción que los alumnos tienen sobre dicho proceso.

Por último, en lo concerniente a la Pedagogía de las Actividades físicas y deportivas, Piéron (1999) y Rodrigues (1997) se refieren a la existencia de cinco paradigmas de investigación, los cuales recogemos a continuación:

- Descripción-correlación-experimentación.
- Pronóstico-proceso-producto.
- Paradigma ecológico y la observación etnográfica;
- Paradigma de los procesos mediadores;
- Paradigma experto-principiante.

De entre ellos, nuestra investigación se sitúa en torno a los planteamientos del paradigma de los procesos mediadores, en tanto en cuanto, nos preocupamos de los procesos mentales existentes entre el estímulo emitido por el profesor/entrenador y la respuesta del alumno/deportista o los resultados del aprendizaje (Levie y Dickie, 1973; citados por Moreno Arroyo, 2001). Pero, a su vez, pretendemos describir e interpretar el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido por los jugadores mediante la involucración de los entrenadores en procesos colaborativos y de reflexión sobre su propia práctica, así como el aprendizaje de los alumnos bajo aproximaciones basadas en su protagonismo e implicación. Es por ello que también nos mostramos cercanos a los supuestos planteados por el paradigma ecológico.

En base a lo anterior, y previo a la realización del trabajo de investigación, hemos de conocer el estado en que se encuentra nuestro objeto de estudio. De este modo, a lo largo del capítulo referido al marco teórico, que es el que nos ocupa, vamos a centrarnos en la revisión de la literatura y de trabajos e iniciativas existentes en torno al fútbol base. En este sentido, intentaremos delimitar el concepto de fútbol base, así como su campo de acción. Igualmente, abordaremos el fútbol como deporte de equipo, partiendo de su análisis estructural y funcional, para acabar en una visión globalizada e integrada del mismo, lo cual, en última instancia, nos permitirá determinar las características de las habilidades motrices que le son propias y necesarias para su práctica. Una vez determinados los aspectos anteriores, nos ocuparemos, como elemento imprescindible en la enseñanza y el entrenamiento del fútbol, de los procesos cognitivos que se ponen en liza en la puesta en práctica de dichas habilidades. Por último, nos centraremos en los distintos enfoques metodológicos de enseñanza que existen en la iniciación al fútbol.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

II.1 EL FÚTBOL BASE

II.1. EL FÚTBOL BASE.

Lo primero que debemos abordar en este apartado es el concepto de fútbol base, qué se llega a entender por él y delimitar la franja cronológica a la que corresponde. En este sentido no existe uniformidad de criterios entre los diferentes autores que tratan el tema, los cuales hacen clasificaciones y formas de aproximarse al entorno de fútbol base muy dispares.

Lo que sí parece claro y en lo que la mayoría de los autores revisados coinciden (Garganta y Pinto, 1994; Lealli, 1994, Bini, Leroux y Cochin, 1995; Romero 1997, 2005; Blázquez, 1999; Lapresa, Arana y De León, 1999; Mombaerts, 2000; Benedek, 2001; Pino y Cimarro, 2001; Ruiz, García y Casimiro, 2001; Gréghaigne, 2001; Sans y Frattarola, 2002; Lago, 2002; Ardá y Casal, 2003; Garganta 2003, 2003b, 2004, Pacheco, 2004; Bruggemann 2004; Union Europeenes de Football Association, 2003,2005) es que, como señala Morcillo (2003:21-22), el fútbol base alude a *categorías y/o etapas formativas, y desde el posicionamiento en que entendemos que los procesos formativos son infinitos, como:*

1. *Momentos del citado proceso en que debe predominar la formación sobre el rendimiento en competición, y/o;*
2. *Momentos o periodos del proceso en que se entiende que aún no se han alcanzado niveles óptimos de formación, o lo que es lo mismo, que aún queda una considerable cantidad de conceptos básicos que aprender.*

En este sentido, la U.E.F.A. (2006)¹, organismo que dirige el fútbol a nivel europeo dentro de un programa de apoyo al fútbol base en el que participan las federaciones de Inglaterra, Escocia, Holanda, Francia y Alemania, habla de la necesidad de *establecer un programa coherente, ofreciendo oportunidades de entrenar y jugar a jóvenes de diferentes grupos de edad*, señalando los intervalos que van desde los 5 a los 12 años, en primer lugar, y, por otro, el que transcurre entre los 12-19 años. La elaboración de este programa se puso de manifiesto en la reunión del comité ejecutivo de la UEFA en Septiembre de 2001 en Roma, creando un grupo de trabajo, formado por las federaciones nacionales expuestas anteriormente y

¹ Página oficial de la Union Europeenes de Football Association (UEFA). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://uefa.com>.

que entre los años 2002-2004 realizaron el anteproyecto y experiencias pilotos, finalizando con la aprobación de un estamento sobre el fútbol base en 2004. Dentro de este marco Johansson, actual presidente de la UEFA, en el boletín oficial de dicho organismo (2005), señaló la importancia de un marco correcto de desarrollo del fútbol base, argumentando que éste constituye los cimientos del balompié. Para la Real Federación Española de Fútbol, el fútbol base es aquel que alberga las categorías desde benjamines a infantiles, o lo que es lo mismo, desde 8 a 14 años, según recoge en sus intencionalidades en la creación de la Escuela Nacional de Fútbol Base², lo cual no concuerda con lo señalado por la UEFA en las referencias utilizadas anteriormente.

Según la UEFA (2004), el fútbol base es todo aquel que no es ni profesional, ni de élite, y determina que es todo el fútbol practicado por los chicos es fútbol base. Incluye, dentro del mismo los siguientes aspectos:

- Fútbol en clubes amateur.
- El fútbol de los chicos. (*Children's football*).
- Fútbol Escolar.
- Fútbol Playa.
- Fútbol de ocio (*Leisure Football*).
- Fútbol en compañías (*Company football*).
- Fútbol en la ciudad, reconociendo dentro de él el de grupos marginales o desfavorecidos.
- Programas comerciales.
- Fútbol Indoor – Futsal.
- Fútbol de veteranos.

² Página oficial de la Escuela Nacional de la Federación Española de Fútbol (RFEF). Visitado [7-02-2006]. Disponible en la World Wide Web: <http://escuelanacional.rfef.es>

En relación con esto establecen la pirámide del fútbol, cuya base está constituida por el *Grassroots football*, dentro del cual aparece el fútbol de los chicos, el fútbol amateur, el fútbol de diversión y el fútbol escolar (Figura II.1.1.).



Figura II.1.1. Pirámide del Fútbol. Extraído de UEFA (2004:6) revista Grassroots football, nº 1

Johansson (2001) reconoce que los deberes de los programa de fútbol base han de convertirse en un vehículo para la educación y para el desarrollo social y deportivo, así como para la creación de *una conciencia filosófica-estructural que promueva el fútbol para todos, el juego limpio y las conductas antirracistas, y la continua inversión en infraestructuras y organización* (UEFA, 2005).

Parece claro, por lo señalado hasta este momento, que el fútbol base hace referencia a las etapas de iniciación y perfeccionamiento deportivo de los niños y jóvenes y que en ellas se ha de poner énfasis en aspectos que vayan más allá del entrenamiento del fútbol. De los anteriores argumentos se puede deducir la importancia que, desde el máximo organismo competente en el fútbol europeo, se quiere dar a aspectos que trascienden al fútbol, que van más allá de la mera adquisición de habilidades de un deporte concreto y que apuntan hacia el desarrollo del niño como persona (Romero, 1997). Reflejo de esto es la inclusión dentro de la

página web de la UEFA³ de varios apartados dedicados al fútbol base, en lo que viene a denominarse grassroots, y a lo que hemos hecho referencia, así como a la publicación de una revista "grassroots", dedicada con exclusividad a este aspecto. Asimismo, en la revista "The Technician", también publicada por la UEFA, nos encontramos, en muchos de sus números, artículos referidos al desarrollo del fútbol base. Dentro de esta corriente destaca la dedicación de la Federación Inglesa de Fútbol, con la publicación de documentos tales como "Child protection procedures and practices handbook" (2001) o "The F.A. Child Protection Policy" (2001), mostrando una política de protección al niño y joven que forma parte de la práctica del fútbol, sea cual sea su ámbito, y que se preocupa, entre otras cosas, de la detección incluso de maltratos, abandonos y dejadez por parte de sus familias. De igual manera, este organismo, permite el acceso, desde su página web⁴ a aspectos centrados en la formación de técnicos, artículos de interés, conferencias sobre el fútbol base, asesoramiento a los padres y a los practicantes y estrategias para el desarrollo del fútbol.

Si nos trasladamos al caso de nuestro país, la Real Federación Española de Fútbol, dentro de su página web (www.rfef.es) tiene un apartado de "fútbol juvenil" que podemos entender como atención al fútbol base, en el cual se recogen los resultados de las competiciones que, a nivel nacional, se disputan en estas categorías. Igualmente, dentro del apartado "Escuela Nacional de Entrenadores" si incluye un link referido a "Escuelas de Fútbol Base", con un listado de las mismas y se refiere a la creación de la *Escuela nacional de fútbol base, que debe servir, entre otros motivos, para facilitar a muchos jóvenes en edad de benjamines, alevines o infantiles, desde 8 a 14 años, la posibilidad de practicar, aprender y perfeccionar no sólo el deporte del fútbol sino también adquirir o continuar un adecuado desarrollo en la vida*⁵. Asimismo, la Real Federación Española de Fútbol nos permite el acceso a sus estatutos, en los cuales en ningún caso aparece el término fútbol base, ni iniciación al fútbol y que sólo hace referencia a las categorías inferiores señalando que *corresponde a la Liga Nacional de Fútbol Aficionado organizar y dirigir, en el seno de la RFEF, el fútbol practicado en las categorías denominadas de aficionados, juveniles, cadetes, infantiles, benjamines y prebenjamines, de ámbito estatal* (Artículo 17. Estatutos de la RFEF, 1993-2005). Por su parte, la Federación Andaluza de Fútbol si parece prestar más atención al fútbol base, en primer lugar con la divulgación a través de su

³ Página oficial de la Union Europeenes de Football Association (UEFA). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la World Wide Word: <http://uefa.com>.

⁴ Página oficial de The Football Association (FA). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la World Wide Word: <http://thefa.com>.

⁵ Página oficial de la Escuela Nacional de la Federación Española de Fútbol (RFEF). Visitado [7-02-2006]. Disponible en la World Wide Web: <http://escuelanacional.rfef.es>

web de la revista "golesur", en la cual se hace referencia en algunos artículos a las categorías inferiores, así como a través de su "Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del Fútbol Andaluz (C.E.D.I.F.A.)", donde si se recogen aspectos que ponen énfasis en el fútbol base, su desarrollo y la formación de los técnicos deportivos en fútbol.

Para concluir con este aspecto diremos que en la revisión hecha de las páginas web de la F.I.F.A.⁶ (Federation Internatinal de Football Association), como máximo organismo competente en el fútbol mundial y de las Confederaciones C.O.N.C.A.C.A.F.⁷ (The Confederation of North, Central Amaerican and Caribbean Association Football), C.O.N.M.E.B.O.L.⁸ (Confederación Sudamericana de Fútbol), A.F.C.⁹ (Asian Football Confederation), C.A.F.¹⁰ (Confederation Africaine de Football) y O.F.C.¹¹ (Oceania Football Confederation) no se han encontrado alusiones directas al fútbol base, haciéndolo sólo en lo referido a competiciones de sub-21, sub-19, sub-17 y sub-15. Sólo la C.A.F. incluye un link en su página principal hacia una sección destinada a la formación del entrenador, pero que aún no se encuentra operativo. Por su parte, la O.F.C. si alberga apartados específicos de fútbol base, al igual que la U.E.F.A., con lo cual parecen las confederaciones más preocupadas por el desarrollo del fútbol mismo.

⁶ Página oficial de la Fédération Internationales de Football Association (FIFA). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://fifa.com>.

⁷ Página oficial de la Confederation of North, Central American and Caribbean Association Football (CONCACAF). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://concacaf.com>.

⁸ Página oficial de la Confederación Sudamericana de Fútbol (CONMEBOL). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://uefa.com>.

⁹ Página oficial de la Asian Football Confederation (AFC). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://he-afc.com>.

¹⁰ Página oficial de la Confédération Afrricaine de Football (CAF). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://cafonline.com>.

¹¹ Página oficial de la Oceania Football Association (OFC). Visitado [6-02-2006]. Disponible en la Worl Wide Word: <http://oceaniafootball.com>.

Mostramos a continuación (tabla II.1.1. y II.1.2.) las páginas web revisadas de organismos nacionales e internacionales de fútbol y la inclusión o no de aspectos relacionados con el fútbol base.

Referencias al fútbol base en las páginas web de los Organismos Internacionales de Fútbol.		
Organismo	Dirección electrónica	Referencias
F.I.F.A.	www.fifa.com	Sólo encontramos referencia al programa "Goal", que se encarga de la expansión del fútbol y la facilitación de la participación en el mismo, pero no se ven referencias directas al fútbol base.
C.O.N.M.E.B.O.L.	www.conmebol.com	No encontramos referencias directas al fútbol-base.
A.F.C.	www.asian-football.com	
C.O.N.C.A.C.A.F.	www.concacaf.com	
O.F.C.	www.oceaniafootball.com	En el link "OFC development" encontramos referencias al fútbol juvenil y a programas de desarrollo de fútbol base. Asimismo encontramos la publicación de la revista "The wave", en la cual en algunos número se hace referencia al fútbol base.
U.E.F.A.	www.uefa.com	Se encuentran referencias directas al fútbol base, principalmente en el link "football development", que se encuentra ubicado dentro de la sección de "UEFA organisation". En dicho link encontramos aspectos centrados en la formación de entrenadores, de desarrollo del fútbol y dentro de "grassroots" nos encontramos con temas que hacen hincapié en el desarrollo del fútbol base. En este sentido la UEFA publica la revista "Grassroots football newsletter". Igualmente en la revista "The Technician" también hace referencia, en algunos números, a aspectos centrados en el fútbol base.

Tabla II.1.1. Referencias al fútbol base en las páginas webs de los organismos internacionales de fútbol.

Por su parte, los organismos nacionales españoles a los que hemos hecho referencia anteriormente son los que se recogen en la siguiente tabla (II.1.2).

Referencias al fútbol base en las páginas web de las Federaciones Españolas de Fútbol.		
Federación	Dirección electrónica	Referencias
R.F.E.F. Real Federación Española de Fútbol	www.rfef.com	Se hace referencia al fútbol base, como tal, dentro de la "Escuela Nacional de Entrenadores", donde se alude a la creación de la "Escuela Nacional de Fútbol base" y se comenta brevemente su filosofía.
Andaluz	www.faf.com	Incluye un link al CEDIFA (www.cedifa.org), que es un órgano dependiente de la misma, y encargado de la formación de técnicos en Andalucía, donde se recogen aspectos sobre el fútbol base, un aula permanente, aspectos organizativos, cursos, etc.
Aragonesa	www.futbolaragon.com	No aparecen referencias directas al fútbol base, a no ser que aludamos a resultados o competiciones.
Asturiana	www.asturfutbol.es	
Balear	www.futbolbalear.com	
Canaria	www.fiflp.com	
Cántabra	www.federacioncantabradefutbol.com	
Castellano-Leonesa	www.fcylf.es	No hay alusiones directas, pero se puede consultar la revista "En Equipo" donde aparecen algunos artículos de fútbol base.
Castellano-Manchega	www.fccm.futbolbase.com	Si encontramos referencias directas al fútbol base. Mostrando un link de acceso al "Rincón del Formador", página dirigida por Horst Wein, en la que se recogen artículos sobre la formación y el entrenamiento en el fútbol base.
Catalana	www.futcat.org	Dentro del link "Escuela de Entrenadores" podemos encontrar información sobre el fútbol base y destaca el apartado "Aprende fútbol", donde se dan consejos, información para el entrenamiento de fútbol base, etc.
Ceutí	---	---
Extremeña	www.fexfutbol.com	No aparecen referencias directas al fútbol base, solo a nivel competitivo.
Gallega	---	---
Madrileña	www.ffm.futbolbase.com	Si encontramos referencias directas al fútbol base. Mostrando un link de acceso al "Rincón del Formador", página dirigida por Horst Wein, en

		la que se recogen artículos sobre la formación y el entrenamiento en el fútbol base.
Melillense	www.femefutbol.com	En el link "Escuela multideportivas" se hace referencia al deporte de base. Es un proyecto muy interesante sobre la formación no específica de los jóvenes y el desarrollo integral del niño.
Murciana	www.ffrm.es	No aparecen referencias directas al fútbol base, solo a nivel competitivo.
Navarra	www.futnavarra.es	
Riojana	www.rfutbol.com	Recoge aspectos sobre el fútbol base y actividades formativas referidas al entrenamiento en el mismo, diferentes a las conducentes a la obtención del título de técnico-deportivo.
Valenciana	www.fevafutbol.com	No aparecen referencias directas al fútbol base, solo a nivel competitivo.
Vasca	www.ef-fvf.org	

Tabla II.1.2. Referencias al fútbol base en las páginas web de las federaciones españolas de fútbol.

Igualmente creemos conveniente destacar a la Federación Inglesa de Fútbol (www.thefa.com), a la Federación Escocesa de fútbol (www.scottishfa.co.uk), a la Federación Alemana de Fútbol (www.dfb.de), así como a la Federación de Fútbol de Estados Unidos (www.ussoccer.com), que en sus páginas si aluden directamente al desarrollo del fútbol base incluyendo programas, artículos y datos de interés para jugadores, entrenadores y padres. En todas ellas muestran un gran interés por las edades de iniciación y recalcan el valor educativo que han de caracterizar los procesos de entrenamiento en estas etapas.

Si nos referimos a autores que hacen referencia al fútbol base, como dijimos en un principio, no existe gran uniformidad con respecto a su catalogación y/o concepto. Existen autores que aluden a éste como fútbol escolar, el cual es definido por Koch (1998:97) como una *forma organizativa del fútbol en el ámbito de la escuela. Es fomentado y coordinado por la comisión para el fútbol escolar y también por los clubes. El entrenamiento y los partidos están regulados dentro de un grupo de trabajo y, además, se convocan torneos donde pueden participar los escolares. Es una importante columna de la nueva generación de futbolistas que no en todas las regiones recibe las atenciones necesarias.*

Leali (1994), alude al fútbol base como una etapa de preparación juvenil, que va desde los 8 a los 16 años. Brüggemann (2004) coincide con el anterior autor en la catalogación que confiere al fútbol en estas edades, llamándolo *entrenamiento infantil y juvenil*, si bien no coincide

con en la franja de edad que debe albergar, pues en este caso alude a etapas que van desde los 4 a los 18 años.

Sans y Frattarola (2000:10-15) se refieren al fútbol base como un proceso formativo, cuyo principal objetivo es *que los jóvenes jugadores lleguen a dominar en la etapa de iniciación los fundamentos básicos del fútbol*. En este sentido se manifiestan Garganta y Pinto (1994:116-117) cuando aluden a la enseñanza del fútbol como *un proceso de construcción durante el cual los practicantes van integrando niveles de relación cada vez más complejos, de acuerdo con los diferentes elementos del juego (balón, metas, compañeros, adversarios)*. *La integración no debe basarse en la estratificación o superposición de adquisiciones, sino suscitar al practicante diversas articulaciones con sentido, en las cuales los saberes y competencias sobre el juego le sean reclamadas sistemáticamente en sus interacciones*. Por su parte, Benedek (2001) se refiere al fútbol base aludiendo a tres ámbitos diferentes, el fútbol de las calles y plazuelas, el fútbol escolar y el fútbol de cantera en los clubes y en las escuelas deportivas. Asimismo, alude al entrenamiento de base, y *particularmente el entrenamiento con niños, como una fase de formación en la que se construye los fundamentos para un alto rendimiento posterior en la élite (...) el objetivo del entrenamiento con niños, como componente de este proceso, consiste en educar al niño para ser un deportista, un futbolista* (Íbidem, 2001:29). Gréhaigne (2001:150 y ss.) muestra planteamientos coincidentes en algunos aspectos con el anterior autor, en la medida de que habla de una aproximación al fútbol, a los deportes colectivos en general, basada en las inquietudes y motivaciones de los practicantes, las cuales determinarán la modalidad de fútbol elegida, tales como rendimiento, esparcimiento, salud, etc. Igualmente alude al proceso de formación deportiva como un producto de modificación de representaciones, en el sentido en que una representación es *un modelo de explicación que organiza la percepción, la comprensión de la información y orienta a la acción* (Giordan, 1987 cit. por Gréhaigne, 2001:150). Por tanto, el proceso de formación ha de basarse en la modificación continua de las representaciones de los jugadores sobre el fútbol para ir ajustándola progresivamente a las exigencias del juego. *Esta transformación supone una aceptación del alumno y unos conocimientos sobre el proceso de evolución de sus representaciones* (Íbidem, 2001:151). Todos los autores nombrados en este párrafo no aluden a edades concretas al referirse al fútbol base, pues en la misma línea que marcan Bini, Leroux y Cochin (1995:13), *las características que se describen y atribuyen a una determinada edad no siempre tienen una correspondencia absoluta con la realidad (...) cada niño, en función de su personalidad y de su entorno, las vivirá de modo distinto, más o menos intensamente, durante un período más o menos largo*.

Pacheco (2004:19) se refiere al fútbol infantil y juvenil *como una escuela de jugadores de fútbol. Así como la escuela tradicional pretende dar la formación académica a los ciudadanos para que más tarde puedan integrarse en la vida activa de la sociedad, la escuela de fútbol pretende dar la formación adecuada a los jóvenes futbolistas para que más tarde puedan integrarse en los equipos de adultos. Pero como no todos podrán tener acceso a ello, en este caso estamos obligados a dar una formación integral, haciendo del entrenamiento también una escuela de carácter.* En base a todos los autores nombrados, así como organismos competentes en fútbol, consideramos que esta definición realizada por Pacheco constituye la esencia o la razón de ser del fútbol base.

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

La especialización deportiva temprana es un error. Antes de los 10 años, el niño, ni por desarrollo orgánico, ni por estructura psicológica puede ser lanzado a una especialización deportiva. Muy al contrario, hay que enriquecer su campo de experiencias con formas jugadas y, sobre todo, darle las máximas opciones electivas de cara a su futuro en el campo del deporte (Torres y Rivera, 1994:7-8). Por lo tanto, parece ser que la principal adaptación que hay que hacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje para ajustarlo al momento evolutivo del niño es presentarlo de forma jugada, entendiendo el juego como *una actividad u ocupación voluntaria que se realiza dentro de ciertos límites establecidos de espacio y tiempo, atendiendo a reglas libremente aceptadas, pero incondicionalmente seguidas, que tienen su objetivo en sí mismo y se acompañan de un sentimiento de tensión y alegría* (Huizinga, 1998).

Al referirnos a la iniciación deportiva, y a la idoneidad del juego para la realización de la misma, nos ubicamos primordialmente dentro de los juegos predeportivos y/o deportes reducidos (Fusté, 2001), los cuales intentan garantizar que las condiciones perceptivomotrices que se desarrollan en su práctica sean acordes con las características de sus practicantes, sigan una norma didáctica y puedan ser elegidos y/o modificados en función de las habilidades, los contenidos, los materiales, los espacios y los tiempos donde podamos o queramos practicarlo (Torres y Rivera, 1994). Estos mismos autores, al hablar de deportes reducidos los presentan como *el último paso de la progresión para llegar al deporte, para que los niños/as puedan practicarlo en condiciones idóneas, de tal manera que no se pierda la esencia del deporte, y, en*

cambio, este juego, esté plenamente identificado con las características de sus practicantes: edad, cualidades físicas, conocimientos, pensamiento táctico.... (Íbidem:34).

El entrenamiento y las competiciones en la iniciación deportiva han de estar sujetas a algunas transformaciones, frente al entrenamiento de alto rendimiento, que las hagan acordes a las particularidades del desarrollo psíquico, físico y motor de los niños y de los jóvenes (Martin, Nicolaus, Ostrowsky y Rost, 2004:19). En este sentido, las características y los indicadores de su desarrollo son un aspecto ineludible en el planteamiento del entrenamiento en la infancia y la juventud (Íbidem, 2004:25). Los entrenadores y los padres habrán de ser muy cuidadosos para que sus chicos se desenvuelvan e involucren en un nivel de competencia que les sea apropiado (Lyon, 2001). Así, Horn (2002) señala que el conocimiento sobre las demandas del fútbol para los jugadores en desarrollo es aún muy escaso. Con lo cual concuerdan Farrow y Hewitt (2002), que nos muestran las experiencias del programa sobre fútbol del instituto del deporte de Australia, en el que pretenden aumentar el conocimiento sobre los mecanismos de desarrollo de los jugadores jóvenes con miras a nutrir a las selecciones masculinas y femeninas olímpicas y absolutas. En esto se encuentran inmersos desde 1981 mediante un seguimiento de jugadores y un estudio pormenorizado de sus cualidades y capacidades físicas, motrices y cognitivas. Este conocimiento ha de facilitar la adaptaciones de las que hablábamos anteriormente, no sólo para un desarrollo más acorde de las habilidades necesarias en la práctica del fútbol, sino también como medio para evitar lesiones en los jóvenes jugadores cuando se les expone a demandas superiores a sus posibilidades (Hayes, 2003, Ranhama y Manning, 2003 cit. por Hayes, 2003). Aspecto que también destaca Malina (2001), que afirma que los jóvenes jugadores, en muchos deportes tienen que amoldarse a medidas, características psíquicas y funcionales similares a la de los atletas adultos. Este hecho se agrava si tenemos en cuenta que en esas condiciones son en las que se hace la selección de futuros talentos. *Es por ello importante apreciar las variaciones de las características de crecimiento y maduración en los chicos y adolescentes, en general, como medida para facilitar su participación en deportes específicos.* Con los anteriores presupuestos se encuentran acordes las aportaciones de Ward y Williams (2000), Stratton (2002a, 2002b), Battista, Cumming y Malina (2003) que en sus trabajos sobre las estructuras de conocimientos de los jóvenes jugadores señalan la necesidad de dichas adaptaciones.

La necesidad de adaptar la práctica del fútbol a las características de los jugadores ha podido quedar más o menos patente con las anteriores afirmaciones, pero puede ser muy concluyente el estudio de Groom y Paull, cit. por Horn (2001), en el que intentaban comprobar

los efectos de la edad y la experiencia en el desarrollo de habilidades. En él utilizaron jugadores de entre 5 y 15 años de edad, los cuales realizaron situaciones de juego basadas en regates y giros y posteriormente se les preguntaba sobre su ejecución. Los autores determinaron que solo la edad era un indicador fiable en el desarrollo de dichas habilidades, argumentando que antes de los 10-11 años los jugadores no superan la fase en que puedan descentralizar su atención y responder a las demandas que se les exigen. No obstante, estos autores afirman que el entrenamiento con jugadores más jóvenes puede mejorar estos aspectos, pero que hemos de ser conscientes de que el entrenamiento atencional y perceptivo con jugadores menores a los 5-7 años no es congruente con sus capacidades. Esta experiencia fue muy importante en nuestra investigación, ya que en la misma utilizamos, entre otras técnicas de recogida de información, un test de juego y un cuestionario que va a preguntar a los jugadores sobre su actuación en el mismo.

En referencia a todo lo anterior nos encontramos con las aportaciones de Wein (1995:24 y ss.), que nos vienen a decir que *sólo cuando las exigencias de la competición coinciden con las capacidades intelectuales, psíquicas, psicológicas y motrices del niño, éste mismo aprende de forma rápida, eficaz y duradera*. En este sentido, el mismo autor señala que *hace falta adaptar el juego al niño y no obligar al joven futbolista a adaptarse al juego de los adultos*. Y es que como se ha señalado con anterioridad, uno de los grandes problemas que nos encontramos en el entrenamiento del fútbol base es que se realizan traslaciones directas y copias de planteamientos y actividades propias de los adultos y que lejos de acercar el fútbol al niño lo alejan de él (Lealli, 1994; Bini, Leroux y Gochin, 1995; Albert y Brüggemann, 1996; Lapresa, Arana y De León, 1999; Mombaerts, 2000; Benedek, 2001; Pino y Cimarro, 2001; Lapresa, Arana, Carazo y De León, 2002; Pacheco, 2004; Brüggemann, 2004; Garganta, 2004; Arana, Lapresa, Garzón y Álvarez, 2004 y Romero, 2005)

Ante lo comentado anteriormente, y aunque lo veremos con mayor profundidad en el siguiente apartado, hemos de hacer referencia a los trabajos de Wein (1995), Lapresa, Arana y De León (1999) y Pacheco (2004), entre otros. Estos autores hablan de la necesidad de plantear una progresión en la enseñanza del fútbol en la que los agrupamientos utilizados en la competición, entre otros factores, se adapten a las características de los jugadores. Es decir, que practiquen juegos deportivos reducidos o predeportes, como hemos reseñado en párrafos anteriores, modificando las dimensiones del terreno de juego y el número de compañeros y adversarios con respecto al reglamento oficial del fútbol a 11. La progresión didáctica más

ambiciosa es la mostrada por Wein (1995), que parte del fútbol a 1 para llegar al fútbol a 11, pasando, entre ambos extremos de la evolución por todas las agrupaciones posibles. Experiencias o evoluciones parecidas son las puestas en práctica por organismos oficiales como son la Federaciones escocesa, francesa y holandesa de fútbol. La misma U.E.F.A.¹² en el curso de verano de Coverciano (Italia) en el año 2003, determinó que el fútbol de menores de 10 años debía practicarse obligatoriamente en juego reducido (minigames).

Los trabajos de Lapresa, Arana y De León (1999), Lapresa, Arana, Carazo y De León (2002) y Arana, Lapresa, Garzón y Álvarez (2004), recalcan la necesidad de las adaptaciones a las que hemos hecho referencia anteriormente, es más señalan que aunque el modelo actual de categorías deportivas busca la adaptación del deporte estándar al proceso evolutivo del jugador, se pueden observar aún grandes dificultades en la manera en que los niños pueden responder a la exigencia deportiva de la modalidad que les ha sido asignada, aspectos éstos también expresados por Lyon (2001), Malina (2001) y Hayes (2003). Concretamente, Lapresa, Arana y De León (1999:30) hablan, en consonancia con lo expuesto anteriormente por Wein (1995), que el salto del fútbol 7 al fútbol 11 es muy grande para los jugadores, e incluso que el fútbol 7 presenta unas demandas muy exigentes para la naturaleza de sus practicantes. Es por ello que estos autores señalan, en primer lugar la necesidad de utilizar, al menos la progresión de fútbol a 5, la modalidad intermedia de fútbol a 7 y finalmente el fútbol a 11, como se muestra en la siguiente tabla, que corresponde al modelo seguido por la Federación Riojana de Fútbol.

Categoría	Modalidad	Edad	Terreno de Juego	Portería	Circunferencia del Balón	Peso del Balón	Tiempo de Juego
ASPIRANTE	Fútbol a 5	6-8	40x20 m.	3x2 m.	61-63 cm.	410-430 gr.	2x20 min.
BENJAMÍN		8-10					2x25 min.
ALEVÍN	Fútbol a 7	10-12	50-65x30-45m.	6x2 m.	62-66 cm.	340-390 gr.	4x15 min.
INFANTIL	Fútbol a 11	12-14	90-120x45-90 m.	7,32x2,44 m.	68-70 cm.	410-450 gr.	2x40 min.
CADETE		14-15					

Tabla II.1.3. Características estructurales de las categorías deportivas en fútbol
extraído de Lapresa, Arana y De León (1999:27-28).

Ahora bien, los autores reseñados en el párrafo anterior, muestran su inclinación hacia una progresión que incluya igualmente el fútbol a 3 y el fútbol a 9 en la evolución anterior.

¹² Página oficial de la Union Europeenes de Football Association (UEFA). Visitado [9-02-2006]. Disponible en la World Wide Word: <http://uefa.com>.

Las principales razones para llevar a cabo estas adaptaciones la podemos encontrar en el trabajo de Wein (1993,1995), que señala que tras el análisis de la participación de jugadores benjamines y alevines en partidos de fútbol a 11 se obtuvieron una serie de evidencias:

- En 40 segundos de juego efectivo los jugadores perdían el balón una media de seis veces.
- La mayor parte de los jugadores, en el cómputo total del partido, realizaban más acciones erróneas que correctas.

El mismo autor apunta hacia la práctica del fútbol a 11 como la principal causa para los hechos comentados. Así, Pacheco (2004:25) coincide con lo anterior, afirmando que *parece fundamental reducir el número de jugadores y el espacio de juego, para poder contribuir a que los jóvenes futbolistas puedan tener éxito en sus acciones de juego y que puedan jugar cada vez mejor*. Pero, como señala este autor, así como Morris (2000), se encuentran pocas investigaciones referidas al deporte base en general y al fútbol en particular, pues existe una gran inclinación hacia el estudio de las disciplinas deportivas en categoría adulta. Pacheco (2004) señala las investigaciones realizadas en Portugal por Carvalho y Pacheco (1990) y Cardoso (1998), Costa (1998) y Fernandes (1998). Todas ellas señalan ventajas de la práctica del fútbol 7 sobre el fútbol 11 entre los jugadores de 8 a 12 años. De dichas ventajas se pueden destacar:

- El número de contactos con el balón es 92% superior en el fútbol a 7 que en el fútbol a 11.
- Se realiza un mayor número de habilidades en el fútbol a 7 sobre al fútbol a 11. Destacan los casos del pase con una presencia de un 144% superior, el remate, 141% superior y la conducción del balón, 59% superior.
- Existe una mayor construcción de jugadas cerca de la portería rival.
- En el fútbol, 7 hay un mayor número de goles, lo cual implica una mayor motivación de los jugadores.
- Las exigencias físicas y los tipos de desplazamientos que se precisan en el fútbol 7 son proporcionalmente más parecidos para los chicos de menos de 10 años a los que después tendrán que realizar en el fútbol a 11 que si compiten directamente en esta modalidad.

- *Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, el fútbol 7 es el que tiene más importancia, porque es el que proporciona más interacciones con los diferentes elementos del juego, constituyéndose como potencial de progresión en el aprendizaje (Cardoso, 1998. cit. por Pacheco, 2004:32). Asimismo, desde el punto de vista psicológico el fútbol 7 es la forma de juego que más motiva a los jóvenes, por estar más adaptada a sus características morfológicas y funcionales, por una mayor frecuencia de contacto con el balón y por inducir más posibilidades de crear situaciones de gol (Pacheco, 2004:39).*

Por, último, y aunque escape a las edades en que nos movemos en nuestra investigación, es decir la de 10-11 años, Arana, Lapresa, Garzón y Álvarez (2004), en un estudio en el que intentaban analizar la idoneidad de la modalidad intermedia de fútbol a 9 entre el fútbol a 7 y el fútbol a 11, encontraron una serie de resultados que demostraban que *la propuesta de fútbol a 9 reduce las dificultades que el niño encuentra para adaptarse a la práctica futbolística del fútbol 11, por lo que la modalidad de fútbol 9 es más apropiada para el niño de primer año de infantiles que la modalidad de fútbol 11*. A esta conclusión llegaron los autores después de un análisis comparativo en la actuación de los jugadores en ambas modalidades, encontrando evidencias de una actuación más ajustada a sus posibilidades y limitaciones en el fútbol a 9, y con unos resultados parecidos a los encontrados en las investigaciones nombradas anteriormente, que comparaban la idoneidad del fútbol a 7 y del fútbol a 11 para las edades de iniciación.

Tras haber recogido las aportaciones de los autores nombrados a lo largo del apartado que nos ocupa, parece totalmente imprescindible la adaptación de fútbol a las características de sus practicantes y no proceder en el modo inverso, que es el que ha prevalecido tradicionalmente, enfrentando a los jóvenes jugadores a situaciones y exigencias que superaban sus posibilidades de actuación tanto físicas, como perceptivo-motrices y cognitivas.

II.1.1.1. FASES EN LA INICIACIÓN DEPORTIVA AL FÚTBOL.

En primer lugar, pero sin ánimo de extendernos a este respecto, intentaremos abordar el concepto de iniciación deportiva. Así, Contreras, De la Torre y Velázquez (2001:59) nos vienen a decir que *aunque pueda parecer a primera vista que el concepto "iniciación deportiva" posee un campo semántico claro y preciso, que remite al aprendizaje de los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de una o de varias modalidades deportivas, en realidad es una expresión bastante más compleja cuyo significado y sentido rebasa ampliamente el mero aprendizaje de tales aspectos*. Para estos autores, la iniciación deportiva lleva implícito, por un lado un proceso de aprendizaje, y, por otro, dicho aprendizaje se enmarca dentro de una práctica sociocultural que viene determinada por la concepción que se tenga del deporte. Es por ello, que el entorno en el que nos movamos y la influencia de agentes externos, como pueden ser los padres, grupo de amigos, tendencia deportiva del entorno y concepción acerca de la misma, actuará sobre dicha concepción de manera determinante (Fernández de la Vega y Badás, 1996; Torres, 2002; Coca, 2002).

Para Hernández Moreno y cols. (2000:11) la iniciación deportiva es *el período en el que el individuo empieza a aprender de forma específica la práctica de un deporte o conjunto de deportes*. Asimismo, estos autores señalan que dicha iniciación deportiva *no es el momento del inicio de la práctica deportiva, sino que es el inicio de una acción pedagógica que teniendo en cuenta las características de la actividad, del niño y de los objetivos, va evolucionando hasta alcanzar el dominio de la especialidad*. Lo cual concuerda con la faceta de aprendizaje que ha de caracterizar estos procesos según Contreras, De la Torre y Velázquez (2003). Igualmente, el hecho de concluir con el dominio de la especialidad es señalado por Morcillo (2003) cuando se refiere al fútbol base como el período en el que el niño va aprendiendo las habilidades del fútbol hasta alcanzar el dominio de las mismas. En base a esto, podemos hablar que el fútbol base se corresponde con un período de iniciación y perfeccionamiento deportivo. Hablamos de estos dos aspectos, es decir, iniciación y perfeccionamiento, basándonos en los planteamientos de Torres y Rivera (1994:29) cuando hablan de iniciación deportiva como *el comienzo de la vida deportiva de los niños/as*, y en la cual incluyen varias fases y etapas cronológicas que se refieren a una iniciación genérica, en primer lugar, para pasar después a una iniciación específica, paso previo a las fases de perfeccionamiento o tecnificación posteriores a la pubertad (Bruggemann, 2004).

El carácter complejo del concepto de iniciación deportiva al que hacíamos referencia anteriormente lo señala Amador (1995) cuando se refiere a él como un proceso de aprendizaje cognitivo y motriz de un juego deportivo, que alcanza su objetivo con el dominio básico de las habilidades técnicas y con el desarrollo de la capacidad de actuación estratégica de un individuo. Aspectos estos que son tenidos en cuenta por Giménez, Sáenz-López e Ibáñez (1999) cuando al hablar de iniciación deportiva se refieren a la enseñanza del deporte en las primeras edades y señalando que hay que tener en cuenta aspectos tales como la edad de los deportistas y el nivel de desarrollo de los mismos, así como la modalidad deportiva y su complejidad. Ahora bien, la realidad no es esa, ya que según Helsen, Winckel y Williams (2005), en un estudio realizado con 2175 jóvenes futbolistas de diversos países europeos, el mayor porcentaje de elección de chicos para sucesivas categorías corresponde a los nacidos en los primeros meses del año, primordialmente entre Enero y Marzo, lo cual refleja que en los momentos en que se realiza la selección se atiende primordialmente a aspectos físicos, en los cuales estos chicos superan a los que nacen a final de año. Argumentos similares utilizan Martens (1987), Davids, Less y Burwitz (2000) y Frankl (2006) al señalar que la división en categorías debería hacerse en base al nivel de habilidad, desarrollo y estado físico, y no en función de la edad cronológica o del género. Lo cual concuerda con los planteamientos de Lasiera y Lavega (1993), que señalan tres aspectos claves a la hora de introducirse en un proceso de iniciación deportiva:

1. La motricidad de las personas que participan y muy especialmente el momento del desarrollo evolutivo en el que se encuentra.
2. La complejidad estructural del deporte en el que se va a llevar a cabo la iniciación.
3. La metodología que se va a utilizar para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, podemos ver como se reitera la referencia a un proceso de aprendizaje y en este caso se habla ya de proceso de enseñanza-aprendizaje y de los elementos metodológicos y didácticos inherentes a él.

Avanzando un poco más sobre este tema, García Eiorá (2000:62) habla de diferentes ámbitos de la iniciación deportiva:

- Deporte Recreativo: realizado durante el tiempo de ocio de manera lúdica y libre.
- Deporte Competitivo: asociado a las federaciones y clubes e inmersa en sistema de competiciones que buscan la optimización del rendimiento a través del entrenamiento.
- Deporte Educativo: a través del área de Educación Física en pro de la formación y educación del alumnado.

Este mismo autor habla de que en la actualidad esta diferenciación no es tan clara pues *por ejemplo, un club que tenga como objetivo el iniciar a un deporte en concreto a unas niñas con la intención de crear en el futuro un equipo de alto nivel o de incorporarlas al ya existente, no podrá olvidarse de aspectos relacionados con la recreación y la educación. Si los entrenamientos no contienen juegos motivantes que desarrollen de forma lúdica los contenidos, que sean una opción clara de ocupar el tiempo de ocio de manera que se diviertan y disfruten. Probablemente abandonarán el club dedicándose a otra actividad más atractiva de las muchas que se ofrecen en la actualidad. Igual que una metodología de entrenamiento que no complete fines educativos generales como: propinar la adquisición, aplicación y uso de nuevos conocimientos; la planificación y autocontrol de conductas; el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, etc.; aplicado a los deportes de equipo en concreto, no estará formando a las jugadoras de manera eficaz y teniendo en cuenta todo su potencial* (García Eiorá, 2000:62 y 63).

En los anteriores párrafos se ha señalado uno de los aspectos más importantes en los procesos de iniciación deportiva, este no es otro que la motivación, la cual ha de ser inherente e imprescindible en las prácticas realizadas por los jóvenes jugadores (Mahlo, 1974; Gill, Groos y Huddleton, 1983; Dunning, 1992; García Barrero y Llamas, 1992; Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Devís, 1995, 1996; Cej, 1996; Knop y cols, 1998; Giménez, Saénz e Ibáñez, 1999; Antón y cols., 2000; Gilar, 2002; Pérez Turpin, 2002; Morcillo, 2003; González, Tabernero y Márquez, 2005). En este sentido, Martens (1987) señala que si los chicos no se divierten en los entrenamientos, no querrán volver a jugar a fútbol. Por eso es importante para el entrenador conocer el juego y la progresión adecuada de habilidades, y proporcionar a los chicos numerosas oportunidades de explorar y descubrir a través de su participación.

En un ámbito general, Martin, Nicolaus, Ostrowsky y Rost (2004:15-19) hablan del entrenamiento en el deporte base como entrenamiento infantojuvenil, y señalan que éste comprende el período existente desde la incorporación al entrenamiento infantojuvenil orientado al rendimiento hasta la conexión con las condiciones específicas de rendimiento de la disciplina deportiva de las categorías del deporte de élite y profesional o, cuando no se puedan conseguir estos objetivos, hasta la conexión con el ámbito de los juniors y los adultos de una disciplina deportiva. Dichos autores señalan que la principal diferencia entre el entrenamiento infantojuvenil y el de los adultos y alto rendimiento es que no busca como objetivo el mayor rendimiento posible en la categoría de edad respectiva, sino el cumplimiento de las tareas de los contenidos en cada etapa de entrenamiento.

En lo referente al fútbol, aunque son muchos los autores que han hablado de diferentes fases en la iniciación deportiva al mismo, los estudios de Moore, Burwitz, Collins y Jess (1998) y los de Davids, Lee y Burwitz (2000), señalan que los entrenadores han de animarse a reemplazar la búsqueda del desarrollo y rendimiento de sus jugadores atendiendo a etapas preestablecidas y cronológicamente cerradas y poner en marcha un trabajo basado en intentar conseguir el desarrollo de esas etapas independientemente de la edad cronológica de los jugadores. Para ello, estos autores hablan de la necesidad de realizar estudios con base y validación científica sobre cuatro aspectos que consideran básicos:

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

A estos aspectos, Malina (2001) añade la necesidad de aumentar el conocimiento acerca de los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los jugadores.

Asimismo, ha existido y existe una creencia generalizada acerca de que una iniciación temprana en un deporte y, por ende, una especialización también temprana en el mismo, será un mayor garante de conseguir altas prestaciones en el rendimiento de dicho deporte. A este respecto Sosniak, cit. por Côté, Baker y Abernethy (2003), afirma que *todo lo que haga el*

aprendiz, cuánto haga y cómo lo haga son variables más importantes que el tiempo absoluto que dedique a la actividad. O lo que es lo mismo, el desarrollo deportivo de dos atletas puede variar a causa de diferentes oportunidades de aprendizaje, por el método de enseñanza y aprendizaje seguido y por factores motivacionales hacia la actividad de aprendizaje. Diferencias en una única experiencia durante la infancia pueden dar lugar a grandes diferencias en los atletas de élite en la motivación hacia la práctica, el tipo de habilidades adquiridas, así como el nivel de habilidades excepcionales desarrolladas (Côté, Baker y Abernethy, 2003). En definitiva, en base a lo expuesto por estos autores, si bien el tiempo de dedicación a la actividad es importante, lo es mucho más la calidad de ese tiempo y la significatividad de las experiencias y aprendizajes adquiridos en él.

Aunque son muchos los autores que han realizado clasificaciones o evoluciones de las diferentes fases por las que ha de pasar un niño a lo largo de su etapa de iniciación deportiva, los estudios con base empírica que se han dedicado a ello no son muy abundantes, por lo cual nos vamos a apoyar en la realizada por Bloom (1985) y la propuesta por Côté (1999), ambas basadas en experiencias con chicos y chicas de diferentes edades y la segunda de ellas presentada como extensión o ampliación de la primera.

Para Bloom (1985), las fases de aprendizaje deportivo son tres, una de *Edad Temprana* (early years), otra de *Edad Intermedia* (middle years), y una final de *Edad Tardía* (later years). Estas fases son llamadas por Côté (1999) como *Edad de ejemplificación, de especialización y de inversión*, respectivamente. Las características de estas fases las recogemos en la siguiente tabla (II.1.4.).

Bloom (1985)	Côté (1999)	EADES	CARACTERÍSTICAS
Edad Temprana (Early years)	Edad de ejemplificación (Sampling years).	6-12	<ul style="list-style-type: none"> • Los chicos habrán de practicar una gran variedad de actividades y desarrollar las habilidades motrices fundamentales, tales como carrera, salto y lanzamiento. • La base de esta etapa han de ser las experiencias divertidas a través del deporte.
Edad Media (Middle years)	Edad de especialización (specializing years)	13-15	<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+	<ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos estratégicos, competitivos y el desarrollo de habilidades características 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.

Tabla II.1.4. Etapas en el aprendizaje deportivo. Bloom (1985) y Côté (1999).

Las principales diferencias que encontramos entre las propuestas de los dos autores anteriores son, según Côté, Baker y Abernethy (2003), que si bien la de Bloom se base en entrevistas a 120 sujetos que han alcanzado altas prestaciones en diferentes profesiones, de la ciencia, el arte y el deporte, la de Côté se centra en entrevistas cualitativas realizadas a deportistas juniors de élite de tenis y remo. Y, por otro lado, la propuesta de Côté establece unos rangos de edad basados en la Teoría General del Desarrollo Infantil apoyada en los estudios de Piaget (1969) y Vygotsky (1978). En definitiva, las etapas de participación deportiva están basadas en el trabajo original de Blomm (1995), pero se añaden dimensiones específicas del deporte que pueden ser testadas por su validación científica.

Por último, nos parece interesante hacer referencia al estudio de Silva, Fernandes y Celan (2001), en el que se centran en el estudio de las edades de iniciación en diferentes especialidades deportivas y señalan que las investigaciones referentes a este aspecto, además

de ser escasas, arrojan una gran variabilidad entre unas y otras, no encontrándose uniformidad en torno a una edad adecuada para el inicio de la práctica sistemática de un deporte. En este estudio, los autores entrevistaron a 93 entrenadores de 10 modalidades deportivas. Los resultados obtenidos indicaban que la edad elegida por los entrenadores para el inicio de la práctica deportiva sistemática en deportes individuales era entre los 8-12 años, mientras que en los deportes colectivos se situaba entre los 8-14 años, si bien el 74% de los entrenadores de estas últimas modalidades señalaban la edad entre los 9-12 años como la más adecuada. En el caso del fútbol, los resultados que obtuvieron señalaban diferencias entre la edad de iniciación ideal y la que realmente se está llevando a cabo, como podemos ver en la tabla II.1.5.

EDAD	ELECCIÓN DE LOS ENTRENADORES	
	IDEAL	REAL
5-6	3	2
7-8	1	3
9-10	3	2
11-12	2	3
13-14	1	0
Otras	0	0

Tabla. II.1.5. Edad de Iniciación a la práctica sistemática del fútbol.

Comparación entre edad ideal y real. Silva, Fernandes y Celan. (2001).

Esta uniformidad de criterios no es exclusiva de esta investigación, pues, como hemos reseñado anteriormente, es difícil encontrar un criterio único entre los diferentes autores revisados. De este modo, Filin (1996) y Bompa (1988), hablan de la edad de 10-12 años como la ideal para el comienzo de la práctica sistemática, mientras que Sobral (1994) la señala entre los 12-14 años. Lo que si parece claro es que la iniciación deportiva, independientemente del deporte en que nos ubiquemos, ha de ir precedida de una etapa basada en el desarrollo de habilidades básicas y la ampliación del repertorio y bagaje motriz del niño, lo cual está en la línea de lo expresado por Diem (1979), cuando habla de que la iniciación deportiva a los deportes colectivos puede verse favorecida por un comienzo mucho anterior mediante actividades facilitadoras basadas en juegos y procesos grupales. En este sentido, la mayoría de los autores revisados incluyen esta fase antes de la iniciación específica o más centrada en el fútbol y sitúan esta edad cercana a los 10 años, como vemos en la siguiente tabla (II.1.6.).

AUTOR	EDAD DE INICIACIÓN SISTEMÁTICA AL FÚTBOL
Martens (1989)	Edad mínima en torno a los 6 años. Edad Media de comienzo alrededor de los 10 años.
Bompa (1988)	10-12 años.
Leali (1994)	10-12 años.
Raya, Fradua y Pino (1993)	9-10 años.
Sobral (1994)	12-14 años.
Wein (1995)	Generalmente a partir de los 8 años, pero más específicamente a partir de los 9-10.
Filin (1996)	10-12 años.
Romero (1997)	10-12 años.
Lapresa, Arana, Carazo y De León (1999)	10-11 años.
Benedek (2001)	7-10 años.
Frankl (2005)	9-11 años.

Tabla II.1.6. Edades de Iniciación al fútbol.

En la anterior tabla, las edades mostradas se corresponden al momento en que los autores reseñados, dentro de las propuestas que realizan, consideran cual es el momento oportuno para una iniciación más centrada o específica en el fútbol. Es por ello que en esas propuestas, las cuales vamos a mostrar a continuación, se pueden observar etapas anteriores dentro de la progresión de enseñanza del fútbol.

En las propuestas que vamos a incluir a partir de este momento, hemos de recalcar nuevamente la gran disparidad de criterios existente, lo cual lo podemos alegar a la falta de estudios e investigaciones referentes al tema (Morris, 2000).

Frankl (2005)¹³ habla de tres fases en la enseñanza del fútbol, una fase que denomina *informal*, que va desde los 5 a los 8 años, una intermedia, denominada fundamental, que va desde los 9 a los 13 años y una final que va desde los 14 a los 18 años. Cada una de estas fases se subdivide en dos subfases. La estructura que plantea este autor la recogemos en la siguiente tabla (II.1.7.).

¹³ Página de D. Frankl. (Kids first soccer). Visitado [10-02-2006]. Disponible en la World Wide Web: <http://kidsfirstsoccer.com..>

FASE	AÑOS	OBJETIVOS GENERALES	EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE
INFORMAL I	5-6	<ul style="list-style-type: none"> - Divertirse y desarrollar las habilidades motrices básicas y las implicadas en el fútbol (como por ejemplo la manipulación del balón con las manos y los pies). 	<ul style="list-style-type: none"> - Control del balón en espacios amplios. - Fundamentos para atrapar el balón y chutarlo.
INFORMAL II	7-8	<ul style="list-style-type: none"> - Usar equipamientos y espacios modificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos reducidos de 2vs2 a 5vs5. - Practicar las habilidades de portero, pero no incluirlo en los partidos.
FUNDAMENTAL I	9-11	<ul style="list-style-type: none"> - Divertirse y afianzar las habilidades básicas e introducir en los fundamentos del trabajo de equipo. - Desarrollar con gran énfasis los componentes asociados al ejercicio físico saludable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Control rápido de movimientos con balón y adversarios. - Todos los jugadores se implican en el trabajo ofensivo y defensivo del equipo.
FUNDAMENTAL II	12-13	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la seguridad y el control en la modificación y utilización de instalaciones y equipamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Terrenos de juego con dimensiones correspondientes a la mitad del oficial. Equipos de 7vs7 a 9vs9. Incluyendo portero.
FORMAL I	14-16	<ul style="list-style-type: none"> - Divertirse y avanzar en la maestría de habilidades y tácticas de juego. - Experimentarse en diferentes posiciones ofensivas y defensivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Control del balón bajo presión. - Juego de equipo. - Conocimiento estratégico y comprensión del juego.
FORMAL II	17-18	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatizar en el manejo de la presión y el desarrollo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> - 11vs11 y dimensiones del terreno de juego oficiales.

Tabla II.1.7. Progresión del desarrollo del jugador (Frankl, 2005)

Wein (1995), por su parte, habla de cinco fases en lo que viene a llamar *Modelo para la formación del jugador de fútbol: de acciones simples e individuales a juegos complejos y colectivos*. En la siguiente tabla (II.1.8.) mostramos los elementos básicos de la progresión que propone este autor.

NIVEL	EDADES	CONTENIDOS	JUEGOS BASE
1º NIVEL DE FORMACIÓN	Generalmente a partir de 7 años	Juegos de habilidades y capacidades básicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Malabarismos. - Conducción y persecución. - Control, pase y tiro a portería. - Laberintos. - Juegos de entrada. - Juegos polivalentes. - Triatlón 2:2
2º NIVEL DE FORMACIÓN	Generalmente a partir de 8 años	Juegos para Minifútbol	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de habilidades y capacidades básicas. - Minifútbol: 3:0, 3:1, 3:2, 4:4 (con iniciación a portero). - Juegos simplificados 2:2 para corrección. - Triatlón 3:3.
3º NIVEL DE FORMACIÓN	Generalmente a partir de 10 años	Juegos para fútbol 7:7	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos simplificados 3:3 para corrección. - Juegos para minifútbol. - Juegos de habilidades y capacidades básicas. - Fundamentación del portero. - Triatlón 4:4.
4º NIVEL DE FORMACIÓN	Generalmente a partir de 12 años	Juegos para fútbol 8:8 y 9:9	<ul style="list-style-type: none"> - Juegos para fútbol 7:7 - Programas formativos para la compenetración en ataque: - Juegos simplificados 4:4-5:5 para corrección. - Programas formativos para la compenetración en defensa. - 8:8 en las áreas del campo de fútbol 11 o en el campo completo de fútbol 7. - 9:9 en campo reglamentario con frecuentes sustituciones.
5º NIVEL DE FORMACIÓN	Generalmente a partir de 16 años	Fútbol 11:11	<ul style="list-style-type: none"> - Entrenamientos colectivos. - Entrenamiento individualizado según deficiencias del jugador o posición en el campo. - Fútbol 11:11.

Tabla II.1.8. Modelo para la formación del jugador de fútbol (Wein, 1995).

Destaca la evolución en el número de jugadores de los partidos en las diferentes edades y la adaptación de los terrenos de juego, así como que todo el planteamiento es en base a juegos, buscando la motivación de los jugadores.

Por su parte, Leali (1994) presenta la siguiente evolución (Tabla II.1.9.), que va desde la iniciación al perfeccionamiento deportivo.

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
Etapa de preparación preliminar	8-10	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido fundamental de la etapa ha de ser el juego, no limitándose exclusivamente al fútbol, sino atendiendo a una base genérica lo más amplia posible, con el fin de desarrollar un gran número de habilidades motrices. • No se debe generar en los alumnos estereotipos motores limitados. • La proporción de preparación general ha de ser de un 70%, respecto al 30% de la específica. • No hemos de utilizar ejercicios analíticos, pues las capacidad de atención y concentración de los jugadores es limitada. • Partidos de 7:7 u 8:8, con reducción de las dimensiones del terreno de juego, balón, porterías, tiempo de juego, etc.
Etapa de especialización deportiva inicial.	10-12	<ul style="list-style-type: none"> • El juego debe ser aún la parte fundamental del trabajo, aunque se pueden empezar a utilizar ejercicios analíticos. • La proporción de preparación general ha de ser de un 60%, respecto al 40% de la específica. La pretensión sigue siendo una preparación multilateral aunque con un sesgo más especializado. • Se ha de asegurar el dominio de las habilidades técnicas básicas del fútbol.
Etapa de especialización profundizada	12-14	<ul style="list-style-type: none"> • El entrenador ha de ser consciente de los problemas de adaptación de los jugadores a su "nuevo cuerpo" y a las transformaciones que éste está sufriendo. • Habrá que desarrollar las habilidades mediante situaciones de juego, buscando una mayor especialización, que en esta etapa ha de alcanzar el mismo porcentaje de trabajo que el ámbito general, es decir el 50%
Etapa de perfeccionamiento deportivo	14-16	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es el período de búsqueda metódica de la perfección de los movimientos técnicos y del conocimiento del sentido táctico para sumarse a un juego colectivo en su totalidad y variantes.</i> • Se empieza a acentuar la especialización posicional en el juego, sin llegar a una sola ubicación. • El trabajo habrá de desarrollarse en forma de "técnica aplicada", es decir mediante lances reales del juego. • El trabajo específico ya supera al general, en una proporción de 60% para el primero y 40% para el segundo.

Tabla II.1.9. Etapas de la Preparación Juvenil (Leali, 1994).

Leali también habla de que a partir de los 16 años el trabajo específico ha de ocupar el 70% del total del realizado. Igualmente, establece unas recomendaciones básicas en torno al

número de sesiones semanales y al reparto de las mismas, las cuales las mostramos en la siguiente tabla (II.1.10.).

Contenidos de la carga de entrenamiento según las etapas							
Edad	Por semana		Unidades		Contenidos por sesión/minutos		
	Días	Sesiones	Min.	Min/semana	Generales	Específicos técnica	Fútbol juego
8-10	2	2	60	120	40	5	15
10-12	3	3	60	180	35	10	15
12-14	3	3	90	270	45	30	15
14-16	4	4	90	360	35	40	15

Tabla II.1.10. Contenidos de la carga de entrenamiento según etapas (Leali, 1994:97)

Otra de las progresiones de enseñanza en la iniciación al fútbol es la establecida por Benedek (2001) que, como mostramos en la tabla II.1.11., habla de tres etapas. Este autor señala la importancia de diferenciar el trabajo en el fútbol base del adecuado para el alto rendimiento, rechazando la reproducción de los procesos de entrenamiento de este último. Para él, la etapa de entrenamiento de base va desde los 8 a los 14 años, y dentro de la misma es conveniente establecer objetivos por etapas, pues, como bien señala, los niños de 8 años no tienen nada que ver con los de 14.

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
Etapa de familiarización con el balón	4-6	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo muy variado del balón en forma lúdica. • Formas competitivas básicas como fomento de la motivación. • Idoneidad de las actividades por parejas y juegos sencillos para estas edades.
La fase de preparación	7-10	<ul style="list-style-type: none"> • La base del trabajo ha de seguir siendo el juego. • Desarrollar los fundamentos básicos para jugar al fútbol. • Agrupamientos pequeños y juegos reducidos.
La fase de consolidación	10-12	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y mejora consciente de los fundamentos básicos del fútbol, asegurando un comportamiento correcto y respeto con compañeros y adversarios. • Aplicar lo aprendido en la competición.
	12-14	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Las características de esta fase son la formación técnico-táctica específica así como la preparación física especial básica.</i> • Perfeccionar los elementos técnicos y la aplicación de los mismos al juego. • Tener presente el cambio morfológico y psicológico de esta edad.

Tabla II.1.11. Etapas de formación básica (Benedek, 2001).

Una de las progresiones más conocidas y valoradas es la realizada por Garganta y Pinto (1998) (Tabla II.1.12.), adaptando la realizada por Dugrand (1989). Una de las características más importantes de esta progresión en la enseñanza del fútbol es el hecho de que no establecen etapas cronológicas concretas, debido a que cada niño puede presentar y, de hecho presenta, un ritmo y proceso evolutivo y madurativo diferente. Por lo tanto, las diferentes fases de enseñanza no han de ser cerradas por la edad cronológica, sino por el desarrollo que demuestren los jugadores (Lyon, 2001; Malina, 2001; Hayes, 2003; Wein, 2005)

FASES	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
1. Construir la relación con el balón	<ul style="list-style-type: none"> • El jugador habrá de familiarizarse con el balón, aprendiendo a controlarlo y apreciar sus trayectorias. • Utilizará todas las partes del cuerpo posibles y trabajará el equilibrio y dominio corporal que le permita manejar el balón y las trayectorias del mismo. • Habrá de intentar manejar el balón y percatarse de aspectos que suceden alrededor, no centrando la atención con exclusividad en aquel.
2. Construir la presencia de las metas	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel ofensivo, comenzar a desarrollar el equilibrio entre el juego directo e indirecto. Los jugadores, sin perder de vista que el objetivo principal del juego es marcar gol, deben comprender que el juego directo y vertical no siempre es el más eficiente, y han de buscar soluciones para mantener la posesión, progresar y afianzar la seguridad de la posesión. • A nivel defensivo se busca que los jugadores no se aglutinen en torno al balón, buscando una defensa extendida.
3. Construir la presencia de adversario	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel ofensivo se pretende mejorar el control de balón y ampliar el campo perceptivo del jugador, así como la capacidad para mantener la posesión del balón y afrontar duelos, primordialmente 1:1. • A nivel defensivo se busca desarrollar la capacidad de orientación y la utilización de los apoyos para encarar al atacante, pasando primero por el marcaje individual para ir evolucionando al zonal.
4. Construir la presencia de los compañeros y los adversarios	<ul style="list-style-type: none"> • A nivel ofensivo, se pretende pasar del juego individual al colectivo, partiendo del juego a 2, considerado por Corbeau (1990) como la base de los juegos deportivos colectivos, al juego a 3, donde se amplían las posibilidades de líneas de pase, coberturas, desmarques, etc. • A nivel defensivo se pretende que los jugadores configuren un sistema defensivo más compacto, acortando las distancias entre ellos y posibilitando así la eliminación de líneas de pase del rival o la realización de coberturas.
5. Desarrollar las nociones espacio-temporales	<ul style="list-style-type: none"> • Hay que desarrollar las habilidades de los defensas para provocar el contacto y duelo con los rivales, eliminado la posibilidad de ocupación espacial por parte de estos. Por su parte, los atacantes habrán de evitar los duelos y ocupar espacios donde no haya presencia de defensas.

Tabla II.1.12. Fases de la enseñanza del fútbol (Garganta y Pinto, 1998, adaptado de Dugrand 1989).

Basada en la propuesta anterior, pero dedicada con exclusividad a la progresión de enseñanza del fútbol a 7, nos encontramos la propuesta que realiza Pacheco (2004). Este autor destaca la necesidad de que se estructure la enseñanza del fútbol en diferentes etapas, con objetivos y contenidos propios de las mismas y que se adapten a las características evolutivas del momento de desarrollo en que se encuentre el niño. Debido a que los objetivos de las etapas planteadas por este autor son muy parecidas a las establecidas por Garganta y Pinto (1994), que ya hemos recogido anteriormente, sólo vamos a mostrar las diferentes fases que recoge y el objetivo que al autor considera primordial en las mismas (Tabla II.1.13.).

ETAPAS	OBJETIVO PRINCIPAL
1. Relación del jugador con el balón: el balón y yo.	Obtener el dominio del balón y el equilibrio del cuerpo.
2. Relación del jugador con el balón y la portería: yo, el balón y la portería.	Construir la noción de la existencia y de la función de las porterías.
3. Relación del jugador con el balón, con la portería y con el adversario: el duelo (1:1).	Construir la noción de la presencia del adversario privilegiando las situaciones de 1:1.
4. Relación del jugador con el balón, con la portería, con el compañero y con el adversario: el juego a 2.	Crear el hábito de desplazarse y de estar constantemente en movimiento para pasar y recibir el balón, privilegiando el juego a dos.
5. Relación del jugador con el balón, con la portería, con los compañeros y con los adversarios: el juego a 3.	Jugar con los compañeros, progresando sobre el terreno y teniendo una ocupación racional del espacio de juego.
6. Relación del jugador con el balón, con la portería, con los adversarios y con el equipo: el juego a 7.	Desarrollar las tareas y las funciones del juego en equipo en los procesos ofensivos y defensivos, ocupando racionalmente el espacio de juego.

Tabla II.1.13. Progresión de enseñanza en el fútbol-7 (Pacheco, 2004).

Otra propuesta con ciertos caracteres similares a la de Garganta y Pinto (1998) y, por ende a la de Pacheco (2004), es la ofrecida por Ardá y Casal (2003), los cuales introducen cinco etapas que recogemos en la siguiente tabla (II.1.14.).

FASES	OBJETIVO PRINCIPAL
Práctica de competición en formato de fútbol a 5	
I. Construcción de la relación con el balón y construcción del juego colectivo básico.	- Familiarización con el juego y sus fases, y especialmente con el balón.
Práctica de competición en formato de fútbol a 7	
II. Construcción del juego en presencia de compañeros y adversarios.	- Se pretende que el jugador sepa resolver las situaciones de 1:1, tanto a nivel ofensivo como defensivo. - Se inicia la elaboración del juego ofensivo. - Marcaje al hombre,
III. Construcción del juego en presencia de compañeros y adversarios.	- Juego defensivo que pasa del marcaje individual a la búsqueda de ayudas defensivas e iniciación a la defensa en zona. - Fomento de la utilización de situaciones de juego de 2:1, 2:2 y 3:3 a nivel ofensivo.
Práctica de competición en formato de fútbol a 11	
IV. Construcción del juego de un equipo contra el equipo contrario en el centro del juego.	- Se busca el desarrollo del juego colectivo sobre el individual, así como del aspecto táctico-estratégico y sobre el sistema de juego.
V. De la enseñanza de la construcción del juego entre once.	- Se juega en base al equipo. - Circulación del balón en base a un proyecto colectivo. - Juego intencionado tanto en ataque como en defensa. - Gestión racional del espacio de juego a nivel ofensivo y defensivo.

Tabla II.1.14. Fase en el proceso de enseñanza y aprendizaje del fútbol (Ardá y Casal, 2003).

Romero (1997) introduce una progresión en la enseñanza del fútbol estableciendo, en primer lugar, tres etapas de formación, para, posteriormente, realizar una progresión de enseñanza que lleve al jugador del juego a la práctica del fútbol. Exponemos a continuación este modelo de progresión (Tabla II.1.15).

ETAPAS	EDAD	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
FASE DE PREPARACIÓN	8-10	<ul style="list-style-type: none"> Es la fase de los aprendizajes básicos. Esto nos llevara a mejorar las capacidades perceptivas, coordinativas y habilidades motrices básicas, creando una base de movimiento, para asentar en ella cualquier exigencia posterior. Se pretende una gran variedad de actividades motrices con un carácter lúdico. Acercamiento a las formas elementales del fútbol y de estrategias de resolución. Se va de los juegos genéricos, a los predeportivos y a los deportes reducidos.
FASE DE INSTAURACIÓN	10-12	<ul style="list-style-type: none"> Es la fase en que se utilizan los elementos fundamentales constitutivos del fútbol, a través de una enseñanza global, pero orientada hacia el aprendizaje técnico-táctico de forma concreta. Es el momento de los aprendizajes de las habilidades motrices específicas del fútbol, dada la facilidad con que el niño aprende (gran capacidad de excitabilidad nerviosa). Se deben utilizar estrategias globales con polarización de la atención y con modificación de la situación real (deporte adaptado) y resolución de problemas motores. Se realiza el trabajo grupal de cooperación y oposición. La actividad competitiva empieza a ser importante, aunque no debemos olvidar el aspecto educativo.
FASE DE DESARROLLO	13-15	<ul style="list-style-type: none"> Pretendemos la búsqueda de hábitos y destrezas permanentes de la práctica del fútbol. Hay que realizar un desarrollo cuidadoso de la condición física y de las acciones técnico-tácticas (cambios estructurales, funcionales y psíquicos -pubertad-). Importancia de realizar un tratamiento que no rompa y desequilibre al joven. Se empieza a buscar las funciones tácticas y estratégicas de ataque y defensa a escala individual y colectiva.

Tabla II.1.15. Etapas en la enseñanza del fútbol (Romero, 1997).

Romero (1997), además de la anterior progresión, realiza un planteamiento de evolución en base al juego, desde el juego simple hasta la práctica del fútbol convencional. Este autor señala que podemos entender el juego como un medio atractivo de iniciar a los escolares en el fútbol, de desarrollar determinadas capacidades y habilidades motoras y de conformar estrategias de resolución motriz (técnica y táctica), e incluso, alude al juego como el camino más idóneo para el aprendizaje y la práctica del deporte. Las fases a las que el último autor citado se refiere, en la progresión de la enseñanza del fútbol en base al juego, son las que recogemos en la siguiente tabla (II.1.16.).

FASE	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
JUEGO SIMPLE	Actividad lúdico-motriz: corta duración, reglas simples, sin grandes exigencias físicas y de desarrollo. Aspectos básicos del movimiento.
JUEGO COLECTIVO GENÉRICO	Mayor duración y algo más de exigencia, reglas para el desarrollo del juego y se da algo de cooperación. No hay rigidez de espacio, acciones y tiempo. Desarrollo de habilidades genéricas (bote, regate,...), sirviendo de base a distintos deportes. Se pretende experiencia variada y genérica.
JUEGO PREDEPORTIVO	Orientado a la iniciación de las habilidades específicas del fútbol, como son los aspectos de acción de juego (técnicos y tácticos). Reglas en función de objetivos. Puente entre el juego y el deporte (fútbol). Aspectos atractivos del fútbol.
FÚTBOL REDUCIDO (fútbol a 5 → Fútbol a 7)	Es aquel que se ha adaptado del fútbol 11, para facilitar la práctica y el aprendizaje de los niños. El fútbol es propio de los mayores, no existiendo equilibrio en los niños en su práctica si se hace de forma convencional. El fútbol reducido no pierde la esencia del fútbol 11 si su práctica se realiza en función de las posibilidades y capacidades de los niños. Existe una adaptación en cuanto al reglamento, el espacio, el balón, el tiempo y el número de participantes. Importancia de seguir el proceso (5-->7-->11).
FÚTBOL CONVENCIONAL	Para la práctica de los niños y las niñas supone: <ul style="list-style-type: none"> - Grandes exigencias en cuanto a condición física, habilidad técnica y acciones tácticas y estratégicas. - Reglas estrictas y complicadas. - Espacio, tiempo, balón, número de jugadores determinados. - La competición como característica predominante.

Tabla II.1.16. Evolución desde el juego simple a al fútbol convencional. Romero (1997).



Figura II.1.2. Evolución desde el juego simple a al fútbol convencional. Romero (1997).

Otra aportación muy interesante es la realizada por Lapresa, Arana, Carazo y De León (1999), que constituye una propuesta de *programación longitudinal de la vida deportiva del jugador de fútbol* y que guarda cierta similitud con la de Romero (1997). En ella pasan por etapas que van desde la iniciación hasta la inclusión del jugador en la esfera del alto rendimiento. Los aspectos más destacados de esta propuesta los mostramos en la siguiente tabla (II.1.17.).

ETAPA	FASE	CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA
INICIACIÓN	Iniciación Psicomotora	Aspirante o Prebenjamín	Trabajo de capacidades perceptivo-motrices que permitan al niño llegar a un conocimiento de su propio cuerpo y del entorno próximo que le rodea.
	Iniciación Multilateral	Benjamín	Trabajo de habilidades básicas.
	Iniciación Específica	Alevín	Adaptación a las situaciones y requisitos concretos del fútbol. Trabajo de coordinación específica de las habilidades propias del fútbol.
PREPARACIÓN	Se busca ya una especialización en los diversos aspectos concretos del fútbol. No se debe encasillar al jugador en una determinada demarcación.		
	Perfeccionamiento	Infantil	Afianzamiento de los fundamentos y acciones específicas del fútbol.
	Readaptación	Cadete	Atender al desajuste corporal por el rápido crecimiento. Comienzo de la preparación física específica.
DESARROLLO	Se busca la consecución de un alto nivel de ejecución física, técnica y táctica.		
	Tecnificación	Juvenil (1º y 2º año)	Se busca la eficacia en el desempeño del juego de los fundamentos físicos, técnicos y tácticos ya dominados.
TRANSICIÓN AL ALTO RENDIMIENTO	Se busca el máximo nivel de eficacia, tanto en el plano individual como colectivo.		
	Rendimiento	Juvenil (3º año)	Potenciación de los recursos que permiten un óptimo rendimiento.

Tabla II.1.17. *Programación Longitudinal de la vida deportiva del jugador de fútbol*. Lapresa, Arana, Carazo y De León (1999).

En la anterior propuesta destaca la división de la etapa de iniciación en tres fases diferentes, y sólo en la última se habla de iniciación específica al fútbol, correspondiéndose con las edades propias de la categoría alevín, es decir, 10-11 años.

En última instancia, Brüggemann (2004) divide las fases en la enseñanza del fútbol en base a las categorías federativas, es decir, prebenjamines, benjamines, alevines, infantiles, cadetes y juveniles.

A modo de resumen, tras todas las propuestas recogidas anteriormente, podemos resaltar la inexistencia de un criterio único entre los autores revisados, aunque, todos guardan similitudes entre ellos. En este sentido, los aspectos en los que los autores coinciden son los que incluimos en la siguiente tabla (II.1.18.).

Características comunes en las propuestas de enseñanza-aprendizaje mostradas anteriormente
Necesidad de adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol a las diferentes etapas evolutivas por las que pasan los jugadores. Ahora bien, estas etapas no coinciden entre los diversos autores, siendo muy diferentes entre ellos.
Todos parten de la necesidad de un trabajo genérico en un principio, especialmente las propuestas de Wein (1995), Romero (1997) y Lapresa, Arana, Ponce y De León (1999), que hablan de la necesidad de un trabajo de habilidades básicas antes del desarrollo de las específicas.
Todos los autores coinciden en la importancia del trabajo en base a juegos, destacando en este sentido las propuestas de Wein (1995) y especialmente la de Romero (1997), mostrando una evolución desde el juego simple hasta la práctica del juego convencional.
En general se muestra la importancia de una fase inicial de familiarización con el balón. Destaca el planteamiento de Garganta y Pinto (1994), que señalan la importancia de que esta familiarización con el balón no se centre en las superficies de contacto propias del fútbol, sino de todas las partes y superficies corporales posibles, pues de esta manera se fomentará una buena base perceptivo-motriz.
Son muy interesantes las aportaciones de Garganta (1994), Wein (1995), Pacheco (2004) y Romero (1997), éste último en la propuesta de evolución de la enseñanza en base al juego. Todos estos autores reseñan la importancia de no delimitar las etapas cronológicamente, como se ha hecho tradicionalmente, sino de hablar de fases en las cuales los jugadores entren o salgan en función de su desarrollo y maduración y no por su edad. Aspectos que destacan en sus investigaciones y trabajos Lyon (2001), Malina (2001) y Hayes (2003).

Tabla II.1.18. Aspectos coincidentes en las diferentes progresiones recogidas.

II.1.2. EL ENTRENADOR EN EL FÚTBOL BASE

Al igual que hicimos en el apartado referido a la iniciación deportiva en el fútbol, en este momento habremos de determinar lo que entendemos por entrenador.

La visión tradicional del entrenador o técnico deportivo, es reflejada por la definición de la Real Academia de la Lengua Española (2001), como *persona que entrena*, y, a su vez, entiende por entrenar como *preparar, adiestrar, personas o animales, especialmente para la práctica de un deporte*, que también han hecho suya (Morales y Guzmán, 2000) o la expresada por el Diccionario de Ciencias del Deporte (1992), que habla del entrenador como *la persona que dirige el entrenamiento y la competición. Además de los conocimientos y las capacidades necesarias para todo profesor de Educación Física y Deportes, el entrenador debe poseer conocimientos específicos de su especialidad (disciplina deportiva) y, sobre todo, de teoría del entrenamiento. Normalmente la base para ello es, junto a la formación apropiada, una experiencia personal del entrenamiento y la competición.*

La anterior concepción choca con una visión más globalizadora, que entiende la figura del entrenador como un agente que actúa dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo único objetivo no es la mejora del rendimiento de sus jugadores. En este sentido, nos encontramos la expresada por Koch (1998:75), que se refiere al entrenador como un profesor, *especialmente formado, que dirige la evolución del equipo hacia el colectivo, entrena a los jugadores, los prepara para competiciones, cuidándose de ellos durante los mismos y que, además, se encargará y solucionará muchas tareas organizativas. El entrenador 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 es acorde con los de Roger (1972), Karolczak (1972), Díaz García (1992), Krause (1994), Sánchez Bañuelos (1996), Morcillo (2003) y Romero (2005), que argumentan la necesidad de que los entrenadores vayan más allá de la mera práctica del fútbol y apunten hacia la mejora de la formación personal y deportiva de los jugadores. Para ello no han de centrarse exclusivamente en aspectos meramente técnicos o deportivos buscando resultados a corto plazo, como señalan Davids, Less y Burwitz (2000). Por su parte, Lyon (2000) habla de la necesidad de que el entrenador preste más atención a la dedicación y esfuerzo de los jugadores en la adquisición y desarrollo de habilidades y hacer la selección, llegado el caso, en base a esto, y no centrarse con tanta exclusividad en sus victorias y derrotas.

Como complemento a lo anterior podemos hacer referencia a las aportaciones de Sage y Barber (cit. por Alemán y col., 1996: 520) que señalan que *la transmisión de valores es un importante componente del proceso social por lo que el entrenador juega un importante papel como modelo para los deportistas jóvenes*. La concepción ofrecida por estos autores es concorde con los planteamientos de la U.E.F.A. (2005:8), que viene a señalar que los *buenos entrenadores han de estar abiertos a conocer a sus chicos en aspectos que vayan más allá del fútbol*. Y, aunque en el ámbito de otro deporte, la British Canoe Union¹⁴ alude que el concepto de entrenador se basa en un trabajo activo de provisión de oportunidades para el desarrollo personal dentro de la práctica deportiva.

En este sentido, en nuestro país, desde la entrada en vigor del R.D. 1913/197, de 19 de Diciembre, por el cual se otorga la consideración de enseñanzas de régimen especial a aquellas que conducen a la obtención de los títulos de técnicos deportivos reflejados en la Ley del Deporte (10/1990, de 15 de Octubre), la consideración entorno a la figura del entrenador tradicional encuentra el camino para ir respondiendo a las características, necesidades, funciones, competencias y perfil profesional que desde una visión más globalizadora han resaltado los autores que con anterioridad hemos nombrado.

Trasladando lo anterior al caso específico del fútbol, se publica el R.D. 320/2000, de 3 de Marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de fútbol y fútbol sala, aprobándose las correspondientes enseñanzas mínimas, así como regulando las pruebas y los requisitos de acceso a estas enseñanzas. Según este Real Decreto, en su artículo 3, la finalidad de las enseñanzas consiste en *proporcionar a los alumnos la formación necesaria para:*

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

¹⁴ Página de The British Canoe Union. Visitado [15-02-2006]. Disponible en la World Wide Web: <http://bcu.org.uk>

Como podemos comprobar, se realiza el conocimiento técnico y el desempeño profesional basado en el anterior, destacándose la seguridad en el trabajo. Ahora bien, en estas finalidades generales no se hace mención al conocimiento de las personas que van a ser partícipes en los procesos de enseñanza-aprendizaje y entrenamiento, es decir, los jugadores, o, en nuestro caso particular, los niños y niñas en formación. Podemos relacionar lo anterior con las aportaciones de Malina (2001) que realiza una serie de sugerencias a los entrenadores de categorías inferiores, resaltando que los adolescentes precisan que se les asegure que son iguales a sus compañeros o que no presentan ningún tipo de problemas en sus actuaciones y desarrollo. Esta necesidad es muy acusada en los jóvenes jugadores, principalmente en la etapa adolescente y épocas cercanas a la misma, pues éstos son muy sensibles con respecto a su crecimiento y maduración. Por ello este autor destaca la necesidad de que el entrenador tenga un exhaustivo conocimiento de los procesos madurativos y de crecimiento de los chicos, sabiendo actuar en estos momentos críticos que conforman su futura personalidad y la aceptación de sus caracteres. Igualmente, enfatiza la necesidad de conocer los períodos en que el desarrollo de habilidades y de cualidades se estancará debido al crecimiento y por ello habla de la inoportunidad de realizar procesos selectivos en esos momentos. Igualmente señala que el entrenador habrá de tener especial cuidado con la atención y comentarios a los cambios corporales que están sufriendo los jugadores, y, especialmente las jugadoras, en estas edades, y prestar mucha atención a sus costumbres alimenticias.

Con las anteriores aportaciones, podemos ver la importancia que, para un entrenador, tiene el hecho de poseer una formación acorde con la labor que ha de desempeñar, dentro de ese perfil humanista que destacaban Díaz García (1992), Sánchez Bañuelos (1996), Malina (2001), Lyon (2000), Morcillo (2004) o Romero (2005). *Es por ello que el entrenador de jóvenes futbolistas requiere un detallado conocimiento sobre el deporte, los chicos y el contexto dentro del cual va a trabajar. Además, los entrenadores eficientes saben como organizar este conocimiento dentro de una escala y secuencia de habilidades, estrategias y conceptos. Esto se torna imprescindible para designar la serie de objetivos a corto, medio y largo plazo en función a la edad y desarrollo de los chicos. (...) Esto constituye un continuo proceso que requiere un estudio regular, revisión y evaluación de sí mismo y otros entrenadores* (Stratton, 2001). Así, Giménez (2001: 166) se refiere a los entrenadores en la iniciación deportiva como *aquellos técnicos deportivos más o menos jóvenes que tienen entre sus principales objetivos formar a sus alumnos, facilitarles el desarrollo motriz mediante entrenamientos y competiciones en las*

destrezas básicas de la especialidad deportiva que practican, y utilizar el deporte como un medio educativo importante. Por todo ello, necesitan una correcta formación técnica y psicopedagógica.

Entramos así en uno de los aspectos más espinosos dentro del tratamiento del entrenador en general y del fútbol base en particular. Pacheco (2004:17) manifiesta que el fútbol infantil y juvenil depende en gran medida de las personas aficionadas y sin formación específica, hecho que ha llevado a este tipo de fútbol a una atribución de escasa credibilidad y validez. Este hecho, muy discutido por muchos sectores relacionados con el estamento de los entrenadores, es admitido incluso por la U.E.F.A. (2003,2005), que reconoce la falta de formación en los entrenadores de fútbol base y, en las últimas iniciativas llevadas a cabo a este respecto, pretende la instauración de las bases o las líneas maestras del perfil de técnico de fútbol base. Para ello, destaca la necesidad de que los entrenadores tengan una formación adecuada y hayan alcanzando un nivel suficiente para las edades que antes señalábamos (UEFA, 2003:5; 2005:9). A tal respecto Williams y Hodges (2005) recalcan que las prácticas de los entrenadores están basadas en la tradición, intuición e imitación, y que se caracterizan por la ausencia de evidencias empíricas para su construcción. Esta falta de formación se refleja en los estudios de Stratton (2001), en los cuales se determinó que los entrenadores encuentran grandes dificultades para definir exactamente lo que ellos entrenan, refiriéndose casi con exclusividad a contenidos de trabajo o habilidades específicas como puede ser el pase, el desmarque, pero no viendo más allá o no planificando el trabajo y los procesos de enseñanza-aprendizaje en conjuntos lógicos que atiendan a una progresión en función de los alumnos a los que se dirige.

La falta de formación del entrenador o técnico deportivo ha sido bastante referida en investigaciones tales como las de Ibáñez (1996), Yagüe (1998) o Morcillo (2004), y todas apuntan a la necesidad de 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 etapa hemos de orientarnos más hacia la formación que hacia el rendimiento. Es más, esta escasa formación influye igualmente en los propios entrenadores, llegando a producir lo que Maslach y Jackson (1981,1996), Horn (2001) y Saenz Tashman (2005) catalogan como síndrome de burnout en entrenadores de fútbol, cuando 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.

Volvemos en este momento a hacer referencia al marco legislativo de nuestro país. Como señalábamos con anterioridad, en un camino que comienza con la entrada en vigor de la Ley 10/1990, de 15 de Octubre, del deporte, que abría las puertas para considerar las enseñanzas deportivas como enseñanzas de carácter académico y que a través del R.D. 1913/1997 se consideran definitivamente como de Régimen Especial. Esto se ve reflejado en el R.D. 320/2000, de 3 de Marzo, específico de las enseñanzas conducentes a la obtención del título de Técnico Deportivo en Fútbol, y en el que se señala la vinculación de los mismos con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Será este Ministerio, y los órganos competentes de las Comunidades Autónomas que se encuentran en el pleno ejercicio de sus competencias en materia de educación, los que permitan a los centros impartir estos estudios, pudiendo estos ser públicos, pertenecientes al actual sistema educativo, como por ejemplo Institutos de Enseñanza Secundaria, o privados, para cuyo caso habrán de convertirse en centros autorizados por los anteriores organismos y cumplir las exigencias del Real Decreto. Este es el caso de nuestra comunidad, donde el Centro de Estudios, Desarrollo e Investigación del fútbol andaluz (C.E.D.I.F.A.), como órgano dependiente de la Federación Andaluza de Fútbol, se ha convertido en un centro autorizado para la enseñanza de los estudios conducentes a la obtención de los títulos de técnico deportivo en fútbol y fútbol-sala.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza es el Decreto 12/2004, de 20 de enero, el que establece el curriculum, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondiente a los Títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de especialidades de Fútbol y Fútbol Sala.

La redacción de este decreto es una adaptación de la propuesta general realizada por la administración central a través del R.D. 320/2000, y, como veremos a continuación, si se encuentra más acorde con los planteamientos de Díaz (1992), Ibáñez (1997), Malina (2001), Stratton (2002) y Romero (2005), en los cuales se considera que el entrenador de fútbol en la iniciación, ahora técnico deportivo de primer nivel, ha de ir más allá del tratamiento específico del fútbol, asumiendo que se encuentra inmerso en procesos de enseñanza-aprendizaje y que trata con personas, como señala Antonelli (1982). A continuación recogemos las características que

definen el primer nivel de técnico deportivo en fútbol, que es aquel que ha de desempeñar su labor en las etapas de iniciación deportiva al fútbol (Tabla II.1.19.).

PERFIL PROFESIONAL
El certificado de Primer Nivel de Técnico Deportivo en Fútbol acredita que su titular posee las competencias necesarias para realizar la iniciación al fútbol, así como para promocionar esta modalidad deportiva.

Tabla II.1.19. Perfil Profesional del Técnico Deportivo de Primer Nivel. Decreto 12/2004

Este perfil profesional podrá ser desarrollado mediante la adquisición de una serie de competencias (Tabla II.1.20.):

UNIDADES DE COMPETENCIA
<ol style="list-style-type: none"> 1- Instruir en los principios fundamentales de la técnica y la táctica del fútbol. 2- Conducir y acompañar al equipo durante la práctica deportiva. 3- Garantizar la seguridad de los deportistas y de las deportistas y aplicar en caso necesario los primeros auxilios.

Tabla II.1.20. Unidades de Competencia del Perfil profesional del Técnico Deportivo en Fútbol de primer nivel. Decreto 12/2004.

La actuación del técnico deportivo habrá de ser llevada a cabo dentro de las anteriores unidades de competencia y en función, o poniendo en liza, una serie de capacidades profesionales, las cuales mostramos a continuación (Tabla II.1.21.).

CAPACIDADES PROFESIONALES	
1-	Realizar la enseñanza del fútbol, siguiendo los objetivos, los contenidos, recursos y métodos de evaluación, en función de la programación general de la actividad.
2-	Educar a los alumnos sobre las técnicas y las tácticas básicas del fútbol, utilizando los equipamientos y materiales apropiados, demostrando los movimientos y los gestos según los modelos de referencia.
3-	Evaluar a su nivel la progresión del aprendizaje, identificar los errores de ejecución técnica y táctica de los deportistas, sus causas y aplicar los métodos y medios necesarios para su corrección, preparándoles para las fases posteriores de tecnificación deportiva.
4-	Seleccionar, preparar y supervisar el material de enseñanza.
5-	Enseñar y hacer cumplir las normas básicas del reglamento del fútbol.
6-	Motivar a los alumnos en el progreso técnico y la mejora de la condición física.
7-	Trasmitir a los deportistas las normas, valores y contenidos éticos de la práctica deportiva.
8-	Ejercer el control del grupo, cohesionando y dinamizando la actividad.
9-	Detectar la información técnica relacionada con sus funciones profesionales.
10-	Informar sobre la vestimenta adecuada para la práctica del fútbol.
11-	Aplicar en caso necesario la asistencia de emergencia siguiendo los protocolos y pautas establecidas.
12-	Controlar la disponibilidad de la asistencia sanitaria existente.
13-	Organizar el traslado del enfermo o accidentado, en caso de urgencia, en condiciones de seguridad y empleando el sistema más adecuado a la lesión y nivel de gravedad.
14-	Colaborar con los servicios de asistencia médica de la instalación deportiva.

Tabla II.1.21. Capacidades profesionales del técnico deportivo de primer nivel. Decreto 12/2004.

El Decreto al que estamos haciendo referencia también contextualiza el ámbito de acción del técnico deportivo de primer nivel, siendo muy importante la redacción que realiza para nuestra experiencia, pues señala que éste ejercerá su actividad en el ámbito de la iniciación deportiva, excluyéndose la enseñanza del fútbol sala. Siempre y en todo caso actuará en el seno de un organismo público o privado relacionado con la práctica del fútbol. Las entidades o empresas donde pueden desarrollar sus funciones son: escuelas y centros de iniciación deportiva, clubes y asociaciones deportivas, federaciones deportivas, patronatos deportivos, empresas de servicios deportivos y centros escolares (actividades extraescolares). Como

podemos ver, el campo de acción es el de la iniciación deportiva, para lo cual su perfil profesional y competencias habrán de responder a las demandas y exigencias de dicho ámbito.

Por último, el Decreto también se encarga de señalar las responsabilidades en las situaciones de trabajo del técnico deportivo de primer nivel, que son las que se muestran a continuación (Tabla II.1.22).

RESPONSABILIDADES EN EL TRABAJO
<ul style="list-style-type: none">• La enseñanza del fútbol hasta la obtención por parte del deportista, de los conocimientos técnicos y tácticos elementales que les capaciten para la competición de fútbol en categorías infantiles y en adultos en categorías inferiores.• La elección de los objetivos, medios, métodos y materiales más adecuados para la realización de la enseñanza.• La evaluación y control del proceso de enseñanza deportiva.• La información a los practicantes sobre la vestimenta adecuadas más apropiadas en función de las condiciones climáticas.• La conducción y el acompañamiento de individuos y grupos durante la práctica de la actividad deportiva.• La seguridad del grupo durante el desarrollo de la actividad.• La administración de los primeros auxilios en caso de accidente o enfermedad en ausencia de personal facultativo.• El cumplimiento del reglamento del fútbol.• La colaboración con los servicios de asistencia médica de las instalaciones deportivas.• El cumplimiento de las instrucciones generales procedentes del responsable de la entidad deportiva.

Tabla II.1.22. Responsabilidades en el trabajo del Técnico Deportivo de Primer Nivel. Decreto 12/2004.

Como podemos ver, al igual que señalábamos cuando nos referíamos a las finalidades que el R.D. 320/2000 reconocía para el técnico deportivo de fútbol, en este caso, la elaboración del Decreto 12/2004, en su apartado dedicado al perfil profesional, competencias, capacidades y desempeño del técnico deportivo de primer nivel, no hace alusión al conocimiento de los practicantes, de su proceso de desarrollo o de las particularidades de la realidad infantil, con lo cual, corroborando la opinión mostrada por Malina (2001), Lyon (2001), Horn (2002) Farrow y Hewitt (2002), el conocimiento acerca de los jugadores, primordialmente en las etapas más

jóvenes, es muy escaso, y se precisan estudios y la concienciación acerca de que un técnico deportivo (un entrenador de fútbol) no podrá desempeñar adecuadamente su labor sin la formación necesaria a este respecto.

En otro orden de cosas, no queremos terminar el apartado dedicado al entrenador de fútbol base, sin señalar que existe una gran preocupación por la detección de talentos en el fútbol, siendo éste uno de los cometidos que también habrán de desempeñar los técnicos deportivos que realicen su labor en estas etapas de iniciación. Ejemplo de dicha preocupación es el número especial que la revista *Journal of Sports and Sciences*, una de las más prestigiosas a nivel internacional y de alto impacto en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, dedicó con exclusividad a este respecto en el año 2000. Ahora bien, como afirman Reilly, Williams, Nevill y Franks (2000), el hecho de realizar la detección de talentos constituye un proceso difícil y más aún si nos referimos a los deportes de equipo, como es el caso del fútbol. Estos señalan que el desarrollo del talento en el fútbol depende de multitud de factores externos, entre los cuales destacan:

- Oportunidades y condiciones de practicar y de las prácticas realizadas.
- Mantenerse a salvo de lesiones.
- La naturaleza de los mentores o consejeros y del entrenamiento recibido durante los años de desarrollo.
- Factores sociales, personales y culturales.

Ante todo lo anterior, se puede señalar que los sistemas de detección de talentos están organizados con eficiencia variable, gran desconocimiento y poca efectividad (Reilly, Williams, Nevill y Franks, 2000). No en vano, los criterios por los cuales unos jugadores comienzan el partido son normalmente hechos por el entrenador o manager usando interpretaciones sin ningún criterio objetivo (Davids, Less y Burwitz, 2000). Como señalan estos últimos autores, la selección no debe hacerse en base a la actuación individual en momentos puntuales, sino a la aportación al comportamiento colectivo del equipo. Y nos siguen diciendo, que en fútbol la identificación de talentos se basa en el rendimiento, esto es positivo 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. Por último, dichos autores recalcan que la selección se realiza en función de que niños son más fuertes, más

veloces, etc, en momentos puntuales, que normalmente son los mayores en edad, pero esto no garantiza que lo sean en un futuro.

En definitiva, y tras lo expuesto a lo largo de este apartado, parece evidente que la atención a la formación del técnico deportivo de fútbol base, y al desempeño profesional del mismo, no es ni suficiente, ni efectiva, y que esta labor sigue recayendo, en gran medida, en personas sin la cualificación necesaria y que desempeñan esta labor por una afición o pasado como practicante deportivo (Ibáñez, 1997; Giménez, 2001a). Es más, la visión tradicional del entrenador, como persona que se dedica a entrenar y buscar el máximo rendimiento de los jugadores, aún no está completamente superada, pues en las nuevas redacciones de los currículas de las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos de técnico deportivo en fútbol, aunque se atisba la atención a aspectos como la seguridad, la motivación, la educación en valores y la ampliación de la formación, no se alude al conocimiento de la realidad infantil, al proceso evolutivo de los niños y niñas, y por ende, a las necesidades, posibilidades y limitaciones de los mismos.

**CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO**

**II.2. ANÁLISIS DEL FÚTBOL COMO
DEPORTE DE EQUIPO**

II.2. ANÁLISIS DEL FÚTBOL COMO DEPORTE DE EQUIPO

Introducimos este apartado pues, en consonancia con la opinión de Garganta y Gréhaigne (1999), el enfoque sistémico del juego del fútbol ofrece la posibilidad de identificar, validar y regular acciones/secuencias de juego representativas de la dinámica de los partidos, por lo que constituye una referencia a considerar en la construcción y control de los ejercicios dirigidos a la enseñanza y entrenamiento del fútbol. Por lo tanto, nos parece indispensable realizar una definición del fútbol dentro de los deportes, así como de los elementos esenciales que lo configuran y que han de ser tenidos en cuenta para la planificación y programación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, para la elaboración de situaciones de enseñanza-entrenamiento.

II.2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DEPORTE.

El primer paso en este capítulo será el de identificar el fútbol como un deporte, para lo cual se nos antoja indispensable determinar, aún sin ánimo de externos en este aspecto, el concepto de deporte. En relación con esto nos podemos encontrar con diferentes definiciones del deporte, de entre las cuales destacamos las que recogemos en la tabla II.2.1.

Definiciones de Deporte	
Coubertain (1960)	Culto voluntario y habitual de intenso ejercicio muscular, apoyado en el deseo de progresar y que puede llevar hasta el riesgo.
Cagigal (1967)	Divertimento liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico entendido como superación propia o ajena, y más o menos sometido a reglas.
Diem (1978)	Juego portador de valor y seriedad practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más altos resultados.
Hernández Moreno (1994)	Situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada.
Domínguez (1995)	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.

Tabla II.2.1. Conceptos de deporte según diferentes autores.

De las anteriores afirmaciones, podemos extraer una serie de consecuencias o evidencias, las cuales apuntan hacia una concepción del deporte como una actividad reglada, competitiva, que se basa en la idea de perfeccionamiento para la superación y que busca la obtención de los mejores resultados posibles, a lo cual añadiríamos, en función del contexto en que nos encontremos y de los objetivos que busquemos, que determinará también la mayor o menor incidencia de su carácter lúdico.

Precisamente esta mayor o menor incidencia del componente lúdico es lo que hace que Morales y Guzmán (2000) distingan tres contextos diferentes en el deporte:

1. Por un lado, hablan de deporte como una forma de actividad física que busca la expresión y mejora de la condición física y el bienestar mental, así como el establecimiento de relaciones sociales y la búsqueda de resultados en competición.
2. En segundo término, identifican el 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.
3. 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.

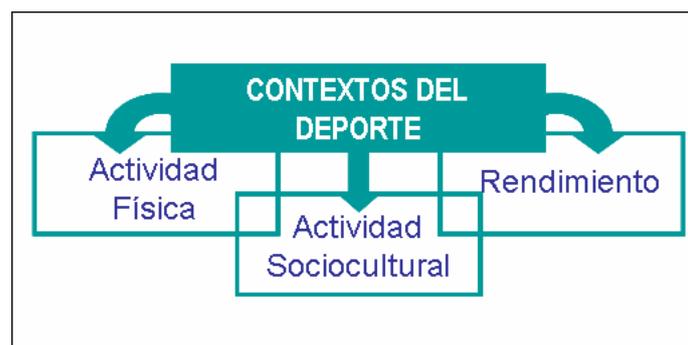


Figura II.2.1. Contextos del deporte según Morales y Guzmán (2000)

Según Pino (1999), dentro de los aspectos más importantes del deporte moderno, nos encontramos las reglas, las cuales determinan en gran medida la estructura y lógica interna de la especialidad en que nos encontremos y la institucionalización a la que se somete en la actualidad la práctica deportiva. Dichas institucionalización es señalada por Parlebas (1981), como uno de los parámetros indiscutibles para la definición del deporte y diferenciarlo de otras actividades físicas que, aún siendo competitivas, no han de ser consideradas, según este autor, como tal. Es por ello que dicho autor define el deporte como *una situación motriz de competición reglada e institucionalizada*, lo cual es concretado por Hernández Moreno (1994), como hemos visto en la tabla II.2.1., como *una situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada*.

Una vez definido brevemente el concepto de deporte, nos parece adecuado hacer referencia a las características más básicas que lo constituyen. Para eso nos basaremos en Hernández Moreno (1994), el cual señala los siguientes aspectos como esenciales en la aproximación a dicho concepto:

- Situación motriz: 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: participación voluntaria, libre y con propósitos de recreación y con finalidad en sí misma.
- Competición: deseo de superación, de progreso, de rendimiento elevado, de vencerse a sí mismo en cuanto 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: se requiere reconocimiento y control por parte de una institución generalmente denominada Federación, que rige su desarrollo y fija los reglamentos de juego.

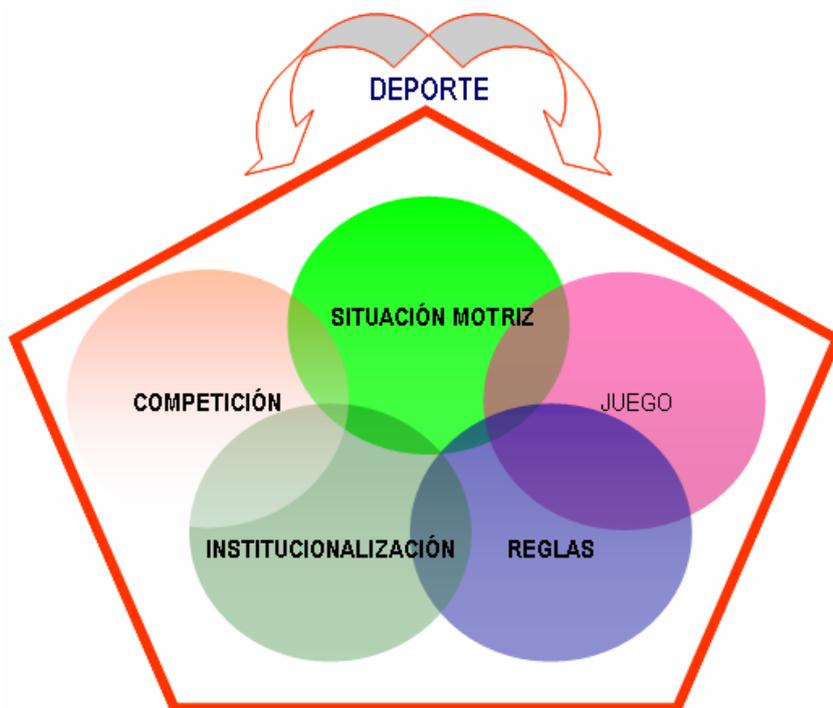


Figura II.2.2. Características del deporte según Hernández Moreno (1994)

Los anteriores aspectos ayudan a la clasificación de los deportes en diferentes grupos. Si bien las primeras clasificaciones que nos encontramos son anteriores a las aportaciones del último autor nombrado, nos parece oportuno realizar un breve recorrido por las mismas, con el fin de contextualizar con mayor precisión la posición del fútbol dentro de los deportes. Este recorrido lo recogemos en la tabla II.2.2., la cual mostramos en la siguiente página.

Clasificaciones de los Deportes	
Bouchard, cit. por Pino (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • 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)	<ul style="list-style-type: none"> • Deportes Individuales. • Deportes de combate. • Deportes de equipo. • Deportes al aire libre.
Parlebas (1981)	<p>Clasifica los deportes en función de las relaciones existentes entre los participantes y el grado de interacción entre los mismos y entre los diferentes elementos estructurales del deporte que nos ocupe. Establece tres focos o elementos generadores de incertidumbre, los cuales son el espacio, los compañeros y los adversarios. En función de ello habla de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deportes psicomotrices, en los que 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 y Hernández Moreno (1983) y Hernández Moreno (1994)	<p>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 es el caso del baloncesto o el fútbol, o bien alternativa, como es el caso del voleibol. En función de estos aspectos, Hernández Moreno (1994) establece los siguientes grupos de deportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deportes de oposición. <ul style="list-style-type: none"> - Espacio separado y participación alternativa (p.e. tenis). - Espacio común y participación alternativa (p.e. pelota vasca). - Espacio común y participación simultánea (p.e. judo). - Deportes de cooperación. <ul style="list-style-type: none"> - Espacio separado y participación simultánea (p.e. pruebas de relevos) - Espacio común y participación simultánea (p.e. natación sincronizada). - Deportes de cooperación-oposición. <ul style="list-style-type: none"> - Espacio separado y participación alternativa (p.e. voleibol). - Espacio común y participación alternativa (p.e. frontón por parejas). - Espacio común y participación simultánea (p.e. fútbol, baloncesto, balonmano).

Tabla II.2.2. Clasificaciones de los deportes.

II.2.2. CLASIFICACIÓN Y DEFINICIÓN DEL FÚTBOL COMO DEPORTE DE EQUIPO

En función de los datos recogidos en la tabla II.2.2., y de los aportados por el Grupo Praxiológico de Lleida (1993), podemos hablar del fútbol como un deporte colectivo o de equipo, de cooperación-oposición, sociomotriz, con incertidumbre de compañeros y adversarios, con espacio estandarizado de utilización común y de participación simultánea., *donde la acción de juego es la resultante de las interacciones entre participantes, producidas de manera que un equipo coopera entre sí para oponerse a otro que actúa también en cooperación y que a su vez se opone al anterior* (Pino, 1999:39). Dichos deportes los podemos entender como *una actividad física reglamentada y colectiva que se desarrolla mediante un juego donde se enfrentan dos equipos, donde cada uno de ellos acoge a diversos jugadores colaborando por un mismo objetivo de obtener la victoria frente a la oposición del otro* (Romero, 2000).

Partimos de una interpretación de la naturaleza del juego de fútbol fundamentada en su carácter *lúdico, agonístico y procesal, en el que los veintidós jugadores que constituyen los dos equipos se encuentran en una relación de adversidad típica no hostil, denominada de rivalidad deportiva* (Teodorescu, 1983).

Dentro de los deportes de equipo, según Romero (2000), encontramos una serie de características que son comunes, que son:

1. La existencia de un reglamento que regula la norma de juego (específico para cada deporte).
2. La actividad se desarrolla en un terreno de juego estable y delimitado.
3. La actividad gira en torno a un móvil o pelota en cuanto a su posesión o manejo.
4. Existe un objetivo o meta a conseguir, que es el logro del tanto o el punto.
5. Unos compañeros que cooperan y colaboran para conseguir el objetivo común
6. Unos adversarios que colaboran entre sí con su propio plan para conseguir sus objetivos

Dentro de esta coyuntura, los equipos en confrontación directa forman dos entidades colectivas que planifican y coordinan sus acciones para actuar una contra la otra; sus comportamientos están determinados por las relaciones antagónicas de ataque-defensa. Representan así, en este contexto, una forma de actividad social, con variadas manifestaciones específicas, cuyo contenido consta de acciones e interacciones. La cooperación entre los

diferentes elementos se efectúa en condiciones de lucha con adversarios (oposición), los cuales a su vez coordinan sus acciones con el propósito de desorganizar esa cooperación (Pino, 1999:11). En este contexto cobran sentido las intenciones de juegos señaladas por Merand (1976) y Morcillo (2004), cuando hace referencia al aprovechamiento del juego colectivo como consecuencia de la dinámica que cada grupo es capaz de establecer para lograr el objetivo común. En la búsqueda de ese objetivo, las situaciones de juego que se le presentan a uno y otro equipo, y, por ende a sus jugadores, lo hacen en forma de problema, los cuales han de ser resueltos mediante la coordinación de esfuerzos entre los jugadores del mismo equipo (Romero 2000). Es por esto, como afirma el último autor nombrado, la gran importancia de un plan estratégico dentro del cual los jugadores han de coordinarse, ya que, debido a la gran incertidumbre de la naturaleza de los deportes colectivos y, en particular, del fútbol, los jugadores han de desarrollar sus capacidades y habilidades perceptivas y decisionales, con el fin de adaptarse a las demandas del juego y al bien colectivo, concretándose en estrategias de cooperación y de oposición.



Figura II.2.3. Análisis del fútbol a partir de su estructura (Romero, 2005)

De lo anterior podemos desprender que el jugador, para participar en el juego, ha de desarrollar y manejar una serie de aspectos esenciales, los cuales se estructuran alrededor de tres ejes fundamentales (Mombaerts, 1996; Castelo, 1999; Pino, 1999).

- Desarrollo motriz ajustado a las demandas del juego, o lo que es lo mismo, de las habilidades específicas necesarias para el mismo, las cuales se fundamentan en el ulterior desarrollo de habilidades básicas y genéricas. Por tanto, un dominio y control corporal adecuado.
- Establecer los medios oportunos para establecer una relación y adaptación al entorno físico, es decir, el terreno de juego y los elementos físicos que en él se encuentran, tales como porterías, líneas que delimitan las diferentes zonas y el balón.
- Al pertenecer a los deportes de equipo, la actuación en éste se fundamenta en base a la relación y comunicación entre los jugadores, no sólo con los compañeros, sino también con los adversarios.



Figura II.2.4. Necesidades del jugador para participar en el juego.

En base a estos aspectos, Romero (2006) define el fútbol como *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*. Es más, este último autor, atendiendo a los elementos que configuran el juego del

fútbol y a los cuales haremos una referencia más profunda posteriormente, define el fútbol como *un deporte colectivo donde se produce una interacción motriz en un contexto y en unas condiciones dadas entre los participantes, como consecuencia de la presencia de compañeros y adversarios, utilizándose un espacio común (estandarizado y sin incertidumbre) y con una participación simultánea mediante una cooperación/oposición y con unos objetivos o metas a alcanzar* (Ímbidem, 2006).

Otras definiciones realizadas del fútbol son las que recogemos en la siguiente tabla.

Definiciones de Fútbol	
Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española	Juego 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 un jugador que guarda la puerta, y éste en una determinada zona.
Bauer (1998)	Dos equipos con once jugadores cada uno (uno de ellos es el portero) juegan el uno contra el otro. Vencedor es el equipo que, pasado el tiempo acordado, haya conseguido colocar el balón en la portería contraria más veces que el adversario. Una característica específica del fútbol es que el balón no puede ser tocado con la mano (con excepción del portero en el área de penalti). Por lo tanto sólo puede ser recibido, pasado o golpeado con los pies, la cabeza o el tronco.
Castelo (1999)	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 y Guzmán (2000)	Juego colectivo 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 un jugador que guarda la puerta –portero-, y éste en una determinada zona.

Tabla II.2.3. Definiciones de fútbol.

En las anteriores definiciones se hace siempre alusión a los diversos factores que han de tener en cuenta y/o manejar los jugadores para aspirar a una actuación eficaz y eficiente en la práctica del deporte que nos ocupa y aluden, de una u otra manera, a la complejidad del mismo. Debido a dicha complejidad, se hace necesario emerger la necesidad de encontrar métodos que permitan reunir y organizar los conocimientos, partir del reconocimiento de la complejidad del juego de fútbol y de las propiedades de interacción dinámica de los equipos implicados, en

cuanto a conjuntos o totalidades (Garganta y Gréhaigne, 1999). Pero, para ello, como hemos dicho con anterioridad, basándonos en las afirmaciones de autores como Hernández Moreno (1994, 1997), Blázquez (1995), Castelo (1999), Pino (1999) o los mismos Garganta y Gréhaigne (1999), hemos de partir de un conocimiento del fútbol como deporte y de los elementos que lo constituyen. De este modo, Romero (2005) recomienda que, en un primer momento, deberíamos hacer alusión a las nociones generales de los deportes de equipo. Desde esta perspectiva, y de manera más concreta, nos centraremos en el fútbol como deporte de equipo y nos cuestionaremos: ¿qué es y en qué condiciones se desarrolla?

Llegados a este punto, hemos de decir que las aproximaciones que se han hecho para definir y analizar el fútbol han sido muchas y variadas, pero la que lo ha hecho con mayor pormenorización ha sido la praxiología motriz, la cual ha procedido a su análisis a través de los factores estructurales que definen este deporte, así como a través de las relaciones que se establecen entre los participantes entre sí y entre estos y dichos elementos estructurales.

Sin ánimo de detenernos en demasía en este aspecto, nos parece oportuno concretar el concepto de praxiología, como una forma de aproximación al análisis estructural de los deportes.

Parlebas (1981:173), precursor y creador de esta aproximación al análisis de los deportes, la define como *ciencia de la acción motriz, especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y de los resultados de la puesta en obra de ésta*. Por su parte Hernández Moreno y cols. (2002:7) la definen como *ciencia de las praxis motrices*, entendiendo la praxis como las acciones de las personas, y por tanto, asemejando el concepto praxis motriz al de acción motriz, como *realización de la persona que toma sentido en un contexto a partir de un conjunto de condiciones (gestuales, espaciales, temporales, comunicacionales y estratégicas) que definen los objetivos motores* (Íbidem, 2002:1).

Ahora bien, hasta llegar al análisis realizado por la praxiología motriz, se ha pasado por diversas formas de aproximación al estudio de la estructura de los deportes, las cuales podemos dividir en tres fases, apoyándonos para eso en las aportaciones de Hernández Moreno y cols. (2000). La primera fase es caracterizada por un análisis fundamentalmente técnico y táctico, protagonizado por teorías mecanicistas. En segundo lugar, se pasa a un análisis que se centra primordialmente en las fases del juego, por lo que se denomina ataque/defensa. Esta nueva orientación, impulsada por Bayer (1979), se basa en las teorías estructuralistas y fenómeno-

estructuralistas. En última instancia, queriendo dotar el análisis de los deportes en la interacción motriz entre los participantes y los diferentes elementos estructurales del juego, y tomando a Parlebas (1981) como principal precursor, surge la praxiología motriz, cuyo objeto de estudio primordial es la acción motriz.

Nuestro punto de vista es que cada uno de los avances o posicionamientos en torno al análisis de los deportes ha aportado, y sigue aportando, datos o elementos de gran valor para seguir profundizando en la enseñanza y el entrenamiento de los mismos y, en nuestro caso concreto del fútbol, ha de ser éste, es decir, producir mejoras en los procesos de enseñanza y entrenamiento, el objetivo que han de perseguir todos los intentos de aproximación, estudio y análisis de los deportes en general o de un deporte en concreto. Es por ello que a partir de este momento vamos a hablar, dentro de nuestro análisis del fútbol, y apoyándonos en Romero (2006), de tres ejes vertebradores, por un lado un análisis estructural del mismo, basado en los elementos dentro de los cuales se ha de desarrollar el juego y por ende las habilidades motrices específicas del fútbol. Por otro lado, un análisis funcional, referido al desarrollo de esas habilidades en pos de la consecución de unos objetivos de juego, mediante acciones individuales o grupales. Y, por último, entendiendo el juego del fútbol como una organización compleja, basada en la relación entre todos los anteriores elementos y donde la idoneidad de la adecuación a los mismos determinará el éxito de la actuación del jugador. Bajo este enfoque, dicha actuación vendrá dada por el ajuste de la información recibida y procesada por él mismo y por la toma de decisión en función de ésta última. Para ello hemos de tener muy presente el entorno de alta incertidumbre en que se desarrolla la acción de juego.

II.2.3. ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL FÚTBOL

La inquietud por este tipo de análisis surge desde las corrientes estructuralistas, las cuales parten primordialmente de las ciencias sociales, y se concretan en los trabajos de lingüística de Saussure (1945), en los aplicados a la antropología de Lévi-Strauss (1968,1969) y en el psicoanálisis de Lacan (1981a,1981b,1983,1984,1986,1988,1992) o en la teoría social de Althusser (1968). El estructuralismo es un enfoque de las Ciencias humanas, que, en la segunda mitad del siglo XX, se constituyó como uno de los métodos más utilizados para analizar el lenguaje, la cultura y la sociedad.

El principal objetivo de estas corrientes es descubrir la estructura de sus objetos de estudio, pero basado en la idea de que la totalidad es más que la suma de las partes, por lo cual no se quedan en la descripción y análisis de las diversas partes que forman una estructura, sino que pretenden conocer, describir y analizar las relaciones que se establecen entre ellas, así como la forma en que lo hacen. Romero (2006:10) sintetiza perfectamente el objetivo del estructuralismo cuando señala que *cuando se quiere explicar algo, la investigación no debe encaminarse hacia el estudio de sus componentes, sino a la manera como ellos se ligan entre sí, es decir, a la estructura, a los sistemas de relaciones entre esos elementos.*

En el campo de los deportes nos encontramos diversas aproximaciones a este enfoque de análisis estructural, pero todas parten de dos precursores Bayer (1979) y Parlebas (1981). En nuestro país, las propuestas de estos autores fueron acogidas por los trabajos de Blázquez (1986) y Hernández Moreno (1994). Recogemos los aspectos más destacados de cada uno de los anteriores autores.

Parlebas (1981) nos propone un análisis de la estructura de los deportes basada en unos elementos que denomina universales ludomotores, los cuales los define como modelos operativos, portadores de la lógica interna de todo juego deportivo y que representan las estructuras de base de su funcionamiento. Dichos universales ludomotores son:

- Red de comunicación motriz.
- Red de interacción de marca.
- Sistema de puntuación.
- Red de cambios de rol.
- Red de cambios de subroles.
- Código gestémico.
- Código praxémico.

Por su parte, Bayer (1979), en el análisis de los juegos deportivos colectivos, considera el conjunto de elementos que lo integran, a los que denomina la estructura formal. Dichos elementos son:

- El móvil.
- El terreno de juego.

- Las porterías.
- Las reglas.
- Los compañeros.
- Los adversarios.

En el contexto español, Blázquez (1986) contempla igualmente los elementos estructurales del análisis de los juegos deportivos, y considera que estos se estructuran en cuatro aspectos:

- El espacio.
- La estrategia.
- La comunicación motriz.
- Las limitaciones reglamentarias.

En última instancia, recogemos las aportaciones de Hernández Moreno (1994, 2000), que arguye que los deportes poseen estructuras características propias, definidas en gran medida por los reglamentos que los configuran, la gestualidad o modos de ejecución técnica que se emplean, el espacio físico de juego y el de interacción motriz entre los participantes, por el tiempo o ritmo y la comunicación, ésta última, en aquellos deportes en los que se da.

En el campo del fútbol encontramos aportaciones importantes, entre otros, de Castelo (1996,1999), Garganta (1997,1998), Pino (1999), Lago (2000), Mombaerts (2000), Grehaigne (2001), Castellano (2002), Hernández Mendo y Castellano (2002, 2003), Más (2003), entre otros.

Basándonos en los autores expuestos, los elementos que configuran la estructura del fútbol son:

- El reglamento o las reglas de juego.
- El espacio de juego.
- El tiempo.
- Los participantes y su comunicación estableciendo una relación de cooperación/oposición.
- El móvil o el balón
- La meta o la portería que hay que atacar o defender.

II.2.3.1. EL REGLAMENTO DE JUEGO

Para Pino (1999:41), el reglamento de juego es uno de los elementos que definen la lógica interna del juego de fútbol, *ya que la estructuración de cualquier actividad necesita adoptar un código (leyes o reglas) que se constituya como uno de los factores de sociabilidad del juego, y de estandarización por el que transcurre la lógica de la igualdad de oportunidades*. Este mismo autor nos viene a señalar que en la definición de un deporte colectivo 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.

Como señalan Morales y Guzmán (2000), uno de los aspectos que más determina la estructura del juego de fútbol y su lógica interna, es la obligatoriedad de que la mayoría de los contactos que se producen con el balón se hagan con el pie, con lo cual dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de entrenamiento al desarrollo de habilidades motrices específicas que se realicen con esta parte del cuerpo, traducándose en habilidades técnico-tácticas del fútbol.

El reglamento de fútbol se puede agrupar en dos bloques, si atendemos a autores como Teodorescu (1977), Bayer (1979) o Menaut (1982). Uno de los bloques va referido al aspecto formal de juego y el otro al desarrollo de la acción. Es decir, mientras que el bloque referido al aspecto formal hace referencia a dónde y con qué se desarrolla el juego, así como a la duración del mismo y a cómo se consiguen tantos, el bloque referido al desarrollo de la acción se ocupa de determinar como se desarrolla el juego, aludiendo a las faltas, infracciones, saques, etc.

En este sentido nos parece muy interesante la relación que establece Pino (1999), basándose en Hernández Moreno (1994), entre los contenidos del reglamento y las reglas de juego establecidas por la Federación Internacional de Fútbol Amateur (F.I.F.A.). Dicha relación la recogemos en las tablas II.2.4. y II.2.5.

BLOQUE I. ASPECTO FORMAL

Características y dimensiones del espacio.	El espacio de juego (Regla I).
Descripción de los materiales complementarios que se usan en el juego.	Descripción del móvil o balón (Regla II). Equipo de los jugadores (Regla IV).
Número de jugadores que participan en el juego y forma en que estos pueden intervenir en él.	Número de jugadores (Regla III)
Forma de puntuar y ganar un partido.	Tanto marcado (Regla X).
Tiempo total de juego y división de los mismos.	Duración de un partido (Regla VII).
Ritos y protocolos.	Saque de salida (Regla VIII).

Tabla II.2.4. Relación entre los contenidos del bloque de aspectos formales del juego y el reglamento de la F.I.F.A. (Pino, 1999:45).

BLOQUE II. DESARROLLO DE LA ACCIÓN DEL JUEGO

Formas de jugar el balón o móvil.	Balón en juego o fuera de juego (Regla IX).
Formas de participación de cada jugador y relación con sus compañeros.	Saque libres (Regla XIII). Saque de banda (Regla XV).
Formas de relacionarse con los adversarios.	Saque de meta (Regla XVI).
Formas de utilizar el espacio de juego.	Saque de esquina (Regla XVII). Fuera de juego (Regla XI).
Penalizaciones a las infracciones de las reglas.	Faltas e incorrecciones (Regla XII). Penalti (Regla XIV). Árbitro (Regla V). Jueces de línea (Regla VI).

Tabla II.2.5. Relación entre los contenidos del bloque de desarrollo de la acción de juego y el reglamento de la F.I.F.A. (Pino, 1999:45).

II.2.3.2. EL ESPACIO DE JUEGO

Parlebas (1998) señala que todo deporte se construye sobre una definición del espacio en el que se desarrolla. Esta afirmación nos permita ver la importancia del espacio como elemento estructurador del juego y determinante en su lógica interna. Es más, el mismo autor señala que todas las acciones propias de un deporte se desarrollan y cobran sentido dentro de un terreno de juego.

Por tanto, el espacio se erige como un agente que determina el juego y que lo condiciona en función de la zona de dicho espacio en que se esté desarrollando. En este sentido, Pino (1999:46) señala que *el espacio deportivo, o de juego, está comúnmente dividido en subespacios y zonas diversas, las cuales están afectadas por privilegios que condicionan el comportamiento motor de los participantes y caracterizan las diferentes especialidades deportivas*. Este aspecto es muy importante para Hernández Moreno (1994), ya que para él el terreno de juego es el lugar donde se desarrollan las relaciones entre los jugadores y por tanto lo considera como intermediario y condicionante de la interacción motriz entre los mismos, por lo que este mismo autor, habla del espacio de juego donde se relacionan los compañeros y adversarios como espacio sociomotor.

Parlebas (1981) habla de diferentes espacios en los deportes, diferenciándolos entre espacio estandarizado portador de incertidumbre y aquel que no es portador de la misma. Para este autor el fútbol se caracteriza por un espacio estandarizado no portador de incertidumbre.

Refiriéndose al fútbol, Teissie (1971) habla de la existencia de diferentes subespacios, los cuales los recogemos en la siguiente tabla (II.2.6.).

ZONAS FIJAS		
PROHIBIDAS	A ALCANZAR	
CONTÍNUAS: 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.		
ZONAS VARIABLES		
PROHIBIDAS	UTILIZABLES PARA LOS ATACANTES	A VIGILAR
Dependen de los desplazamientos realizados por los atacantes o los defensores y en el interior de las cuales no se puede jugar: 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 las ocupen los atacantes.

Tabla II.2.6. Subespacios del terreno de juego (Teissie, 1971).

Tanto las zonas fijas, como las zonas variables influyen en la construcción del juego por parte de los equipos, estén o no en posesión del balón. Mientras que las fijas son las que vienen determinadas por el aspecto formal del reglamento, al que hacíamos referencia con anterioridad, las variables aluden al desarrollo del juego y dependen de la actuación de los equipos, por lo cual la variabilidad y variación de las mismas es bastante elevada. Este es otro de los elementos que determinan la alta complejidad del juego del fútbol, a la cual haremos especial referencia en el apartado dedicado a los procesos cognitivos en él. No en vano, los jugadores han de adecuar su actuación en función de la zona del campo en la que se encuentren y de cómo sea la ocupación de éste por parte de sus compañeros y adversarios, así como de la cercanía o lejanía de la meta propia y de la contraria (Romero y Vegas, 2002).

II.2.3.3. EL TIEMPO

Ahondando en el tema de la complejidad del fútbol, al que ya hemos hecho alusión en varias ocasiones, hemos de decir que la adecuación de las acciones de los jugadores, ya sean en el plano individual, como en la adecuación de éste al comportamiento colectivo, viene determinada por su ajuste espacio-temporal, aspectos estos reseñados por autores que van desde Mahlo (1969), hasta Castelo (1999). Por lo tanto, que una acción sea adecuada en una determinada situación de juego vendrá influenciado en gran medida por el tiempo de duración de la misma. En este sentido, mientras más rápida sea la acción más incertidumbre creará en el equipo rival, pero a su vez más dificultad entrañará su realización.

Según Pino (1999), el factor tiempo puede explicarse atendiendo a tres aspectos fundamentales:

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

En lo referente a la estructura temporal de la ejecución técnica, como afirma Castelo (1999), las situaciones de juego se desarrollan dentro de una estructura temporal, que es la que otorga sentido a las soluciones adoptadas por los jugadores. Mahlo (1969) profundiza en este tema cuando señala que la idoneidad de esas soluciones depende de la adecuación de las mismas a dos parámetros. Por un lado, la velocidad con la que se ejecuta la acción, así como la adecuación de la misma a los condicionantes de la situación de juego en que se encuentre el jugador. En otras palabras, el jugador ha de ofrecer la respuesta adecuada a una situación de juego en un tiempo determinado por dicha situación, ya que, debido a lo que Pino (1999) denomina sucesión de variabilidad de las situaciones momentáneas de juego, el hacerlo fuera de la estructura temporal de dicha situación invalidará la respuesta dada.

Por otro lado, también es importante destacar que *cuanto más tiempo tengan los jugadores para percibir, analizar y ejecutar sus acciones técnico-tácticas, menor será la posibilidad de que cometan errores, pues se habrán decantado por la solución más adaptada a la situación táctica* (Ímbidem, 1999:57). En este sentido, es conveniente prestar atención a estos

aspectos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el análisis de la situación de juego por parte del jugador y fomentando la creatividad y toma de decisiones entre los mismos, para lo cual se hace indispensable trabajar los procesos cognitivos de los jugadores y tener un amplio conocimiento de como percibe y analiza la información procedente del contexto de juego (Ericsson y Lehmann, 1996; Mombaerts, 1996; Rezende y Valdés, 2004; Romero, 2005). Esto se podrá conseguir por medio de, entre otros elementos, el aumento del conocimiento del jugador acerca del juego, tanto del conocimiento declarativo, como práctico y afectivo (Garganta y Cunha, 2000; Garganta, 2003; De la Vega, 2004; Ruiz Pérez y Arruza, 2005).

Aludiendo a las relaciones entre los factores tiempo y espacio, podemos resumir su importancia recogiendo las aportaciones de Cunha (1979), que señala que la situación más favorable para un equipo atacante es cuando el balón y uno de sus jugadores llegan simultáneamente a un espacio libre. Si este espacio estuviese ocupado por el jugador anticipándose a la llegada del balón, probablemente estaría marcado momentos antes de recibirlo. Se anularán así todas las ventajas que provienen del hecho de la creación y exploración de los espacios de juego. Por tanto, se precisa de una adecuación espacio-temporal en las respuestas ofrecidas por los jugadores ante los diferentes problemas de juego. Es más, la principal misión de ese ajuste espacio-temporal consistirá en otorgar al jugador el mayor tiempo posible para la percepción y análisis de la información, pues mientras de más tiempo disponga, más posibilidades de éxito tendrá. En este sentido, el último autor nombrado asevera que todas las acciones colectivas han de perseguir la ganancia de espacio y de tiempo para que cualquier jugador, en cualquier momento, tenga tiempo para jugar.

Por tanto, la relación entre el tiempo y el espacio es determinante para el desarrollo del juego (Pino, 1999). En este sentido, tanto desde el punto de vista defensivo, como ofensivo, se puede crear mucha incertidumbre en el equipo rival jugando con la ocupación, anulación o creación de espacio libres, así como abocándolo a actuar en el menor tiempo posible. Por tanto, trasladando estos conceptos a los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol, se hace necesaria una progresión metodológica que permita la adecuación de estos dos factores a las características y posibilidades de los jugadores, teniendo en cuenta que son condicionantes esenciales del nivel de dificultad e incertidumbre (Romero y Vegas, 2002).

En última instancia, haremos referencia a las relaciones entre el factor tiempo y el ritmo de juego, que, según Castelo (1999) y Pino (1999), podemos considerarlo como el determinante de la velocidad de juego, ya que el número de acciones tanto individuales, como colectivas que se produzcan por unidad de tiempo serán las que determinen su velocidad y, en gran medida, la dificultad e incertidumbre que entrañará ese ritmo para el propio equipo y para el equipo rival. En este sentido, y como afirmábamos al comienzo del apartado referido al tiempo, si un equipo es capaz de mantener un ritmo de juego elevado, aunque entrañe más dificultad de realización por la rapidez de sucesión de las acciones, hará que la posibilidad de contrarrestar su juego por parte del equipo rival sea menos efectiva o de aplicación más dificultosa.

II.2.3.4. LOS PARTICIPANTES Y SU COMUNICACIÓN ESTABLECIENDO UNA RELACIÓN DE COOPERACIÓN/OPOSICIÓN.

Dentro de este análisis que estamos realizando del fútbol como deporte de equipo, es uno de nuestros objetivos realizarlo desde un punto de vista integrado. En este sentido, como ya vimos anteriormente, la naturaleza y el juego del fútbol, debido a su carácter sociomotriz (Parlebas, 1981; Hernández Moreno, 1994), se fundamenta en torno a las relaciones que se establecen entre sus participantes en pos de un objetivo colectivo común. Estas relaciones se cimentan a través de las acciones técnico-tácticas que realizan los jugadores. Es por ello, que dentro de este apartado nos ocuparemos no sólo del factor comunicación motora, sino también del técnico-táctico.

a. La Comunicación Motora.

Pino (1999:54) establece que en el juego de fútbol *se da constantemente la comunicación entre los diferentes componentes de un equipo y los adversarios, a través de la cual es posible el desarrollo y la ejecución de determinadas situaciones de juego (por ejemplo: circulaciones tácticas, esquemas tácticos, etc.), cuyas acciones necesitan una serie de señales, gestos y símbolos que sustituyen a la palabra en determinadas ocasiones, y que favorecen la cooperación entre los miembros de un mismo equipo y a la vez contribuyen a crear mayor incertidumbre en los adversarios.*

Esta comunicación es entendida por Hernández Moreno (1994) y Romero (2000) como formas de interacción que se produce en el desarrollo de la acción de juego y que se concretan

en relaciones de cooperación (comunicación) y oposición (contracomunicación). Previamente a estos autores, Parlebas (1977), habla de comunicación directa e indirecta. Para este autor, la comunicación directa se corresponde con las habilidades técnico-tácticas realizadas por los jugadores, tales como pases, lanzamientos, desmarques, etc. Es dentro de este constructo donde cobran sentido los conceptos de comunicación y contracomunicación a los que nos hemos referido anteriormente. La comunicación se basa en una relación de colaboración a través de la transmisión del balón y de la creación y ocupación de espacios que favorezcan la consecución del objetivo común del equipo. Por su parte, la contracomunicación es una relación de oposición que busca dificultar las acciones del equipo adversario. En definitiva, la comunicación se da entre compañeros y la contracomunicación entre adversarios (Pino, 1999).

Por su parte, la comunicación indirecta pretende mejorar la comunicación directa mediante diferentes medios, los cuales los podemos dividir, según Hernández Moreno (1994), en lenguaje verbal, gestemas y praxemas.

El lenguaje verbal, según Pino (1999), puede ser un medio eficaz para coordinar la acción colectiva, pero de fácil interpretación por parte de los rivales.

Por su parte, los gestemas son gestos sustitutos de las palabras y que pretenden ser interpretados sólo por los compañeros (gestemas particulares), como puede ser una señal realizada en el saque de una falta o de un córner, o bien por todos los jugadores (gestemas universales), como pueden ser los gestos del árbitro.

En última instancia, los praxemas *representan el indicador más alto y más complejo de la comunicación motriz* (Pino, 1999:56). Son acciones motrices que sirven como mensaje previo a la ejecución de una interacción motriz directa. Por ejemplo, un jugador que realiza un desmarque está indicando al compañero poseedor de balón que se pretende poner en condiciones de recibir el balón, bien para asegurar su posesión, bien para acercarse a las condiciones óptimas de finalización o aproximación a la meta rival. Del conocimiento del significado de los movimientos de los compañeros y de los rivales, así como de la capacidad de análisis de la situación de juego, dependerá en gran medida el éxito de la actuación del jugador, por lo cual el conocimiento de estos aspectos se hace indispensable e ineludible dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol (Ericsson y Charness, 1995; Gardner, 1995; Alves

y Aráujo, 1996; Ruiz Pérez y Sánchez Bañuelos, 1997; Garganta, 1997; López Ros, 2000; Izquierdo y Rodríguez, 2001; Stratton, 2001; De La Vega, 2002)

II.2.3.6. EL FACTOR TÉCNICO-TÁCTICO

En los análisis que hemos podido consultar en la bibliografía existente, tales como Castelo (1999), Pino (1999), Lago (2000) o Más (2003), se realiza una presentación por separado de los factores técnico y táctico estratégico. En nuestro trabajo, con miras a completar un análisis integrado del juego del fútbol, como ya dijimos con anterioridad, vamos a intentar presentar un análisis de estos factores de forma conjunta. Este hecho lo apoyamos en nuestra creencia de que ninguno de los factores nombrados anteriormente tienen sentido por sí solos sin una correcta aplicación del otro, es decir, la técnica no tiene cabida en el juego sin una correcta aplicación táctica y dentro de unos marcos tácticos y estratégicos adecuados, así como la táctica y la estrategia no conseguirán sus objetivos si la aplicación técnica no es correcta. Por ello, tanto unos factores, como otros, son indispensables a tener en cuenta en la enseñanza y el entrenamiento del deporte (Giménez y Castillo, 2001), y aunque según el deporte en que nos movamos pueden tener unos más importancia que los otros, como afirman Hegedus (1980) y Kunze (1981), en el caso de los de cooperación-oposición, como es el fútbol, tanto el aspecto técnico, como el táctico se erigen como fundamentales para la adecuación de la actuación del jugador a los condicionantes que el juego le presente (López Ros y Castejón, 1998).

Este aspecto cobra especial relevancia dentro de nuestra investigación, pues como veremos en el apartado dedicado al marco metodológico, así como al de análisis de los resultados, dentro del test de juego que van a realizar los jugadores, contemplamos la corrección técnico-táctica de su actuación. En este sentido, han sido muchos los autores que se han aproximado a este problema de estudio, tradicionalmente de una forma parcelada ya que la técnica se ha interpretado durante mucho tiempo como el factor fundamental y básico en la configuración y desarrollo de la acción de juego en los deportes de equipo y, por ende, en el fútbol (Hernández Moreno, 1994). De este modo, la técnica era considerada como un movimiento ideal o un modelo ideal de movimiento (Weineck, 1994,2005), perfectamente definido desde aspectos biomecánicos (Grosser y Neumaier, 1986). Ahora bien, aunque estas aportaciones no carezcan de validez, pierden cierta funcionalidad dentro de los deportes colectivos, pues los gestos técnicos han de ser variados constantemente en función de la situación de juego, haciendo imposible la existencia de dos situaciones similares debido a la alta

variabilidad y complejidad de este tipo de deportes (Castejón, 2005), lo cual exige una alta adaptabilidad y flexibilidad en el comportamiento de los jugadores (Gréhaigne, 2001; Garganta y Oliveira, 1985,1996; Garganta, 1995, 1996a, 1996b, 1997). De este modo, la técnica ha de ser vista *como un medio de la táctica, pues implica una ejecución de todos los sistemas de percepción y respuesta del jugador, en relación con las peculiaridades del entorno* (Tavares, 1993).

En definitiva, y entendiendo que el fútbol, debido a su complejidad, variabilidad situacional y alto ritmo de cambio de la misma (Pino, 1999), así como a la gran velocidad en que dichas situaciones se transforman e igualmente a la velocidad de decisión y ejecución que se le exige al jugador (Garganta, 1997, 1999), precisa de un correcto desarrollo coordinativo que le permita ejecutar los gestos técnicos de forma adecuada. Pero la transformación de esa ejecución en habilidad motriz específica va a depender del grado de comprensión del juego, dentro de lo que Garganta (1998) denomina competencia táctico-cognitiva, *en el sentido de solucionar problemas tácticos colectivos e individuales, ya que las acciones técnicas no se pueden separar de la táctica* (Pino, 1999:51).

Por tanto, y en base a lo anterior, en la actuación de un jugador nos movemos dentro de un constructo técnico-táctico, donde aquel ha de adecuar su actuación al ritmo de juego, al número de acontecimientos a tener en cuenta por unidad de tiempo, a la inestabilidad y transitoriedad del medio, al comportamiento de los compañeros y de los adversarios y todo ello dependerá de su creatividad, capacidades de cooperación y de oposición, así como del conocimiento y respeto del reglamento de juego (Pino, 1999). La conjunción de estos aspectos, o mejor dicho, la interrelación de los mismos es lo que, según Castelo (1999) o Pino (1999), conforman el factor táctico-estratégico. En la misma línea que la expresada por Pino (1999) nos encontramos las aportaciones de López Ros y Castejón (1998), cuando señalan que la actuación del jugador ha de adecuarse o ajustarse a las limitaciones reglamentarias, al comportamiento colectivo de los compañeros y de los adversarios y concretarse, en última instancia, en soluciones individuales que respondan a los condicionantes anteriores y que atiendan al bien u objetivo colectivo. Por tanto, la táctica la podemos entender como *la respuesta ante situaciones abiertas que se presentan durante el juego y que se reproduce en un repertorio concreto de gestos que posee el jugador* (Castejón, 2005:1), lo cual aún en un solo aspecto la esfera técnica, al aludir al repertorio de gestos, y la esfera táctica, al señalar la toma de decisión y la

actuación inteligente necesaria para solucionar el problema de juego en que se encuentre el jugador.

Entramos, de esta manera, dentro de los procesos cognitivos que determinarán dicha actuación inteligente, y que serán objeto de desarrollo del apartado específico que se incluirá más adelante para el tratamiento de los mismos.

En última instancia dentro de este apartado, y como conexión entre el factor de comunicación motora y el factor técnico-táctico, hemos de decir que éste último actúa como medio del anterior, pues, en resumida cuentas, el fútbol hemos de entenderlo como un foro de comunicaciones, en base a actuaciones o comportamientos motrices, y que han de ser emitidas con el fin de ser recibidas e interpretadas por nuestros compañeros, haciéndolas lo menos visibles o perceptibles para los rivales. De este modo, la comunicación directa se corresponderá a los gestos técnicos que se suceden en el juego, mientras que la comunicación indirecta hará referencia al conocimiento y comprensión táctica del juego, en base a la cual serán interpretados los anteriores gestos técnicos, a la vez que seleccionados los más adecuados para responder a los condicionantes de la situación de juego en que nos encontremos.

En fin, tras la exposición de todos los factores estructurales del juego a los que hemos hecho referencia con anterioridad, podemos afirmar que *la estructura del fútbol es la integración de los elementos que lo componen, y que configuran la lógica interna del juego mediante la dinámica y las transformaciones que se dan dentro del sistema* (Romero, 2006:12). Son, por tanto, todos ellos, elementos a manipular en la enseñanza y el entrenamiento del fútbol, así como misión del entrenador adaptarlos a las características, necesidades y posibilidades de sus jugadores, conformando una progresión metodológica que lleve al jugador desde una etapa inicial de contacto con el deporte que nos ocupa, hasta la búsqueda de eficacia y eficiencia en su actuación, como ya incluimos en el apartado referido al fútbol base, cuando nos ocupábamos de la iniciación deportiva y de las propuestas realizadas por distintos autores para la enseñanza del fútbol.

II.2.4. ANÁLISIS FUNCIONAL DEL FÚTBOL

Consideramos que la anterior aproximación al análisis del fútbol otorga gran información acerca de su naturaleza, pero queda descontextualizada si no se completa con un análisis

funcional del juego. Si bien el análisis estructural pretende el conocimiento, como su propio nombre indica, de la estructura del fútbol y de su juego, el análisis funcional se ocupa de las diferentes funciones que se dan dentro del mismo, ubicándose dentro de las corrientes propias del funcionalismo, que conciben un sistema social como la suma o, mejor dicho, integración de todas las funciones individuales que en él se dan, pues como afirma Durkheim (1997), todos los aspectos e integrantes de una sociedad tienen una finalidad, lo cual trasladándolo al campo del fútbol nos serviría para argumentar que todos y cada uno de los jugadores han de tener y tienen una función dentro del comportamiento colectivo del equipo. Por tanto, consideramos que el análisis estructural y el funcional se complementan entre ellos para producir un mejor conocimiento y aproximación a la enseñanza y entrenamiento del fútbol. Mientras el estructuralismo se centra en el estudio de las partes que conforma una estructura, la cual consideran como la suma de dichas partes, el funcionalismo considera que el funcionamiento de un sistema o una estructura se produce por la integración de las funciones o cometidos de cada una de las partes que la conforman.

Llevando estos aspectos al entramado deportivo, el funcionalismo consideraría *a los jugadores de uno y otro equipo como realidades psicobiológicas, que interaccionan entre sí, conformando una estructura y desempeñando cada uno de ellos unos roles, para que cada equipo funcione como un todo en aras de la finalidad impuesta por el desarrollo del juego* (Romero, 2006:14). Por su parte, un equipo de fútbol, según sigue afirmando el mismo autor, *es considerado como un grupo social que se rige por una serie de vínculos entre sus integrantes (los jugadores), que cumplen una función dentro del conjunto y responden a una necesidad impuesta por el desarrollo de la competición.*

El análisis funcional del fútbol ha de organizarse en torno a varios aspectos, los cuales son, según Romero (2006) los siguientes:

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



Figura II.2.6. Ejes del análisis funcional del juego del fútbol.

En anteriores ocasiones hemos hablado del carácter complejo del juego del fútbol, debido a su gran variabilidad y a la rapidez con que van cambiando las situaciones de juego (Garganta, 1998; Pino, 1999). Este dinamismo es el causante de la conjunción de las diferentes funciones que ejercen cada uno de los elementos que confluyen el juego, o lo que es lo mismo, de la actuación de cada uno de los jugadores en pos del objetivo común y mediante la adecuación de su conducta a los elementos estructurales que condicionan las diferentes situaciones de juego (Ardá y Casal, 2003; Romero, 2000).

Nos centraremos a continuación, por tanto, en las funciones de los jugadores dentro del juego. El punto de partida lo hemos de cifrar en torno a las aportaciones de Bayer (1979), que plantea el análisis del juego en función de dos posibilidades o fases que vienen determinadas por la posesión o no del balón por parte del equipo:

- Fase de ataque: se corresponde a los momentos en que el 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: se corresponde a los momentos en que 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 torno a la anterior propuesta existen consideraciones posteriores, como por ejemplo la de Castelo (1993,2004), que prefiere hablar de fase de ataque a la portería contraria, identificándola con la fase de ataque de Bayer (1979) y, por otro la fase de ataque al equipo rival, con el objetivo de recuperar el balón y poder entrar en la fase anterior. Esta fase, por tanto se correspondería a la fase de defensa de Bayer (1979). Los motivos de este autor son presentar una visión de las fases de juego más activas o positivas, pues, en sus propias palabras, atacar siempre es más motivante y atractivo que defender.

Otra de las aproximaciones es la realizada por Ardá (1998), que en su trabajo sobre análisis de la acción ofensiva del fútbol a 7, distingue dentro de esta fase ofensiva dos subcategorías. Por un lado habla de la fase de inicio de la acción ofensiva y por otra la de construcción y desarrollo ofensivo.

Estos aspectos resultan vitales dentro del análisis que haremos de la actuación de los jugadores que han participado en la investigación en el test de juego de 2vs2, el cual se explicará con más detenimiento y profundidad dentro del capítulo dedicado al marco metodológico y el dedicado al análisis de los resultados.

Fases del Juego de Fútbol		
Bayer (1979)	Fase de Ataque	
	Fase de Defensa	
Castelo (1993,2004)	Fase de ataque a la portería contraria para conseguir gol.	
	Fase de ataque al equipo rival para recuperar el balón.	
Ardá y Anguera (1999)	Proceso Ofensivo	Inicio de la acción ofensiva
		Construcción y desarrollo defensivo
	Proceso defensivo	

Tabla II.2.7. Fases del juego de fútbol según diferentes autores.

El siguiente paso, dentro del análisis funcional del fútbol, sería hacer alusión a los principios de juego de las diferentes fases del mismo, pues serán dichos principios los que habrán de ser respetados por los jugadores en el cumplimiento de sus diferentes funciones. Romero (2006) los interpreta como *esencias del juego que determinan los diversos momentos o sucesos de las fases que rigen y sus formas de proceder en el juego ofensivo o el juego defensivo*. Por su parte, Lago (2000) se refiere a los principios del juego como un conjunto de normas que orientan al jugador, dentro del marco colectivo, para la búsqueda de soluciones eficaces ante la situación de juego en que se encuentren.

Dichos principios de juego son según Pino (1999), para la fase de ataque: conservar el balón, progresar hacia la portería contraria y conseguir marcar. Por su parte, para la fase de defensa, son recuperar el balón, evitar el avance del equipo contrario y evitar la consecución del tanto.

Ahora bien, tanto Queiroz (1983), como Garganta y Pinto (1998), aluden a otra serie de principios del juego de la fase de ataque, que aunque no contradicen los anteriores, si profundizan en la actuación de los jugadores en dicha fase. Para estos autores, los principios que han de regir la actuación ofensiva de los jugadores han de partir de la penetración, como vía primordial para aproximar el balón a la meta contraria, aspecto vital para conseguir el objetivo esencial del juego. Para ello, los jugadores han de realizar la que denominan cobertura ofensiva, en tanto en cuanto han de permitir al jugador con balón avanzar con él y hacerlo en la situación de juego más favorable para ello. Este hecho será factible siempre que se respete el principio de la movilidad, en base al cual los jugadores compañeros del poseedor de balón han de, mediante sus movimientos, o bien 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. Es precisamente en pos de esta tarea por la que los jugadores han de responder al último principio de juego comentado por estos autores, esto es, el de creación y ampliación del espacio, con el objetivo de facilitar tanto la posesión, como la progresión del balón.

Al igual que ocurría con los principios del juego señalados por Pino (1999), ante los principios reseñados por Queiroz (1983) y Garganta y Pinto (1998), Ardá y Casal (2003) señalan la aparición de cuatro principios contrapuestos a los mismos. Es por ello que el primer principio específico de la defensa será el de contención, como medio para cerrar rápidamente la progresión o el espacio por el que está progresando el equipo contrario. Es por tanto el principio

antagónico a la penetración. Esta contención se basa, primordialmente, como señalan Ardá y Casal (2003), en una situación de 1x1, con lo cual es muy arriesgada para el equipo rival. Es por ello que el siguiente principio a respetar será el de la cobertura defensiva, cuyo primordial objetivo será crear lo antes posible superioridad numérica defensiva. Una vez que se consiga esto se ha de buscar el equilibrio, que constituye el tercer principio de la fase de juego de defensa. El objetivo de este principio es organizar el juego defensivo y asegurar, al menos, la igualdad numérica en las diversas zonas del campo, pero, siempre que sea posible jugar en ventaja numérica, por lo cual el principio de cobertura defensiva ha de seguir presente. En última instancia y, cuando se haya logrado el equilibrio, el equipo ha de trabajar en la reducción del espacio de juego para el rival, con lo cual limitarán sus posibilidades de actuación y por tanto aumentarán su incertidumbre.

Aunque ambas propuestas parten de la misma realidad y cada uno de los principios incluidos en ellas atiende a aspectos similares, consideramos que la ofrecida por los últimos autores nombrados es más integradora y responde con mayor concreción a la naturaleza del juego y a los cometidos de los jugadores en él.

Principios de Juego del Fútbol		
	Bayer (1979), Pino (1999), Romero (2000)	Queiroz (1983), Garganta y Pinto (1998), Ardá y Casal (2003).
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.

Tabla II.2.8. Principios del juego del fútbol.

En definitiva, los principios del juego vienen a determinar, como hemos visto anteriormente, las funciones de los jugadores en las diferentes fases del juego (figura II.2.9.).

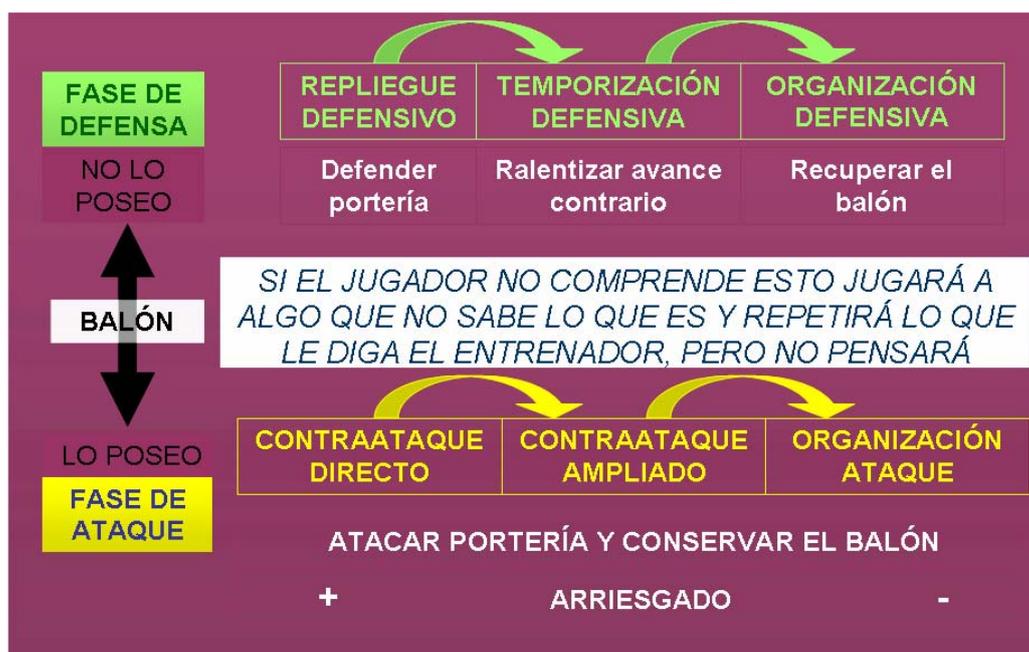


Figura II.2.9. Funciones de los jugadores en función del momento de las fases del juego.

Profundizando en el anterior aspecto, hemos de hacer referencia a la necesidad de que los jugadores comprendan sus funciones y actúen en consecuencia con las mismas y en función del momento de la fase de juego en que se encuentre. En este sentido, y haciendo referencia a los planteamientos cognitivos del entrenamiento y de la enseñanza, auspiciado por los enfoques alternativos y constructivos, el jugador no ha de limitarse a realizar acciones, gestos. La elección de los mismos ha de responder a criterios de creatividad y de conocimiento de la situación de juego en que se encuentre (Wein, 1995; Mombaerts, 1996; Onofre, De la Torre y Velázquez, 2001; Garganta, 2004; Castejón, 2005). Esto nos sirve para introducir el siguiente aspecto a tratar, que no es otro que el de las acciones de juego.

Dichas acciones han de ser interpretadas como problemas que se presentan en el juego y que cada jugador y equipo habrá de resolver atendiendo a los principios de las fases del mismo, a la posesión o no del balón y, por tanto, a las funciones que cada jugador ha de desempeñar en pos de la consecución de los objetivos que se persigan y que vienen dados por la citadas fases. Asimismo, han de responder a las relaciones de cooperación con los compañeros y de oposición con los adversarios (Romero, 2000).

Ahora bien, la intervención de los jugadores, las diferentes acciones que desarrollan en el juego, en definitiva, las habilidades motrices específicas que ponen en liza para la consecución de los objetivos del juego, viene determinada, no sólo por el disfrute o no de la

posesión del balón por parte del equipo al que pertenece el jugador, sino que atendiendo a las propuestas de Bayer (1979) y Hernández Moreno (1994,2000), está determinada por los diferentes roles que han de ir asumiendo dentro de las relaciones de comunicación motriz que establecen con sus compañeros y adversarios. Dichos roles *adquieren significación mediante la interacción y el cambio constante, en función de la alternancia o el mantenimiento de las acciones de juego* (Romero, 2006).

En este sentido, el rol estratégico es *el papel asumido por el jugador en una situación de juego, al que se le asocian una serie de funciones o acciones motoras y decisiones motoras propias del juego, que le confieren un modo propio de actuación y que lo diferencian de otro u otros jugadores, toda vez que él o los que posean el mismo rol estratégico motor, son los que pueden realizar esas determinadas funciones o acciones y decisiones motoras* (Hernández Moreno, 2000:63). Dicho rol, interpretado como el papel o función que juega cada jugador dentro del equipo, vendrá determinado por la situación en que éste se encuentre y su interacción con el balón, con el espacio, así como por la comunicación motriz que establezca con los compañeros y adversarios. Por tanto, en función de la situación de juego nos podemos encontrar con los roles estratégicos que recogemos en la tabla II.2.9.

ROLES ESTRATÉGICOS DEL JUGADOR DE FÚTBOL	
FASE DE ATAQUE	Jugador con balón
	Compañero del poseedor del balón
FASE DE DEFENSA	Oponente directo del poseedor de balón
	Oponente directo de atacante sin balón e indirecto del poseedor de balón

Tabla II.2.9. Roles estratégicos del jugador de fútbol en función de la posesión del balón.

Ahora bien, el juego de fútbol se construye en base a su alta variabilidad, así como a la velocidad con que cambian las situaciones de juego (Tavares, 1993; Garganta, 1996,1997,1999; Castelo,1999; Pino, 1999; Greháigne, 2001; Castejón, 2005), por lo cual el rol estratégico ha de ser entendido dentro de un dinamismo que hace que cambie constantemente en función de los condicionantes del juego (Jiménez, 2000).

La concreción de los roles estratégicos se realiza en las intenciones tácticas o subroles estratégicos, los cuales son definidos por Hernández Moreno (2000:63) como *cada una de las*

posibles conductas de decisión que el jugador puede asumir y realizar durante el desarrollo del juego. Es, por tanto, la unidad conductual de base de la acción estratégica motora. Romero (2006) intenta clarificar el concepto señalando que se corresponden con los propósitos del jugador en cada fase del juego y con respecto al cumplimiento de cada uno de los principios del juego. En un intento de concretar este aspecto recogemos en la tabla II.2.10. los roles e intenciones tácticas de la fase de ataque y en la tabla II.2.11 los de la fase de defensa.

Roles e Intenciones Tácticas en la Fase de Ataque	
Rol	Intención táctica
Jugador con balón	<ul style="list-style-type: none"> - 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,...
Jugador sin el balón	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

Tabla II.2.10. Roles e intenciones tácticas del jugador de fútbol en la fase de ataque.

Roles e Intenciones Tácticas en la Fase de Defensa	
Rol	Intención táctica
Defensor del atacante con balón (oponente directo del poseedor de balón)	<ul style="list-style-type: none"> - Ocupar una posición que permita orientar la marca. - Fijar la marca y controlar la distancia del poseedor. - Temporizar, acosar para disuadir el pase o frenar la iniciativa al equipo adversario. - Entrar y desposeer arrebatándole el balón al adversario. - Interceptar el balón - Control del no poseedor para poder percibir posibles intenciones del poseedor.
Defensor del atacante (oponente no directo del poseedor del balón)	<ul style="list-style-type: none"> - Volver a la posición o zona de defensa asignada - Ocupar una posición que permita orientar la marca del no poseedor del balón. - Fijar la marca y orientarse con respecto a la posible línea de pase y la propia portería. - Disuadir el pase, inhabilitando al jugador. - Cerrar espacios de progresión ofreciendo a los adversarios espacios exteriores o más alejados de la portería propia - Interceptar el balón - Interceptar el desplazamiento del adversario- - Despejar. - Anticiparse a la acción que pueda hacer el adversario - Ayudar a un compañero o a una línea.

Tabla II.2.11. Roles e intenciones tácticas del jugador de fútbol en la fase de defensa.

En definitiva, a través del anterior análisis hemos ido desmenuzando la naturaleza del juego de fútbol, partiendo de los elementos estructurales del mismo y que, por tanto, lo configuran, hasta las funciones de cada uno de los integrantes de los equipos que se enfrentan en la relación antagónica de cooperación/oposición en busca de la consecución de sus objetivos.

II.2.5. ORGANIZACIÓN COMPLEJA DEL FÚTBOL

Tras los análisis realizados anteriormente, hemos de llegar a una conclusión clara que alude a la complejidad del juego del fútbol, pues, además de depender de una serie de factores estructurales, estos, permiten e incluso lo abocan a una variabilidad continua, que demanda de los jugadores una alta capacidad de adaptación. El enfrentamiento y la oposición entre los dos equipo genera imprevistos y las necesidad constante de adaptarse a las limitaciones que surgen de estos acontecimientos (Gréhaigne, 2001). Es por ello que Romero (2006:21) señala que *si*

queremos efectuar un análisis del fútbol deberíamos hacerlo desde una perspectiva sistémica y compleja, apoyándonos en el concepto de sistema y la organización del mismo.

En este sentido, hemos de realizar una aproximación al concepto de sistema. Desde un ámbito genérico un sistema es *un conjunto organizado de elementos interrelacionados entre sí que contribuyen a un mismo objetivo dentro de un entorno. Conjunto de cosas que ordenadamente relacionados entre sí contribuyen a un determinado objeto* (D.R.A.L.E).

Por su parte, el Diccionario Enciclopédico Santillana (1992. p.1318) nos dice que un sistema es *un conjunto de elementos estructurados entre sí, de modo que constituyen un todo estructurado o una unidad. Conjunto organizado de principios, reglas, instituciones, etc. que rigen u ordenan una cosa.*

Acercándonos más a nuestro campo, el Diccionario Temático de los Deportes (Morales y Guzmán, 2000:541) nos dice que un sistema es *un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazada entre sí, y, a su vez nos invita a consultar el concepto de sistema de juego, el cual, supone una organización de las acciones comunes de los jugadores, en la que cada miembro del equipo tiene una determinadas funciones específicas y todos los jugadores están distribuidos en el campo según un cierto patrón. Es la forma general de organización de las acciones ofensivas o defensivas de los jugadores, por el establecimiento de un dispositivo preciso, de ciertas tareas –para usos y comportamientos-, así como de ciertos principios de colaboración entre ellos* (Ibidem, 2000:552).

En todo lo recogido anteriormente podemos comprobar como un sistema, dentro de los deportes, y concretamente en los deportes colectivos de cooperación/oposición, como es el caso del fútbol, alude a una serie de aspectos muy importantes para el conocimiento y desarrollo del juego, como son:

- Organización.
- Determinación de acciones comunes.
- Distribución espacial.
- Patrón de juego.
- Tareas.
- Principios de colaboración.

Por tanto, el enfoque sistémico del fútbol pretende reconocer las propiedades y principios de interacción dinámica entre el conjunto de elementos que intervienen en el juego. Esto es, parte del conocimiento de la estructura del juego (análisis estructural), se apoya en las funciones de cada uno de esos elementos (análisis funcional) y se ocupa, primordialmente, del estudio de la interacción que se produce entre esas funciones y los resultados de la misma.

Es precisamente dicho resultado, el fruto de la construcción colectiva de la acción de juego mediante la interacción de los jugadores que participan en aquellas secuencias o acontecimientos que se van dando dentro de las relaciones de cooperación/oposición y que, a su vez, va originando la complejidad del juego. En este sentido, Pintor (1988) habla de la necesidad de establecer *un modelo de funcionamiento que debe orientar y regular el comportamiento colectivo, o lo que es igual, que proporcione las bases, las pautas por las que se han de regir las acciones individuales de los diversos componentes del equipo orientadas en una sola dirección: el logro colectivo*. Esta afirmación cobra aún más sentido si nos apoyamos en las aportaciones de Martín y Lago (2005) y Lago, Martín, Seirul'lo y Álvaro (2006), que señalan que las conductas desarrolladas por los jugadores no son explicables directamente a partir de los atributos personales y de forma descontextualizada del juego, pues dependen, en gran medida, de la elección de otros, es decir, de la interacción de cooperación/oposición, la cual condiciona la solución adoptada por el jugador. Son estas condiciones las que configuran el análisis del fútbol como sistema complejo. De este modo, *el problema vendría dado por las relaciones entre los jugadores y la regulación de la dinámica de los procesos. Estamos aludiendo, por tanto, a la complejidad, al estar los sistemas compuestos por diversos elementos o subsistemas (jugadores y grupos), tener que interrelacionarse y adaptarse al entorno, maniobrando o actuando en el contexto de la competición, para lograr los objetivos propuestos* (Romero, 2006).

Como podemos comprobar, reiteramos una y otra vez la complejidad del fútbol, que viene dada, según Castelo (1999, 2004), por el gran número de jugadores con misiones tácticas específicas y especializadas (portero, defensas, centrocampistas, delanteros) y capacidades técnicas, tácticas, físicas y psicológicas diferentes, las cuales deben interactuar entre sí de forma armoniosa para que la organización del equipo consiga elevados niveles de eficacia y, a ser posible, eficiencia. En otras palabras, *el fútbol como un deporte de organización compleja, se desarrolla en un entorno en el que se presentan situaciones cambiantes en el desarrollo de la competición. Para poder desenvolverse con facilidad y eficacia es necesario una adaptación y regulación a factores externos, mediante la información periférica o visual e interactuando*

mediante la cooperación y oposición de manera congruente con las distintas fases del juego (ataque/defensa), de acuerdo a los respectivos objetivos respecto a la posesión o no del balón (Romero, 2006).

Es dentro de este contexto variable donde, *tanto a nivel individual como grupal, se tratará de eliminar, autoorganizándose y racionalizando la complejidad con el fin de predecirla y controlarla* (García, 2000:23). Dicha complejidad, debido al resultado incierto, requiere de respuestas reguladoras y adaptativas a las influencias del entorno mediante interacciones entre los jugadores, para que el equipo pueda organizarse con el fin de lograr sus propósitos, buscando la organización del desorden mantenido del juego y cierto orden que ayude a decidir en un entorno no previsible del todo (Gréhaigne, 2001).

Por tanto, los jugadores, para la realización de esta tarea precisan de una alta dosis de regulación motora y capacidades perceptivo-motrices que le permitan adaptarse al entorno incierto del juego del fútbol y reajustar sus movimientos y decisiones en función de los roles que tenga que ir asumiendo, del comportamiento de sus compañeros y adversarios y de una adecuada estructuración espacio-temporal de su actuación dentro de las diversas y variables acciones del juego. En definitiva, y, una vez más, una serie de recursos que le permitan desenvolverse dentro de un entramado muy complejo. Es por ello, que tras este apartado nos parece oportuno incluir uno dedicado a los procesos cognitivos necesarios en el fútbol, que serán los que, en última instancia permitan el mejor ajuste a las demandas del juego, pues permitirán la utilización de la conducta motriz en la estructura espacio-temporal adecuada para la consecución de los objetivos propuestos.

Ahora bien, y previo al tratamiento de los mismos, nos parece necesario prestar atención a las habilidades que el jugador ha de manejar para desenvolverse en dicho entramado de juego.

II.2.6. LAS HABILIDADES MOTRICES EN EL FÚTBOL

De todo lo expuesto anteriormente se puede desprender que para poder participar en el juego del fútbol se hace necesaria una motricidad que permita el desenvolvimiento del deportista dentro del contexto o medio donde se despliega y la relación que es capaz de establecer con los compañeros y los adversarios. Por lo tanto nos encontramos con la necesidad de una capacidad adquirida por la práctica y/o el aprendizaje de dar respuestas adecuadas a las exigencias que se presentan en el entramado sociomotriz del juego (Romero, 2000), las cuales se concretan en habilidades motrices deportivas.

En este sentido, consideramos oportuno realizar una caracterización de los diferentes tipos de habilidades motrices deportivas, las cuales recogemos en la tabla II.2.12, que mostramos en la siguiente página.

TIPOS DE HABILIDADES MOTRICES DEPORTIVAS			
ASPECTO DE CLASIFICACIÓN	AUTOR	TIPOS	
Participación Corporal o grado de precisión	Cratty (1973)	Global	Cuando intervienen grandes grupos musculares
		Fina	Cuando intervienen pequeños grupos musculares
		Según Ruiz Pérez (1994:98), esta clasificación ha de basarse en un continuum desde ambos extremos introducidos por Cratty	
Grado del control del sujeto sobre la habilidad o del ambiente sobre el sujeto que aprende	Singer (1980)	Regulación interna	El sujeto decide cuando comienza y acaba el ritmo de ejecución.
		R. Externa o Mixta	La influencia de las condiciones ambientales (compañeros, adversarios,...) hace que se tenga que adaptar dicha ejecución a los condicionantes externos.
	Poulton (1957)	Abiertas	Contexto espacio-temporal cambiante
	Knapp (1975)	Cerradas	Contexto espacio-temporal estable
En función de su carácter continuo o discontinuo	Holding (1981)	Discretas	Principio y fin observables
		Continuas	Habilidades de carácter cíclico
En función de la disponibilidad de retroalimentación y de la participación cognitiva	Knapp (1977)	Predominantemente perceptivas	Necesidad perceptiva y toma de decisiones elevada.
		Predominantemente habituales	Necesidad perceptiva y toma de decisiones no elevada.
	Extraído de Ruiz Pérez (1994)	Retroalimentación terminal	El ejecutante no puede recibir información de su ejecución hasta haber terminado la misma
		Retroalimentación continua	Se va recibiendo información mientras se está actuando.

Tabla II.2.12. Clasificación de las habilidades y destrezas motrices deportivas. Extraído de Ruiz Pérez (1994:96 y ss.)

Si nos centramos en las habilidades propias de los juegos deportivos colectivos, donde se encuadra el fútbol, diremos que son globales, abiertas, de regulación externa y predominantemente perceptivas (Pino, 1999; Más, 2003, Romero, 2000,2005), pudiendo ser, en función de la situación de juego, de retroalimentación terminal o continua y de carácter discreto o continuo.

Analizando las aportaciones que realizan los autores recogidos en la tabla II.2.12, las características de las habilidades propias de los juegos deportivos colectivos, están determinadas por su necesidad de adaptación al entorno cambiante en el que se desarrolla la acción de juego. En este sentido (Lago y López Graña, 2001) afirman que *la naturaleza cambiante de los episodios lúdicos que conforman cada unidad de competición, resultado de los efectos de agregación de las acciones individuales de los participantes, determina que las adaptaciones técnico-coordinativas que los jugadores realizan durante la ejecución de sus acciones motrices se manifiestan en el juego mediante respuestas espacio-temporales diversas e impredecibles (...). El éxito de las soluciones técnico-tácticas individuales propuestas por los deportistas depende no sólo de la selección del gesto adecuado para superar la situación de juego concreta, sino también por la exactitud de la elección de los objetivos que se persiguen, la adecuación espacial y temporal de los programas de respuesta utilizados para alcanzar los objetivos fijados y la velocidad de precisión en la ejecución del movimiento.*

Los anteriores aspectos hacen ver la complejidad de los juegos deportivos colectivos y, por tanto, del fútbol, como un *deporte colectivo donde se produce una interacción motriz entre los participantes. Como consecuencia de la presencia de compañeros y adversarios, utilizándose un espacio común (estandarizado y sin incertidumbre) y con una participación simultánea mediante una cooperación/oposición* (Romero, 2000). Según esta definición, el jugador ha de adaptar sus acciones y el uso de sus habilidades técnico-tácticas a la actuación de sus compañeros y adversarios, al espacio de juego del que disponga en función de los movimientos de los anteriores, así como de la proximidad o lejanía de las metas, tanto de la propia, como de la contraria y todo ello respetando las limitaciones reglamentarias en consonancia con lo que plantea Castelo (1999) como factores condicionantes de la actuación en el juego. Por tanto, los procesos cognitivos se erigen como primordiales en el desarrollo del juego en fútbol y por tanto han de ser tenidos muy en cuenta en la enseñanza y entrenamiento del mismo.

Nos centramos en el próximo apartado en el tratamiento de los procesos cognitivos inherentes o necesarios en el juego del fútbol, y, por ende, en su proceso de entrenamiento y de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

II.3. PROCESOS COGNITIVOS EN EL FÚTBOL

II.3. LOS PROCESOS COGNITIVOS EN EL FÚTBOL.

Durante más de la mitad del siglo XX, las creencias de la Psicología del desarrollo referían que el desarrollo motor no era más que el fruto de la maduración del sistema motor y nervioso de los niños. En base a esto, las habilidades motrices y su desarrollo eran consideradas como una parte ajena de las investigaciones y estudios sobre el desarrollo cognitivo (Lee, 2000). En la misma línea se expresan Domínguez y Espeso (2002), cuando señalan que *durante muchas décadas los investigadores han obviado la importancia que tienen los procesos cognitivos en el desarrollo de la competencia motriz*. Es más, Gallagher y Thomas (1986) argumentan que en el aprendizaje motor no se suele involucrar a los niños, ni ellos lo hacen espontáneamente, mediante estrategias cognitivas en la adquisición de habilidades motrices.

Las últimas décadas se han visto protagonizadas por un cambio en la concepción del desarrollo motor infantil, ya que de la perspectiva anterior, basada en el producto, en la cuantitatividad del desarrollo, *se pasa a una posición que pretende la comprensión de los procesos y que cuestiona la repetición mecánica como base para la adquisición de nuevas formas hábiles de movimiento* (Ruiz Pérez y cols., 2001). *Actualmente la mayoría de los autores hablan del enfoque cognitivo a la hora de explicar que fenómenos se producen cuando se aprende algo, es decir, se entiende que el niño desarrolla una serie de procesos mentales que van a ser determinantes en el aprendizaje deportivo* (Domínguez y Espeso, 2002). En este sentido, Gautier, Tarr, Anderson, Skuldarsky y Gore (1999), cit. por Gilar (2003), señalan que la pericia en un determinado dominio lleva asociada la especialización de las zonas fusiformes del cerebro, lo cual demuestra la implicación del mismo. Asimismo, en los datos obtenidos a través de sus investigaciones, permiten a Thelen y Smith, cit. por Lee (2000:91), postular que *las habilidades motrices se desarrollan de igual manera al resto de habilidades cognitivas*.

La interpretación y acercamiento a los procesos cognitivos por los cuales el sujeto aprende ha pasado por varias etapas, y a modo general, podemos decir que, apoyándonos en León y Rodríguez (2005), se ha basado en tres perspectivas:

- **Perspectiva Factorial o Diferencial:** la inteligencia es vista como un conjunto de factores organizados de forma jerárquica, que se relacionan entre sí para formar estructuras cada vez más complejas. Dentro de esta perspectiva cobra valor el concepto de habilidad cognitiva, como aptitud necesaria para el pensamiento y razonamiento abstracto.

- **Perspectiva Genética o Neuropsicológica:** señala que la inteligencia es un proceso evolutivo y que las operaciones y procesos mentales son el resultado de las conexiones-descargas eléctricas de determinadas neuronas, creándose programas que permiten al sujeto aprender situaciones nuevas, tras la valoración que hace el mismo de dicha situación y la elección de un programa previo, o la producción de una nueva interconexión, que dará respuesta a la situación planteada.

- **Perspectiva Cognitiva y Social-Cognitiva:** Se opone al concepto estático de inteligencia y a que ésta venga determinada de forma exclusiva por factores genéticos e innatos. Señalan la importancia de aspectos ambientales, culturales y socioeconómicos en el desarrollo de la misma. Precisamente la posibilidad de desarrollarla y modificarla constituyen la base de los planteamientos de diversas teorías sobre el aprendizaje cognitivo:
 - *Teoría de la modificabilidad cognitiva:*
 - *Teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vigotsky y Luria (1976).*
 - *Teoría del Potencial de Aprendizaje de Feuerstein (1980).*
 - *Teoría de la Inteligencia Múltiple de Gardner (1983).*
 - *Teoría Triárquica de Sternberg (1985).*
 - *Teorías basadas en el procesamiento de la información.*

Trasladando lo anterior al campo del desarrollo motor y de las habilidades motrices, podemos decir que se ha pasado de un posicionamiento general, en el que se interpretaba al aprendiz como una "persona a rellenar", a una interpretación en la que el sujeto se concebía como un ser capaz de pensar, imaginar, sentir y decidir (Ruiz Pérez y cols., 2001). Aunque esta nueva corriente se fue instaurando a partir de la mitad del siglo XX, podemos señalar los trabajos

de Bruner (1961) y Piaget (1969) como los precursores de la misma, y en el ámbito concreto del desarrollo motor son las investigaciones de Keogh (1981), cit. por Ruiz Pérez y cols (2001), las que impulsan la consideración del papel de los mecanismos perceptivo-cognitivos en el control de las acciones motrices.

En nuestra investigación, partimos de posiciones cercanas a la última perspectiva nombrada, considerando que la inteligencia para el juego del fútbol no es ni hierática o estable, ni determinada únicamente por factores innatos o genéticos, en consonancia, en cierto modo, con la ya nombrada en otras ocasiones, teoría de la práctica deliberada, donde Ericsson, Krampe y Tesch-Römmner (1993), en el ámbito general, y Helsen, Starkes y Hodges (1998), en el ámbito concreto del fútbol, vienen a señalar que alcanzar altos niveles de prestación en una determinada disciplina depende en más medida de factores motivacionales y del tipo de práctica desarrollados, así como de las oportunidades y condiciones de la misma, que de factores genéticos.

Tras el apartado en el que hemos hecho referencia al fútbol como deporte de equipo, al análisis estructural del mismo y a las habilidades necesarias para desenvolverse en su práctica, hemos podido valorar su complejidad. Ésta viene producida principalmente por estar caracterizado por habilidades abiertas, de regulación externa y sometidas a las múltiples posibilidades que se le presentan al jugador en cada una de las situaciones de juego en que se encuentre, ya que el fútbol, como hemos tratado en el apartado II.2., es un *deporte colectivo donde se produce una interacción motriz entre los participantes, como consecuencia de la presencia de compañeros y adversarios, utilizándose un espacio común (estandarizado y sin incertidumbre) y con una participación simultánea mediante una cooperación/oposición* (Romero, 2000). En este sentido, Lago y López Graña (2001), afirman que *la naturaleza cambiante de los episodios lúdicos que conforman cada unidad de competición, resultado de los efectos de agregación de las acciones individuales de los participantes, determina que las adaptaciones técnico-coordinativas que los jugadores realizan durante la ejecución de sus acciones motrices se manifiestan en el juego mediante respuestas espacio-temporales diversas e impredecibles (...). El éxito de las soluciones técnico-tácticas individuales propuestas por los deportistas depende no sólo de la selección del gesto adecuado para superar la situación de juego concreta, sino también por la exactitud de la elección de los objetivos que se persiguen, la adecuación espacial y temporal de los programas de respuesta utilizados para alcanzar los objetivos fijados y*

la velocidad de precisión en la ejecución del movimiento. En definitiva, el juego se presenta como un fenómeno de entornos variables en el cual las ocurrencias se entroncan unas con otras. Las competencias de los jugadores y de los equipos no se centran, por tanto, en aspectos puntuales, sino que se dirigen a grandes categorías de problemas, por lo que se hace necesario percibir el juego en toda su complejidad (Garganta y Cunha, 2000). Así, el éxito en el fútbol vendrá dado por el correcto desarrollo de diversos factores, entre los que destacan los psicológicos, los cognitivos y los perceptivo-decisionales, sin olvidar los biológicos y los sociales

En definitiva, el jugador participa en un juego con el resultado abierto, y, por ello ha de poner en liza todas sus capacidades, para afirmarse como jugador y no tornarse como un juguete de la ocasión (Eigem y Winkler, 1989, cit por Garganta y Cunha, 2000). Por ello, es fácil comprender que la interacción de todos los elementos que determinan el juego del fútbol *provoca un tipo de motricidad altamente sofisticada y que se caracteriza por su alta variabilidad. (...) Los jugadores deben, en definitiva, decidir continuamente su actuación ante un entorno que es permanentemente inestable* (López Ros, 2000). No en vano, el jugador, al enfrentarse a las diversas situaciones de juego en las que se va a encontrar, habrá de resolver los problemas que éstas le planteen y, resolver un problema *implica tomar decisiones y poner en marcha procedimientos y/o estrategias* (León y Rodríguez, 2005:176). Es por ello, que la cognición ha de ser tenida muy en cuenta en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos y, por tanto, del fútbol, pues la correcta interpretación y procesamiento de la información procedente del contexto del juego, así como la selección de las habilidades necesarias y oportunas en el tiempo y espacio en que nos encontremos, será lo que determine, en gran medida, el éxito de la actuación del jugador (Mombaerts, 1996). El comportamiento inteligente de un equipo resulta de la actividad cognitiva y motora de sus jugadores (Garganta y Gréhaigne, 1999), ya que el fútbol es considerado un juego táctico por excelencia, por lo que el rendimiento de los equipos depende muy directamente del nivel de desenvolvimiento de las facultades perceptivas e intelectuales de aquellos (Schellenberger, 1990, cit. por Costa, Garganta, Fonseca y Botelho, 2004). Es más, según Mombaerts (1996), la situación problema, el juego competitivo, constituye la base del trabajo de formación, pues será ésta la que permita ajustar la evolución, los progresos y las lagunas de los jugadores. Asimismo, la función de los entrenadores será crear situaciones problemas adaptadas a las características de sus alumnos (Ímbidem, 1996)..

Citada la importancia de los procesos cognitivos, hemos de decir que estos se basan en la adquisición y posterior utilización de habilidades cognitivas para la resolución de problemas.

Dichas habilidades cognitivas son definidas por Vanlehn (1996) como una capacidad de resolver nuevos problemas, donde la solución está basada más en los conocimientos previos adquiridos en la solución de problemas similares, que en capacidades o habilidades físicas y motoras.

Bajo esta perspectiva, el entrenamiento basado en la adquisición de habilidades técnicas, alejadas de la situación de juego, donde no se pone énfasis en los procesos cognitivos, no dará lugar a una competencia alta en la modalidad deportiva a la que nos refiramos, ya que, como recoge Gilar (2003:60), los resultados de los estudios referidos a la conducta experta en el deporte, señalan que las diferencias existentes entre expertos y noveles, es decir, entre personas con una alta competencia y aquellas con un desarrollo competencial bajo, se encuentran, en gran medida, en *los factores cognitivos asociados, tales como en la cantidad y calidad de conocimiento disponible sobre ese dominio, la capacidad de planificación de las actividades, así como en la mayor anticipación de los movimientos necesarios para alcanzar una mayor rapidez y precisión.*

Aunque sea un adelanto de lo que vamos a tratar a continuación, lo expuesto anteriormente, nos hace creer necesario realizar alguna referencia al ámbito del conocimiento metacognitivo, pues podemos hacer un símil entre él y el conocimiento necesario para el fútbol. Nos basamos para ello en las afirmaciones de Flavell (1987), cit. por Valle, González, Barca y Nuñez (1996), que habla del conocimiento metacognitivo como aquel que requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia, o lo que Ridley y cols. (1992), también citado por los anteriores autores, catalogan como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollarla. Es más, León y Rodríguez (2005:174) señalan que la metacognición *implica habilidad de los sujetos para planificar las tareas, controlarlas y revisarlas.* En este sentido, las últimas autoras nombradas recogen que para la planificación de las tareas se precisa:

- a) Seleccionar las estrategias más apropiadas.
- b) Orientar la atención.
- c) Relacionar lo conocido con lo desconocido.
- d) Comprobar errores.

Mientras que para el control y la revisión de la tarea se han de realizar las siguientes operaciones:

- a) Graduar y secuenciar.
- b) Detectar y corregir los errores.

Evidentemente, esto es un fiel reflejo de una situación de juego en cualquier deporte colectivo y, por ende, en el fútbol, donde el jugador ha de reflexionar conscientemente acerca de las propias posibilidades, del dominio de las habilidades requeridas, de la situación de juego en que se encuentre y de la estrategia a utilizar para resolverla de forma satisfactoria (Ruiz Pérez y Arruza, 2005). En cada momento, el jugador sopesa las posibilidades de éxito y prepara mentalmente la acción a realizar, en función de los comportamientos de los compañeros y adversarios, exigiéndosele decisiones inteligentes (Costa, Garganta, Fonseca y Botelho, 2004). En este proceder el jugador ha de ser familiarizado con dichos aprendizajes y otorgarle cada vez mayor responsabilidad, comprendiendo y asimilando las diferentes funciones con la ayuda de su entrenador, ya que como afirma Salvador (1999), en el campo de la Didáctica General, en el desarrollo de la metacognición, el profesor va transfiriendo a los alumnos el control de su propio aprendizaje, lo cual va generando en estos una mayor autovaloración y motivación, aspectos que, como veremos a continuación, son de vital importancia para el desarrollo correcto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos aspectos han sido incluidos en el tratamiento específico del fútbol por Mombaerts (1996:19) cuando señala que *el entrenador, cualquiera que sea su nivel de intervención, parte del potencial existente y debe permitir al practicante construir su fútbol situando la práctica en el campo de juego sobre bases creativas, que dejen jugar plenamente la autonomía, la toma de iniciativas y la aceptación de responsabilidades.*

Es más, la selección de talentos para el fútbol, como se ha afirmado antes, haciendo referencia al trabajo de Gilar (2003), debería basarse, entre otros elementos, de manera destacada, en la capacidad cognitiva de los jugadores, pues será ésta la que, en última instancia, le permita ajustar sus habilidades a las exigencias y demandas del juego. Por tanto, los aspectos psicológicos y cognitivos han de ser tenidos muy en cuenta en este proceso (Reilly y Thomas, 1977; Reilly, Williams, Nevill y Franks, 2000; Costa, Garganta, Fonseca y Botelho, 2004; Morris, 2000; Helsen, Hodges, Winckel y Starkes, 2000; Williams, 2000; Hoare y Warr, 2000; De la Vega, 2004).

Profundizando en lo anterior, según Côté, Baker y Abernethy (2003), la principal diferencia entre los jugadores, según van avanzando en la especialización en un determinado

deporte, es la conciencia sobre la práctica que están realizando, mostrándose a este respecto conformes con los planteamientos de Ericsson, Krampe y Tesch-Römmner (1993) cuando hablan de la práctica deliberada, aludiendo que los aprendizajes más efectivos se producen a través de la implicación consciente en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Y lo que está estrechamente relacionado con lo anterior, esa práctica consciente dependerá, en gran medida de factores motivacionales (Ames, 1984; Carlson, 1988, 1993; Ericsson, Krampe y Tesch-Römmner, 1993; Robert, Treasure y Kavussanu, 1997; Helsen, Satrkes y Hodges, 1998; Singer y Janelle, 1999; Amorose y Horn, 2000; 2001; Robert 2001; Pujals y Vieira, 2002; Mageau y Vallerand, 2003; Ommundsen y cols., 2003; Hardy, Halls, Gibas y Greenslade, 2005; Hollembeak y Amorose, 2005).

Llegados a este punto, unimos dos de los aspectos más importantes dentro del apartado en que nos encontramos, el aprendizaje, por un lado, o, mejor dicho, los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la implicación consciente en los mismos, ya que, como afirman los últimos autores nombrados, ésta es garante de un aprendizaje más efectivo. No olvidemos en este sentido que el proceso de iniciación deportiva, en nuestro caso en el fútbol, es un proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, las consideraciones anteriores le son aplicables.

Ahora bien, la comprensión de los procesos cognitivos utilizados por los jugadores durante la competición es limitada (Domínguez y Espeso, 2002; Horn, 2002; Costa, Garganta, Fonseca y Botelho, 2004). Es sabido que ésta tiene origen en el conocimiento táctico, altamente especializado y almacenado en la memoria de largo plazo, encargada de guardar, entre otras cosas, la información conceptual y las estrategias de afrontamiento de problemas, lo cual es de suma importancia para los procesos de aprendizaje (Tulvin, 1979; McPherson, 1999 cit. por Costa, Garganta, Fonseca y Botelho, 2004, Ruiz Pérez y Arruza, 2005). Pero, Morris (2000) habla de la necesidad de realizar más estudios que nos conduzcan a conocer las características psicológicas necesarias en los jugadores de fútbol y los procesos cognitivos inherentes a la práctica del mismo, señalando que la mayoría de los realizados a este respecto son poco sistemáticos y de naturaleza teórica. En este sentido afirma que la revisión realizada de los mismos en los últimos treinta años, apunta a que, a pesar de su abundancia, no muestran unos patrones claros. Para este autor la causa es que se han intentado extrapolar los conocimientos obtenidos a través de experiencias con jugadores sénior o de élite a niños y adolescentes, lo cual es poco adecuado. Es por ello que aboga por la realización de estudios longitudinales o cuasi-longitudinales y donde se concreten con mayor precisión los aspectos a analizar.

Las aportaciones de este último autor son muy importantes cuando señala que *en muchos deportes es obvio que las variables psicológicas son importantes para lograr implicación en su práctica, tanto como la altura en el baloncesto, grandes brazos en los remadores y capacidad aeróbica en los atletas de resistencia (...). Identificar las características sobresalientes que diferencian a unos jugadores de sus compañeros ha sido una meta de los entrenadores de fútbol y de otros muchos deportes* (Morris, 2001). En una revisión realizada por este autor en la base de datos Sport-Discus entre 1975-1998, así como en PsycLit entre 1993-1995 y 1996-1998, los estudios encontrados a este respecto en fútbol fueron doce, referidos a los factores de la personalidad adecuados para la práctica del fútbol y el desarrollo del talento en el mismo, y seis en lo referente a la identificación de talentos. En ambos casos suponía el 40% de los estudios encontrados en todos los deportes.

En definitiva, tras esta introducción realizada acerca de la importancia de los procesos cognitivos en el fútbol y, por ende, en la iniciación deportiva al mismo, en un intento de síntesis hemos de señalar que el fútbol es un deporte táctico por excelencia, en el cual el desarrollo de habilidades tácticas constituyen un complejo que engloba los siguientes aspectos (Rezende y Valdés, 2003):

1. capacidades perceptivas, relacionadas con la visualización e interpretación de las circunstancias del juego, con especial relevancia para la distribución y ocupación del espacio.
2. capacidades cognitivas, relacionadas con la formación de conceptos y las funciones de memoria que permitan el análisis de la situación y la toma de decisiones sobre la mejor acción a realizar.
3. capacidades motoras, relacionadas con el dominio de la técnica y la aptitud física para realizar las jugadas de manera eficiente.

Por tanto, y como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, hemos resaltado una serie de factores, los cuales recogemos en la siguiente tabla (II.3.1.).

<p>El fútbol requiere de un conocimiento que relacione las demandas del juego y las posibilidades y limitaciones del jugador, con el fin de optimizar la actuación de éste.</p>
<p>La implicación del jugador en su propio aprendizaje hará que éste sea más efectivo y significativo, con lo cual la práctica deliberada y la motivación ocupan lugares centrales en el mismo.</p>
<p>La adecuación de la actuación eficiente del jugador en el juego dependerá del procesamiento de la información que realicen y de la resolución de los problemas que se le planteen.</p>

Tabla II.3.1. Aspectos centrales en los procesos cognitivos en el fútbol

En base a lo anterior, incluiremos a continuación tres apartados, referidos a los tipos de conocimiento en el fútbol, a la motivación en el fútbol, por otro, al procesamiento de la información en el fútbol y la toma de decisiones, finalmente.

II.3.1. TIPOS DE CONOCIMIENTO EN EL FÚTBOL

Es incuestionable que el conocimiento que el deportista posee sobre sí mismo y sobre su deporte participa en sus actuaciones (Ruiz Pérez y Arruza, 2005). Esta aportación, junto con las tres afirmaciones que vamos a mostrar a continuación, tomadas de Garganta y Cunha (2000), nos pueden servir para introducir el presente apartado y mostrar la importancia de adquirir conocimientos que posibiliten el ajuste de las posibilidades y necesidades del jugador a las demandas del juego. Estas afirmaciones son:

- *Siendo el juego una secuencia de secuencias, implica que los jugadores habrán de estar en condiciones de inventar nuevos juegos durante el juego, siendo en las zonas de incertidumbre en la que se determinan las fases críticas de éste.*
- *Si privamos a los jugadores de su estrategia personal, el juego no puede existir, desaparecerá* (Parlebas, 1976; Caillé, 1990; cit. *Ímbidem*).

- *La creatividad y lo inesperado están relacionados con la capacidad de, a partir de las acciones ambiguas y simulaciones, crear sorpresa en el adversario.*

Tanto para inventar nuevos juegos, como para plantear o generar estrategias, así como para crear nuevas soluciones, se hace necesario poseer un bagaje de conocimientos acerca del área en que nos movamos. Una aproximación al tipo o tipos de conocimiento necesarios para la práctica del fútbol nos la ofrecen Garganta y Cunha (2000) cuando afirman que *la explicitación de un entendimiento sobre el juego de fútbol, tanto en el plano del entrenador, como del jugador, debe realizarse a partir de la emergencia de una constelación conceptual, construida en base al compromiso entre lo establecido (las reglas y los principios) y la innovación. Pero, no se trata tanto de poseer una gran cantidad de conocimientos, como de poseer conocimientos de calidad, relevantes y claves en ese dominio. Uno de los elementos comunes, asociados a la conducta experta en diversos dominios, es la existencia de una estructura cualitativamente bien organizada de conocimientos específicos en el dominio particular de que se trate, que permitan una interpretación directa de los hechos que ocurren dentro del mismo (Gilar, 2003:326).*

Siguiendo a López Ros (2000:426), los deportes colectivos, son entendidos como un entramado de relaciones complejas de los diferentes participantes, que se han de ajustar al reglamento, espacio, tiempo, balón, compañeros, adversarios y objetivos que se persigan. En este sentido, este autor señala que *el aspecto más relevante es la necesidad de entender las actuaciones individuales en el marco de la colaboración con unos compañeros en la defensa de unos intereses comunes y compartidos, y frente a unos adversarios que se oponen a estos intereses.* Respecto a esto, Rezende y Valdés (2004) señalan que para jugar de forma inteligente, el jugador debe ser capaz de realizar una acción consciente, lo cual *implica una adecuada correlación entre el desenvolvimiento de cualidades físicas, la formación de habilidades técnicas y la adquisición de conocimientos tácticos sobre la dinámica del juego, en un proceso amplio y unitario, que asegure su utilización de forma reflexiva, rubricando una aplicación creadora,* aspectos, éstos, reseñados por Marina (1993) y Coleman (1997) en el campo genérico de la inteligencia.

Por tanto, podemos determinar la necesidad de obtener un bagaje de conocimientos que nos permitan la comprensión de los acontecimientos que se suceden en el fútbol, pero que no se queden en la acumulación de los mismos, sino que se conviertan en conocimientos aplicados

que nos permitan interpretar dichos acontecimientos. Así, Garganta (2003) señala que el conocimiento requerido en el fútbol no consiste solo *en saber*, sino también en *saber hacer* y *saber ser*. Este hecho será el que posibilite la competencia experta, puesto que, como afirman Ericsson y Lehmann (1996), dicha pericia vendrá determinada por una máxima adaptación al ambiente, así como a los condicionamientos y restricciones de la tarea. O, trasladándolo al campo específico del fútbol, el conocimiento sobre el mismo ha de basarse en una relación estrecha entre la cognición y los factores estructurales del juego, de manera que cada vez la conducta del jugador sea más autónoma (Mombaerts, 1996; Garganta, 2003).

Con el anterior párrafo hemos hecho referencia a uno de los aspectos claves en los procesos cognitivos en el fútbol. El mayor conocimiento y comprensión del juego ha de ir posibilitando al jugador, y, especialmente al joven jugador, a ser cada vez más autónomo en su actuación, o mejor dicho, en las decisiones que le llevan a actuar de una u otra forma en función de los condicionantes del juego (Castelo, 1999). En este sentido, nos parece muy interesante la aportación de Cuhna (1985), que viene a afirmar que *no existe entrenador que no pretenda ser un "deus de Laplace" y conseguir prever con una certeza infinitesimal la evolución del juego (...). Por eso, tal vez, prefiere sustituir la variabilidad por el estereotipo en expectativa de que las actitudes de sus jugadores fuesen previstas y articuladas con la máxima certeza, de que las prioridades topológicas de movimiento que ellos manifiestan fuesen lo menos variables. Él debe, por el contrario, percatarse de que la máxima estereotipicidad se corresponde con la mínima variabilidad, y se corresponde también, con la mínima adaptabilidad*. A lo cual, podemos añadir, en función de las referencias incluidas anteriormente, con un menor nivel de conocimiento. En base a él, los participantes deben decidir de forma permanente su actuación en función de las relaciones que se van estableciendo entre los elementos que determinan el juego, tales como el reglamento, compañeros, adversarios, factores técnico-tácticos, etc. *Dichas relaciones son cambiantes y requieren una gran capacidad de atención* (López Ros, 2000:426) y es más, Ericsson y Charness (1995) y Gardner (1995) determinan que la mejora del dominio y desenvolviendo en un área determinada, viene dada por la integración gradual del individuo en el contexto y auspiciada por el cada vez mayor conocimiento del mismo y de las habilidades necesarias para desenvolverse en él, o lo que es lo mismo, la cognición es la asimilación mental del contexto y de la experiencia que uno tiene en él (Brewster y Brewster, 1976; Famose, 1991).

Por tanto, un nivel de conocimiento adecuado que permita al jugador, no sólo conocer, sino interpretar y comprender el juego, determinará la actuación del mismo. No vale sólo hacer,

sino comprender, o en palabras de Garganta (2003) *no hemos de separar el modo de hacerlo de la razón por la que se hace*. Mombaerts (1996) profundiza en este aspecto cuando señala que el conocimiento del fútbol se debe estructurar en base a tres aspectos primordiales:

- a) Lo que el jugador sabe sobre el juego.
- b) Lo que el jugador conoce del juego.
- c) Lo que el jugador sabe hacer en juego.

El mismo autor afirma que en la relación de esos tres aspectos, *la acción del jugador llega a ser significativa, comprende el porqué actúa y reacciona así* ante un determinado problema del juego. Es en este ámbito dónde cobra sentido el aprendizaje significativo de Ausubel (1983,1987,2002), que nos viene a decir que el alumno aprenderá mejor aquellos contenidos que guarden relación o tengan significación para él, así como utilidad para su desempeño habitual.

En referencia a lo citado anteriormente, los tipos de conocimiento que puede tener una persona han sido abordados por diferentes autores, tanto en el campo genérico, como en el de deporte, y en el específico del fútbol (Alves y Araújo, 1996; Ruiz Pérez y Sánchez Bañuelos, 1997; Garganta, 1997; Izquierdo y Rodríguez, 2001; Stratton, 2001; De La Vega, 2002). En el ámbito que nos ocupa podemos hablar de los siguientes tipos:

- Conocimiento declarativo, que es lo que el jugador es capaz de declarar acerca del juego o lo que dice saber de él y de su desempeño en el mismo.
- Conocimiento procedimental o práctico, que se corresponde con lo que el jugador sabe hacer en el juego.
- Conocimiento afectivo, relacionado con la involucración del jugador y la motivación del mismo hacia los contenidos de aprendizaje, de manera que si se siente motivado hacia ellos se alcanzará un aprendizaje más significativo.
- Conocimiento táctico o estratégico, cuya misión será que el deportista, a través de este conocimiento, sea capaz de dar la respuesta más adecuada en función de la situación de juego y de los elementos que la configuren.
- Conocimiento Metacognitivo, ya definido en páginas anteriores, y que hace referencia a un aprendizaje consciente, involucrado, en el que se tengan en cuenta los diferentes

elementos que compondrán su respuesta ante el juego y, por tanto, se basa en una decisión inteligente y consciente.

Profundizando en estos temas, De la Vega (2002) nos viene a decir que el conocimiento declarativo es aquel que el jugador es capaz de explicitar, de declarar, pero no refleja todo lo que el jugador sabe de una determinada acción, habilidad, etc. Por su parte, el conocimiento procedimental se manifiesta mediante lo que el jugador sabe hacer, o lo que es lo mismo, este tipo de conocimiento se pone en marcha cuando necesitamos realizar una acción o secuencia motriz (Connolly, 1970). Según De la Vega (2002:39), los dos anteriores tipos de conocimiento no son válidos por sí solos si no se complementan con el conocimiento estratégico, es decir, *el modo de organizar el conocimiento para tomar decisiones en nuestro actuar cotidiano*, lo cual, llevado al campo del fútbol, sería la manera en que conjugamos lo que sabemos con las necesidades de la situación de juego en que nos encontremos.

En el campo específico del fútbol Greháigne (2001:154) habla, no de conocimientos, sino de saberes que configuran y determinan la acción en el juego, o lo que es lo mismo, la actuación del jugador. Si nos regimos por lo que dice el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001), la diferencia entre conocer y saber radica, por un lado, en la profundidad con que se conozca, respondiendo el concepto de saber a un conocimiento profundo de una determinada área o materia. Igualmente, conocer, es definido como averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas. Hecha esta aclaración, los saberes que señala Greháigne (2001) atienden a cuatro aspectos:

- *los saberes teóricos permiten conocer los objetos, sus modalidades de transformación y las razones de su funcionamiento (las porterías de fútbol se sitúan en los extremos del terreno de juego, miden 7,32 m. por 2,44 m. y constituyen una meta vertical).*
- *Los saberes procedimentales se centran en la manera de actuar, las modalidades de disposición de los procedimientos, sus modos de funcionamiento (si el portero de encuentra en el centro de la portería y tiro fuerte hacia un extremo tengo más posibilidades de marcar).*
- *Los saberes prácticos están directamente relacionados con la acción y despliegue, aportan un conocimiento parcial de la realidad pero que, en general, resulta eficaz la*

operatividad del acto (me encuentro demasiado cerca del balón para probar un tiro por la escuadra, por eso voy a intentar un gol de precisión sorprendiendo al guardameta).

- *La pericia, relativa a la manifestación de los aspectos motores en la acción material “que se pone en práctica más que verbalizarse” (tirar fuerte con ambos pies, etc.).*

En definitiva, en los deportes de equipo se ha de aspirar a la consecución de un “*saber en uso*” sobre el funcionamiento del deporte en cuestión con la intención de ser eficaz en el terreno de juego y, por tanto, de los instrumentos que permiten al jugador jugar al fútbol, controlar sus aprendizajes, elaborar y dosificar sus respuestas motrices y conocer las razones del fracaso o el éxito con intención de regular sus acciones (Ímbidem, 2001:154). En la anterior afirmación vemos como se hace referencia, dentro del campo específico del fútbol, a los diferentes tipos de conocimiento que hemos nombrado anteriormente, haciendo especial hincapié, por el hecho de que el jugador controle sus aprendizajes y conozca los efectos de su actuación, al conocimiento metacognitivo. Para potenciar el mismo, y siguiendo con las aportaciones del último autor nombrado, el jugador habrá de configurar su conocimiento en torno a tres ejes primordiales:

- Las reglas de acción, o lo que es lo mismo, el conocimiento sobre el juego y su dinámica, y por tanto, sobre los condicionantes que han de determinar nuestra actuación.
- La información referente a cómo se configura el juego y a las alternativas ante las situaciones que nos vayamos encontrando.
- Las reglas de gestión de la organización del juego, en tanto en cuanto, nos surtirán de información en lo relativo a la lógica del juego, a la distribución espacial, a los diferentes roles de juego, etc.

En última instancia este modelo inicial de conocimientos ha de ir ajustándose progresivamente conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol. Esta transformación supone la aceptación y asimilación por parte del alumno de una serie de conocimientos que le irán posibilitando una actuación cada vez más ajustada a las demandas del juego. Dentro del ámbito de la Didáctica General, Novack (1988) se refiere a esto como un

proceso de construcción de estructuras conceptuales que van guiando al alumno en sus aprendizajes, o lo que es lo mismo, un aprendizaje constructivo o constructivista. Es un proceso en el que se va dotando o atribuyendo significado a los conocimientos que está recibiendo y que le ayudan a crear, de forma activa, nuevas unidades de conocimiento, combinación de las anteriores y de una mayor profundización en los contenidos susceptibles de aprendizaje.

II.3.2. IMPLICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL FÚTBOL.

Podemos comenzar este apartado con las afirmaciones de Goleman (1997), cuando señala que el Coeficiente intelectual parece aportar sólo el 20% de los factores determinantes del éxito, mientras que el 80% parece depender de otra serie de características. El interés de este autor se centra en conocer en mayor profundidad dichas características, las cuales conforman lo que ha venido en llamar inteligencia emocional, dentro de la cual destaca la capacidad de motivarnos a nosotros mismos hacia unas determinadas actuaciones, aprendizajes, etc. *La inteligencia emocional puede resultar tan decisiva – y, en ocasiones más – que el CI. Y, frente a quienes son de la opinión de que ni la experiencia ni la educación pueden modificar substancialmente el resultado del CI, trataré de demostrar que si nos tomamos la molestia de educarles, nuestros hijos pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales fundamentales* (Íbidem, 1997:65).

Como se puede extraer de las anteriores aportaciones, el éxito de nuestro desenvolvimiento en un área determinada, está bastante influenciado por la motivación hacia las actuaciones propias de la misma. Esto es corroborado dentro del ámbito del fútbol, donde en el aprendizaje y desempeño de las habilidades que le son inherentes existen diversos factores de alta influencia, entre los cuales destacan, la autoestima y confianza, así como la ansiedad y la agresividad, y sobre todo, la motivación hacia el aprendizaje y la participación (Pujals y Vieira, 2002). No en vano, cuando una persona está enojada o afectada por ansiedad tiene dificultades para aprender *porque no percibe adecuadamente la información y, en consecuencia, no puede procesarla correctamente (...) se dificulta la capacidad cognitiva que los científicos denominan <<memoria de trabajo>>, la capacidad de mantener en la mente toda la información relevante para la tarea que se esté llevando a cabo* (Goleman, 1997:37). Este mismo autor señala que la memoria de trabajo es la base de la actividad mental del individuo y que la región cerebral encargada de dicho cometido es el córtex prefrontal, que es la misma que se ocupa de los

sentimientos y emociones, lo cual denota la importancia del carácter emocional y motivacional con respecto al aprendizaje y mejora del desenvolvimiento en una determinada área.

La ya reseñada en otras ocasiones teoría de la práctica deliberada (Ericsson, Krampe y Tesch-Römmner, 1993), señala que la motivación tiene incluso más influencia en el hecho de alcanzar altas prestaciones en un determinado cometido que los factores genéticos, lo cual ha sido corroborado incluso dentro del ámbito deportivo. Ahora bien, el factor clave entre dos individuos con las mismas potencialidades es el tiempo de práctica o entrenamiento que dedique a la actividad, lo cual vendrá determinado directamente *por factores emocionales, como el entusiasmo y la tenacidad frente a todo tipo de contratiempos* (Goleman, 1997:139).

Ahora bien, antes de seguir avanzando, dado que el término motivación es muy ambiguo y puede ser interpretado de muy diferentes maneras, nos parece oportuno realizar una aclaración terminológica del mismo. Para ello nos basaremos en el trabajo de González Valeiro (2001b:143), que señalan que al hablar de motivación nos estamos refiriendo a tres aspectos primordialmente. Por un lado la dirección, o lo que es lo mismo, *las razones que llevan a un individuo a escoger una determinada actividad (o, igualmente a evitarla)*, la intensidad, entendida como *el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad*, y la duración, interpretado como *el tiempo que puede mantener el interés y el esfuerzo en dicha actividad*. En base a esto la definición que este autor extree determina que *la motivación es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar la meta*.

Ese entusiasmo y tenacidad viene determinado por la motivación hacia la participación en una determinada actividad deportiva, que puede ser intrínseca o extrínseca (Ames, 1984; García Bengoechea, 1997; Robert, Treasure y Kavussanu, 1997; Robert, 2001; Pujals y Vieira, 2002; Ommundsen y cols., 2003). La motivación intrínseca señala que la persona se esfuerza para conseguir el dominio de las habilidades en cuestión por realización personal, mientras que la que tiene motivación extrínseca participa en la actividad y busca la mejora de las habilidades para conseguir el reconocimiento de los demás (Weiberg y Gould, 2001). En estudios recientes se encuentran relaciones directas entre la orientación motivacional de los entrenadores y de los jugadores, ya que estos últimos se ven altamente influenciados por la orientación de los primeros (Duda y Hall, 2001; Alfermann, Lee y Würt, 2005). Parece que una existencia de gusto por el entrenamiento y el desarrollo, una administración de feedback positivo y un clima basado en

relaciones sociales está estrechamente relacionado con la satisfacción del jugador y la motivación intrínseca (Chelladurai, 1984; Riemer & Chelladurai, 1995; Horn, 2002). Asimismo, Garland y Barry (1988) señalan que el nivel de competencia de los jugadores de fútbol está bastante condicionado por el nivel de atención y apoyo que le prestan sus entrenadores, encontrándose relaciones positivas entre estos aspectos y un clima motivacional centrado en la administración de feedback de carácter positivo.

En relación con todo lo anterior, la relación entre el clima motivacional y el nivel de habilidad es algo demostrado por diversos trabajos, de entre los cuales destaca el de Alfermann, Lee y Würth (2005), por la extensa revisión de la literatura que realizan. Ahora bien, no se encuentran evidencias que relacionen una orientación motivacional u otra con un mayor nivel de aprendizaje, pero si es constatable que existen diferencias si hablamos de deportes individuales y colectivos. Mientras que en los individuales, el mayor nivel de desarrollo de habilidades parece ir asociado a un comportamiento del entrenador basado en una orientación hacia la tarea y el resultado, en los deportes colectivos, el mayor nivel de desarrollo de habilidades se asocia a un clima motivacional centrado en el desarrollo, en la cohesión de grupo y en el establecimiento de un clima social. Esto es, mientras que en los deportes individuales la dependencia del atleta con respecto al entrenador parece ser mucho mayor, en los deportes colectivos parece más adecuado un clima motivacional donde las relaciones no sean tan verticales y donde la implicación de los jugadores sea mayor. Estas afirmaciones se pueden extraer de la revisión realizada por Ímbidem (2005), acerca de estudios relacionados con el liderazgo y el clima motivacional en diferentes deportes.

Con el anterior párrafo relacionamos los dos aspectos centrales de este apartado, por un lado, la motivación, y, por otro, la implicación. Del trabajo de García Bengoechea (1997), se puede extraer que ambos aspectos están íntimamente relacionados. Para ello este autor se basa en la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) y habla de tres tipos de motivaciones, la intrínseca y la extrínseca, de las que ya hemos hablado anteriormente, y la amotivación, la cual entiende como la motivación menos autodeterminada y donde el sujeto carece de elección y control.

En relación a nuestro trabajo, las aportaciones de García Bengoechea (1997) nos resultan altamente interesantes cuando afirma que cuanto más autodeterminada es la motivación de un alumno, más positivas son las consecuencias derivadas de la misma. Esto es, mientras

más implicado esté el alumno en su aprendizaje, cuanto más motivado esté hacia él, más positivo será el resultado del mismo. Recordemos que este autor habla de motivación intrínseca como aquella que corresponde a los comportamientos que el sujeto hace con mayor libertad y en busca primordialmente de placer, es decir la que caracteriza a las personas que toman parte de una actividad por las satisfacciones que ésta le produce. En definitiva, *a mayor motivación intrínseca, mayor aprendizaje, rendimiento, creatividad y perseverancia* (Íbidem, 1997:105). Estos presupuestos son confirmados por (Ruiz Pérez, 1994:83) cuando señala que *no cabe duda que el contexto motivacional es muy importante, los alumnos aprenden mejor si existe el deseo y la tensión inherente a este deseo.*

En el campo específico del fútbol, y en concreto del desarrollo del juego, Mombaerts (2000) se encuentra muy preocupado por garantizar la motivación de los jugadores, señalando, no sólo la importancia de ésta, sino su carácter ineludible, puesto que si los jugadores no sienten placer en su práctica, su tensión se disminuirá produciendo un descenso de la atención y la concentración, y, por ende, del aprendizaje y rendimiento. Estos aspectos también son señalados por Nicholls (1989), Calvo y cols. (2000) y Hatzigeorgiadis y Biddle (2002), los cuales hablan de la importancia de que la motivación de los jugadores hacia la práctica tenga caracteres de autodeterminación, pues en el caso de que las metas o fines sean únicamente establecidos por el entrenador, se dará lugar a situaciones con poco control e implicación por parte de los jugadores y, por ende, a situaciones de ansiedad en las cuales, como afirma Goleman (1997), la percepción y procesamiento de la información se hacen difíciles. Todo ello conllevará una disminución de la motivación que, a la postre, promoverá resultados más negativos de los esperados dado el carácter extrínseco del clima motivacional creado (García Bengoechea, 1997).

Sirviéndonos nuevamente de los trabajos de este último autor nombrado, hemos de decir que el fomento de la implicación entre los jugadores, así como la potenciación de climas motivacionales intrínsecos, da lugar a una serie de beneficios cognitivos, conductuales y afectivos, extraídos de los trabajos de Vallerand y Brière (1990), Pelletier y cols. (1994) y Vallerand y Losier (1994), cit. todos por García Bengoechea (1997), y entre los cuales destacan:

- Aumento del interés y satisfacción por la participación.
- Calidad de las emociones vividas durante dicha participación.
- Tiempo dedicado a la práctica.

- Perseverancia.
- Predisposición a asumir los principios de la ética deportiva.

Resultan, por último, altamente interesantes, dentro de nuestra investigación, las aportaciones de autores como Gordas, Biddle, Fox y Underwood (1995) y Frederick y Ryan (1995) cit. por García Bengoechea (1997), que señalan que aquellos jugadores a los cuales se les ha dado protagonismo en su proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de adecuar el propio ritmo de éste, han mostrado niveles más altos de motivación intrínseca, lo cual corrobora los datos mostrados en los párrafos anteriores. Estos aspectos son también destacados por Castejón y cols. (2003) cuando destacan la importancia y beneficios de entender a los alumnos como sujetos activos con capacidad reflexiva y de construcción de sus propios aprendizajes. Precisamente, que cada alumno trabaje conforme a su propio ritmo de aprendizaje, es uno de los factores que Carlson (1988, 1993) y Singer y Janelle (1999) destacan como elemento indispensable en la motivación, pues en sus trabajos destacan que los jugadores de élite tienen recuerdos positivos de sus entrenadores cuando se producía este hecho, no siendo tan positivos cuando los obligaban a trabajar en franjas de esfuerzo o exigencia que estaban por encima o por debajo de sus posibilidades.

II.3.3. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y TOMA DE DECISIONES EN EL DEPORTE.

La dinámica de relaciones que se establece entre las partes de un conjunto organizado y trabado por múltiples interacciones se hace incomprensible desde los modelos lineales de pensamiento en los que la acción de los efectos nunca revierte sobre las causas que lo originaron (Asensio, 2004:118). Es bajo esta perspectiva dónde ubicamos la investigación que presentamos en este documento, pues la importancia de una correcta recepción e interpretación de la información procedente del contexto de juego determinará en última instancia el ajuste de la actuación, de la respuesta motora, a los condicionantes del juego (Castelo, 1999; Pino, 1999; Garganta, 2003). Aún así, consideramos oportuno realizar una revisión de los principales posicionamientos respecto a estos temas.

El procesamiento de la información y la toma de decisiones en el deporte, determinada principalmente por el conocimiento táctico, *supone un pensamiento operativo que facilita la posibilidad de producir actuaciones tácticas llenas de sentido, rápidas y dirigidas a conseguir*

algún objetivo (Ruiz Pérez y Arruza, 2005:64). Evidentemente, tras esta definición, ha de quedar patente la importancia de un correcto procesamiento e interpretación de la información procedente del contexto de juego, para que el jugador adecue su actuación a las demandas de la misma en función de sus propias posibilidades y limitaciones (Rulence-Paqués, Fruchart, Dru y Mullet, 2005), lo cual guarda estrecha relación con el conocimiento metacognitivo al que hemos hecho referencia en el apartado anterior (Flavell, 1987; Ridley y cols., 1992; De la Vega, 2002; León y Rodríguez, 2005). No en vano, *la interacción de la persona con su entorno supone la puesta en acción de numerosos mecanismos de procesamiento de la información, procesamiento que activa operaciones de carácter perceptivo y cognitivo que evolucionan a lo largo del crecimiento y desarrollo que se transforma con la edad y la experiencia* (Ruiz Pérez y cols., 2001:165)

Al igual que hemos reseñado en los apartados anteriores, haciendo referencia a los procesos cognitivos, el acercamiento al procesamiento de la información y la toma de decisiones de los deportistas ha pasado por muy diversas interpretaciones, avanzando desde teorías mecanicistas, dónde el sujeto era concebido como un ser pasivo y dónde cobraba sentido el concepto de "tabula rasa", y donde *lo que interesaba era estudiar la asociación entre estímulos y respuestas para identificar las combinaciones que permitían obtener las respuestas deseadas* (González Valeiro, 2001a:124). Este enfoque se encontraba dentro de las teorías conductistas, las cuales fueron avanzando por diversas aproximaciones. Dentro de él nos encontramos con el condicionamiento clásico de Pavlov, el asociacionismo de Watson y el contiguismo de Guthrie. Cercanos a las anteriores ideas, en la que se estudiaba la relación entre los estímulos y las respuestas, nos encontramos otra serie de autores que, sin dejarse de preocupar por este hecho, ponen el énfasis de sus estudios en el refuerzo positivo o negativo tras la respuesta, como elemento determinante en la construcción del comportamiento y la conducta. En este nuevo enfoque nos encontramos el conexionismo de Thorndike, el condicionamiento operante de Skinner, el comportamiento operativo de Millar y el comportamiento sistemático de Hull. A modo de resumen, podemos decir que todos los anteriores autores, de uno u otro modo, se caracterizaban por una aproximación a los procesos de información basadas en el producto de las mismas y no en los mecanismos o procesos internos que se desarrollaban desde que el sujeto recibía un estímulo hasta que daba una respuesta (González Valeiro, 2001a).

Como contraposición a las anteriores teorías surgen posicionamientos que comienzan a interesarse por los procesos internos que se producen desde que el sujeto recibe el estímulo

hasta que da la respuesta, ya que, como afirma Asensio (2004), la idea de proporcionalidad entre causas y efectos no resulta adecuada para interpretar la actuación de los individuos. De este modo, en aproximaciones que no tengan en cuenta dichos procesos internos *ni procede hablar de causas ni tampoco esperar que, al operar sobre ellos, los comportamientos que se pretenden aparezcan de inmediato o se produzcan invariablemente en el sentido deseado* (Ímbidem, 2004:118). El movimiento más representativo de estas creencias es el de la Gestalt, cuyas principales figuras o impulsores fueron Kofka, Kolher y Wertheimer. Estos autores defienden la importancia de la interpretación individual del ambiente. *El sujeto que aprende es determinante en el proceso porque su percepción de la situación es única y no todo el mundo reacciona igual ante una misma situación* (González Valeiro, 2001a:124). Es más, bajo este paradigma, dicha reacción individual se debe, además de a la percepción única a la que hemos hecho referencia, a las necesidades de la persona, ya que en función de éstas, la interpretación de la realidad es diferente. De este modo, el movimiento de la Gestalt centra su atención en la percepción y la resolución de problemas, pero enfatizando más sobre la importancia de la primera (Ruiz Pérez y cols., 2001). Es por ello que la Gestalt contribuyó de manera decisiva en la consideración general del proceso perceptivo, así como en la concepción de la persona como agente activo estructurador de su entorno, y por ende, la existencia de unos procesos internos que nos ubica como mediadores entre los estímulos y la experiencia sobre éstos para dar una respuesta adecuada al entorno percibido. *La Psicología Gestalt, en su momento, implicó una revolución de las ciencias psicológicas, al poner en evidencia fenómenos a los que nunca ante se les había prestado atención*¹⁵. Ahora bien, con estas ideas se podría identificar la idea de que la inteligencia es *la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces (...) lo cual convierte la inteligencia en un mecanismo formal, aséptico, deshumanizado, sin conexión con el mundo de los fines y los valores* (Marina, 1993:16).

En relación con la anterior afirmación, surge la Psicología Cognitiva, donde podemos señalar como figuras importantes y/o precursores los trabajos de Bruner (1961) y Brewer (1974), que vienen a señalar que el objetivo de este movimiento es dar el protagonismo que se merecen a los aspectos subjetivos y significativos de la experiencia psicológica, tales como aspectos afectivos y emocionales, que tradicionalmente han escapado a la teorías de procesamiento de la información o a la interpretación de la actividad cognitiva de una persona dentro de los modelos cibernéticos, asimilándola en cierto modo a un ordenador. Es precisamente dentro de este enfoque donde cobran sentido los trabajos que se centran en el estudio de la importancia de la

¹⁵ Visto en World Wide web (www.geocities.com/Nashville/stage/9882/index.html) 21/03/2005.

afectividad, la motivación y la emoción hacia los contenidos de aprendizajes, caracterizados por los trabajos de la teoría cognitivo-social de Bandura (1969), la teoría de la inteligencia creadora (Marina, 1993), la teoría de la práctica deliberada de Ericsson, Krampe y Tesch-Römmner (1993) o los trabajos de Coleman (1997) sobre la inteligencia emocional.

Ocupándonos del ámbito específico de la actividad motriz y del deporte, es a mediados del s.XX, cuando Mahlo (1969) se dirige directamente hacia la necesidad del estudio del comportamiento motriz, así como de los procesos que se ponen en funcionamiento para solucionar los problemas derivados de las situaciones de juego deportivas. Son precisamente las aportaciones de este autor las que permiten el desarrollo de aproximaciones a la enseñanza deportiva basadas en la comprensión de la realidad del juego y por ende, en la construcción de soluciones basadas en el conocimiento del mismo. Aunque es Mahlo la figura más destacada en la promulgación de esta necesidad, son también importantes los trabajos de Listello, Clerc, Crenn y Scoebel (1977), Bayer (1979) y Döbler y Döbler (1980) como precursores de esta corriente de aproximación al conocimiento de los procesos que se desarrollaban en la búsqueda de soluciones a los problemas del juego, ya que hablaban de la necesidad de comprensión de los procesos tácticos que llevaban a la actuación en el mismo. Esta necesidad es también señalada y estudiada por bastante autores en la actualidad, los cuales señalan la importancia de los procesos reflexivos en torno a la práctica del juego y la construcción consciente de soluciones ante las situaciones en que el mismo pone al jugador (Castejón, 1994, 1995, 2002, 2004, 2005; Wein, 1995; Mombaerts, 1996, 2000; Garganta, 1996a, 1998, 2003; Sampedro, 1999; Castelo, 1999; Garganta y Pinto, 1998; Ardá y Casal, 2003; Romero, 2005; Ruiz Pérez y Arruza, 2005). Para estos autores, el concepto de inteligencia, o la llamada por Sampedro (1999) inteligencia de juego, está más acorde con los planteamientos de Marina (1993) cuando señala que la inteligencia es *la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas, plantearlos*. Algo muy parecido a lo que Mombaerts (1996) señala como aspectos determinantes en el rendimiento en el juego del fútbol. Precisamente, en las aportaciones de Marina (1993:17) encontramos lo que podría ser una definición clara de una correcta adecuación del jugador a la situación de juego, cuando señala que la inteligencia consiste en *dirigir nuestra actividad mental para ajustarse a la realidad y para desbordarla*. Es decir, involucrarnos mentalmente para analizar la situación de juego en que nos encontremos y buscar una solución que nos permita superar la complejidad de la misma. Evidentemente, en la búsqueda de esa solución intervienen multitud de factores entre los cuales juegan un papel muy destacado el

conocimiento sobre la situación en que nos encontramos, mecanismos perceptivos, atencionales, la motivación, el componente afectivo y la involucración motriz y capacidad de desarrollo de la misma. En este momento nos parece excepcional la aportación de Asensio (2004:118-199), que desde un ámbito general nos puede servir para describir con gran precisión la actuación de un jugador y el manejo de información, así como la toma de decisiones del mismo. Dicho autor señala que *adquirir conocimiento del proceder de una intrincada red de relaciones requiere, por consiguiente, saber orientarse en ella, delimitar el ámbito de complejidad relevante para aquello que se pretende conocer, determinar los elementos más significativos de la red (los más interconectados), diagnosticar las latencias entre perturbaciones y respuestas, así como prestar atención a los efectos secundarios que puedan presentarse*. Este mismo autor señala que sin retroalimentación no hay opción de desarrollar un comportamiento intencional. En definitiva, la actuación del jugador, para llegar a ser coherente y ajustada a la realidad de la situación de juego exige conocimiento del mismo, recepción y atención a los aspectos más determinantes de la misma y, antes de actuar, valorar los posibles efectos de su actuación (Romero, 2005).

En relación a todo lo anterior, Mahlo (1969) establece tres fases en la solución de un problema de juego:

- Análisis Perceptivo, en el cual el sujeto ha de prestar atención al contexto de juego y poco a poco, mediante un proceso de atención selectiva, ir centrándose en los aspectos más relevantes de la situación en la que se encuentre.
- Solución mental, mediante la cual el jugador habrá de construir o elaborar la mejor solución posible en función de sus experiencias previas, de sus conocimientos y de la información que maneja de la situación en que se encuentra.
- Solución motriz del problema, que consiste en la puesta en funcionamiento del ámbito motriz, o también denominada como parte visible de la actuación, la cual se corresponde con la ejecución técnica de los movimientos.

Estos procesos también han pasado por diferentes fases en su interpretación, desde posturas en que se consideraban compartimentos estancos y sucesivos, hasta posiciones en que dichos procesos se interrelacionaban unos con otros y no seguían necesariamente un camino unidireccional. *En el ámbito del comportamiento motor, los modelos explicativos vigentes consisten en aplicar los principios de la teoría de la información en el esquema comportamental,*

donde se pretende explicar los mecanismos de control del movimiento, (...) desde la recepción de información relevante hasta la programación de la respuesta motora (Oña, 1994:81-82).

Sirviéndonos del trabajo del último autor nombrado, podemos decir que se ha ido avanzando desde la interpretación del procesamiento de la información en base a un modelo básico del mismo, hasta los modelos de servosistemas. En dicho recorrido nos encontramos muy diferentes aportaciones, que lejos de entenderse como contrapuestas han de ser afrontadas como complementarias, pues el conocimiento de unas ha ido permitiendo la construcción de las restantes. En este sentido, en el trabajo de González Valeiro (2001a) se realiza una revisión general de las aproximaciones al aprendizaje motor, así como de los diferentes modelos de procesamiento de la información. Nos servimos de la misma por su idoneidad para un entendimiento general de los aspectos que nos ocupan. Dichos autores señalan que fue Bernstein (1967) el primero en señalar la importancia de atender tanto a procesos biológicos, como psicológicos y fisiológicos con el fin de comprender la actuación de los sujetos, encontrándonos dentro de los modelos cibernéticos. La evolución en el estudio de estos aspectos permitió el planteamiento de nuevos modelos, tales como los del circuito cerrado de Adams (1971) o la teoría del esquema de Schmidt (1975). En éstas se señala que el aprendizaje es inducido a través de la variabilidad de la práctica, siendo ésta la que permite la elaboración de esquemas cada vez más ajustadas a las demandas que el medio nos exige, en nuestro caso, el contexto de juego en fútbol (Mombaerts, 1996; Garganta y Pinto, 1998; Castelo, 1999; Romero, 2005).

Es a raíz de la preocupación por la respuesta ajustada a las demandas del contexto, de la situación en que nos encontremos, y a la variabilidad de elementos que intervienen en dicho ajuste lo que provoca la evolución de las anteriores posturas hacia una interpretación más ecológica, donde se explica el *aprendizaje como un proceso de adaptación motriz al ambiente, y lo que más diferencia a un experto de un novato es cómo percibe esa información y cómo gana eficiencia en la elaboración de affordance (coordinación entre lo que se percibe y la acción consecuente). La percepción y la acción se influyen mutuamente y aprender es establecer la mejor función para conjugar estos dos componentes. Aprender es, pues, entrar en un proceso de descubrimiento en el que el sujeto tiene un espacio de trabajo donde confluyen la percepción y la acción* (González Valeiro, 2001a:126). En estas últimas posiciones nos encontramos los modelos cognitivos y ecológicos del desarrollo motor, como contraposición, o más bien, avance de los planteamientos mecanicistas a los que hemos hecho referencia anteriormente. Es

precisamente en los enfoques cognitivos, así como en los ecológicos, en los cuales se interpreta el procesamiento de la información en el deporte como parte de un pensamiento operativo que muchos autores vienen a denominar pensamiento táctico (Ruiz Pérez y cols., 2001), que constituye el proceso intelectual de solución del problema de juego (Sampedro, 1999), que será resuelto por cada sujeto de la manera que más útil le sea a él mismo, dependiendo de sus características personales, de sus condiciones iniciales y sobre todo del modo particular de interacción con la tarea (González Valeiro, 2001a) y que supondrá la existencia de tres elementos (Ruiz Pérez y cols., 2001):

1. *Tratamiento de grandes unidades de acción a partir de la unión de un conjunto de elementos en un todo estructurado.*
2. *Reconocimiento dinámico de la situación-problema en la que surge un objetivo que el deportista trata de perseguir.*
3. *Formación de soluciones que puedan ser empleadas en una clase de situaciones o secuencias de acción.*

Estos aspectos, ya reseñados por Mombaerts (1996), son según, Ruiz Pérez y Arruza (2005) los que establecen las diferencias entre unos jugadores y otros en el terreno de juego, por lo cual el tratamiento de los mismos se hace indispensable en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol.

Tras la introducción general que hemos realizado del procesamiento de la información en el deporte, hemos podido observar la existencia de una serie de aspectos comunes a la mayoría de los planteamientos mostrados y los cuales vienen a determinar la naturaleza del mismo. Para Bandura (1997) existen cuatro subprocesos dentro del procesamiento de la información y la adquisición de patrones de movimiento, los cuales son:

1. Atención.
2. Retención.
3. Reproducción motriz.
4. Motivación.

Por su parte, Ruiz Pérez y cols. (2001), al referirse a los procesos cognitivos y comportamiento motor señalan varios aspectos primordiales a tener en cuenta:

1. Procesos atencionales.

2. Procesos de memoria.
3. Procesos de toma de decisión.
4. Procesos de feedback y regulación de las acciones.

Para Ste-Marie, Clark y Latimer (2002), la atención y la retención son principalmente responsables de la realización de una representación cognitiva del patrón de movimiento, y conjuntamente constituyen la fase de adquisición y preparación de la respuesta. Asimismo, estos autores señalan que el subproceso de retención es usado para transformar la representación cognitiva por estrategias tales como la elaboración de códigos simbólicos y ensayos. Por su parte, los subprocesos de retención y de motivación pretenden el máximo ajuste del movimiento a la representación cognitiva realizada con anterioridad.

Todos los subprocesos anteriores, como viene a llamarlos Bandura (1997), o mecanismos realizados a la hora de enfrentarse a una situación de juego determinada, lo que han de garantizar es que la decisión tomada sea la adecuada, encontrándonos dentro de lo que Ruiz Pérez y cols. (2001) vienen a llamar la toma de decisiones.

En base a lo anterior Carrol y Bandura (1982) y Bandura (1986, 1997), cit. ambos por Ste-Marie, Clark y Latimer (2002), declaran que la mera presentación del modelo no es suficiente para producir un aprendizaje adecuado de la habilidad, es decir, que la ejecución por parte del profesor, de la habilidad a realizar por los alumnos, si bien es un elemento favorecedor (Ímbidem, 2002), no se basta por sí solo para promover la comprensión de la habilidad, sino que la atención, la retención, la reproducción y la motivación se erigen como imprescindibles para tal fin (Bandura, 1997). Por tanto, se reitera una vez más la importancia de los procesos cognitivos en el aprendizaje y desempeño de las habilidades deportivas.

En relación con esto, Helsen, Starkes y Hodges (1998) en estudios que intentan averiguar la importancia de la práctica deliberada en el deporte, señalan que en el ámbito deportivo es necesario tener presentes dos tipos de esfuerzo, por un lado, el intelectual, y, por otro, el físico. De este modo, si bien un corredor precisa más esfuerzo físico que concentración, todo lo contrario ocurre cuando los deportistas realizan práctica imaginada, donde el esfuerzo físico es muy bajo, pero la concentración y/o esfuerzo mental muy alto. Por su parte, diferencian en relación con lo anterior, entre deportes individuales y de equipo, señalando que estos últimos se caracterizan por esfuerzos físicos variables y una gran capacidad de concentración

Profundizando en el aspecto anterior, Ruiz Pérez y Arruza (2005:70) señalan que en los contextos de juego se ven mezclados el esfuerzo cognitivo y el emocional, y al igual que los anteriores autores señalan la mayor dificultad e importancia de estos aspectos en los deportes colectivos, donde las decisiones individuales están en continua interacción con los oponentes y ha de suponer una toma de decisiones compartida, *en la que existe un reparto de responsabilidades para alcanzar el objetivo en cada momento del partido o competición.*

En el campo específico del fútbol son muy importantes las aportaciones que al respecto de los procesos cognitivos realiza Castelo (1999). Este autor habla de la racionalización de las tareas y misiones tácticas. Recordemos que Ruiz Pérez y cols. (2001) hablaban de los procesos cognitivos en los deportes como un pensamiento táctico. Volviendo a las aportaciones de Castelo (1999:88-89), este autor nos dice que *los juegos deportivos colectivos están caracterizados por innumerables operaciones multifactoriales complejas, cuya realidad viene determinada por actos premeditados que tienen un sentido y un objetivo. En este sentido, la racionalización de las tareas y misiones tácticas de los jugadores representa una de las orientaciones del subsistema estructural, y se establece en función:*

- *de las potencialidades individuales de los jugadores;*
- *de los objetivos tácticos del equipo, y*
- *del conocimiento, más o menos pormenorizado, de las circunstancias en que determinado enfrentamiento irá a transmitirse, incluyendo, las particularidades fundamentales del equipo adversario.*

Según el anterior autor existen una serie de actitudes y comportamientos técnico-tácticos de base de los jugadores, de entre los cuales destaca la necesidad de una *atención concentrada sobre todo lo que le rodea, cuidadosa observación del comportamiento de los compañeros y adversarios, condiciones fundamentales para la correcta lectura y valoración de las situaciones de juego. Planear anticipadamente las opciones que se van a tomar para las diferentes situaciones que el juego encierra en sí mismo. Reaccionar con un comportamiento diferente ante lo imprevisible y transitorio del juego* (Castelo, 1999:90). Asimismo, destaca la importancia de un comportamiento que ponga lo individual al servicio de lo colectivo y donde se intente adoptar las soluciones, que respetando los condicionantes de la situación de juego en que se encuentre el jugador, sea lo más fácil y simple posible, con el fin de garantizar su éxito.

En la misma línea, Greháigne (2001:150) señala que *los modos operatorios de un jugador, es decir, su forma de actuar en la realidad, son siempre producto de sus representaciones*. Este autor recurre a las aportaciones de Giordan (1987) para aclarar el concepto de representaciones, interpretándolo como *un modelo de explicación que organiza la percepción, la comprensión de la información y orienta la acción*. Greháigne, sigue afirmando que esta representación se erige como un sistema de traducción del mundo exterior, que mediante una dotación de significados a la información procedente del contexto del juego permite ajustar las respuestas a las exigencias de la misma. Así, es precisamente el cambio de estos sistemas de representaciones lo que permiten el aprendizaje y la mejora en el desenvolvimiento técnico-táctico y por tanto, en la adecuación del jugador al subsistema estructural de organización de un equipo de fútbol y de la servidumbre de las acciones individuales a los objetivos colectivos del mismo (Castelo, 1999).

Las aportaciones anteriores nos conducen al tratamiento de la toma de decisiones en el fútbol, la cual surge como producto del procesamiento de información y del sistema de representaciones al que hemos hecho referencia anteriormente. Este proceso lo denomina Mombaerts (1996) como gestión de la respuesta, para la cual, según Weineck (1983) se precisa de unas capacidades cognitivas, de unas habilidades técnicas y de unas capacidades psicofísicas, en la línea de lo expresado por Rezende y Valdés (2003, 2003a, 2003b), y cuyo objetivo es obtener un comportamiento óptimo en competición gracias a la utilización de todas las capacidades y habilidades individuales.

Rulence-Pâques, Fruchart, Dru y Mollet (2005) señalan que en los estudios realizados en expertos en ajedrez, matemáticas y física, la resolución de problemas de dichas materias determina que la superioridad de los expertos con respecto a los novatos se debe a un mayor conocimiento específico del área o materia en que se encuentran, así como al uso de dicho conocimiento para percibir y estructurar la información recibida. Estos autores intentan conocer la importancia de estos aspectos en el campo específico del fútbol, como ya hicieron con anterioridad en sus trabajos Helsen, Starkes y Hodges (1998), Helsen y Starkes (1999) y Helsen, Hoges, Van Winckel y Starkes (2000), los cuales, en un intento de determinar los aspectos relevantes que llevan a alcanzar la pericia en el fútbol, señalan que básicamente se debe al mejor dominio e implicación cognitiva en las habilidades específicas de este deporte. Dicha pericia viene auspiciada por un mejor control del procesamiento e interpretación de la información procedente del contexto de juego y por la construcción cada vez más ajustada de un

corpus de conocimientos específicos sobre el mismo (Starkes y cols., 1994 cit. por Rulence-Pâques, Fruchart, Dru y Mollet, 2005). De todos modos, como ya hemos venido afirmando a lo largo del marco teórico que estamos construyendo, los estudios con base empírica dedicados al fútbol, y más concreto al fútbol en la iniciación son muy escasos (Morris, 2000), así la manera en que los jugadores reciben y procesan la información, y la forma de proceder en la elaboración de una respuesta, en base al conocimiento específico que poseen, no ha sido objeto de muchas investigaciones, como señalan Thomas y Thomas (1994). De todos modos, parece claro que la manera en que el jugador integra ese conocimiento en estructuras cada vez más complejas es un factor determinante en el desarrollo deportivo de los jugadores y, por tanto, en la eficacia del diseño o toma de decisiones de los mismos (Lerda y cols., 1996 cit. por Rulence-Pâques, Fruchart, Dru y Mollet, 2005).

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

II.4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN EL FÚTBOL BASE

II.4. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN EL FÚTBOL BASE

A lo largo del presente apartado nos vamos a centrar en el tratamiento de los aspectos metodológicos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol, haciendo especial hincapié en los modelos de enseñanza deportiva predominantes en la práctica, así como de los métodos y estilos de enseñanza que los caracterizan.

En primer lugar hemos de realizar una aclaración terminológica, pues, como señalan Sicilia y Delgado (2002), existe una gran confusión entre los diferentes términos que aluden a las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Física y en la enseñanza deportiva, lo cual hace que se mencionen o se aludan a términos sinónimos como aspectos diferentes o, al contrario, que se utilicen términos que no significan lo mismo para referirse al mismo aspecto de la enseñanza.

De este modo, los términos Didáctica, metodología, estrategias metodológicas, métodos de enseñanza, modelos de enseñanza, estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza, etc., en una gran cantidad de ocasiones no son utilizados correctamente.

En el ámbito general, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) se refiere a la metodología como *la ciencia del método*, entendiendo por método el *modo de decir o hacer con orden una cosa*, o bien, el *modo de obrar o proceder; hábito o costumbre que cada uno tiene y observa*. Por tanto, podemos extraer que la metodología de enseñanza nos permitirá actuar en los procesos de enseñanza-aprendizaje en base a un orden, determinando la manera de proceder en función del marco en que nos ubiquemos. Asimismo, se basa en el conocimiento de los métodos y estilos de enseñanza que determinen la relación de los diferentes elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje y que determinen la interacción existente entre el profesor y el alumno, o, en nuestro caso entre los jugadores y el técnico deportivo, como se puede extraer del trabajo de Fraile (1996).

En base a las anteriores afirmaciones podemos decir la metodología de enseñanza engloba los estilos de enseñanza, estrategias en la práctica, técnicas de enseñanza, e intervenciones didácticas, dentro de lo que Delgado Noguera (1993) viene a llamar método de enseñanza. Dentro de dicha metodología, el *entrenador se explicitará a partir de poner en*

práctica un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se recojan: objetivos, contenidos, formas de enseñar, estrategias para utilizar los recursos existentes, así como una manera de controlar los resultados de sus jugadores. (Ibidem: 27).

El mismo autor nos habla que la metodología se concreta en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de diversos ejes vertebradores:

- El marco epistemológico que da cobijo a los aspectos teóricos que fundamentarán la enseñanza y la actuación de los entrenadores.
- El marco organizativo de los clubes.
- El marco didáctico del entrenador, como principal responsable o director del proceso de enseñanza-aprendizaje
- El marco personal de los jugadores, entendidos como los principales protagonistas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Según Águila y Casimiro (1999), la metodología vendrá determinada por los principios pedagógicos a los que atienda, de manera que, grosso modo podemos hablar de dos ámbitos metodológicos generales, por un lado los métodos activos y por otro los tradicionales (Devís y Peiró, 1992; Bayer, 1979; Blázquez, 1995; Águila y Casimiro, 2000; Martínez Chaves, 2001; López Parralo, 2004; Méndez Giménez, 2003,2005). La principal diferencia que podemos encontrar entre unos y otros es la manera en que se pretende que se impliquen los alumnos, así como el grado de aprendizaje que se busca (Bayer, 1979).

Los elementos que definen uno y otro enfoque, basándonos en las aportaciones de Méndez Giménez (2005), los podemos resumir en que bajo el prisma tradicional se busca el aprendizaje en base a propuestas analíticas, mecanicistas, repetitivas y basadas en la relación de autoridad unidireccional entre el profesor y los alumnos. Por su parte, el enfoque activo busca la implicación por parte de los alumnos, asumiéndolos como los verdaderos protagonistas de su aprendizaje y teniendo en cuenta la posibilidad de diferentes niveles e intereses entre los alumnos.

II.4.1. MÉTODOS TRADICIONALES

Estos métodos también son denominados por Lasierra y Lavega (1993) como Pedagogía Analítica, mientras que Blázquez (1995) señala que pueden ser conocidos mediante diversas denominaciones, las cuales mostramos a continuación (tabla II.4.1.):

MÉTODOS TRADICIONALES
Método Analítico
Método Pasivo
Método Mecanicista
Método Directivo
Método Intuitivo
Método asociacionista

Tabla II.4.1. Diferentes denominaciones por las que se conocen a los métodos tradicionales (Blázquez, 1995:256).

Para Méndez Giménez (2005) el aspecto más importante que los define se basa en la visión estática del aprendizaje que plantean, ya que se contempla al alumno como un sujeto pasivo que ha de aprender una serie de habilidades básicas para el deporte en que nos encontremos, las cuales ha de ir integrando unas con otras bajo un proceso de enseñanza basado en la complejidad creciente y estructurada de los elementos a aprender.

Águila y Casimiro (2001:44) señalan que estos métodos se construyen bajo el prisma del entrenamiento deportivo *en que los entrenadores carecen de la formación pedagógica y didáctica y, por tanto, basan sus planteamientos de aprendizaje en la consecución de un abanico más o menos amplio de elementos técnicos individuales, así como de sistemas de juego colectivo. Estaríamos hablando de modelos que repiten e imitan el modelo de entrenamiento de los adultos con ciertas adaptaciones para los niños.* Blázquez (1995) ahonda en este planteamiento, afirmando que dichos entrenadores *se rigen por su intuición o imitando y reproduciendo la manera como les enseñaron a ellos.* Los últimos autores nombrados realzan un aspecto que nos parece muy importante, pues determinan que estos posicionamientos se sustentan en la lógica del adulto, la cual queda lejos de los intereses y motivaciones de los jugadores

Pero, el aspecto más destacado de este enfoque metodológico sería la relación entre el profesor y el alumno, entre el entrenador y el jugador, la cual se basa en un acusada directividad por parte del primero sobre el segundo y donde la intervención didáctica, esto es, todas las acciones que realiza el profesor con la intención de enseñar (Delgado Noguera, 1991, 1991a), están sustentadas en esa relación. Para ello el profesor se comunica con los alumnos mediante unas *explicaciones detalladas de los aspectos anatómicos y biomecánicos del gesto y en una serie de correcciones al respecto, únicamente enfocadas a la ejecución* (Águila y Casimiro, 2001:45).

Ahora bien, aunque se intenta avanzar de lo simple a lo complejo mediante la descomposición de los gestos en secuencias más sencillas para la ejecución, no se tiene en cuenta lo que es simple o complejo para el alumno, sino que ese criterio de facilidad o dificultad viene determinado por las creencias del entrenador, las cuales se basan con gran asiduidad en las experiencias vividas en su época de aprendizaje (Sánchez Bañuelos, 1992; Blázquez, 1995; Ibáñez, 1997; García, 2000; Águila y Casimiro, 2001; Onofre, De la Torre y Velázquez, 2001).

Por tanto, y en base a lo anterior, Blázquez (1995) señala que los métodos tradicionales llegan a ignorar una cuestión vital en el aprendizaje, esto es, el niño o niña, en nuestro caso, jugador o jugadora, y más aún los elementos motivadores que llevan al alumno a querer involucrase en un proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo. Sobre este aspecto ya hemos realizado un tratamiento en apartados anteriores, cuando se ha señalado no sólo la importancia, sino el carácter indispensable de que los alumnos se muestren motivados hacia el objeto y contenidos de aprendizaje (Ames, 1984; Ericsson, Krampe y Tesh-Römmer, 1993; Ruiz Pérez, 1994; García Bengoechea, 1997; Goleman, 1997; Pieron, 1999; Robert, Treasure y Kavussanu, 1997; Robert, 2001; Pujals y Vieira, 2002; Ommundsen y cols., 2003).

Asimismo, dentro del abanico de orientaciones motivacionales, polarizadas en la orientación hacia la tarea y en la orientación hacia el resultado (Chelladurai, 1984; Riemer y Chelladurai, 1995; Hatzigeorgiadis y Biddle, 2002; Horn, 2002), bajo los métodos tradicionales se pone excesivo énfasis en los resultados, lo que da lugar a una elevada preocupación por las victorias y por demostrar el nivel de habilidad ante el entrenador, padres y resto de jugadores (Garland y Barry, 1988; Blázquez, 1995; Duda y Hall, 2001; Méndez Giménez, 2005). Este hecho conlleva que los jugadores no busquen un desarrollo personal, sino basarse y repetir

continuamente las habilidades que más dominan, con el fin de obtener éxito continuamente (Blázquez, 1995; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001)

A modo de resumen podemos decir que los métodos tradicionales, según Blázquez (1995) tienen una serie de deficiencias, las cuales podemos resumir en las que mostramos en la tabla II.4.2.

DEFICIENCIAS DE LOS MÉTODOS TRADICIONALES
Carácter excesivamente analítico, que da lugar a una pérdida de contacto con el contexto global y real del juego
El marcado carácter directivo de los entrenadores da lugar a una pérdida de iniciativa en el niño.
Las propuestas planteadas generan desencanto en los alumnos, pues no son tan divertidas como ellos esperaban a la hora de involucrarse en el aprendizaje de un deporte. Esto lleva consigo la apatía y el aburrimiento de los jugadores.
Estos modelos retrasan la culminación del aprendizaje pues no se juega hasta que se dominan las técnicas básicas necesarias, a juicio de los entrenadores, para poder realizarlo con éxito.
Sólo se experimenta éxito cuando se demuestra pericia ante los demás y cuando se obtienen victorias.

Tabla II.4.2.. Deficiencias de los modelos tradicionales según Sánchez Bañuelos cit. por Blázquez (1995:258).

II.4.2. MÉTODOS ACTIVOS

Por su parte, los métodos activos surgen como consecuencia de las investigaciones realizadas en el ámbito de la iniciación deportiva, y como producto de percatarse de la necesidad de dar lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje más ajustadas a la realidad del juego y del jugador. Como vimos en el apartado dedicado al análisis de los procesos cognitivos en el fútbol, es a partir de mitad del siglo XX cuando los posicionamientos en torno al desarrollo motor y el aprendizaje deportivo perciben esta necesidad y empiezan a dar lugar a aproximaciones más centradas en enfoques globalizadores e integrados. Dentro de los precursores de este nuevo acercamiento podemos citar a Mahlo (1969), Bayer (1979) y Bunker y Thorpe (1983), todos figuras impulsoras de una necesidad de cambio dentro de la enseñanza de los deportes colectivos.

Dentro de estos métodos se avanza desde posturas centradas en el aprendizaje descontextualizado de la realidad del jugador, a prestar atención al progreso realizado por el debutante y el esfuerzo del mismo, así como a tener muy presente la importancia de los aspectos motivacionales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Blázquez, 1995). Este

último autor, al igual que ya hizo con los métodos tradicionales, señala que los activos también pueden ser denominados de varias maneras, las cuales las recogemos en la siguiente tabla (II.4.3.).

MÉTODOS ACTIVOS
Método global
Método sintético
Pedagogía de las situaciones
Pedagogía del descubrimiento
Pedagogía exploratoria
Método estructuralista

Tabla II.4.3. Diferentes denominaciones por las que se conocen a los métodos activos (Blázquez, 1995:259).

Para Águila y Casimiro (2001:45), estos métodos, *además de entender profundamente las características propias del deporte, están basados en el practicante (...). De acuerdo con la forma concreta que tienen los niños de acceder al conocimiento*. Los mismos autores nos vienen a señalar que la base de la enseñanza bajo la perspectiva de los métodos activos se sustenta en situaciones reales de juego en la que se busca la solución a un problema y donde los gestos o técnicas son partes de los mismos. Es precisamente el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice a través de formas jugadas lo que garantiza la motivación de los jugadores en la búsqueda de las soluciones a los problemas planteados.

En el anterior aspecto radica la principal diferencia entre uno y otro método de enseñanza, pues si bien en el tradicional, la figura del jugador era pasiva, aquí son los encargados de buscar soluciones a los problemas de juego planteados. En este caso el alumno se centra en la tarea, siendo la misma hacia la que *se encamina la acción más que en fomentar la habilidad delante de los demás o conseguir éxitos o resultados reconocidos por los otros* (Blázquez, 1995:258-259).

Para profundizar en el anterior aspecto nos permitimos recoger una interesante aportación de Méndez Giménez (2005:22), que sintetiza perfectamente la filosofía de estos métodos. Dicho autor, al referirse a los métodos activos, señala que *focalizan su atención en el progreso realizado por el debutante, partiendo de sus intereses y reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la situación motriz con el objeto de adquirir unos conocimientos*

adaptados y deportistas inteligentes. Este enfoque entiende que el sujeto nunca parte de cero en la adquisición de conocimientos y de habilidades. Cada sujeto dispone de una estructura de movimiento inicial, de forma que un nuevo acto motor modifica la estructura existente. Asimismo, este autor señala que se parte de la situación real de juego, elemento motivador del aprendizaje del niño. A partir del juego y de las situaciones problema surgen las dificultades reales y el alumno se implica en la acción, y debe buscar soluciones para resolver los obstáculos.

El principal objetivo de estos modelos de enseñanza es conseguir unos aprendizajes sólidos y desarrollar la inteligencia de juego, en la línea de lo expresado por Blázquez (1995), Wein (1995), Sampedro (1999), Garganta (2004), Ruiz Pérez y Arruza (2005) y Romero (2005). Donde no se buscan repetidores de acciones, sino jugadores capaces de pensar y elaborar sus propias soluciones técnico-tácticas a las situaciones de juego en que se encuentren (Morcillo y Moreno, 2000; Pino y cols., 2001; Romero, 2005), donde se mejore la capacidad de los mismos para adaptarse a situaciones nuevas (López, 2004) y donde, refiriéndonos al fútbol, se trabaje bajo una filosofía que Wein (1995) resume en una sola frase: *jugar a fútbol sin pensar es como tirar a portería sin apuntar.*

Los modelos activos encuentran sustento dentro de las teorías del aprendizaje de Piaget (1969), cuando este señala que el niño aprende de lo general a lo particular, es decir, y trasladándolo a los deportes colectivos, del juego real a las habilidades específicas y gestos técnicos concretos, pues lejos de éste, el niño no encontrará ni sentido, ni validez, a los últimos (Blázquez, 1995). Encontramos aquí un punto de contraposición absoluta entre los planteamientos de estos métodos y el de los tradicionales, donde no se concebía la práctica de juego real sin un previo dominio de los gestos técnicos. Por tanto, dentro de los métodos activos, se pretende trabajar en base a los conceptos de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y constructivismo de Vigotsky (1978), tomando al alumno como verdadero protagonista y constructor de su aprendizaje.

Para Giménez (2003), los métodos activos han de estructurarse en torno a las siguientes premisas:

- Utilización del juego como principal medio de aprendizaje.
- Modificación de las reglas en función de las actitudes e intereses de los alumnos.

- Desmitificar la importancia del aprendizaje técnico específico, entendiéndolo como parte de un constructo técnico-táctico y asumiendo que fuera del mismo no tiene sentido.
- No argumentar el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de los resultados obtenidos en la competición, utilizando ésta como un elemento motivador y de aprendizaje más que como un aspecto selectivo.

II.4.3. MODELOS DE ENSEÑANZA EN EL DEPORTE

En primer lugar hemos de diferenciar entre modelos de enseñanza deportiva y métodos de enseñanza deportiva. En el apartado anterior hemos intentado definir los métodos de enseñanza deportiva, como lo que nos va a permitir actuar de forma ordenada en el proceso de enseñanza aprendizaje en base a unos fundamentos psicopedagógicos determinados y mediante la administración de los recursos de que dispongamos para el cumplimiento de los objetivos planteados (Fraile, 1996). Estos métodos nos darán respuesta al cómo enseñar (Soares y Santana, 2005) y determinarán la manera en que se da protagonismo al alumno a lo largo de la adquisición de los aprendizajes (Bayer, 1979). Es más, existe una gran confusión terminológico en torno al concepto de método, como afirman Sicilia y Delgado (2002). Estos autores hablan de método como *un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinados, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. En definitiva, media entre el profesor, el alumno y lo que se quiere enseñar* (Ímbidem, 2002:24). Estos mismos autores recomiendan el uso del término método cuando nos queramos referir de forma general a la manera de conducir la enseñanza.

Por su parte los modelos de enseñanza deportiva, aunque su concreción en la práctica también alude al nivel de protagonismo del alumno en su propio proceso de aprendizaje, hacen más referencia a la manera en que nos acercamos a la enseñanza deportiva, o más bien, la progresión que se sigue en la iniciación deportiva a lo largo del período en que el jugador toma contacto con una especialidad deportiva hasta que la practica con cierta eficiencia y eficacia (Blázquez, 1995). Los modelos de enseñanza deportiva los podemos entender como la filosofía de aproximación al tratamiento de los contenidos propios de cada deporte o grupos de deportes.

Primordialmente podemos distinguir dos modelos de enseñanza deportiva, por un lado el tradicional o técnico, y por otro el alternativo o táctico (Bayer, 1979; Sánchez Bañuelos, 1992; Blázquez, 1995; Devís, 1996; Werner, Thorpe y Bunker, 1996; Graça y Olivera, 1998; Águila y

Casimiro, 1999, 2000; Martínez Chaves, 2001; Méndez Giménez, 2003, 2005; López, 2004; Castejón, 2002, 2004, 2005; López Roz y Castejón, 2005; Soares y Santana, 2005). Ahora bien, aunque el posicionamiento en uno u otro modelo lleva prácticamente implícita la utilización de unos u otros métodos de enseñanza, dichos modelos no se ciñen a unos en exclusividad, sino que puede utilizarse todo el abanico ofrecido por ellos independientemente del modelo de enseñanza deportiva en que nos encontremos.

Lo que si está claro es que uno y otro modelo se configuran bajo la cobertura de un paradigma educativo y una corriente de pensamiento, *por un lado, las teorías asociacionistas sustentan el modelo tradicional, basado fundamentalmente en la enseñanza de las habilidades deportivas como paso previo al aprendizaje de los fundamentos tácticos y al desarrollo del juego en situación real; por otro lado, las teorías cognitivistas respaldan los modelos alternativos, fundamentados en la enseñanza de los principios tácticos comunes antes de abordar los aspectos técnicos* (Méndez Giménez, 2003:123). Por tanto, encontramos una relación directa entre los contenidos que trataremos a continuación y el apartado dedicado a los procesos cognitivos en el fútbol, el cual precede al presente y donde se hacía referencia a la necesidad de implicación y comprensión de los jugadores de la realidad del juego del fútbol, entendiéndolos como sujetos activos constructores de su propio aprendizaje (Wein, 1995; Mombaerts 1996, Garganta y Pinto, 1998, Romero, 2005), para lo cual hicimos una revisión del tratamiento de la información por parte de los jugadores y de las diferentes aproximaciones que se han realizado respecto a este tema, avanzando desde teorías conductistas y mecanicistas, hasta teorías cognitivas.

Mombaerts (1998:18-19), en el campo específico del fútbol, habla del modelo tradicional como un enfoque analítico que se sustenta en la fragmentación de los diferentes elementos que determinan el rendimiento del jugador. Por su parte, habla del modelo alternativo o táctico argumentando la necesidad de un bagaje técnico-táctico del jugador que *permita al practicante construir su fútbol situando la práctica en el campo de juego sobre base creativas, que dejen jugar plenamente la autonomía, la toma de iniciativas y la aceptación de responsabilidades*. Estas mismas creencias son compartidas, con diferentes matices, pero con el mismo fondo diferentes autores que hablan de la necesidad de dicha implicación y desarrollo de la creatividad (Wein, 1995; Garganta y Pinto, 1998; Morcillo y Moreno, 2000; Gréhaigine, 2001; Ardá y Casal, 2003; Romero, 2005).

Como podemos observar, las afirmaciones de Mombaerts (1998) vienen a corroborar la aclaración conceptual que hemos intentado realizar en torno a los conceptos de modelos de enseñanza deportiva y métodos de enseñanza deportiva. Vemos como por un lado, a través de uno u otro modelo se busca el desarrollo de elementos técnicos o elementos tácticos en primer lugar para caminar hacia los otros en segundo término. Esto constituye el sustento teórico del modelo. Asimismo, en base a las aportaciones de este último autor nombrado, así como a las de Blázquez (1995) y Méndez Giménez (2003), entre otros, en el campo genérico, o a las de Garganta y Pinto (1998), Morcillo y Moreno (2000), Gréhaigne (2001), Lago (2002), Garganta (2003), en el campo específico del fútbol, se pueden asociar los métodos tradicionales a los modelos técnicos, y los métodos activos a los modelos alternativos, pues si bien en los primeros la implicación del alumno se resume a la reproducción o ejecución de los ejercicios planteados por el entrenador, en el segundo de los casos, se busca la implicación cognitiva de los jugadores con el fin de desarrollar los conceptos y habilidades técnico-tácticas que permitan la comprensión del juego (Martínez Chaves, 2001; López, 2004; Castejón, 2005; García López, 2006¹⁶).

En relación a lo anterior, Castejón y cols. (2003) hablan de modelo técnico y modelo comprensivo. Aunque, si bien dentro del modelo técnico no hacen subdivisiones, en el modelo comprensivo incluye las siguientes aproximaciones o, podríamos llamar, submodelos diferentes, todos basados en la prioridad que se le quiere dar a la comprensión del juego por parte de los jugadores. Estos autores identifican, por tanto un mayor abanico de modelos de enseñanza deportiva, y en un trabajo muy interesante señalan la procedencia de cada uno de ellos, como recogemos en la siguiente tabla (II.4.4.).

¹⁶ Visto en World Wide Web
(www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_investigacion/LuisMiguelGarcia1.htm) . 1/4/2006.

Modelos de Enseñanza Deportiva	
Modelo técnico	Falkowsky y Enriquez, 1979; Sánchez Bañuelos, 1994.
Modelo Comprensivo Vertical	Wein, 1991 y 1995; Usero y Rubio, 1993.
Modelo Comprensivo Horizontal Estructural	Bayer, 1979; Blázquez, 1986; Lasierra y Lavega, 1993; Jiménez Jiménez, 1993 y 1994.
Modelo Comprensivo Horizontal Centrado en el Juego	Thorpe, 1992; Read, 1992; Almond y Warning, 1992; Devís y Peiró, 1992; Devís, 1996; Méndez Giménez, 1998.
Modelo Integrado	French y cols., 1996, Castejón y López Ros, 1997; López Ros y Castejón, 1998.
Modelo Constructivista	Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001.

Tabla II.4.4. Modelos de enseñanza deportiva (Castejón y cols., 2003:72)

Por su parte, García López (2006), recoge igualmente la diferenciación entre modelo técnico y comprensivo o alternativo, entendiendo dentro de este último los citados por los anteriores autores como comprensivo vertical, horizontal estructural y horizontal centrado en el juego.

En los siguientes apartados vamos a tratar con mayor profundidad las características de los diferentes modelos de enseñanza deportiva, haciendo la diferenciación entre modelo técnico o tradicional y alternativo, comprensivo o táctico. Igualmente, dentro del modelo que así lo requiera estableceremos las diferencias entre los posibles submodelos existentes.

Antes de entrar en esa diferenciación, y tratamiento específico de cada modelo, nos parece muy acertada la apreciación de Devís y Sánchez Gómez (1996) cuando vienen a señalar que la elección de uno u otro modelo viene determinada por los intereses del medio o contexto en que nos movamos, señalando que los modelos prioritariamente técnicos y verticales se relacionan más con los ámbitos federativos, mientras que los comprensivos encajan mejor dentro de contextos educativos, donde el rendimiento no sea el único indicador a seguir.

Igualmente, uniéndonos a los que expresan Contreras, De la Torre y Velázquez (2001), el tratamiento de ambos modelos no debe centrarse en una confrontación de las ventajas e inconvenientes de un modelo respecto al otro, sino en el análisis de la posibilidades de uno y otro en función del contexto en que nos movamos y de los objetivos que persigamos.

II.4.3.1. MODELO DE ENSEÑANZA DEPORTIVA TÉCNICO O TRADICIONAL

El principal sustento del modelo técnico es el desarrollo de técnicas deportivas fundamentales como paso previo al aprendizaje de aspectos tácticos y a la práctica de juego en situación real (Méndez Giménez, 1999). El aprendizaje de dichas técnicas se hace a través de *series de secuencias que llevan al alumno de forma progresiva al alcance de la meta prevista* (Ímbidem, 2005:27).

Este modelo se encuentra dentro de la cobertura de las corrientes inducidas por el desarrollo industrial de finales del s.XIX y comienzos del XX, dentro del pensamiento científico-técnico, la psicología conductista y los posicionamientos tecnológicos de la enseñanza (Kirk, 1990; Contreras, 1998; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Es por ello que, según Ruiz Pérez (1996) se sustentan en la aplicación de los principios del condicionamiento operante a la enseñanza deportiva.

Se fundamenta este posicionamiento en la corriente extendida a lo largo del siglo XX de la necesidad de que todo tipo de práctica sea auspiciada por unos conocimientos científicos, lo cual, en el campo de la Educación Física y el deporte, propició el pensamiento tecnológico predominante, aunque el mismo constituyera un entramado descontextualizado de la práctica deportiva como tal (Contreras, 1998; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Estos mismos autores señalan que lo anterior da lugar a un modelo de enseñanza por objetivos mensurables y operativos, determinando de manera bastante hierática los medios didácticos a emplear y la manera de emplearlos. Estos medios, los recursos y la forma de utilizarlos, así como la elección de los objetivos, contenidos y tareas de enseñanza son elegidos únicamente por el entrenador, dando lugar a un sistema de comunicación unidireccional en que los intereses y motivaciones de los jugadores no son tenidos en cuenta (Sánchez Bañuelos, 1992).

Estos posicionamientos, que, según Méndez Giménez (2003), son los predominantes en la actualidad, abogan por una *iniciación deportiva desde la consideración del aprendiz como un sujeto pasivo que registra mecánicamente las informaciones y aprendizajes que le son suministrados* (Contreras, 1998). *Se trata, por tanto, de una enseñanza centrada en el profesor, masiva y analítica, en la que se proporciona directamente la información al alumnado* (Méndez

Giménez, 2005), y en la que se relega a una posición poco relevante la comprensión de la esencia del juego y la práctica del mismo, la cual se otorga como premio a un buen entrenamiento o como medio de catarsis, pero sin una conexión clara con los objetivos marcados (Méndez Giménez, 2003).

El fundamento en que se basa este modelo es en la adquisición de las destrezas básicas del deporte en que nos encontremos, partiendo del aprendizaje de los modelos técnicos, considerados como ideales, los cuales han sido conseguidos a través de la práctica o de una larga experiencia (Sánchez Bañuelos, 1992). Por tanto, se trabaja en base a un orden secuencial en que se prioriza sobre la adquisición de las habilidades básicas del deporte que nos ocupe, para una vez asimiladas y dominadas se vayan incluyendo en situaciones donde se traten aspectos de carácter táctico. En este sentido, Sánchez Bañuelos (1992) y Contreras (1998) muestran las fases en que se basa el modelo de enseñanza técnico o tradicional, las cuales las recogemos en la siguiente tabla.

Fases de la progresión de enseñanza bajo el modelo técnico o tradicional	
Sánchez Bañuelos (1992)	Onofre, De la Torre y Velásquez (2001)
1. Presentación global del deporte.	1. Adquisición de las habilidades específicas (aspectos técnicos)
2. Familiarización Perceptiva.	
3. Enseñanza de los modelos técnicos de ejecución	
4. Integración de los fundamentos técnicos en las situaciones básicas de aplicación.	2. Utilización de las habilidades específicas en situaciones simuladas de juego
5. Formación de los esquemas básicos de decisión.	3. Integración de las habilidades específicas de juego real e iniciación a sistemas tácticos colectivos.
6. Enseñanza de esquemas tácticos colectivos.	
7. Acoplamiento técnico-táctico de conjunto.	

Tabla II.4.5. Fases de enseñanza en los modelos tradicionales.

El aprendizaje en este modelo se basa en la repetición mecánica de los gestos, los cuales se descomponen en partes más sencillas para realizar una progresión en dificultad hasta ensamblarlas en la ejecución completa de la técnica a aprender. Esta progresión no se basa en las características de los alumnos o en sus diferentes niveles, sino en una progresión más o menos estandarizada que persigue un modelo de ejecución que se considera una solución eficaz (Sánchez Bañuelos, 1992). Se busca con este modelo reducir al nivel mínimo el error de los

jugadores en el proceso de aprendizaje de las habilidades, hecho por el cual se descompone en partes el gesto a aprender (Contreras, 1998). Por lo tanto, aunque se pueden utilizar otras estrategias en la práctica, la que caracteriza primordialmente este modelo es la analítica (Castejón y cols., 2003).

Por su parte, la técnica de enseñanza que define estos modelos de enseñanza es la instrucción directa, *donde el alumno o alumna depende totalmente del profesor o profesora* (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001:149), o, en nuestro caso, entrenador o entrenadora. Por tanto, como ya dijimos anteriormente estamos dentro de una comunicación unidireccional donde toda la responsabilidad recae en la figura del profesor. En este sentido son muy interesantes las aportaciones de los últimos autores nombrados cuando señalan que en las últimas fases de enseñanza de la progresión que antes hemos referido se podría utilizar otra técnica de enseñanza, más basada en la búsqueda o indagación, pero que quizás sería contraproducente pues crearía un gran desconcierto en los alumnos, pues acostumbrados a no tener relevancia en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, este cambio podría acarrearles algún conflicto.

Los estilos de enseñanza propios de este modelo de enseñanza serían cercanos al mando directo y la asignación de tareas, donde el alumno o jugador se limita a hacer o reproducir las instrucciones del entrenador.

Otro de los aspectos que queremos incluir dentro del tratamiento de los modelos de enseñanza deportiva es el tipo de entrenador que se puede encontrar en cada uno de ellos, pues, como afirma (Sicilia y Delgado, 2000; Gallego y Salvador, 2002) el profesor, maestro o entrenador, en nuestra caso, es el que en última instancia tiene la responsabilidad de posicionarse en uno u otro entramado metodológico, concediendo, por ende mayor o menor responsabilidad a sus alumnos. En este sentido, partiendo de la propuesta de Marrero (1988) y de la adaptación al campo de la Educación Física que de ella hace Romero (1995), podemos hablar de diferentes tipos de docente en función de sus ideas, posicionamientos o, en resumidas cuentas, de sus teorías implícitas. Aunque este apartado se desarrollará con mayor detenimiento en el específico del cuestionario de teorías implícitas, que hemos incluido dentro del capítulo III, pretendemos en este momentos realizar una breve introducción al mismo. Como decíamos, para los últimos autores nombrados, nos podemos encontrar con diferentes tipos de docentes, que en

base a lo que argumenta Ibáñez (1996), podemos y debemos trasladarlo al campo de los entrenadores. Dichos tipos de serán:

- Entrenador tradicional, ubicado dentro de planteamientos propios de la teoría dependiente. Este entrenador concibe la enseñanza como guiada y dirigida por él. Mantiene una actitud distante respecto a los alumnos, los cuales han de llevar todos el mismo ritmo de aprendizaje, que además considera que no pueden aprender por sí solos.
- Entrenador productivo-técnico, ubicado dentro de la teoría productiva. Se busca, por encima de todo, la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje, trabajando en base a objetivos operativos.
- Entrenador práctico o procesual, encuadrado en las ideas de la teoría expresiva. Este tipo de entrenador se caracteriza por querer que los alumnos estén siempre practicando y experimentando en todas las situaciones enseñanza-aprendizaje que puedan ubicarse dentro de la sesión de trabajo o entrenamiento.
- Entrenador constructivista, conforme a los presupuestos de la teoría interpretativa. Aquí el entrenador se centra en las necesidades, posibilidades y limitaciones de los jugadores, intentándolos implicar activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual se basa en el principio de la comprensión, en el aprendizaje significativo y constructivo.
- Entrenador emancipatorio o sociocrítico, que será aquel que se muestre identificado con los planteamientos de la teoría sociocrítica. Es una postura, la del entrenador de esta tipología, que busca objetivos que van mucho más allá de la mera enseñanza del fútbol y que trata de encuadrar su práctica dentro del marco sociocultural en que se encuentra. Su enseñanza tiene índole crítico e intencionalidad emancipatoria.

Pues bien, dentro del modelo de enseñanza deportiva técnico o tradicional podemos identificar primordialmente los entrenadores dependiente y técnicos o productivos, pues, en ambos casos el modelo de entrenador que se busca es un técnico experto en el deporte que enseña y donde esa pericia viene dada, mayormente por sus años de práctica deportiva y por las experiencias vividas en ella, la cual, como afirman Romero y Vegas (2002), no es la más adecuada para las fases de enseñanza y edades en que nos movemos.

En última instancia, hemos de decir que el modelo técnico ha sido de comprobada validez para sistemas basados en la competición y en la obtención de resultados a corto plazo (Sánchez Bañuelos, 1992; Contreras, 1998, Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001, Méndez Giménez, 2005). Pero, todos estos autores encuentran una serie de insuficiencias en su aplicación desde un punto de vista más globalizador o integrado, como lo viene a llamar Romero (2005).

Estas insuficiencias las podemos resumir, a través de las aportaciones de los anteriores autores en las siguientes:

- No tener en cuenta las diferencias individuales de los jugadores.
- Por basarse en el aprendizaje repetitivo no presta atención a la motivación, el cual se torna imprescindible, como hemos visto en el apartado dedicado a los procesos cognitivos en el fútbol, para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Toda la responsabilidad recae en el entrenador, con lo cual los jugadores asumen un papel pasivo en el que se limitan a reproducir las órdenes del entrenador y son totalmente dependientes de las decisiones de éste, tanto en el entrenamiento como en los partidos, lo cual, bajo el análisis del juego de fútbol que hemos hecho, así como con el conocimiento de los procesos cognitivos que se precisan en los deportes de las características del fútbol, no llevan consigo un marco idóneo para la asunción de responsabilidades y el fomento de la creatividad en los jugadores.

Intentaremos resumir en la siguiente tabla (II.4.6.) los aspectos más relevantes del modelo técnico o tradicional :

MODELO TÉCNICO O TRADICIONAL	
ESTILOS DE ENSEÑANZA	MANDO DIRECTO ASIGNACIÓN DE TAREAS
ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA	ANÁLITICA ANALÍTICA SECUENCIAL
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	INSTRUCCIÓN DIRECTA
MODELOS DE ENTRENADOR	TÉCNICO PRODUCTIVO EXPRESIVO
ÁMBITO DE ACTUACIÓN	FEDERATIVO COMPETITIVO
PAPEL DEL JUGADOR	PASIVO EJECUTAR LAS INSTRUCCIONES DEL ENTRENADOR
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	APRENDIZAJE POR REPETICIÓN MINIMIZACIÓN DEL ERROR DURANTE EL APRENDIZAJE

Tabla II.4.6. Características básicas del modelo de enseñanza deportiva tradicional o técnico

II.4.3.2. MODELO DE ENSEÑANZA DEPORTIVA ALTERNATIVO O TÁCTICO

Los modelos alternativos de la enseñanza de los juegos deportivos están basados en la focalización de dicha enseñanza en la táctica en lugar de en la técnica que había sido el elemento central de los modelos tradicionales (Contreras, 1998:225). Este mismo autor señala que son Mahlo (1969) y Döbler y Döbler (1980) los precursores de este nuevo enfoque, empujados por la idea de la existencia de una serie de factores comunes en los deportes de equipo y cuyo aprendizaje sería de utilidad para un ulterior desarrollo de los mismos. Si bien, la importancia que se da al aprendizaje táctico es una de las grandes diferencias que se pueden establecer entre éste y el anterior modelo de enseñanza, no es la única. Una de las más destacadas es el papel activo que juega el alumno en el modelo alternativo o táctico, donde,

según Morcillo y Moreno (2001:337) la principal justificación de elección de esta metodología es la de provocar la reflexión en los practicantes en los deportes abiertos y poco previsible, *reforzando de ese modo la comprensión del juego y la búsqueda de soluciones a los problemas situacionales que el juego plantea.*

El modelo alternativo se sustenta en la teoría constructivista que afirma que *el sujeto accede al conocimiento mediante la organización progresiva de estructuras cuyos ajustes y reajustes continuos se deben a la interacción con el medio* (Méndez Giménez, 2005:28). De esta manera, el jugador avanza de lo general a lo individual, de acuerdo a las teorías de aprendizaje propugnadas por Piaget (1969) y mediante el contacto con el juego (Blázquez, 1995). Si en los modelos técnicos o tradicionales el papel del alumno era pasivo y la implicación cognitiva del mismo, tanto en su propio aprendizaje, como en la búsqueda de soluciones a las situaciones en que se encuentran, bajo la cobertura de los modelos alternativos, el principal fundamento es precisamente la búsqueda de esa implicación cognitiva por parte del alumno. Aquí es dónde radica una de las grandes diferencias que nos encontramos entre estos modelos y el tradicional o técnico, esto es, en el papel del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste pasa de ser un sujeto pasivo y ejecutante de las acciones que le propone el entrenador, a un sujeto activo y reflexivo que, en base a los conocimientos y experiencia que va adquiriendo, va tomando sus propias decisiones, por lo cual es fundamental la comprensión del juego y la adaptación de sus propias posibilidades, necesidades y limitaciones a la situación en que se encuentre (Bayer, 1979). Es en este aspecto donde encontramos un punto de encuentro con el conocimiento de los jugadores acerca del juego que practiquen, aspecto ya tratado dentro del capítulo dedicado a los procesos cognitivos. En este sentido, Ruiz Pérez (1994) señala la conveniencia de que los alumnos desarrollen un conocimiento sobre las acciones que conocen como elemento favorecedor de la comprensión del juego.

El modelo alternativo surge como consecuencia de las insuficiencias que muchos entrenadores e investigadores encuentran en el enfoque técnico de la enseñanza, principalmente en su descontextualización del juego y, por ende, en la falta o ausencia de motivación e implicación en los aprendices, tanto por el carácter monótono y repetitivo de las actividades de enseñanza, como por la poca o nula importancia que se le da a las opiniones o intereses de los jugadores (Wein, 1995; Martínez Chavez, 2001; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001). Con estas miras, la enseñanza se basa en *juegos, formas jugadas, juegos simplificados y modificados o situaciones de entrenamiento que representen pequeñas escenas de juego; así se*

le brinda un lugar en el entrenamiento a los procesos cognitivos implicados en la acción (pensamiento, percepción, análisis y solución mental) y el jugador aprende por la confrontación activa y exploratoria con el entorno real de juego (Martínez Chavez, 2001:2).

Asimismo, surge como contraposición al tratamiento de los contenidos de enseñanza deportiva desde un punto de vista parcelado, primordialmente en enseñanza de la técnica y enseñanza de la táctica. Para el modelo alternativo o táctico, se percibe el aprendizaje desde un punto de vista global y no como suma de partes, y, es más, el punto de partida se fundamenta en que *se aprende a jugar a través de dejar jugar* (Soares y Santana, 2005).

Aunque estos modelos beben de fuentes tales como Bayer (1979), Parlebas (1981), Bunker y Thorpe (1983,1986), Thorpe, Bunker y Almond (1986a, 1986b), podemos decir que se consolidan dentro del ámbito español, primordialmente a través de los trabajos de Durán y Lasierra (1987), Devís (1990a, 1990b), Devís y Peiró (1992), Blázquez (1995), Castejón (1995), Santos, Viciano y Delgado (1996), Contreras (1998), López y Castejón (2005), Lasierra y Lavega (1993), Usero y Rubio (1993, 1996). Ahora bien, nos parecen muy interesantes las aportaciones de Devís y Peiró (1992), así como de Devís y Sánchez (1996) cuando señalan que en un principio estos modelos tuvieron mucho desarrollo teórico, pero poco práctico, principalmente por el desconocimiento de sus propuestas y por la escasa formación de los entrenadores para desarrollar metodologías y estrategias en las que la formación didáctica, pedagógica y de conocimiento de los alumnos desbordaba y desborda los impartidos en los cursos para la obtención de los títulos de entrenador (Ibáñez, 1996, 1998; Romero y Vegas, 2002; Morcillo, 2003). En este sentido García López (2006) destaca la importancia de realizar una reflexión acerca de las verdaderas posibilidades de estos modelos en la práctica por medio de una comprobación científica de las teorías que postulan, idea ya expresada por Castejón y cols. (1997) cuando señalan que dicha comprobación ha de servir para conocer que efectos provoca en el alumnado este tipo de acercamiento al deporte y si se consigue una formación más adecuada a las exigencias del deporte en que nos encontremos. En este sentido, diversas investigaciones (Durán y Lasierra, 1987; Turner y Marteniuk, 1992; Mitchell, Griffin y Oslin, 1995; García Herrero, 2001) no obtienen resultados muy clarificadores, ni muy diferenciadores entre uno y otro modelo de enseñanza.

Si bien, dentro del modelo técnico, no hablábamos de subdivisiones, en el modelo táctico o alternativo si podemos hablar de diferentes aproximaciones, pero todas ellas respetando los

aspectos que hemos venido señalando anteriormente. En este sentido, Contreras (1998) habla de modelo horizontal y modelo vertical (tabla II.4.7.).

MODELOS DE ENSEÑANZA ALTERNATIVOS O TÁCTICOS		
MODELO VERTICAL	La iniciación deportiva se centra en un solo deporte a través de una progresión de juegos reales, modificados o reducidos. A través de ellos se busca que el alumno aprenda los aspectos técnicos y tácticos básicos del deporte con el fin de mejorar desenvolvimiento en el juego real.	Ambos modelos se sustentan en la creencia de que los juegos utilizados tendrán transferencia en el desenvolvimiento del alumno en el juego real.
MODELO HORIZONTAL	La iniciación es común a varios deportes con similitudes estructurales. Se fomenta la iniciativa en la resolución de problemas por parte de los alumnos, aunque no queda clara la manera en que se desarrolla la comprensión táctica, recayendo en gran medida en la intuición y capacidad individual de cada jugador.	

Tabla II.4.7. Modelos alternativos de iniciación deportiva de los juegos deportivos en España (Contreras, 1998).

Por su parte, Devís y Sánchez (1996) hablan de tres modelos diferentes, si bien no contradice la clasificación del primer autor señalado. Al igual que la clasificación que hemos recogido anteriormente, estos autores hablan de modelo vertical y horizontal, pero, dentro de este último, diferencia entre modelo horizontal estructural de enseñanza centrada en el juego y modelo horizontal comprensivo de enseñanza centrada en el juego (tabla II.4.8.).

MODELOS DE ENSEÑANZA ALTERNATIVOS O TÁCTICOS
MODELO VERTICAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO
MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO
MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO

Tabla II.4.8. Modelos de enseñanza alternativos o tácticos (Devís y Sánchez, 1996).

El modelo vertical recogido por estos autores tiene las mismas características que el expresado por Contreras (1998) y señalan que aún dentro de un enfoque globalizador de la enseñanza y el entrenamiento, los elementos que configuran la progresión de enseñanza son los técnicos, ahora bien, como hemos dicho dentro de un acercamiento basado en el juego y en la comprensión del mismo. De este modo, parten de situaciones jugadas sencillas donde se

adquieran las habilidades que estamos trabajando, y poco a poco se irá aumentando la complejidad de los juegos que se utilicen (García López, 2006).

Por su parte, los modelos horizontales, como ya reseñamos en la anterior clasificación parten de los elementos estructurales comunes a los diferentes tipos de deportes, en nuestro caso los colectivos, pero la diferencia radica en que bajo el modelo estructural se plantea la necesidad de un aprendizaje básico de las habilidades a utilizar en el juego, en lo que podríamos llamar una fase técnica, pero sin alejarse de su sentido táctico, para posteriormente centrarse con mayor dedicación en el aprendizaje táctico. Por su parte, el modelo comprensivo parte de una fase inicial exclusivamente táctica, donde se prioriza sobre la comprensión del juego para después comenzar con el desarrollo técnico dentro del juego.



Figura II.4.1. Modelos alternativos de enseñanza deportiva.

En base a los planteamientos recogidos en los párrafos anteriores, los estilos de enseñanza que caracterizan los modelos alternativos son aquellos que permiten la implicación de los jugadores. Por tanto estamos hablando de estilos de enseñanza cognitivos, tales como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas (Méndez Giménez, 2005; García López, 2006). Igualmente, y en base a los planteamientos de Bayer (1979), mediante estos modelos de enseñanza se ha de fomentar la atención a las características individuales de cada jugador, teniendo en cuenta, por tanto, los diferentes niveles de avance, aprendizaje y evolución. Es por ello, que al igual que los cognitivos, los estilos de enseñanza que fomentan la individualización

han de caracterizar la intervención didáctica de los entrenadores que quieran trabajar bajo este enfoque metodológico. Por último, y debido al papel activo que ha de asumir el alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, los estilos de enseñanza creativos también ocupan un lugar importante dentro de estos modelos de enseñanza deportiva, como podemos extraer de las afirmaciones de Wein (1995), Mombaerts (1996), Garganta y Pinto (1998), Greháigne (2001), o Garganta (2003a).

En lo referente a la estrategia en la práctica, según Águila y Casimiro (2000), Aguado, Castejón y De la Calle (2002), Soares y Santana (2005) y Castejón (2005), y de acuerdo con las ya citadas teoría piagetianas de aprendizaje, que indican que la manera de aprendizaje parte de lo general a lo específico, de lo global a lo particular, la estrategia que ha de caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la metodología alternativa o táctica, ha de ser la global o, en su caso, global polarizada. Asimismo, se prevé o indica la utilización de una estrategia analítica como recurso ante dificultades de aprendizaje y siempre tras un contacto global con el juego y con los contenidos o habilidades a aprender.

En base a lo anterior, el modelo de entrenador ha de tener unos conocimientos específicos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, una ajustada formación didáctica y un conocimiento exhaustivo sobre la manera de aprender y proceder de los alumnos en edad de iniciación. En base a esto, y en función de las características de los modelos de entrenador expresados por Romero y Vegas (2002), los más propios de estos enfoques metodológicos serán el constructivo y sociocrítico.

En última instancia, las situaciones de enseñanza que se utilicen se caracterizaran, según Jiménez (2000:39) por los siguientes aspectos (tabla II.4.8.):

SITUACIONES DE ENSEÑANZA TÍPICAS DE LOS MODELOS COMPRENSIVOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA	
MODELO VERTICAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO	Contextualizadas con una integración progresiva de los elementos estructurales que caracterizan a la modalidad deportiva de referencia. Se toman inicialmente como referencia para seleccionar los juegos y las acciones técnicas que se emplean en esa modalidad deportiva.
MODELO HORIZONTAL ESTRUCTURAL DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO	Contextualizadas estructuralmente y tomando como referencia para su diseño o selección los principios generales del juego, comportamiento estratégicos, individuales, grupales y colectivos a desarrollar. Para la organización y el desarrollo de los contenidos se toman como referencia los roles estratégicos que asumen los participantes y los tipos de comunicación que se dan entre estos.
MODELO HORIZONTAL COMPRENSIVO DE ENSEÑANZA CENTRADA EN EL JUEGO	Contextualizadas y tomando como referencia para su diseño o selección los problemas estratégicos que plantean a los jugadores. Se considera muy importante promover reflexiones en la práctica sobre la adecuación de los medios que se estén empleando con los objetivos que se quieren conseguir de manera que se consiga una acción de juego consciente e intelectual que de respuestas al problema estratégico planteado.

Tabla II.4.9. Situaciones de enseñanza propias de los modelos comprensivos de la enseñanza deportiva. (Jiménez, 2000:39).

En última instancia, recogemos en la siguiente tabla (II.4.10.) los aspectos más destacados o característicos de los modelos que nos han ocupado en este apartado.

MODELOS ALTERNATIVOS O TÁCTICOS DE ENSEÑANZA DEPORTIVA	
ESTILOS DE ENSEÑANZA	DESCUBRIMIENTO GUIADO RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS INDIVIDUALIZADORES CREATIVOS.
ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA	GLOBAL Y GLOBAL POLARIZADA
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	MEDIANTE LA BÚSQUEDA
MODELOS DE ENTRENADOR	INTERPRETATIVO SOCIOCRÍTICO
ÁMBITO DE ACTUACIÓN	EDUCATIVO FORMATIVO RECREATIVO
PAPEL DEL JUGADOR	ACTIVO CAPACIDAD PARA GENERAR Y CONTROLAR SUS PROPIOS CONOCIMIENTOS
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	IMPLICACIÓN DEL ALUMNO Y DARLE PROTAGONISMO INTERESES DE LOS ALUMNOS INDIVIDUALIZACIÓN

Tabla II.4.10. Características básicas del modelo de enseñanza deportiva alternativo o táctico.

a. Modelo Constructivo de la Enseñanza Deportiva

Este modelo puede ser entendido como un avance realizado de los modelos alternativos o tácticos, pero donde se pretende que el papel del alumno sea más activo aún que los anteriores, y de la capacidad para organizar sus conocimiento y aprendizajes citada por Jiménez (2000), se pase a la capacidad de construir su propio aprendizaje.

Son Contreras, De la Torre y Velázquez (2001) los autores que argumentan este modelo de enseñanza y los definen como *un enfoque didáctico de la enseñanza deportiva caracterizado por pretender la participación activa del alumnado en la realización de aprendizajes significativos y funcionales* (Ibidem, 2001:164). Asimismo, y en base a los planteamientos de estos autores, se ha de buscar aún con más hincapié la adaptación de la complejidad y dificultad de los juegos

utilizados para la consecución de los objetivos y el desarrollo de los contenidos y habilidades planteadas, no apoyándonos sólo en la utilización de juegos modificados, sino a través de todo *tipo de juegos y actividades que contengan elementos característicos de las prácticas deportivas estandarizadas que se pretenden enseñar (...)*. El enfoque constructivista de iniciación deportiva parte de la necesidad e importancia de que el alumno o alumna comprenda, en términos generales, la naturaleza, las características y los objetivos de la actividad deportiva en la que va a ser iniciado y, en términos particulares, el significado y sentido de los aprendizajes que debe realizar en cada momento a través de las diversas actividades que se le propongan para ello (Ibídem, 2001:165).

Al igual que ocurría dentro de los modelos alternativos, comprensivos o tácticos de la enseñanza deportiva, en este caso, el modelo constructivista también puede plantearse desde un punto de vista vertical y horizontal, siendo las diferencias entre uno y otro las mismas que las planteadas entre esos dos enfoques en el apartado anterior. Esto es, mediante al modelo vertical se persigue la iniciación deportiva a una sola especialidad y, por medio del modelo horizontal se promueve una iniciación, que podríamos llamar multideportiva, y que se haga en función de las características estructurales, técnico-tácticas y estratégicas a modalidades deportivas similares, tales como los deportes colectivos.

En lo referente a la intervención didáctica, tanto lo estilos de enseñanza, la técnica de enseñanza, así como la estrategia en la práctica son similares a los modelos comprensivos de la enseñanza deportiva, enfatizando, como hemos dicho anteriormente en la capacidad del sujeto para construir sus propios aprendizajes.

Dentro del abanico de los modelos de entrenador referidos por Romero y Vegas (2002), podemos encuadrar en el modelo constructivista de enseñanza deportiva el técnico constructivista, evidentemente, así como el sociocrítico, ambos con más cabida dentro de este enfoque que en los anteriormente nombrados.

En última instancia, y apoyándonos nuevamente en las aportaciones de Jiménez (2000), las situaciones de enseñanza que se buscan, además de lo nombrado anteriormente, en referencia todo tipo de actividades y juegos adaptados a las características de los alumnos y que lo pongan en contacto en algún modo con la práctica estandarizada del deporte o modalidad deportiva elegida, éstas han de *estar dotadas de significado y sentido, y en su realización debe*

asegurarse la implicación activa de los alumnos y alumnas para llevar a cabo el aprendizaje de los nuevos conocimientos o el desarrollo de las capacidades (Ibidem, 2000:39).

b. Modelo Integrado de enseñanza técnico-táctica.

Este modelo se encuentra dentro de los enfoques comprensivos de la enseñanza deportiva y, parte de una posición intermedia entre aquellos modelos que defienden el comienzo de la enseñanza deportiva por la táctica, y aquellos otros que hacen lo propio desde los fundamentos técnicos (López Ros y Castejón, 2005).

El fundamento de este modelo se encuentra, primordialmente, en los resultados encontrados por investigaciones en que se compara la idoneidad de la enseñanza que comience por la técnica y la de la enseñanza que comience por la táctica. Dichos resultados son, cuando menos, poco clarificadores en muchos aspectos, dejando lugar a grandes dudas en muchos de ellos. Dicha idoneidad vendrá condicionada por diversos aspectos, tales como características de los alumnos, teorías implícitas del entrenador, contexto donde se ubique el trabajo a desarrollar, etc. (Romero, 1995, 2000; Lyon, 2001; Torres, 2002; Farrow y Hewitt, 2002; Morcillo, 2003).

El trabajo en base a este modelo consiste en la superposición, o mejor dicho, conjunción de fases de enseñanza en que se vayan trabajando aspectos técnicos, por un lado, y aspectos tácticos, por otro, siempre con la presencia de pocos elementos del otro componente, y una fase superior en que se vayan conjugando los aprendizajes de ambas facetas del juego.

La enseñanza parte de una etapa en la que se fundamenta la motricidad a través del trabajo de habilidad y destrezas básicas.

Las etapas o fases de este modelo son concretadas por López Ros y Castejón (2005), y las mostramos en la tabla II.4.11.

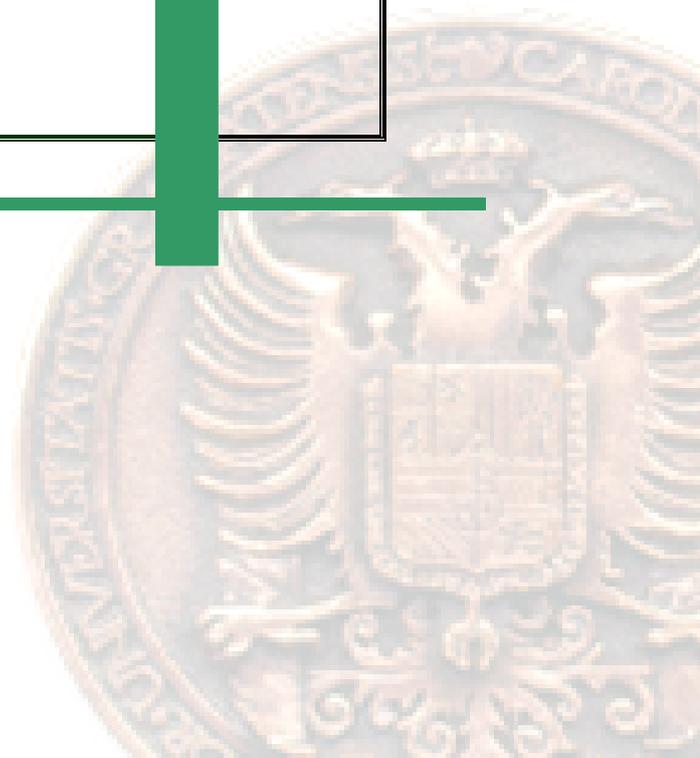
MODELO INTEGRADO DE ENSEÑANZA TÉCNICO-TÁCTICA	
1º Fase	Habilidades y Destrezas Básicas
1º Fase	<p>Destaca la visión evolutiva que los autores pretenden darle a las habilidades motrices, recalcando la inexistencia de un momento adecuado estándar para el abandono de un tipo de habilidades y el salto al eslabón siguiente. En este sentido destacan la importancia de la práctica en la adquisición y perfeccionamiento de las mismas, en la línea de trabajos como los de Ericsson, Krampe Y Tesch-Römmner (1993) o Helsen, Starkes y Hodges (1998), al señalar que dicha práctica, y la implicación de los aprendices en la misma determinará, en gran medida, las prestaciones que se alcancen, siendo estos aspectos más importantes, en muchas ocasiones, que los genéticos.</p> <p>Igualmente los autores, hablan de la importancia de un bagaje motor amplio y de la necesidad de fundamentar el trabajo en fases posteriores sobre una base sólida de habilidades y destrezas básicas, que, ganando en complejidad, permitan la adquisición y desarrollo de las genéricas y específicas.</p>
2º Fase	Integración de las habilidades técnico-tácticas
2º Fase	<p>En contraposición tanto de los presupuestos de los modelos técnicos, como de los alternativos o tácticos, bajo el modelo de enseñanza integrada, lo que se plantea es que no se ha de empezar por la técnica, en detrimento de la táctica, o viceversa, sino que existe la posibilidad de comenzar paralelamente por la enseñanza de ambos aspectos, puesto que los dos están presentes en el juego de forma simultánea.</p> <p>Esta fase sucederá a la anterior en el momento en que los jugadores dispongan de un repertorio motriz adecuado.</p> <p>Las razones que se argumentan para la enseñanza simultánea de la técnica y de la táctica son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ambos aspectos aparecen conjuntamente en el juego. - No parece lógica la enseñanza de unos gestos técnicos fuera del contexto real y carente de significado para el alumno. - No se puede separar el éxito técnico del táctico, pues una solución técnica adecuada pierde valor si no se ha tomado bajo las circunstancias tácticas del juego, y viceversa, una intención táctica adecuada no nos lleva a buen puerto si la ejecución técnica no es correcta. <p>Por último, las situaciones de enseñanza-aprendizaje no habrán de alternar la técnica en unas y la táctica en otras, sino que habrán de construirse de manera que en las mismas se preste atención a ambos aspectos, es decir que haya un desempeño técnico y que éste sea coherente con la decisión táctica tomada en función de los condicionantes a que esté sometido el jugador.</p>
3ª Fase	Situaciones de juego similares al deporte definitivo
3ª Fase	<p>Por último, se incluye una fase donde las situaciones de enseñanza-aprendizaje con situaciones reales de juego deportivo. Esta fase se diferencia de la anterior en la presencia de la competición en dichas situaciones de juego, siendo el técnico el que habrá de manipular los factores estructurales del juego para responder a los objetivos y desarrollar los contenidos que pretenda.</p> <p>Es la fase en que se pretende que el jugador ponga en práctica lo aprendido en las anteriores y tome mayor conciencia sobre su actuación, promoviendo la reflexión en base a la misma y la búsqueda de mejora en base a su implicación.</p>

Tabla II.4.11. Modelo Integrado de enseñanza técnico-táctica. Extraído de López Ros y Castejón (2005)

En última instancia, nos parece muy interesante la revisión que realizan Ros y Castejón (2005) sobre investigaciones que hayan intentado comprobar los efectos de la utilización de este modelo integrado en la enseñanza de los deportes. Las conclusiones en torno a ellas tampoco dejan ver grandes diferencias entre la enseñanza bajo modelos técnicos, tácticos o integrados, si bien hablan del inconveniente de que la mayoría de estas investigaciones han sido llevadas a cabo en cortos períodos de tiempo, con lo cual sería recomendable aplicarlos en etapas más largas, con el fin de obtener más datos, y más fiables, acerca de los efectos de utilización de los diferentes modelos de enseñanza deportiva.

MARCO METODOLÓGICO

3



III.

MARCO METODOLÓGICO

*No se puede desatar un nudo sin saber como está hecho.
(Aristóteles).*

En el presente apartado nos vamos a centrar en la determinación del marco metodológico que hemos seguido en nuestra investigación. Para ello partiremos, en un primer lugar, de posicionar o ubicar este trabajo dentro del panorama metodológico general. Hecho esto, nos centraremos en el diseño de la investigación, exposición del contexto en que se ha desarrollado, los sujetos participantes, así como las herramientas y técnicas utilizadas para la recogida de datos. Y, por último, introduciremos la manera en que se van a analizar los datos, pero dicha labor se realizará en el siguiente capítulo, dedicado en exclusividad a tal aspecto.

III.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN EN EL MARCO METODOLÓGICO.

Dentro del marco metodológico nos podemos encontrar diferentes aproximaciones en función de los objetivos que se persigan con la investigación, así como del contexto de estudio en que nos movamos. En base a esto se pueden identificar tres metodologías diferentes (Del Rincón y cols., 1995), las cuales mostramos en la siguiente tabla:

Metodologías	Tipos de Investigación
Empírico-Analítica (Cuantitativa)	Experimental Cuasi-experimental Ex – post – facto
Constructiva (Cualitativa)	Fenomenológica Interaccionismo simbólico Etnográfica Teoría fundamentada Etnometodología Fenomenográfica
Sociocrítica (Cualitativa)	Investigación-acción Participativa Colaborativa Feminista

Tabla III.1. Esquema de metodologías y tipos de investigación (Del Rincón y cols., 1995:27)

En nuestra investigación, nos hemos decantado, concienciados de la complejidad del contexto en que nos movemos, por una metodología mixta, apoyándonos en las creencias de Colás y Buendía (1992) cuando señala que la ciencia no ha de interpretarse como algo abstracto y aislado del mundo, sino que ha de tener presente el contexto social en el que se desarrolla, así como la interacción de las personas que en ellas van a ser estudiadas. Es por ello que nos ubicamos dentro de un marco metodológico situado entre el paradigma descriptivo experimental (diseño descriptivo) y el interpretativo. Además, en base al proceso de formación y colaboración que se ha seguido con los entrenadores participantes en la investigación, se han adoptado matices cercanos al paradigma sociocrítico.

Siendo nuestra preocupación el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el fútbol, nos hemos de ubicar dentro de lo que (Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992; Arnal, Del Rincón, La Torre y Sans, 1995; La Torre, Arnal y Del Rincón, 1996) denominan investigación educativa. En este sentido, estos autores señalan que este tipo de investigación *trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.*

Al igual que en el entramado metodológico general, en la investigación educativa también existen corrientes empírico-analíticas, de corte positivista y cuantitativo y que, buscan, por encima de todo, la creación de conocimiento teórico, así como explicar y predecir los fenómenos estudiados, para lo que se basan en un seguimiento estricto del método científico (Ary y cols., 1987). Su objetivo es generalizar las conclusiones que extraigan de sus estudios. Ahora bien, dentro de este paradigma empírico-analítico, caracterizado por un diseño experimental, nos encontramos con diferentes aproximaciones, de entre las cuales, de acuerdo a la naturaleza de nuestra investigación, destacamos la investigación descriptiva, y más concretamente el estudio de campo mediante un diseño descriptivo. Este tipo de investigación se caracteriza, según Martínez Mediano (2001), por muestras pequeñas y por la búsqueda, más que de la predicción, verificación o comprobación, de la explicación de lo que ocurre en las situaciones que se estudian. Se trata de describir hechos de una forma objetiva y contrastada, caracterizar individuos o grupos. Este tipo de investigación es la que hemos realizado en gran parte de nuestro trabajo con los alumnos-jugadores, mediante el estudio de su actuación en un test de juego, así como en dos cuestionarios de corte cuantitativo. Es más, no hemos buscado mediante el estudio de la actuación de los jugadores, la generalización de los resultados encontrados, sino la explicación y descripción de lo que ha ocurrido a lo largo del proceso de investigación.

Para Martínez Mediano (2001), los estudios exploratorios tienen tres objetivos fundamentales:

- Descubrir las variables significativas en la situación de campo.
- Detectar las relaciones entre dichas variables.
- Poner los cimientos para investigaciones posteriores (Kerlinger cit. por Ímbidem, 2001).

Retomando el tratamiento de la investigación educativa, *el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida* (Hernández, 1995) han dado lugar a nuevos enfoques que conciben la educación *como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales, y no tanto por leyes científicas* (Ímbidem: 1995, 35). Nos estamos refiriendo al paradigma interpretativo, que según Cohen y Manion (1990:68-69), persigue los siguientes objetivos:

- Su mayor preocupación son las personas.
- Su esfuerzo central es entender el mundo subjetivo de la experiencia humana.
- El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ello.
- La teoría no debiera preceder a la investigación sino seguirla.
- Los datos que se construyen a través de la experiencia con los sujetos mejoran los significados y propósitos de las personas que son su fuente.
- La meta del investigador interpretativo es entender como un trabajo sobre la realidad pasa en un momento y un lugar y lo compara con lo que pasa en diferentes momentos y lugares, de modo que con ello se facilite que la teoría se convierta en un conjunto de significados que producen idea y entendimiento del comportamiento de la gente.

Además de lo anterior, uno de los motivos que nos llevan a realizar nuestro trabajo es comprender las relaciones, decisiones, inquietudes que se desarrollan dentro del contexto de investigación, aspecto éste señalado por Wittrock (1989) como esencial en la aproximación interpretativa al estudio de una determinada realidad, donde se pretende conocer el mundo social y cotidiano del profesorado, así como entender las interacciones que se generan entre los

profesores y los alumnos, entre los entrenadores y los jugadores en nuestro caso, así como la naturaleza de aquellas.

Este enfoque de investigación se concreta en nuestro trabajo a través de herramientas de carácter cualitativo, tales como el proceso de formación colaborativa seguido con los entrenadores, así como el cuestionario tras el test de juego de 2vs2 cumplimentado por los jugadores. En ambos casos pretendemos conocer el pensamiento de los participantes y en el primero de ellos, pretendemos aumentar el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el fútbol base a través de estrategias colaborativas.

Como hemos visto, y como ya reseñamos con anterioridad, nuestro trabajo se apoya en diversos paradigmas de investigación, lo cual es señalado por Shulman (1989) como un intento de dar respuesta a la complejidad del contexto educativo y, a su vez, de búsqueda de un conocimiento más acorde con dicho contexto. Este procedimiento metodológico ha sido catalogado como triangulación (Guba, 1983; Mathison, 1988; Cohen y Manion, 1990) y cuyo principal objetivo es cotejar los resultados obtenidos mediante técnicas, herramientas y procedimientos propios de enfoques metodológicos diferentes, con el fin de otorgar mayor validez a las conclusiones que a través de este tipo de investigaciones se puedan establecer.

III.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una vez ubicada la tesis dentro del marco metodológico general, nos ocuparemos de presentar las diferentes fases de la investigación, en un intento de justificar los procedimientos que hemos seguido en ella.

Nuestra principal preocupación ha girado en torno a los planteamientos metodológicos que aseguren la mayor implicación y participación posible del jugador en su proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de conocer la incidencia que esto puede tener dentro de su formación. Por ello, también nos centramos en el pensamiento de los entrenadores, así como de sus creencias e inquietudes. Estas preocupaciones, hacen que nuestra investigación se haya configurado en varias fases, las cuales recogemos en la siguiente tabla (III.2.):

Fases de la Investigación	
Fase A:	Contextualización de la Investigación
Fase B:	Estudio Previo: Las Teorías Implícitas de los Entrenadores de Fútbol Desarrollo de la Experiencia con las escuelas de fútbol seleccionadas y los entrenadores de las escuelas colaboradoras.
Fase C:	Evaluación y Análisis de la Experiencia: Resultados, Interpretación de los mismos y conclusiones.
Fase D:	Elaboración del informe final.

Tabla III.2. Fases de la Investigación.

A partir de este momento nos ocuparemos del procedimiento seguido en cada una de las anteriores fases.

III.2.1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Nos ocuparemos a continuación del contexto en el que se va a desarrollar la investigación.

La investigación comienza en el curso escolar 2000/2001, encontrándose el investigador dentro del programa de escuelas deportivas municipales de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga como entrenador de una de las mismas. El contacto con la realidad del fútbol base generó inquietudes hacia el conocimiento de la prácticas que se llevaban a cabo en otros pueblos, equipos, etc., así como planteamientos que ayudaran a mejorar la formación de los técnicos inmersos en estos programas y la implicación de los jugadores.

De entre dichas escuelas, tras un estudio previo que después detallaremos, se seleccionaron tres, con sus respectivos entrenadores y jugadores. Dos de las mismas configurarían las escuelas colaboradoras, que seguirían el proceso de formación colaborativa que detallaremos en su apartado definitivo, mientras que otra actuaría sin ningún tipo de influencia sobre ella por parte del investigador.

III.2.1.1. SUJETOS PARTICIPANTES: LA MUESTRA.

Los sujetos que configuran la muestra de nuestra investigación son, por una parte, jugadores y, por otra, entrenadores, pues como vimos en el planteamiento del problema, así como en la revisión bibliográfica, no nos centramos en uno sólo de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que nos interesamos por ambos.

El comienzo de la investigación, que se ocupa de las teorías implícitas de los entrenadores, toma como muestra a 203 entrenadores de diferentes niveles. De entre ellos, como veremos en el apartado que incluiremos para la explicación del cuestionario de teorías implícitas, una parte fueron empleados para la validación de dicho cuestionario, y otra para el análisis y extracción de los datos acerca del pensamiento y posicionamiento de los entrenadores.

Por su parte, el desarrollo de la experiencia con jugadores y entrenadores, consta de una muestra compuesta por tres escuelas de fútbol, pertenecientes al programa de escuelas deportivas municipales de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga, durante los cursos escolares 2000/2001 y 2001/2002. En estas escuelas se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje, así como la competición en la modalidad de fútbol-7. Dichas escuelas están conformadas por 6 entrenadores y 60 jugadores, los cuales se dividen de la siguiente forma (tabla III.3.):

Composición de la muestra		
Escuela A:	ESCUELAS COLABORADORAS	2 Entrenadores y 28 Jugadores
Escuela B:		
Escuela C:	4 Entrenadores y 32 Jugadores	

Tabla III.3. Muestra de la fase de trabajo con jugadores y entrenadores

Los jugadores pertenecen a la categoría alevín, es decir, cuentan con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años. El motivo de la elección de estas edades responde a que la mayoría de los autores revisados señalan que es donde se puede comenzar con un trabajo más específico del fútbol (Garganta y Pinto, 1994; Lealli, 1994; Bini, Leroux y Cochin, 1995; Romero 1997, 2005; Blázquez, 1999; Lapresa, Arana y De León, 1999; Mombaerts, 2000;

Benedek, 2001; Pino y Cimarro, 2001; Ruiz, García y Casimiro, 2001; Gréghaigne, 2001; Sans y Frattarola, 2002; Lago, 2002; Ardá y Casal, 2003; Garganta 2003, 2003b, 2004, Pacheco, 2004; Bruggemann 2004) y donde se ponen en liza todas las habilidades específicas colectivas básicas (Pino, 1999).

a. Escuelas Colaboradoras

Las escuelas colaboradoras se ubican en dos localidades de la provincia de Málaga, de entorno rural y con aproximadamente 4000 habitantes cada una de ellas. Una de las mismas cuenta con 3392 habitantes y su principal fuente económica es el cultivo del olivar, con una dedicación al mismo en el año 2004 de 1836 Hectáreas. El nivel sociocultural es medio, con una renta familiar media de 7200 euros, con una variación estimada que oscila entre el 34% y el 42%. Por su parte, la otra localidad tiene 3973 habitantes, siendo su motor económico, al igual que el caso de la anterior, el cultivo del olivar, tanto en la modalidad de secano, como de regadío, con un total de 2354 hectáreas para ello. Por su parte, la renta familiar media coincide con la de la otra localidad. Por último, ambas localidades se encuentran en la zona Nororiental de la provincia de Málaga, a 92 km. y 46 km., respectivamente, de la capital, y a una distancia de 47 km. entre ellas.

La selección de estas escuelas responde a la disposición de sus responsables a realizar el proceso de investigación, y a que el perfil de sus entrenadores, conocido a través del cuestionario de teorías implícitas, es cercano a los criterios que consideramos oportunos para el desarrollo de las propuestas de enseñanza-aprendizaje basadas en la implicación cognitiva del jugador y en la asunción de responsabilidades por parte del mismo.

El perfil de los entrenadores responsables de estas escuelas es el siguiente (tabla III.4.):

Entrenadores de las Escuelas Colaboradoras	
Escuela A:	Maestro Especialista en Educación Física Entrenador de Fútbol Nivel II
Escuela B:	Maestro Especialista en Educación Física Entrenador de Fútbol Nivel I

Tabla III.4. Perfil de los entrenadores de las escuelas colaboradoras

En ambos casos, los dos entrenadores se dedicaban profesionalmente a la organización, entrenamiento y enseñanza de actividades deportivas y físicas en sus respectivas localidades, siendo los coordinadores deportivos de sus ayuntamientos.

La filosofía de ambas escuelas, dada su ubicación y el número de alumnos con el que pueden contar, es de carácter recreativo y educativo, lo cual concuerda con los planteamientos generales del proyecto en que se encuentran inmersas en el programa de escuelas deportivas municipales de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga. Destaca dentro de dicha filosofía el fomento de la participación de todos los jugadores, tanto en entrenamiento, como en competición.

Como ya reflejamos anteriormente, el número de alumnos de categoría alevín entre las dos escuelas es de 28.

b. Escuela Independiente

Con el objetivo de cotejar los resultados obtenidos en las escuelas colaboradoras con el progreso realizado por jugadores de otra escuela a lo largo del proceso de investigación, se ha seleccionado una escuela en la que sólo los jugadores pasarán los diferentes cuestionarios y el test de juego, pero donde no habrá ningún tipo de modificación en su labor o modo de actuar cotidiano. Esta escuela también ha sido seleccionada a partir de los perfiles de entrenadores que hemos encontrado con el cuestionario de teorías implícitas, asimismo, como de entre las escuelas que se ofrecieron para el desarrollo de la investigación.

El perfil de los entrenadores de estas escuelas es más tradicional, y responden al perfil más extendido dentro de los resultados obtenidos a través del cuestionario de teorías implícitas, como veremos en el apartado dedicado al análisis de los datos extraídos a través de esta técnica. Son cuatro los entrenadores que dirigen el entrenamiento, además de un director de escuela que coordina el trabajo de los mismos (tabla III.4.).

Entrenadores de la escuela independiente	
Entrenador 1	Entrenador de Fútbol Nivel I
Entrenador 2	Entrenador de Fútbol Nivel I
Entrenador 3	Entrenador de Fútbol Nivel I
Entrenador 4	Maestro Especialista en Educación Física Entrenador de Fútbol Nivel I
Coordinador	Entrenador de Fútbol Nivel III

Tabla III.4. Perfil de los entrenadores de las escuelas colaboradoras

El número de alumnos con que cuenta esta escuela es mucho mayor, con un total de 32 de categoría alevín.

III.2.1.2. LOS ESPACIOS Y MATERIALES DE LA INVESTIGACIÓN.

Presentamos a continuación los materiales empleados para la investigación, así como los espacios donde se ha desarrollado la misma. Con el objeto de permitir una mejor interpretación de los datos que vamos a mostrar, presentaremos dichos espacios y materiales en función de las herramientas que hemos utilizado.

a. Test de Juego de 2vs2

a.1. Grabación

Los test de juego de 2vs2 han sido almacenados, para su posterior análisis mediante una grabación de vídeo. El instrumento con el cual lo hemos realizado ha sido una videocámara digital Thomson DVC-VMD2S.

La videocámara se situaba a una distancia tal que permitiera recoger toda la extensión del terreno de juego en el cual habría de desarrollarse el test. Para ello nos ayudábamos de un trípode que permitiera estabilidad a la videocámara.

Posteriormente, se procedía a la digitalización de la grabación con el objetivo de poder manejarla con mayor facilidad. El archivo digitalizado se almacenaba en un DVD y se reproducía en un equipo informático. La digitalización se realizó con el software propio del paquete Windows

XP profesional y la reproducción para su análisis con el software Windows Media Player, también perteneciente al anterior paquete informático.

a.2. Lugar de Realización del test

Las superficies en que se han realizado el test han sido tres (tabla III.5.), teniendo en cuenta que la primera y segunda toma han sido realizadas en el mismo lugar por cada una de las escuelas de fútbol, con el fin de eliminar posibles variables contaminantes procedentes del terreno de juego.

Lugares de realización del test de juego de 2vs2	
Escuela A	Campo de fútbol municipal – Superficie arena
Escuela B	Pista polideportiva cubierta del I.E.S.
Escuela Independiente	Campo de fútbol de arena propio del organismo del que depende la escuela

Tabla III.5. Lugares de realización del test de juego de 2vs2

b. Cuestionario de Teorías Implícitas, Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico, Cuestionario Tras el test de juego de 2vs2 y Cuestionario de Percepción del Entrenamiento.

Para las anteriores herramientas de recogida de datos, los medios empleados no han sido numerosos, y sólo han consistido en folios en los que se presentaban a cada jugador cada uno de los cuestionarios, así como el material de escritura para que los cumplimentaran. A este respecto, en los anexos al capítulo III (anexo 1.III.1.), recogemos los documentos que se le presentaban a los alumnos.

El análisis de los mismos se ha realizado mediante el paquete informático SPSS para Windows en las versiones 11.0 a 12.01. Así como mediante el software Microsoft Excel, perteneciente al paquete informático Microsoft Office 2003.

El lugar de realización de los cuestionarios que habían de realizar los jugadores era en la misma instalación en que se había realizado el test de juego, una vez desarrollado el mismo. Se le iba entregando a cada jugador cada uno de los cuestionarios para su cumplimentación en el siguiente orden:

1. Cuestionario tras el test de juego de 2vs2.
2. Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico.
3. Cuestionario de percepción del entrenamiento.

En lo referente al cuestionario de teorías implícitas se entregó a los sujetos que habían de cumplimentarlo de diferentes formas, las cuales detallamos a continuación.

- Para los aspirantes a nivel III se entregó, cumplimentó y recogió antes de la jornada de inauguración del curso 2001/2002 en las instalaciones "Blanco White" de Sevilla.
- Los entrenadores pertenecientes a la organización de la Escuela Peloteros Sierra Sur con sede en Herrera (Sevilla), se le remitió mediante correo postal a través de la dirección de dicha escuela, la cual igualmente, una vez cumplimentados, nos los devolvió mediante el mismo procedimiento.
- Los entrenadores pertenecientes al programa de escuelas deportivas municipales de la Diputación Provincial de Málaga, recibieron el cuestionario vía fax a través del ayuntamiento de su localidad y lo remitieron, una vez cumplimentado, al servicio de deportes de dicha Diputación, también vía fax o entregándolo en las oficinas de dicho organismo.

c. Proceso de Formación colaborativa

Para la recogida de datos a lo largo de este proceso de colaboración entre los entrenadores de las escuelas colaboradoras y el investigador, se utilizó una grabadora digital *digital voice recorder Olympus DS-2000*. Una vez almacenados en la memoria de la grabadora, fueron volcados los datos al disco duro de un equipo informático, con el fin de poder manejarlos con mayor facilidad mediante su conversión en ficheros de audio tipo wav. Para la transcripción de los mismos nos apoyamos en la utilidad informática Via Voice 9.0.

El análisis de dichos datos se realizó mediante la manipulación de dichas grabaciones, la transcripción de las mismas y su tratamiento mediante el software Aquad Five 5.1. (Analysis of Qualitative Data, para Windows-2001).

Las reuniones con los entrenadores se llevaron a cabo alternando las residencias de cada uno de ellos, y la del investigador, así como las oficinas de uno de los ayuntamientos al que

pertenecían las escuelas colaboradoras. Dichas reuniones siempre se realizaron en horas y lugares acordados de antemano con los participantes y asegurando la no interferencia de las mismas con sus tareas habituales.

d. Material informático

Todo el tratamiento informático se ha realizado con los siguientes materiales:

d.1. Hardware Informático

- Ordenador Portátil Acer Travelmate 4002 LMI, con procesador Intel Pentium M 725.
- Ordenador Personal con procesador Intel Pentium III.
- Impresora de Inyección de Tinta Epson Stylus C42 Plus.
- Impresora láser color OKI C3100.

d.2. Software Informático

- Paquete SPSS para Windows. Versiones desde la 11.0 a la 12.01.
- Programa de Análisis cualitativo AQUAD FIVE
- Paquete Microsoft Office 2003 para Windows.
- Paquete Informática Via Voice 9.0.

III.2.1.3. FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

En la tabla III.6., presentamos un esquema de las fases en que secuenciamos el proceso de investigación. En este apartado nos vamos a centrar en desarrollar cada una de esas fases, explicando en que consistía y que se realizó en cada una de ellas.

Fases del proceso de investigación	
Fase A:	<p style="text-align: center;">Contextualización de la Investigación</p> <p>En esta fase nos planteamos el tema de la investigación, el planteamiento general de la misma y revisamos la bibliografía existente en torno al objeto de estudio que nos ocupa</p>
Fase B:	<p style="text-align: center;">Estudio Previo: Las Teorías Implícitas de los Entrenadores de Fútbol</p> <p>Pretendemos conocer el pensamiento de los entrenadores que se encuentran trabajando en el fútbol base dentro de la provincia de Málaga en el programa de escuelas deportivas municipales de la Excm. Diputación Provincial de Málaga. En el momento del inicio de la investigación estas escuelas ascendían a 62 escuelas.</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p style="text-align: center;">Desarrollo de la Experiencia con las escuelas de fútbol seleccionadas y los entrenadores de las escuelas colaboradoras.</p> <p>Una vez conocido el estado de pensamiento de los entrenadores de fútbol base, nos centramos en el desarrollo de la experiencia con los entrenadores y jugadores de las escuelas colaboradoras, a través de un proceso de formación colaborativa con los primeros y viendo la repercusión de la misma en los aprendizajes de los alumnos. A lo largo de todo el proceso de investigación, se van a ir recogiendo datos de otra escuela que actúa de forma independiente.</p>
Fase C:	<p style="text-align: center;">Evaluación y Análisis de la Experiencia: Resultados, Interpretación de los mismos y conclusiones.</p> <p>En esta fase analizamos los resultados obtenidos en la fase anterior, viendo si el trabajo desarrollado ha producido mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol, así como si la mayor implicación por parte de los entrenadores y el mayor protagonismo que se ha querido dar a los jugadores repercuten de forma positiva en dichos procesos.</p>
Fase D:	<p style="text-align: center;">Elaboración del Informe de Investigación.</p> <p>Este apartado, protagonizado por el documento que estamos manejando, ha consistido en la elaboración del mismo. Dicho informe se divide en ocho capítulos, como explicamos en el primero de ellos, dedicado a la presentación de la investigación.</p>

III.6. Fases del proceso de investigación.

a. Contextualización de la Investigación

En esta fase nos ocupamos de intentar conocer el contexto del fútbol base a través de la revisión de la literatura existente, así como de las investigaciones y experiencias llevadas a cabo dentro de dicho contexto.

Compaginar las aportaciones de la citada revisión bibliográfica con el día a día dentro de los campos de juego y entrenamiento con los alumnos, nos iba haciendo contextualizar la investigación que queríamos desarrollar, tanto en los procesos a llevar a cabo, como en los datos que considerábamos importantes para el fin que perseguíamos.

La yuxtaposición de los dos aspectos nombrados, nos permitió confeccionar un plan de trabajo que aunara, por un lado, el rigor de una investigación científica, y por otro, respondiera a las características reales que se estaban dando en el entrenamiento y enseñanza del fútbol-base. Partiendo de la falta de bibliografía especializada y contrastada (Morris, 2000), creímos conveniente comenzar con la creación de un conocimiento basado en el pensamiento de uno de los principales actores dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en fútbol, como son los entrenadores, por lo cual nos planteamos la elaboración de herramientas que nos permitieran trabajar con cercanía a estos aspectos, siendo éste el punto de partida de nuestra investigación y de la siguiente fase de la misma.

b. Desarrollo de la Experiencia.

Como hemos dicho anteriormente, conocer la realidad del fútbol base ha de partir por un acercamiento al pensamiento de los entrenadores, que, en última instancia son los que determinan la intervención didáctica a seguir en el entrenamiento del fútbol, como señalan Sicilia y Delgado (2000) al referirse a los profesores de Educación Física. Gallego y Salvador (2002:158) señalan que cualquier acción del profesor repercute en todos los elementos de la estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que moldean profundamente los sistemas de pensamiento de los alumnos (Carr y Kurtz, 1989). En este sentido, consideramos indispensable conocer el posicionamiento teórico e ideológico de los mismos, pues, de lo contrario no se podrá actuar en el diseño de planes o estrategias de mejora de su práctica. No en vano, Pickerin's cit. por Morris (2001) habla de que uno de los determinantes más importantes en la generación de talento en los futbolistas es el proceso educativo que siguen. En

base a esto, dentro del desarrollo de la experiencia nos encontramos dos subfases. Una primera, en la que nos preocupamos por el pensamiento de los entrenadores del contexto en el que se va a desarrollar la investigación y, otra, en la que nos centramos en el proceso de formación colaborativa con los entrenadores y la recogida de datos sobre los alumnos. Pasamos, a continuación, a concretar con mayor extensión cada una de estas subfases.

b.1. Conocimiento de las teorías implícitas de los entrenadores del programa de escuelas deportivas municipales de la Excm. Diputación provincial de Málaga.

Como punto de partida de nuestra investigación, nos propusimos tener un conocimiento más cercano del contexto en el que se iba a desarrollar la misma, a través del posicionamiento teórico e ideológico de los entrenadores que estaban a cargo de las escuelas que se incluían dentro del citado programa del servicio de deportes de la Diputación de Málaga.

El conocimiento de los anteriores aspectos nos iba a proporcionar información de la cercanía o lejanía entre los planteamientos basados en la implicación cognitiva del jugador y los que realmente se estaban dando en los terrenos de juego o, mejor dicho, la filosofía de los entrenadores y como la trasladaban al entrenamiento y enseñanza del fútbol base.

Decimos que este aspecto constituye el punto de partida de nuestra investigación pues, además de permitir hacer un diagnóstico de las características del entrenamiento del fútbol base en el contexto de investigación, nos iba a facilitar la selección de las escuelas con las que pretendíamos trabajar, pues de entre los cuestionarios recibidos, íbamos a ponernos en contacto con aquellos entrenadores, que, a través de sus respuestas, encajaran en un perfil de técnico deportivo acorde con planteamientos basados en el protagonismo de los jugadores y en la implicación cognitiva de los mismos. Igualmente, a través de los datos obtenidos en el cuestionario, se iba a poder seleccionar una escuela en la que la filosofía del entrenador o entrenadores fuera más acorde con planteamientos directivos y más tradicionales del entrenamiento.

Conocidos los datos que se nos facilitaban a través de los cuestionarios, y puestos en contacto y de acuerdo con las escuelas y entrenadores que iban a formar parte de la investigación, pasamos a la siguiente fase de la misma.

b.2. Desarrollo de la experiencia con las escuelas colaboradoras.

En esta fase, como aspecto previo al comienzo de la misma, se procedía a la recogida de datos de los alumnos, la cual consistía en los siguientes procedimientos (tabla III.7), que serán más detallados en sus apartados correspondientes.

Herramientas de Recogida de datos de los Jugadores		
Test de Juego de 2vs2	Situación de aplicación en campo en el que los jugadores participaban en un 2vs2.	CONOCIMIENTO PRÁCTICO
Cuestionario tras el test de juego	Se le preguntaba a los jugadores por su actuación en el test de juego	AJUSTE ENTRE CONOCIMIENTO PRÁCTICO Y DECLARATIVO
Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico	Preguntas cerradas en las que los jugadores daban la solución que creían más correcta a situaciones gráficas del juego, así como a preguntas sobre el entrenamiento, dinámica de grupo, etc.	CONOCIMIENTO DECLARATIVO
Cuestionario de Percepción del entrenamiento	Preguntas cerradas en las que se le pedía a los jugadores que valoraran numéricamente diversos aspectos del entrenamiento que realizaban.	ASPECTO MOTIVACIONAL

III.7. Herramientas de recogida de datos de los jugadores.

Estos test y cuestionarios eran realizados o cumplimentados por los jugadores de las escuelas colaboradoras dos veces, una antes del comienzo del proceso de formación colaborativa que seguían los entrenadores y otra después del mismo. Igualmente, los jugadores de la escuela independiente los hacían en el mismo tiempo y número de veces.

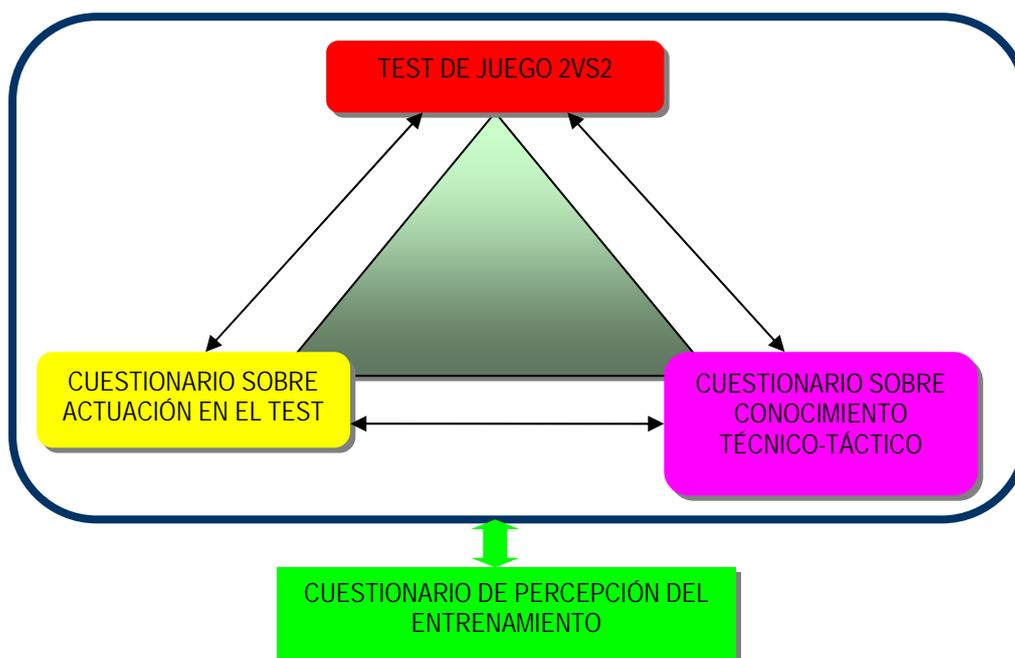


Figura III.1. Técnicas de recogida de Información de jugadores.

Una vez realizada la primera recogida de datos sobre el conocimiento y actuación de los alumnos, así como la valoración que hacen de los entrenamientos que realizan, se comienza con las reuniones mantenidas con los entrenadores de las escuelas colaboradoras, las cuales se mantienen a lo largo de todo el proceso con una periodicidad variable en función de los aspectos que hayamos acordado trabajar. Esto se desarrollará con más detenimiento en el apartado específico dedicado a este proceso.

Finalmente, todos los jugadores volvían a realizar el test y cuestionarios en lo que constituía la segunda y última recogida de datos. Intentamos sintetizar este proceso en la figura III.2.

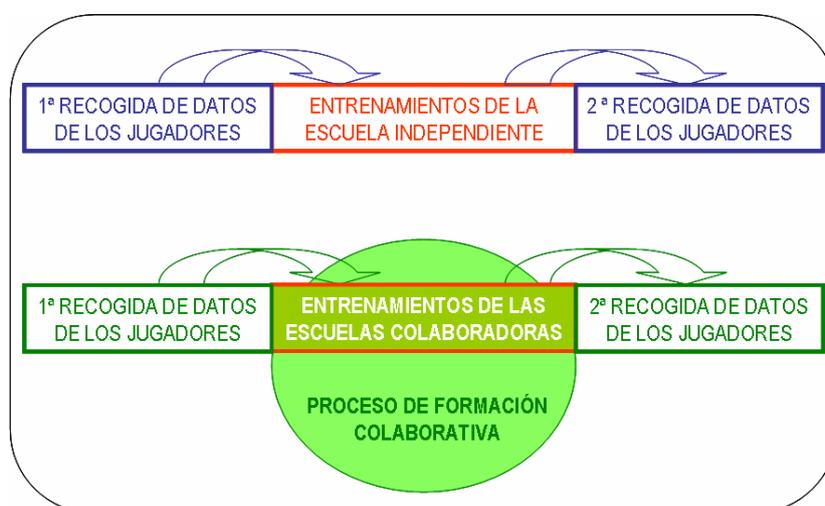


Figura III.2. Proceso de Recogida de datos de la fase de desarrollo de la experiencia de investigación.

c. **Evaluación y Análisis de la Experiencia: Resultados, Interpretación de los mismos y conclusiones.**

En última instancia, tras el desarrollo de la experiencia explicado en el apartado anterior, nos centramos en el análisis de los resultados, así como en la interpretación de los mismos, para establecer las conclusiones que se puedan extraer de este procedimiento. Al final de esta fase pretendemos establecer una serie de aspectos que aporten conocimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en fútbol y que, en la medida de lo posible, sirvan de base o apoyo para futuras experiencias y/o investigaciones referidas a este tema.

Igualmente, y como ya referimos al comienzo del tratamiento de la metodología, las conclusiones que podamos establecer a tenor del análisis e interpretación de los datos recogidos, no pretendemos que sirvan de generalización, pues somos conscientes del carácter reducido de la muestra. Nuestra principal intención es describir lo que ha ocurrido en la experiencia y que, como hemos dicho anteriormente, la misma pueda aportar conocimiento y servir de apoyo a futuras investigaciones.

Por último, en la tabla III.8 recogemos la temporalización del proceso de investigación.

Temporalización del proceso de investigación	
Período	ACTIVIDADES REALIZADAS
2001	Planteamiento de la Investigación
Septiembre 2001	Validación del cuestionario de Teorías Implícitas.
Noviembre 2001 Marzo 2002	Teorías Implícitas de los entrenadores del programa de escuelas deportivas municipales de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga.
Abril 2002	Selección de las escuelas de fútbol y entrenadores para realizar la investigación. Contacto con los mismos.
Septiembre 2002	1ª Recogida de datos de los jugadores
Octubre 2002 Mayo 2002	Proceso de formación colaborativa
Junio 2002	2ª Recogida de datos de los jugadores

Tabla III.8. Temporalización del proceso de investigación

III.3. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En palabras de Blaxter, Hughes y Tight (2000:192), *toda investigación implica la recolección y el análisis de los datos, sea a través de la lectura, la observación, la medición, las preguntas o una combinación de todas esas estrategias*. Para Morcillo (2004) dichas estrategias se denominan técnicas y procedimientos de recogida de información, que constituyen la forma o mecanismos por el cual se recogen los datos para después poder realizar el análisis. En dicho aspecto coincide Heinemann (2003), pero añade que dichos procedimientos han de permitir la recogida de datos de utilidad científica. En definitiva, y como afirman Colas y Buendía (1998: 62) las técnicas de recogida de información constituyen *las formas y modalidades en las que se pueden concretar cada una de las etapas u operaciones de cualquiera de los métodos de investigación*.

En nuestra investigación hemos manejado las técnicas y procedimientos que tras la revisión de trabajos de naturaleza parecida y/u objetivos más o menos comparables a los nuestros, hemos considerado más oportunos y ajustados a los objetivos que nos planteamos.

Pasamos a continuación a mostrar las técnicas utilizadas en cada una de las fases de la investigación para, a posteriori, detenernos en el la explicación y desarrollo de cada una de ellas.

Contenidos	Técnica Utilizada
Fase B: 1ª PARTE Estudio de las teorías implícitas de los entrenadores de fútbol base de la provincia de Málaga.	Cuestionario de Teorías Implícitas
Fase B: 2ª PARTE: Desarrollo de la Experiencia con las escuelas de fútbol seleccionadas y los entrenadores de las escuelas colaboradoras.	Para Jugadores
	<ul style="list-style-type: none"> • Test de Juego de 2vs2. • Cuestionario tras el test de juego de 2vs2. • Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico. • Cuestionario de Percepción del Entrenamiento.
	Para Entrenadores
	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de formación colaborativa

Tabla III.9. Técnicas y procedimientos de recogida de información utilizados en cada fase de la investigación.

Como ya hemos reseñado anteriormente, nuestra experiencia se divide en dos partes, por un lado la recogida de información sobre el pensamiento, conocimiento y actuación de los jugadores y, por otro, la formación colaborativa realizada entre los entrenadores de las escuelas

colaboradoras y el investigador. Es por ello que a continuación vamos a incluir dos apartados, uno dedicado a las técnicas utilizadas como estrategias de formación y otro a las técnicas de recogida de información, teniendo en cuenta que en ambos apartados y en algunos casos concretos pueden aparecer las mismas técnicas (Morcillo, 2004).

III.3.1. TÉCNICAS UTILIZADAS COMO ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN.

Uno de los aspectos que nos preocupan en nuestra investigación es el ajuste de la formación del entrenador a las demandas de sus jugadores y, particularmente, a las posibilidades, necesidades y limitaciones de los mismos. En relación con esto nos encontramos con trabajos que son referentes como los de Ibáñez (1996), Yagüe (1998), Ramos Mondéjar (1999), Giménez (2000) y Morcillo (2004), los cuales nos han servido de guía y apoyo para la elaboración y diseño de nuestra investigación, adaptando los planteamientos realizados por dichos autores a nuestro contexto y objetivos de investigación.

La principal estrategia de formación seguida se ha basado en las reuniones de trabajo mantenidas con los entrenadores de las escuelas colaboradoras, en las cuales se versaba, discutía y reflexionaba sobre la problemática del entrenamiento del fútbol base en particular, de su propio contexto de actuación, y se iban proponiendo soluciones o estrategias a seguir para alcanzar los objetivos que nos planteábamos. En este sentido, y aunque posteriormente nos extenderemos más en este aspecto, nos encontramos cercanos a los planteamientos de la discusión en grupo y del seminario o grupo de trabajo, sin ubicarnos exactamente en ninguno de los dos. Nuestra intención ha sido trabajar con dos grupos de alumnos de categoría alevín, por lo cual pretendemos establecer vínculos de relación, cooperación y discusión con sus entrenadores, ofreciéndoles un marco oportuno para compartir experiencias, reflexionar sobre ellas y mejorar sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje.

Centrándonos en las posibles estrategias de formación que podemos utilizar, Rodríguez López (1997) distingue varias posibilidades para formar al profesorado (tabla III.10), muchas de las cuales se pueden extrapolar y utilizar en el campo del entrenador deportivo. (Giménez, 2000).

Estrategias de Formación del profesorado	
TECNOLÓGICAS	Microenseñanza. Simulación. Cursos de perfeccionamiento.
EXPERIENCIA PERSONAL	Diario. Teaching portfolios. Autobiografías. Medios tecnológicos: video y ordenador. Análisis del discurso de los profesores: las metáforas. La investigación-acción. El estudio de casos.
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS: Apoyo de compañeros.	Supervisión clínica. Apoyo mutuo.
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS: Surgen de la práctica.	Seminario permanente y grupos de trabajo. Proyectos de innovación curricular. Proyectos de formación centrados en la escuela.

Tabla III.10. Estrategias de formación del profesorado (Rodríguez López, 1997).

De entre las anteriores estrategias, la experiencia seguida con los entrenadores, como hemos dicho con anterioridad, se basa en reuniones periódicas donde *se discute de uno o varios temas en el contexto de la investigación* (Heinemann, 2003:132). En nuestro caso discutimos sobre aspectos referentes al entrenamiento del fútbol base y al diseño del mismo con el fin de optimizarlo y aumentar la implicación cognitiva de los jugadores. Dicho trabajo colaborativo se centraba en las estrategias que recogemos en la siguiente tabla (III.11).

Estrategias de Formación del proceso colaborativo
<ul style="list-style-type: none"> • La Investigación-Acción. • Apoyo Mutuo. • La Reflexión y el Trabajo Colaborativo.

Tabla III.11. Estrategias de formación utilizadas en el trabajo colaborativo con los entrenadores de las escuelas colaboradoras.

Desarrollamos brevemente a continuación cada una de las estrategias recogidas en la tabla anterior.

III.3.1.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción tiene como meta la comprensión y solución de los problemas prácticos que tienen los profesores en el aula y la oportunidad de que estos puedan desarrollar sus propias teorías de la enseñanza (Elliott, 1990).

Con esta finalidad nuestra experiencia se ha desarrollado en torno a la investigación-acción, ya que en ella se permite a los entrenadores la posibilidad de experimentar y reflexionar sobre las situaciones vividas, aprendiendo y creciendo personal y profesionalmente.

III. 3.1.2. APOYO MUTUO

El trabajo entre compañeros puede suponer una estrategia muy importante en la formación del entrenador, puede ayudar a redefinir las prácticas docentes, estimular el pensamiento autónomo, aumentar la relación entre el profesorado o perfeccionar las técnicas de observación y ayuda (Giménez, 2000).

Se puede desarrollar esta técnica entre dos profesores o entre un grupo más numeroso, pero siempre contando con la voluntariedad de todos ellos.

El trabajo conjunto entre los componentes del grupo de trabajo colaborativo es una de las estrategias más importantes utilizadas para el desarrollo profesional de los entrenadores de la experiencia.

III.3.1.3. LA REFLEXIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO

Al igual que se ha hecho en otras investigaciones, desarrollamos estas dos estrategias de forma conjunta, ya que su utilización como estrategia en el ámbito del profesorado suelen hacerse unidas.

Frailé (1998: 51) plantea la reflexión como un reto de la formación docente. Este reto *debe partir del pensamiento reflexivo y crítico del profesor, desarrollando actitudes y capacidades que nos permitan actuar de forma más innovadora en el aula, donde la reflexión se desarrolle gracias a fomentar: esquemas de pensamiento, revisar nuestras creencias y formas*

de representar la realidad, evitando que la práctica en el aula sea rutinaria y mecánica. En opinión de Giménez (2000), la cual lógicamente compartimos, este reto se puede realizar casi de forma idéntica en la formación de entrenadores deportivos.

En absoluta sintonía con la reflexión, y entendiendo ambos como complementarios, el trabajo colaborativo es, como antes anticipamos, la estrategia más destacable de nuestra experiencia. El trabajo colaborativo supone una de las estrategias imprescindibles dentro de la investigación cualitativa (Giménez, 2000). Numerosos autores justifican esta forma de trabajo en la formación del profesor. Dentro del área de Educación Física podemos citar por ejemplo, a García Ruso (1993), Fraile (1993), Del Villar (1993), Romero (1995) y Vaca (1995).

En opinión de Fraile (1998:73), sería muy positivo en la formación del profesorado animar a los docentes a constituir grupos para trabajar de forma colaborativa. Esto les permitirá realizar propuestas reales y contextualizadas ya que partirán de un conocimiento mucho mayor de los alumnos y de las características que les rodean. Entendemos que este planteamiento es completamente transferible al contexto del entrenamiento del fútbol, y por ello nuestra experiencia se ha desarrollado en torno a la continua colaboración entre los entrenadores que han decidido participar en ella.

III.3.2. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

Llegados a este punto, y como ya dijimos en la justificación o introducción al marco metodológico, nuestra investigación se basa en una mezcla paradigmática y asimismo, en una yuxtaposición de técnicas de corte cuantitativo y cualitativo, en función de los objetivos que nos llevaban a utilizarlas, así como de los datos que pretendíamos recoger con ellas. De este modo, las técnicas que vamos a utilizar para recoger información las podemos encuadrar en tres grupos, por un lado la situación aplicada de juego, por otro los cuestionarios y, finalmente el proceso de formación colaborativa. De todas ellas, el test de juego y dos de los cuestionarios son de corte cuantitativo, a través de los cuales buscamos, primordialmente la caracterización del conocimiento de los grupos de jugadores; mientras que los otros dos cuestionarios y en el proceso de formación colaborativa son de carácter cualitativo, pretendiendo con su uso un conocimiento más profundo de la realidad que estudiamos. Mostramos un resumen de estos datos en la tabla III.12.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN		
CARACTER	JUGADORES	ENTRENADORES
CUANTITATIVAS	- Test de Juego de 2vs2 - Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico. - Cuestionario de Percepción del entrenamiento	- Cuestionario de Teorías Implícitas.
CUALITATIVAS	- Cuestionario tras el test de juego de 2vs2	- Proceso de Formación colaborativa

Tabla III.12. Técnicas de Recogida de Información.

Pasamos, a continuación, a describir con mayor detenimiento cada una de las técnicas utilizadas.

III.3.2.1. OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA: TEST DE JUEGO

Hemos de partir, en primer lugar, del concepto de test dentro de un marco de investigación. Para Heinemann (2003:163) es *una técnica estandarizada de recopilación que permite una descripción cuantitativa y controlada de características de variables de personas en una situación exactamente definida. En el test se requiere generalmente la realización de tareas. La forma de realizar la tarea se utiliza después como indicador para aquellas características que se quiere medir.* Este mismo autor habla de las características de un test (tabla III.13.).

Características de los tests
<ul style="list-style-type: none"> • Están altamente estandarizados y garantizan la posibilidad de comparar los resultados entre distintas personas y/o diferentes momentos. • Se les atribuye un alto grado de validez. • Poseen (deberían poseer) una forma de expresión "predicativa", es decir, ofrecen información con una cierta seguridad sobre el comportamiento futuro o sobre el éxito de la aplicación de medidas, por ejemplo para la mejora del rendimiento. • Las características determinadas mediante el test se suelen describir con las habilidades de las personas que realizan el test, lograr cumplir tareas definidas con distintos grados de dificultad. • Dichos comportamientos y reacciones muestran constancia y son iguales para todas las personas, es decir, siempre se pueden deducir las mismas características.

Tabla III.13. Características de los test, según Heinemann (2003:164).

El test de juego obtiene datos a través de la observación, por tanto, dentro del mismo, la técnica de recogida de datos es la observación sistemática. *La ciencia empieza con la*

observación (Anguera, 1997:19). En este sentido, de acuerdo a lo expresado por Romero (1995), se entiende por observación el procedimiento a través del cual se puede obtener información sobre acontecimientos o de hechos. Observar es aplicar los sentidos, la percepción y la inteligencia para conocer algo. Para ello se pueden utilizar diferentes técnicas que ayuden a la percepción del observador. Pero, hemos de profundizar en este tema señalando que para cumplir el cometido de investigación, la observación ha de escapar de percepciones casuales, y responder a un plan específico de actuación que la guíe y la determina, siendo de esta manera como llega a convertirse en uno de los aspectos más importantes del método científico (Anguera, 1997:20-21). Siguiendo a esta autora, la observación se convierte en técnica científica cuando:

- Sirve a un objetivo ya formulado de investigación.
- Es planificada sistemáticamente.
- Es controlada y relacionada con proposiciones más generales en vez de ser presentada como una serie de curiosidades interesantes.
- Está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad (Selltiz y cols. cit. por Ímbidem, 1997:21).

En definitiva, la observación constituye un procedimiento con rigor de obtención de datos sobre la realidad lo más fielmente posible.

Sin ánimo de extendernos en este aspecto, si nos parece oportuno recoger la existencia de una línea de discusión en torno a la naturaleza de la observación, bien como técnica de recogida de datos, o bien como metodología de investigación en sí misma (Anguera, 1997). En este sentido, Colas y Buendía (1992) se refieren a la observación como un método científico siempre y cuando cumpla los siguientes requisitos:

- **Intencionalidad.** Previamente se ha tenido que delimitar qué es lo que se va a observar, a quién se va observar, en qué condiciones y cuáles son las conductas que se deben registrar.
- **Estructuración.** Esto nos llevará a vincular las teorías e hipótesis con los hechos observados.
- **Posibilidad de ser controlada.** Esto supone que debe ser objetiva y comprobable, utilizando procedimientos que se puedan objetivar, sometiendo a los datos obtenidos la validez y fiabilidad.

Tras todo lo anterior, nuestra intención, en la utilización del test de juego de 2vs2, es la obtención de datos de las habilidades motrices realizadas por los jugadores y la adecuación de las mismas a la situación de juego, en la búsqueda del conocimiento de la actuación de los jugadores en el mismo. En este sentido, Hernández Moreno (1995), propone la metodología observacional para el registro de los acontecimientos del juego en deportes sociomotores, y dentro de la misma, por su estructuración y mayor objetividad, la observación sistemática. Esta recomendación se basa en que dichos deportes se caracterizan por estar constituidos por habilidades predominantemente perceptivas, abiertas y de regulación externa. Así pues, se desenvuelven en un entorno cambiante, incierto y variable, exigente en operaciones cognitivas con objeto de evaluar, anticiparse y adaptarse a nuevas y constantes circunstancias de juego (Menaut, 1983; Dufour, 1989; Sánchez Bañuelos, 1992; Grosgeorge y Dupuis y Vérez, 1991; Hernández Moreno, 1994; Ruiz Pérez, 1995; Pino, 1999; Más Rubio, 2003). Esta variabilidad hace que la tarea del observador y/o investigador se haga más dificultosa, por lo cual ha de acudir a estrategias más sistemáticas (Gerish y Reicheit, 1983; Grosgeorge, 1990).

Las anteriores afirmaciones, sobre todo en lo referido a la necesidad de operaciones cognitivas, nos indican la conveniencia de establecer sistemas de observación, que sirvan de ayuda tanto al entrenador, a la hora de diseñar el proceso de enseñanza-entrenamiento-aprendizaje, como al jugador para recibir información veraz de lo que ha hecho (Mombaerts, 1998, 2000). El entrenador ha de actuar como investigador del juego y dar soluciones para diseñar el entrenamiento, esto sólo lo podrá hacer mediante procesos de observación de las situaciones que se desarrollen en la práctica real o en tareas de entrenamiento, puesto que, como afirma Gowan cit. por Más (2003), la observación de una acción fuera del contexto de juego da lugar a una información bastante precaria.

Avanzando en el tema que nos ocupa, hay que señalar que la observación sistemática ha de responder a una serie de criterios que eliminen la subjetividad de las opiniones ofrecidas por los entrenadores, que de forma tradicional se basan en observaciones esporádicas, sin responder a criterios o categorías conductuales a observar, en tiempo real y sin un conocimiento o capacidad de análisis pleno de lo que ha ocurrido (Wilkinson, 1982; Harris y Reilly, 1988 y Pino, 1999; Más Rubio, 2003). Con dicho cometido, en nuestra investigación, hemos procedido a

la observación sistemática utilizando como guía la propuesta de Romero (1995) en lo referido a su correcta utilización. Dicha propuesta se estructura a través de los siguientes aspectos:

1. Delimitación de objetivos de la observación.
2. Determinación de la observación: Criterios, carácter y tipos de observación.
3. Proceso de observación sistemática:
 - a) Técnicas de registro y recogida de datos.
 - b) Categorización.
 - c) Fiabilidad.
 - d) El muestreo.
4. Los observadores: selección y formación.
5. Guión de observación.

a. Delimitación de objetivos de la observación en nuestra investigación.

Al utilizar la observación sistemática en nuestra investigación pretendemos recoger datos objetivos sobre la actuación del jugador en el juego. Asimismo, complementando dichos datos con los obtenidos mediante las otras técnicas de recogida de datos, ya sean de carácter cuantitativo o cualitativo, nos permitirán llegar a la triangulación o confrontación de los mismos. Este proceso se explicará con más detenimiento y se llevará a cabo en el apartado dedicado a la interpretación de los resultados.

Uno de los elementos claves a la hora de realizar un proceso de observación sistemática es determinar claramente el objetivo con el que se utiliza. En nuestro caso es el que recogemos en la siguiente tabla (III.14.).

Obtener datos sobre la actuación del jugador en un test de juego construido para tal fin que nos permita conocer el conocimiento práctico del aquel y su adecuación a los condicionantes de las diferentes situaciones en que se encuentre.

Tabla III.14. Objetivo de la observación sistemática en nuestra investigación.

A través del test de juego de 2vs2 pretendemos conocer, por un lado, el desenvolvimiento de los jugadores en una situación real, pero a la vez, y con mayor interés

queremos analizar el conocimiento práctico de los jugadores acerca de los principios básicos del deporte del fútbol.

Como dijimos con anterioridad, el test de juego supone una más de las técnicas empleadas para recoger datos y que nos permitirá, a través de cotejar los mismos con los obtenidos con otras técnicas, acercarnos más fielmente a la actuación del jugador y a los motivos de la misma. Por tanto, como veremos más adelante, pretendemos conocer, lo que De La Vega (2002) y Garganta (2003) llaman conocimiento declarativo del jugador, o lo que es lo mismo, aquello que el jugador dice conocer o declara conocer y caminamos a comprobar si ese conocimiento declarativo se complementa con lo que podríamos llamar conocimiento práctico. Por éste entendemos, la capacidad de aplicar dicho conocimiento declarativo al juego real, siendo éste uno de los principales cometidos de la construcción del test de juego.

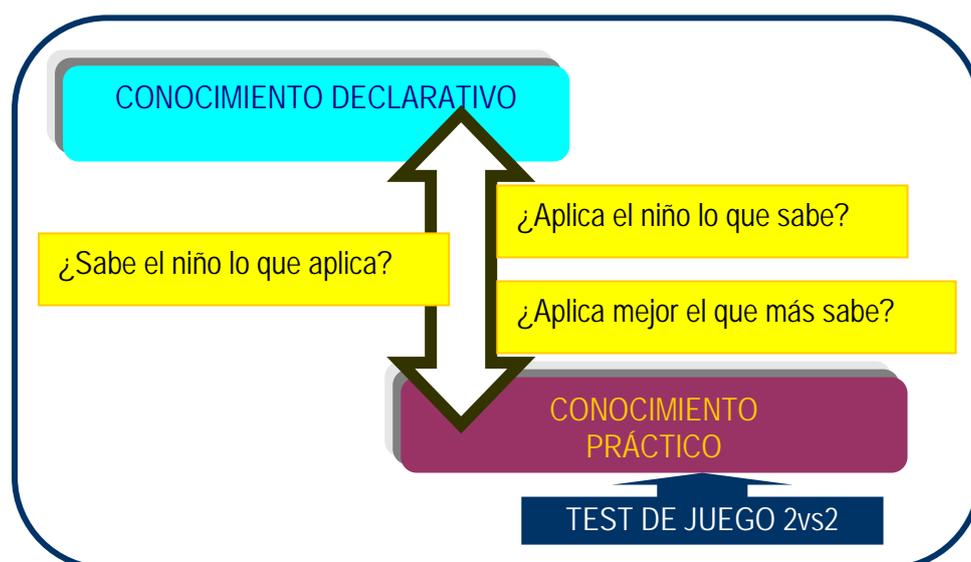


Figura III.3. Utilidad del test de juego de 2vs2

Las preguntas recogidas en la figura III.3. pretenden ser respondidas mediante los datos extraídos de todos los cuestionarios que han de realizar los jugadores y su relación con su actuación en el test de juego que nos ocupa. En definitiva, pretendemos con esta tríada de herramientas vislumbrar el conocimiento teórico o declarativo del jugador y su capacidad de aplicación a problemas reales, por un lado, y a problemas ficticios, por otro. En otros términos, ver qué conocen los jugadores y si son capaces de aplicarlo a la resolución de problemas,

característica básica de una metodología de enseñanza donde se busque el protagonismo e implicación cognitiva del jugador.

b. Determinación de la observación

Antes de ceñirnos o ubicarnos en un tipo de observación determinado, el investigador-observador habrá de responder a una serie de preguntas. Para ello nos podemos servir del criterio curricular base (MEC, 1989; RD 1006/91; Decreto 105/92 de la Junta de Andalucía), el cual nos viene a decir que para el correcto diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su correspondiente programación, se ha de dar respuesta a las preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿para qué enseñar?. Trasladando estos aspectos a nuestro estudio, antes de construir las herramientas necesarias para la observación y determinar la modalidad de la misma que vamos a seguir, habríamos de responder a: ¿qué queremos observar?, ¿para qué queremos observar?, ¿cómo observar?. Las respuestas a estas preguntas nos determinarían las necesidades de observación que presentamos:

- *¿Qué queremos observar?*: la conducta del jugador en el desarrollo de una situación reducida de juego real con modificación estructural y reglamentaria. En definitivas cuentas, habilidades motrices específicas del fútbol.
- *¿Para qué queremos observar?*. Para saber el grado de conocimiento técnico-táctico que tiene el jugador, tanto a nivel cognitivo, como a nivel motriz.
- *¿Cómo queremos observar?*. De una manera que nos permita recoger los datos suficientes para responder a las dos preguntas anteriores.

Dicho esto, y como ya hemos reseñado, nos centramos en la utilización de la observación sistemática, en la idea de que responde una observación científica que *tiene la capacidad de descubrir y explicar el comportamiento, al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y / o situaciones preferentemente identificadas e insertas en un contexto teórico* (Anguera, 1983: 11). Dicho contexto es lo que corresponde al test de juego.

En otra orden de cosas, también podemos hablar de observación participante y observación no participante (Heinemann, 2003), dependiendo de la involucración del observador. De este modo, si éste es parte del sistema que se observa nos estamos refiriendo a observación

participante, pero si, por el contrario la observa desde fuera, hablamos de observación no participante, que es la que de corresponde con nuestro caso.

Igualmente, podemos hablar de observación abierta o encubierta (Ímbidem, 2003), en función de si los sujetos observados tienen constancia de que lo están siendo. En nuestra investigación, los jugadores saben que van a ser observados en todo momento, ya que se les explica la naturaleza de la situación que van a desarrollar y son conscientes de la presencia de una cámara de vídeo que graba su actuación.

En los deportes colectivos y, por ende, en las situaciones de juego que le son propias, el análisis de las mismas se hace dificultoso por la rápida variabilidad que las caracteriza (Más Rubio, 2003). Es por ello que la utilización de medios tecnológicos que permitan un análisis más detenido y la visualización de las conductas desarrolladas en el juego se hace, más que recomendable, necesaria. Es precisamente este aspecto uno de los señalados por Anguera (1997:45), cuando se refiere al *empleo de pruebas mecánicas o auxiliares para la exactitud (...) que nos aseguren una información objetiva, ya que, además de lograr fiabilidad, nos permiten obtener datos simultáneos de distintos elementos de la conducta, ya sea individual o grupal, así como registrar diferentes tipos de elementos significativos*. Es más, la misma autora nos dice que el grado de control que se puede ejercer sobre los datos dependerá en gran medida de los instrumentos empleados.

c. Explicación de test de juego de 2vs2: procedimiento de realización.

Como ya dijimos en la presentación del apartado que nos ocupa, una de las características de los test es su alta estandarización, por lo cual es necesaria una definición muy concreta de cómo se va a desarrollar. El test de juego que nosotros utilizamos en nuestra investigación se realiza atendiendo a los siguientes aspectos:

- El test de 2v2 se desarrollará en un terreno de juego de 10x10 m., delimitado por líneas y conos en cada una de las esquinas, y tendrá una duración de 2 minutos.
- El saque de centro se realizará mediante un bote neutral.
- El juego será libre y habrá de respetar las reglas del fútbol-7, a excepción de la del fuera de juego, la cual no existirá.
- El saque de banda se realizará con el pie, al igual que el de fondo o tras tanto.

- El objetivo es conseguir el mayor número de tantos. Se considerará tanto cuando un jugador pare el balón (parada total¹) tras la línea de fondo del otro equipo previo pase de un compañero. Por tanto, no se considerará gol cuando un jugador, tras realizar una conducción pare el balón tras la citada línea.
- Se colocarán cuatro jugadores (círculos amarillos en el gráfico) alrededor del campo (uno en cada esquina) con el objetivo de que no se pierda tiempo si un balón sale del campo. Cada uno de estos jugadores tendrá un balón, que echará al jugador que haya de reanudar el juego.
- No hay portero, ni ningún jugador podrá asumir dicho rol. Por lo tanto, en ningún caso se podrá jugar con las manos.

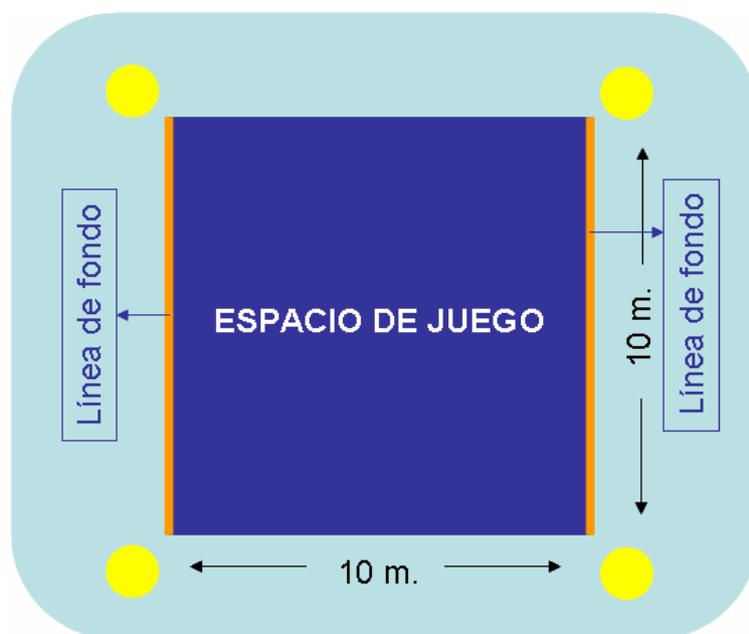


Figura III.4. Descripción del Terreno de Juego del test de 2vs2

Igualmente, para la realización del test, nos encontramos una serie de aspectos importantes, los cuales citamos a continuación.

¹ Entendemos en este estudio por parada total cuando un jugador tras recibir el balón consigue detener la evolución y movimiento del mismo y se queda con su posesión.

c.1. Lugar de Realización del test

Las superficies en que se han realizado el test han sido tres, teniendo en cuenta que la primera y segunda toma han sido realizadas en el mismo lugar por cada una de las escuelas de fútbol, con el fin de eliminar posibles variables contaminantes procedentes del terreno de juego.

- Escuela Independiente: Campo de fútbol de Málaga Diputación (Arena)
- Escuela Colaboradora A: Campo de fútbol municipal (Arena).
- Escuela Colaboradora B: Pabellón cubierto del IES. (Parquet).

c.2. Agrupamiento de los alumnos

Los alumnos fueron agrupados de forma aleatoria, tanto con su compañero, como con sus adversarios. Dicho agrupamiento se respetó en la primera y segunda toma, con el fin de eliminar variables contaminantes procedentes del cambio de compañero o adversario en la realización del test. En los casos en los cuales no se pudo respetar este hecho se consideró el test como nulo.

c.3. Identificadores de los jugadores

Los jugadores realizaban el test enfundados en unos petos de diferente color cada equipo, facilitando así la labor de observación y análisis de los mismos.

d. Proceso de Observación Sistemática

Presentaremos a continuación como se han recogido los datos del test de juego. En este sentido hemos de hacer alusión a dos aspectos. Por un lado a las grabaciones de la ejecución por parte de los jugadores del citado test y, por otro, al registro de su actuación, para lo cual se ha usado una planilla de observación (se recoge en los anexos al Capítulo III-anexo 1.III.2.).

d.1. Proceso de Recogida de datos: Grabación del test de juego

Los test de juego de 2vs2 han sido grabados para su posterior análisis mediante una grabación de vídeo. El instrumento con el cual lo hemos realizado ha sido una videocámara digital Thomson DVC-VMD2S.

La videocámara se situaba a una distancia tal que permitiera recoger toda la extensión del terreno de juego en el cual habría de desarrollarse el test. Para ello nos ayudábamos de un trípode que permitiera gran estabilidad a la videocámara.

d.2. Técnicas de Registro de datos: La Planilla de Observación.

Una vez realizada la grabación de los tests de juego y posteriormente a la última toma de los mismos, procedemos al análisis de estos. Hemos de aclarar que realizamos el análisis una vez tomados todos los datos con el objetivo de no producir influencias en el investigador a la hora de continuar con el proceso de recogida de datos.

Los datos se extraían a partir de la observación sistemática a que hemos hecho referencia y mediante una *hoja de registro de acontecimientos* (se recoge en los anexos al Capítulo III-anexo 1.III.2.), en la cual recogíamos la frecuencia con que aparecían las conductas estipuladas en las diferentes categorías a que atendemos.

Cuando a lo largo de la observación han ido apareciendo las diferentes conductas objeto de la investigación, se han ido anotando en el casillero oportuno en la hoja de registro.

Cada uno de los apartados que se recogen en la hoja de registro de acontecimientos se corresponde al sistema de categorías al que vamos a hacer mención a continuación.

d.3. Definición de las Categorías del test de juego de 2vs2

Las categorías establecidas en el presente estudio han tomado como base inicial los trabajos de Ardá (1998), Ardá y Anguera (1999) y Ardá y Casal (2003), los cuales se dedican al estudio de la acción ofensiva en fútbol-7. Nos parece muy oportuna la clasificación y división categorial que hace, aunque en nuestro caso atendemos a otra serie de aspectos que no se

recogen en la citada investigación. Es por ello que el sistema de categorías aún basándose en criterios muy parecidos sufre diversas modificaciones y adaptaciones que lo contextualizan en nuestro estudio. Básicamente, y teniendo en cuenta la revisión de la literatura en cuanto a este tema, hemos seguido las fases del juego que dichos autores sugieren y hemos añadido la de desarrollo defensivo, la cual, debido a la naturaleza de aquel trabajo no aparecía en el mismo. Del mismo modo, las subcategorías las hemos redefinido en algunos casos y añadido en la mayoría, atendiendo, como ya hemos nombrado, a las características específicas de nuestra investigación.

En primer lugar hemos de decir que la utilización de un 2vs2 responde a los siguientes criterios:

- Posibilidad de analizar la actuación del jugador en la fase ofensiva y defensiva.
- Aparición de todos los fundamentos individuales y colectivos grupales del juego, a excepción de los específicos del portero.
- Desempeño de todos los roles por los que puede pasar el jugador:
 - o Poseedor del balón.
 - o Compañero del poseedor del balón.
 - o Oponente directo del poseedor de balón.
 - o Oponente directo de jugador no poseedor de balón, u oponente indirecto del poseedor de balón.

Definidos los anteriores criterios, diremos que los ejes vertebradores en los que se basará el análisis del test que nos ocupa son:

- a. Rol del jugador (Poseedor del balón; compañero del poseedor del balón; oponente indirecto del poseedor del balón; oponente indirecto del poseedor del balón o compañero del oponente directo del poseedor del balón).
- b. Fundamento del juego utilizado.
- c. Conveniencia técnico-táctica.
- d. Corrección ejecutiva.

Conocidos los anteriores aspectos diremos que las categorías a emplear serán las siguientes (tabla III.15.):

Macro categoría	Grupo de Categorías	Categorías
Inicio de la Acción Ofensiva	Poner el Balón en Juego	Saque después de recibir tanto (saq)
		Saque de banda (saq)
		Saque de falta (saq)
	Recuperar el Balón	Interceptación (int)
		Robo (rob)
Construcción y Desarrollo Ofensivo	Jugador con Balón	Recepción-Control (rec)
		Conducción (cnd)
		Pase (pas)
		Dribling (dri)
		Finta (fib)
		Carga (cab)
	Compañero del poseedor de balón	Desmarque (dmq)
		Apoyo (apo)
		Finta (fin)
Desarrollo Defensivo	Oponente Directo del poseedor de balón	Acoso o Pressing (pre)
		Entrada (ent)
		Temporización (tpr)
		Carga (car)
	Oponente Indirecto del poseedor de balón	Marcaje (mje)
		Cobertura (cob)

Tabla III.15. Sistema de Categorías del test de juego de 2vs2.

Cada una de las subcategorías que nos encontramos con anterioridad tendrán, en el presente estudio, una definición dicotómica, determinada por su corrección o incorrección técnica, por un lado, y por su conveniencia o inconveniencia técnico-táctica, o lo que, entre otros, Sampedro (1999) llama intención táctica. En este sentido Hernández Moreno y cols. (2000) nos viene a decir que *“las intenciones tácticas coinciden con los objetivos de la acción, mientras que las respuestas técnicas son las elegidas o elaboradas como solución en los programas de acción”*. Todo esto se puede ilustrar con el ejemplo que nos pone Sampedro (Íbidem, 1999),

correspondientes a unas declaraciones del exjugador de fútbol Hugo Sánchez que nos dice: "*Tiré a gol. Pensé en tres posibilidades: en ésta, en buscar a un compañero o en forzar que rebotara en un jugador alemán, al ir fuerte y por bajo. Me decidí por la primera y acerté.*". En definitiva este proceso es lo que la bibliografía general ha venido a llamar la reflexión o toma de decisión.

En resumidas cuentas, en el test de 2vs2 atenderemos a los dos aspectos que a continuación tratamos de definir:

- Corrección técnica de los fundamentos del juego: en este apartado atenderemos sólo al mecanismo ejecutivo del proceso de realización de la acción empleada, señalando su corrección o incorrección. Este aspecto será tratado con mayor detenimiento más adelante.

- Conveniencia técnico-táctica (intención táctica): si nos centráramos sólo en el mecanismo ejecutivo estaríamos contradiciendo enormemente los principios del presente estudio y la razón de ser del proceso formativo a que hemos desarrollado con los entrenadores y, por ende, con sus jugadores. El principal objetivo que perseguimos con la realización de este test es comprobar si a través de la metodología basada en el aprendizaje significativo los jugadores son capaces de realizar un mejor análisis de la situación de juego en que se encuentren. Un apoyo exclusivo en la correcta ejecución de una acción técnico-táctica no nos permite vislumbrar este aspecto, por lo que nos hemos planteado comprobar si el jugador ejecuta la acción más conveniente en función de la situación en que se encuentre o si por el contrario ejecuta acciones que no convienen o son útiles en dicha situación.

En resumidas cuentas, lo que perseguimos con la inclusión del análisis de este aspecto es comprobar si la ejecución de la acción va precedida de un análisis de la acción de juego, y, claro está, establecer diferencias, si las hay, entre los jugadores formados bajo una u otra metodología.

Una vez hecha la anterior aclaración, diremos que entenderemos que la intención del jugador será correcta cuando la acción ejecutada sea la más oportuna en la acción en que se encuentre, independientemente de la corrección ejecutiva de la misma. De este modo, nos vamos a encontrar con acciones correctas desde el punto de vista ejecutivo y técnico, pero incorrectas si nos referimos a su intención técnico-táctica o conveniencia en base a los principios

del juego y viceversa, esto es, acciones ejecutadas incorrectamente pero cuya intención técnico-táctica era adecuada. Podremos determinar así los siguientes aspectos:

- Capacidad de análisis del jugador.
- Conocimiento del juego.
- Dominio de las habilidades específicas.

Introducimos a continuación una serie de tablas donde recogemos cuando en nuestro estudio se considera correcta o incorrecta, desde el punto de vista técnico o ejecutivo, cada una de las habilidades recogidas en el sistema de categorías.

Mostramos en primer lugar los fundamentos de la fase de Inicio de la acción ofensiva, los cuales, dentro de los que hemos considerado en nuestro test de juego, siempre son individuales (Tabla III.16).

Fundamentos de la Fase de Inicio de la Acción Ofensiva – Fundamentos Individuales del Juego				
Rol	Intención táctica	Fundamento	Correcto	Incorrecto
Poseedor	Poner el balón en juego	Saque después de recibir tanto.	Igual que el pase. ²	Igual que el pase
		Saque de banda.		
		Saque de falta.		
Oponente directo o indirecto del poseedor	Recuperar el balón	Interceptación	Cuando el jugador que la realiza corta la trayectoria del balón tras un pase realizado por un jugador del equipo contrario.	Aunque el jugador que la efectúe entre en contacto con el balón y no se apodere de él.
		Robo o desarme	Cuando el jugador que lo ejecuta se apodera y controla el balón que poseía su oponente directo.	El jugador defensor intenta hacerse con el balón y no lo consigue.
		Anticipación	El jugador se adelanta a la acción de su oponente impidiéndole que alcance su objetivo (mantener o progresar).	El jugador no consigue adelantar su acción a la de su oponente, y por tanto, no impide que alcance su objetivo.

Tabla III.16. Definición de corrección o incorrección de los fundamentos pertenecientes a la fase de inicio de la acción ofensiva.

² Consideraremos que el saque será igual que un pase, pues sólo se puede realizar mediante este último fundamento citado. La definición de pase correcto e incorrecto se recoge en la fase de construcción y desarrollo ofensivo.

La siguiente fase que hemos incluido en el análisis del test de juego es la de construcción y desarrollo ofensivo. Dentro de la misma aparecen tanto fundamentos individuales como colectivos del juego. En la siguiente tabla recogemos los individuales (Tabla III.17.).

Fase de Construcción y Desarrollo Ofensivo – Fundamentos Individuales del Juego				
Rol	Intención táctica	Fundamento	Correcto	Incorrecto
En posesión – poseedor	Mantener la posesión, avanzar.	Conducción.	Aquella que permita al jugador poseedor del balón avanzar o retroceder sin perder la posesión del mismo.	El ejecutante pierde la posesión del balón.
		Pase. ³	Aquel que permite que el balón llegue a un compañero en condiciones de ser controlado. Por tanto, será correcto cuando el compañero que recibe el balón mantiene la posesión del mismo.	El balón no llega al compañero, y por tanto, no permite el control por parte del mismo.
		Dribling o regate.	Cuando permita al jugador que lo realiza mantener la posesión del balón tras desbordar al contrario	El jugador que lo realiza pierde la posesión del balón al realizarlo.
		Finta.	Aquel movimiento que permita engañar al contrario y hacerle creer que vamos a realizar otra acción o que vamos a tomar otra dirección.	El defensor no cae en el engaño y adivina o se anticipa a nuestra acción.
		Control - Recepción.	Siempre que el jugador que la ejecuta se haga con la posesión del balón tras su realización y le permita realizar otra acción.	Cuando el jugador no se hace con la posesión del balón tras el intento de hacerlo.
Compañero del Poseedor	Mantener la posesión, avanzar.	Finta	Ídem anterior definición de finta.	Ídem anterior definición de finta.

Tabla III.17. Definición de corrección o incorrección de los fundamentos individuales del juego pertenecientes a la fase de construcción y desarrollo ofensivo.

Como ya hemos dicho, en la fase de construcción y desarrollo ofensivo aparecen también fundamentos grupales del juego, los cuales los vamos a recoger en la tabla III.18. Con respecto a esto, hemos de decir que algunos autores los llaman colectivos grupales, para diferenciarlo de los colectivos de equipo. En el presente trabajo, siguiendo a Bauer y Ueberle (1998) llamaremos grupales a los primeros y de equipo a los segundos, pues consideramos que en ambos términos queda patente su carácter colectivo

³ Aunque la mayoría de la bibliografía recoge el pase como un fundamento individual, nos parece necesario realizar la aclaración de que puede también considerarse como un fundamento colectivo grupal, pues no tiene sentido sin una posterior recepción, y por lo tanto no tiene finalidad en sí mismo sino es combinado con la susodicha recepción.

Fase de Construcción y Desarrollo Defensivo – Fundamentos grupales del juego.				
Rol	Intención Táctica	Fundamento	Correcto	Incorrecto
Compañero del poseedor	Avanzar, mantener la posesión.	Desmarque	El jugador logra librarse del marcaje de su oponente y colocarse en un lugar en condiciones de recibir favorablemente el balón para seguir con la posesión del mismo o avanzar hacia la meta contraria.	El jugador no logra zafarse del marcaje de su oponente.
	Mantener la posesión	Apoyo	Cuando el movimiento realizado por el jugador le aproxime al poseedor del balón y le permita recibir el móvil con el fin de asegurar la posesión del mismo por parte de su equipo.	El movimiento realizado no sirve para prestar ayuda al compañero poseedor del balón.

Tabla III.18. Definición de corrección o incorrección de los fundamentos grupales del juego pertenecientes a la fase de construcción y desarrollo ofensivo.

En última instancia, mostramos las tablas correspondientes a los fundamentos pertenecientes a la fase de desarrollo defensivo. En primer lugar recogemos la correspondiente a los fundamentos individuales de la misma (Tabla III.19.).

Fase de Desarrollo Defensivo – Fundamentos Individuales del Juego				
Rol	Intención táctica	Fundamento	Correcto	Incorrecto
Oponente directo del poseedor de balón.	Recuperar el balón	Acoso o pressing	El jugador que lo realiza logra que el jugador en posesión del balón pierda la posesión del mismo, o bien lo hace retroceder a él o al balón.	El oponente sigue en posesión del balón sin haber retrocedido.
		Entrada.	El oponente del jugador que lo realiza pierde la posesión del balón o bien ha de retroceder.	El oponente sigue en posesión del balón sin haber retrocedido.
		Carga	El jugador que lo ejecuta hace que su oponente pierda la posesión del balón.	El oponente no pierde la posesión del balón.
	Evitar progresión	Temporización	El jugador evita con su actuación la progresión de su oponente.	El oponente puede progresar.
Oponente indirecto del poseedor	Evitar progresión	Marcaje	Se evita que el oponente reciba el balón.	El oponente está en condiciones de recibir el balón.
		Vigilancia	El jugador que la realiza se encuentra expectante a cualquier acción que pueda realizar su adversario.	El jugador no está atento a su adversario.

Tabla III.19. Definición de corrección o incorrección de los fundamentos individuales del juego pertenecientes a la fase de desarrollo defensivo.

Por último, mostramos la tabla III.20, correspondiente a los fundamentos grupales de la fase de desarrollo defensivo.

Fase de Desarrollo Defensivo – Fundamentos grupales del juego				
Rol	Intención táctica	Fundamento	Correcto	Incorrecto
Oponente indirecto del poseedor	Evitar progresión	Cobertura	Cuando el jugador que la realiza se encuentre más atrasado y, en un punto intermedio, entre su compañero y su oponente directo en condiciones de prestarle ayuda a aquel.	El jugador que la realiza adopta una posición en la cual pierde el marcaje de su oponente o la posibilidad de ayudar a su compañero en caso de que éste sea desbordado.

Tabla III.20. Definición de corrección o incorrección de los fundamentos grupales del juego pertenecientes a la fase de desarrollo defensivo.

Antes de concluir este apartado, hemos de decir que para el proceso de definición dicotómica de cada una de las categorías recogido en las anteriores tablas, hemos recurrido a realizar una revisión bibliográfica acerca de cada una de las habilidades incluidas en el estudio. Dicha revisión bibliográfica la recogemos en los anexos al Capítulo III (anexo 1.III.3.).

d.4. Fiabilidad

Una observación se puede considerar fiable cuando se ha logrado la consecución de la máxima precisión posible. Para ello el observador ha de tener un conocimiento muy preciso de lo que se va a observar, esto es, de las categorías a las que hay que atender y, por ende, de las conductas que conforman cada una de las mismas. En nuestro caso, el observador ha de atender a las habilidades técnico-tácticas que se presentan a lo largo del test de 2vs2 y ubicarlas en el lugar que correspondan dentro de la hoja de registro de acontecimientos.

d.5. Entrenamiento de observadores

En nuestra investigación, la observación de los test de juego de 2vs2 ha sido realizada por un solo sujeto, con lo cual no ha de haber una fiabilidad interobservadores, sino intraobservadores.

Para hallar el índice de fiabilidad hemos utilizado la fórmula empleada en su día por diversos autores (Siedentop, 1983; Anguera, 1983, 1997; Pieron, 1988, Romero, 1995):

$$\frac{\text{ACUERDOS}}{\text{ACUERDOS} + \text{DESACUERDOS}} \times 100 = \% \text{ acuerdos}$$

Para lograr la fiabilidad en la observación, una vez definidas las categorías y aclaradas terminológicamente las mismas, el observador realizó el registro de datos de una misma muestra del test en diez ocasiones diferentes. Los resultados obtenidos por el observador fueron los siguientes (tabla III.21.):

	Registros observados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NÚMERO DE ACTUACIONES POR TEST	24	24	24	23	21	24	24	24	24	24
EJECUCIÓN CORRECTA (EJC)	20	20	19	20	17	19	19	18	19	18
EJECUCIÓN INCORRECTA (EJI)	4	4	5	3	4	5	5	6	5	6
INTENCIÓN TÁCTICA CORRECTA (ITC)	20	20	20	19	18	20	20	20	20	20
INTENCIÓN TÁCTICA INCORRECTA (ITI)	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4

Tabla III.21. Fiabilidad de observación. Primer registro.

Comprobamos que el nivel de coincidencia entre las diferentes observaciones del mismo test es muy bajo, obteniendo los siguientes resultados (tabla III.22.):

NIVEL DE ACUERDOS									
ACTUACIONES	80%	EJC	40%	EJI	40%	ITC	80%	ITI	90%

Tabla III.22. Nivel de acuerdos en el primer registro realizado para la fiabilidad de observación.

Ante la escasa fiabilidad anteriormente mostrada, el observador se sometió a un proceso de entrenamiento consistente en la observación de diversas muestras del test e identificar las diferentes habilidades técnico-tácticas realizadas por los jugadores. Tras este proceso de entrenamiento que consistió en la observación de 10 muestras del test durante 5 sesiones (50 observaciones completas a través de varios registros), se volvió a registrar la muestra objeto de la primera prueba de fiabilidad, obteniendo los siguientes resultados (tabla III.23.):

	Registros observados									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
NÚMERO DE ACTUACIONES POR TEST	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
EJECUCIÓN CORRECTA (EJC)	19	20	19	19	19	19	19	20	19	19
EJECUCIÓN INCORRECTA (EJI)	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
INTENCIÓN TÁCTICA CORRECTA (ITC)	20	20	20	20	20	20	19	20	20	20
INTENCIÓN TÁCTICA INCORRECTA (ITI)	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4

Tabla III.23. Fiabilidad de observación. Segundo registro.

Tras este nuevo proceso para comprobar y mejorar la fiabilidad en la observación, los porcentajes de acuerdos fueron los siguientes (tabla III.24.):

NIVEL DE ACUERDOS									
ACTUACIONES	100%	EJC	80%	EJI	80%	ITC	90%	ITI	90%

Tabla III.24. Nivel de acuerdos en el segundo registro realizado para la fiabilidad de observación.

III.3.2.2. LOS CUESTIONARIOS

Otro de los elementos utilizados en nuestra investigación para recoger datos ha sido el cuestionario. Ahora bien, dentro del mismo podemos hacer diferentes consideraciones, en función de su naturaleza. En nuestro trabajo hemos utilizado un cuestionario de carácter cualitativo, concretamente el que realizan los jugadores tras su actuación en el test de juego de 2vs2, y tres de carácter cuantitativo, uno para los entrenadores, esto es, el cuestionario de teorías implícitas y, dos para los jugadores, por un lado el de percepción del entrenamiento y, por otro, el de conocimiento técnico-táctico.

Antes de afrontar la explicación de cada uno de los mismos, vamos a realizar una introducción a la utilización del cuestionario como técnica de recogida de información.

Wolf (1992) habla del cuestionario como un cierto número de preguntas que el sujeto lee y contesta, las cuales pueden estar o no estructuradas y cuya respuesta puede estar cerrada o abierta. Esta definición, como podemos apreciar, es bastante general, pero nos da una idea del elemento central de un cuestionario, es decir, la existencia de una serie de preguntas acerca de un tema concreto, en nuestro caso, sobre los temas de investigación que nos preocupan.

Avanzando en el tema, Aguirre (1995), además de lo anterior, señala que el cuestionario va dirigido a una muestra representativa de la población que queremos estudiar y donde la calidad de las preguntas determinará el alcance de los resultados que obtengamos. En este sentido Blaxter, Hughes y Tight (2000) se refieren a que la construcción del cuestionario es un proceso complejo, del cual, en la línea de lo marcado por el anterior autor, depende la idoneidad del mismo para los datos que queremos estudiar. Lo que parece claro es que *los cuestionarios son una de las técnicas de investigación social más ampliamente usadas* (Íbidem, 2000:216). Pero, ahondando en el tema anterior, esta técnica de recogida de datos lleva implícita una cuidadosa selección de preguntas sobre aspectos que se consideran determinantes para el tema de investigación, pues *con el cuestionario se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador* (Buendía y cols., 1994:207). Es por ello que la selección de las preguntas ha de ser minuciosa con el objetivo de que los encuestados, en caso de no estar presente el investigador, no tengan problemas en cumplimentarlo.

Ahondando en el tema de las preguntas, en función de la naturaleza de las mismas nos podemos encontrar dos tipos de cuestionarios:

- Cerrados: cuando se aportan una serie de respuestas para que el encuestado escoja. En este tipo de preguntas las respuestas suelen estar previstas y el análisis de los resultados se realiza mediante la descripción cuantitativa de las respuestas (Padilla, González y Pérez, 1998).
- Abiertos: cuando no se facilitan respuestas al encuestado, sino que él mismo debe elaborarlas y redactarlas. Cuando se emplean este tipo de preguntas no se dispone de las posibles respuestas a las mismas, siendo éstas muy numerosas. El análisis de los resultados posibilita la categorización y análisis de respuestas muy heterogéneas (Padilla, González y Pérez, 1998).

Para Blaxter, Hughes y Tight (2000:219), las características de las preguntas de un cuestionario, responden a más variabilidad. De este modo hablan de los tipos que recogemos en la siguiente tabla (III.25).

Tipos de preguntas para Cuestionarios																					
TIPO	EJEMPLO																				
1. Preguntas de cantidad o información.	¿En que año se inscribió para cursar estudios de grado o dedicación?.																				
2. Preguntas-Categoría	¿Alguna vez se ocupó u ocupa de las tareas domésticas con dedicación exclusiva? Sí – Nunca																				
3. Preguntas de lista o elección múltiple	¿Considera que el dinero destinado a su educación superior corresponde a alguno de los siguientes ítems? Un lujo – Una inversión – Una necesidad – Una apuesta – Una carga																				
4. Preguntas de escala	¿Cómo describiría ahora la actitud de sus padres hasta la enseñanza superior?. Muy positiva – Positiva – Mixta/Neutral – Negativa – Muy negativa																				
5. Preguntas de clasificación	¿Cuál considera usted que es el principal objetivo de su estudio de grado? Desarrollo personal – Interés en le tema – Satisfacer la ambición – Progreso en la carrera – Esparcimiento – Sentirse estimulado – Otra ...																				
6. Preguntas de cuadrícula o tabla compleja	<p>¿Cómo clasificaría los beneficios que aportan sus estudios de grado a cada uno de los siguientes ítems?.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Para:</th> <th>Muy positivo</th> <th>Positivo</th> <th>Neutro</th> <th>Muy negativo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Usted</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Su familia</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Su empleador</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Para:	Muy positivo	Positivo	Neutro	Muy negativo	Usted					Su familia					Su empleador				
Para:	Muy positivo	Positivo	Neutro	Muy negativo																	
Usted																					
Su familia																					
Su empleador																					
7. Preguntas de final abierto	Nos agradecería saber si tiene más comentarios sobre el tema _____																				

Tabla III.25. Tipos de preguntas para cuestionarios. Extraído de Blaxter, Hughes y Tight (2000:218).

Volviendo a la clasificación de Padilla, González y Pérez (1998), podemos decir que de la tabla III.25., los seis primeros tipos de preguntas se pueden encuadrar dentro de los cuestionarios cerrados y el tipo número siete puede hacer lo propio en los cuestionarios de tipo abierto. En nuestra investigación nos encontramos cuestionarios de ambos tipos, como mostramos en la tabla III.26.

Tipos de Cuestionarios en Nuestra Investigación		
CUESTIONARIO	TIPO	PREGUNTAS
Cuestionario de Teorías Implícitas	Cerrado	Escala
Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico	Cerrado	Categoría y Elección Múltiple
Cuestionario de Percepción del Entrenamiento	Cerrado	Escala
Cuestionario tras el test de juego de 2vs2	Abierto	Abiertas

Tabla III.26. Tipos de Cuestionarios utilizados en nuestra investigación.

Otro aspecto importante es la forma de construir el cuestionario. En este sentido, Heinemann (2003) habla de una serie de aspectos a tener en cuenta. De entre ellos podemos destacar las que influyen en nuestro trabajo:

- El cuestionario debe ser sencillo y muy estandarizado, siendo sus preguntas muy claras sin que den lugar a ninguna duda en su redacción.
- El cuestionario no ha de ser muy extenso y su realización no debe ocupar más de 20-25 minutos, pues de lo contrario el índice de respuesta y de atención disminuirá.
- En un escrito adjunto se han de especificar las intenciones del cuestionario, así como la manera de realizarlo y cumplimentarlo.
- La redacción de las preguntas ha de ser lo más personal posible, pues eso dará lugar a un clima de confianza y promoverá una mayor implicación en su realización.

a. Cuestionario de Teorías Implícitas para entrenadores de fútbol.

A través de este cuestionario pretendemos conocer las creencias de los entrenadores de fútbol base dentro del contexto de nuestra investigación, esto es, del programa de Escuelas deportivas municipales de la Excelentísima Diputación Provincial de Málaga.

Previo a la presentación del cuestionario, pretendemos justificar la utilización del mismo, por lo cual consideramos oportuna la aclaración terminológica acerca de las teorías implícitas.

Como ya reseñamos en la revisión de la literatura realizada e incluida en capítulo 2 de la presente investigación, existen diferentes modelos de enseñanza deportiva y de entrenador o técnico deportivo. Estas modalidades vienen determinadas por las creencias de los mismos, siendo éstas las que podemos conocer como teorías implícitas, o lo que es lo mismo, *unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social* (Rodrigo cit. por Romero, 1995). Por su parte, Eraut (1994) nos habla de teorías implícitas como *conceptos, esquemas, ideas y principios, los cuales pueden ser usados para interpretar, explicar y juzgar intenciones, acciones y experiencias en escenarios educativos*.

En nuestro ámbito concreto de acción, esto es, la iniciación deportiva, hemos de entender las teorías implícitas como el nexo de unión entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos y creencias del entrenador, y cómo se plasman en el entrenamiento o procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades deportivas. Estas teorías, pensamientos o creencias dependerán de la conexión entre multitud de factores. De todos ellos hemos de destacar los concernientes a las experiencias del entrenador en su etapa formativa y de su inmersión en la práctica del fútbol (contexto sociocultural). Asimismo, la formación inicial puede tener una influencia en su praxis. Pero, subrayamos la importancia que tendrá el contacto que el susodicho entrenador haya podido tener como jugador, o como alumno en cualquier actividad deportiva. De entre todas estas influencias, el individuo construirá un conglomerado de conocimientos que darán lugar a su percepción del entrenamiento del fútbol, y por tanto, de la iniciación deportiva al mismo. Las anteriores afirmaciones las hacemos basándonos en los presupuestos teóricos que para el ámbito educativo reglado realiza Tann (1993).

Para nuestro trabajo, principalmente para la organización del proceso de formación colaborativa que se va a seguir con los entrenadores de las escuelas colaboradoras, resulta muy importante conocer que creencias sostienen los entrenadores como propias, así como si su posicionamiento responde a uno sólo de los modelos o teorías o bien se ubica en creencias que responde a características de varias de ellas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Es este el fin último de la inclusión en nuestro trabajo del cuestionario de teorías implícitas.

a.1. Características del Cuestionario

El cuestionario de teorías implícitas para entrenadores de fútbol responde a las características de un cuestionario con preguntas cerradas en forma de escala, en la que se les pide a los que lo cumplimentan que muestren su nivel de acuerdo o desacuerdo con diferentes temas relacionados con el entrenamiento y la enseñanza del fútbol.

La escala de valoración que se le permite a los sujetos va, desde muy de acuerdo hasta muy en desacuerdo, pasando por valoraciones intermedias, tales como de acuerdo o desacuerdo. En definitiva, se permiten cuatro valoraciones, de manera que los entrenadores no pueden adquirir una valoración intermedia y así no involucrarse mucho con sus respuestas.

a.2. Elaboración y validación del cuestionario de teorías implícitas

Para la elaboración y validación del cuestionario que nos ocupa se han seguido siete pasos, los cuales vamos a detallar a continuación (tabla III.26.).

Pasos en la Elaboración del Cuestionario de Teorías Implícitas		
1	Adaptación de los cuestionarios de teorías implícitas para profesores de Marrero (1988), Romero (1995) y Delgado Noguera (1998).	48 ítems 7 valoraciones
2	Participación de expertos en Ciencias de la Actividad Física y del entrenamiento del fútbol para la valoración de los anteriores ítems.	
3	Redacción del cuestionario tras los consejos y opiniones de los expertos	34 ítems 4 valoraciones
4	Grupo de Discusión con 6 entrenadores con diferentes niveles de formación	32 ítems
5	Estudio piloto con entrenadores aspirantes a nivel III y entrenadores pertenecientes a la escuela peloteros Sierra Sur de la provincia de Sevilla (80 entrenadores). Modificación de cuatro de los ítems en función de los niveles de respuesta ofrecidos por la muestra anterior.	
6	Nueva reunión de los entrenadores que colaboraron en el paso 4 para comprobar el nivel de comprensión de los ítems modificados.	32 ítems

Tabla III.26. Pasos en la elaboración del cuestionario de Teorías Implícitas.

a.2.1. Paso 1

Para la elaboración del cuestionario nos hemos apoyado en los ya construidos por Marrero (1988), Romero (1995) y Delgado Noguera (1998). Estos instrumentos fueron construidos para su utilización en el marco de la enseñanza reglada u oficial. Como bien es sabido, nuestro trabajo pretende acercar los métodos didácticos que se utilizan o recomiendan desde los currículums en el área de Educación Física, tanto en Primaria, como en Secundaria, al campo de la iniciación deportiva en ámbitos extraescolares.

De este modo, en un primer lugar, seleccionamos los ítems de dichos instrumentos que nos parecían más adecuados para nuestros objetivos, realizando una adaptación de los mismos al mundo de la enseñanza en fútbol.

En este primer paso la constitución de nuestro cuestionario quedó como se muestra en el anexo 1.III.4. al capítulo III.

a.2.2. Paso 2

Para la validación del presente grupo de ítems enviamos los mismos, vía correo electrónico, a varios expertos de Educación Física, en general, y del fútbol en particular, pidiendo que mostraran su nivel de acuerdo o desacuerdo con cada uno de los ítems.

A la petición anteriormente nombrada contestó la siguiente muestra de colaboradores (tabla III.27.):

EXPERTOS	Formación Académica			Nivel Formación Federativa		
	Doctor	Licenciad@	Maestr@	3	2	1
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Tabla III.27. Expertos participantes en el proceso de validación del cuestionario de teorías implícitas para entrenadores de fútbol.

a.2.3. Paso 3

Una vez recibidas las propuestas de todos los colaboradores redefinimos cada uno de los ítems en los cuales alguno de aquellos mostraban algún nivel de desacuerdo con su redacción o inclusión. De esta forma llegamos a la segunda configuración de nuestro cuestionario, la cual se muestra en el anexo 1.III.5 al capítulo III.

a.2.4. Paso 4

Siguiendo con el proceso de depuración de los ítems, la configuración que nos ocupa fue sometida a una nueva criba mediante la discusión con un grupo de entrenadores, con el fin de comprobar si comprendían el significado e intención del cuestionario y cada una de sus preguntas. Este grupo de entrenadores estaba compuesto de la siguiente forma:

Entrenadores	Nivel Formación Federativa		
	3	2	1
1			
2			
3			
4			
5			
6			

Tabla III.28. Grupo de discusión con entrenadores para validación del cuestionario.

Como podemos ver en la tabla III.28., el anterior grupo está compuesto por entrenadores de todos los niveles de formación, puesto que entre la muestra a la que después vamos a dirigir este cuestionario, existe un nivel de formación muy heterogénea.

Tras esta discusión, vislumbramos algunos ítems en los cuales los entrenadores encontraban ciertos problemas de comprensión, bien sea por los contenidos a los que se hacía referencia, bien por la terminología técnica utilizada. Bajo esta coyuntura procedimos a la

modificación de dichos ítems, llegando a una nueva constitución del cuestionario, la cual se recoge en el anexo 1.III.6. al capítulo III.

a.2.5. Paso 5

Llegados a este punto, se procedió a pasar el cuestionario a una muestra de entrenadores que se encuentran en formación o en práctica. Para ello nos servimos de los aspirantes a nivel tres del curso 2001/02 y de la Escuela de Fútbol Peloteros Sierra Sur de Herrera (Sevilla). Entre ambos grupos nos encontramos una muestra considerable de entrenadores, de distintos niveles, en ejercicio, y, lo más importante, dentro del campo que nos interesa, esto es, la iniciación y enseñanza del fútbol.

En el caso de los entrenadores aspirantes a nivel III se aprovechó la inauguración del curso, entregándoles el cuestionario en mano y recogíendose el mismo a la finalización de la jornada de convivencia.

Por su parte, para los entrenadores de la Escuela de Fútbol Peloteros Sierra Sur, se envió el cuestionario al director de la misma, junto con la explicación pertinente. Dicho director se encargó de entregarlo a cada uno de los entrenadores que se encontraban realizando el curso de segundo nivel.

Podemos considerar éste como el último paso para la validación del cuestionario. A fin de comprobar si la muestra a la que pretendíamos enviar el cuestionario comprendía, tanto las intenciones del mismo, como los ítems que lo componen. Sería, lo que nos mostraría si las sucesivas modificaciones que hemos realizado, en base a la opinión de los expertos y de los mismos entrenadores consultados, eran lo suficientemente válidas para la población a la que iba dirigido. Tras el análisis de las 80 muestras válidas recogidas, obtuvimos los siguientes datos (tabla III.29.):

Número de Respuestas en cada Ítem								
ITEM	R	NR	ITEM	R	NR	ITEM	R	NR
1	72	8	12	80	0	23	80	0
2	72	8	13	80	0	24	80	0
3	80	0	14	80	0	25	76	4
4	80	0	15	80	0	26	65	15
5	80	0	16	79	1	27	80	0
6	80	0	17	79	1	28	79	1
7	80	0	18	80	0	29	80	0
8	79	1	19	80	0	30	80	0
9	79	1	20	80	0	31	79	1
10	79	1	21	80	0	32	79	1
11	79	1	22	80	0			

Tabla III.29. Número de respuestas por ítem en el estudio piloto para validación del cuestionario.

Hemos señalado en verde aquellos ítems en los cuales los entrenadores han encontrado problemas⁴ para responder al mismo. Dichos ítems habrían de ser modificados para que la práctica totalidad de la población a la que nos dirigimos comprenda el cuestionario al completo.

Tras este nuevo paso en la validación de nuestro test, ha resultado la definitiva configuración del mismo, en la cual sombreamos los ítems modificados (anexo 1.III.7 al capítulo III).

a.2.6. Paso 6

En este momento se requirió, de nuevo, la colaboración de los entrenadores que actuaron en el paso 4. A cada uno se les pidió que nos dijeran si comprendían o no los ítems modificados y que en caso de no hacerlo, cual era su duda. Todos los entrenadores respondieron afirmativamente respecto a la comprensión de los ítems modificados.

⁴ Consideramos que el índice de no respuesta ha de ser superior al 98%. O lo que es lo mismo, que los entrenadores no hayan respondido en dos o más ocasiones un determinado ítem lo consideramos como muestra de una falta de comprensión hacia el mismo.

En definitiva, todo el anterior proceso es el que se ha seguido para la validación del cuestionario de teorías implícitas para entrenadores de fútbol. Vemos como hemos pasado de un momento inicial con cuarenta y ocho ítems o preguntas, a un estado final en el que hemos seleccionado sólo treinta y dos, siendo éstas las que, a través de las consultas realizadas a expertos en la materia y a los mismos entrenadores, que en un futuro serán objeto de estudio, las más representativas para los objetivos que buscamos.

Del mismo modo, podemos comprobar como en un principio, a cada ítem se le asignaron ocho posibilidades de respuesta. Debido a las sugerencias de algunos de los expertos redujimos dicho número hasta cuatro, con lo cual limitábamos de una manera adecuada las posibilidades de respuesta, que con la configuración inicial hubieran podido ocasionar una variabilidad difícilmente manejable.

a.3. Categorización del cuestionario de Teorías Implícitas.

Como hemos dicho, el principal cometido del cuestionario de teorías implícitas para entrenadores de fútbol es conocer el pensamiento y posicionamiento ideológico de los entrenadores inmersos en el contexto de la investigación. Es por ello que los ítems introducidos, o mejor dicho, el nivel de acuerdo o desacuerdo que el sujeto que cumplimenta el cuestionario muestra con cada uno de ellos, nos va a permitir conocer el posicionamiento respecto a los diferentes modelos de entrenador y metodologías de enseñanza. Una vez más, sirviéndonos de los trabajos precedentes de Romero (1995) y Delgado Noguera (1998), hemos adaptado los modelos de docente de Educación Física al contexto del fútbol y, más concretamente, al del fútbol base. Nos basamos para ello en los trabajos de Ibáñez (1996,1997, 1998), así como Ibáñez y Medina (1999), cuando afirman que el perfil del técnico deportivo ha de ir buscando similitudes con respecto a la formación de los maestros de Educación Física. En base a esto, los diferentes modelos de entrenador que tenemos en cuenta son los que mostramos en las siguientes tablas (III.30; III.31; III.32; III.33; III.34).

Entrenador Tradicional	Teoría Dependiente	<p>Es aquel que concibe el entrenamiento como una actividad guiada y dirigida por él, donde los pensamientos de los alumnos (jugadores) no tienen cabida, y donde todos han de seguir un mismo ritmo de aprendizaje, por lo tanto no atienden a los distintos niveles de aprendizaje que puedan presentarse.</p> <p>Los jugadores son concebidos como personas totalmente dependientes del entrenador, de forma que si éste no enseña, aquellos no aprenden.</p> <p>La postura del entrenador es distante y autoritaria. Piensa que el fútbol es un fin en sí mismo, y no lo interpreta como un medio al servicio de otros fines, como pueden ser la educación, etc.</p>
------------------------	--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla III.30. Modelo de Entrenador Tradicional

Entrenador Técnico	Teoría Productiva	<p>Es aquel entrenador que se preocupa, por encima de todo, de la eficacia del entrenamiento. Podríamos decir que es un entrenador centrado en el rendimiento, por lo cual le presta gran atención a los resultados y a la adquisición de técnicas eficaces por parte del alumno.</p> <p>Se centra, por tanto, en la ejecución correcta de las distintas habilidades por parte de los alumnos.</p> <p>Para este entrenador, los resultados son acogidos como un mecanismo de evaluación del entrenamiento y la enseñanza que se está dando en él.</p>
--------------------	-------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla III.31. Modelo de Entrenador Técnico

Entrenador Práctico – Procesual	Teoría Expresiva	<p>El punto de referencia primordial de este modelo de entrenador es la situación real de juego, de forma que la mayoría de las actividades que realiza las encamina a ello.</p> <p>Busca, por encima de todo, la práctica de los jugadores y actividades en las que estén ocupados durante toda la sesión de entrenamiento.</p>
------------------------------------	------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla III.32. Modelo de Entrenador Práctico-Procesual

Entrenador Constructivo	Teoría Constructiva	<p>Intenta satisfacer las necesidades del alumnado, atendiendo a sus recursos y posibilidades. Es un entrenador centrado en el alumno, en el jugador.</p> <p>Es un entrenador con motivaciones hacia los procesos, y no hacia los resultados, por lo que intenta dar explicaciones de todo lo que se hace, porqué y con qué finalidad se plantea determinadas prácticas.</p>
-------------------------	---------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla III.33. Modelo de Entrenador Constructivo

Entrenador Sociocrítico	<p>Es aquel modelo de entrenador que intenta cambiar la realidad del entrenamiento y el estado en que se encuentra.</p> <p>Le da más importancia a los efectos del deporte como medio de educación, desarrollo, etc., que como deporte en sí mismo.</p> <p>Pretende, a través de los objetivos que se plantea, que el entrenamiento que oferta a sus alumnos, sea una enseñanza encaminada hacia la emancipación del sistema actual.</p>
--------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla III.34. Modelo de Entrenador Sociocrítico

Determinados los distintos modelos de entrenador de fútbol que hemos considerado en nuestro cuestionario, pasamos a continuación a mostrar (tabla III.35) los ítems que hacen referencia a cada una de ellos y, por ende, de las teorías a las que pertenecen.

CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LOS MODELOS DE ENTRENADOR																																
MODELOS	ITEMS																															
DEPEND.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
PRODUC.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
EXPRESIV.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
INTERPRE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
SOCIOCRI.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32

Tabla III.35. ítems correspondientes a cada una de las teorías y modelos de entrenador.

En definitiva, el proceso de categorización del cuestionario de teorías implícitas queda como se muestra en la tabla III.37.



Tabla III.37. Categorización del cuestionario de Teorías Implícitas.

b. Cuestionarios para los jugadores

Dentro de los cuestionarios, como ya dijimos en su momento, incluimos tres dirigidos a recoger datos de los jugadores que conforman la muestra de la investigación. Cada uno de los cuestionarios, por sí solos, no tendrían validez, pues los datos que recogemos pretendemos complementarlos con los que obtengamos a través de los otros, con el objetivo de alcanzar u obtener una información más veraz y ajustada a la realidad.

Tras la revisión bibliográfica realizada, los diferentes autores han ido identificando aspectos claves en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De entre ellos, uno de los más importantes es el correspondiente a la motivación hacia los contenidos de aprendizaje. Es por ello que incluimos un cuestionario de percepción del entrenamiento que se preocupa por conocer la valoración cuantitativa que los jugadores hacen del entrenamiento que realizan. La motivación hacia los contenidos, hacia el aprendizaje, hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje, darán lugar a un mayor o menor desarrollo de contenidos y, por ende, a un mayor o menor cumplimiento de objetivos. Con este sentido, pretendemos relacionar la valoración que los jugadores hacen de su entrenamiento con los conocimientos que poseen.

También gracias a la revisión bibliográfica, dentro de la enseñanza general, deportiva y del fútbol en particular, nos hemos encontrados con diferentes tipos de conocimiento. Como ya vimos, el conocimiento práctico lo valoramos con el test de juego de 2vs2, el cual pretendemos interrelacionar con el conocimiento declarativo que manifiesten los jugadores a través del cuestionario de conocimiento técnico-táctico y con el cuestionario tras el test de juego de 2vs2. A través de este último, también buscamos conocer si los jugadores son realmente conscientes de lo que han hecho o bien responden en ese cuestionario, no lo que han hecho, sino lo que ellos creen que deberían hacer.

b.1. Validación de los cuestionarios

Con el objetivo de no extendernos, dado que supondría una repetición de lo ya dicho anteriormente, hemos de decir que el proceso de validación de los cuestionarios, que vamos a explicar a continuación, se ha realizado mediante la opinión de expertos en la materia, siendo éstos los mismos que participaron en la validación del cuestionario de teorías implícitas. Para

ello, los cuestionarios se iban depurando a lo largo de dos pasajes, a través de los que íbamos ajustando los mismos a las indicaciones de los expertos participantes.

Al igual que en el caso comentado, los diferentes cuestionarios fueron enviados a ese grupo de expertos vía correo electrónico, pidiéndoles sus opiniones acerca de la confección de los mismos, de sus preguntas y de las modificaciones que introducirían.

b.2. Cuestionario tras el test de juego de 2vs2

Con el presente cuestionario pretendemos conocer la conciencia que tienen los jugadores acerca de su actuación en el test de juego de 2vs2, y, por ende, la relación entre el conocimiento práctico y el conocimiento declarativo.

El cuestionario tras el test de juego de 2vs2, como su propio nombre indica, era cumplimentado por los jugadores inmediatamente después de haber realizado dicho test de juego.

b.2.1. Características del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.

La manera de cumplimentar el cuestionario era mediante expresión escrita y los jugadores disponían del tiempo que consideraran oportuno para realizarlo. Asimismo, la ubicación de los sujetos era tal que no se pudieran ver influidos por las opiniones de otros compañeros y/o entrenadores.

Las preguntas del cuestionario son de tipo abierto (Padilla, González y Pérez, 1998; Blaxter, Hughes y Tight, 2000). Con lo cual se da a los sujetos la posibilidad de expresar libremente sus ideas y/o conocimientos acerca del tema que se les pregunta. Por tanto, en el presente, nos movemos dentro de un ámbito cualitativo. En este sentido, a pesar de que para autores como Rodríguez, Gil y García (1996: 185) los cuestionarios suelen asociarse a diseños de investigación de tipo cuantitativo, en este caso concreto los hemos usado en su variedad abierta. Por ello, posteriormente, se ha procedido al análisis de datos a través de los pertinentes procesos de reducción y categorización de la información recogida.

Aunque, dentro del ámbito de la educación y la investigación social, las aportaciones de Huberman (1990), Medina y Domínguez (1992, 1993) nos pueden servir de gran utilidad, pues

señalan la importancia del autoanálisis de la propia experiencia como una fuente generadora de conocimiento acerca del conocimiento práctico. Trasladando esto a nuestro campo de actuación y, más concretamente, al cuestionario que nos ocupa, pretendemos involucrar a los jugadores en una reflexión acerca de su propia práctica. Es por ello que les preguntamos sobre aspectos concretos de su actuación, conocedores del estado evolutivo en que se encuentran y, por la experiencia que poseemos como Maestros en la enseñanza obligatoria, también conscientes de las limitaciones que un alto porcentaje de los chicos de esas edades en cuanto a expresión y comunicación. En este sentido, las preguntas que se les presentaban a través del cuestionario son las que siguen (Tabla III.38).

Preguntas del Cuestionario tras el test de Juego de 2vs2	
1	¿Cuándo has pasado el balón a tu compañero en el partidillo que acabas de jugar? ¿Por qué?
2	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu compañero tenía el balón?
3	¿Cuándo has regateado en el partidillo que acabas de jugar? ¿Por qué?
4	¿A qué prestabas atención cuando estabas defendiendo?
5	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?
6	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?

Tabla III.38. Preguntas del cuestionario tras el test de juego de 2vs2

b.2.2. Categorización del cuestionario de juego tras el test de 2vs2

La categorización del cuestionario se ha realizado mediante una reducción de datos. El proceso ha consistido en identificar todas las respuestas dadas por los alumnos e intentar agruparlas para hacer más fácil el análisis. Debido a la extensión de la muestra, no se ha tenido que utilizar en este caso ningún apoyo informático, puesto que las respuestas de los jugadores, además de coincidentes eran, salvo en contadas ocasiones, bastante escuetas.

Es por ello que el mismo investigador iba realizando un recuento de las respuestas dadas por los jugadores y se conformaron grupos de categorías en cada una de las dimensiones, las cuales se corresponden con las preguntas incluidas en el mismo.

Como ya hemos dicho en más de una ocasión a lo largo del marco metodológico, pretendemos complementar las diversas técnicas y herramientas de recogida de datos con el fin de proceder a un proceso de triangulación que nos dé un conocimiento más acorde o ajustado a la realidad y/o contexto que estamos estudiando. La inclusión de las diferentes preguntas responde a la intención de obtener datos acerca del conocimiento y/o actuación de los jugadores en los diferentes roles de juego, ya considerados y explicados en el test de juego de 2vs2. De esta manera, cada pregunta se corresponde con uno o más de dichos roles. Esta distribución la recogemos en la tabla (III.39).

Preguntas del Cuestionario tras el test de Juego de 2vs2		
	Pregunta/Dimensión	Rol de Juego
1	¿Cuándo has pasado el balón a tu compañero en el partidillo que acabas de jugar? ¿Por qué?.	Poseedor de Balón
3	¿Cuándo has regateado en el partidillo que acabas de jugar? ¿Por qué?.	
5	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?.	
2	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu compañero tenía el balón?.	Compañero del Poseedor de Balón
4	¿A qué prestabas atención cuando estabas defendiendo?.	Oponente Directo o Indirecto del poseedor de balón
6	¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?.	

Tabla III.39. Relación entre las dimensiones del cuestionario tras el test de juego de 2vs2 y los roles de juego de dicho test.

Como podemos observar, aparecen los cuatro roles que se pueden dar en el test de juego de 2vs2, aunque existe una mayor presencia de unos que de otros. Este hecho responde a los criterios, que los diferentes autores contemplados en la revisión bibliográfica, hacían respecto a las progresiones de enseñanza-aprendizaje en el fútbol base. En la mayoría de las mismas se recomendaba la iniciación desde el punto de vista ofensivo y con posesión de balón para ir avanzando hacia el tratamiento de contenidos de carácter defensivo. Por ello, entre las preguntas que hemos introducido cuatro de ellas hacen referencias a aspectos ofensivos y dos a aspectos defensivos. Es más, entre las de carácter ofensivo, tres de las mismas hacen referencia a la actuación del jugador cuando asume el rol de poseedor de balón y la restante a cuando es compañero del poseedor de balón. En definitiva, la categorización para el análisis del cuestionario tras el test de juego de 2vs2 es la que mostramos en la tabla III.40.

Dimensiones y Categorías del cuestionario de juego tras el 2vs2	
Categoría	Código
1ª Dimensión: ¿Cuándo has pasado el balón?	
Mi compañero estaba desmarcado	PCD
Porque hay que jugar entre dos	PJD
Cuando me la iban a quitar	PCQ
Cuando no podía hacer otra cosa	PNO
No lo sé	PNS
Porque estaba cerca de la línea de gol	PCG
Para que mi compañero consiga punto	PCP
En los saques	PES
2ª Dimensión: ¿Cuándo has regateado?	
Cuando mi compañero no estaba desmarcado	RCD
No he regateado pues no había espacio	RNE
Cuando no había otra opción	RNO
Para marcar gol	RMG
Cuando me han atacado	RPC
Cuando he tenido el balón	RHB
Cuando estaba lejos de mi portería	RLP
Cuando mi compañero se intentaba desmarcar	RCI
Cuando mi compañero estaba más atrasado	RCA
No responde	RNR
3ª Dimensión: ¿A qué prestabas atención al defender?	
Al rival	DAR
Al balón	DAB
Al compañero	DAC
Al balón y al poseedor	DBP
Al poseedor del balón	DAP
A todos los jugadores	DTJ
Al balón y al rival no poseedor del balón	DBR
A ver si se desmarcaban los rivales	DDR
Al entrenador	DAE
Al balón y al compañero	DBC
No responde	DNR
4ª Dimensión: ¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?	
Pasar	BAP
Avanzar	BAA
Regatear	BAR
Marcar gol	BMG
Mantener la posesión	BMP
Construir una jugada con mi compañero	BCJ
Ver si había hueco para pasar	BVH
5ª Dimensión: ¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?	
Recuperarlo	LRD
Retroceder y defender	LRE
Defender	LDE
Atacar al poseedor	LAP
Meter gol	LMG
Luchar	LLU
No responde	LNR
6ª Dimensión: ¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo recuperaba el balón?	
Que me la pase	EQM
Desmarcarme	EDE
Apoyar	EAP
Moverme	EMO
Ponerme en una banda	EPB
No responde	ENR

Tabla III.40. Dimensiones y Categorías del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.

b.3. Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico

Otra de las técnicas de recogida de datos de los jugadores que empleamos, es el cuestionario de conocimiento técnico-táctico, a través del cual pretendemos acercarnos al conocimiento que los jugadores tienen del juego. Este cuestionario atiende a la obtención de datos acerca del conocimiento declarativo de dichos jugadores, que será cotejado con los resultados que se obtengan de las otras técnicas.

b.3.1. Características del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

El cuestionario de conocimiento técnico-táctico es de carácter cuantitativo y de preguntas cerradas. Estas preguntas son de dos tipos, atendiendo a la clasificación que realizan Blaxter, Hughes y Tight (2000), nos encontramos, por un lado con preguntas cerradas con respuesta de tipo lista o selección múltiple. En este sentido, se le presentan a los jugadores una serie de problemas de juego y sus posibles soluciones, de entre las cuales han de elegir la que consideren más correcta. Dichas situaciones de juego se presentan de forma gráfica, es decir, mediante dibujos en los que el jugador ha de interpretar cual es la solución más idónea al problema de juego que se le ha planteado. Así, aunque haciendo la adaptación a los contenidos que pretendemos estudiar y al contexto de investigación en que nos encontramos, hemos considerado la construcción del cuestionario de evaluación del conocimiento táctico aplicado al fútbol utilizado por De la Vega (2002).

La idea de presentar las posibles soluciones, a los problemas planteados a los jugadores, de forma gráfica, responde a la pretensión de conocer la comprensión de los mismos, y apoyándonos en la convicción de que los jugadores a cierta edad manejan ciertos conocimientos declarativos y/o teóricos del juego que no pueden explicitar en conocimiento práctico, es decir, en el juego real, aspecto este que también se ve reflejado en el juego de mesa *Fútbol inteligente*, utilizado por De la Vega (2002) en su investigación. Igualmente, debido a que los jugadores de categoría alevín se encuentran primordialmente en el período de operaciones formales (Piaget, 1969), su capacidad de pensamiento y abstracción sobre problemas ficticios del juego, sin ser partícipes y/u observadores directos de las mismas se hace costosa. Es por ello que consideramos que su representación gráfica conllevará, por un lado un proceso de

reflexión y reconstrucción mental de la situación de juego, y, por otro, una mayor facilidad para responder a la pregunta que se le plantea.

Profundizando en el tema de la representación gráfica de las posibles soluciones, nos apoyamos también en las aportaciones que Karmiloff-Smith (1994) realiza a través de su modelo de redesccripción representacional, suponiendo un avance sobre las teorías piagetianas, y que considera que el conocimiento va avanzando de una etapa dominada exclusivamente por la acción, a una en la que la dirección y dominio recae sobre la representación. Para Karmiloff-Smith, el niño posee más estructuras innatas de manipulación y adquisición de conocimiento de las que suponía Piaget, por lo que *el desarrollo se produce en un área concreta según un patrón secuencial que concluirá con la "Maestría Conductual"*, avanzando desde una fase *donde la acción supera en mucho a la representación, hasta la última fase donde sería la representación la que dirija la acción* (De la Vega, 2002:28). Es precisamente este hecho el que nos lleva a introducir soluciones de tipo gráfico, buscando la representación, por parte del jugador, de la situación de juego, para tomar la decisión que estime más oportuna. Es por ello que el cuestionario nos puede servir para conocer el nivel de representación que posee el jugador, que según los anteriores autores nombrados, constituye un elemento fundamental en la adquisición de pericia o maestría en una determinada habilidad.

Previo a la realización del cuestionario y, con el fin de los jugadores comprendieran la situaciones que les presentaban, se procedía a una explicación de las figuras, no desde el punto de vista técnico-táctico, sino de lo que significaba cada una de las mismas, de acuerdo a lo que mostramos en la figura III.6.

Los signos que vas a encontrar significan:

 Este eres tú.
  Este eres tú con el balón.
  Este es tu compañero.
  Este es tu compañero con el balón.

 Este es el portero.
  Esto es la portería.
  Este es un defensa.

 Si te encuentras una flecha como esta significa que el jugador ha conducido el balón hasta donde la flecha apunta.

 Si te encuentras una flecha así, significa que el jugador se ha movido hasta donde la flecha apunta.

 Si te encuentras una flecha así, significa que el jugador ha pasado el balón hasta donde la flecha apunta.

Si te encuentras el número **1**, significa que el jugador que lo tiene es el primero en hacer lo que su flecha indica.

Figura III.6. Aclaración para los jugadores acerca las figuras que aparecen en el cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Hecha la anterior aclaración, pasamos a mostrar las preguntas, las cuales se presentan en tres bloques distintos a los jugadores, al igual que vamos a hacer aquí en las figuras III.7, III.8 y III.9.

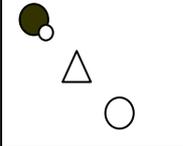
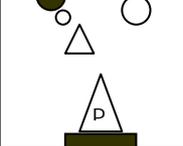
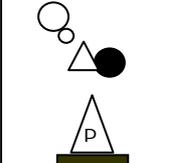
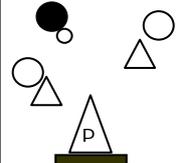
<p>SITUACIÓN 1</p> 	<p>¿Qué tiene que hacer tu compañero?</p> <ol style="list-style-type: none"> Ponerse en otro lado. Está bien donde está. Moverse para recibir el balón. Desentenderse de la jugada. 	<p>SITUACIÓN 2</p> 	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Regatear y tirar a portería. Tirar a portería. Passar el balón a mi compañero. Regatear si el defensa es malo.
<p>SITUACIÓN 3</p> 	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Quedarme donde estoy. Apoyar a mi compañero. Seguir corriendo hacia la portería. Ponerme delante del portero. 	<p>SITUACIÓN 4</p> 	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Passar a un compañero. Conducir y lanzar a portería. Conducir y retroceder. Conducir sin avanzar hacia portería.

Figura III.7. Primer bloque de preguntas del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Ante las anteriores situaciones, se les pedía a los jugadores que indicaran la opción que consideraran más correcta.

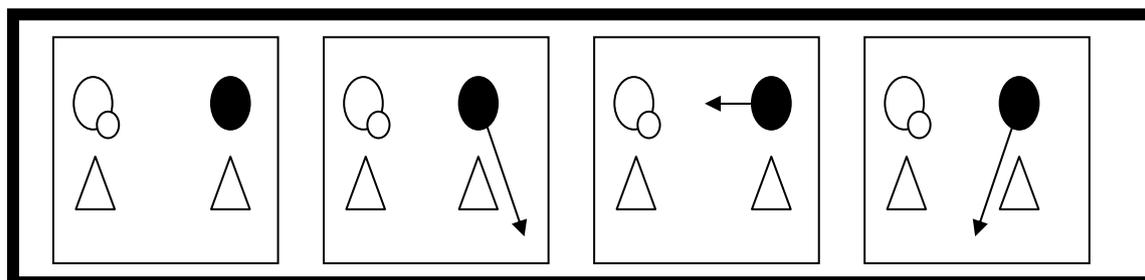


Figura III.8. Segundo bloque de situaciones gráficas del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Las situaciones recogidas en la figura III.8 se les presentan a los jugadores, pidiéndoles que marquen aquellas que ellos harían, si quieren que sus compañeros le pasen el balón para que su equipo no pierda la posesión del mismo.

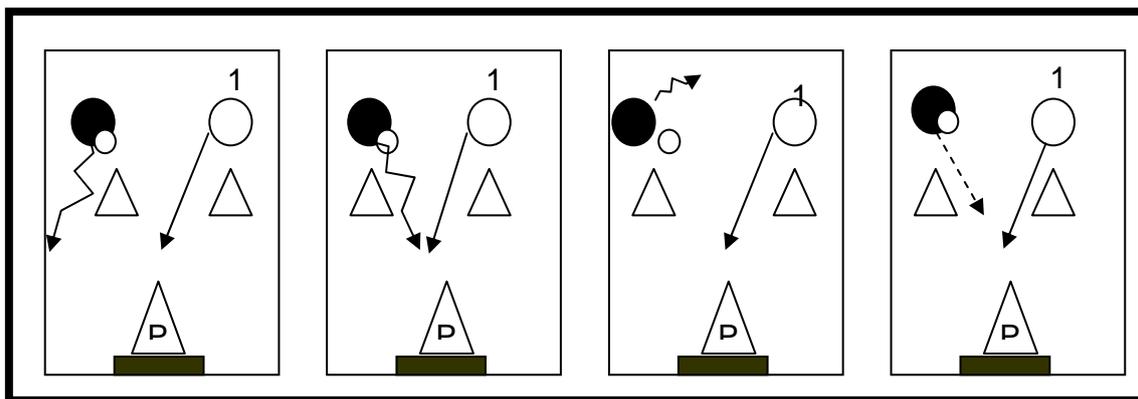


Figura III.9. Tercer bloque de situaciones gráficas del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

En lo referente a las situaciones gráficas recogidas en la figura III.9., se les pedía a los jugadores que señalaran aquella que ellos harían para intentar que su equipo consiguiera gol.

Además de las anteriores situaciones, el cuestionario se compone de otra parte en la cual se les presentaba a los jugadores una serie de aspectos y situaciones relativas al juego y al entrenamiento, antes las cuales deberían identificar si para ellos eran verdaderas o falsas. Dichas cuestiones son las que presentamos a continuación (tabla III.41.).

1	Mientras más jugadores participemos en el juego, mejor resultado podremos tener.
2	Si siempre tenemos el balón los mejores del equipo, aunque los otros compañeros participen poco, siempre nos será más fácil ganar.
3	El mejor del equipo es el que más goles mete.
4	Es más fácil meter un gol si paso el balón que si lo hago todo yo solo.
5	El entrenador tiene que decirnos desde la banda lo que tenemos que hacer en los partidos.
6	Si el portero es pequeño, lo mejor que podemos hacer es tirar por arriba, sin preocuparnos de dónde nos encontremos o de lo fácil que resulte colocarla en otro lugar.

Tabla III.41. Bloque de Preguntas cerradas del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Como hemos reseñado, las cuestiones de esta última parte del cuestionario de conocimiento técnico-táctico, son de carácter cerrado, al igual que las de las situaciones gráficas, pero, en este caso, en vez de corresponder a las de tipo lista o respuesta múltiple, son de carácter categorial (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). En ellas, los jugadores sólo tienen que identificar la cuestión que se les presenta con un carácter verdadero o falso según sus creencias.

b.4. Cuestionario de Percepción del Entrenamiento

La última técnica de recogida de datos de los alumnos, que empleamos en la investigación, es el cuestionario de percepción del entrenamiento. En este caso, nos centramos en conocer la valoración cuantitativa que los jugadores hacen acerca del entrenamiento que realizan. Este dato nos servirá para interrelacionarlo con las actitudes o posicionamiento que muestran en el cuestionario de conocimiento técnico-táctico y nos puede permitir explicar el mayor o menor nivel de aprendizaje que denotan a través de su participación en el test de juego de 2vs2.

Otro aspecto importante del presente cuestionario, es que nos posibilitará establecer relaciones entre la aplicación de una metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador y la mayor o menor valoración que los jugadores realizan del entrenamiento, en comparación con el que realizaban previo a la aplicación de esta experiencia.

El fundamento del presente cuestionario se encuentra en la importancia de la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sean de la naturaleza que sean. Son muchos los autores que se han manifestado en este sentido. De entre ellos destacan las aportaciones de Goleman (1997), cuando señala la importancia de factores como los motivacionales en el aprendizaje o realización de determinadas actividades, llegando a ser su influencia incluso mayor que la de factores genéticos. En la misma línea se manifiestan Ericsson, Krampe y Tesc-Römmner (1993) mediante su teoría de la práctica deliberada, señalando que la participación activa, voluntaria y motivada en una determinada actividad o campo de conocimiento llega a ser más importante, para alcanzar la excelencia, que los factores genéticos. A este respecto, las contribuciones de Pujals y Vieira (2002) resultan determinantes, cuando señalan que si el enfrentamiento o acercamiento a una determinada actividad se hace desde un posicionamiento apático o poco satisfactorio, las posibilidades de alcanzar éxito en el aprendizaje son bastante escasas.

En el campo específico del fútbol, Mombaerts (2000) se encuentra muy preocupado por garantizar la motivación de los jugadores, señalando, no sólo la importancia de ésta, sino su carácter ineludible, puesto que si los jugadores no sienten placer en su práctica, su tensión se

disminuirá produciendo un descenso de la atención y la concentración, y, por ende, del aprendizaje y rendimiento (Nicholls, 1989; Calvo y cols., 2000 y Hatzigeorgiadis y Biddle, 2002).

Son estas consideraciones, obtenidas a través de la revisión de la literatura, las que no llevan a la inclusión del cuestionario de percepción del entrenamiento, con el fin de conocer si a lo largo del proceso dicha valoración varía entre los jugadores de cada grupo y comparar la evolución o involución sufrida a lo largo del mismo.

b.4.1. Características del cuestionario de percepción del entrenamiento

Las preguntas que se incluyen en el presente cuestionario son de carácter cerrado (Padilla, González y Pérez, 1998) y de tipología en escala (Blaxter, Hughes y Tight, 2000). En ellas se les pide a los jugadores que valoren el entrenamiento que están siguiendo. Estas valoraciones atienden a diferentes aspectos, los cuales mostramos a continuación.

El cuestionario consta únicamente de cuatro preguntas, que son los aspectos, que tras la revisión de la literatura realizada, pueden resultar de más interés para nuestra investigación y para determinar el grado de satisfacción y valoración que los jugadores realizan de sus entrenamientos.

En todas las preguntas se les da la opción a los jugadores que hagan una valoración entre 0 y 10. Elegimos esta notación puesto que es con la que dichos jugadores se encuentran familiarizados por estar inmersos en una etapa de educación obligatoria y ser la forma tradicional de valorar sus trabajos, exámenes, etc.

- Pregunta 1: Si tuvieses que ponerle nota a los entrenamientos, ¿qué nota le pondrías?
Con esta pregunta pretendemos acercarnos a la valoración general que hacen los jugadores de los entrenamientos que realizan.

- Pregunta 2: Suponiendo que pasárselo fenomenal es un 10 y aburrirse mucho es un 0, ¿cómo te lo pasas en los entrenamientos?
Al incluir esta pregunta nos dirigimos hacia el grado de diversión de los jugadores, pues en función de la introducción que hemos hecho de este cuestionario, y de las aportaciones de los autores cuyos trabajos hemos revisado en el marco teórico, un

índice importante a tener en cuenta en el aprendizaje deportivo es el grado de diversión con que se afronte.

- Pregunta 3: Si un 10 significa que lo que haces en los entrenamientos se parece mucho a lo que haces en los partidos y un 0 quiere decir que los entrenamientos no se parecen a los partidos, ¿Cuánto se parecen los partidos a tus entrenamientos?.

Con esta pregunta nos centramos en obtener información del grado de similitud entre los entrenamientos y lo que los jugadores hacen en competición. Como podemos comprobar en la revisión teórica realizada, Romero (1997,2000), Garganta y Pinto (1998), Mombaerts (2000), Ardá y Casal (2003) y otra larga lista de autores que podemos consultar en el capítulo dedicado al marco teórico, señalan que uno de los nuevos y más importantes planteamientos metodológicos es que el entrenamiento sea construido en base a formas jugadas que se asimilen al juego real, lo cual dará lugar a conocimientos más ajustadas a las necesidades, posibilidades y necesidades de la competición, así que potenciará una mayor motivación por parte de los jugadores.

- Pregunta 4: Si un entrenamiento en el que aprendes mucho es un 10 y uno en el que no aprendes nada es un 0, ¿qué nota le pondrías a los entrenamientos que realizas?.

Por último, uno de los principales cometidos de nuestra investigación es conocer la influencia de un entrenamiento, e iniciación deportiva al fútbol centrada en prismas metodológicos que aboguen por el protagonismo del jugador. En este sentido, nos parece imprescindible que los jugadores valoren, reflexionen y sean conscientes de su nivel de aprendizaje (Sicilia y Delgado, 2002). Es éste el principal cometido de la inclusión de esta pregunta en el cuestionario de percepción del entrenamiento.

En definitiva, el cuestionario de percepción del entrenamiento responde a la inquietud que tenemos de conocer el punto de vista del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, al menos, desde un punto de vista cuantitativo, que nos de una idea de los que ellos consideran que aprenden, se divierten y de la utilidad que le ven a lo que realizan. Los datos que hemos extraído nos han sido de mucha utilidad, no sólo para complementarlos con los otros cuestionarios que pasan los jugadores, sino también con los datos que extrajimos del proceso de formación colaborativa y comprobar si las preocupaciones de los entrenadores guardan relación con la valoración de sus jugadores o no. Este aspecto se erige como sumamente importante en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que quiera otorgar un papel protagonista al alumno.

c. Proceso de Formación colaborativa

El proceso de formación colaborativa constituye la técnica de recogida de datos de los entrenadores de las escuelas colaboradoras, conformándose como un eje importante de nuestro trabajo, pues a través de la misma pretendemos aproximarnos a las preocupaciones de los entrenadores en la construcción, o mejor dicho, en el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los jugadores, así como de sus inquietudes, creencias y problemas que se encuentran en su práctica.

Los trabajos realizados en este aspecto lo han hecho siempre con un grupo de trabajo o grupo colaborador (Zeichner, 1987; García Ruso, 1993; Fraile, 1993; Devís, 1994; Blández, 1994; Romero, 1995; Yagüe, 1997; Giménez, 2000; Morcillo, 2004). En nuestro caso, como el objetivo es ver la influencia que puede ejercer una formación o posicionamiento de los entrenadores en el aprendizaje de sus alumnos, nos centramos en el trabajo con los entrenadores de las escuelas colaboradoras, por lo cual, bajo ningún concepto podemos hablar de grupo. En este sentido, catalogamos esta técnica formativa y, a su vez, utilizada para la recogida de datos, como proceso de formación colaborativa.

Basándonos en las aportaciones de Romero (1995), esta técnica se asemeja más al seminario que al grupo de trabajo y al trabajo en grupo, puesto que el seminario pretende *propiciar y ayudar a los sujetos participantes a razonar de forma crítica sobre sus experiencias* (Ímbidem, 1995:185). De hecho, utilizamos esta técnica como apoyo para que el entrenador aprenda a formarse a través de su práctica, creando capacidades para dar lugar a la reflexión sobre aquella y, por tanto, aumentando o fomentando la adquisición de conocimiento práctico que le permitan un adecuado desenvolvimiento en su contexto y ámbito de actuación.

Aún así, y una vez hecha la anterior aclaración, consideramos oportuno afrontar la características básicas de los grupos colaborativos, pues también guardamos ciertas similitudes con ellos, como veremos a continuación. En primer lugar, hemos de decir que, como afirma Morcillo (2004), existen bastantes similitudes entre esta técnica y la entrevista grupal, en el sentido de que existe un entrevistador y varios entrevistados, pero sin que la secuencia u orden pregunta-respuesta sea tan estructurada, puesto que la palabra va pasando de unos a otros de los integrantes del proceso. Igualmente, el trabajo colaborativo puede asemejarse con la

discusión de grupo o entrevista grupal enfocada a una tarea (Morgan, 1988; Krueger, 1991; Hernández Álvarez, 1993). Ahora bien, en nuestro caso existen una serie de diferencias, podríamos llamar morfológicas, entre la técnica que hemos utilizado y la citada discusión grupal. Dichas diferencias las enumeramos a continuación:

- Una discusión de grupo está compuesta por más de un grupo que discuten sobre un mismo tema. En nuestro trabajo, las reuniones siempre son mantenidas por los mismos sujetos, esto es, el investigador y los entrenadores de las escuelas colaboradoras.
- El grupo de discusión se construye para reunirse en una reunión que suele tener una duración de una o dos horas aproximadamente, durante la cual discuten sobre el tema que les ha reunido. En nuestro caso, no nos reunimos en una sola ocasión, sino varias veces y donde cada reunión suele tener una duración aproximada de dos horas.
- Por último, y quizás uno de los aspectos más destacados, la discusión en grupo o grupo de discusión se constituye con expertos en una determinada materia elegidos al azar. En nuestro caso la elección de los sujetos que nos reunimos se fundamentó, por un lado, entre todos aquellos que se mostraron dispuestos a hacerlo y, por otro, de entre ellos, aquellos que respondían a un perfil de entrenador acorde con los planteamientos de la investigación. Este perfil, como ya dijimos en su momento es conocido a través del cuestionario de teorías implícitas.

Habiendo establecido los anteriores criterios, que configuran la naturaleza de nuestro proceso de formación colaborativa, hemos de decir que es la colaboración el eje fundamental en torno al cual se construye y fundamenta esta técnica de recogida de datos en nuestra investigación. Es por ello que, como aspecto esencial, nos proponemos conceptualizar el concepto de trabajo colaborativo.

Como punto de partida, hemos de establecer una diferenciación entre trabajo cooperativo y trabajo colaborativo, basándonos en las aportaciones de Díaz y Hernández (1998) y Morcillo (2004). Si bien el trabajo cooperativo se basa en la suma de esfuerzos entre los integrantes de un grupo y en la consecución colectiva, a través del trabajo colaborativo se busca, por encima de otros aspectos, el desarrollo individual basado en el enriquecimiento a través de

compartir experiencias, conocimientos, etc. Por tanto, en nuestro trabajo, buscamos el desarrollo individual del entrenador, a través de la confrontación, discusión y conocimientos de nuevas y compartidas experiencias, con el objetivo de poder aplicarlas a su práctica y así buscar la mejora de la misma.

Dicho objetivo encuentra sentido en los trabajos de Hord (1978), citado por Clark (1988: 38), el cual define la colaboración como *un término que implica que las partes implicadas comparten la responsabilidad y autoridad para tomar decisiones... es un término que asume que dos o más componentes, cada uno de ellos con programas separados y autónomos, se ponen de acuerdo para trabajar juntos y que todos los programas tengan más éxito.*

Otro de los aspectos que queremos destacar en nuestro trabajo es la intención de que a través de discusión de los participantes en las reuniones, se llega a la confrontación de experiencias, problemas e inquietudes, promoviendo el consenso y/o definición de estrategias metodológicas para aplicarlas en la práctica cotidiana de los entrenadores participantes. Es este aspecto, uno de lo que destacan Marcelo y Estebaranz (1992) acerca del trabajo colaborativo, cuando señalan que ha de basarse en el consenso y acuerdos asumidos por su participantes. Igualmente, y profundizando en este tema, los contenidos de las reuniones, aunque programados de antemano en un guión básico, van a ser dinámicos en función de las inquietudes y problemas planteados por los entrenadores en su práctica. De este modo, sólo la primera reunión estará más estructurada y tendrá más similitud con una entrevista grupal, mientras que los contenidos de las siguientes vendrán en función de lo trabajado en la práctica y de los aspectos de interés, preocupaciones y dificultades de los entrenadores que de ella emanen. En definitiva, pretendemos que el proceso de formación colaborativa sea un proceso dinámico y directamente relacionado o conectado con la realidad práctica del contexto de investigación que nos encontramos, y sirva como base para aplicar estrategias, técnicas, métodos y actividades de enseñanza ajustados a las posibilidades, necesidades y limitaciones contextuales y a los objetivos planteados.

Evidentemente, la búsqueda de un foro para compartir opiniones, experiencias, el interés por obtener soluciones a los problemas diarios de la práctica, así como la idea o deseo de mejorarla, parte o ha de partir de un técnico con inquietudes, por lo que, al igual que los aspectos anteriores, buscamos con esta técnica la potenciación de un entrenador reflexivo. Siguiendo a García Ruso (1997), podríamos decir que estos foros son un medio primordial para vincular la teoría y la práctica, y estimular la reflexión y la investigación de los entrenadores.

Como refuerzo a lo anterior, Zeichner (1987) y Romero (1995) señalan una serie de elementos y cuestiones que pueden ser básicos en los grupos colaborativos. Insistimos que nosotros no tenemos entidad en nuestra técnica para denominarla grupo, pero el objetivo del proceso de formación colaborativa seguido, si apunta hacia los mismos cometidos que los de los seminarios y grupos de formación. En este sentido, Zeichner (1987) destaca la utilidad de estas experiencias dentro del ámbito general, siendo adaptado para la enseñanza y el entrenamiento del fútbol por Morcillo (2004:251), y quedando de la siguiente manera:

1. Ayudar a los entrenadores a adoptar un enfoque crítico en el análisis de cuestiones de la práctica o problemas en el entrenamiento.
2. Ayudar a los técnicos de fútbol a ver más allá de los paradigmas a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en el campo de entrenamiento.
3. Ayudarlos a desarrollar un sentido de la historia de su propio grupo en particular y estudiar las bases que subyacen a las regularidades del entrenamiento y del fútbol.
4. Ayudar a los entrenadores a examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan a la práctica.
5. Ayudarlos a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como entrenadores.

Tras conceptualizar el proceso que vamos a realizar, diremos que la técnica que nos ocupa ha consistido en mantener reuniones periódicas con los entrenadores de las escuelas colaboradoras. Estas reuniones comienzan con un contacto inicial donde nos preocupamos de sus inquietudes, ideas, posicionamientos y problemas que se encuentran en su práctica. Al final de cada reunión se ponía fecha a la siguiente, donde se discutía sobre lo trabajado durante el tiempo que haya transcurrido, así como de otros temas de interés para los entrenadores y que tenían relación con su práctica. Las reuniones siempre han sido mantenidas por los mismos entrenadores, a excepción de la primera, a la que asistieron dos más, pero que posteriormente no cumplieron el compromiso establecido entre todos, por lo cual sus opiniones en la misma no han sido tenidas en cuenta para el posterior análisis e interpretación de los datos extraídos por medio de esta técnica.

c.1. Aplicación del Proceso de Formación colaborativa

Partiendo de la propuesta de Romero (1995), y adaptándola a las características de nuestro trabajo y a la conformación de nuestro proceso de formación, fundamentamos el mismo a través de tres pilares fundamentales, la colaboración, la investigación-acción, ya explicada como técnica de formación en su apartado correspondiente, y trabajo práctico de aplicación en el entrenamiento de las ideas, sugerencias, respuestas y/o soluciones tomadas mediante la discusión.



Figura III.10. Pilares del proceso de formación colaborativa. Adaptado de Romero (1995) y Morcillo (2004).

Los tres pilares nombrados anteriormente y mostrados en la figura III.10. se sustentan en la idea de Schön (1983, 1987) y Zeichner (1987) según los cuales, desde la práctica y sobre la práctica se pueden llevar a cabo un análisis más profundo y racional, originando conocimiento (inicio a la investigación-acción). Para ello, a la dinámica habitual de reflexión colectiva, se incorpora la colaboración en referencia a las alternativas teóricas y prácticas que los entrenadores se sugieren mutuamente en el intento de buscar soluciones a los problemas prácticos, soluciones aportadas desde el verdadero conocimiento y contacto con el contexto real de enseñanza-aprendizaje del fútbol base y de nuestra investigación.

En virtud de lo visto hasta el momento, podemos decir que el proceso de formación colaborativa responde a las reuniones periódicas entre los entrenadores participantes y el investigador, las cuales se emplean como elemento de discusión, crítica y autocrítica, así como

reflexión, todo ello en busca de la mejora en la formación profesional, la promoción de la cooperación en la práctica, y como aprendizaje compartido y de contraste de realidades educativas (Romero, 1995; Morcillo, 2004).

c.1.1. Dinámica de Funcionamiento del Proceso de Formación colaborativa

Como ya hemos reseñado con anterioridad, el proceso de formación colaborativa se fundamenta mediante las reuniones de los entrenadores de las escuelas colaboradoras y el investigador.

Los encuentros se conforman de manera pragmática mediante invitación por parte del investigador a los entrenadores. La selección de los mismos se hizo a partir del conocimiento del su posicionamiento ideológico en lo referente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, hecho este conocido por medio del cuestionario de teorías implícitas, ya explicado en su apartado específico.

Otro de los criterios de selección fue la proximidad entre los entrenadores seleccionados, con el fin de que la dinámica de trabajo fuera facilitada y de que las distancias kilométricas que recorrieran dichos entrenadores, para mantener las reuniones, fuera la menor posible, interfiriendo lo mínimo en su dedicación diaria.

En última instancia, la selección se vio condicionada por la voluntad de los entrenadores invitados a participar en la experiencia, por lo cual finalmente el proceso de formación colaborativa quedó conformado por aquellos que mostraron su compromiso firmado y por escrito de seguir la experiencia hasta el final.

Aunque el proceso se pretendió que fuese activo y dinámico, en una primera toma de contacto con los entrenadores se plantearon de forma consensuada los temas de mayor interés para ellos, en función de las necesidades que emanaban de su práctica. De este modo, los principales contenidos que indicaron los entrenadores para tratar en el proceso de formación colaborativa fueron los que se muestran en la tabla III.41.

1	Aspectos metodológicos para buscar la mayor motivación e implicación del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
2	La programación, el diseño y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del fútbol.
3	Solución de problemas de la práctica.
4	Creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje.
5	Otros aspectos que surjan durante la experiencia

Tabla III.42. Aspectos básicos en torno a los que girará el proceso de formación colaborativa

Como mostramos en la tabla III.42., dejamos un espacio abierto para sugerencias, inquietudes y temas de interés que surgieran en el desarrollo del proceso, pues buscamos, por encima de todo, el ajuste del mismo a las necesidades reales del entrenador dimanadas de la propia práctica, las cuales sólo se pueden atender si nos ubicamos en un contacto muy estrecho con el desarrollo cotidiano de su labor en los terrenos de juego.

Tras la exposición de motivos o principios que nos llevan a desarrollar el proceso de formación colaborativa con los entrenadores y la primera toma de contacto con los mismos, la estructura de las reuniones quedó como se muestra en la tabla III.43., que se recoge en la siguiente página.

Contenidos de las Reuniones del Proceso de Formación Colaborativa		
REUNIONES	CONTENIDOS PRINCIPALES	
1ª PRIMER BLOQUE	Detección de necesidades, inquietudes, problemas...de los entrenadores participantes en el proceso de formación colaborativa.	
SEGUNDO BLOQUE	2ª	La formación del técnico deportivo Entrega de Una Unidad Didáctica por parte del investigador.
	3ª	Reunión formativa conforme a los temas tratados en la reunión anterior.
	4ª	Discusión sobre la aplicación de la Unidad Didáctica Entrega de material bibliográfico y audiovisual.
	5ª	Reunión Formativa sobre los aspectos tratados en la 4ª reunión.
	6ª	Discusión sobre la adaptación que cada entrenador ha hecho de la Unidad Didáctica que se entregó.
	7ª	Reunión Formativa sobre los aspectos tratados en la 6ª reunión.
	8ª	Discusión sobre el diseño elaborado por cada entrenador y su puesta en práctica.
	9ª	Reunión Formativa sobre los aspectos tratados en la 8ª reunión.
10ª TERCER BLOQUE	Valoración de la Experiencia	

Tabla III.43. Estructura de las reuniones del proceso de formación colaborativa.

Como vemos, se han mantenido diez reuniones con los entrenadores, las cuales podemos dividir en tres bloques diferentes. Por un lado, un momento inicial de detección de

necesidades y previo a la actuación sobre los jugadores. Un segundo bloque en el cual paralelamente se están llevando a la práctica las reflexiones realizadas durante dichas reuniones; y, por último, una última reunión, correspondiente a lo que podríamos llamar tercer bloque, en la que se evalúa la experiencia una vez terminada la actuación sobre los jugadores.

Igualmente, dentro de las reuniones del segundo bloque podemos distinguir dos tipos, una en las que se establecía una dinámica de discusión sobre los temas que nos íbamos encontrando en la práctica y, otras, señaladas en amarillo en la tabla III.43., en las que se procedía a entregar a los entrenadores material (anexo 1.III.8. al capítulo III) que les ayudara a resolver los problemas que se presentaban en la reunión anterior, así como a aumentar su conocimiento sobre los aspectos que se habían debatido en la citada discusión. En estas reuniones, que hemos llamado formativas, se analizaba dicho material y se realizaba una exposición del mismo por parte del investigador, en lo que Rodríguez López (1997) y Giménez (2000) catalogan como una técnica formativa basada en la microenseñanza.

Refiriéndonos nuevamente al segundo bloque de reuniones, diremos que se ha ido avanzando desde una actuación orientada por parte del investigador, a una actuación independiente de los entrenadores, tal y como mostramos en la Tabla III.44.

REUNIONES		COMETIDOS DE LOS ENTRENADORES EN LAS DIFERENTES FASES
ACTUACIÓN ORIENTADA	2ª	A los entrenadores se les entrega una Unidad Didáctica basada en estilos de enseñanza cognoscitivos, técnica de enseñanza mediante la búsqueda y estrategia en la práctica global basada en el juego.
	3ª	
	4ª	
ACTUACIÓN INDEPENDIENTE	5ª	Los entrenadores realizan las adaptaciones que consideran oportunas en la Unidad Didáctica entregada.
	6ª	
	7ª	Los entrenadores diseñan su programación para el resto de la experiencia y lo llevan a cabo.
	8ª	
	9ª	

Tabla III.44. Orientación de las Reuniones del Segundo Bloque del proceso de Formación Colaborativa

Atendiendo a lo mostrado en la tabla anterior, dentro del segundo bloque de reuniones del proceso de formación colaborativa, nos encontramos con dos orientaciones diferentes, una primera en que los entrenadores llevan a la práctica una Unidad Didáctica entregada por el

investigador y otra segunda en que los entrenadores actúan independientemente realizando el diseño de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actuación independiente, a su vez, consta de dos momentos, un primero en que los entrenadores adaptan los aspectos que consideren oportunos en la Unidad Didáctica entregada por el investigador, con el fin de ajustarla a sus alumnos, su entorno y las propias posibilidades, necesidades y limitaciones de dicho entorno, de él mismo y de sus jugadores. Y, por último, un segundo momento de esta actuación independiente en que los entrenadores diseñan su propio entrenamiento.

c.2. Categorización del proceso de formación colaborativa

Una vez mostradas las características del proceso de formación colaborativa que se va a seguir, nos centramos a continuación en el proceso de categorización del mismo.

Lo primero que hemos de destacar en este sentido es que para su elaboración hemos recurrido al uso del paquete informático Aquad Five 5.0., puesto que nos encontramos, en este caso, dentro de un análisis cualitativo, y hemos utilizado dicha herramienta una vez que hicimos la reducción de datos, pasando posteriormente al proceso de codificación de los mismos, y a la presentación de las evidencias de este proceso formativo.

Ya que nos encontramos en la única técnica de recogida de datos donde, por la extensión de los mismos, se ha tenido que proceder a la reducción de datos⁵, para su posterior análisis, creemos conveniente argumentar las características de dicho proceso. En este sentido, Morcillo (2004:267), señala que dicha categorización *consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido. (...) la categorización hace posible clasificar las unidades que son cubiertas por un mismo tópico*. Por tanto, el proceso de categorización consiste en asignar una serie de códigos a los bloques temáticos que aparecen entre los datos, así como identificar entre esos datos los que se refieren a cada uno de los citados bloques, siendo éste el aspecto esencial del trabajo de categorización, es decir, la identificación de dichos bloques temáticos o centros de interés y la importancia que cada uno tiene dentro de los datos. Este proceso es de suma importancia, pues su principal objetivo es facilitar el proceso de análisis e identificación de

⁵ En el caso de cuestionario tras el test de juego de 2vs2 también se procedió a la reducción de datos para su análisis, pero en aquel caso la cuantía y extensión de los mismos era mucho menor y no requirió de un proceso tan minucioso como en el proceso de formación colaborativa que nos ocupa.

los datos, suministrando, como afirma (Marcelo, 1992:81), *una representación simplificada* de los mismos. En este sentido, para Colás y Buendía (1992), los códigos, a los que hacíamos mención anteriormente, suelen ser de tres letras, en respuesta a ese deseo de simplificación y organización. En definitiva, la categorización supone para Bakeman y Gootman (1989), un proceso que permite una visión más clara e integradora de los datos que vamos a manejar, lo cual nos facilitará, como ya hemos reseñado, el proceso de análisis.

La categorización se preocupa, en primer lugar, de la identificación de los centros de interés a los que hacíamos referencia anteriormente, estos son denominados categorías y a cada una de las mismas se le asigna un código. Posteriormente estas categorías son agrupadas en macrocategorías. Dentro de cada macrocategoría se agruparán aquellas categorías que entre sí forman un conjunto y/o están relacionadas. Un ejemplo claro puede constituirlo el caso de categorías como estilos de enseñanza, técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, etc..., que podrían ser encuadradas en una macrocategoría denominada metodología de enseñanza. La finalidad de las categorías radica en llevar al investigador desde un nivel inicial de observación a otro formal, sistemático, cuantitativo y replicable (Anguera, 1997). La misma autora define una categoría como *el resultado de una serie de operaciones cognitivas que llevan a establecer clases entre las cuales existen relaciones de complementariedad, establecidas de acuerdo con un criterio fijado al efecto y en donde cada una de ellas cumple a su vez requisitos internos de equivalencia en atributos esenciales, aunque pueda mostrar una gama diferencial o heterogeneidad en su forma*. Ahora bien, aún persiguiendo a través ellas la máxima objetividad, la categorización supone, como afirman Rodríguez, Gil y García (1996), un proceso complejo y muy personal, puesto que se afronta desde la significación implícita que posee para aquel que lo realiza. Ahora bien, en nuestro trabajo, no hemos partido de unas categorías preestablecidas, sino que han surgido a través de un proceso inductivo mediante la lectura detallada del documento de transcripción del proceso de formación colaborativa. En el establecimiento de categorías, lo fundamental es que a la hora de configurar su sistema, éstas se ajusten al problema y contenido del estudio (Yagüe, 1998). En este sentido, Según López-Aranguren (1992), un proceso de categorización correcto ha de atender a los siguientes aspectos:

1. El sistema de categorías ha de atender y ser reflejo de los objetivos que persiga la investigación.
2. El sistema de categorías debe ser exhaustivo, es decir debe ser posible colocar cada unidad de registro en una de las categorías del sistema, sin que ninguna quede sin encasillar.

3. Las categorías deben excluirse entre sí, de manera que ninguna unidad de registro pueda ser ubicada en más de una de ellas.
4. Las categorías han de ser independientes, con lo cual la ubicación de una unidad de registro en una de ellas no ha de influir en la clasificación de otras.
5. En última instancia, el sistema de categorías debe responder a un único principio de clasificación, requisito que permite mantener separados niveles de análisis conceptualmente diferentes.

c.2.1. Proceso de Categorización de la formación colaborativa y validez de la misma.

Determinado en el apartado anterior, los elementos básicos de un proceso de categorización, pasamos a detallar a continuación el que hemos seguido en nuestro trabajo. Recogemos en la tabla III.45. los pasos del mismo.

PROCESO DE CODIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN COLABORATIVA	
1º PASO	Grabación de Las Reuniones
2º PASO	Trascripción de Las Reuniones
3º PASO	Lectura de La Transcripción
4º PASO	Determinación de Centros De Interés
5º PASO	1ª CATEGORIZACIÓN
6º PASO	Discusión de Expertos
7º PASO	Redefinición de Categorización para Eliminar Categorías Coincidentes
8º PASO	2º CATEGORIZACIÓN
9º PASO	Definición de Cada Categoría Mediante Revisión Bibliográfica
10º PASO	Discusión De Expertos
11º PASO	Categorización Definitiva

Tabla III.45. Pasos seguidos en la categorización del proceso de formación colaborativa.

- Grabación y transcripción de las reuniones: En el primer y segundo paso, nos limitamos a grabar las reuniones mantenidas con los entrenadores, para lo cual utilizamos el material recogido en el apartado del capítulo de metodología dedicado a su análisis. Posteriormente, con la ayuda del programa informático VIA VOICE 9.0, transcribimos el contenido de cada una

- de las reuniones a un archivo de texto mediante el paquete informático Microsoft Office 2003, concretamente, a través de su herramienta Microsoft Word.
- Lectura de la Transcripción: En este momento, mediante lápiz y papel íbamos señalando aquellos aspectos de interés para nuestra investigación que iban surgiendo en las aportaciones de los participantes en las reuniones.
 - Determinación de centros de interés y 1ª Categorización: tras varias lecturas del documento, e ir señalando los centros de interés a los que aluden cada una de las aportaciones de los participantes en las reuniones, elaboramos un primer esbozo de categorización.
 - Primera Discusión de Expertos: dicho esbozo de categorización es sometido al análisis de un grupo de expertos, conformado por cinco personas, todas ellas del campo de la Educación Física y con titulación de Doctor, así como relación estrecha con el mundo de la enseñanza de los deportes y de la iniciación deportiva. Tras las aportaciones de este grupo de expertos se procede a una revisión de la categorización, la cual constituye el siguiente paso.
 - Redefinición de la categorización: Las aportaciones de los expertos apuntaban, principalmente, a la ambigüedad de alguna de las categorías, dándose el caso de que algunas aportaciones de los participantes en el proceso de formación colaborativa podían ser incluidas en más de una de las mismas. Este hecho contrasta o contradice los principios que establece López Aranguren (1992), con lo cual se procedió a la revisión de la categorización, dando lugar a una serie de depuraciones mediante categorizaciones sucesivas.
 - Segunda Categorización y Definición de las categorías mediante revisión bibliográfica: Tras el proceso de depuración comentado en el apartado anterior, surge una nueva categorización, la cual, en un intento de dotarla de mayor validez es contrastada mediante revisión bibliográfica con las contribuciones de autores que hayan realizado estudios y/o aportaciones dentro de nuestro campo de estudio.
 - Segunda Reunión de Expertos: Tras la definición de cada una de las categorías, se somete la nueva categorización y su correspondiente definición al análisis del mismo grupo de expertos participante en el anterior proceso de validación de la categorización. En este caso, las categorías, a juicio de los expertos, son excluyentes, tienen entidad por sí mismas y presentan una definición concisa y sin ambigüedad, con lo cual, a partir de este proceso estamos en condiciones de realizar el análisis de los datos extraídos a través de la formación colaborativa.

c.2.2. Definición de las categorías.

Nos ocupamos, en este momento, de la definición de las categorías incluidas en el análisis del proceso de formación colaborativa. En la tabla III.46. mostramos la relación de las mismas.

DIMENSIÓN		
METODOLOGÍA Y DISEÑO		
Categorías	Estrategias metodológicas	MEM
	Intervención Didáctica	MID
	Manipulación de Factores Estructurales de la Tarea	MMF
	Planificación y Diseño	MPD
ENTRENAMIENTO: CARACTERÍSTICAS Y CONTENIDOS		
Categorías	El entrenamiento en el fútbol-base	ENT
	Contenidos del entrenamiento en el fútbol-base	ECO
EL ENTRENADOR: PERFIL Y FUNCIONES		
Categorías	Formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol-base.	TFO
	Funciones del entrenador en el fútbol-base.	TED
EL JUGADOR-ALUMNO		
Categorías	El jugador: características y necesidades.	JCN
	Funciones del jugador	JFU
EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL		
Categorías	Padres	AEP
	Otros agentes	AEO

Tabla III.46. Dimensiones y categorías del proceso de formación colaborativa.

Como podemos observar en la tabla III.46., el proceso de categorización de la formación colaborativa ha dado lugar a cinco dimensiones, dentro de las cuales aparecen varias categorías relacionadas con las mismas. Pasamos a continuación a definir cada una de dichas dimensiones y categorías. Para ello, nos vamos a basar en una revisión bibliográfica de cada uno de los aspectos que han surgido de la categorización, para, a posteriori realizar la definición dentro de nuestra investigación de cada una de las susodichas dimensiones y categorías.

c.2.2.1. Dimensión: Metodología y Diseño

En relación a estos conceptos, nos son de gran utilidad las aportaciones de Romero y Ortiz (2001) cuando señalan que la metodología llevará al docente a actuar o intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto conducirá a tomar decisiones respecto a los criterios metodológicos que pueda aportar, estableciendo pautas de participación y organización respecto a las actividades a través de las que el docente, los escolares y los contenidos interaccionan entre sí. En este sentido, los mismos autores, entienden por Metodología el conjunto de

métodos, procedimientos, técnicas...empleadas en los procesos didácticos; el método será el procedimiento y la manera sistemática de hacer para alcanzar un determinado objetivo. De esta manera, el docente tendrá que ofrecer cómo se va a desarrollar la comunicación e interacción didáctica atendiendo a “qué se aprende” y “cómo se aprende” (Delgado Noguera, 1991, 1991a, 1993, 1993b, 2000). Trasladando esto a nuestro trabajo, esta dimensión hará referencia a todos los aspectos relativos a la construcción y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Es lo concerniente a como el técnico o entrenador intenta desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primer lugar abordaremos la definición de la categoría Estrategias Metodológicas (tabla III.47).

DIMENSIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO - CATEGORÍA: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Definición en nuestra investigación
Es cuando el técnico hace referencia a la manera en que desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, al plan de actuación y al procedimiento que va a seguir o ha seguido, contemplando dentro del mismo los métodos, estilos y técnicas de enseñanza para ayudar o guiar a los alumnos.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
La Metodología es, para el D.R.A.L.E., la Ciencia del método. Para, Morales y Guzmán (2000), en su diccionario temático de los deportes, hablan de Metodología como el procedimiento para alcanzar un determinado fin u objetivo (...). Supone establecer el camino por el cual se pretende llegar a la meta. En función de los objetivos marcados se realizará la selección de la metodología que permita conseguirlos. Estos mismos autores se refieren a Metodología deportiva como el conjunto de procedimientos para llevar a cabo los conocimientos de preparación física, técnicas y tácticas de que dispone el entrenador, con los medios más apropiados para conseguir los fines deseados. Por su parte, Romero (1997: 346), habla de Estrategias Metodológicas como aquellos procedimientos encaminados a conseguir en los estudiantes de magisterio los conocimientos básicos, las destreza y disposiciones necesarias para el inicio de la profesión docente (...) se compone de estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza, recursos y diferentes formas de actuación del profesor como orientador. (...) Para ello se ha de tener en cuenta la estructura de la materia, los objetivos, las características de los estudiantes (conceptos, ideas y experiencias previas...) y las características del contexto.

Tabla III.47. Definición de la categoría Estrategias Metodológicas.

En lo referente a la intervención didáctica, segunda de las categorías de la dimensión metodología y diseño, la definición en nuestra investigación queda como recogemos en la tabla III.48.

DIMENSIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO - CATEGORÍA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA
Definición en nuestra investigación
Cuando se habla de cualquier acción mediadora que realiza el técnico con el fin de generar o facilitar los aprendizajes de los alumnos. Tienen aquí cabida los comentarios o pensamientos acerca de los estilos de enseñanza, entendiéndolos como la manera en que se produce la comunicación e interacción entre el técnico y el jugador.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>Partiendo de la definición del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, se interpreta como el arte de enseñar, mientras que entiende por intervención, la acción o efecto de intervenir. En este sentido, aún recalcando el carácter tradicional de la interpretación de esta fuente, podríamos entender por intervención didáctica la acción que se realiza para enseñar.</p> <p>Dentro del ámbito de la Educación Física, Sicilia y Delgado (2002:25) se refieren a la intervención didáctica como la <i>intervención del profesor en la planificación y diseño de la clase y sus correspondientes decisiones preactivas</i>. Asimismo, hablan de ella como <i>la intervención del profesor en la evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje y que comporta unas decisiones a tomar después de la acción de la enseñanza (postactivas)</i>. Ahora bien, dentro de las aportaciones de estos autores, nos parece especialmente interesante, por su carácter globalizador, la que alude a la intervención didáctica como <i>un término global con el que se quiere señalar toda actuación del profesor con la intencionalidad de enseñar y educar</i>. (Ibidem, 2002:25).</p> <p>Sicilia (1998) incluye una categoría en su investigación, que define como las declaraciones del alumno en relación con las decisiones del profesor sobre las acciones técnicas que le ayudan a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Quedan excluidas las relaciones socio-afectivas y las decisiones del profesor por las que éste cede mayor responsabilidad al alumnado.</p> <p>En última instancia, Contreras, De la Torre y Velázquez, (2001:184), hablan de modelo de intervención didáctica, como un <i>conjunto de principios didácticos que sirven de referencia a un profesor o profesora para tomar decisiones relativas a su acción mediadora de ayuda al alumno en su aprendizaje</i>.</p>

Tabla III.48. Definición de la categoría Intervención Didáctica.

Pasamos, a continuación, a mostrar la definición de la categoría Manipulación de los factores estructurales de la tarea (Tabla III.49).

DIMENSIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO
CATEGORÍA: MANIPULACIÓN DE LOS FACTORES ESTRUCTURALES DE LA TAREA
Definición en nuestra investigación
En esta categoría se recogen las manifestaciones de los entrenadores acerca de la intencionalidad de adaptar las situaciones de enseñanza-aprendizaje del fútbol a las posibilidades, necesidades y limitaciones de los alumnos mediante la manipulación de los elementos estructurales de las mismas (espacio, tiempo, aspectos técnico-tácticos, reglamento, número de jugadores y tiempo).
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>Una primera referencia la encontramos en el trabajo de Sicilia y Delgado (2002:125), cuando se refieren a la tarea, dentro del contexto de su investigación, como <i>cualquier tipo de referencia sobre los ejercicios o trabajos realizados durante la clase o bien sobre los propuestos para realizarse fuera de ésta</i>. Dentro de esta dimensión los autores incluyen categorías tales como "Número de componentes" (<i>declaraciones referidas al número de compañeros que participan en la realización e los ejercicios propuestos durante la clase</i>; "Adecuación de la tarea" (<i>declaraciones del alumnos en las que éste aprecia la intensidad o complejidad de la clase o las tareas propuestas durante ésta y su nivel de adaptación en función de la características, conocimiento o nivel físico y técnico de él o de sus compañeros</i>).</p> <p>Por su parte, Contreras, De la Torre y Velázquez (2001:185), refiriéndose a la situación de enseñanza, aluden que <i>en función del contexto donde se utilice esta expresión, puede referirse a una actividad cuya lógica y funcionalidad se inserta en el marco de la clase en la que se desarrolla, o bien, a un momento determinado que se da durante el transcurso de una actividad sobre el que se pretende establecer algunas consideraciones de uno u otro tipo</i>.</p> <p>En última instancia, y, en mayor consonancia con la concreción que hacemos del término que nos ocupa en nuestra investigación, aparecen las aportaciones de Morcillo y Moreno (2000), que viene a identificarse con el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje, pues a través de la manipulación de los factores estructurales del juego es como se puede conseguir la adaptación a las características de los jugadores, hecho éste con el que también coinciden Garganta y Pinto (1998) Castelo (1999) y Romero y Vegas (2002).</p>

Tabla III.48. Definición de la categoría Manipulación de los Factores Estructurales de la Tarea.

La última categoría de la dimensión de Metodología y Diseño es la correspondiente a la Planificación y Diseño. Su definición la recogemos en la tabla III.50.

DIMENSIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO - CATEGORÍA: PLANIFICACIÓN Y DISEÑO
Definición en nuestra investigación
Comentarios y opiniones de los técnicos en referencia a la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje, refiriéndose a la elección de objetivos, de contenidos y a la elaboración de situaciones de enseñanza-aprendizaje.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española habla de diseño como un proyecto o plan, mientras que se refiere a la planificación como la acción y efecto de planificar. En este sentido, y trasladándolo a nuestro campo de estudio, podríamos decir que nos estamos refiriendo a la planificación del proyecto de trabajo que se va a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Avanzando en el tema, la misma fuente, habla de planificación como <i>plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado....</i> Y, por su parte, se refiere a la programación como <i>la acción y efecto de programar</i>, entendiéndose por ésta <i>formar programas, previa declaración de lo que se piensa hacer y anuncio de las partes de que se ha de componer un acto o espectáculo o una serie de ellos</i>, así como <i>idear y ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto</i>. En definitiva, de las anteriores acepciones podemos destacar la idea de proyecto, de conciencia de dicho proyecto y de idea de guiar la actuación o actuaciones por las cuales se pretende desarrollar dicho proyecto en pos de unos objetivos determinados.</p> <p>Centrándonos en el campo de la enseñanza de la Educación Física, Torres (1993:19) se refiere al Diseño Curricular mediante las garantías que ofrece, reseñando que <i>al establecer un diseño curricular nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje de forma perfectamente controlada, donde los objetivos tengan una progresión correcta, las actividades empleadas sean perfectamente analizadas, los contenidos coherentes con los objetivos, la evaluación del proceso como medio de comprobación y todo ello nos indicará si realmente el camino seguido ha sido el correcto</i>. De estos aspectos podemos destacar la capacidad de control o análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su cotejo con el grado de obtención de los objetivos propuestos a través de los contenidos planteados. Guarda mucha relación con esto la aportación de Mestre (1995), cuando habla de planificar como <i>prever con suficiente anticipación los hechos, las acciones, etc., de forma que su acometida se efectúe de forma sistemática y racional, acorde a las necesidades y posibilidades reales, con aprovechamiento pleno de los recursos disponible en el momento y previsible en el futuro</i>.</p> <p>Morales y Guzmán (2000:229) hablan de la programación como un <i>conjunto de actuaciones dirigidas a la consecución de unos objetivos encaminados a la solución de problemas</i>. Por su parte, hablan de planificación como un <i>sinónimo de programación, que puede definirse como una realización por escrito del proyecto, formas y contenidos del entrenamiento en todo su conjunto</i> (Íbidem, 2000:419).</p>

Tabla III.50. Definición de la categoría Planificación y Diseño. (Continúa en la siguiente página)

Dentro del ámbito del entrenamiento, Sánchez Bañuelos (1994) habla de estos conceptos como procesos mediante los cuales el entrenador busca y determina alternativas y vías de acción que con mayor probabilidad pueden conducir al éxito.

Ya, dentro del ámbito de la enseñanza y el entrenamiento del fútbol, Morcillo (2004) habla, en primer lugar de diseño como aspectos de previsión y programación (organización, ordenación, temporización) del proceso de enseñanza, entrenamiento, a corto, medio y largo plazo, así como a las circunstancias que lo condicionan. Asimismo, este autor, alude a varios niveles de diseño y programación. Es más, en su investigación, establece una categorización del trabajo colaborativo que realiza con entrenadores en el que incluye categorías muy relacionadas con la que nos ocupa. Dentro del diseño y la programación habla de estructuración-secuenciación, como *las opiniones y manifestaciones en general, sobre los procesos de organización y ordenación de los contenidos de enseñanza, así como de los criterios utilizados para ello*. Íntimamente relacionado con lo anterior, introduce la categoría selección, la cual define como *los comentarios referidos a la elección de los contenidos, así como al análisis de los criterios utilizados para ello*. Y, por último, introduce la categoría sesión, como penúltimo eslabón del diseño, y se refiere a ella como *los comentarios y opiniones de los entrenadores referidos a sus decisiones y pensamientos sobre la programación, ejecución, análisis y/o modelo de la sesión de enseñanza-entrenamiento*.

Tabla III.50. (continuación). Definición de la categoría Planificación y Diseño.

c.2.2.2. Dimensión: Concepción del Entrenamiento y Contenidos Específicos

Dentro de esta dimensión se van a albergar las ideas, posicionamientos y percepciones de los entrenadores sobre lo que conciben como entrenamiento. Se divide, la presente dimensión, en dos categorías. Por un lado, el entrenamiento en el fútbol base y, por otro, los contenidos específicos del entrenamiento del fútbol base. Pasamos a continuación a presentar la definición, dentro de nuestro estudio, de dichas categorías.

En primer lugar, nos ocupamos de la categoría el entrenamiento en el fútbol base, cuya definición mostramos en la tabla III.51., que se recoge en la siguiente página.

DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS	
CATEGORÍA: EL ENTRENAMIENTO EN EL FÚTBOL BASE.	
Definición en nuestra investigación	
Se corresponde con las ocasiones en que los técnicos aluden al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual pretenden desarrollar las habilidades referidas a la práctica del fútbol.	
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema	
<p>Como hemos hecho en las categorías anteriores, nos parece adecuado partir del concepto que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española posee del entrenamiento, al cual se refiere como acción y efecto de entrenar o entrenarse. Por su parte, entiende por entrenar el preparar, adiestrar personas o animales, normalmente para la práctica de un deporte. Como podemos ver, la concepción, al incluir el término adiestrar puede estar tildada de una exhaustiva directividad y responder a un concepto muy tradicional, que como se ha venido recalando en la revisión bibliográfica realizada en el capítulo dedicado al fútbol base, es algo bastante extendido entre la opinión de los entrenadores y/o técnicos deportivos.</p> <p>Dentro del ámbito de los deportes, Morales y Guzmán (2000:260), se refieren al entrenamiento como la <i>preparación mediante ejercicios físicos, técnicos, tácticos y psicológicos para sacar o reproducir el mayor rendimiento de una persona o animal, sin detrimento de su organismo</i>. Y, a su vez, aluden al entrenamiento deportivo como <i>toda actividad que comprenda la preparación física, técnico-táctica o intelectual, con ayuda de ejercicios físicos, contemplando también una mejora sistemática y progresiva de la capacidad de rendimiento</i> (Íbidem, 2000:260).</p> <p>Por último, y desde un punto de vista más globalizador, que responde a los criterios que hemos utilizado en nuestra investigación, Romero (2004) habla de entrenamiento como una <i>práctica sistémica orientada al desarrollo de las cualidades físicas y las habilidades técnico-tácticas, además de una preparación psicológica, biológica y teórica, que posibilitan al deportista conseguir el rendimiento óptimo en competición</i>.</p>	

Tabla III.51. Definición de la categoría El entrenamiento en el fútbol base.

La segunda categoría de la dimensión que nos ocupa es la referida a los contenidos específicos del entrenamiento, cuya definición recogemos en la tabla III.52., la cual recogemos en la siguiente página.

DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS CATEGORÍA: CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL ENTRENAMIENTO EN EL FÚTBOL BASE.
Definición en nuestra investigación
Esta categoría comprende los aspectos que los técnicos pretenden o consideran que se han de desarrollar de manera específica con el entrenamiento.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>Torres (1993:22) habla de contenidos como <i>el conjunto de procedimientos a partir de los cuales se construye el conocimiento, y asimismo, el sistema de actitudes, valores y normas que rigen el proceso de elaboración de la ciencia y la vida en sociedad.</i></p> <p>Dentro del ámbito deportivo, Morales y Guzmán (2000:226) lo definen como <i>compendio de conceptos, aspectos englobados dentro de un tema.</i> Asimismo, señalan que <i>designan el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por los alumnos/as se considera esencial para su desarrollo y socialización. La enseñanza-aprendizaje de los contenidos no se considera un fin en sí mismo, sino un medio imprescindible para el desarrollo de las capacidades de los alumnos.</i></p> <p>Por último, Morcillo (2004), dentro de su investigación, incluye una categoría sobre contenidos del entrenamiento, definiéndola como <i>comentarios y opiniones referidos a los distintos tipos de contenidos del fútbol, a cerca, tanto de su elección y aplicación, como las ideas o pensamientos que sobre ellos se expresen.</i></p>

Tabla III.52. Definición de la categoría Contenidos específicos del entrenamiento en el fútbol base.

c.2.2.3. Dimensión: El Entrenador: Perfil y Funciones

Nos ocupamos, a partir de este momento, de la tercera dimensión que aparece en el proceso de formación colaborativa. En este caso nos estamos refiriendo al perfil y funciones del entrenador. Dentro de esta dimensión nos encontramos con dos categorías, una en la que se alude a la formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol base y, otra, referida a las funciones del entrenador de fútbol base.

En la dimensión sobre el perfil y funciones del entrenador se alude a las ideas y posicionamientos de los entrenadores en referencia al conjunto de cualidades que ha de poseer el técnico de fútbol para el desempeño de sus cometidos.

En este sentido nos parece muy interesante la aportación de Romero y Cepero (2002), cuando hablan del perfil del Maestro de Educación Física como el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la Educación Física y que le sirven de base

para las funciones que desempeñe en su ámbito de actuación. Aunque esto es trasladable a cualquier perfil profesional que queramos definir, cobra más sentido cuando Ibáñez (1996) señala la importancia de que cada vez se asemeje más el perfil del entrenador o técnico deportivo al del profesional de la Educación Física.

Nos centramos a continuación en la definición de las categorías que se incluyen dentro de esta dimensión. Comenzamos con la referida a la formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol base (tabla III.53).

DIMENSIÓN: EL ENTRENADOR: PERFIL Y FUNCIONES
CATEGORÍA: FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL BASE
Definición en nuestra investigación
Coincide con las ocasiones en que los participantes se refieren a las competencias y capacitación del técnico de fútbol adquirida mediante la formación inicial o a lo largo de su desarrollo profesional y/o práctico.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>Romero (2004) habla del maestro como <i>la persona que, en posesión del título académico correspondiente, se dedica a enseñar</i>. En este sentido, adaptándolo al fútbol, el entrenador es la persona que entrena, y desde el R.D. 320/2000, con la titulación académica correspondiente, que antes era federativa. Aludiendo nuevamente a Romero (2004), este autor habla de cualificación profesional como el conjunto de competencias profesionales con significación para el desempeño laboral, que pueden ser adquiridas mediante la formación inicial (preparación y capacitación), así como a través de la experiencia práctica y el desarrollo laboral.</p> <p>En el campo específico del fútbol el R.D. 320/2000 de 3 de Marzo, sobre el técnico deportivo de fútbol, señala que la obtención de este título acredita la adquisición de conocimientos, las habilidades y actitudes profesionales para asumir responsabilidades de forma autónoma o en el seno de un organismo público o empresa privada.</p> <p>Dentro de este tema, el estudio de Morcillo (2004) constituye una gran fuente de información, pues uno de sus principales objetivos es aumentar el conocimiento sobre la formación del técnico de fútbol. En este sentido, dentro del trabajo colaborativo que sigue, incluye dos categorías relacionadas con este aspecto de nuestra investigación. Por un lado habla de la categoría adecuación de la formación, como las manifestaciones referidas o la adecuación o falta de ésta de la formación inicial impartida en la escuela de entrenadores de fútbol. Por otro, incluye la categoría mejora de la formación como comentarios, aportaciones y manifestaciones que los componentes del grupo de discusión realizan sobre las posibilidades de mejora de la formación inicial del aspirante a entrenador de fútbol.</p> <p>En última instancia, y también dentro del trabajo del último autor nombrado, aparece la categoría conocimiento del entrenador, que engloba los aspectos y cuestiones que debe conocer el entrenador de fútbol para el buen desempeño de su trabajo.</p>

Tabla III.52. Definición de la categoría Formación, Competencias y Capacidades del entrenador de fútbol base.

La segunda de las categorías que aparecen, dentro de la dimensión que hace referencia al perfil y las funciones del entrenador, es aquella que se centra en las funciones que ha de desempeñar dicho entrenador en el fútbol base. Es ésta, una de las categorías con más relevancia dentro de nuestra investigación, pues, uno de los objetivos que nos planteamos al abordar o incluir dentro de la misma el proceso de formación colaborativa, es promover la revisión y reflexión sobre la propia práctica, así como establecer y/o construir estrategias para mejorarla y ajustarla con una mayor concreción a las posibilidades, necesidades y limitaciones de sus jugadores, de su entorno y las suyas propias. La definición de esta categoría, así como las aportaciones de diversos autores en referencia a la mismas, se muestra en la tabla III.54.

DIMENSIÓN: EL ENTRENADOR: PERFIL Y FUNCIONES
CATEGORÍA: FUNCIONES DEL ENTRENADOR EN EL FÚTBOL BASE
Definición en nuestra investigación
Es cuando se expresan ideas, percepciones o posicionamientos en torno a los cometidos de los que consideran al entrenador responsable con respecto a sus jugadores, tanto los meramente técnicos, como aquellos que atienden al desarrollo del jugador como persona.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española habla del entrenador como persona que entrena. Acudiendo al campo específico, con la publicación en nuestro país del R.D. 320/2000 de Marzo, sobre el técnico deportivo de fútbol, se señala que éste ha de adquirir las competencias necesarias para programar y efectuar las enseñanzas del fútbol, para llevar a cabo los entrenamientos de deportistas y equipos de esta modalidad deportiva y dirigir a jugadores y equipos durante los partidos de fútbol. En consecuencia, dicho título acredita la adquisición de conocimientos, las habilidades y actitudes profesionales suficientes para asumir responsabilidades de forma autónoma o en el seno de un organismo público o empresa privada.</p> <p>Acudiendo nuevamente al trabajo de Morcillo (2004), este autor introduce en el análisis de su trabajo colaborativo cuatro categorías de gran valor para nuestra investigación. Por un lado, habla de formación del entrenador, como un grupo de categorías que hacen referencia a opiniones y concepciones (valoraciones, sugerencias, necesidades detectadas, etc.) que los componentes del grupo de discusión exponen acerca de la formación que recibe el aspirante a entrenador. Igualmente, introduce la categoría inquietud, donde incluye las manifestaciones, de los miembros del grupo de discusión que realizó dicho autor en su trabajo, sobre el interés que el entrenador debe mostrar hacia el progreso y la mejora de sus condiciones como entrenador. En relación con esto, también aparece la categoría valores donde se recogieron las opiniones, pensamientos y creencias que el entrenador debe poseer en su relación consigo mismo y con los que se relaciona en el desempeño de su actividad profesional. En última instancia, y en lo que podríamos considerar una conjunción de todo lo anterior, en el citado trabajo se hace referencia a la categoría capacidades y funciones, dentro de la cual se alude a lo que el propio entrenador considera que son las aptitudes, las cualidades y/o el talento que dispone al entrenador para el buen ejercicio de su profesión.</p>

Tabla III.54. Definición de la categoría Funciones del Entrenador en el fútbol base.

c.2.2.4. Dimensión: El Jugador-Alumno

Es ésta, otra de las dimensiones que aparecen dentro del proceso de formación colaborativa, y, como ya veremos en el análisis de los datos y su interpretación, constituye uno de los elementos más importantes de la misma. En esta dimensión se van a aglutinar las opiniones, ideas e impresiones de los técnicos cuando aluden a las características del jugador en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, a su actuación, funciones y responsabilidades que tienen y/o pueden asumir.

Dentro de la dimensión que hace referencia al jugador, nos encontramos con dos categorías. Por un lado, la que hace referencia a las características y necesidades del mismo, y, por otro, la que alude a las funciones del jugador. Mostramos en la tabla III.55. la definición de la categoría el jugador: características y necesidades.

DIMENSIÓN: EL JUGADOR-ALUMNO
CATEGORÍA: EL JUGADOR: CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES.
Definición en nuestra investigación
Es cuando se alude al jugador en cualquier ámbito de su personalidad, a sus necesidades, posibilidades y limitaciones para el desarrollo del proceso formativo y de aprendizaje del fútbol en el que se encuentra inmerso.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
<p>Partiendo del ámbito general, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se refiere al jugador como la persona que juega, que tiene especial habilidad y que es diestro en el juego. En este sentido, sólo podríamos considerar al jugador como aquel que tiene un desarrollo de habilidades adecuado para participar en el juego. Por su parte, la definición de Morales y Guzmán (2000) parece más ajustada a la realidad cuando afirma que el jugador es la persona que practica, como amateur o profesional, una actividad deportiva, ya sea individual o colectivamente.</p> <p>En la idea de que el jugador no es sólo aquel que tienen dicho desarrollo adecuado de habilidades específicas del fútbol, complementamos el término jugador con el de alumno, considerándolo como aquel que pretende o es susceptible de aprender las habilidades y desarrollar las capacidades necesarias para la participación activa en el juego del fútbol.</p> <p>Refiriéndonos al concepto de alumno, Sicilia y Delgado (2002:126) incluyen una categoría dentro de su investigación referente a este tema, y catalogándola como aquella que recoge las declaraciones respecto al alumnado en general, como uno de los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de las clases de Educación Física. Va referida a las implicaciones en las tareas tanto de él como de sus compañeros, los aprendizajes alcanzados o e sistema de interacciones socioafectivas que se establecen entre ellos.</p>

Tabla III.55. Definición de la categoría Características y Necesidades del Jugador.

Nos ocupamos, a continuación de la categoría referida a las funciones del jugador. Constituye ésta el elemento central de nuestro trabajo, puesto que buscamos con él profundizar en el conocimiento de los efectos de una utilización de una metodología participativa, que busque el protagonismo del jugador. En este sentido, es inevitable que para este cometido el jugador asuma una serie de responsabilidades dentro de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Mostramos en la tabla III.56. la definición de esta categoría dentro de nuestra investigación.

DIMENSIÓN: EL JUGADOR-ALUMNO
CATEGORÍA: LAS FUNCIONES DEL JUGADOR
Definición en nuestra investigación
Alude a aspectos centrados en la responsabilidad e implicación del alumno en su propio proceso de formación y entrenamiento.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
No existen muchas referencias acerca de la responsabilidad el jugador en su propio aprendizaje. Esto nos da una idea del posicionamiento tradicional en torno a este aspecto, que se ha ubicado en aproximaciones directivas y donde el protagonismo del proceso recaía sobre el entrenador y donde el jugador se debía limitar a ejercitarse en función de las instrucciones y/u órdenes dadas por aquel. Es una línea de trabajo trasladada al fútbol por autores como Wein (1995), Lapresa, Arana, Carazo y Ponce (1999) y Lapresa, Arana y Ponce (2002).

Tabla III.56. Definición de la categoría las Funciones del Jugador.

c.2.2.5. Dimensión: El Entorno de la Escuela de Fútbol

Constituye ésta, la última dimensión que aparece en el proceso de formación colaborativa. En ella hemos querido incluir todas aquellas aportaciones realizadas por los entrenadores que aluden a aspectos que rodean o que influyen en el desarrollo del trabajo dentro de una escuela de fútbol pero sin pertenecer directamente a ella. En este sentido, esta dimensión comprende las alusiones que hacen los técnicos en referencia a los aspectos coyunturales que rodean el desarrollo cotidiano del fútbol-base y que no pertenecen al mero desarrollo técnico, pedagógico y didáctico de los procesos de enseñanza-entrenamiento-aprendizaje.

En relación con esta dimensión, nos es de mucha utilidad el trabajo de Sicilia y Delgado (2002:130), que se refieren al contexto, considerándola una dimensión dentro de su estudio, y en la cual se incluyen las referencia que denoten *la influencia del entorno medioambiental y familiar o el marco de investigación en su aprendizaje*. Dentro de este mismo trabajo, lo autores aluden

al entorno extraescolar como aquellos aspectos de la vida personal del alumno fuera del centro educativo, relacionados tanto con la familia como con el medio que le rodea (Ímbidem, 2002:25).

Dentro de la dimensión que nos ocupa se incluyen dos categorías, por un lado la referida a los padres y, por otro, la que se ocupa de otros agentes externos. En primer lugar, nos vamos a centrar en la definición de la categoría padres, cuya definición recogemos en la tabla III.57.

DIMENSIÓN: EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL - CATEGORÍA: PADRES
Definición en nuestra investigación
Es cuando los técnicos hacen referencia a aspectos relativos a la actuación e influencia de los padres en el proceso de entrenamiento, aprendizaje y participación en la competición, así como al papel que desempeñan en la concepción del fútbol y de los valores que transmiten a sus hijos.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
Como veremos en el apartado de análisis de los datos e interpretación de los mismos, los entrenadores participantes en el proceso de formación colaborativa, prestan gran importancia a la actuación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque esta creencia es extendida dentro del ámbito del fútbol base, y normalmente se hace referencia a ella en términos negativos, no existe bibliografía especializada en torno al tema, o al menos, en la revisión realizada para este estudio no se han encontrado referencia a la misma. En este sentido, Morcillo (2004), en el estudio al que hemos hecho referencia en varias ocasiones, incluye una categoría dentro de su trabajo colaborativo, referida a las habilidades sociales, en la que se alude a la importancia para el entrenador de manejar dichas habilidades para alcanzar los objetivos marcados. Dentro de las mismas se hace referencia a la relación con el entorno y, primordialmente, con los padres. Aspectos estos también señalados por Lyon (2001), así como por Martin, Nicolaus, Ostrowski y Klaus, R. (2004).

Tabla III.56. Definición de la categoría Padres.

En última instancia, y dentro de la dimensión el entorno de la escuela de fútbol, aparece la categoría referida a otros agentes (tabla III.57).

DIMENSIÓN: EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL - CATEGORÍA: OTROS AGENTES
Definición en nuestra investigación
Esta categoría comprende los momentos en que los técnicos hacen referencia a agentes externos y/o ajenos al propio desarrollo de los procesos de enseñanza-entrenamiento-aprendizaje, pero que de alguna u otra tienen incidencia en los mismos.
Aportaciones de diferentes autores respecto a este tema
Al igual que en el caso anterior, hemos de hacer referencia a Morcillo (2004), cuando habla de la necesidad de que el entrenador adecue su actuación e intervención en función de las características situacionales y contextuales del grupo al que entrene.

Tabla III.57. Definición de la categoría Otros Agentes.

III.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

En el presente apartado nos vamos a centrar en la manera en que se van a tratar los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas y procedimientos de recogida de datos. En una primera aproximación a esta temática hemos de partir de lo que afirman Heinemann (2003:172) cuando señala que *las distintas formas de realización de investigaciones empíricas pueden en principio combinarse entre sí*. Esto toma mucha importancia dentro de nuestra investigación, pues las técnicas utilizadas, como ya hemos visto en el apartado anterior, responden, en alguno de los casos, a un carácter cuantitativo, mientras que en otros, lo hacen a una morfología cualitativa. En este sentido, manejamos datos, que podríamos catalogar de terminales, es decir, que a lo largo del proceso de investigación permanecen invariables y son recogidos en momentos puntuales del mismo, como son los de carácter cuantitativo, y, por otro, datos en continua evolución o que van adquiriendo significado conforme nos adentramos en el conocimiento del entorno en el que se desarrollan, como son los cualitativos (Taylor y Bogdan, 1986).

Entrando en el aspecto propio del análisis de los datos, para Rodríguez, Gil y García (1996:205), este proceso consiste en simplificar, resumir y seleccionar la información con el objetivo de *hacerla manejable y abarcable*. Estos mismos autores destacan la importancia de este procedimiento, pues es a través de él como se puede llegar a profundizar en el conocimiento del objeto de estudio. Por tanto, en función de cómo se haga dicho análisis se podrá conseguir uno u otro tipo de conocimiento sobre la realidad estudiada. Llegados a este punto, y como ya reseñamos a lo largo del diseño de la investigación, nuestro principal objetivo no es producir conocimiento generalizable o susceptible de ser generalizado, sino profundizar en la realidad en la que realizamos nuestro trabajo.

Si algo quisiéramos destacar de nuestro proceso de análisis de datos es su carácter dinámico, pues, nos mostramos en la línea de lo expresado por Ericsson (1989), cuando señala que el análisis de los datos no se ha de corresponder inequívocamente con un momento puntual o una fase concreta de la investigación, sino que ha de ir entrelazándose con las otras fases, de manera de adquiera más sentido y significado dentro de ella. Este hecho cobra mucha importancia en nuestro trabajo, pues al utilizar diversas herramientas de recogida de datos, ha sido la conjunción de las mismas la que ha dado sentido a los datos recogidos. No en vano, los

datos procedentes de una sola de las técnicas empleadas no tendrían sentido por sí solos dentro de nuestros objetivos de investigación. Mostramos, por tanto, nuestro acuerdo con el planteamiento de González y Latorre (1987) cuando argumentan que el análisis de datos constituye la búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos, a lo cual, en base a lo anterior, añadiríamos a la yuxtaposición y conjunción de dichos instrumentos y técnicas de recogida de datos. Todo ello en un intento de alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada (Morcillo, 2004).

Dicho lo anterior, nos centramos, a continuación en describir el proceso que se ha seguido en el análisis de los datos.

Como ya hemos reseñado, debido a la heterogénea naturaleza de las técnicas de recogida de datos empleadas, el procesamiento y análisis de los datos extraídos a través de las mismas será diferente. De este modo, nos encontramos con los siguientes procesos o ámbitos de análisis (Tabla III.59).

ÁMBITOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS		
CARÁCTER DEL ANÁLISIS	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	TIPO DE ANÁLISIS
ANÁLISIS CUANTITATIVO	Test de juego de 2vs2	<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPTIVO E INFERENCIAL
	Cuestionario de conocimiento técnico-táctico.	<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPTIVO BÁSICO
	Cuestionario de percepción del entrenamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPTIVO BÁSICO
	Cuestionario de teorías implícitas	<ul style="list-style-type: none"> • DESCRIPTIVO BÁSICO • POLARIDAD Y TIPICIDAD DE LOS SUJETOS
ANÁLISIS CUALITATIVO	Cuestionario tras el test de juego de 2vs2	<ul style="list-style-type: none"> • REDUCCIÓN DE DATOS • CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN • DESCRIPTIVO BÁSICO
	Proceso de formación colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> • GRABACIÓN • TRASCIPCIÓN • CATEGORIZACIÓN • ANÁLISIS DE CONTENIDO

Tabla III.59. Carácter del análisis de los datos.

Otro de los aspectos que queremos destacar, es el procedimiento seguido para el análisis. Es decir, que pasos se han seguido a la hora de realizarlo (Tabla III.60.)

FASES DEL ANÁLISIS	
1º	Cuestionario de Teorías Implícitas
2º	Test de Juego de 2vs2
3º	Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico
	Cuestionario de Percepción del Entrenamiento Cuestionario tras el Test de Juego de 2vs2
4º	Proceso de Formación Colaborativa

Tabla III.60. Fases en el análisis de los datos.

En la tabla III.60. se ha recogido el orden en que se ha procedido al análisis de los datos. En primer lugar, hemos de reseñar que el análisis se comenzó, a excepción del cuestionario de teorías implícitas, una vez terminado todo el proceso de recogida de datos, con el fin de no crear expectativas o posicionamientos que pudieran influir o actuar como contaminación en la actuación del investigador. En el caso de cuestionario de teorías implícitas, su análisis se hizo previo a la recogida de datos a través del resto de herramientas, pues, como ya informamos en su momento, el proceso a seguir con los entrenadores y la selección de las escuelas participantes en el proceso de investigación, dependía de los datos obtenidos a través de dicho cuestionario.

El orden del resto de herramientas se justifica en base a que queremos partir de la realidad del jugador, la cual la encontramos en su conocimiento práctico, o lo que sabe hacer en el juego. En dicha herramienta, es decir, en el test de juego de 2vs2, como ya se explicó en su apartado correspondiente, se realizó una categorización en función de las habilidades empleadas por los jugadores en la realización del mismo. Dicha categorización influye de manera determinante en la categorización de las otras herramientas dirigidas a la recogida de datos de los jugadores, por lo cual las otras herramientas dirigidas a ellos se analizaron con posterioridad a la del test de juego de 2vs2.

En última instancia se procedió al análisis del proceso de formación colaborativa, el cual, además de aportarnos datos imprescindible en el conocimiento de la actuación de los entrenadores y del porqué de la misma, nos iba a ir permitiendo conjugar los datos encontrados

con respecto a los jugadores e ir dotándolos de sentido dentro de una visión compleja y compuesta por la conjunción de todas las herramientas.

En este sentido, trabajamos de acuerdo a lo que Angulo (2002) llama triangulación de métodos, fuentes e instrumentos de diferente textura epistemológica. Siendo ésta, un intento de dotar de mayor validez y significatividad al proceso de análisis seguido, de acuerdo a los planteamientos de Guba (1983), Mathison (1988), Cohen y Manion (1990) ver si están, que así lo señalan. Es éste, el planteamiento que va a guiar el procedimiento de interpretación de los datos. Profundizando en este proceso metodológico, Ferreres y cols. (1997) se refieren a la triangulación como *el proceso por el cual, una variedad de fuentes de datos, diferentes investigaciones, diferentes perspectivas teóricas y diferentes métodos se confrontan para contrastar tanto los datos como las interpretaciones*. Tanto para estos autores, como para Santos Guerra (1990), existen diferentes métodos de triangulación, a saber, triangulación de métodos, triangulación de sujetos y triangulación de momentos. A estos modelos o variantes de la triangulación, Ferreres y cols. (1997) añaden la triangulación de expertos.

En nuestro trabajo, siguiendo la línea mostrada por los anteriores autores, hemos realizado una triangulación de métodos, concretados en la utilización de las diferentes técnicas y herramientas de recogida de datos que se han ido explicando a lo largo del presente capítulo.

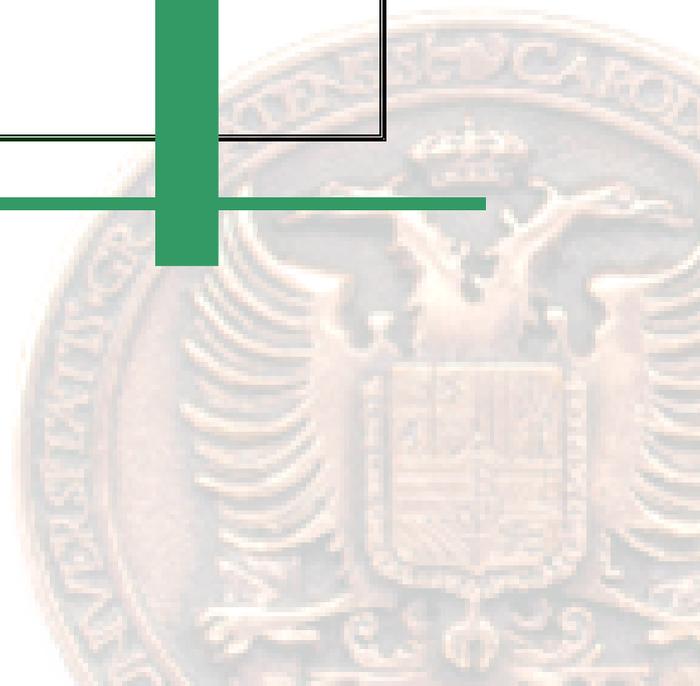
En última instancia, y como finalización de este apartado mostramos en la tabla III.61. los datos que se van a manejar en cada una de las técnicas utilizadas. Dicha tabla se recoge en la siguiente página.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS		
Técnicas de recogida de datos	Elementos a analizar	Tipo de análisis
Test de juego de 2vs2	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Técnico-Tácticas. • Fundamentos del Juego • Fases del Juego • Actuación Individual de cada Sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencias de Aparición • Frecuencias de Corrección • Índices de Corrección
Cuestionario tras el test de juego de 2vs2	Respuestas de los jugadores a las preguntas que se le hacen sobre su actuación en el test de juego de 2vs2	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencias de aparición de cada categoría.
Cuestionario de conocimiento técnico-táctico.	Elección de las soluciones que se ofrecen a los jugadores sobre las situaciones de juego y preguntas planteadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentajes de corrección e incorrección en la elección de las respuestas.
Cuestionario de percepción del entrenamiento.	Valoración cuantitativa de "0" a "10" sobre diferentes aspectos del entrenamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis estadístico de las valoraciones realizadas por los jugadores.
Cuestionario de teorías implícitas	Posicionamiento ideológico de los entrenadores	<ul style="list-style-type: none"> • Ítems más valorados y más rechazados. • Teorías más y menos valoradas. • Índices de Tipicidad de los entrenadores. • Índices de Polaridad de los entrenadores
Proceso de formación colaborativa	Reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, planificación del mismo y puesta en práctica de las decisiones adoptadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido de las diferentes dimensiones y categorías. • Valoración por frecuencia de aparición de dichas categorías. • Relación entre dimensiones y categorías.

Tabla III.61. Elementos de análisis a través de cada técnica de recogida de datos.

**ANÁLISIS DE LOS
RESULTADOS**

4



IV.**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo vamos a proceder a realizar el análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas utilizadas para la recogida de los mismos.

Dicho análisis lo vamos a presentar de forma que, en primer lugar, hacemos referencia a los datos referentes a los jugadores. De esta forma, en el apartado IV.1. presentamos los resultados obtenidos a través del test de juego de 2vs2. En el apartado IV.2., hacemos lo propio con el cuestionario tras el test de juego de 2vs2. Por su parte, los resultados del cuestionario de conocimiento técnico-táctico se muestran en el apartado IV.3., y finalmente, el análisis del cuestionario de valoración del entrenamiento se presenta en el apartado IV.4.

En lo referente a las técnicas empleadas para recoger datos de los entrenadores, presentamos en el apartado IV.5. el análisis del cuestionario de teorías implícitas y, por último en el apartado IV.6., el proceso de formación colaborativa.

Los datos obtenidos se muestran en tablas y son representados mediante gráficos con el objetivo de facilitar su visualización y análisis. A este respecto, debido a la extensión de algunas tablas, éstas se han recogido en los anexos, previa indicación de su ubicación en los mismos.

Respecto al análisis del proceso de formación colaborativa, se han ido cotejando los resultados encontrados con las opiniones y experiencias de otros autores, documentos e investigaciones relacionadas con lo que en dicho apartado se presenta.

Por último, reseñar que al final de cada apartado de este capítulo, se han incluido unas consecuencias, fruto del análisis de los resultados obtenidos a través de cada técnica. Debido a la extensión del apartado de análisis y a la utilización de diversas técnicas de recogida de datos, consideramos que este hecho puede resultar apropiado para concretar los resultados obtenidos y como guía para, establecer, en el capítulo correspondiente, las conclusiones de la investigación, una vez que se cotejen dichas consecuencias con la opinión y trabajo e otros autores en el proceso de interpretación de los resultados.

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**IV.I. ANÁLISIS DEL TEST DE JUEGO
DE 2VS2**

IV.1. ANÁLISIS DEL TEST DE JUEGO DE 2VS2.

En el presente apartado procederemos al análisis de los datos obtenidos a través del test de juego de 2vs2. El centro del análisis será el estudio de las habilidades técnico-tácticas utilizadas por los jugadores en la realización del citado test. Partiendo de las mismas extraeremos una serie de datos de suma importancia para conocer el desenvolvimiento del jugador en la situación de juego. Para tal efecto, analizaremos varias dimensiones dentro del estudio de las habilidades técnico-tácticas, como son las que a continuación se recogen:

- Su carácter individual o colectivo, a través del análisis de los fundamentos del juego.
- La fase del juego a la que pertenecen.
- Su faceta técnico-táctica, a través del estudio por separado de su componente ejecutivo, de su componente decisional y de la conjunción de ambos.

Los anteriores aspectos nos permitirán la obtención de unos índices de actuación en el juego, los cuales los hemos venidos a llamar índices de corrección, que nos guiarán en el proceso de interpretación de los datos, de manera que podamos concluir cuales son las habilidades más utilizadas, las que presentan más problemas en su desarrollo, las fases del juego en las cuales los jugadores presentan más conocimientos o aquellas en las que precisan mejorar su preparación. En definitiva, dichos índices de corrección los introducimos como un factor de gran ayuda en la interpretación del juego individual y colectivo, y sobre todo, como un constructo técnico-táctico indivisible.

La evolución por el presente apartado va ser la siguiente; en primer lugar presentaremos el estado en que se encuentran los alumnos de las escuelas estudiadas en el momento anterior al proceso de formación seguido por los entrenadores seleccionados y en último término introduciremos los datos obtenidos tras dicho proceso formativo.

A su vez, los datos se analizarán atendiendo a los siguientes aspectos y en el orden que a continuación se expone:

1. Análisis de aparición y corrección de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores. Cálculo de los índices de corrección de las mismas.
2. Análisis de los fundamentos del juego empleados por los jugadores. Índices de corrección de los mismos.
3. Análisis de las fases del juego. Cálculo de los índices de corrección de cada una de ellas.

4. Análisis de la actuación de los sujetos, estableciendo los índices de corrección de cada uno de ellos.

Del mismo modo, la manera de proceder será la de analizar en primer lugar la escuela cuyos entrenadores no van a seguir el proceso de formación y en segunda instancia proceder con el análisis de las escuelas cuyos técnicos se someterán al proceso de formación. Por último, procederemos a la confrontación de los resultados obtenidos en los dos casos anteriores.

Con el fin de clarificar la manera de proceder en el presente análisis introducimos el la siguiente figura (IV.1.1.):

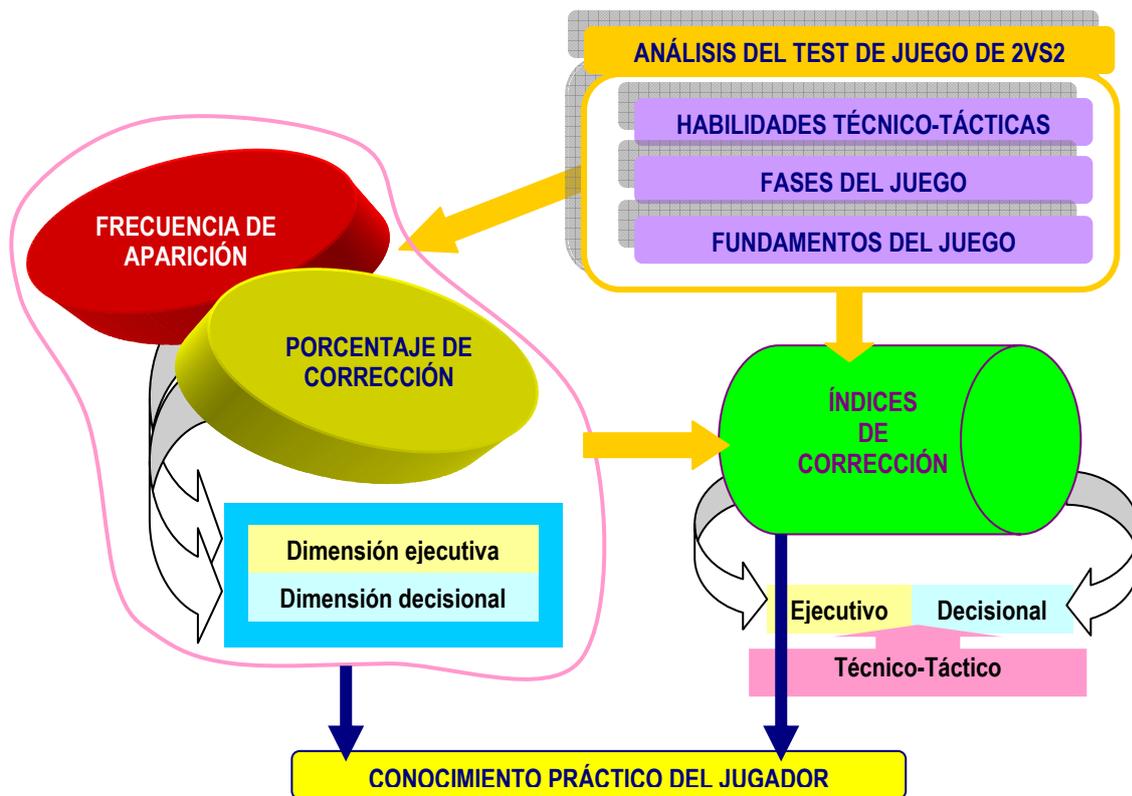


Figura IV. 1.1. Esquema de análisis del test de juego de 2vs2.

IV.1.1. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES TÉCNICO-TÁCTICAS

Como hemos recogido en la figura IV.1.1., partiremos del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores en el test de juego de 2vs2. Para ello analizaremos, en primer lugar, la actuación de los jugadores de la escuela independiente y, posteriormente, la de los integrantes de las escuelas colaboradoras. En ambos casos realizaremos en un análisis descriptivo e inferencial de las dos realizaciones del test de juego de 2vs2, con el fin de conocer la evolución experimentada por los jugadores en el aspecto que nos ocupa.

IV.1.1.1. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES TÉCNICO-TÁCTICAS EN LA ESCUELA INDEPENDIENTE.

Como hemos reseñado, partiremos del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas en el test de juego de 2vs2 en la escuela independiente.

a. Frecuencias de aparición de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.

En este apartado, nos centraremos en el análisis de las frecuencias de aparición de cada una de las habilidades técnico-tácticas utilizadas por los jugadores de la escuela independiente en el test de juego de 2vs2.

a.1. Momento Previo.

En la primera realización del test de juego de 2vs2, las frecuencias de aparición de las habilidades son las que a continuación se recogen en la tabla IV.1.1.

		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
HABILIDADES	Pase	106	14,89	HABILIDADES	Cobertura	41	5,76
	Control	88	12,36		Conducción	28	3,93
	Apoyo	82	11,52		Interceptación	27	3,79
	Acoso	71	9,97		Robo	21	2,95
	Marcaje	70	9,83		Entrada	16	2,25
	Desmarque	54	7,58		Vigilancia	6	0,84
	Regate	50	7,02		Anticipación	4	0,56
	Saque	45	6,32		Carga	3	0,42
Total de Habilidades		712					

Tabla IV.1.1. Frecuencia de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento previo.

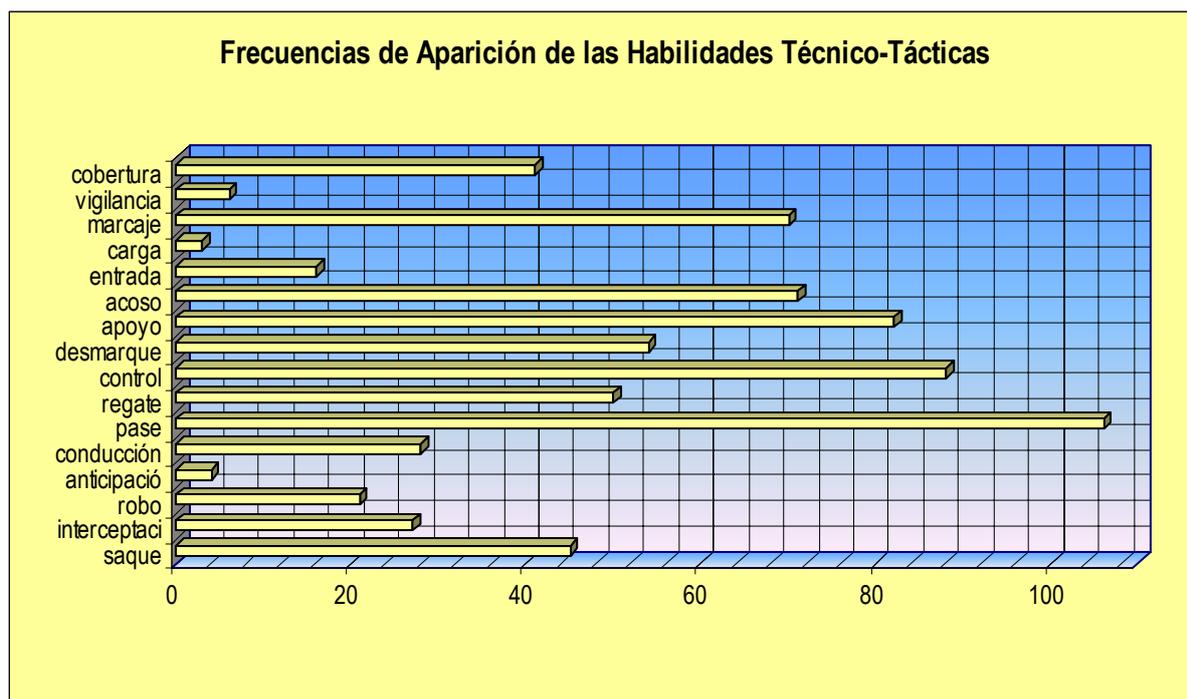


Gráfico IV.1.1. Frecuencia de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento previo

De la tabla IV.1.1. podemos extraer una serie de datos, como son el hecho de la aparición de dos habilidades íntimamente ligadas y complementarias en las dos primeras posiciones, como son el pase y el control, ya que el primero no habrá alcanzado su cometido si no se llega a producir el segundo. Es por tanto lógico que si la aparición de una de dichas habilidades tiene una presencia importante, la otra también lo haga.

En el sentido contrario es muy importante centrar nuestra atención en las últimas posiciones de la tabla, donde aparecen de manera consecutiva cinco habilidades técnico-tácticas de carácter defensivo. Entre estas cinco suman sólo un 10,81% del total de aparición de las habilidades, lo cual nos puede dar un dato muy relevante para la posterior interpretación de los datos, en lo referente a la importancia que los jugadores le confieren a estas habilidades, o al dominio que sobre ellas tienen.

Otro dato destacable es el hecho de que en los primeros puestos se encuentren destacadas habilidades de carácter cooperativo, como son el pase, el apoyo e incluso el marcaje, aunque éste último con un nivel de aparición inferior.

Por último, parece importante reseñar que las ocho primeras habilidades que aparecen en orden de frecuencia están directamente centradas en la atención al balón.

a.2. Momento Posterior

En lo que respecta al momento final del trabajo, los datos que se han recogido acerca de la frecuencia de aparición de las habilidades técnico-tácticas son los siguientes.

		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
HABILIDADES	Control	104	14,46	HABILIDADES	Conducción	33	4,59
	Pase	91	12,66		Cobertura	28	3,89
	Marcaje	78	10,85		Robo	10	1,39
	Acoso	76	10,57		Entrada	8	1,11
	Apoyo	65	9,04		Anticipación	4	0,56
	Saque	64	8,90		temporización	4	0,56
	Regate	56	7,79		Vigilancia	3	0,42
	desmarque	51	7,09		Carga	1	0,14
	interceptación	43	5,98		Total de Habilidades	719	

Tabla IV.1.2. Frecuencia de utilización de las habilidades técnico-tácticas en el momento posterior. Escuela independiente

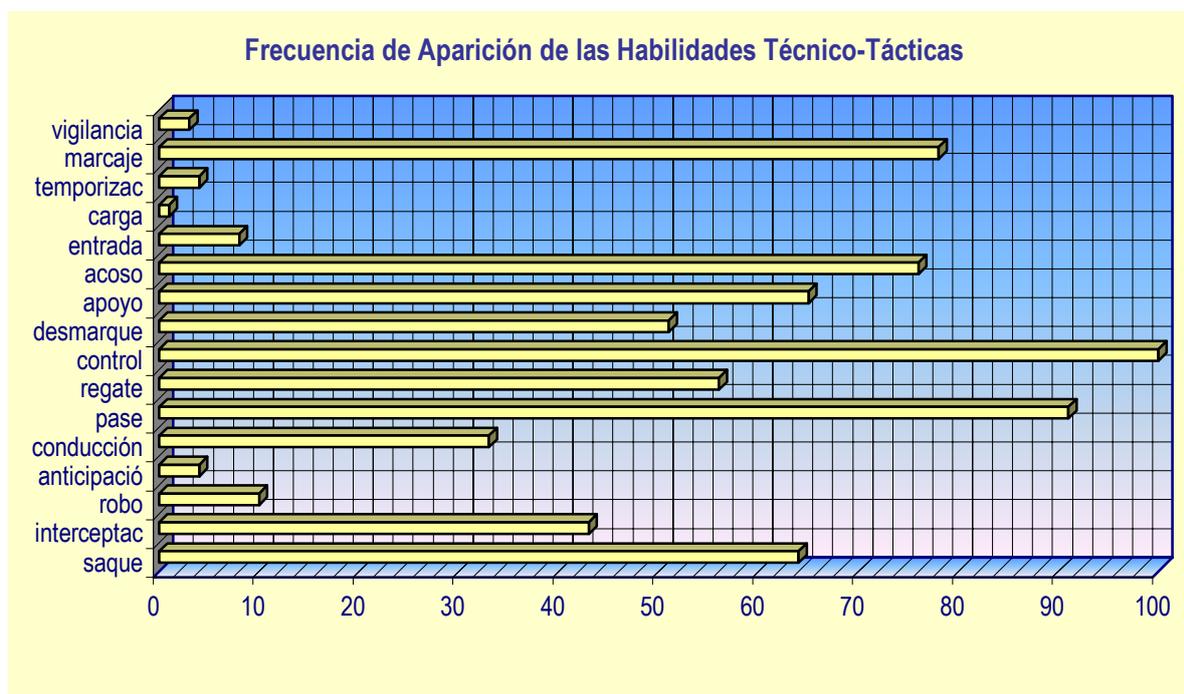


Gráfico IV.1.2. Frecuencias de habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento posterior.

Como punto de partida del análisis diremos que los jugadores han realizado prácticamente el mismo número de habilidades que en el test inicial, ya que mientras que en aquel realizaron 712 habilidades, en el presente han realizado 719. Por lo tanto podemos comprobar como existe una gran homogeneidad en este sentido.

Aclarado el anterior concepto podemos observar como las habilidades más empleadas son el pase y el control. Por tanto, vemos como sigue persistiendo en los jugadores esta característica, si bien en el test inicial el orden era inverso, siendo el pase el que ocupaba la primera posición (106 presencias) y el control la segunda (88 presencias). De hecho, estas dos habilidades son aquellas en las que mayor cambio ha existido en cuanto a número de apariciones. El control ha visto decrecida su aparición en 16 ocasiones y el pase aumentada en 15.

Del resto de cambios, el único descenso destacable es el de la cobertura, que pasa de 41 apariciones en el momento previo a las 28 finales. Los demás cambios lo hacen en sentido creciente con respecto al test inicial. De esta manera, el pase aumenta en 15 apariciones, el saque en 19, la interceptación en 16 y el robo en 11, aunque éste último aún así no consigue una presencia suficiente para ser tenido en cuenta a la hora de extraer más adelante los índices de corrección. De todos modos, el aumento de estas dos últimas habilidades es importante contemplarlo pues puede suponer un cambio considerable en cuanto a la focalización de la atención de los jugadores y a su desempeño en tareas defensivas. De todos modos, es esta interpretación objeto del apartado dedicado con exclusividad a esa labor.

En otro orden de cosas, las últimas ocho habilidades que vemos en la tabla IV.1.2., coinciden aunque no en orden, pero sí en esas posiciones con las del test inicial, a excepción de la interceptación, que como hemos visto anteriormente ha experimentado un aumento considerable de presencias. De este modo, si bien en el test inicial aparecían en las últimas posiciones, y de manera consecutiva, cinco habilidades de carácter defensivo, aquí son seis. Por tanto, podemos seguir encontrando un punto importante de interpretación en cuanto al conocimiento, dominio o importancia que los jugadores le confieren, no sólo a ese grupo de habilidades, sino al desarrollo defensivo del juego.

En el extremo opuesto, es decir, con un alto grado de aparición nos encontramos habilidades que, a excepción del acoso y del marcaje, son de carácter ofensivo, al igual que ocurría en el test inicial.

b. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.

Una vez analizada la frecuencia de aparición de las habilidades que aparecen en el test de 2vs2, creemos oportuno realizar un análisis más profundo de las mismas, no atendiendo con exclusividad a la asiduidad con que los jugadores la utilizan, sino centrándonos en si su utilización es o no correcta.

B.1. Momento Previo.

Nos ocupamos a continuación de las frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas en el momento previo de la escuela independiente (tabla IV.1.3.).

	Dimensión Ejecutiva				Dimensión Decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Saque	27	60%	18	40%	29	64,4%	16	35,6%
Interceptación	17	63%	10	37%	26	96,3%	1	3,7%
Robo	21	100%	0	0%	21	100%	0	0%
Anticipación	4	100%	0	0%	4	100%	0	0%
Conducción	23	82,1%	5	17,9%	16	57,1%	12	42,9%
Pase	61	57,5%	45	42,5%	84	79,2%	22	20,8%
Regate	16	32%	34	68%	7	14%	43	86%
Control	67	76,1%	21	23,9%	74	84,1%	14	15,9%
Desmarque	30	55,6%	24	44,4%	33	61,1%	21	38,9%
Apoyo	40	48,8%	42	51,2%	44	53,7%	38	46,3%
Acoso	35	49,3%	36	50,7%	33	46,5%	38	53,5%
Entrada	11	68,8%	5	31,3%	9	56,3%	7	43,8%
Carga	3	100%	0	0%	3	100%	0	0%
Marcaje	8	11,4%	62	88,6%	8	11,4%	62	88,6%
Vigilancia	3	50%	3	50,0%	3	50%	3	50%
Cobertura	25	61%	16	39,0%	37	90,2%	4	9,8%

Tabla IV.1.3. Corrección en la utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento previo.

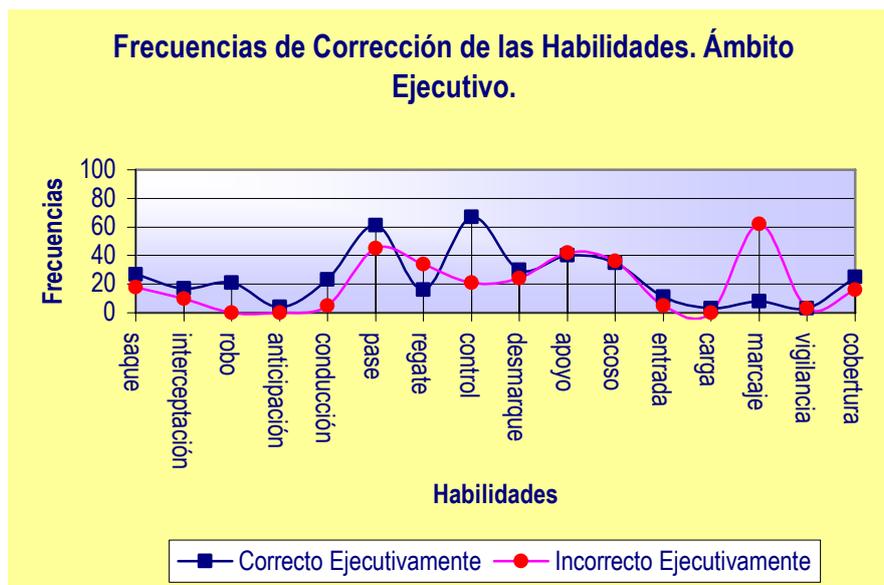


Gráfico IV.1.3. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas.
Escuela independiente. Ámbito ejecutivo. Momento previo.

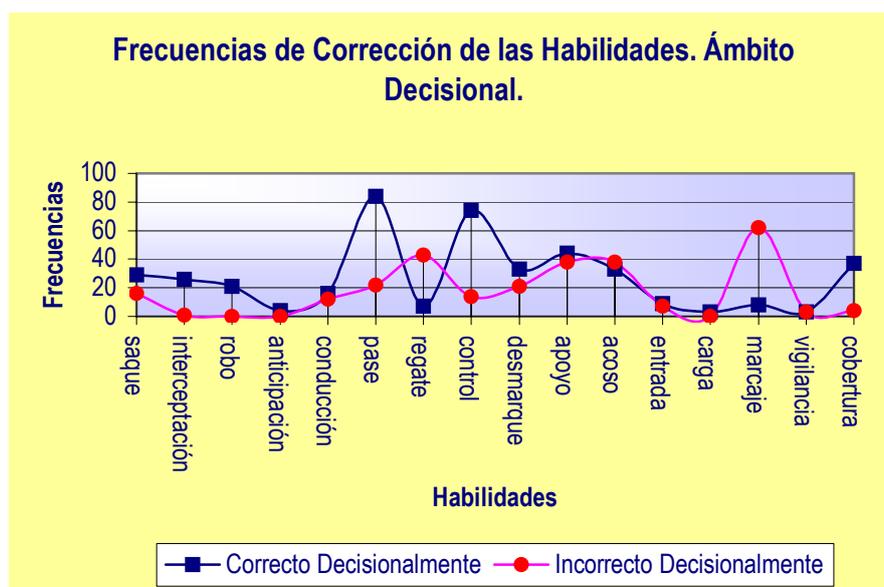


Gráfico IV.1.4. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas.
Escuela independiente. Ámbito decisional. Momento previo.

Como podemos observar, hemos dividido la tabla IV.1.3. en dos dimensiones, la ejecutiva, por un lado, y la decisional por otro, y hemos acompañado cada dimensión de su correspondiente gráficos IV.1.3.y IV.1.4. No nos centramos por tanto, en el análisis exclusivo de la parte visible de las habilidades, sino también en el procesamiento de la información, en el aspecto decisional. Puede, en este sentido, aparecer una habilidad ejecutada correctamente, pero que no sea la apropiada para la situación de juego en que nos encontramos, es éste ejemplo el que ilustra la razón que nos lleva a realizar este tipo de análisis.

Aclarado el anterior concepto, diremos que vemos como en la mayoría de los casos aparecen diferencias entre el aspecto ejecutivo y el decisional. Estas diferencias creemos que son muy importantes en los casos concretos de la conducción y el regate, ya que si bien el resto de las habilidades presentan cifras parecidas en ambas dimensiones, y una gran mayoría ven como el apartado decisional es superior al ejecutivo, podemos comprobar como en el caso de las habilidades citadas con anterioridad ocurre todo lo contrario, pero además de una manera muy contundente, pues el ámbito decisional es bastante inferior, en cuanto a frecuencias de corrección, que la dimensión ejecutiva.

En el sentido contrario aparece el pase, con una diferencia bastante importante entre el ámbito ejecutivo y el decisional, esta vez a favor del segundo. Nos dice eso que el jugador busca el momento adecuado para el pase o tiene una intención correcta al querer ejecutarlo, pero que la ejecución es en muchas ocasiones errónea. Anteriormente observábamos que la frecuencia de aparición del pase era la mayor de todas las habilidades técnico-tácticas que se han registrado en el test de juego, pero ese dato cobra mucha más importancia cuando vemos que el 42,5% de las ocasiones que aparece no consigue sus objetivos, pues es ejecutado de manera incorrecta. Esto resultará de vital importancia a la hora de interpretar la continuidad del juego, pues estamos hablando de la habilidad que con mayor aplicación se puede emplear para tal finalidad.

Por último y reforzando en cierto modo lo comentado anteriormente, comprobamos como siete de las habilidades estudiadas presentan mejores resultados decisionales que ejecutivos, mientras que en cuatro ocasiones ocurre todo lo contrario, es decir, que el porcentaje ejecutivo es superior al decisional. En los cinco casos restantes los porcentajes son similares. Esta variabilidad apunta a que, en los jugadores de la escuela independiente, no existe una superioridad de ninguno de los dos ámbitos, si bien la balanza se inclina ligeramente hacia el aspecto decisional, como se puede apreciar en la siguiente tabla (IV.1.4.).

	Porcentaje de corrección	Porcentaje de incorrección	Desviación Típica
Dimensión Ejecutiva	63,47%	36,53%	24,43
Dimensión decisional	66,52%	33,48%	28,45

Tabla IV.1.4. Porcentaje medio de corrección de las habilidades técnico-tácticas por dimensión estudiada.

Momento previo.

En el siguiente gráfico (IV.1.5.) se observa con mayor claridad las diferencias en cada habilidad entre los ámbitos decisionales y ejecutivos.

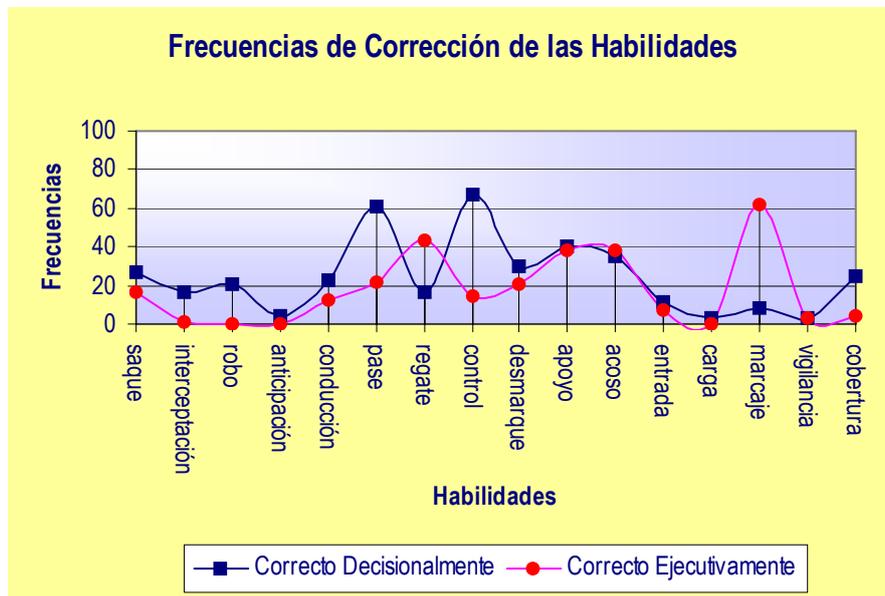


Gráfico IV.1.5. Comparación entre las frecuencias de corrección del ámbito ejecutivo y decisional.
Escuela independiente. Momento previo.

Por último, es necesario destacar la existencia de una gran variabilidad intersujetos, pues la desviación típica de la muestra es muy alta.

b.1. Momento Posterior.

En lo que respecta al momento final de la recogida de datos, nos encontramos con la situación que a continuación se detalla en la tabla IV.1.5..

	Dimensión Ejecutiva				Dimensión Decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Saque	44	68,75	20	31,25	42	65,63	22	34,38
Intercepción	38	88,37	5	11,63	42	97,67	1	2,33
Robo	10	100,00	0	0,00	10	100,00	0	0,00
Anticipación	4	100,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
Conducción	28	84,85	5	15,15	20	60,61	13	39,39
Pase	63	69,23	28	30,77	63	69,23	28	30,77
Regate	20	35,71	36	64,29	8	14,29	48	85,71
Control	87	83,65	17	16,35	91	87,50	13	12,50
Desmarque	31	60,78	20	39,22	31	60,78	20	39,22
Apoyo	35	53,85	30	46,15	34	52,31	31	47,69
Acoso	26	34,21	50	65,79	31	40,79	45	59,21
Entrada	5	62,50	3	37,50	7	87,50	1	12,50
Carga	1	100,00	0	0,00	1	100,00	0	0,00
Temporización	4	100,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
Marcaje	22	28,21	56	71,79	26	33,33	52	66,67
Vigilancia	3	100,00	0	0,00	3	100,00	0	0,00
Cobertura	23	82,14	5	17,86	25	89,29	3	10,71

Tabla IV.1.5. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento posterior.

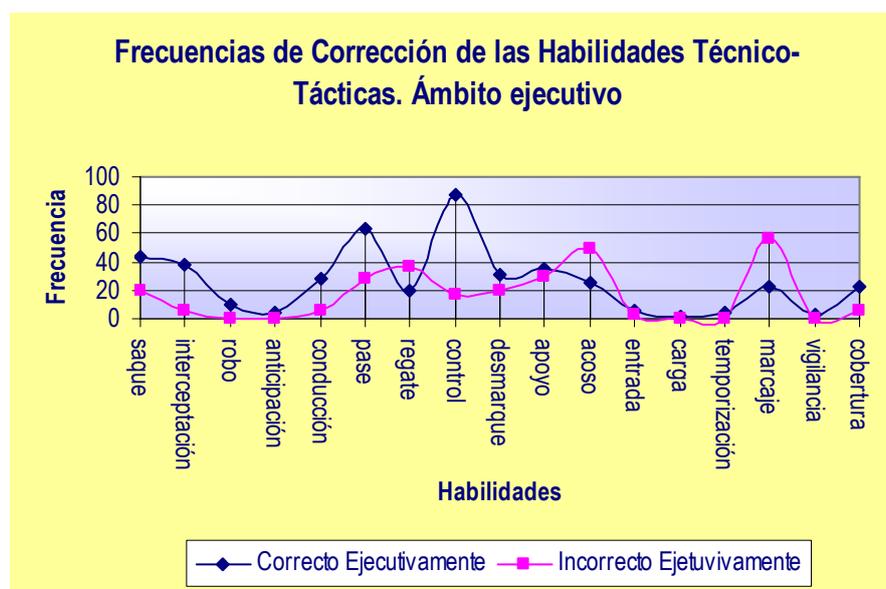


Gráfico IV.1.6. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Ámbito ejecutivo. Momento posterior.

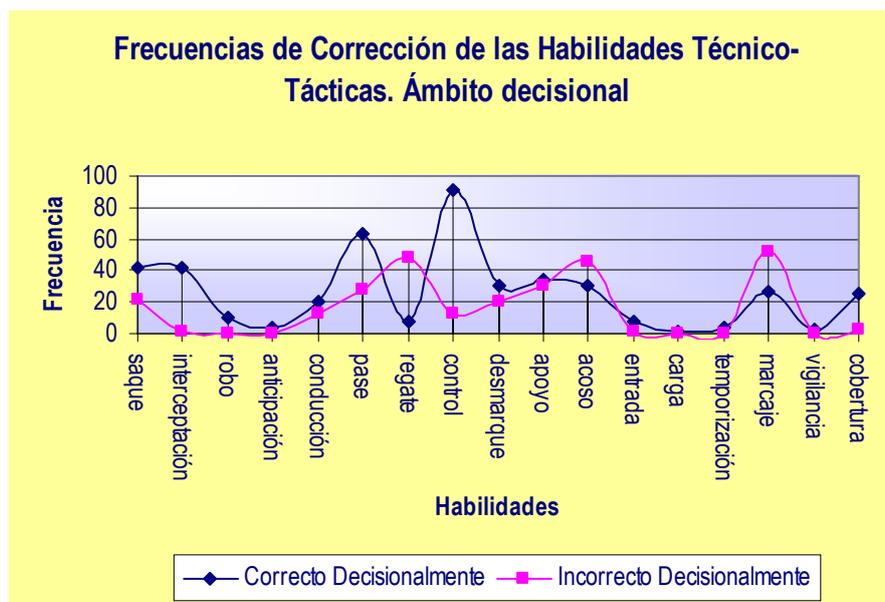


Gráfico IV.1.7 Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas.
Escuela independiente. Ámbito decisional. Momento posterior.

Podemos observar, en los datos presentados en la tabla IV.1.5., como siguen existiendo diferencias entre el ámbito ejecutivo y el decisional, si bien en este momento dichas diferencias no son tan patentes como en el test inicial. De todas las habilidades realizadas por los jugadores, en cuatro de ellas (saque, conducción, regate y apoyo) el ámbito ejecutivo es superior al decisional; en seis (control, acoso, entrada, marcaje, cobertura e interceptación) ocurre lo contrario; por último, en siete existe igualdad entre los dos ámbitos. En este sentido, los resultados son prácticamente similares al momento inicial, pues en aquella ocasión eran cinco habilidades las que obtenían idénticos registros en los dos ámbitos, siete las que presentaban valores más altos en el decisional y cinco las que eran mejores a nivel ejecutivo. De todos modos, lo que si podemos contemplar es que las diferencias entre los dos ámbitos son menores, pues sólo destacan en este caso las obtenidas en la conducción, con 24,4% a favor del ámbito ejecutivo, al igual que el regate con un 21,42%. También podemos destacar las diferencias que se recogen en la entrada, pero, por su baja aparición no llega a ser relevante.

En referencia a esto, en la tabla IV.1.6. y en el gráfico IV.1.8. recogemos las frecuencias medias de cada uno de los ámbitos.

	Porcentaje de corrección	Porcentaje de incorrección	Desviación Típica
Dimensión Ejecutiva	73,66	26,34	24,71
Dimensión decisional	74,05	25,95	27,13

Tabla IV.1.6. Frecuencia media de corrección de las habilidades por dimensiones.
Escuela independiente. Momento Posterior.

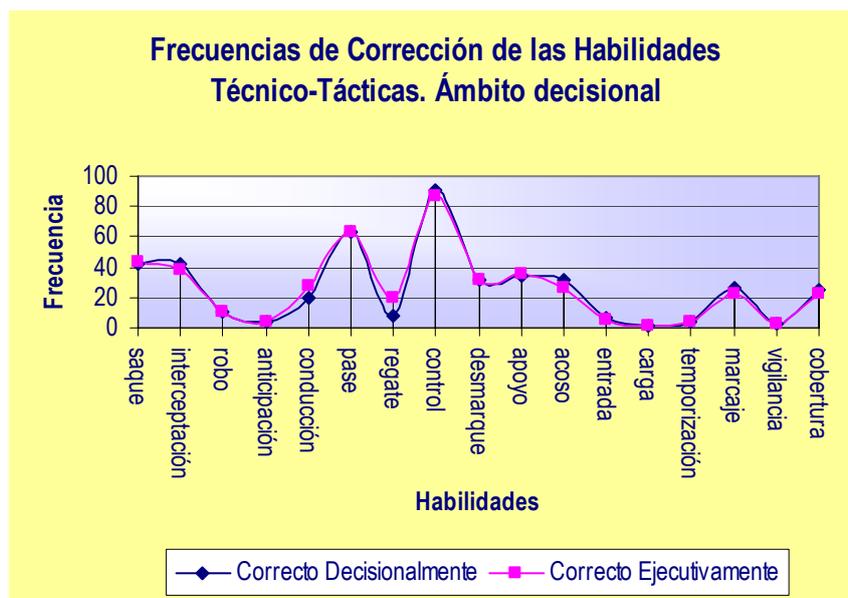


Gráfico IV.1.8. Comparación de las Frecuencias de corrección de las habilidades entre el ámbito ejecutivo y decisional. Escuela independiente. Momento posterior.

Es palpable que las diferencias existentes entre el ámbito ejecutivo y el decisional son muy escasas, favoreciendo al segundo en un 0,49%. Si comparamos estos registros con los obtenidos en el test inicial, se obtiene una mejoría en ambos niveles, concretamente del 10,19% en el ámbito ejecutivo, y del 7,53% en el decisional. Por tanto, podemos ver como las diferencias entre uno y otro ámbito tampoco han cambiado de manera considerable, si bien el ámbito ejecutivo ha mejorado un 2,66% más que el decisional.

En lo referente a la dispersión de la muestra podemos decir que permanece prácticamente igual, pues la desviación típica de la dimensión ejecutiva aumenta en 0,28 y la de la dimensión decisional desciende en 1,32. Es decir, la muestra es muy dispersa en cuanto a la corrección de las habilidades que realizan, siendo esa dispersión muy similar en los dos ámbitos estudiados.

c. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas de la escuela independiente.

Como ya explicamos en el apartado referente a las herramientas utilizadas en la investigación, los índices de corrección los hemos introducido con el objetivo de facilitar el análisis de las diferentes habilidades técnico-tácticas, así como para hacer más accesible la interpretación de los datos que nos encontremos, pues, reducimos a un índice el nivel o grado de corrección de cada uno de los elementos a estudiar en el test de juego de 2vs2.

El índice de corrección, siguiendo la línea que hemos marcado anteriormente, será calculado para el aspecto ejecutivo, para el decisional y, como referencia más importante, para la

dimensión técnico-táctica, que en definitivas cuentas es la que permite solucionar los problemas encontrados en el juego real.

c.1. Momento Previo.

Presentaremos a continuación (tabla IV.1.7.) los índices de corrección de cada una de las habilidades en el momento inicial en la escuela independiente.

Habilidades				Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT
Robo	1,00	1,00	1,00	Entrada	0,69	0,56	0,63
Anticipación	1,00	1,00	1,00	Saque	0,60	0,64	0,62
Carga	1,00	1,00	1,00	Desmarque	0,56	0,61	0,58
Interceptación	0,63	0,96	0,80	Apoyo	0,49	0,54	0,51
Control	0,76	0,84	0,80	Vigilancia	0,50	0,50	0,50
Cobertura	0,61	0,90	0,76	Acoso	0,49	0,46	0,48
Conducción	0,82	0,57	0,70	Regate	0,32	0,14	0,23
Pase	0,58	0,79	0,68	Marcaje	0,11	0,11	0,11
<i>DTIP</i>	<i>0,24</i>	<i>0,28</i>	<i>0,25</i>				
<i>VAR</i>	<i>0,06</i>	<i>0,08</i>	<i>0,06</i>				
<i>MED</i>	<i>0,63</i>	<i>0,67</i>	<i>0,65</i>				

Tabla IV.1.7. Índices de Corrección de las habilidades técnico-tácticas. Momento previo.

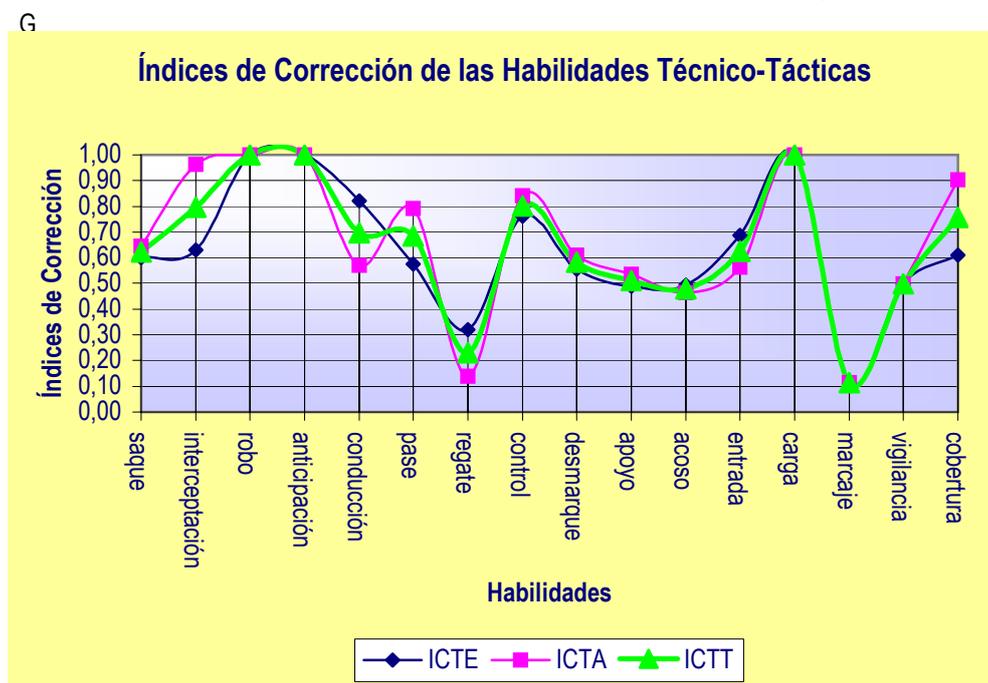


Gráfico IV.1.9. Índices de Corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento previo.

Al analizar los resultados obtenidos en los índices de corrección de las diferentes habilidades técnico-tácticas, hay varios datos que destacan sobre los demás. En primer lugar

hemos de justificar las tres habilidades más valoradas, esto es, el robo, la anticipación y la carga, todas ellas con el máximo índice posible. Dichas habilidades se presentan en muy pocas ocasiones (robo, 21=2,95%; anticipación, 4=0,56% y carga, 3=0,42%). Entre las tres suman sólo el 3,93% de la muestra. Este dato nos hace tomar con cautela los índices obtenidos, pues, en primer lugar, y por su baja frecuencia, no pueden ser relevantes y, por otro lado, pueden desvirtuar los resultados obtenidos al intentar calcular el índice de actuación general de las habilidades técnico-tácticas.

Con el fin de subsanar el posible error que pueden producir los índices de las habilidades con poca frecuencia de aparición hemos realizado un proceso de eliminación de colas estadísticas basado en el cálculo de la desviación típica. Dicho proceso consiste en extraer la media y la desviación típica de cada una de las habilidades de manera individual. Como exponemos en la siguiente tabla (IV.1.8.).

SUJETOS	Saque	Intercepción	Robo	Anticipación	Conducción	Pase	regate	Control	Desmarque	apoyo	acoso	entrada	Carga	marcaje	Vigilancia	cobertura
Tot	45	27	21	4	28	106	50	88	54	82	71	16	3	70	6	41
Dip	1,24	0,77	0,90	0,42	0,66	1,77	1,52	1,46	1,00	1,92	1,48	0,72	0,30	1,35	0,40	1,30
Var	1,54	0,59	0,81	0,18	0,44	3,13	2,32	2,13	1,00	3,67	2,18	0,52	0,09	1,83	0,16	1,69
Med	1,41	0,84	0,66	0,13	0,88	3,31	1,56	2,75	1,69	2,56	2,22	0,50	0,09	2,19	0,19	1,28
VE ¹	3,89	2,38	2,46	0,97	2,19	6,85	4,68	5,67	3,68	6,40	5,17	1,94	0,69	4,90	0,98	3,88
Elim.	11	12	20	32	9	1	8	1	5	4	3	21	32	4	32	14
%	34,4	37,5	62,5	100	28,1	3,13	25	3,13	15,6	12,5	9,38	65,6	100	12,5	100	43,7

Tabla IV.1.8. Eliminación de colas estadísticas de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente.

Como podemos comprobar, en la tabla anterior introducimos varias filas que atañen a la totalidad de la muestra y a índices de dispersión de la misma. El mecanismo que hemos seguido para reconocer aquellas variables que por su bajo nivel de aparición no eran significativas, y por lo tanto, como hemos dicho anteriormente, podían llegar a desvirtuar los índices obtenidos, es el de calcular los sujetos que dentro de cada habilidad se encontraban dos desviaciones típicas por encima o por debajo de la media. Dicho valor lo podemos observar en la fila "V.E.". De esta manera todos los sujetos que se encontraban por encima de ese valor, y además aquellos que no han realizado en ninguna ocasión la habilidad en cuestión, han sido considerados como sujetos susceptibles de eliminación. Ese número de sujetos aparecen para cada habilidad en la fila "elim". Si el porcentaje de estos sujetos era igual o superior a 50% de la muestra (columna "%"), consideramos que esa habilidad no presenta la significatividad necesaria para ser tenida en

¹ Valor de eliminación.

cuenta a la hora de extraer el índice de corrección general de las habilidades técnico-tácticas. Estas habilidades aparecen marcadas en rojo en la tabla a la que estamos haciendo referencia.

De este modo, la tabla IV.1.8. hay que tomarla con cautela a la hora de analizar las habilidades que han obtenido frecuencias bajas, pues, en el caso de la carga, cuyo nivel de presencia (0,42%) es tan bajo, no podemos extraer la conclusión de que sea una habilidad que los sujetos dominen o no dominen, simplemente hemos de tomar como referencia su baja aparición. Así, la media que obtenemos de los índices de corrección no es la correcta, sino que para el cálculo de dicha media hemos de hacerlo sin tener en cuenta los índices de aquellas habilidades señaladas en rojo en la tabla IV.1.9.

Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT	Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT
Robo	1,00	1,00	1,00	Entrada	0,69	0,56	0,63
Anticipación	1,00	1,00	1,00	Saque	0,60	0,64	0,62
Carga	1,00	1,00	1,00	Desmarque	0,56	0,61	0,58
Intercepción	0,63	0,96	0,80	Apoyo	0,49	0,54	0,51
Control	0,76	0,84	0,80	Vigilancia	0,50	0,50	0,50
Cobertura	0,61	0,90	0,76	Acoso	0,49	0,46	0,48
Conducción	0,82	0,57	0,70	Regate	0,32	0,14	0,23
Pase	0,58	0,79	0,68	Marcaje	0,11	0,11	0,11

Valores Estadísticos	ICTE	ICTT	ICTA
Desviación Típica	0,24	0,28	0,25
Varianza	0,06	0,08	0,06
Media	0,63	0,67	0,65
Media tras eliminación	0,54	0,60	0,57

Tabla IV.1.9. Índices de Corrección de las habilidades técnico-tácticas tras la eliminación de las colas estadísticas.
Escuela independiente. Momento previo.

Como podemos comprobar, el resultado de eliminar las habilidades a las que anteriormente hacíamos mención produce unos cambios considerables en el índice general de corrección de las habilidades técnico-tácticas, dando lugar a descensos muy importantes tanto a nivel ejecutivo, como decisional, y por ende, en el técnico-táctico.

Si comparamos los resultados obtenidos en los índices de corrección con los de frecuencia, podemos comprobar como los cambios son bastante importantes, en el sentido en que una habilidad altamente utilizada no implica ni mucho menos el dominio de la misma. Destacan así, y corroborando lo anterior, la habilidad del pase, la cual es la más utilizada (106 apariciones) y que por el contrario presenta un índice de corrección técnico-táctico del 0,68, lo cual lleva implícito un porcentaje de error del 32% de las ocasiones en que aparece, aspecto muy importante a tener en cuenta a la hora de analizar el juego colectivo y su continuidad.

Vemos como los índices más altos los poseen el robo, la carga y la anticipación. El caso del primero viene causado porque siempre que ha aparecido, y se logra la posesión del balón por el equipo del jugador que lo ha intentado, lo hemos considerado como correcto. Por su parte, en referencia a la anticipación y a la carga, la baja frecuencia de la que hablamos líneas más arriba nos lleva a considerar que los índices obtenidos puedan ser tenidos muy en cuenta.

Como datos importantes podemos observar como, a excepción de la cobertura y el desmarque, el resto de habilidades que aparecen con los índices más elevados son aquellas que se centran directamente en el balón, lo cual nos da una idea de donde centran su atención los alumnos.

Destacan también en los anteriores resultados las grandes diferencias existentes en algunas habilidades en función de la dimensión a la que nos refiramos. En este sentido aparece la interceptación, con una diferencia de 0,33 puntos entre el índice ejecutivo y el decisional, a favor de éste último. En el mismo caso se encuentra la cobertura (0,31) y el pase (0,21). En el caso opuesto nos encontramos la conducción, donde el ámbito ejecutivo supera al decisional en 0,25 puntos, es decir, sabiendo que el índice decisional en esta habilidad es de 0,57, podemos conocer que en un 43% de las veces que ha sido utilizada no era la opción más correcta para solucionar la situación de juego. Más o menos lo mismo ocurre con el regate, donde la diferencia entre el ámbito ejecutivo y decisional es de 0,18 puntos a favor del primero. Mención especial merece el marcaje, una habilidad que aparece en 70 ocasiones (9,83% del total de habilidades empleadas) y cuyos índices (0,11 en todos los ámbitos), nos hablan de un porcentaje de error del 89%.

Por último, dentro de este apartado, debemos prestar atención a los índices generales de corrección de las habilidades técnico-tácticas, los cuales, una vez sometidos al proceso de eliminación de habilidades poco relevantes para los datos, nos indican una ligera superioridad (+0,06) del aspecto decisional (0,60) sobre el ejecutivo (0,54). En términos generales, esto viene a confirmar lo que hemos comentado anteriormente en la mayor parte de las habilidades estudiadas. Estos datos nos hablan de unas frecuencias de incorrección muy elevadas, que si nos centramos en el aspecto técnico-táctico global (0'57), nos hablan de un 43% de error en las habilidades utilizadas por los jugadores. Sin duda un dato muy a tener en cuenta a la hora de extraer o establecer conclusiones sobre el dominio que los jugadores tienen de las habilidades técnico-tácticas a utilizar en las situaciones del juego en que se encuentran y, por ende, en la solución que ofrecen o son capaces de ofrecer en las mismas.

c.2. Momento Posterior.

Los índices de corrección de la escuela independiente en el momento final del estudio son los que se recogen en la tabla IV.1.10.

Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT	Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT
Robo	1,00	1,00	1,00	Conducción	0,85	0,61	0,73
Anticipación	1,00	1,00	1,00	Pase	0,69	0,69	0,69
Carga	1,00	1,00	1,00	Saque	0,69	0,66	0,67
Temporización	1,00	1,00	1,00	Desmarque	0,61	0,61	0,61
Vigilancia	1,00	1,00	1,00	Apoyo	0,54	0,52	0,53
Interceptación	0,88	0,98	0,93	Acoso	0,34	0,41	0,38
Control	0,84	0,88	0,86	Marcaje	0,28	0,33	0,31
Cobertura	0,82	0,89	0,86	Regate	0,36	0,14	0,25
Entrada	0,63	0,88	0,75				

Valores Estadísticos	ICTE	ICTA	ICTT
Desviación Típica	0,25	0,27	0,25
Varianza	0,06	0,07	0,06
Media	0,74	0,74	0,74
Media tras eliminación	0,61	0,58	0,59

Tabla IV.1.10. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento Posterior

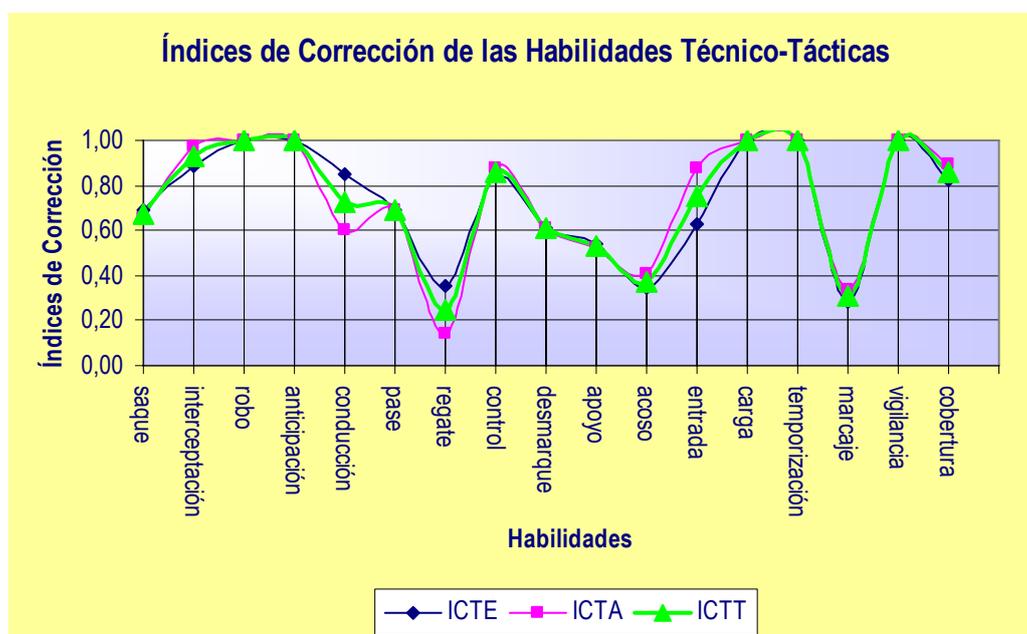


Gráfico IV.1.10. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuela independiente. Momento Posterior.

Al observar los datos anteriores apreciamos como las habilidades más destacadas son aquellas que por su baja presencia no han de ser tenidas en cuenta a la hora de calcular los índices generales de corrección.

Una vez dicho lo anterior, podemos comprobar como las cinco habilidades mejor situadas, exceptuando las susceptibles de eliminación, están íntimamente ligadas con la posesión del balón, ya que o bien se tiene, o bien mediante una de ellas se va a conseguir. Este hecho también se podía comprobar, aunque no de manera tan destacada en el test inicial. Con respecto a éste, los cambios más relevantes son los experimentados por la interceptación, que si bien allí ya ocupaba una posición destacada, ha mostrado una gran mejoría en el ámbito ejecutivo, superando el anterior registro en 0,25.

Otra de las habilidades donde mayor avance se ha experimentado ha sido el marcaje, que aunque ocupa una de las últimas posiciones, ha mejorado 0,17 en el ámbito ejecutivo y 0,22 en decisional.

Un caso curioso es el que protagoniza el pase que ve aumentado su índice de corrección en el ámbito ejecutivo en un 0,11, pero lo ve empeorado en un 0,10 en el decisional, con lo cual el valor técnico-táctico sigue siendo prácticamente el mismo.

En última instancia hemos de reseñar el caso del apoyo, que es la habilidad que más ha empeorado con respecto al test inicial, obteniendo un índice 0,15 puntos más bajo que el anterior.

Dicho todo lo anterior podemos determinar que no existe grandes cambios en los índices de corrección de las habilidades entre el test inicial y el momento actual, ya que si bien se mejora en el ámbito ejecutivo (0,54 frente a 0,61 actual), no ocurre lo mismo en el decisional (0,60 frente a 0,58 actual). Por tanto, en el ámbito técnico-táctico se produce una mejoría de 0,02 puntos. Como podemos ver en la siguiente tabla.

		ICTE	ICTA	ICTT
MOMENTO PREVIO	Desviación Típica	0,24	0,28	0,25
	Varianza	0,06	0,08	0,06
	ÍNDICE DE CORRECCIÓN GENERAL	0,54	0,60	0,57
MOMENTO FINAL	Desviación Típica	0,25	0,27	0,25
	Varianza	0,06	0,07	0,06
	ÍNDICE DE CORRECCIÓN GENERAL	0,61	0,58	0,59

Tabla IV.1.11. Comparación de los índices de corrección generales de las habilidades técnico-tácticas entre test inicial y final. Escuela independiente.

Igualmente, queda patente la dispersión de la muestra, pues en los tres ámbitos analizados la desviación típica está entre 0,24 y 0,27, mostrando, como podemos observar, valores muy parecidos tanto en la primera como en la segunda toma de datos.

d. Comparación de las habilidades técnico-tácticas entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de la escuela independiente, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, comprobando que en todas las habilidades técnico-tácticas estudiadas, a excepción de la interceptación y el marcaje, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos a excepción de las dos habilidades nombradas.

En el caso de la interceptación, mediante el análisis descriptivo, observábamos en la segunda toma de datos, que había experimentado un gran avance en la corrección ejecutiva, pasando de un 0,63 inicial a un 0,88 final (p.0,012), si bien ese avance no se había experimentado a nivel decisional, pues ya en la primera toma de datos mostraba una corrección muy elevada, concretamente del 0,96, pasando en la segunda toma de datos a un 0,98.

El otro caso destacado es el marcaje, que al contrario que en el caso anterior si registra diferencias significativas tanto a nivel ejecutivo, como decisional. El punto de partida registraba unos índices de corrección del 0,11 en todos los ámbitos. De este modo, habiendo alcanzado registros de 0,28 (p.0,011) en el ámbito ejecutivo, 0,33 (p.0,002) en el decisional y 0,31 en el técnico-táctico, podemos determinar que el avance experimentado es significativo.

Asimismo, hemos comparado el conjunto global de habilidades técnico-tácticas realizadas correcta e incorrectamente, tanto en el ámbito ejecutivo como en el decisional (tablas IV.1.12 y IV.1.13).

Tabla de Contingencia del Ámbito Ejecutivo			
	Habilidades		Total Habilidades
	correctas	incorrectas	
Momento Previo	391	321	712
Momento Final	444	275	719
Total Habilidades	835	596	1431
Valor Chi-cuadrado			0,009

Tabla IV.1.12.Comparación de la corrección ejecutiva en las dos recogidas de datos. Escuela independiente.

Como podemos comprobar, en el ámbito ejecutivo, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son menores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en lo referente a la corrección técnica de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de la escuela independiente.

En este sentido, se observa en la tabla de contingencia como, habiendo realizado prácticamente el mismo número de habilidades en la primera y segunda toma de datos, las diferencias existentes entre las ejecutadas correctamente y las realizadas de forma incorrecta, han aumentado, pues si bien en un principio la diferencia era de 70 habilidades entre las correcta e incorrectas, en el momento final dicha diferencia es de 169, puesto que los alumnos han realizado 53 habilidades correctas más y 46 incorrectas menos.

Por tanto, se aprecian mejorías significativas a nivel ejecutivo en la escuela independiente al final del proceso de investigación.

Tabla de Contingencia del Ámbito Decisional			
	Habilidades		Total Habilidades
	correctas	incorrectas	
Momento Previo	431	281	712
Momento Final	442	277	719
Total Habilidades	873	558	1431
Valor Chi-cuadrado			0,75

Tabla IV.1.13.Comparación de la corrección decisional en las dos recogidas de datos. Escuela independiente.

En lo referente al ámbito decisional, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en lo referente a la corrección táctica o decisional de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de la escuela independiente.

En este sentido, y al contrario de lo que ocurría en el caso de la corrección ejecutiva, podemos observar (tabla IV.1.13.) como las diferencias entre las habilidades adecuadas a la

situación de juego en que se encontraban los alumnos y aquellas que no lo eran son prácticamente inexistentes.

e. Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas en la escuela independiente.

Del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas por la escuela independiente en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2, podemos extraer las consecuencias que se muestran en la tabla IV.1.14.:

DIMENSIÓN: HABILIDADES TÉCNICO-TÁCTICAS. ESCUELA INDEPENDIENTE	
1ª Consecuencia:	La muestra se encuentra muy dispersa en lo referente, tanto al número de habilidades realizadas, como en la corrección de las mismas, encontrándonos desviaciones típicas que oscilan entre el 24% y el 27% de habilidades correctas o incorrectas entre los sujetos.
2ª Consecuencia:	Los cambios que se aprecian entre la primera y la segunda toma de datos apuntan hacia una mejoría del ámbito ejecutivo, es decir, al dominio de la acción técnica o gesto deportivo, pero esta mejoría no se corresponde con una mejor aplicación a la situación de juego, pues en el ámbito decisional no nos encontramos diferencia significativas entre la primera y la segunda toma de datos. De este modo, se puede determinar que los jugadores están más orientados hacia el aprendizaje técnico que hacia el técnico-táctico.
3ª Consecuencia:	Por la frecuencia de aparición de las habilidades se puede apreciar como existe una gran preocupación de los jugadores por la evolución del balón, centrándose casi con exclusividad en ser el poseedor del mismo.
4ª Consecuencia:	Los alumnos realizan más habilidades de carácter ofensivo que defensivo, e igualmente, los índices de corrección apuntan a un mayor dominio de los primeros sobre los segundos.

Tabla IV.1.14. Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas en el test de juego de 2v2. Escuela independiente.

IV.1.1.2. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES TÉCNICO-TÁCTICAS EN LAS ESCUELAS COLABORADORAS.

Analizado el ámbito referido a las habilidades técnico-tácticas en la escuela independiente, nos disponemos a hacer lo propio con en las escuelas de colaboradoras. La manera de proceder será la misma que en el caso anterior.

a. Frecuencias de aparición de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.

Partiremos del análisis de las frecuencias de aparición o utilización de cada una de las habilidades empleadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras, para después obtener las frecuencias e índices de corrección de las mismas.

a.1. Momento Previo.

Las frecuencias de aparición de las habilidades técnico-tácticas, en el momento previo, en las escuelas colaboradoras son las que se recogen en la tabla IV.1.15., que a continuación mostramos.

		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
HABILIDADES	Pase	104	16,02	HABILIDADES	Marcaje	35	5,39
	Control	103	15,87		Interceptación	25	3,85
	Acoso	70	10,79		Robo	19	2,93
	Apoyo	58	8,94		Entrada	17	2,62
	Conducción	47	7,24		Temporización	6	0,92
	Saque	42	6,47		Anticipación	5	0,77
	Cobertura	42	6,47		Vigilancia	4	0,62
	Regate	36	5,55		Finta	1	0,15
	Desmarque	35	5,39		Total de Habilidades	649	

Tabla IV.1.15. Frecuencia de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

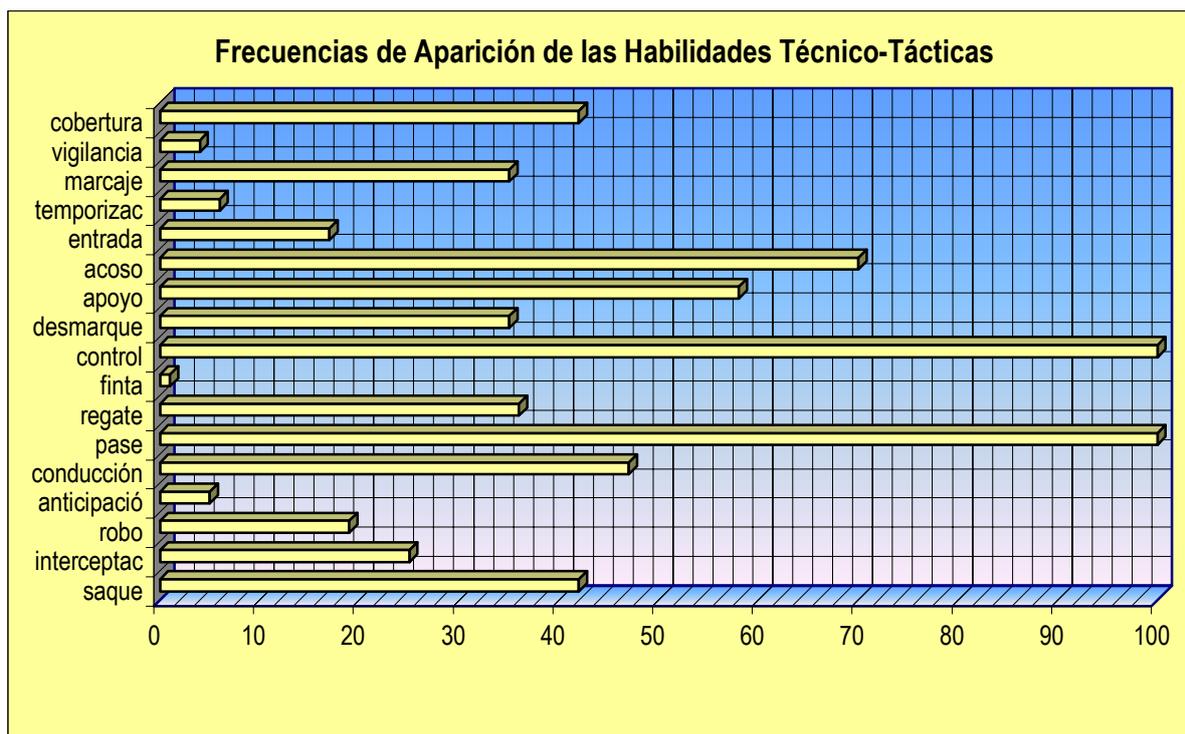


Gráfico IV.1.11. Frecuencia de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

El principal aspecto que nos llama la atención en la tabla IV.1.15. es que en los primeros nueve puestos, a excepción del acoso y la cobertura, el resto de habilidades que más realizan los jugadores son aquellas de carácter ofensivo, mientras que las que se encuentran en las últimas posiciones son de carácter defensivo. De todos modos, se profundizará más en este aspecto en el apartado dedicado al análisis de las fases del juego.

Se puede observar que las habilidades más utilizadas son el pase y el control, que como sabemos podemos considerarlas habilidades complementarias, pues tras un pase ha de existir un control si el equipo quiere seguir con la posesión del balón. Igualmente, las habilidades que se encuentran en los primeros puestos, por porcentaje de aparición, son aquellas que están centradas directamente en el balón, a excepción del acoso, el apoyo y la cobertura, donde han de dirigir su atención a aspectos no exclusivamente centrados en el mismo.

En el polo opuesto nos encontramos con habilidades que requieren la dirección de la atención a más de dos aspectos, es decir, balón, compañero/os y adversario/os, como son la vigilancia, la anticipación y la temporización, cuyos niveles de aparición son muy escasos.

Por último, resaltar que aunque el pase-control y el apoyo son las que aparecen con más frecuencia, no queda muy patente la superioridad de lo individual sobre lo colectivo, ni viceversa, aunque este aspecto los analizaremos en el apartado referido al estudio de los fundamentos del juego.

a.1. Momento Posterior.

En lo referente a las habilidades empleadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras en la segunda realización del test de juego de 2vs2, nos encontramos con los datos que a continuación recogemos (tabla IV.1.16.).

		Frecuencia	Porcentaje			Frecuencia	Porcentaje
HABILIDADES	Control	90	15,44	HABILIDADES	Desmarque	35	6,00
	Pase	82	14,07		Temporización	28	4,80
	Acoso	60	10,29		Marcaje	23	3,95
	Cobertura	47	8,06		Conducción	21	3,60
	Regate	44	7,55		Vigilancia	19	3,26
	Saque	38	6,52		Robo	11	1,89
	Apoyo	36	6,17		Entrada	10	1,72
	Interceptación	35	6,00		Anticipación	4	0,69
		Total de Habilidades				583	

Tabla IV.1.16.Frecuencias de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

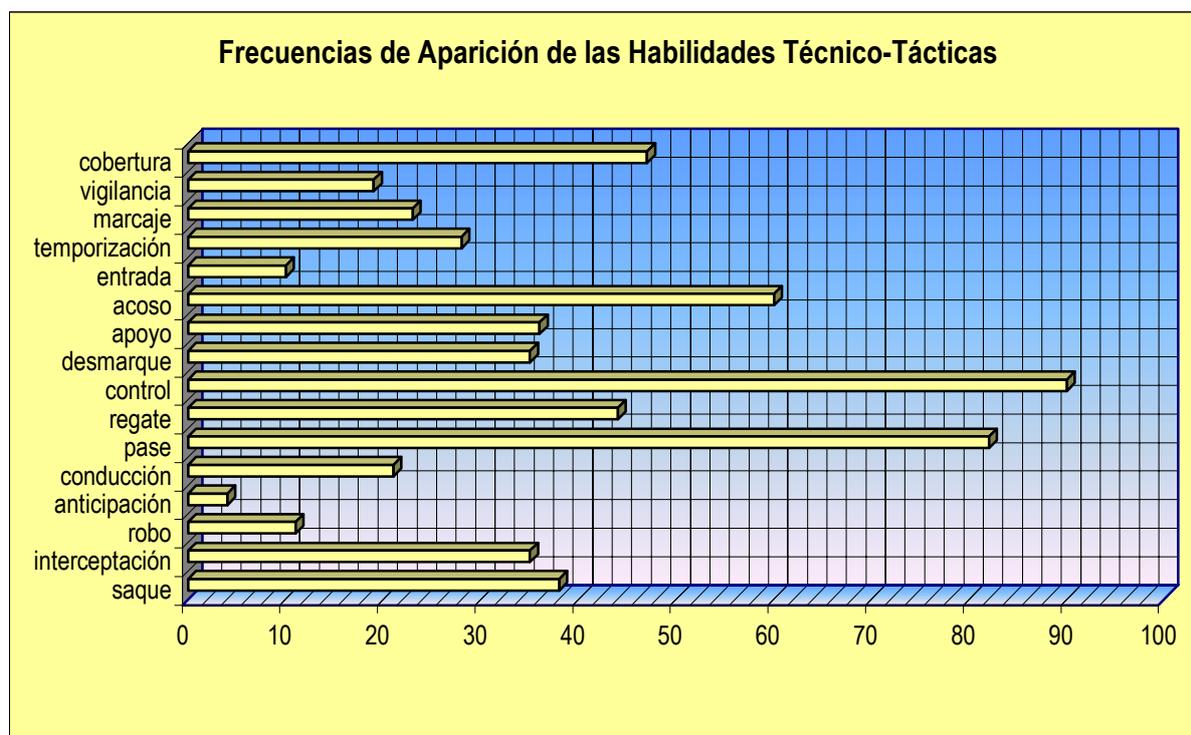


Gráfico IV.1.12. Frecuencias de utilización de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento Posterior.

Lo primero que destacamos, al comparar los resultados obtenidos con los de la primera realización del test de juego, es que, si bien, las cuatro últimas posiciones, por frecuencia de aparición, son ocupadas por habilidades de carácter defensivo, en el orden de aparición del resto

de habilidades no se cumple lo que ocurría en el momento inicial, donde las nueve habilidades con más frecuencia, a excepción del acoso y la cobertura, eran de naturaleza ofensiva. En este caso, además de los ya citados acoso y cobertura, nos encontramos la interceptación en esas nueve primeras posiciones, así como la temporización y el marcaje próximas en número de repeticiones. En este sentido, los principales cambios que nos encontramos son el acusado descenso de la conducción, pasando de 47 repeticiones a las actuales 21, el apoyo, que pasa de 58 repeticiones a las actuales 36, así como el marcaje que pasa de 35 a 23. Este descenso es secundado por la mayoría de las habilidades, exceptuando los casos de la cobertura que pasa de 42 a 47 repeticiones y el regate que pasa de 36 a 44. En este sentido, los mayores aumentos de repeticiones lo experimentan habilidades de carácter defensivo, como son la vigilancia, que pasa de 4 a 19 repeticiones, la interceptación, que pasa de 25 a 35 y la temporización, que pasa de 6 a 28 presencias.

Al igual que ocurría en el momento inicial, las habilidades más empleadas son el pase y el control, aunque en este caso, en orden inverso. Del mismo modo, aunque no de manera tan patente como el momento inicial, destacan aquellas habilidades que requieren una atención más directa al balón, mientras que adolecen aquellas que precisan de atención más diversificada en otros factores del juego.

b. Frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.

Como elemento complementario al anterior análisis, introduciremos a continuación las frecuencias de corrección de cada una de las habilidades técnico-tácticas. Este dato nos servirá para conocer, de un parte, cuales son las habilidades en las que mayor dominio demuestran tener los jugadores, y de otra, si esas habilidades son o no las más utilizadas.

b.1. Momento Previo.

Partimos, como en las ocasiones anteriores, del análisis del aspecto que nos ocupa en la primera realización del test de juego de 2vs2. Para ello, recogemos los datos concernientes al momento previo a la realización del proceso de formación colaborativa con los entrenadores de las escuelas colaboradoras en la tabla IV.1.17.

	Ámbito ejecutivo				Ámbito decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Saque	36	85,71	6	14,29	37	88,10	5	11,90
Interceptación	17	68,00	8	32,00	23	92,00	2	8,00
Robo	19	100,00	0	0,00	19	100,00	0	0,00
Anticipación	3	60,00	2	40,00	3	60,00	2	40,00
Conducción	37	78,72	10	21,28	37	78,72	10	21,28
Pase	63	60,58	41	39,42	82	78,85	22	21,15
Regate	17	47,22	19	52,78	7	19,44	29	80,56
Finta	0	0,00	1	100,00	0	0,00	1	100,00
Control	84	81,55	19	18,45	92	89,32	11	10,68
Desmarque	22	62,86	13	37,14	27	77,14	8	22,86
Apoyo	35	60,34	23	39,66	40	68,97	18	31,03
Acoso	43	61,43	27	38,57	53	75,71	17	24,29
Entrada	11	64,71	6	35,29	12	70,59	5	29,41
Temporización	4	66,67	2	33,33	4	66,67	2	33,33
Marcaje	6	17,14	29	82,86	6	17,14	29	82,86
Vigilancia	3	75,00	1	25,00	4	100,00	0	0,00
Cobertura	27	64,29	15	35,71	32	76,19	10	23,81

Tabla IV.1.17. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Momento previo.

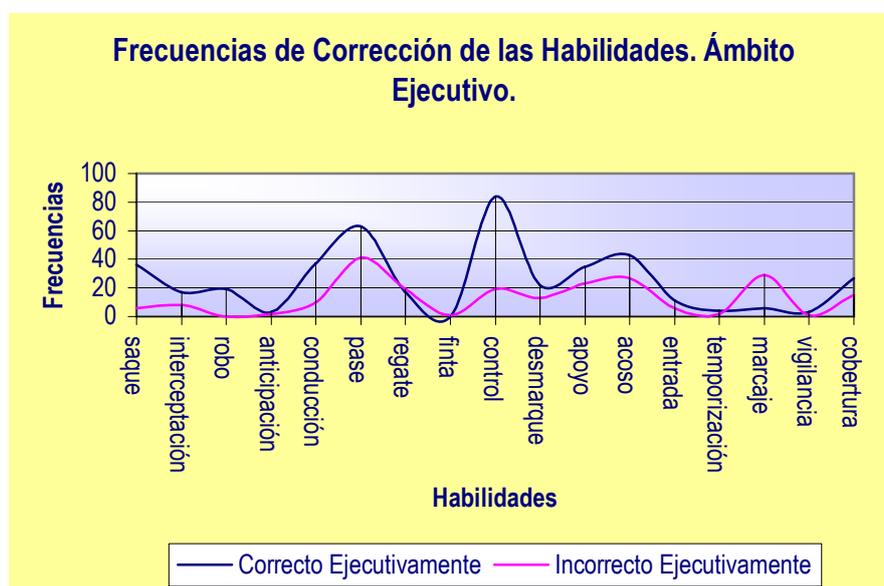


Gráfico IV.1.13. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Ámbito ejecutivo. Momento previo.

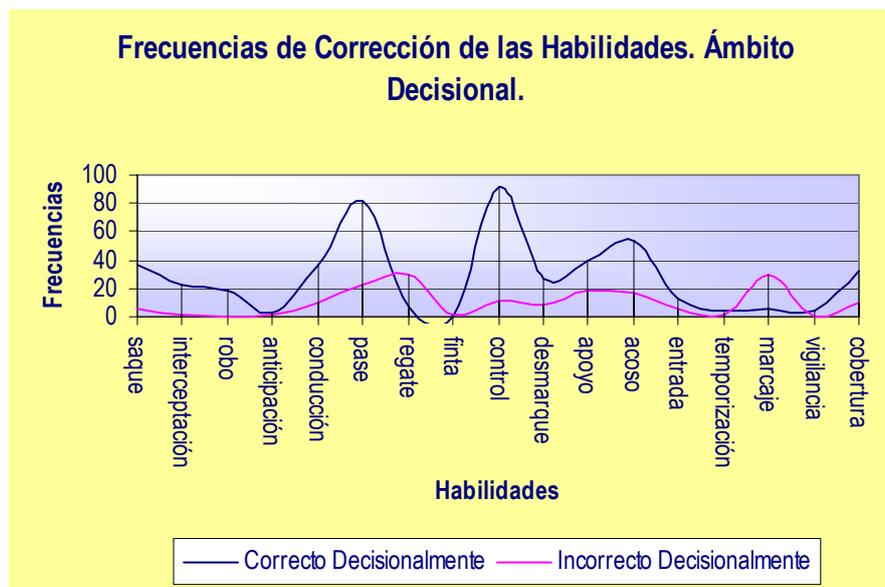


Gráfico IV.1.14. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Ámbito Decisional. Momento previo.

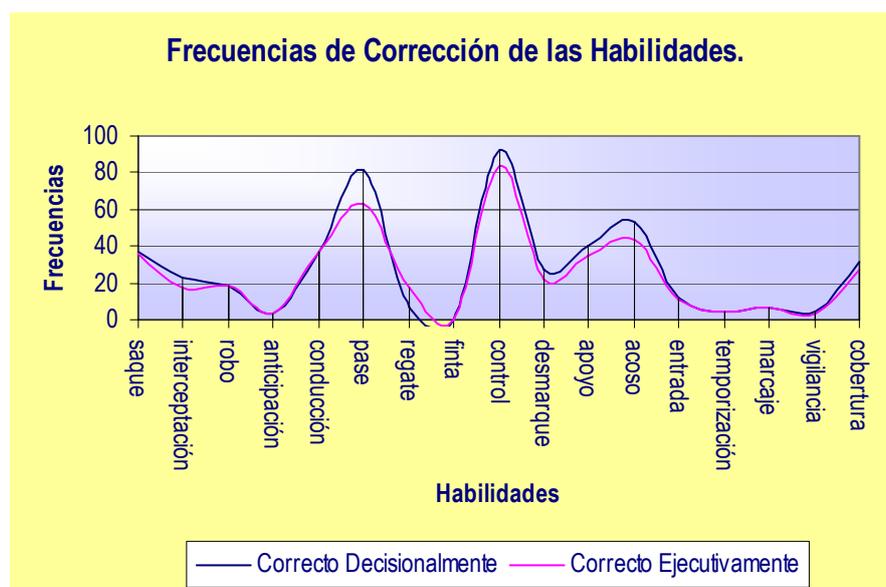


Gráfico IV.1.15. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Comparación entre el ámbito decisional y el ejecutivo. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

El principal aspecto a resaltar es que sólo en los casos del regate y del marcaje el ámbito ejecutivo presenta mejores niveles que el decisional. En el resto de habilidades un 29,41% de las mismas presentan niveles similares, mientras que el 58,82 % obtienen mejores resultados decisionales que ejecutivos. Por tanto, podemos observar una cierta superioridad del aspecto decisional sobre el ejecutivo.

Los casos del regate y del marcaje merecen una mención especial, pues además de ser las únicas habilidades donde el ámbito ejecutivo supera al decisional, también son las que peores porcentajes de corrección presentan, a excepción de la finta, pero cuya baja aparición la hace no ser destacable, como veremos más adelante. El regate presenta un porcentaje de error ejecutivo del 52,78% de las ocasiones en que se realiza, mientras que a nivel decisional, el 80,56% de las ocasiones en que se realizó existía otra opción mejor en el juego. Por otro lado, el marcaje es erróneo, tanto ejecutiva, como decisionalmente en un 82,86% de la veces en que aparece. Observamos aquí, por tanto, una carencia importante en la comprensión del juego por parte de los jugadores, lo cual habrá de ser analizado en el apartado dedicado a la interpretación de los datos.

En otro orden de cosas, sólo el 17,65% de la muestra presenta niveles de error superiores al 50%. Podemos observar igualmente que en el ámbito ejecutivo nueve (52,94%) de las habilidades se encuentran entre el 31-40% de error, mientras que en el ámbito decisional, donde mayor concentración hay es en el tramo que va desde el 21-30% de error, siendo en este caso seis (35,29%) habilidades las que se encuentran en este intervalo. Por tanto, y al igual que comentamos al comienzo de este apartado, se obtienen mejores resultados en el ámbito decisional que en el ejecutivo.

Como aspecto final introducimos a continuación una tabla donde recogemos los porcentajes medios de corrección de cada una de las dimensiones.

	Porcentaje de corrección	Porcentaje de incorrección	Desviación Típica
Dimensión Ejecutiva	62,01%	37,99%	23,71
Dimensión decisional	68,17%	31,83%	29,12

Tabla IV.1.18 . Porcentaje medio de corrección de las habilidades técnico-tácticas por dimensión estudiada. Momento previo.

Podemos observar en la anterior tabla (IV.1.18) que la dispersión de la muestra es elevada, tanto en el ámbito ejecutivo como decisional.

b.2. Momento Posterior.

En lo concerniente a las frecuencias de corrección de las habilidades empleadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras en la segunda y última realización del test de juego de 2vs2, los datos que nos encontramos son los que a continuación se recogen en la tabla IV.1.19.

	Dimensión Ejecutiva				Dimensión Decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
Saque	24	63,16	14	36,84	31	81,58	7	18,42
Intercepción	33	94,29	2	5,71	35	100,00	0	0,00
Robo	11	100,00	0	0,00	11	100,00	0	0,00
Anticipación	4	100,00	0	0,00	4	100,00	0	0,00
Conducción	20	95,24	1	4,76	20	95,24	1	4,76
Pase	45	54,88	37	45,12	65	79,27	17	20,73
Regate	22	50,00	22	50,00	21	47,73	23	52,27
Control	80	88,89	10	11,11	86	95,56	4	4,44
Desmarque	27	77,14	8	22,86	33	94,29	2	5,71
Apoyo	32	88,89	4	11,11	32	88,89	4	11,11
Acoso	45	75,00	15	25,00	48	80,00	12	20,00
Entrada	4	40,00	6	60,00	6	60,00	4	40,00
Temporización	27	96,43	1	3,57	27	96,43	1	3,57
Marcaje	7	30,43	16	69,57	5	21,74	18	78,26
Vigilancia	19	100,00	0	0,00	19	100,00	0	0,00
Cobertura	39	82,98	8	17,02	45	95,74	2	4,26

Tabla IV.1.19. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Momento posterior.

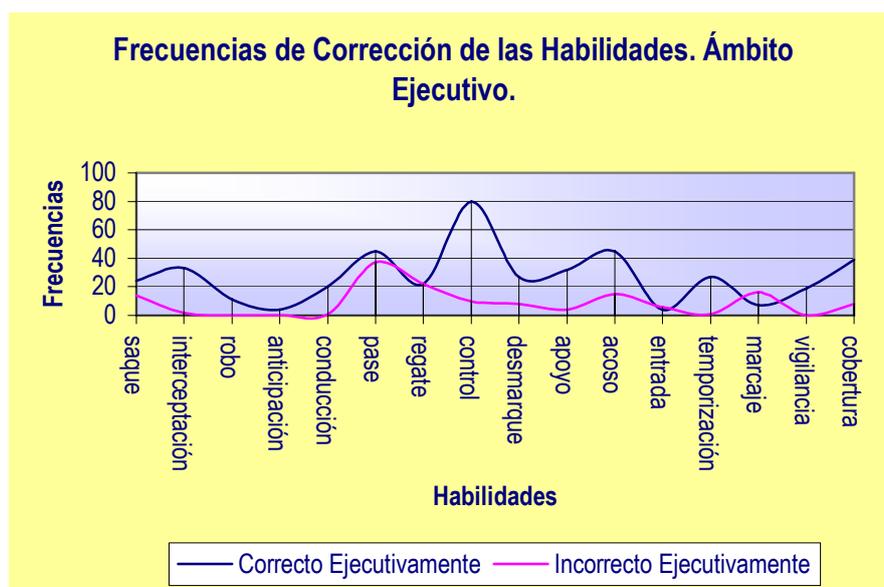


Gráfico IV.1.16. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Ámbito Ejecutivo. Momento posterior.

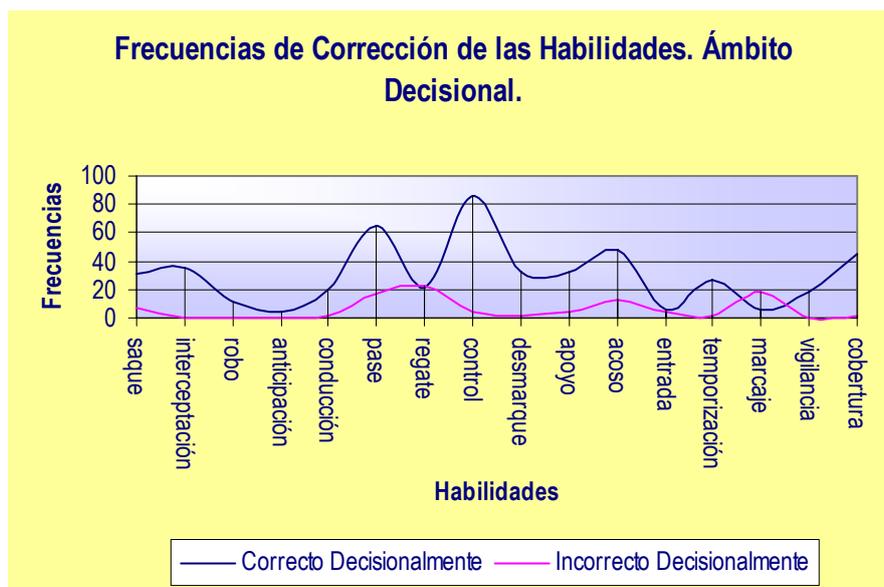


Gráfico. IV.1.17. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Escuelas Colaboradoras. Ámbito Decisional. Momento posterior.

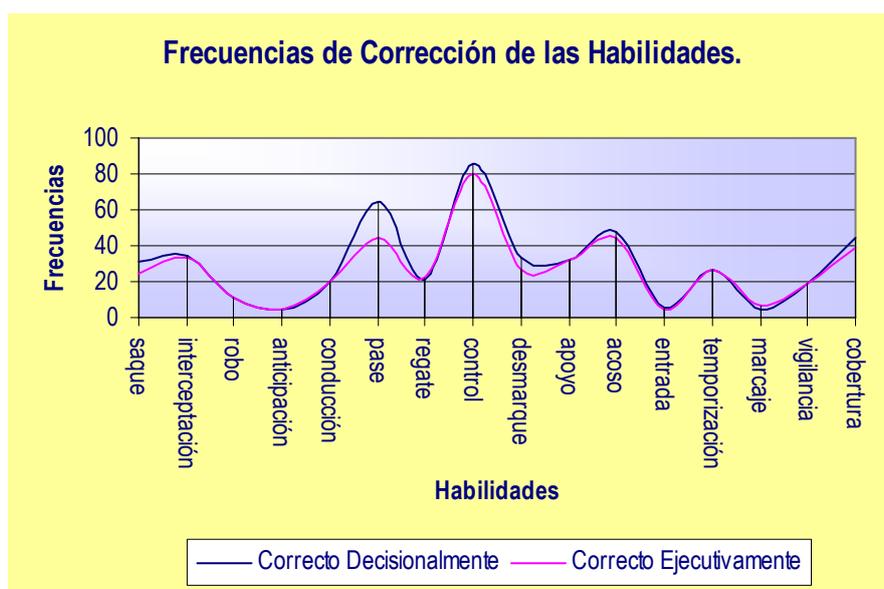


Gráfico IV.1.18. Frecuencias de Corrección de las Habilidades Técnico-Tácticas. Comparación entre el ámbito decisional y el ejecutivo. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Uno de los datos que nos llama la atención es que sólo en los casos de regate y marcaje el aspecto ejecutivo es superior al decisional. Esto mismo ocurría en el test inicial. En el resto de habilidades, un 47,06% presentan mejores niveles decisionales que ejecutivos (58,82% en el test inicial), mientras que un 41,18% presentan similares porcentajes en ambos niveles (29,41% en el test inicial). De este modo, aún existiendo una superioridad clara del ámbito decisional sobre el ejecutivo en los datos recogidos en el test final, no es tan patente como en el test inicial.

Al igual que ocurría en la primera toma de datos, los casos del marcaje y del regate merecen una atención especial, pues, a excepción de la finta y de la entrada, que por su baja aparición hay que tomarlas con cautela, son las habilidades con peores frecuencias de corrección. Dichas frecuencias se corresponden a un 50% de error en la dimensión ejecutiva y de un 52,27% en la decisional en lo que al regate se refiere, con lo cual, aún siendo niveles muy bajos de corrección, encontramos una mejoría importante con respecto al test inicial, concretamente del 2,88% en el ámbito ejecutivo y del 28,29% en el decisional. No obstante es esta habilidad la que más ha mejorado en este ámbito, a excepción de la temporización que lo ha hecho en un 29,76%. Por su parte, el marcaje, aún obteniendo niveles muy bajos, también ha experimentado, en este caso, una ligera mejoría, pasando del 82,86% de error tanto ejecutivo como decisional, al 69,57% de error ejecutivo y 78,26% decisional. De hecho, esta tendencia de mejora se repite en once de las diecisiete habilidades, es decir, en un 64,71% de las mismas, mientras que sólo dos habilidades (saque y entrada), que supone el 11,76 % de las diecisiete, presenta peores niveles en los dos ámbitos si los comparamos con el test inicial. Por su parte, aparecen tres habilidades, el pase, la entrada y la vigilancia, donde los resultados de los dos ámbitos son dispares. En última instancia, sólo en una ocasión, correspondiente al robo, los porcentajes obtenidos son los mismos. Por lo tanto, se puede observar una mejoría de los porcentajes de corrección en un número elevado de las habilidades estudiadas.

De las anteriores mejoras, las más destacadas son las citadas anteriormente del regate y de la temporización, así como la cobertura que presenta una mejoría del 18,69% en el ámbito ejecutivo y del 19,55% en el decisional. De igual manera, el apoyo obtiene una superioridad con respecto al test inicial del 28,54% en el ámbito ejecutivo y del 19,92% en el decisional.

En el sentido opuesto, es decir, con unos porcentajes inferiores nos encontramos como caso destacable el saque, que obtiene un 63,16% de corrección en el ámbito ejecutivo, frente al 85,71% obtenido en el test inicial, lo cual supone un empeoramiento del 22,55%. La otra habilidad donde el descenso es muy acusado es en la entrada, con niveles un 24,71% peor en el aspecto ejecutivo y un 10,59% en el decisional. De todos modos esta habilidad, es, como veremos en el apartado siguiente, una de las que, por su baja aparición, no será tomada en cuenta para el cálculo de los índices de corrección.

En otro orden de cosas, sólo el 11,76% de las habilidades presentan porcentajes de corrección inferiores al 50%. Este porcentaje es un 5,89% inferior que en el test inicial. Del mismo modo, en aquel momento las habilidades que presentaban esos varemos lo hacían en ambos ámbitos, en este caso, sólo el marcaje es la que presenta esa característica, apareciendo el regate en el ámbito decisional y la entrada en el ejecutivo.

Comparando los dos ámbitos nos encontramos con que existe una superioridad del decisonal sobre el ejecutivo, hecho que se viene produciendo en todos los análisis realizados. Introducimos para comprobar la evolución sufrida por los alumnos la comparación de los resultados obtenidos en los dos ámbitos en el test inicial y en el que nos encontramos analizando en este momento.

		Porcentaje de corrección	Porcentaje de incorrección	Desviación Típica
Test Inicial	Dimensión Ejecutiva	62,01%	37,99%	23,71
	Dimensión decisonal	68,17%	31,83%	29,12
Test Final	Dimensión Ejecutiva	77,33% (15,32%)	22,67%	22,90
	Dimensión decisonal	83,53% (15,36%)	16,47%	22,38

Tabla IV. 1.20. Comparación de las frecuencias de corrección de las habilidades técnico-tácticas entre el test inicial y el final. Escuelas colaboradoras.

Como podemos comprobar, la evolución de los dos ámbitos (entre paréntesis en el test final) es similar, produciéndose una mejora del 15,32% en el ejecutivo y del 15,36% en el decisonal con respecto al momento inicial. Este hecho cobra más importancias al ver que la dispersión de la muestra es menor que en aquel momento, aunque, como se puede observar sigue siendo bastante elevada.

c. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas de las escuelas colaboradoras.

Siguiendo con el análisis de las habilidades, nos centraremos, por último, en los índices de corrección de las mismas.

c.1. Momento Previo.

Al igual que en las ocasiones anteriores, partimos del análisis de los índices de corrección de las escuelas colaboradoras en el momento de recogida de datos previo a que se comience el proceso de formación colaborativa con sus entrenadores. Los datos a los que hacemos referencia se recogen en la tabla IV.1.21.

Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT	Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT
Robo	1,00	1,00	1,00	Acoso	0,61	0,76	0,69
Vigilancia	0,75	1,00	0,88	Entrada	0,65	0,71	0,68
Saque	0,86	0,88	0,87	Temporización	0,67	0,67	0,67
Control	0,82	0,89	0,85	Apoyo	0,60	0,69	0,65
Interceptación	0,68	0,92	0,80	Anticipación	0,60	0,60	0,60
Conducción	0,79	0,79	0,79	Regate	0,47	0,19	0,33
Pase	0,61	0,79	0,70	Marcaje	0,17	0,17	0,17
Desmarque	0,63	0,77	0,70	Finta	0,00	0,00	0,00
Cobertura	0,64	0,76	0,70				

Valores Estadísticos	ICTE	ICTA	ICTT
Desviación Típica	0,24	0,29	0,26
Varianza	0,06	0,08	0,07
Media	0,62	0,68	0,65
Media tras eliminación	0,63	0,69	0,66

Tabla IV.1.21. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

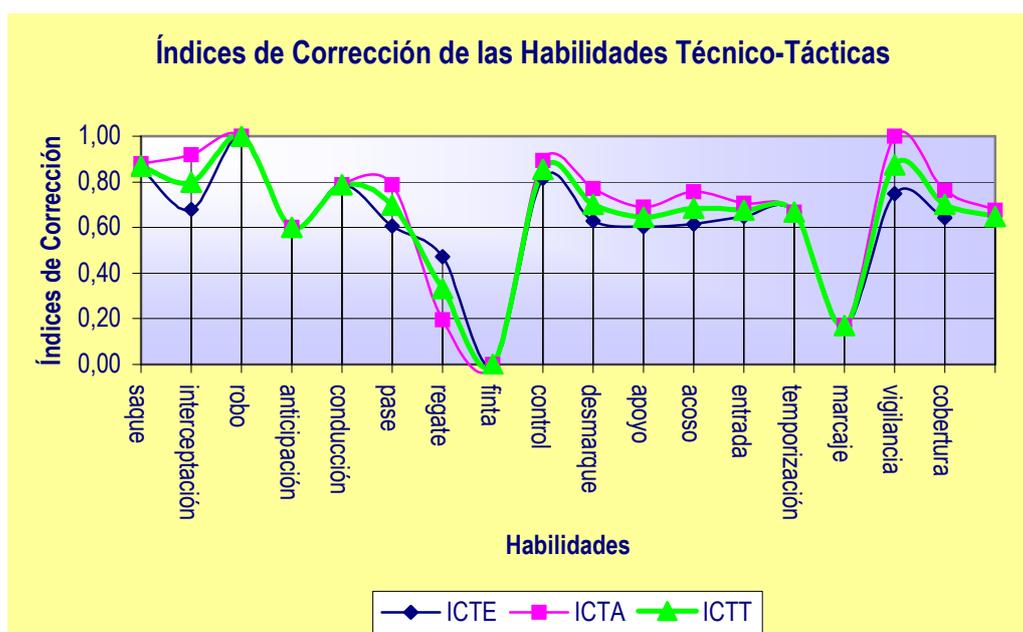


Gráfico IV. 1.19. Índices de Corrección de las habilidades técnico-tácticas. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

En primer lugar, vemos como en la tabla IV.1.21. aparecen varias habilidades técnico-tácticas marcadas en rojo. Son aquellas que tras haber realizado el proceso de eliminación de colas estadísticas, con el fin de no desvirtuar la muestra, son susceptibles de eliminación, con lo cual no las tendremos en cuenta para el análisis de los índices de corrección. Por ello, en la última fila de la tabla IV.1.21.se ha recogido la media de los índices de corrección en cada ámbito sin tener en cuenta a las citadas habilidades.

Del resto de habilidades podemos observar como todas, excepto el marcaje y el regate, presentan mejores niveles decisionales que ejecutivos, como ya señalábamos en apartados anteriores. Hemos de destacar en este sentido una serie de habilidades donde las diferencias entre los dos ámbitos son bastante considerables, como son la interceptación, con 0,24 a favor del aspecto decisional; el pase con 0,18, acoso con 0,15, desmarque con 0,14 y cobertura con 0,12. Estos datos nos parecen muy relevantes, pues nos hablan, por ejemplo, en la interceptación, de que en 24% de las veces que aparece no se ejecuta correctamente, aunque la decisión tomada haya sido la correcta. En el polo opuesto nos encontramos con el regate, donde existe una diferencia de 0,28 a favor del ámbito ejecutivo. Precisamente hemos de destacar los datos obtenidos en esta habilidad, así como en el marcaje, pues nos muestran una carencia importante por parte de los jugadores en el análisis del juego.

Las habilidades con mayores índices de ejecución son aquellas que, a excepción de la interceptación y el desmarque, se centran directamente en el balón o en su posesión.

Por último, la media de los índices de corrección de las habilidades tenidas en cuenta para el presente análisis nos habla de unos niveles de error bastante considerables, superiores en los tres ámbitos del estudio, esto es, ejecutivo, decisional y técnico-táctico, al 30%.

c.2. Momento Posterior.

Nos ocupamos ahora de los índices de corrección en el momento posterior en las escuelas colaboradoras, cuyos datos mostramos en la tabla IV.1.22.

Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT	Habilidades	ICTE	ICTA	ICTT
Robo	1,00	1,00	1,00	Cobertura	0,83	0,96	0,89
Anticipación	1,00	1,00	1,00	Desmarque	0,77	0,94	0,86
Vigilancia	1,00	1,00	1,00	Acoso	0,75	0,80	0,78
Interceptación	0,94	1,00	0,97	Saque	0,63	0,82	0,72
Temporización	0,96	0,96	0,96	Pase	0,55	0,79	0,67
Conducción	0,95	0,95	0,95	Entrada	0,40	0,60	0,50
Control	0,89	0,96	0,92	Regate	0,50	0,48	0,49
Apoyo	0,89	0,89	0,89	Marcaje	0,30	0,22	0,26

Valores Estadísticos	ICTE	ICTA	ICTT
Desviación Típica	0,23	0,22	0,22
Varianza	0,05	0,05	0,05
Media	0,77	0,84	0,80
Media tras eliminación	0,77	0,86	0,82

Tabla IV.1.22. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas en el test final. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

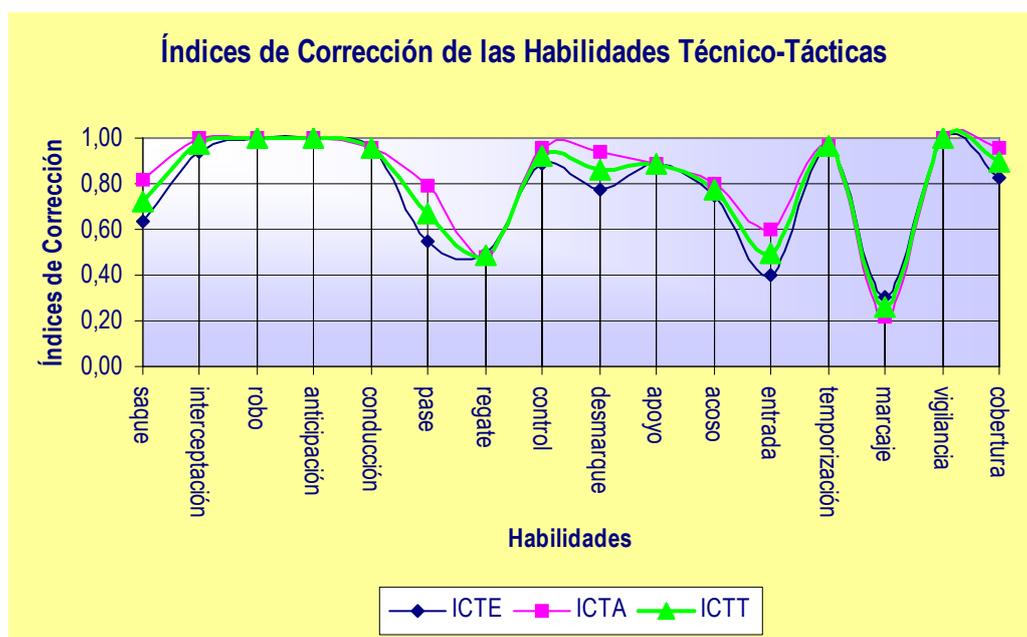


Gráfico IV.1.20. Índices de corrección de las habilidades técnico-tácticas en el test final. Escuelas colaboradoras.

En primer lugar, hemos de aclarar que las habilidades que aparecen en rojo, en la tabla IV.1.22., son aquellas que no serán tenidas en cuenta para calcular los índices de corrección generales, basándonos en el proceso de eliminación de colas estadísticas.

El principal detalle que nos llama la atención es el cambio bastante considerable que se produce en el orden de aparición en la tabla de las habilidades en función de sus índices de corrección. El mayor avance lo experimenta la temporización, que en el test inicial presentaba unos niveles de aparición muy bajos y que, además, los índices que obtenía estaban muy por debajo de lo que nos encontramos en el este momento (0,67 en todos los ámbitos).

El caso del apoyo es parecido, mostrando una mejoría muy importante en todos los ámbitos, la cual se cifra en un avance de 0,29 en el ámbito ejecutivo, de 0,20 en el decisional y de 0,25 en el técnico-táctico.

La intercepción obtiene también una mejoría considerable, aunque en este caso el mayor avance lo protagoniza el ámbito ejecutivo, el cual supera en 0,30 al test inicial, lo cual implica una mejoría destacada igualmente en el ámbito técnico-táctico, cifrada en un avance de 0,16. La cobertura es la otra habilidad que ha experimentado un cambio profundo entre los dos test en lo que se refiere a la mejoría de la misma, obteniendo resultados que aventajan a los obtenidos en el test inicial en 0,19 en el ámbito ejecutivo, 0,20 en el decisional y 0,19 en el técnico-táctico.

En el polo opuesto sólo nos encontramos dos habilidades que empeoren con respecto al test inicial, estas son el pase, que obtiene una desventaja de 0,06 en el ámbito ejecutivo y de 0,03 en el técnico-táctico. Pero el caso más destacado, en este sentido, es el del saque, el cual obtiene resultados bastante más bajos que los que se obtuvieron en el momento inicial, encontrado una desventaja de 0,20 en el ámbito ejecutivo, de 0,05 en el decisional y de 0,15 en el técnico-táctico.

Destaca el hecho de no poder tener en cuenta el marcaje para el cálculo de los índices de corrección, hecho que no ocurría en el test inicial. Asimismo, junto con el regate son las dos habilidades con peores índices de corrección, aunque en ambos casos obtienen mejores índices que en el test inicial.

Si comparamos los índices generales obtenidos en este momento con los que se consiguieron en el test inicial (tabla IV.1.23.), podemos observar como existe una mejoría bastante importante en todos los ámbitos, aunque la dispersión de la muestra sigue siendo muy elevada.

MOMENTO INICIAL	Desviación Típica	0,24	0,29	0,26
	Varianza	0,06	0,08	0,07
	ÍNDICE DE CORRECCIÓN GENERAL	0,63	0,69	0,66
MOMENTO FINAL	Desviación Típica	0,23	0,22	0,22
	Varianza	0,05	0,05	0,05
	ÍNDICE DE CORRECCIÓN GENERAL	0,77	0,86	0,82

Tabla IV.1.23. Comparación de los Índices generales de corrección de las habilidades técnico-tácticas entre el test inicial y el final. Escuelas colaboradoras.

d. Comparación de las habilidades técnico-tácticas entre los dos momentos de recogida de datos. Escuelas colaboradoras.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, comprobando que sólo en cinco de las habilidades analizadas, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son menores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre la primera y segunda realización del test de juego de 2vs2. Estas habilidades son el saque, el apoyo, la cobertura, el regate y el desmarque.

En el caso del saque, las diferencias significativas aluden exclusivamente al ámbito ejecutivo ($p.0,02$). Estas diferencias hacen referencia al empeoramiento que ha sufrido la corrección ejecutiva de esta habilidad, que pasa de un índice de corrección inicial de 0,86 a uno final de 0,63.

El apoyo experimenta diferencias tanto a nivel ejecutivo ($p.0,03$), como a nivel decisional ($p.0,027$), en ambos casos registrando mejorías importantes. En este sentido, pasa de un índice de corrección ejecutiva inicial de 0,60 a uno final de 0,89, y de un índice decisional de 0,69 a 0,89.

En lo referente a la cobertura, también experimenta diferencias significativas en el ámbito ejecutivo ($p.0,044$) y en el decisional ($p.0,007$), pasando de índices iniciales de 0,64 en el ámbito ejecutivo y 0,76 en el decisional, a valores de 0,83 en el primero y 0,96 en el segundo.

La habilidad del regate experimenta cambios significativos únicamente en el ámbito decisional ($p.0,008$), pasando de un índice de corrección inicial de 0,19 a una final de 0,48. No obstante, como se deduce de estos índices el nivel de error en esta habilidad sigue siendo muy elevado.

Por su parte, la habilidad del desmarque, al igual que la anterior, experimenta cambios significativos a nivel decisional ($p.0,04$), pasando de un índice inicial de 0,77 a uno final de 0,94.

Finalmente, hemos comparado el conjunto global de habilidades técnico-tácticas realizadas correcta e incorrectamente, tanto en el ámbito ejecutivo como en el decisional.

	Tabla de Contingencia del Ámbito Ejecutivo		
	Habilidades		Total Habilidades
	Correctas	incorrectas	
Momento Previo	427	222	649
Momento Final	439	144	583
Total Habilidades	866	366	1232
Valor Chi-cuadrado			0,000

Tabla IV.1.24. Comparación de la corrección ejecutiva en las dos recogidas de datos. Escuelas colaboradoras.

Como podemos comprobar, en el ámbito ejecutivo, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son menores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en lo referente a la corrección técnica de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de la escuela independiente.

En este sentido, se observa en la tabla de contingencia como, habiendo realizado menos habilidades en la segunda ejecución del test de juego de 2vs2, el número de habilidades correcta supera al de la primera realización de dicho test. Lo contrario ocurre con las habilidades incorrectas, que descienden acentuadamente en el momento final de estudio. Refiriéndonos a porcentajes, diremos que antes del proceso de formación seguido por sus entrenadores, el 66% de las habilidades realizadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras eran correctas, alcanzando, tras dicho proceso de formación, un valor del 75%.

Por tanto, se aprecian mejorías significativas a nivel ejecutivo en las escuelas colaboradoras al final del proceso.

Tabla de Contingencia del Ámbito Decisional			
	Habilidades		Total Habilidades
	Correctas	incorrectas	
Momento Previo	478	171	649
Momento Final	488	95	583
Total Habilidades	966	266	1232
Valor Chi-cuadrado			0,000

Tabla IV.1.25.Comparación de la corrección decisional en las dos recogidas de datos. Escuela independiente.

En lo referente al ámbito decisional, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, también son menores que 0,05, por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en lo referente a la corrección táctica o decisional de las habilidades técnico-tácticas empleadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Las diferencias existentes quedan patentes al comprobar como en un número de habilidades menor aumentan las que son correctas y disminuyen de manera muy importante las incorrectas, como se observa en la tabla IV.1.25.

Por tanto, los jugadores de las escuelas colaboradoras no sólo mejoran a nivel ejecutivo o técnico, sino que también lo hace a nivel decisional, o lo que es lo mismo, mejoran en la toma de decisiones correctas o adecuadas a la situación o situaciones de juego que afrontan.

e. Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas en las escuelas colaboradoras.

Del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas por las escuelas colaboradoras en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2, podemos extraer las siguientes consecuencias (tabla IV.1.26):

DIMENSIÓN: HABILIDADES TÉCNICO-TÁCTICAS. ESCUELAS COLABORADORAS	
1ª Consecuencia:	La muestra se encuentra muy dispersa en la corrección de las habilidades que realizan, registrándose desviaciones típicas superiores al 0,20 en los índices de corrección.
2ª Consecuencia:	Los cambios que se registran señalan mejorías tanto en el ámbito ejecutivo, como en el decisional. Estas mejorías son prácticamente similares en dichos ámbitos, si bien el aspecto decisional alcanza mejores índices en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2.
3ª Consecuencia:	Si bien, en un principio, las habilidades que más realizaban los jugadores eran de carácter eminentemente ofensivo, en la segunda toma de datos nos encontramos entre las habilidades con más frecuencia de aparición, varias de carácter defensivo, siendo precisamente estas las que más avances positivos registran en la corrección tanto ejecutiva como decisional.
4ª Consecuencia:	Cabe destacar que, aunque las diferencias significativas atañen sólo a cinco de las habilidades utilizadas, un 64,7% de las habilidades experimentan mejoría tanto ejecutiva como decisional.
5ª Consecuencia:	Los alumnos muestran gran preocupación por la evolución del balón, realizando habilidades centradas en el mismo. Aún así este hecho tiene menos incidencia en la segunda realización del test de juego de 2vs2.

Tabla IV.1.26. Consecuencias del análisis de las habilidades técnico-tácticas empleadas en el test de juego de 2vs2. Escuelas colaboradoras.

IV.1.2. ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS DEL JUEGO

Una vez estudiadas las habilidades técnico-tácticas, con el objetivo de profundizar en el conocimiento del desenvolvimiento de los jugadores en la situación de juego, nos parece indispensable realizar un análisis de la actuación individual o colectiva de los mismos a través de los fundamentos del juego utilizados. Para ello hemos dividido dichos fundamentos en fundamentos individuales del juego y fundamentos colectivos del juego.

IV.1.2.1. ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS DEL JUEGO EN LA ESCUELA INDEPENDIENTE

Comenzaremos este apartado por el análisis de los datos de la escuela independiente.

a. Frecuencias de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.

Abordaremos, en primer lugar, la frecuencia de aparición de los fundamentos, con el fin de conocer si los jugadores se inclinan más hacia el juego individual o colectivo.

a.1. Momento Previo.

Los fundamentos del juego empleados por los jugadores de la escuela independiente en la primera realización del test de juego de 2v2 se dividen como se muestra en la tabla IV.1.27.

Fundamentos del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Individuales	547	76,83
Grupales	165	23,17
Total	712	100,00

Tabla IV.1.27. Frecuencia de utilización de los fundamentos del juego. Escuela independiente. Momento Previo.

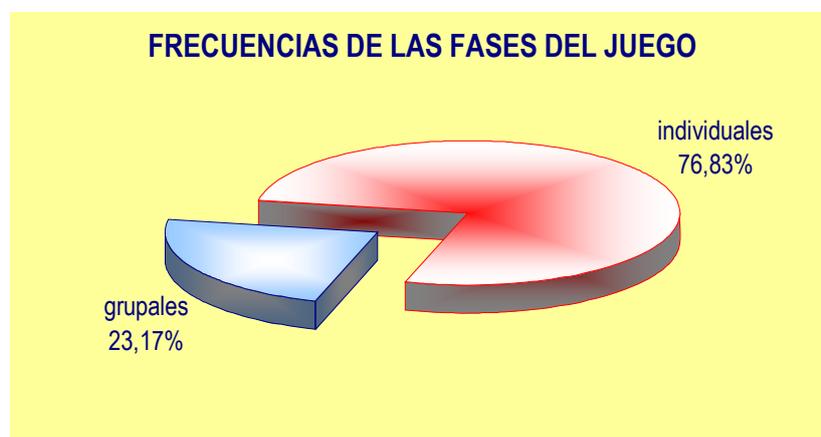


Gráfico IV.1.21. Frecuencia de utilización de los fundamentos del juego. Escuela independiente. Momento Previo.

Como podemos observar en el gráfico IV.1.21., la utilización de los fundamentos del juego se inclina sobremanera hacia los fundamentos individuales, los cuales son superiores con una proporción aproximada de 3:1 con respecto a los colectivos. La diferencia existente es de 54 puntos a favor de los individuales.

a.2. Momento Posterior.

En lo referente a la segunda realización del test de juego de 2vs2, los resultados que encontramos de la frecuencia de aparición de los fundamentos del juego son los siguientes.

Fundamentos del juego	Frecuencia	Porcentaje
Individuales	575	79,97
Grupales	144	20,03
Total	719	100,00

Tabla IV.1.28. Frecuencias de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Posterior.

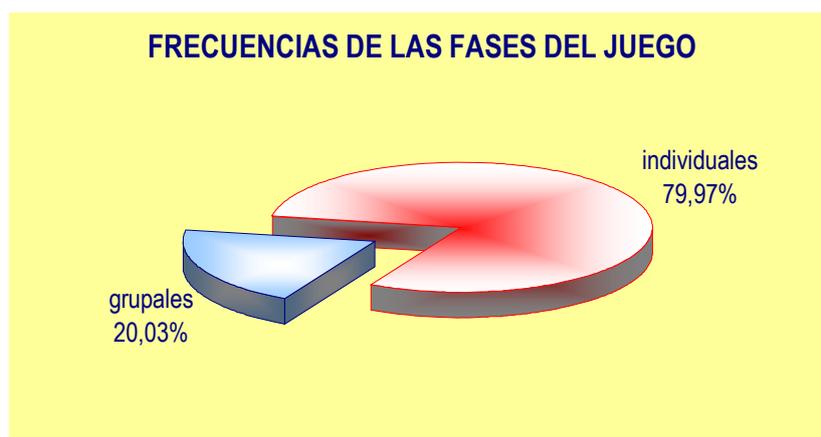


Gráfico IV.1.22. Frecuencias de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Posterior.

Al igual que en el test inicial, los jugadores se inclinan de manera clara hacia el juego individual. Los resultados obtenidos son prácticamente similares, si bien la utilización de los fundamentos individuales es un 3% superior en este momento. La diferencia existente entre los dos ámbitos es de 60 puntos, mientras que en el test inicial era de 54 (77% por 80% actual en los fundamentos individuales y 23% por 20% actual en los grupales).

b. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.

Conocido el grado de aparición de los fundamentos de juego, tanto en su vertiente individual, como colectiva, pasamos a analizar las frecuencias de corrección de los mismos. Lo cual nos permitirá tener un mayor conocimiento de su adecuación al juego y del dominio que los

jugadores tienen de ellos. El presente apartado nos va a ser muy útil para conocer en que faceta del juego se encuentran los jugadores más cómodos, en la individual o en la colectiva; o dicho de otra manera, donde aparecen mayores aciertos y, por ende, mejor adaptación a las características de la situación en la que se encuentren.

b.1. Momento Previo.

Los resultados obtenidos por los jugadores de la escuela independiente, en la primera realización del test de juego, en cuanto a la corrección de los fundamentos del juego, son los que se recogen en la tabla IV.1.29., que se presenta a continuación.

Fundamentos	Dimensión Ejecutiva				Dimensión decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Individuales	302	55,21	245	44,79	321	58,68	226	41,32
Grupales	89	53,94	76	46,06	110	66,67	55	33,33

Tabla IV.1.29. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Previo.

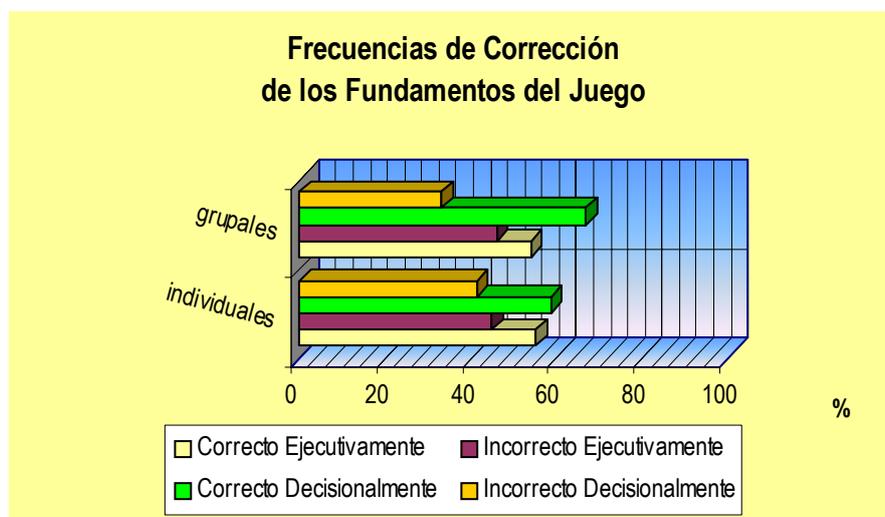


Gráfico IV.1.23. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Previo.

Como aspecto principal podemos observar que en la dimensión ejecutiva los alumnos presentan unas frecuencias parecidas, tanto en el ámbito individual como en el grupal, si bien el primero supera al segundo levemente. Ahora bien, si nos fijamos en el ámbito decisional, la situación no sólo es la contraria, sino que existe una manifiesta superioridad en la corrección en el ámbito grupal sobre el individual, aspecto que llama mucho la atención en estas edades.

Nuevamente hemos de destacar el alto grado de error que aparece, el cual ronda el 50%, a excepción de los fundamentos grupales en el ámbito decisional, como ya hemos comentado con anterioridad.

b.2. Momento Posterior.

Las frecuencias de aparición de los fundamentos del juego en la segunda realización del test de juego de 2vs2 son las que se recogen en la tabla IV.1.30.

Fundamentos	Dimensión Ejecutiva				Dimensión decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Individuales	355	61,74	220	38,26	352	61,22	223	38,78
Grupales	89	61,81	55	38,19	90	62,50	54	37,50

Tabla IV.1.30. Frecuencia de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Posterior.

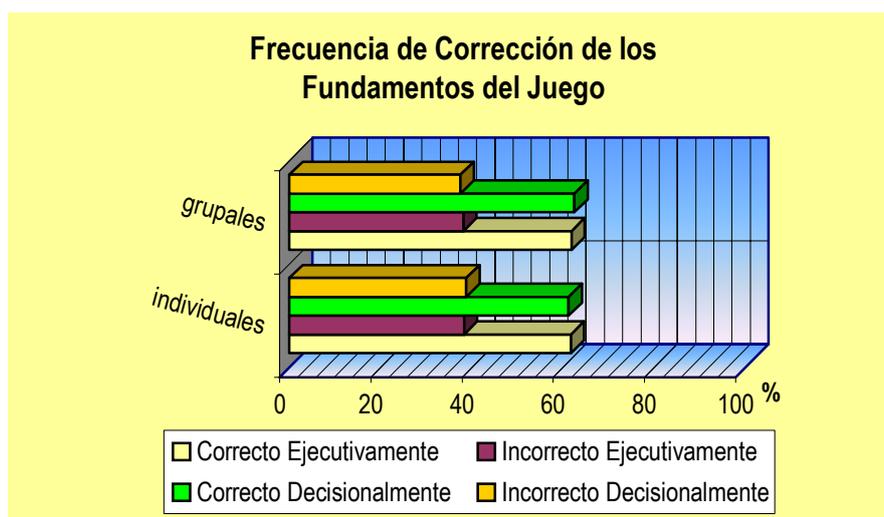


Gráfico. IV.1.24. Frecuencia de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento Posterior.

Como aspecto principal podemos destacar la gran igualdad existente entre los fundamentos individuales y grupales, pues ambos obtienen frecuencias de corrección muy similares. Observamos unas diferencias de un 0,07% en la dimensión ejecutiva y de un 1,28% en la decisional. En ambos casos, los valores más altos corresponden al ámbito grupal, si bien las diferencias, como ya decíamos anteriormente, son muy pequeñas.

Al igual ocurre si comparamos las dimensiones ejecutivas y decisionales entre sí. Las diferencias existentes son muy bajas, ya que corresponden a un 0,52 a favor del ámbito ejecutivo

en los fundamentos individuales y de un 0,69 a favor del ámbito decisional en los fundamentos grupales.

Por tanto, no encontramos diferencias de corrección entre los fundamentos individuales y colectivos, así como tampoco entre los ámbitos ejecutivo y decisional.

Por último, reseñar que los niveles de error siguen siendo muy importantes, rozando en todos los ámbitos cifras que van desde el 35% a algo más del 38%.

c. Índices de corrección de los fundamentos del juego utilizados por la escuela independiente.

Como aspecto final, dentro del análisis de los fundamentos del juego, vamos a recoger los índices de corrección de los mismos.

c.1. Momento Previo.

Dichos índices, en la primera realización del test de juego de 2vs2 por parte de los jugadores independiente, alcanzan los registros que se recogen a continuación (tabla IV.1.31.).

Fundamentos del Juego	ICTE	ICTA	ICTT
Individuales	0,55	0,59	0,57
Grupales	0,54	0,67	0,60
<i>Índice General</i>	<i>0,55</i>	<i>0,63</i>	<i>0,59</i>
Desviación Típica	0,01	0,05	0,02

Tabla IV.1.31. Índices de Corrección de los Fundamentos del Juego.
Escuela independiente. Momento previo.

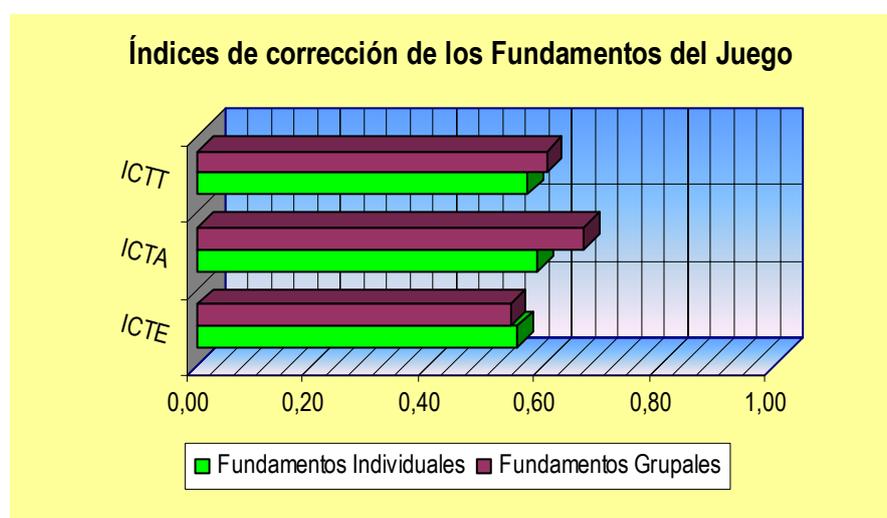


Gráfico IV.1.25. Índices de Corrección de los Fundamentos del Juego.
Escuela independiente. Momento previo.

Los anteriores datos nos vienen a confirmar los ya comentados con anterioridad, es decir, los mejores resultados obtenidos en la dimensión decisional, así como la superioridad del ámbito grupal sobre el individual, aspecto que habrá de analizarse con más detenimiento en el apartado que se introducirá para la interpretación de los datos.

c.2. Momento Posterior.

Por último, haremos referencia a los índices de corrección de los fundamentos del juego de la escuela independiente en la segunda realización del test de juego de 2vs2 (tabla IV.1.32.).

Fundamentos del Juego	ICTE	ICTA	ICTT
Individuales	0,62	0,61	0,61
Grupales	0,62	0,63	0,62
Índice General	0,62	0,62	0,62
Desviación Típica	0	0,01	0,01

Tabla IV.1.32. Índices de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento posterior.

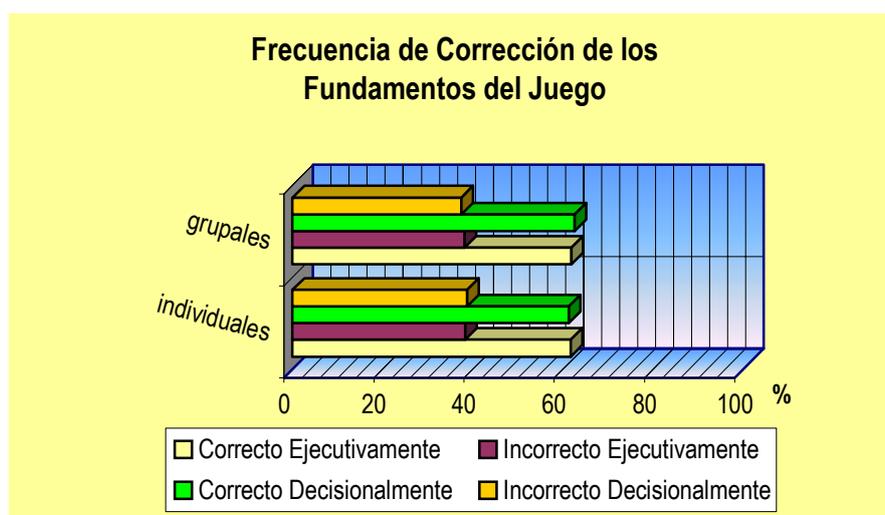


Gráfico IV.1.26. Índices de corrección de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento posterior.

Los anteriores datos, como ya hemos comentado, vienen a corroborar lo expuesto en el apartado dedicado al análisis de las frecuencias de corrección, aunque nos sirven para observar con más claridad la casi total igualdad existente entre todos los aspectos observados en el análisis que nos ocupa.

Al compararlo con el test inicial obtenemos una serie de diferencias que exponemos en la tabla IV.1.33.

	FUNDAMENTOS DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
TEST INICIAL	Individuales	0,55	0,59	0,57
	Grupales	0,54	0,67	0,60
	Índice General	0,55	0,63	0,59
TEST FINAL	Individuales	0,62	0,61	0,61
	Grupales	0,62	0,63	0,62
	Índice General	0,62	0,62	0,62

Tabla IV.1.33. Comparación de los Índices de corrección de los fundamentos del juego entre el test inicial y el final.

Escuela independiente.

Podemos comprobar como existe una ligera mejoría del momento final respecto al inicial, exceptuando el índice de corrección general obtenido en la dimensión decisional en los fundamentos grupales. Si nos ceñimos con exclusividad al carácter técnico-táctico, observamos una mejoría de 0,03 puntos, lo cual nos demuestra gran igualdad entre los resultados obtenidos en el test inicial y aquellos conseguidos en el final.

d. Comparación de los fundamentos del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de los fundamentos del juego empleados por los jugadores de la escuela independiente, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, obteniendo los resultados que se recogen en la tabla IV.1.34.

Distribución de habilidades por fundamentos del juego	Prueba de Chi-cuadrado	
	Corrección Ejecutiva	Corrección Decisional
Fundamentos Individuales	0,026	0,163
Fundamentos colectivos	0,387	0,444

Tabla IV.1.34. Comparación de los fundamentos del juego entre las dos fases de recogida de datos.

Escuela independiente.

Podemos comprobar como en todos los aspectos recogidos en la anterior tabla, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05, a excepción del ámbito ejecutivo de los fundamentos individuales del juego. Por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos salvo en el aspecto comentado.

En la tabla IV.1.34. hemos introducido la fila distribución de *habilidades por fundamentos del juego* con el objetivo de comprobar si entre la primera y segunda realización

del test de juego de 2vs2, los fundamentos del juego variaban en su distribución. Como podemos comprobar, no existen diferencias significativas, lo cual queda patente al comparar las frecuencias de aparición de dichos fundamentos. Concretamente, en el ámbito individual se pasa de un 76,82% inicial a un 79,97% final, mientras que en el colectivo, se pasa de un 23,17% inicial a un 20,02% final, es decir, las diferencias que encontramos son de 3,15%.

En lo referente al ámbito ejecutivo de los fundamentos individuales, que es el único aspecto en el que se han encontrado diferencias significativas, hemos de decir que la corrección de los mismos experimenta un avance positivo de su índice de corrección, que pasa del 0,55 inicial a un 0,62 final. Esto nos viene a decir que los jugadores de la escuela independiente logran mejorar su desenvolvimiento individual en el juego.

e. Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego en la escuela independiente.

Fruto del análisis realizado con anterioridad, podemos establecer una serie de consecuencias en torno a la utilización de los fundamentos del juego por parte de los jugadores de la escuela independiente. Dichas consecuencias las recogemos en la tabla IV.1.35., la cual mostramos a continuación:

DIMENSIÓN: FUNDAMENTOS DEL JUEGO. ESCUELA INDEPENDIENTE	
1ª Consecuencia:	Los jugadores de la escuela independiente logran un mayor desarrollo de los fundamentos individuales en lo que a corrección ejecutiva se refiere, y, aunque se observan ligeras mejorías en todos los ámbitos, la única significativa es la que acabamos de reseñar.
2ª Consecuencia:	Si bien al principio del proceso de investigación se observaba una ligera superioridad de corrección del ámbito colectivo sobre el individual, al final del proceso no se observa superioridad de ninguno de los dos ámbitos, tanto por la mejoría del individual, como por el retroceso de corrección sufrido por el colectivo.
3ª Consecuencia:	Por la frecuencia de aparición de los fundamentos se puede observar claramente una tendencia de los jugadores hacia el juego individual.
4ª Consecuencia:	Existen altos porcentajes de error en todos los ámbitos estudiados, si bien el final del proceso dichos valores son menores que al principio.

Tabla IV.1.35. Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego empleados en el test de juego de 2v2. Escuela independiente.

IV.1.2.2. ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS DEL JUEGO UTILIZADOS POR LAS ESCUELAS COLABORADORAS.

Realizado el análisis de los fundamentos del juego empleados por los jugadores de la escuela independiente, nos disponemos, a continuación a hacer lo mismo con las escuelas colaboradoras.

a. Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.

Partiremos, al igual que hemos hecho en los apartados anteriores, del análisis de las frecuencias de aparición de los fundamentos del juego.

a.1. Momento Previo.

En lo concerniente a la primera realización del test de juego de 2vs2 por los jugadores de las escuelas colaboradoras, los resultados que encontramos son los que a continuación detallamos en la tabla IV.1.36.

Fundamentos del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Individuales	514,00	79,20
Grupales	135,00	20,80
Total	649,00	100,00

Tabla IV.1.36. Frecuencia de aparición de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

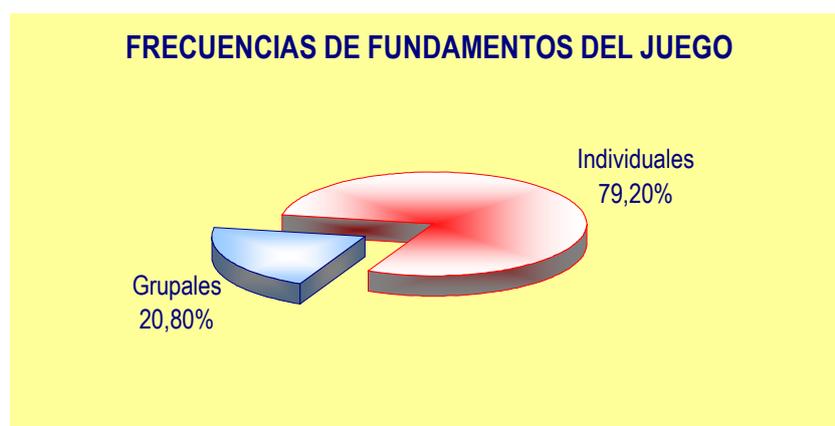


Gráfico IV.1.27. Porcentajes de aparición de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Los datos no dejan lugar a ninguna duda, pues existe una clarísima superioridad del ámbito individual sobre el grupal. La diferencia es de 379 habilidades a favor del ámbito

individual, o lo que es lo mismo, los alumnos desarrollan un 58,4% más de habilidades de carácter individual que de colectivo.

a.2. Momento Posterior.

En lo concerniente a la segunda realización del test de juego de 2vs2, nos encontramos con los siguientes datos (tabla IV.1.37.)

Fundamentos del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Individuales	460	78,90
Grupales	123	21,10
Total	583	100

Tabla IV.1.37. Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

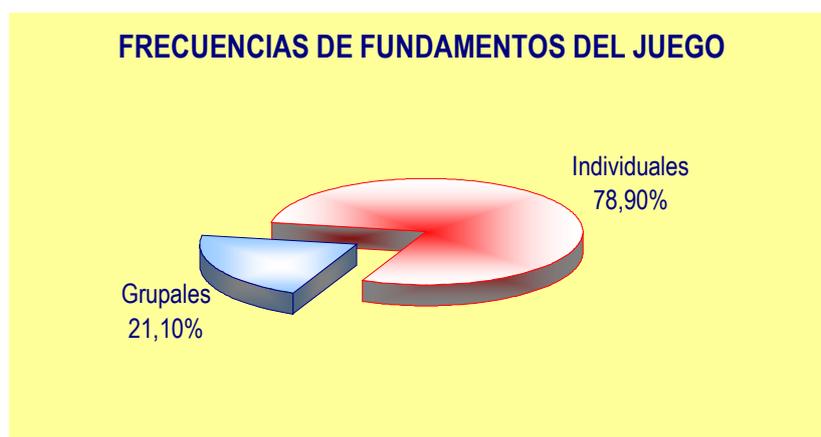


Gráfico IV.1.28. Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Podemos observar la mayor presencia de los fundamentos individuales, con 337 apariciones más que colectivos. Si comparamos estos resultados con los obtenidos en el test inicial, comprobamos que no existe apenas ninguna variación en cuanto a porcentajes, pues en el test inicial se obtenía un 79,2% de fundamentos individuales, por el 78,9% actual, es decir una diferencia de 0,3% a favor del test inicial, o lo que es lo mismo, se ha reducido en un 0,3% el uso de fundamentos individuales. Lo contrario ocurre en la faceta colectiva, donde se ha pasado del 20,8% del test inicial al 21,1% del final.

La principal diferencia que nos encontramos es que en el presente test se ha reducido el número de fundamentos utilizados, pasando de 649 en el test inicial a los 583 del presente.

b. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.

Comprobaremos ahora si la mayor frecuencia de utilización de fundamentos individuales también se traduce en un mayor dominio de los mismos, para lo cual nos basaremos en el análisis de las frecuencias de corrección.

b.1. Momento Previo

Como en los apartados anteriores, partiremos del análisis de la primera realización del test de juego de 2vs2 en lo referente al aspecto que nos ocupa en este momento (tabla IV.1.38.).

Fundamentos	Dimensión Ejecutiva				Dimensión decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Individuales	343	66,73	171	33,27	379	73,74	135	26,26
Grupales	84	62,22	51	37,78	99	73,33	36	26,67

Tabla IV.1.38. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

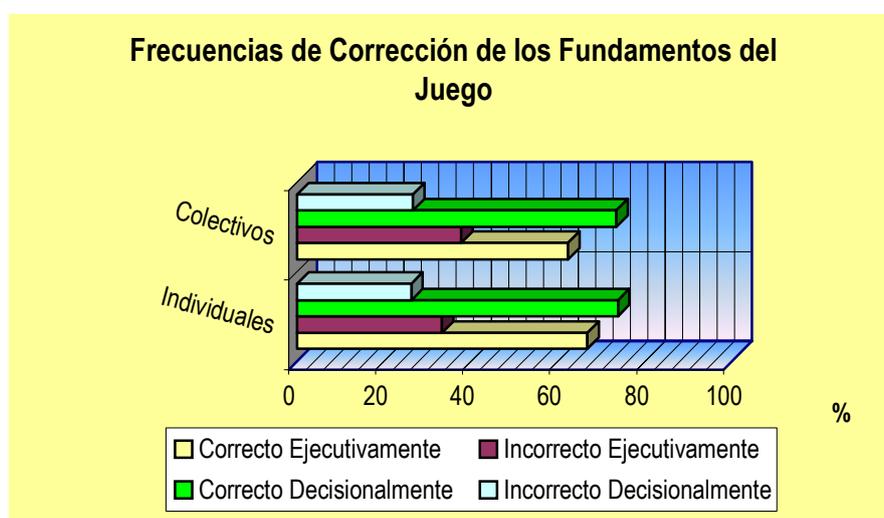


Gráfico IV.1.29. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Vemos como las diferencias encontradas en el apartado anterior dejan de ser tan importantes al analizar la corrección de los dos grupos de fundamentos. De hecho, dichas diferencias se reducen a un 4,51% en el ámbito ejecutivo y a un 0,41% en el ámbito decisional, siempre a favor de los fundamentos individuales. De este modo, no podemos decir que la menor aparición de los fundamentos colectivos sea debida a un menor dominio de las habilidades que a ellos pertenecen.

En definitiva, y teniendo en cuenta las frecuencias de aparición y las de corrección de los fundamentos, podemos comprobar como el juego tiende a ser individual, pero eso no lleva implícito un mayor dominio de esta faceta del juego con respecto a la colectiva.

b.2. Momento Posterior.

En lo que respecta a la segunda realización del test de juego de 2vs2, las frecuencias de corrección de los fundamentos utilizados por los jugadores de las escuelas colaboradoras son los que se muestran en la tabla IV.1.39.

Fundamentos	Dimensión Ejecutiva				Dimensión decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Individuales	337	73,26	123	26,74	374	81,30	86	337,00
Grupales	102	82,93	21	17,07	114	92,68	9	102,00

Tabla IV.1.39. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

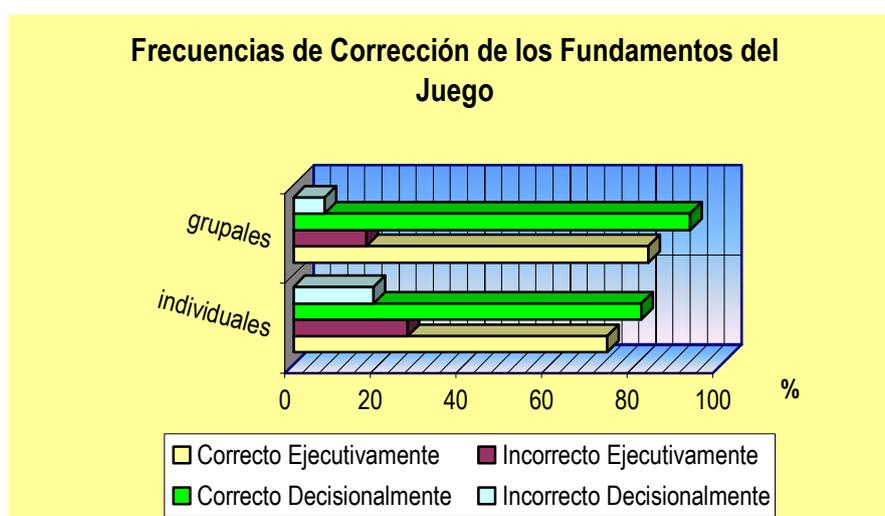


Gráfico IV.1.30. Frecuencias de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento Posterior.

Observamos en la tabla IV.1.39. como las diferencias encontradas a nivel aparición de los fundamentos del juego no tiene continuidad en los resultados registrados en las frecuencias de corrección, pues si bien los fundamentos individuales son los más empleados por los jugadores de las escuelas colaboradoras, son los colectivos los que mejores frecuencias de corrección presentan. Ahora bien, tanto el ámbito individual como el colectivo experimentan mejoras respecto a la primera realización del test de juego de 2vs2.

Al analizar los resultados nos encontramos con unos hechos muy importantes. En primer lugar, la situación de mayor corrección que se daba en el test inicial de los fundamentos individuales sobre los colectivos ha experimentado cambios, de manera que los colectivos presentan en estos momentos mejores resultados que los individuales, tanto en el ámbito ejecutivo, como en el decisonal. Concretamente se ha pasado de unas diferencias de corrección del 4,51% en el ámbito ejecutivo en el test inicial a favor de los fundamentos individuales a 9,67% en el test final a favor de los colectivos. Por su parte, en el ámbito decisonal la diferencia del 0,41% a favor del ámbito individual, se ha convertido en una ventaja colectiva del 11,38%. Por lo tanto podemos comprobar una evolución bastante importante en la corrección del carácter colectivo del juego.

Igualmente, hemos de reseñar la mayor corrección que registra el ámbito decisonal, al igual que ocurría en la primera realización del test de juego de 2vs2.

c. Índices de corrección de los fundamentos del juego utilizados por las escuelas colaboradoras.

Por último, dentro del análisis de los fundamentos del juego, haremos mención a los índices de corrección que registran.

c.1. Momento Previo.

En lo concerniente a la primera realización del test de juego de 2v2, los índices de corrección obtenidos por las escuelas colaboradoras son los que se recogen a continuación en la tabla IV.1.40.

Fundamentos del Juego	ICTE	ICTA	ICTT
Individuales	0,67	0,74	0,70
Grupales	0,62	0,73	0,68
<i>Índice general</i>	<i>0,64</i>	<i>0,74</i>	<i>0,69</i>
Desviación Típica	0,04	0,01	0,01

Tabla IV.1.40. Índices de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

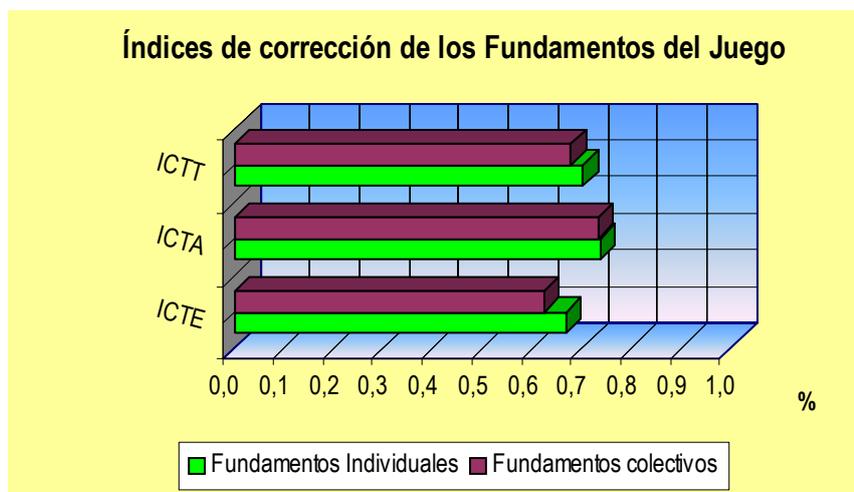


Gráfico IV.1.31. Índices de corrección de los fundamentos del juego. Momento previo.

En los datos recogidos en la tabla IV.1.40., podemos extraer dos aspectos importantes. En primer lugar, el ámbito decisional sigue mostrando mejores resultados que el ejecutivo. En segundo lugar, los fundamentos individuales muestran mejores resultados que los grupales, aunque estas diferencias no son muy importantes en ninguno de los dos ámbitos.

En otro orden de cosas, los niveles de corrección de los fundamentos del juego presentan, en el ámbito técnico-táctico, cifras superiores a las obtenidos en otras facetas del análisis del 2vs2, encontrando porcentajes de acierto cercanos al 70%, lo cual se ve aumentando en el ámbito puramente decisional, donde el acierto llega hasta el 74% de los fundamentos realizados.

c.2. Momento Posterior

En lo concerniente a la segunda realización del test de juego de 2vs2 por parte de los alumnos de las escuelas colaboradoras, nos encontramos con los resultados que a continuación se detallan (tabla IV.1.41.).

Fundamentos del Juego	ICTE	ICTA	ICTT
Individuales	0,73	0,81	0,77
Grupales	0,83	0,93	0,88
<i>Índice General</i>	0,78	0,87	0,83
Desviación Típica	0,07	0,08	0,08

Tabla IV.1.41. Índices de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento Posterior.

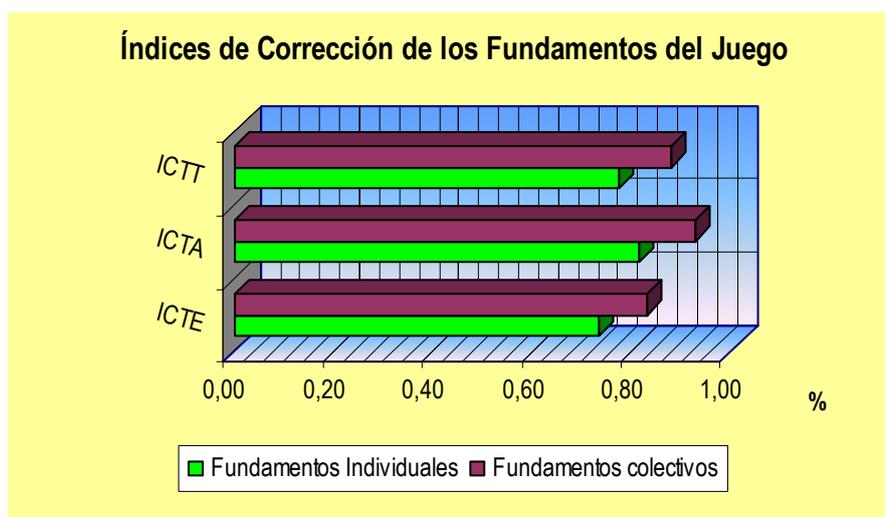


Gráfico IV.1.32. Índices de corrección de los fundamentos del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Podemos observar en la tabla IV.1.42. los mejores resultados del ámbito decisional sobre el ejecutivo, así como del grupal sobre el individual.

	FUNDAMENTOS	ICTE	ICTA	ICTT
TEST INICIAL	Individuales	0,67	0,74	0,70
	Grupales	0,62	0,73	0,78
	Índice General	0,64	0,74	0,69
TEST FINAL	Individuales	0,73	0,81	0,77
	Grupales	0,83	0,93	0,88
	Índice General	0,78	0,87	0,83

Tabla IV.1.42. Comparación de los Índices de corrección de los fundamentos del juego entre el test inicial y el final. Escuelas colaboradoras.

En la tabla anterior IV.1.42. podemos observar como las diferencias existentes en los índices de corrección entre el test inicial y el final siempre son a favor de la segunda realización del test de juego de 2v2. Cabe destacar el avance experimentado por los fundamentos grupales, que si lo unimos a la progresión, menos acusada, de los individuales, permite apreciar una mejoría considerable de los índices generales de corrección de los fundamentos del juego.

Es muy importante destacar que los niveles de error que se registran en los índices generales de corrección de los fundamentos del juego, son mucho más bajos que en el test inicial, ya que en aquel entonces se hablaba de niveles en todos los casos cercanos o superiores al 30%, mientras que en el presente test, los datos que manejamos hablan de niveles siempre inferiores al 25% y cercanos en el caso del ámbito decisional y del técnico-táctica al 15%, concretamente un 13% en el decisional y un 17% en el técnico-táctico.

d. Comparación de los fundamentos del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuelas colaboradoras.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de los fundamentos del juego empleados por los jugadores de las escuelas colaboradoras, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, obteniendo los siguientes resultados (tabla. IV.1.44).

		Prueba de Chi-cuadrado	
Distribución de habilidades por fundamentos del juego		0,898	
		Corrección Ejecutiva	Corrección Decisional
Fundamentos Individuales		0,027	0,005
Fundamentos colectivos		0,000	0,000

Tabla IV.1.43. Comparación de los fundamentos del juego entre las dos fases de recogida de datos. Escuela independiente.

En lo referente a la distribución de habilidades por fundamentos del juego, podemos comprobar como los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05. Por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en este sentido. Este hecho queda patente si tenemos en cuenta que las frecuencias de aparición de los fundamentos del juego son prácticamente similares en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2, pues si bien en un principio los fundamentos individuales registraban porcentajes de 20,8% en el ámbito colectivo y 79,2% en el individual, al final, esas cifras son de 21,1% y 78,9% respectivamente.

En lo que se refiere a la corrección de los fundamentos del juego, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores, en todos los casos a 0,05. Por tanto, a nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego de 2vs2.

Estas diferencias siempre atienen a mejoras en el nivel de corrección de los fundamentos a lo largo del proceso de investigación. De este modo, en lo referente a los fundamentos individuales los índices de corrección evolucionan de un 0,67 en el ámbito ejecutivo a un 0,73, mientras que en el decisional lo hace de un 0,74 a un 0,81. Ahora bien, el mayor avance lo experimentan los fundamentos colectivos, que pasan en el ámbito ejecutivo de un 0,62 inicial a un 0,83 final, y de un 0,73 inicial a un 0,93 final en el decisional.

Por tanto, se puede determinar que los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran importante mejorías a nivel de fundamentos del juego tanto a nivel individual, como colectivo, si bien en estos últimos es donde experimentan mayores avances.

e. Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego. Escuelas colaboradoras.

Del análisis realizado acerca de los fundamentos del juego empleados por los jugadores de las escuelas colaboradoras, podemos extraer las consecuencias que mostramos en la tabla IV.1.44.

DIMENSIÓN: FUNDAMENTOS DEL JUEGO. ESCUELAS COLABORADORAS	
1ª Consecuencia:	Existen diferencias importantes la corrección de los fundamentos del juego entre la primera y segunda realización del test de juego. Estas diferencias evidencian mejoras tanto a nivel colectivo como individual, así como tanto a nivel ejecutivo como decisional. En este sentido, los mayores avances o mejoras se experimentan en el ámbito colectivo.
2ª Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran una superioridad en el ámbito decisional con respecto al ejecutivo, tanto en la primera como en la segunda realización del test de juego.
3ª Consecuencia:	En la primera realización del test, la mayor corrección correspondía a los fundamentos individuales, mientras que al final del proceso los colectivos son los que obtienen mejores índices de corrección.
4ª Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras, por la frecuencia de aparición de los fundamentos del juego, tienden hacia un juego de carácter individual, aunque por los datos extraídos parecen dominar más la faceta colectiva del mismo.

Tabla IV.1.44. Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego empleados en el test de juego de 2v2. Escuelas colaboradoras.

IV.1.3. ANÁLISIS DE LAS FASES DEL JUEGO

Uno de los aspectos más relevantes que podemos analizar con el test de juego de 2vs2 es el referido a las fases del juego. El análisis de este apartado nos permitirá conocer el ámbito del juego en el cual se desenvuelven mejor los alumnos, así como los posibles problemas que en cada de uno de ellos se encuentren. Para tal fin, y como ya recogimos en el apartado dedicado a la explicación del test de juego y a la construcción del mismo, se han agrupado las habilidades técnico-tácticas en tres fases del juego, basándonos en la clasificación de Ardá (1998). Dichas fases del juego son:

- Inicio de la acción ofensiva. (IAO)
- Construcción y desarrollo ofensivo. (CDO)
- Desarrollo defensivo. (DDE)

Como podemos observar, vamos más allá de la mera división en fase defensiva y ofensiva, pues así podremos analizar con mayor profundidad el desenvolvimiento de los jugadores en las diferentes facetas o parcelas del juego, cuestión ésta que ya fue explicado en el apartado específico dedicado al test de juego de 2vs2 en el capítulo del marco teórico.

IV.1.3.1. ANÁLISIS DE LAS FASES DEL JUEGO EN LA ESCUELA INDEPENDIENTE

Nos centraremos a continuación en el estudio de la actuación de los jugadores de la escuela independiente en las diferentes fases del juego que hemos reseñado anteriormente.

a. Frecuencias de aparición de las fases del juego en la escuela independiente.

En primer lugar, y como hemos hecho en los otros apartados del análisis de la actuación de los jugadores en el test de juego de 2vs2, vamos a presentar las frecuencias de aparición de las diferentes fases del juego estudiadas.

a.1. Momento Previo.

En lo que concierne a la primera realización del test de juego por parte de la escuela independiente, nos encontramos con los datos que a continuación recogemos en la tabla IV.1.45.

Fases del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Inicio de la acción ofensiva	97	13,62
Construcción y Desarrollo Ofensivo	397	55,76
Desarrollo Defensivo	218	30,62
Total	712	100,00

Tabla IV.1.45. Frecuencias de Aparición de las Fases del Juego.
Escuela independiente. Momento previo.

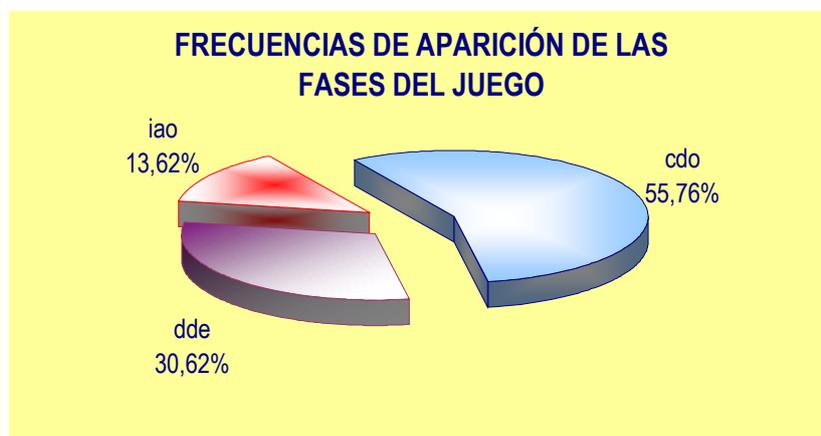


Gráfico IV.1.33. Frecuencias de Aparición de las Fases del Juego.
Escuela independiente. Momento previo.

Como podemos observar, nos encontramos una supremacía de la fase de juego de construcción y desarrollo ofensivo, siendo sus habilidades superiores en número a la suma de las otras dos fases del juego. Esto nos indica claramente hacia donde decantan los jugadores su actuación.

La distribución de las frecuencias vislumbra que, aproximadamente, una de cada dos acciones que realiza el jugador están encaminadas a la construcción del juego ofensivo, mientras que una de cada tres hace referencia a aspectos de corte defensivo. Por su parte, la inclinación de los jugadores hacia el ámbito ofensivo es aún más patente al comprobar que existe otro 14% de habilidades, pertenecientes al inicio de la acción ofensiva, cuyo objetivo es entrar en la fase de construcción y desarrollo ofensivo.

a.2. Momento Posterior.

Analizadas las frecuencias de aparición de las fases del juego en la primera realización del test de juego de 2vs2, nos centramos a continuación en hacer lo propio con los datos recogidos en la segunda realización de dicho test (tabla IV.1.46.).

Fases Del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Inicio de la acción ofensiva	121	16,83
Construcción y Desarrollo Ofensivo	401	55,77
Desarrollo Defensivo	197	27,40
Total	719	100

Tabla IV.1.46. Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento posterior.

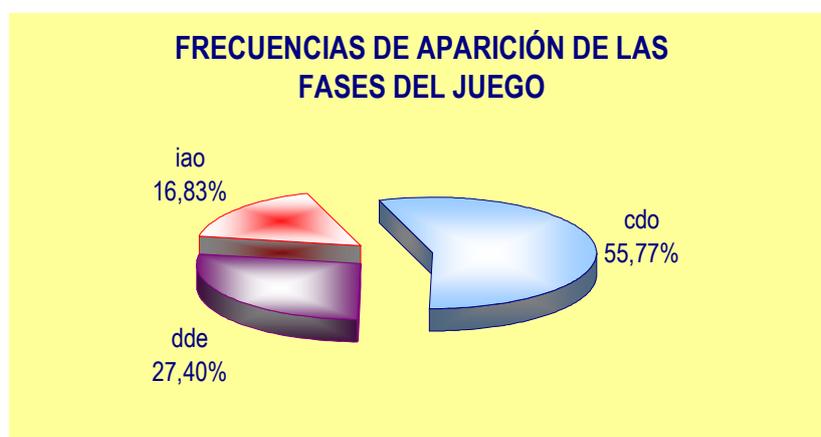


Gráfico IV.1.34. Frecuencias de aparición de los fundamentos del juego.
Escuela independiente. Momento posterior.

Como podemos apreciar, existe una supremacía del juego ofensivo sobre el defensivo, ya que entre la fase de inicio de la acción ofensiva, cuyas habilidades tienen como objetivo primordial entrar en la fase de construcción y desarrollo ofensivo y ésta misma, alcanzan el 73% del total de las habilidades.

En cuanto a la distribución de frecuencias diremos que apenas existen diferencias con respecto a la primera realización del test de juego, puesto que la fase de construcción y desarrollo ofensivo varía un 0,01%, la de Inicio de la acción ofensiva un 3,21%, registrando más presencias en este momento y, por último, la fase de desarrollo defensivo desciende en un 3,22% con respecto al momento inicial.

b. Frecuencias de corrección de las fases del juego en la escuela independiente.

Nos centraremos a continuación en analizar las frecuencias de corrección de las diferentes fases del juego.

b.1. Momento Previo.

En la primera realización del test de juego, por parte de los jugadores de la escuela independiente, se obtienen los resultados, que se recogen en la tabla IV.1.47., con respecto a las fases del juego.

FASES DEL JUEGO		DIMENSIÓN EJECUTIVA				DIMENSIÓN DECISIONAL			
		CORRECTO		INCORRECTO		CORRECTO		INCORRECTO	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
IAO	IAO	69	71,13	28	28,87	80	82,47	17	17,53
	CDO	232	58,44	165	41,56	255	64,23	142	35,77
	DDE	90	41,28	128	58,72	96	44,04	122	55,96

Tabla IV.1.47. Frecuencias de Corrección de las Fases del Juego. Escuela independiente. Momento previo.

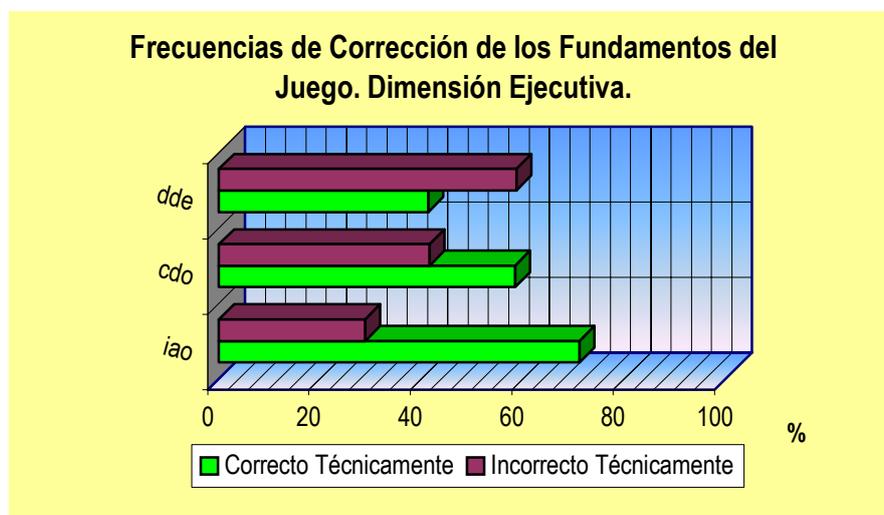


Gráfico IV.1.35. Frecuencias de Corrección de la Dimensión Ejecutiva por fases del juego. Escuela independiente. Momento Previo.

La fase del juego donde encontramos más nivel de acierto es la de inicio de la acción ofensiva, mientras que el caso contrario lo protagoniza la de desarrollo defensivo, con índice de acierto muy bajo, ya que el 58,72% de las habilidades realizadas, y pertenecientes a esta fase del juego, han sido incorrectas desde el punto de vista meramente ejecutivo. Es sólo en esta fase donde el porcentaje de error es superior al de acierto. Si bien en la fase de construcción y desarrollo defensivo las habilidades técnico-tácticas ejecutadas de manera correcta superan en

un 16,88% a las incorrectas, es en la fase de inicio de la acción ofensiva donde estas diferencias son más importantes. Las habilidades técnico-tácticas ejecutadas correctamente han sido el 71,13% del total de las correspondientes a esta fase, con lo cual superan a las incorrectas en un 42,26 % de las ocasiones.

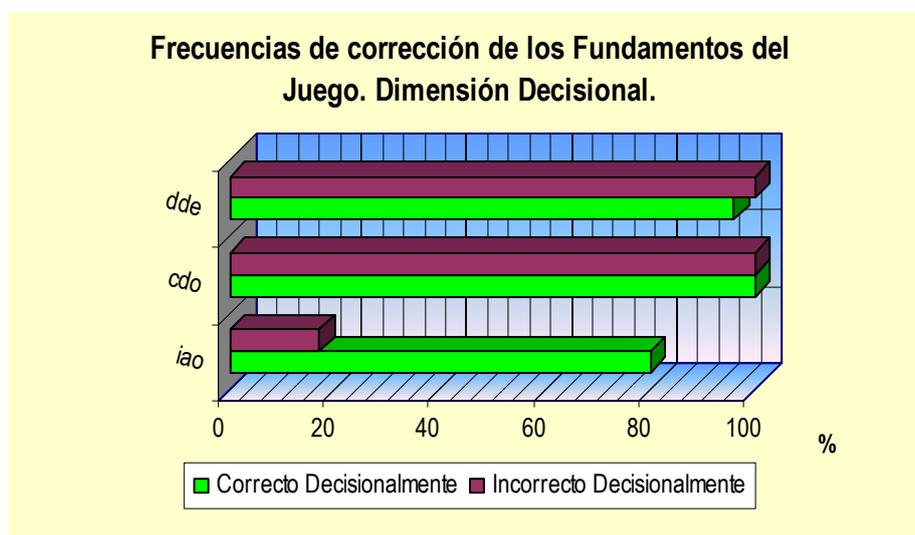


Gráfico IV.1.36. Frecuencias de Corrección de la Dimensión Ejecutiva por fases del juego. Escuela independiente. Momento previo.

Como podemos observar (gráfico IV.1.36.), la distribución viene a ser similar que en el apartado anterior, si bien, en el presente, las diferencias entre habilidades correctas e incorrectas es más patente. La fase del juego con mayor porcentaje de acierto sigue siendo la de inicio de la acción ofensiva, pero en esta ocasión con una diferencia de un 64,94 % a favor de las habilidades ejecutadas correctamente con adecuación a las condiciones del juego, ya que éstas alcanzan el 82,47% del total de las realizadas en esta fase del juego.

Por su parte, en la fase de construcción y desarrollo ofensivo, aparece un mayor porcentaje de corrección que en la fase ejecutiva, alcanzando unos valores del 64,23% de habilidades correctas.

En última instancia, al igual que ocurría en el caso del ámbito ejecutivo, la fase de desarrollo defensivo es la que presenta peores registros, pues las habilidades incorrectas superan a las correctas en un 11,92% de las ocasiones, siendo el porcentaje de error del 55,96%.

b.2. Momento Posterior

Las frecuencias de corrección que los jugadores de la escuela independiente obtienen en el momento final de la recogida de datos son los que recogemos a continuación (tabla IV.1.48).

FASES DEL JUEGO		DIMENSIÓN EJECUTIVA				DIMENSIÓN DECISIONAL			
		CORRECTO		INCORRECTO		CORRECTO		INCORRECTO	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
IAO	IAO	96	79,34	25	20,66	98	80,99	23	19,01
	CDO	264	65,84	137	34,16	247	61,60	154	38,40
	DDE	84	42,64	113	57,36	97	49,24	100	50,76

Tabla IV.1.48. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Escuela independiente. Momento Posterior.

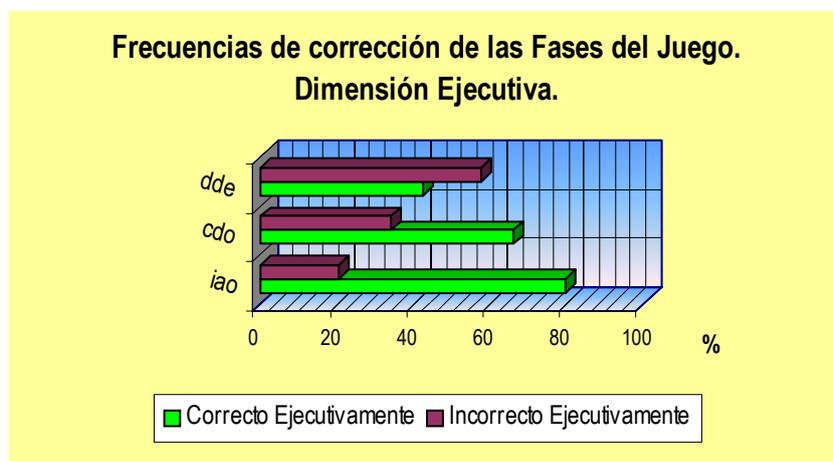


Gráfico IV.1.37. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Escuela independiente. Ámbito ejecutivo. Momento posterior.

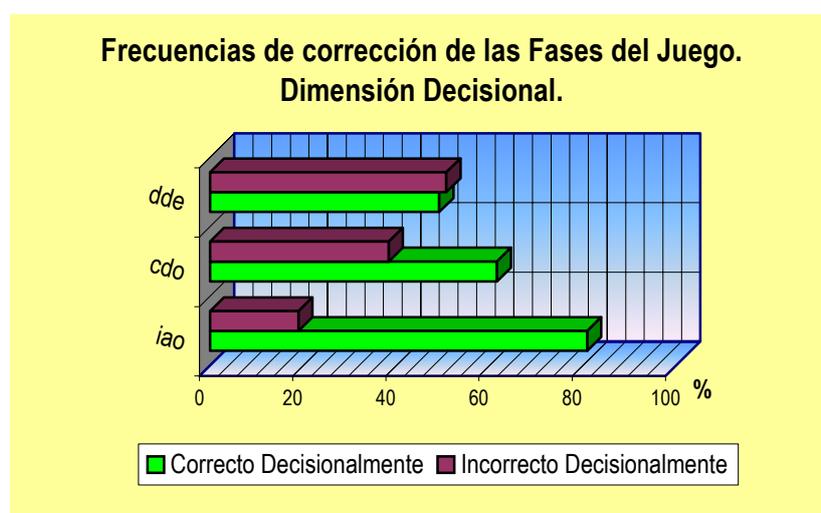


Gráfico IV.1.38. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Escuela independiente. Ámbito decisional. Momento posterior.

Como se recoge en los gráficos IV.1.37 y IV.1.38, la fase del juego donde se encuentran los mayores porcentajes de corrección es la de inicio de la acción ofensiva. Por el contrario, es la de desarrollo defensivo la que peores resultados obtiene.

En lo que se refiere al ámbito ejecutivo, se produce una mejoría generalizada respecto a la primera realización del test de juego. Es, en este sentido, la fase de juego de inicio de la acción ofensiva la que más mejora, pasando del 71,13% al 79,34% de corrección. La fase de construcción y desarrollo ofensivo experimenta un avance desde el 58,44% inicial al 65,84% final. En última instancia, la fase de desarrollo defensivo permanece prácticamente estable.

En lo concerniente al ámbito decisional, salvo la fase de desarrollo defensivo, que registra un avance desde el 44,09% de corrección inicial al 49,24 final, el resto de fases analizadas experimentan ligeros empeoramientos.

Hemos de destacar, en otro orden de cosas, que los porcentajes de acierto alcanzan niveles ciertamente elevados en la fase de inicio de la acción ofensiva, rozando el 80% en las dos dimensiones. Por el contrario, la fase de desarrollo defensivo, además de ser la más pobre en presencia de habilidades, también es la que peores niveles de corrección presenta, lo cual lo demuestra su porcentaje de error, que alcanza el 57,36% en el ámbito ejecutivo y el 50,74% en el decisional.

c. Índices de corrección de las fases del juego en la escuela independiente.

En última instancia, dentro del análisis de las fases del juego en la escuela independiente, nos centraremos en los índices de corrección de las mismas.

c.1. Momento Previo.

En lo concerniente a la primera realización del test de juego de 2vs2, los índices de corrección de las fases del juego son los que se recogen en la tabla IV.1.49., que se muestra a continuación.

FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
Inicio de la acción ofensiva	0,71	0,82	0,77
Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,58	0,64	0,61
Desarrollo Defensivo	0,41	0,44	0,43
<i>Índice de Corrección General</i>	<i>0,57</i>	<i>0,64</i>	<i>0,60</i>
Desviación Típica	0,15	0,19	0,17

Tabla IV.1.49. Índices de Corrección por Fases del Juego.
Escuela independiente. Momento previo.

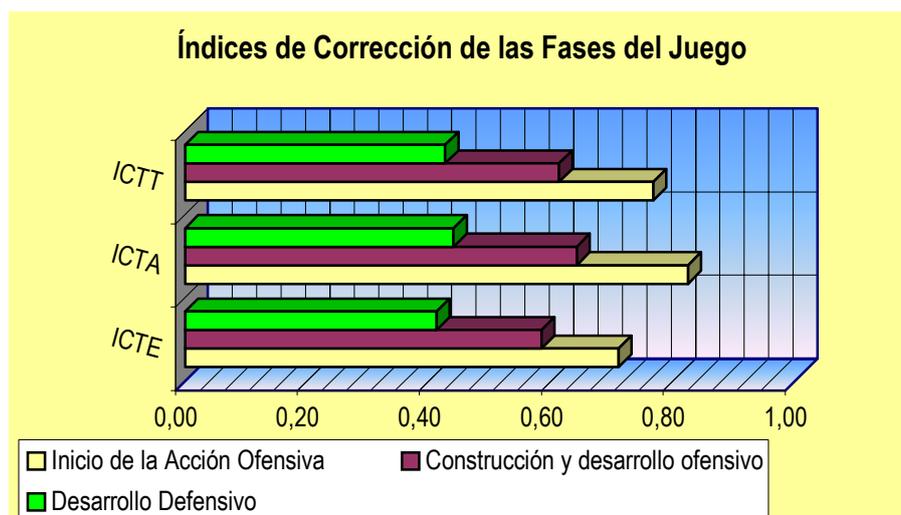


Gráfico IV.1.39. Índices de Corrección por Fases del Juego. Escuela independiente. Momento previo.

Queda patente, en el anterior gráfico (IV.1.39.), la superioridad de la fase de inicio de la construcción ofensiva sobre el resto de fases en cuanto a corrección de las habilidades técnico-tácticas que componen cada una de ellas.

Por su parte, en la fase de construcción y desarrollo ofensivo, aunque el índice de corrección está por encima del 0,50, es importante tener en cuenta que sus cifras señalan unos índices de error cercanos al 50%.

La fase de desarrollo defensivo registra cifras que muestran grandes carencias de los jugadores en lo concerniente a las habilidades que componen esta fase. Este aspecto será tratado con mayor detenimiento en el apartado dedicado a la interpretación de los datos.

Por último, como podemos observar en la tabla IV.1.49., la desviación típica entre los índices de corrección de las diferentes fases, nos demuestran diferencias importantes entre los niveles de corrección de las mismas, lo cual nos hace tomar con cautela el índice general de corrección mostrada en dicha tabla.

c.2. Momento Posterior.

En último lugar, dentro de este apartado, analizaremos los índices de corrección de las fases del juego en la segunda realización del test de juego en la escuela independiente, cuyos datos se recogen en la tabla IV.1.50.

FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
Inicio de la acción ofensiva	0,79	0,81	0,80
Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,66	0,62	0,64
Desarrollo Defensivo	0,43	0,49	0,46
<i>Índice de Corrección General</i>	<i>0,63</i>	<i>0,64</i>	<i>0,63</i>
Desviación Típica	0,18	0,16	0,17

Tabla IV.1.50. Índices de corrección de las fases del juego.
Escuela independiente. Momento posterior.

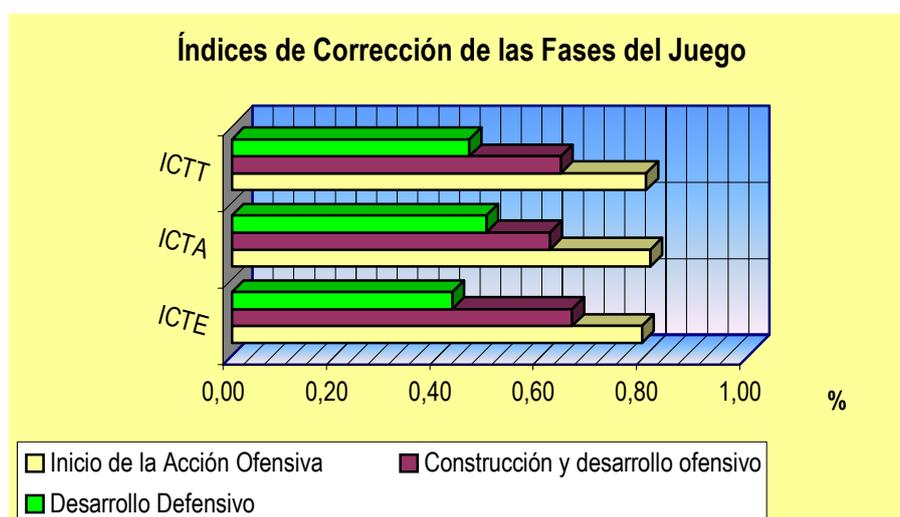


Gráfico IV.1.41. Índices de corrección de las fases del juego. Escuela independiente. Momento posterior.

El análisis de los índices y su visualización en el gráfico IV.1.41., nos muestra nuevamente que la corrección de la fase de inicio de la acción ofensiva obtiene índices de corrección altos en las tres dimensiones. En el polo opuesto, nos encontramos con la fase de desarrollo defensivo, donde no sólo, como veíamos anteriormente, existe una escasez de habilidades, sino que además, cuando aparecen, lo hacen muy frecuentemente de manera errónea.

La desviación típica existente entre los diferentes índices está cercana, en los tres casos analizados, al 0,2, por lo cual, por un lado, nos muestra las importantes diferencias de corrección existentes entre las tres fases del juego y, por otro, hacen que debamos tomar con cautela los índices generales de las mismas, al igual que ocurría en los datos extraídos de la primera realización del test de juego de 2vs2.

Hemos de resaltar que el avance de los índices técnico-tácticos se debe a la mejora del ámbito ejecutivo, puesto que el decisional, a excepción de la fase de desarrollo defensivo, desciende ligeramente en las otras dos fases del juego analizadas. De hecho, el índice general de corrección decisional se mantiene estable. Estos datos los podemos observar con mayor claridad en la siguiente tabla (IV.1.51.)

		FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
TEST INICIAL	Inicio de la acción ofensiva		0,71	0,82	0,77
	Construcción y Desarrollo Ofensivo		0,58	0,64	0,61
	Desarrollo Defensivo		0,41	0,44	0,43
	Índice de Corrección General		0,57	0,64	0,60
TEST FINAL	Inicio de la acción ofensiva		0,79	0,81	0,80
	Construcción y Desarrollo Ofensivo		0,66	0,62	0,64
	Desarrollo Defensivo		0,43	0,49	0,46
	Índice de Corrección General		0,63	0,64	0,63

Tabla IV.1.51. Comparación de los índices de corrección de las fases del juego entre el test inicial y el final. Escuela independiente. Momento posterior.

d. Comparación de las fases del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de las fases del juego del test de 2vs2 en la escuela independiente, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, obteniendo los siguientes resultados (tabla IV.1.52.).

Distribución de habilidades por fases del juego	Prueba de Chi-cuadrado	
	0,158	
	Corrección Ejecutiva	Corrección Decisional
Inicio de la Acción Ofensiva	0,026	0,779
Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,031	0,441
Desarrollo Defensivo	0,780	0,289

Tabla IV.1.52. Comparación de las fases del juego entre las dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

En lo referente a la distribución de habilidades por fases del juego, podemos comprobar como los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05. Por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en este sentido. Este hecho queda patente si tenemos

en cuenta que las frecuencias de aparición de las fases del juego son prácticamente similares en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2. En este sentido, la fase de inicio de la acción ofensiva pasa de un 13,62% inicial a un 16,83% final, mientras que la de construcción y desarrollo ofensivo lo hace de un 55,76% inicial a un 55,77% final y la de desarrollo defensivo de un 30,62% inicial a un 27,40% final.

En lo que se refiere a la corrección de las fases del juego, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son mayores en todos los casos a 0,05, a excepción del ámbito ejecutivo de la fase de construcción y desarrollo ofensivo, así como en la de inicio de la acción ofensiva. Por tanto, a nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no sólo existen diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego de 2vs2 en los dos casos citados, los cuales siempre corresponde al ámbito ejecutivo.

Las diferencias en la fase de inicio de la acción ofensiva, en el ámbito ejecutivo, se concreta en el avance experimentado por sus índices de corrección, que de un 0,71 inicial pasa a un 0,79 final. Por su parte, los valores en la fase de construcción y desarrollo ofensivo en el ámbito ejecutivo, que es aquella en que la prueba de contraste ha encontrado diferencias significativas, pasa de un índice de corrección inicial del 0,58 a uno final del 0,66. Apareciendo prácticamente las mismas habilidades, en esta fase del juego, en las dos realizaciones del test (397 en la primera y 401 en la segunda).

Por todo lo anterior, podemos determinar que no existen grandes diferencias entre la primera y segunda realización del test de juego de 2vs2, y que los jugadores de la escuela independiente sólo muestran una mejoría significativa en el ámbito ejecutivo, y siempre que hablemos de una fase ofensiva del juego.

e. Consecuencias del análisis de los fundamentos del juego. Escuela independiente.

Mostramos a continuación (tabla IV.1.53.) las consecuencias que se pueden extraer del análisis de las fases del juego en la actuación de los jugadores de la escuela independiente en el test de juego de 2vs2.

DIMENSIÓN: FASES DEL JUEGO. ESCUELA INDEPENDIENTE	
1^a Consecuencia:	Existen grandes diferencias de corrección entre las distintas fases del juego.
2^a Consecuencia:	Si bien, el mayor grado de corrección no se corresponde con la fase del juego que más presencia tiene en las dos realizaciones del test de 2vs2, si se puede comprobar como el mayor grado de error se corresponde con la fase del juego menos presente, que es la de desarrollo defensivo.
3^a Consecuencia:	Se produce una mejoría del ámbito ejecutivo generalizada, si bien la única significativa es la registrada por la fase de construcción y desarrollo ofensivo.
4^a Consecuencia:	En el ámbito decisional se produce un estancamiento e incluso retroceso en el ámbito ofensivo.
5^a Consecuencia:	Los alumnos tienen muchos problemas a la hora de defender, y mientras que desempeñan roles de juego acordes con esa función están orientados, primordialmente, a recuperar la posesión del balón.

Tabla IV.1.53. Consecuencias del análisis de las fases del juego en el test de juego de 2v2. Escuela independiente.

IV.1.3.2. ANÁLISIS DE LAS FASES DEL JUEGO EN LAS ESCUELAS COLABORADORAS

Analizados los resultados obtenidos por la escuela independiente en el test de juego de 2vs2, nos centramos a continuación en el análisis de los registrados por las escuelas colaboradoras

a. Frecuencias de aparición de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.

Para comenzar el análisis de las fases del juego en las escuelas colaboradoras, partiremos, como en las ocasiones anteriores, de las frecuencias de aparición de cada una de las mismas.

a.1. Momento Previo

En lo concerniente a la primera realización del test de juego de 2vs2, los datos que nos encontramos son los que recogemos en la tabla IV.1.54., la cual se recoge a continuación.

Fases del Juego	Frecuencia	%
Inicio de la acción ofensiva	91	14,02
Construcción y desarrollo ofensivo	384	59,17
Desarrollo defensivo	174	26,81

Tabla IV.1.54. Frecuencias de aparición de las fases del juego. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

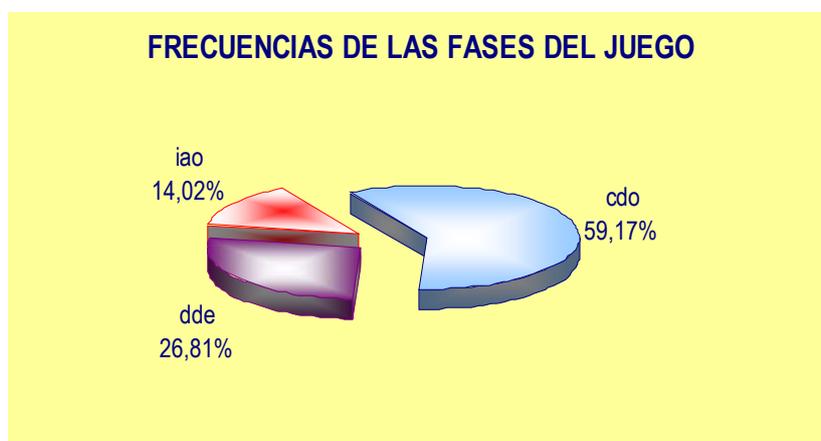


Gráfico IV.1.42. Frecuencias de Aparición de las Fases del Juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Si observamos las frecuencias recogidas en la tabla IV.1.54., se aprecia una mayor aparición de las fases de construcción y desarrollo ofensivo, con un 59,17% de las habilidades realizadas por los jugadores. Por su parte, la fase que menos presencia tiene es la de inicio de la acción ofensiva, ya que un 14,02% de las habilidades realizadas por los jugadores pertenecen a esta a la misma.

Podemos comprobar como los jugadores realizan 2,2 habilidades de carácter eminentemente ofensivo por cada habilidad defensiva. Si a esto sumamos las habilidades que hemos recogido dentro de la fase del juego de inicio de la acción ofensiva, pues son aquellas que se realizan con el objetivo de entrar en la fase de construcción y desarrollo ofensivo, podemos hablar de que casi por cada tres acciones que realizan los jugadores con miras ofensivas, sólo realizan una de carácter eminentemente defensivo.

En definitiva, se aprecia una inclinación del juego hacia el ámbito ofensivo.

a.2. Momento Posterior.

En la segunda realización del test de juego de 2vs2, los resultados obtenidos por los jugadores de las escuelas colaboradoras, en lo referente a las fases del juego, son los siguientes.

Fases del Juego	Frecuencia	Porcentaje
Inicio de la acción ofensiva	86	14,75
Construcción y Desarrollo Ofensivo	313	53,69
Desarrollo Defensivo	184	31,56
Total	583	100

Tabla IV.1.55. Frecuencias de aparición de las fases del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

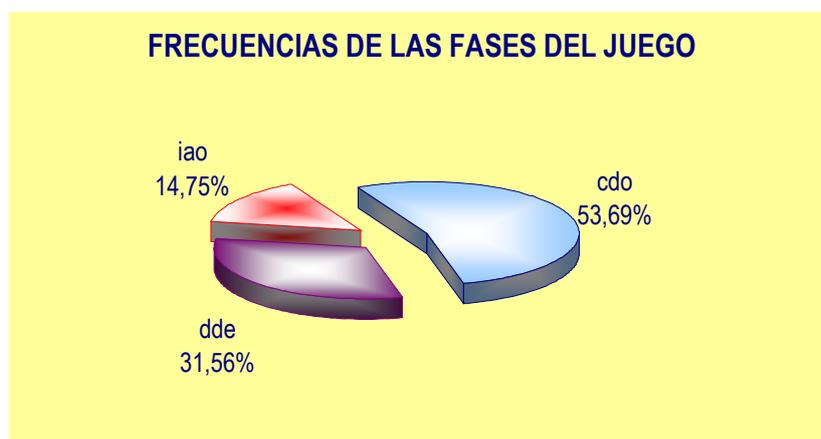


Gráfico IV.1.43. Frecuencias de aparición de las fases del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Las frecuencias recogidas en la tabla IV.1.55. nos permiten observar una mayor aparición de la fase del juego de construcción y desarrollo ofensivo. Concretamente un 53,69% de las habilidades realizadas correspondían a esta fase. Por el contrario, la fase con menos presencia es la de inicio de la acción ofensiva, con un 14,75% de las habilidades desarrolladas. En última instancia, la fase de desarrollo defensivo ocupa el 31,56% de las habilidades.

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la primera realización del test de juego de 2vs2, hemos de decir que la muestra presenta una distribución prácticamente similar, con un descenso de aparición del 5,48% en la fase del construcción y desarrollo ofensivo, un aumento del 4,75% en la de desarrollo defensivo y sólo un 0,73% en la de inicio de la acción ofensiva.

b. Frecuencias de corrección de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.

Nos ocupamos, ahora, en analizar que ocurre con los datos anteriormente expuestos si no nos centramos con exclusividad en la frecuencia de aparición de las diferentes fases del juego, sino también en el grado de corrección de las mismas.

b.1. Momento Previo.

En lo referente a la primera toma de datos que realizamos con los alumnos de las escuelas colaboradoras, los datos que de ella se pueden extraer se recogen en la tabla IV.1.56., que mostramos a continuación.

Fases del Juego	Ámbito ejecutivo				Ámbito decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Inicio de la acción ofensiva	75	82,42	16,00	17,58	82,00	90,11	9,00	9,89
Construcción y desarrollo ofensivo	258	67,19	126,00	32,81	285,00	74,22	99,00	25,78
Desarrollo defensivo	94	54,02	80,00	45,98	111,00	63,79	63,00	36,21

Tabla IV.1.56. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

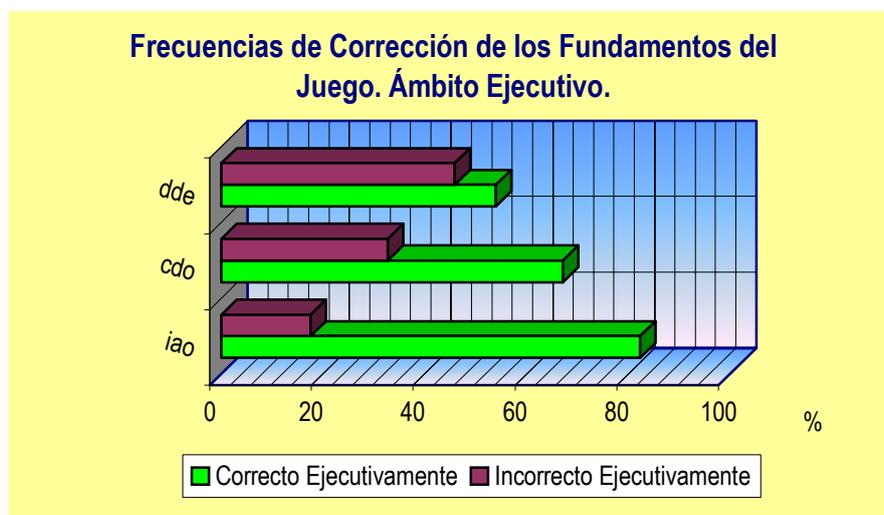


Gráfico IV.1.44. Frecuencias de corrección de las fases del juego en el ámbito ejecutivo. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Los resultados obtenidos son bastante reveladores, pues apreciamos que la fase del juego que menos presencia tiene, es decir, la de inicio de la acción ofensiva, es la que mayores porcentajes de corrección presenta, alcanzando el 82,42% en el ámbito ejecutivo.

Por su parte, la fase de desarrollo defensivo es la que peores registros obtiene, con unos porcentajes de error del 45,98%.

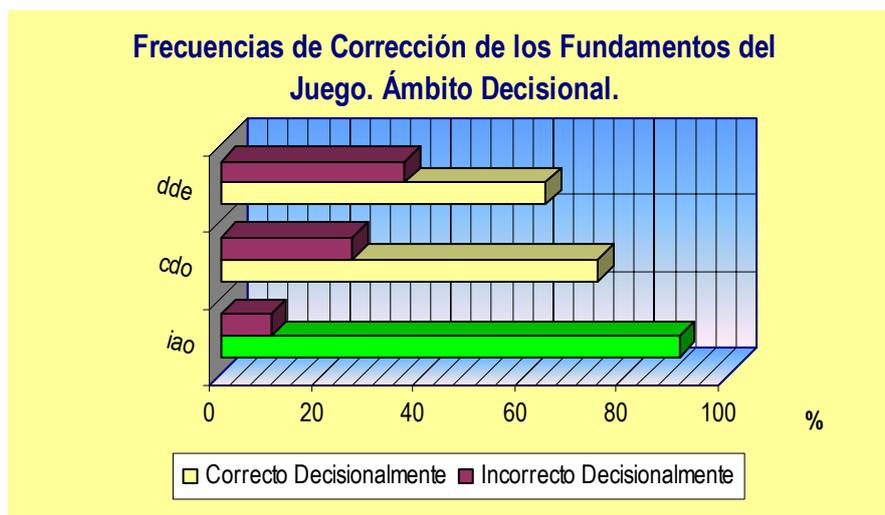


Gráfico IV.1.45. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Ámbito decisional. Escuelas colaboradoras. Momento Previo.

Como vemos, la distribución en cuanto a los porcentajes de corrección de las diferentes fases del juego viene a ser la misma que cuando nos referíamos al ámbito ejecutivo. Nuevamente podemos comprobar como los resultados obtenidos en el ámbito decisional superan a los obtenidos en el ejecutivo, siendo las diferencias de 7,69% en la fase de inicio de la acción ofensiva, de 7,03% en la de construcción y desarrollo ofensivo y de 9,77% en la de desarrollo defensivo, siempre a favor del ámbito decisional.

b.2. Momento Posterior.

Las frecuencias de corrección de las diferentes fases del juego, en la segunda realización del test de 2vs2, en las escuelas colaboradoras, son los que siguen (tabla IV.1.57.)

Fases del Juego	Ámbito ejecutivo				Ámbito decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Inicio de la acción ofensiva	70	81,40	16	18,60	79	91,86	7	8,14
Construcción y desarrollo ofensivo	230	73,48	83	26,52	261	83,39	52	16,61
Desarrollo defensivo	139	75,54	45	24,46	148	80,43	36	19,57

Tabla IV.1.57. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Como punto de partida, podemos destacar que la fase del juego que más se repite en cuanto a frecuencias de aparición no es la que mejores porcentajes de corrección obtiene, si no todo lo contrario, pues es la fase de inicio de la acción ofensiva, que es la de menor presencia en porcentajes de aparición, la que mejores frecuencias de corrección presenta. Este hecho se repetía en el momento inicial, aunque en el presente existen menos diferencias entre las frecuencias de corrección obtenidas en esa fase y las de las fases restantes.

Lo que si se produce es una mejoría generalizada en todas las fases y ámbitos, a excepción, precisamente del inicio de la acción ofensiva, donde en el ámbito ejecutivo se obtiene un índice de corrección un 1,02% menor que en el test inicial. Para ver con más concreción lo comentado anteriormente presentamos en dos gráficos diferentes (IV.1.46. y IV.1.47.) la distribución de cada una de las fases en cada uno de los ámbitos, el ejecutivo y el decisional.

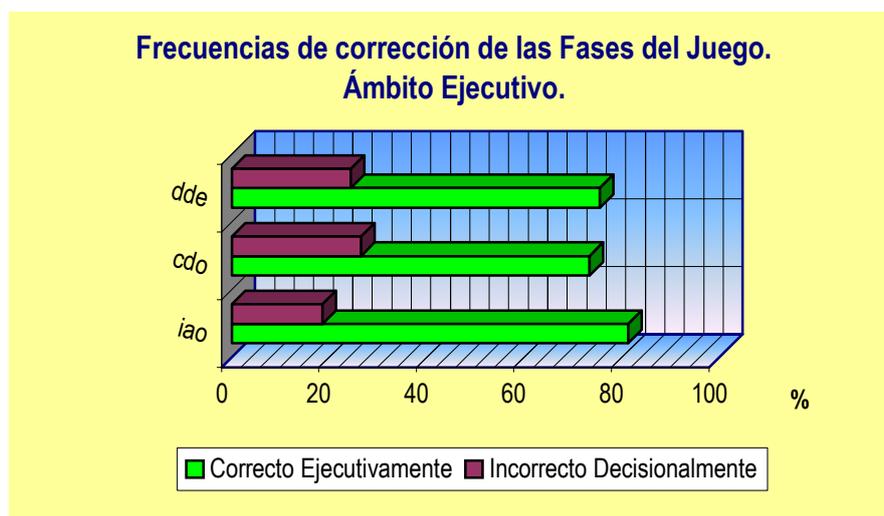


Gráfico IV.1.46. Frecuencias de corrección de las fases del juego. Ámbito ejecutivo.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

En el gráfico IV.1.46., se observa como el ámbito ejecutivo presenta unas frecuencias de corrección muy superiores a las de incorrección, destacando por encima de las otras fases la de inicio de la acción ofensiva, si bien, y como hemos comentado anteriormente, presenta unos niveles muy similares a los alcanzados por esa misma fase en el test inicial.

En lo concerniente a las otras fases, la evolución experimentada con respecto al test inicial ha sido muy importante. La fase de construcción y desarrollo ofensivo obtiene valores un 6,29% mayor que en el test inicial, donde obtuvo una frecuencia de corrección del 67,19%. Por su parte, la fase de desarrollo defensivo, que en el momento inicial obtuvo un 54,02% de corrección, llega hasta el 75,54% actual, lo que supone un aumento o avance del 21,52%, o lo que es lo mismo, una reducción del porcentaje de error equivalente a esa cifra. Se ha pasado de valores donde aproximadamente una de cada dos acciones realizadas en esa fase eran ejecutadas de manera incorrecta a otra mucho más positiva, donde tres de cada cuatro son ejecutadas de manera correcta.

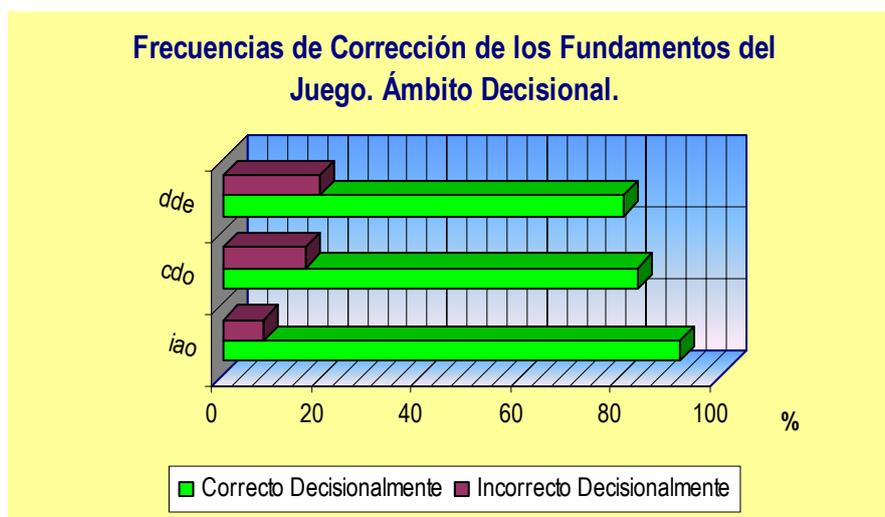


Gráfico IV.1.47.Frecuencias de corrección de las fases del juego. Ámbito decisional.
Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

En lo referente al ámbito decisional (gráfico IV.1.47.), sigue siendo la fase de inicio de la acción ofensiva la que mejores porcentajes de corrección obtiene, seguida de la de construcción y desarrollo ofensivo y por último de la de desarrollo defensivo.

De la misma manera que ocurría en el ámbito ejecutivo, la fase que mejores porcentajes de corrección presenta, esto es, la de inicio de la acción ofensiva es la que peor evolución experimenta, viéndose reducida a un avance del 1,75%. Por su parte, la fase de construcción y desarrollo ofensivo experimenta un avance del 9,17%, mientras que es la de desarrollo defensivo la que mejor progresión o evolución muestra, alcanzando un avance, con respecto a la primera realización del test de juego, del 16,64%.

En otro sentido, tal y como se viene contemplando a lo largo del análisis de la actuación de los jugadores en el test de juego, existe una superioridad del ámbito decisional sobre el ejecutivo.

c. Índices de corrección de las fases del juego en las escuelas colaboradoras.

Por último, dentro del apartado dedicado al análisis de las fases del juego, nos ocuparemos de los índices de corrección de las mismas.

c.1. Momento Previo.

En lo concerniente a la primera realización del test de 2vs2, en las escuelas colaboradoras, nos encontramos con los resultados que recogemos en la tabla IV.1.58.

FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
Inicio de la acción ofensiva	0,82	0,90	0,86
Construcción y desarrollo ofensivo	0,67	0,74	0,71
Desarrollo defensivo	0,54	0,64	0,59
<i>Índice de Corrección General</i>	<i>0,68</i>	<i>0,76</i>	<i>0,72</i>
Desviación Típica	0,14	0,13	0,14

Tabla IV.1.58. Índices de corrección de las fases del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento previo.

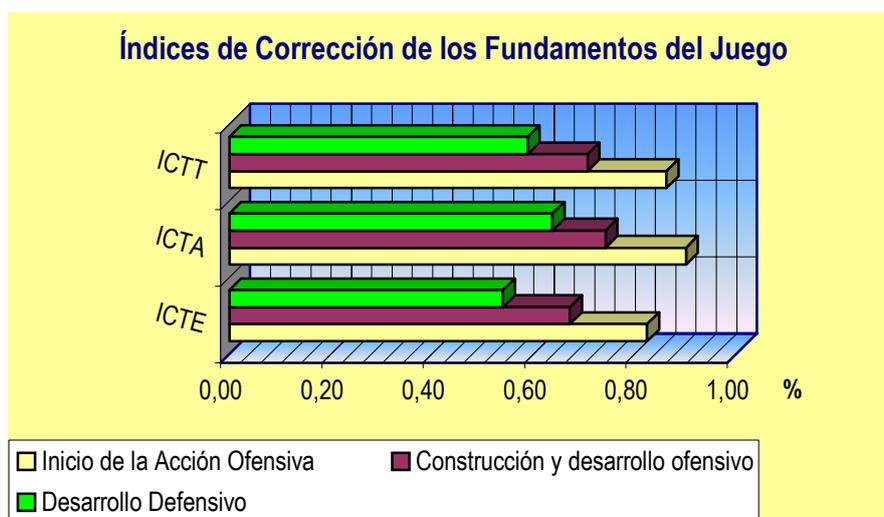


Gráfico IV.1.48. Índices de corrección de las fases del juego. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Los datos anteriores vienen a confirmar lo ya expuesto en el apartado de las frecuencias de corrección de los fundamentos del juego. Observamos nuevamente cierta superioridad del ámbito decisional sobre el ejecutivo, que aludiendo a la media de los índices de corrección es de 0,08 a favor del primero de ellos.

Del mismo modo, hemos de decir que los índices obtenidos en la fase de inicio de la acción ofensiva nos hablan de niveles de acierto muy elevados, alcanzando el 0,86 en el ámbito técnico-táctico, y siendo esta fase la que, al igual que comentábamos en los apartados anteriores, mejor valoración obtiene.

Igualmente, es importante reseñar que donde más diferencias existen entre el ámbito ejecutivo y el decisional es precisamente en la fase donde los índices de corrección son menores. En este caso las diferencias a favor del ámbito decisional son del 0,1.

Por último, la desviación típica de cada uno de las índices de corrección revela una variabilidad entre las diferentes fases del juego, la cual ronda en todos los casos el 15% de niveles de corrección.

c.2. Momento Posterior.

En último lugar, nos ocuparemos de analizar los índices de corrección de las fases del juego en la segunda realización del test de 2vs2.

FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
Inicio de la acción ofensiva	0,81	0,92	0,87
Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,73	0,83	0,78
Desarrollo Defensivo	0,76	0,80	0,78
<i>Índice de Corrección General</i>	<i>0,77</i>	<i>0,85</i>	<i>0,81</i>
Desviación Típica	0,04	0,06	0,05

Tabla IV.1.59. Índices de corrección de las fases del juego.
Escuelas colaboradoras. Momento Posterior.

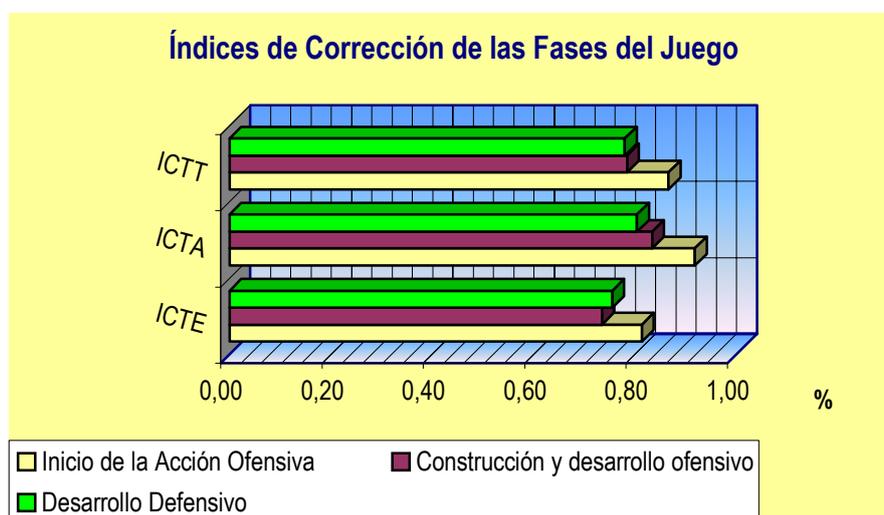


Gráfico IV.1.49. Índices de corrección de las fases del juego. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Los índices de corrección que podemos observar en la tabla IV.1.59. nos sirven para apreciar con mayor claridad lo comentado en el apartado dedicado al análisis de las frecuencias de corrección, y confirman lo expuesto en él.

Se puede observar una mayor igualdad de corrección entre las fases del juego analizadas, aspecto que no se producía en el momento inicial. En este sentido, la desviación típica de la muestra está rondando en los tres ámbitos estudiados el 5% de diferencias, mientras que en la primera realización del test de juego estaba en torno al 15%.

Por último, incluimos la siguiente tabla (IV.1.60) para poder observar con mayor claridad las diferencias de los índices de corrección entre las dos realizaciones del la situación de juego de 2vs2.

		FASES DEL JUEGO	ICTE	ICTA	ICTT
TEST INICIAL	Inicio de la acción ofensiva	0,82	0,90	0,86	
	Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,67	0,74	0,71	
	Desarrollo Defensivo	0,54	0,64	0,59	
	Índice de Corrección General	0,68	0,76	0,72	
TEST FINAL	Inicio de la acción ofensiva	0,81	0,92	0,87	
	Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,73	0,83	0,78	
	Desarrollo Defensivo	0,76	0,80	0,78	
	Índice de Corrección General	0,77	0,85	0,81	

Tabla IV.1.60. Comparación de los índices de corrección de las fases del juego entre el momento inicial y el final. Escuelas colaboradoras.

Podemos apreciar como la mejoría, a excepción del índice ejecutivo de la fase de inicio de la acción ofensiva, es generalizada en todos los ámbitos y fases. Los avances más patentes, como se hizo referencia anteriormente, se experimentan en la fase de desarrollo defensivo, lo cual es un dato muy importante a tener en cuenta en la interpretación de los resultados.

En lo que se refiere a los índices generales de corrección de las fases del juego, el avance es uniforme del 0,09 en todos los ámbitos, lo cual supone un porcentaje de acierto superior al del test inicial de un 9%.

Por último, hemos de confirmar nuevamente la supremacía del ámbito decisional sobre el ejecutivo en todas las fases.

d. Comparación de las fases del juego entre los dos momentos de recogida de datos. Escuelas colaboradoras.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de las fases del juego del test de 2vs2 en las escuelas colaboradoras, pasaremos a continuación a someter los datos obtenidos a un análisis inferencial.

Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de Chi-cuadrado, obteniendo los siguientes resultados (tabla IV.1.62.).

Distribución de habilidades por fases del juego	Prueba de Chi-cuadrado	
	0,127	
	Corrección Ejecutiva	Corrección Decisional
Inicio de la Acción Ofensiva	0,860	0,685
Construcción y Desarrollo Ofensivo	0,071	0,003
Desarrollo Defensivo	0,000	0,000

Tabla IV.1.62. Comparación de las fases del juego entre las dos momentos de recogida de datos.
Escuela independiente.

En lo referente a la distribución de habilidades por fases del juego, podemos comprobar como los p-valores asociados a los estadísticos de contraste, son mayores que 0,05. Por tanto, al nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre la primera y segunda toma de datos en este sentido. Este hecho queda patente si tenemos en cuenta que las frecuencias de aparición de las fases del juego son prácticamente similares en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2. En este sentido, la fase de inicio de la acción ofensiva pasa de un 14,02% inicial a un 14,75% final, mientras que la de construcción y desarrollo ofensivo lo hace de un 59,17% inicial a un 53,69% final y la de desarrollo defensivo de un 26,81% inicial a un 31,56% final.

En lo que se refiere a la corrección de las fases del juego, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son mayores a 0,05 en los dos ámbitos de la fase de inicio de la acción ofensiva, así como en el ámbito ejecutivo de la fase de construcción y desarrollo ofensivo. Por tanto, a nivel de significación de 0,05, podemos determinar que no existen diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego de 2vs2 en estos aspectos.

Ahora bien, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste son menores a 0,05 en los dos ámbitos de la fase de desarrollo defensivo y en el ámbito decisional de la fase de construcción y desarrollo ofensivo. Por lo tanto, a nivel de significación de 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego de 2vs2 en los aspectos reseñados.

En lo referente al ámbito decisional de la fase de construcción y desarrollo ofensivo, los índices de corrección que obtiene pasan de un 0,74 inicial a un 0,83 final. Hablando de porcentajes, estos datos significan que existe al final del proceso un 9% más de corrección a la hora de realizar las habilidades pertenecientes a esta fase de juego.

Por su parte, la fase que mayores cambios experimenta es la de desarrollo defensivo, pues si bien en un principio mostraba porcentajes de error cercanos al 50% a nivel ejecutivo y al 40% a nivel decisional, la evolución experimentada por las habilidades pertenecientes a esta fase del juego, señalan a unos porcentajes de error en torno al 25% a nivel ejecutivo y al 20% a nivel decisional al final del proceso. Por tanto, es patente la gran evolución sufrida por esta fase del juego.

e. Consecuencias del análisis de las fases del juego. Escuelas colaboradoras.

En última instancia, del análisis realizado con anterioridad, podemos extraer una serie de consecuencias que nos guiarán en el posterior proceso de interpretación de datos. A tal fin mostramos la tabla IV.1.63.

DIMENSIÓN: FASES DEL JUEGO. ESCUELAS COLABORADORAS.	
1^a Consecuencia:	Las grandes diferencias de corrección encontradas en las fases del juego en el momento inicial del estudio se reducen de manera muy importante al final del mismo. Por tanto, los jugadores logran un desempeño más o menos equitativo, en lo referente a nivel de corrección, en las tres fases del juego estudiadas.
2^a Consecuencia:	La fase de juego con mayor presencia no es la que mayor nivel de corrección presenta, lo cual nos deja ver que los alumnos no realizan con más asiduidad lo que mejor dominan. De hecho, tanto en el momento inicial, como en el final, la fase del juego con menor frecuencia de aparición es la que mejores índices de corrección presenta.
3^a Consecuencia:	Se producen mejorías en todos los ámbitos, a excepción del ejecutivo de la fase de inicio de la acción ofensiva. Ahora bien, los cambios significativos aluden primordialmente al ámbito decisional, aunque también destaca la evolución ejecutiva a nivel defensivo.
4^a Consecuencia:	Los jugadores defienden más y mejor al final del proceso, lo cual queda patente al comprobar las diferencias significativas existentes entre las dos realizaciones del test de juego de 2vs2 en la fase de desarrollo defensivo.
5^a Consecuencia:	Los índices de corrección generales muestran un avance uniforme en todos los ámbitos del juego, tanto ejecutivo como decisional.

Tabla IV.1.63. Consecuencias del análisis de las fases del juego en el test de juego de 2v2. Escuelas colaboradoras.

IV.1.4. ANÁLISIS DE LOS SUJETOS

Como último aspecto a tratar en el análisis del test de juego de 2vs2, vamos a incluir el estudio de los sujetos de manera individual, con el fin de conocer el perfil medio de los mismos. Para ello vamos a seguir el mismo proceso que en los apartados anteriores, de forma que introduciremos, en primer lugar, el número de habilidades realizadas por cada uno de los alumnos, para después ocuparnos de sus frecuencias e índices de corrección.

IV.1.4.1. ANÁLISIS DE LOS SUJETOS EN LA ESCUELA INDEPENDIENTE.

Comenzaremos por los resultados obtenidos, en las realizaciones del test de juego de 2vs2, por los jugadores de la escuela independiente.

a. Frecuencias de aparición de habilidades por sujeto en la escuela independiente.

En primer lugar, nos centraremos en el análisis del número de habilidades realizadas por cada sujeto, con el fin de comprobar si dicho número es más o menos estable en las dos realizaciones del test de juego de 2vs2.

a.1. Momento Previo.

En la tabla IV.1.66. (Anexo I al capítulo IV - anexo 1.IV.1) recogemos las habilidades desarrolladas por cada uno de los jugadores, en la realización del test de juego de 2vs2, en el momento inicial del estudio.

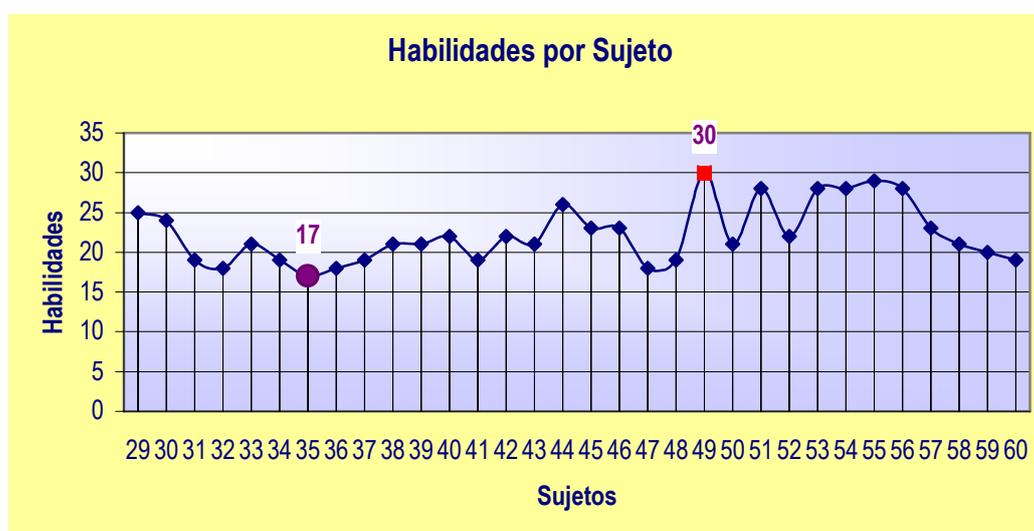


Gráfico IV.1.50. Número de Habilidades por sujeto. Escuela independiente. Momento previo.

Al analizar la muestra de jugadores podemos percatarnos que la dispersión de la misma no es muy grande, siendo su desviación típica de 3,70 habilidades.

En la tabla IV.1.66. (Anexo I al capítulo IV - anexo 1.IV.1) y el gráfico IV.1.50. recogemos, en rojo, el jugador que más habilidades ha realizado (34) y en violeta al que menos (12). De este modo, el rango de la muestra es de 13 habilidades.

a.2. Momento Posterior.

El número de habilidades realizadas por cada sujeto de la escuela independiente, en la segunda realización del test de juego de 2vs2, lo recogemos en la tabla IV.1.67. (Anexo I al capítulo IV - anexo 1.IV.2.)

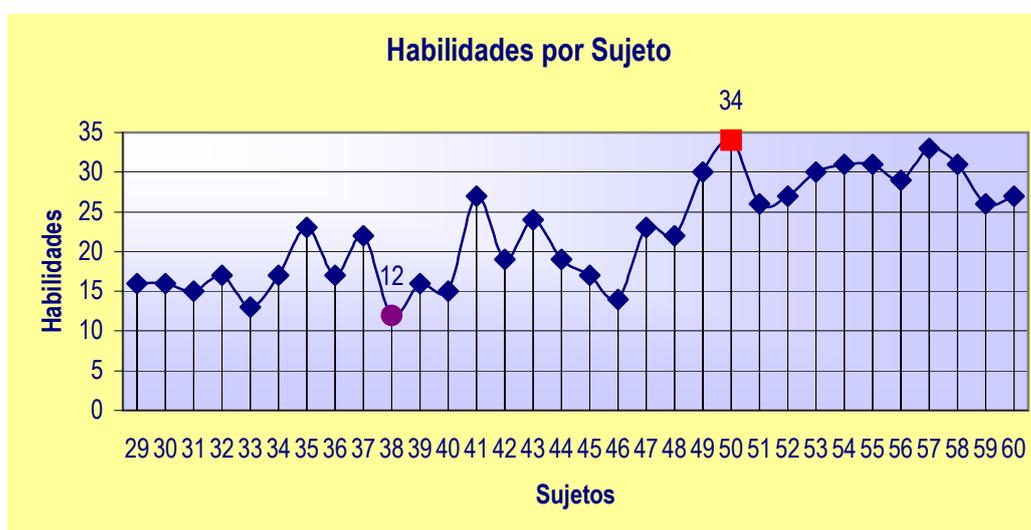


Gráfico IV.1.51. Frecuencias de habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuela independiente.

Al analizar los datos obtenidos en el test de 2vs2 final, lo primero que podemos destacar es la dispersión de la muestra, que a través de su desviación típica vemos que es de 6,62 habilidades. Este dato, si lo comparamos con el obtenido en el test inicial es algo más de dos veces superior, pues en aquel caso era de 3,7 habilidades. El resto de registros de este aspecto no varían mucho, pues la media es, en este caso, 0,22 habilidades superior.

Por su parte, el jugador con mayor número de habilidades realizadas era el sujeto 49, con 30 habilidades, que son las mismas que ha realizado en el presente momento, viéndose superado por el sujeto 50 con 34 habilidades, el cual realizó 21 en la toma de datos anterior. En el polo opuesto nos encontramos con que el menor número de habilidades realizadas por un sujeto ha sido de 12 por el sujeto 38. De este modo, y corroborando la mayor dispersión de la

muestra, en esta segunda realización del test de juego, el rango de la muestra es de 22 habilidades.

Si calculamos los cuartiles del número de habilidades por sujeto (tabla IV.1.68.), observamos que no existen grandes diferencias entre la primera y la segunda realización del test de juego.

CUARTILES	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Habilidades	Sujetos	Habilidades	Sujetos
CUARTIL1	19	10	16,75	8
CUARTIL2	21	7	22,5	8
CUARTIL3	24,35	7	27,5	8
CUARTIL4	30	8	34	8

Tabla IV.1.68. Cuartiles del número de habilidades por sujeto. Escuela independiente.

Lo que si nos permite observar la tabla IV.1.68., es que la dispersión de la muestra en la segunda realización del test de juego es mayor, pues los valores que delimitan el primer cuartil y el cuarto cuartil, son menores y mayores respectivamente. Por lo tanto, las diferencias entre el número de habilidades realizadas por los sujetos se hacen más patente en el momento final. En este sentido, el rango de habilidades en el momento inicial era de 13, obteniéndose un valor mínimo de 17 y máximo de 30. Por su parte, en el momento final es de 22, con un valor mínimo de 12 y un máximo de 34. Estas diferencias de rango se hacen más patentes al comprobar que 13 sujetos obtienen en la segunda realización del test de juego, valores que están fuera del rango obtenido en el momento inicial. Concretamente 8 sujetos se encuentran, en el momento final, por debajo de 17 habilidades, mientras que 5 se encuentran por encima de 30.

b. Frecuencias de corrección de los sujetos de la escuela independiente.

Con respecto a este aspecto, los datos que nos encontramos son lo que analizamos a continuación.

b.1. Momento Previo.

En la primera realización del test de juego, los alumnos de la escuela de fútbol independiente obtienen los resultados que incluimos en la tabla IV.1.69 (Anexo I al capítulo IV.- anexo 1.IV.3.) y que también podemos observar en el gráfico IV.1.52. y IV.1.53.

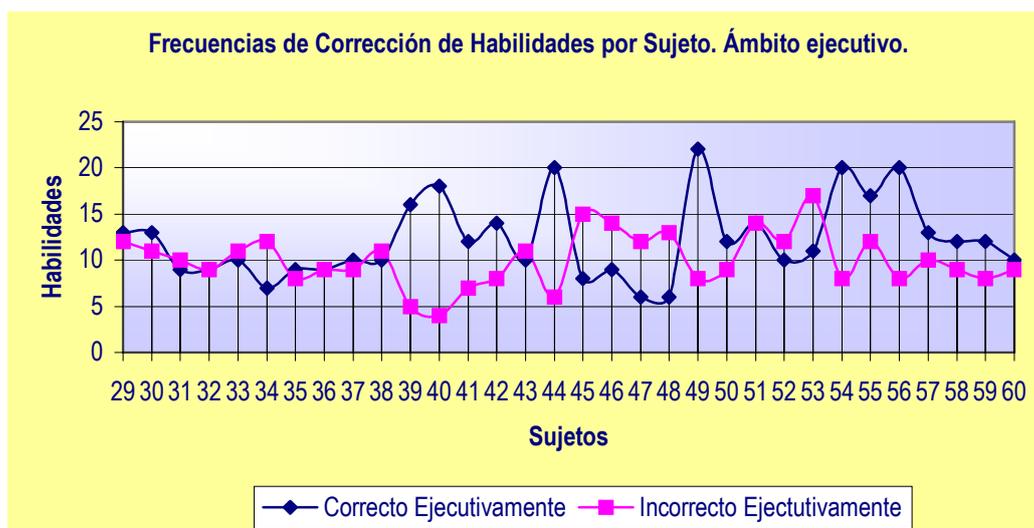


Gráfico IV.1.52. Número de habilidades correctas e incorrectas por sujeto en la dimensión ejecutiva. Escuela independiente. Momento previo.

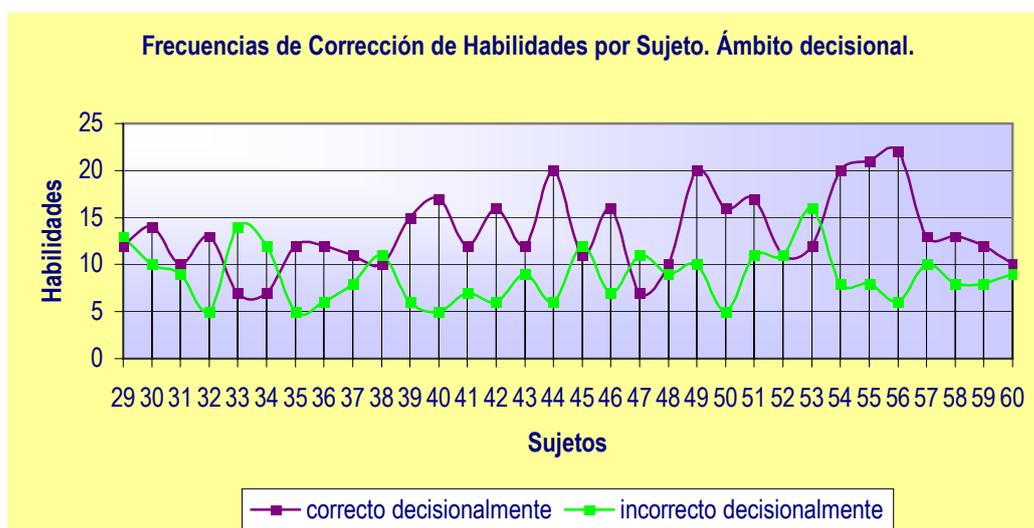


Gráfico IV.1.53. Número de habilidades correctas e incorrectas por sujeto en la dimensión decisional. Escuela independiente. Momento previo.

En los anteriores datos se observa como la variabilidad existente es importante, pues, con unas medias de corrección de 12,22 habilidades en el ámbito ejecutivo y 13,27 en el decisional, sus desviaciones típicas son de 4,26 y 4,06 respectivamente.

En el gráfico IV.1.53., se puede apreciar como en el caso de la dimensión ejecutiva 18 sujetos alcanzan frecuencias de corrección superiores a las de incorrección, mientras que en 12 la frecuencia de incorrección supera a la de corrección. Por último, aparecen dos sujetos en que ambas frecuencias son similares.

En lo referente al ámbito decisional, como se puede apreciar en el gráfico IV.1.53, son 22 sujetos los que presentan mejores frecuencias de corrección que de incorrección, 9 en los que ocurre lo contrario, y, por último, un sujeto que presenta valores similares en los dos ámbitos.

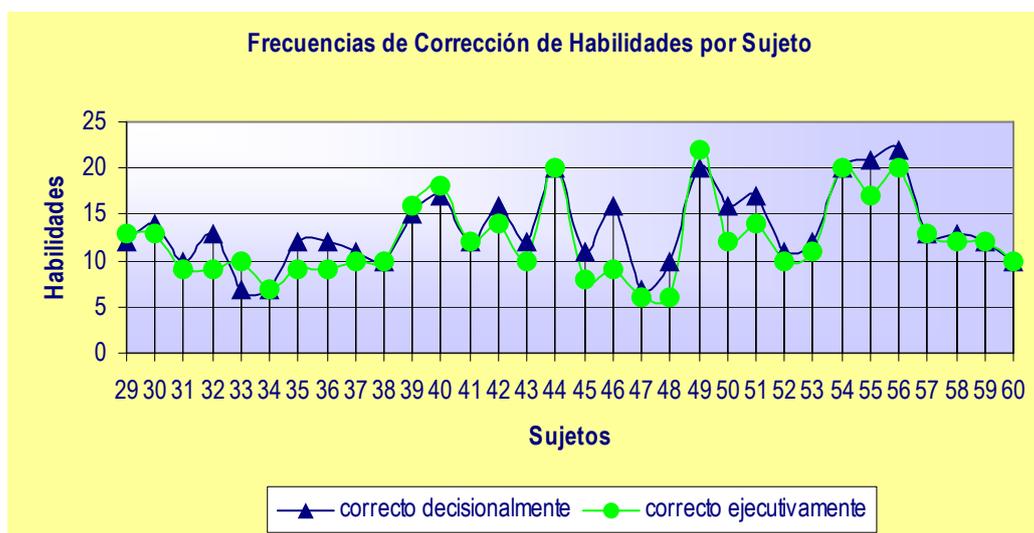


Gráfico IV.1.54. Comparación de frecuencias de corrección entre el ámbito ejecutivo y decisional.
Escuela independiente. Momento previo.

Por otro lado, podemos observar en el gráfico IV.1.54., como no existe una superioridad clara de ninguno de los dos ámbitos, si bien existe ventaja del ámbito decisional sobre el ejecutivo, pues el 59,38% (19 sujetos de 32) presentan mejores resultados en aquel. De todos modos, podemos comprobar como los registros de uno y otro ámbito son muy próximos en la mayoría de los sujetos, lo cual nos hace reiterar esa igualdad entre lo ejecutivo y lo decisional en esta primera realización del test del juego de 2vs2 en la escuela independiente.

b.2. Momento Posterior.

Veremos a continuación si los datos analizados en el apartado anterior tienen continuidad en la segunda realización del test de juego o, por el contrario, se aprecian diferencias con respecto a los mismos.

Las frecuencias de corrección de la actuación de los jugadores se recogen en la tabla IV.1.70. (Anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.4.). Estos datos también los podemos observar a través de los gráficos IV.1.55., IV.1.56. y IV.1.57., que aparecen en las siguientes páginas.

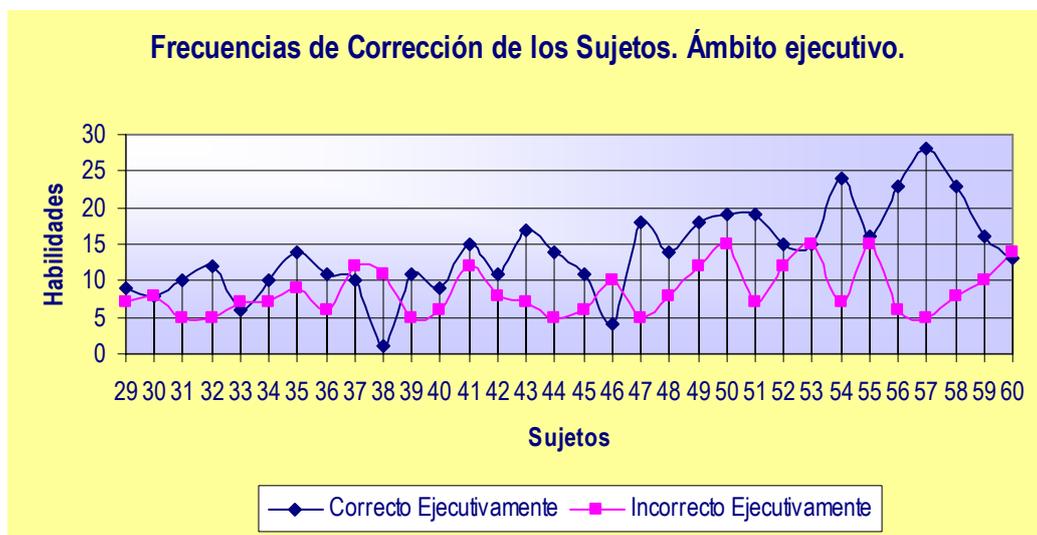


Gráfico IV.1.55. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuela independiente. Ámbito ejecutivo. Momento posterior.

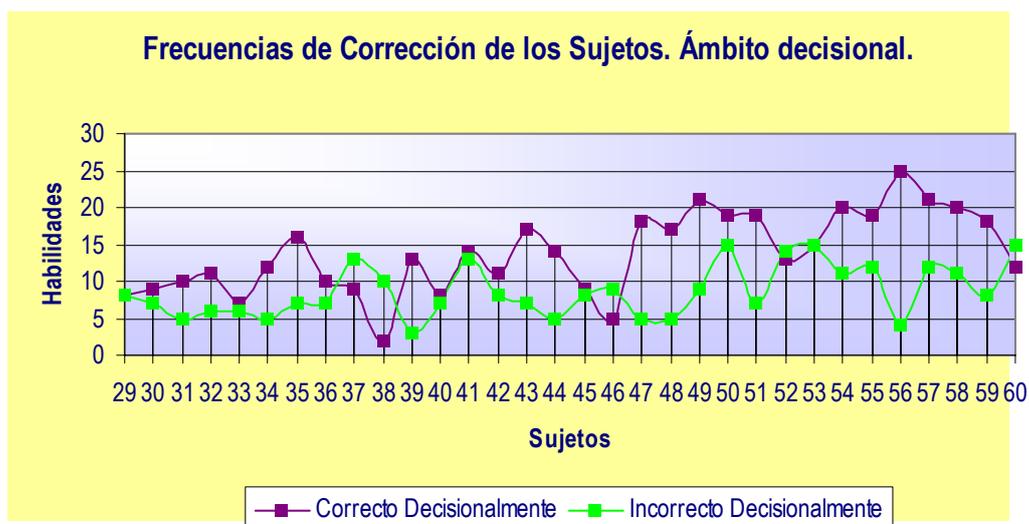


Gráfico IV.1.56. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuela independiente. Ámbito decisional. Momento posterior.

Si observamos los gráficos IV.1.55. y IV.1.56., podemos apreciar como la distribución de los mismos es prácticamente similar. De hecho, tanto en la dimensión ejecutiva, como en la decisional, nos encontramos con 25 sujetos que presentan niveles de corrección superiores a los de incorrección, mientras que en 5 sujetos ocurre lo contrario. Asimismo, en ambas dimensiones aparecen dos sujetos que presentan idénticos niveles de corrección ejecutivos y decisionales.

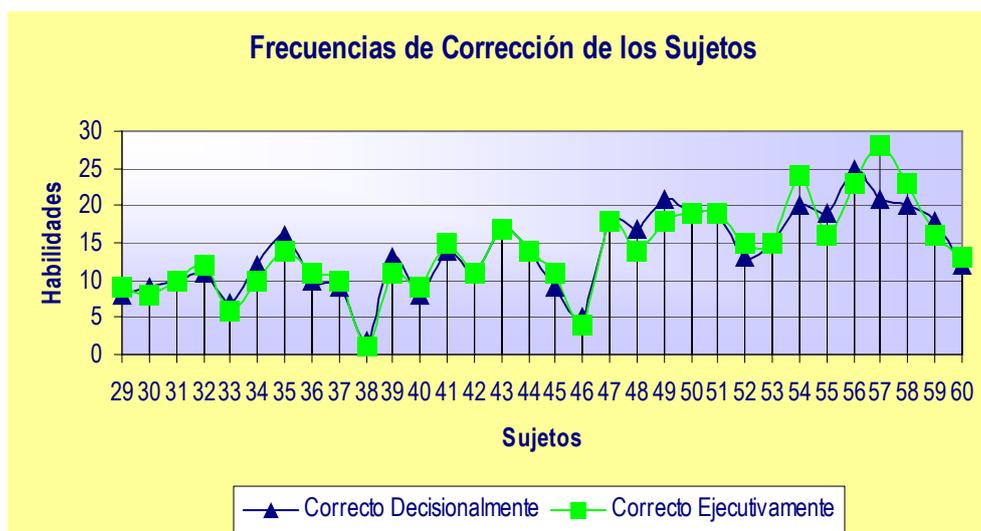


Gráfico IV.1.57. Comparación de frecuencias de corrección entre el ámbito ejecutivo y decisional. Escuela independiente. Momento posterior.

Al observar el gráfico IV.1.57., el primer aspecto a resaltar es que no existe superioridad de un ámbito sobre el otro, ya que en 12 ocasiones (37,5%) es superior el decisional, mientras que en otras 12 ocurre todo lo contrario. Por su parte en 8 ocasiones (25%) los sujetos obtienen los mismos porcentajes de corrección en los dos ámbitos. Por tanto, podemos hablar de un equilibrio absoluto entre ellos. Este hecho contrasta con la ligera superioridad del ámbito decisional que encontrábamos en la primera realización del test de juego, ya que en aquel momento el 59,38% de los jugadores presentaba mejores frecuencias de corrección decisionales que ejecutivas.

Por otro lado, la desviación típica de los diferentes ámbitos analizados nos hace ver que existe una dispersión de la muestra alta, pues en el caso del ámbito ejecutivo dicha desviación típica es de 5,87 habilidades con una media de 13,88, mientras que en ámbito decisional, los valores son de 5,39 habilidades de desviación típica y 13,81 de media. En este sentido, los resultados son muy parecidos a los alcanzados por los jugadores en la primera realización del test. A nivel ejecutivo, la media es 1,66 habilidades superior en este momento y, a nivel decisional, también superior, pero en 0,54 habilidades. Igualmente, la dispersión de la muestra es mayor en este momento, pues las desviaciones típicas son superiores en ambos casos. Concretamente supera en 1,61 habilidades a nivel ejecutivo y en 1,33 a nivel decisional.

A nivel de frecuencia de corrección general, en estos momentos, a nivel ejecutivo nos encontramos con una media de corrección del 60,04% de las habilidades. Este valor es un 5,9% superior al alcanzado en la primera realización del test de juego, ya que en aquellos momentos se registraba una media de corrección del 54,14% de las habilidades.

Por su parte, a nivel decisional, nos encontramos valores muy parecidos, pues del 60,04% inicial, se pasa a un 60,38% de media de corrección final.

Por otro lado, vamos a analizar si el número de habilidades realizadas guarda alguna relación con las frecuencias de corrección obtenidas por los sujetos. Para ello nos vamos a servir de la siguiente tabla IV.1.71.

ÁMBITO EJECUTIVO				
	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica
Cuartil 1	48,77	10,03	48,09	20,53
Cuartil 2	56,19	10,30	62,44	8,67
Cuartil 3	53,64	16,00	62,98	10,24
Cuartil 4	61,63	10,30	66,66	13,77

Tabla IV.1.71. Frecuencias de corrección de sujetos por cuartiles de número de habilidad. Escuela independiente. Comparación entre las dos recogidas de datos. Ámbito ejecutivo.

En lo que se refiere al ámbito ejecutivo, podemos vislumbrar que, basándonos en las medias de los porcentajes de corrección, tanto en la primera, como en la segunda toma de datos, los alumnos que más altos niveles alcanzan son precisamente los que mayor número de habilidades realizan. Igualmente, tanto en el momento inicial como en el final, son los alumnos que menos habilidades realizan los que presentan peores niveles de corrección. De este modo, se puede observar una relación directamente proporcional entre la corrección de las habilidades realizadas y el número de ellas. Esta relación sólo se rompe en la primera toma de datos, donde el segundo cuartil presenta una frecuencia media de corrección superior a la del tercero.

Igualmente, hay que reseñar que la desviación típica de todos los cuartiles es muy elevada, alcanzando el máximo valor en el cuartil 1 de la segunda realización del test de juego. Esto nos demuestra una gran variabilidad intersujetos en cuanto a la corrección de su actuación en el juego.

Por último, podemos comprobar como en todos los cuartiles, a excepción del primero, se obtienen frecuencias medias de corrección más altas en la segunda realización del test de juego.

	ÁMBITO DECISIONAL			
	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica
Cuartil 1	56,84	12,19	51,72	19,31
Cuartil 2	58,23	14,42	62,10	11,98
Cuartil 3	61,75	11,50	63,18	12,91
Cuartil 4	64,70	14,42	64,51	10,67

Tabla IV.1.72. Frecuencias de corrección de sujetos por cuartiles de número de habilidad. Escuela independiente. Comparación entre las dos recogidas de datos. Ámbito decisional.

En lo que concierne al ámbito decisional, tal y como podemos se ha presentado en la tabla IV.1.72., se mantiene la tendencia de corrección en función del número de habilidades, de manera que son los alumnos con mejores niveles de corrección los que más habilidades han realizado y viceversa.

Por último, se puede apreciar como en el segundo y tercer cuartil se obtiene una mejor frecuencia media de corrección, mientras que en el primer y cuarto cuartil, el resultado obtenido es peor en la segunda realización del test de juego que en la primera.

c. Índices de corrección de los sujetos de la escuela independiente.

En última instancia, dentro del análisis de la actuación de cada uno de los sujetos de la escuela independiente, nos centraremos en los índices de corrección obtenidos por los mismos en su actuación en el test de juego de 2vs2.

c.1. Momento Previo.

Pasamos a continuación, a presentar los índices de corrección de los jugadores de la escuela independiente en el momento inicial del estudio. Al igual que en los casos anteriores, la tabla (IV.1.73.) con los datos está recogida en el anexo: test de juego de 2vs2. Lo que si podemos observar aquí es el gráfico elaborado para tal fin (IV.1.58.).

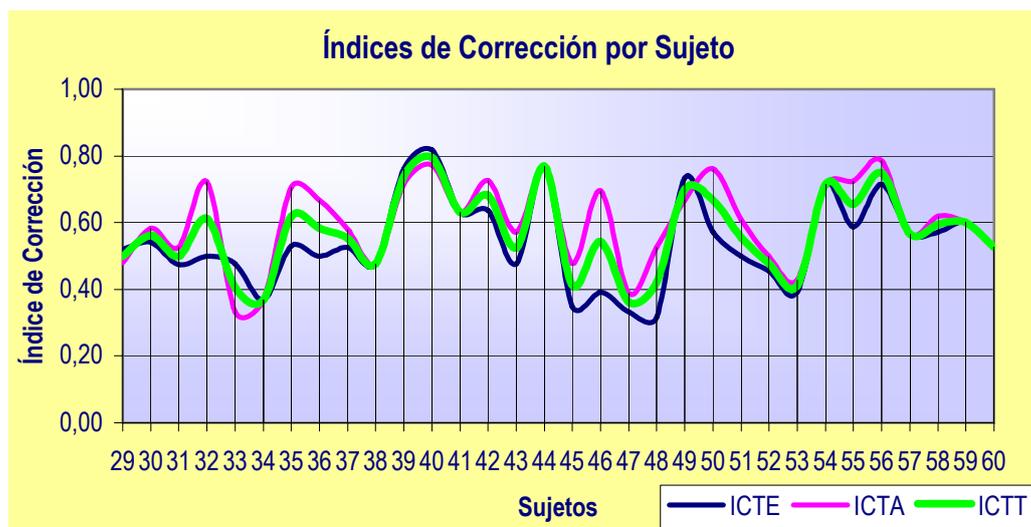


Gráfico IV.1.58. Índices de Corrección por sujetos. Escuela independiente.

En primer lugar, hemos de aclarar, que al igual que hicimos en el apartado dedicado al análisis de las habilidades, hemos realizado el mismo proceso de eliminación de colas estadísticas, con el fin de evitar que la muestra se desvirtúe por sujetos muy alejados de la media de la misma. Es por ello que en la tabla IV.1.73. (Anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.5.) recogemos la media previa a la eliminación de colas estadísticas y la media posterior a la realización de dicho proceso.

Igualmente, hemos de señalar que en la tabla IV.1.73. (Anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.5.) hemos señalado en rojo los índices de corrección más altos dentro de cada aspecto estudiado y en violeta los índices de corrección más bajo dentro de los mismos.

Encontramos, al igual que ocurría en los otros aspectos analizados, en esta escuela y en este momento del estudio, una ligera superioridad de la dimensión decisional sobre la ejecutiva. Aunque las diferencias no son muy importantes. En el caso de los índices de corrección de los sujetos, dicha diferencia es de 0,08 puntos. Ahora bien, podemos seguir reiterando la dispersión del muestra, pues con medias de 0,53 a nivel ejecutivo, de 0,61 a nivel decisional y de 0,57 a nivel técnico-táctico, las desviaciones típicas de dichos ámbitos son de 0,13 en los dos primeros y de 0,12 en el último.

c.2. Momento Posterior.

En última instancia, vamos a centrarnos en el análisis de los índices de corrección obtenidos por los jugadores de la escuela independiente en la segunda realización del test de juego de 2vs2. La tabla donde aparecen estos datos se recoge en el anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.6. Mostramos a continuación el gráfico elaborado a partir de ellos (IV.1.59.).

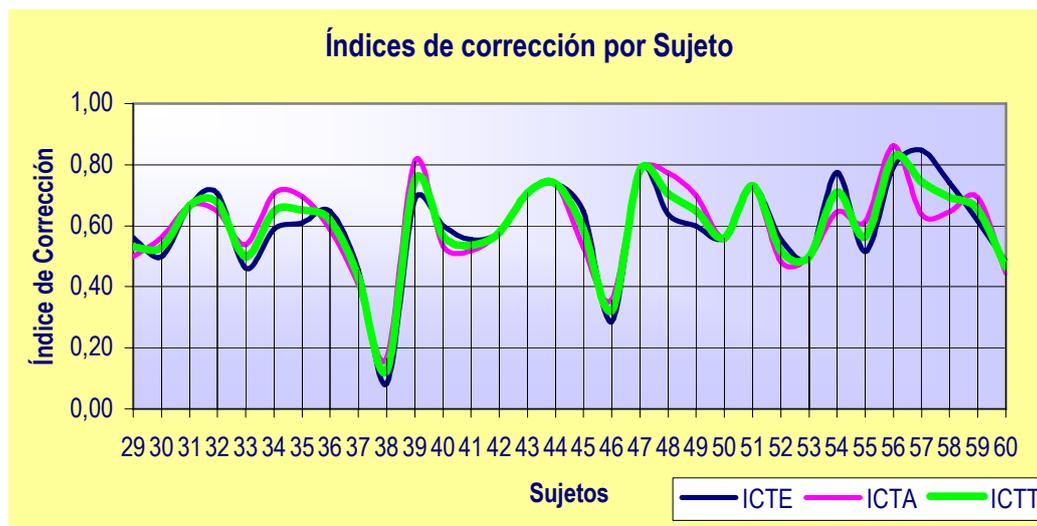


Gráfico IV.1.59. Índices de Corrección por jugador. Escuela independiente. Momento posterior.

Reseñamos que hemos realizado el proceso de eliminación de colas estadísticas para el cálculo de los índices generales de corrección, al igual que en apartados anteriores.

Igualmente, en la tabla IV.1.74. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.6.) aparecen marcados en rojo los mayores índices de corrección en cada uno de los ámbitos estudiados y en violeta los más bajos, también en cada uno de los índices.

Podemos observar que la dispersión de la muestra es muy elevada, lo que queda perfectamente reflejado en el gráfico IV.1.59. En este sentido, dicha dispersión viene a ser prácticamente similar a la que se registraba en la primera realización del test de juego 2vs2. Teniendo en cuenta esta igualdad, destaca el cambio experimentado en los índices obtenidos en los diferentes ámbitos lo cual, lo podemos apreciar en la siguiente tabla.

	ICTT	ICTA	ICTT
Momento Inicial	0,53	0,61	0,57
Momento Final	0,63	0,62	0,62

Tabla IV.1.75. Comparación de los Índices generales de corrección de sujetos entre el momento inicial y el final. Escuela independiente.

Podemos apreciar como el ámbito decisional permanece prácticamente estable, mientras que es el ejecutivo el que registra una importante evolución. Esto influye en el avance sufrido por el ámbito técnico-táctico. Por tanto, podemos determinar que los alumnos de la escuela independiente han mejorado a nivel ejecutivo a lo largo del proceso de investigación.

Por último, con el fin de profundizar más en el conocimiento de la muestra y en las diferencias existentes entre la primera y la segunda realización del test de juego, vamos a

calcular los valores de los índices de corrección que delimitan los cuartiles en que se divide aquella.

Comparación de Índices de corrección por cuartiles entre el momento previo y posterior						
CUARTILES	MOMENTO PREVIO			MOMENTO POSTERIOR		
	ICTE	ICTA	ICTT	ICTE	ICTA	ICTT
	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor
1	0,48	0,52	0,49	0,55	0,53	0,53
2	0,53	0,60	0,56	0,60	0,62	0,63
3	0,61	0,71	0,66	0,71	0,70	0,71
4	0,82	0,79	0,80	0,85	0,86	0,83

Tabla IV.1.76. Comparación de índices de corrección por cuartiles entre el momento inicial y final. Escuela independiente.

Como se muestra en la tabla IV.1.76., en todos los casos se produce una mejoría entre el momento inicial y el final, aunque podemos determinar que existe aún un alto grado de error. Si nos fijamos en el cuartil 2, el 50% de la muestra se encuentra por debajo de índices de corrección técnico-tácticos del 0,56 en el momento inicial y de 0,63 en el final. Si este hecho lo trasladamos al cuartil 3, se puede apreciar como el 75% de la muestra se encuentra por debajo de índices de corrección técnico-tácticos del 0,66 en el momento inicial y de 0,71 en el final. Este hecho nos determina que el 75% de los jugadores se encuentran cercanos, o por encima de un error del 30% en su actuación.

Igualmente, podemos apreciar como en ningún caso se obtienen índices de corrección superiores al 0,85, o lo que es lo mismo, nos encontramos con frecuencias de incorrección que nunca bajan del 15%.

Por último, otro aspecto que nos puede mostrar la evolución sufrida por los índices de corrección de los sujetos, es comprobar el número de ellos que han alcanzado mejores índices en el momento final que en el inicial. De este modo, un 59,38% de los alumnos alcanzan mejores índices de corrección ejecutiva en este momento, mientras que es un 50% los que hacen lo propio en el índice de corrección decisional y, nuevamente, un 59,38% en el técnico-táctico. Podemos determinar, por tanto, que existen igualmente un número muy elevado de alumnos, concretamente entre el 40-50% de los mismos, que no consiguen obtener mejores índices de corrección, o, lo que es lo mismo, que no logran un mejor desenvolvimiento en la situación de juego de 2vs2.

d. Comparación de la actuación de los sujetos entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de la actuación de los jugadores en el test de 2vs2 en la escuela independiente, pasaremos a continuación a someterlos a un análisis inferencial. Debido a la imposibilidad de realizar el mismo proceso que en los apartados anteriores, por la baja frecuencia de los sujetos en alguno de los ámbitos estudiados, hemos procedido de diferente manera. Con el fin de dotar de la mayor fiabilidad posible al proceso de análisis, hemos llevado a cabo tres procesos diferentes, los cuales detallamos a continuación.

En primer lugar, hemos clasificado las habilidades realizadas por cada uno de los alumnos en función de si eran correctas técnicamente, tácticamente, en los dos ámbitos anteriores o en ninguno de ellos. Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de chi-cuadrado. En todos los casos, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste han sido superiores a 0,05, por lo tanto, a nivel de significación de 0,05 no existen diferencias significativas entre la primera y la segunda realización del test de juego. Esto queda patente si vemos que los alumnos pasan de un 33,99% inicial de habilidades incorrectas tanto ejecutiva, como decisionalmente, a un 31,85%. Por su parte, de un 5,90% de habilidades correctas exclusivamente a nivel ejecutivo pasan a un 6,12% final. En lo referido a las habilidades que son correctas solamente a nivel decisional pasan de un 10,96% inicial a un 6,68% final, y, por último, lo más importante de un 49,92% de habilidades correctas a nivel técnico-táctico, pasan a un porcentaje final de 55,35%. Por tanto, observamos como los cambios no son muy importantes, no siendo los mismos significativos en ninguno de los casos estudiados.

Realizado el anterior análisis, hemos agrupado las habilidades en dos grupos, las incorrectas, formado por aquellas que no eran correctas en ninguno de los ámbitos y aquellas que eran correctas en uno de los dos, y por otro lado, las correctas, que se corresponden con las habilidades correctas tanto a nivel ejecutivo como decisional. Una vez hecho lo anterior hemos procedido a una comparación intrasujetos. Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de chi-cuadrado. En la siguiente tabla (IV.1.77.) recogemos los sujetos en que se han encontrado diferencias significativas.

Prueba de Chi-cuadrado	
Sujeto	Corrección Técnico-Táctica
48	0,019
47	0,001
38	0,021

Tabla IV.1.77. Comparación de los sujetos entre las dos momentos de recogida de datos.
Escuela independiente.

Como podemos comprobar, solo en tres ocasiones los p-valores asociados a los estadísticos de contrastes son menores que 0,05. Por tanto, a nivel de significación 0,05 son estos tres casos los únicos en que podemos determinar que haya diferencias significativas entre la primera y la segunda realización del test de juego.

Si analizamos caso por caso, podemos observar con mayor claridad las diferencias a que hacemos referencia. De este modo, en el caso del sujeto 48, se pasa de unas frecuencias de corrección ejecutiva de un 31,58% inicial a un 63,64% final. Por su parte, en el ámbito decisional se pasa de un 52,63% inicial a un 77,27% final. Por tanto, las diferencias que existen señalan un empeoramiento importante de los resultados.

El sujeto 38 muestra una tendencia similar, pues de un 47,62% de corrección tanto ejecutiva, como decisional inicial se pasa a un 8,33% ejecutivo final y a un 16,67% decisional final.

El caso del sujeto 47 es el único que experimenta diferencias significativas positivas, pues de una frecuencia de corrección ejecutiva inicial del 33,33% se pasa a un 78,26% final, y, en el ámbito decisional, se pasa de un 38,89% inicial a un 78,26% final.

En último lugar, y de nuevo mediante una tabla de contingencia, hemos realizado la prueba de chi-cuadrado para comparar la corrección ejecutiva por un lado y decisional, por otro, del conjunto de sujetos entre la primera y la segunda realización del test de juego. Los resultados obtenidos son los siguientes.

Prueba de Chi-cuadrado		
Sujetos	Corrección	Corrección
	Ejecutiva	Decisional
	0,306	0,069

Como se puede comprobar, los p-valores asociados a los estadísticos de contrastes son en los dos casos estudiados a 0,05, por tanto a nivel de significación 0,05, no se aprecian diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego ni en la corrección ejecutiva ni decisional de los sujetos.

Con todos los datos anteriores se puede determinar la inexistencia de diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego. Aún así, debido a la baja frecuencia de los aspectos incluidos en las tablas de contingencia, los resultados obtenidos en el análisis inferencial han de ser tomados con cautela.

e. Consecuencias del análisis de los sujetos. Escuela independiente.

Del análisis realizado en los apartados anteriores, respecto a los sujetos de la escuela independiente, podemos extraer una serie de consecuencias, las cuales recogemos en la tabla IV.1.78.

DIMENSIÓN: SUJETOS. ESCUELA INDEPENDIENTE	
1^a Consecuencia:	Existe una gran variabilidad de corrección entre los jugadores de la escuela independiente, mostrando índices de corrección muy dispares.
2^a Consecuencia:	Si bien en un principio se podía observar una mejor corrección en el ámbito decisional, al final del proceso se igualan bastante los índices de corrección, con lo cual no se observa supremacía de un ámbito sobre otro.
3^a Consecuencia:	Se produce una mejoría importante a nivel ejecutivo, mientras que a nivel decisional no se aprecian apenas cambios de nivel de corrección.
4^a Consecuencia:	Los alumnos que más habilidades realizan son los que mejores niveles de corrección presentan, mostrando una correlación muy importante entre el número de habilidades realizadas y la corrección de las mismas.
5^a Consecuencia:	Los alumnos que menos habilidades realizan son los que presentan peores índices de corrección, tanto a nivel ejecutivo como decisional.
6^a Consecuencia:	Ciñéndonos a la frecuencia de corrección por cuartiles de número de habilidades, los jugadores que más habilidades realizan, que son los que mejores niveles de corrección presentan, no mejoran a nivel decisional, al igual que ocurre con aquellos que menos habilidades realizan, que son los que peores niveles de corrección presentan, los cuales tampoco mejoran a nivel ejecutivo.
7^a Consecuencia:	Nos encontramos con que aproximadamente un 40% de los alumnos no mejoran su desenvolvimiento técnico-táctico en el juego.

Tabla IV.1.78. Consecuencias del análisis de las fases del juego en el test de juego de 2v2. Escuela independiente.

IV.1.4.2. ANÁLISIS DE LOS SUJETOS EN LAS ESCUELAS COLABORADORAS

Realizado el análisis de la actuación de los sujetos, de manera individual, en el test de juego de 2vs2 en la escuela independiente, tanto en la primera, como en la segunda, realización del mismo, procedemos a continuación a hacer lo propio en los jugadores de las escuelas colaboradoras.

a. Frecuencia de habilidades por sujeto en las escuelas colaboradoras.

Comenzaremos el análisis de estos jugadores centrándonos en el número de habilidades realizado por cada uno de los mismos.

a.1. Momento Previo.

En lo concerniente a la primera realización del test de juego, los datos que nos encontramos del número de habilidades realizadas por los jugadores son los que se recogen en tabla IV.1.79. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.7.). Lo que si mostramos aquí es el gráfico IV.1.60., elaborado a través de dichos datos.



Gráfico IV.1.60. Frecuencia de habilidades por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Como se muestra en la tabla IV.1.79. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.7.), la desviación típica de la muestra es de 4,45 habilidades, lo cual nos demuestra que no existe una excesiva dispersión. El máximo número de habilidades realizado por un jugador en este caso es de 31, mientras que son 13 las habilidades que ha realizado el sujeto con menor frecuencia de las mismas. Por lo tanto, el rango de la muestra es de 18 habilidades.

a.2. Momento Posterior.

En lo referente al número de habilidades realizadas por los jugadores en la segunda realización del test del juego nos encontramos con los datos que se representan en el gráfico IV.1.61. En relación a la tabla IV.1.80, que alberga dichos datos, se recoge en el anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.8.



Gráfico IV.1.61. Frecuencia de Habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

En primer lugar, reseñamos que el sujeto que aparece marcado en rojo es el que más habilidades ha realizado en el test de juego, concretamente 29. En este sentido, en el test inicial el máximo número de habilidades realizadas por un sujeto fue de 31. Por el contrario, en violeta aparece el sujeto con menor número de habilidades realizadas, concretamente 13, que coincide, con el menor número de habilidades realizadas por sujeto en el test inicial. Llama la atención que el sujeto 26, que era el que más habilidades realizaba en el test inicial es ahora uno de los que menos realiza, con 15. Asimismo, el sujeto 9, que es el que menos habilidades realiza en la toma de datos anterior estaba en un nivel medio del grupo, ya que realizaba 23.

La media del número de habilidades realizadas por jugador es de 20,82, mientras que en el test inicial era de 23,18. Es decir, una media 2,36 habilidades inferior. Este dato adquiere más valor si observamos que la desviación de la muestra es prácticamente similar, pues en el test inicial era de 4,45 habilidades y en el test final de 4,63.

El rango de la muestra es de 16 habilidades, por las 18 que alcanzaba en el momento inicial.

En cuanto a la agrupación de los sujetos por número de habilidades realizadas introducimos la siguiente tabla, en la que mostramos los cuartiles en los que se dividen el número de habilidades realizadas por los alumnos.

CUARTILES	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Habilidades	Sujetos	Habilidades	Sujetos
CUARTIL1	20	10	17	8
CUARTIL2	23	8	21	8
CUARTIL3	26	3	25	6
CUARTIL4	31	7	29	6

Tabla IV.1.81. Agrupación de sujetos por número de habilidades realizadas.
Escuelas colaboradoras. Comparación entre el momento inicial y final.

Como se ha comentado anteriormente, hay un descenso del número de habilidades realizadas. Este hecho se ve reflejado en la tabla anterior, pues en todos los casos, los cuartiles que se obtienen en la segunda realización del test de juego están delimitados por cifras inferiores que los de la primera toma de datos.

b. Frecuencias de corrección de los sujetos en las escuelas colaboradoras.

Vamos a continuación a comprobar si en esta muestra de sujetos existe relación entre el número de habilidades realizadas y la corrección de las mismas. Para ello introduciremos a continuación las frecuencias de corrección de cada uno de los sujetos.

b.1. Momento Previo.

En la primera toma de datos nos encontramos con los datos que recogemos en la tabla IV.1.82. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.9.), los cuales se representan en el gráfico IV.1.62., IV.1.63 y IV.1.64, que mostramos a continuación.

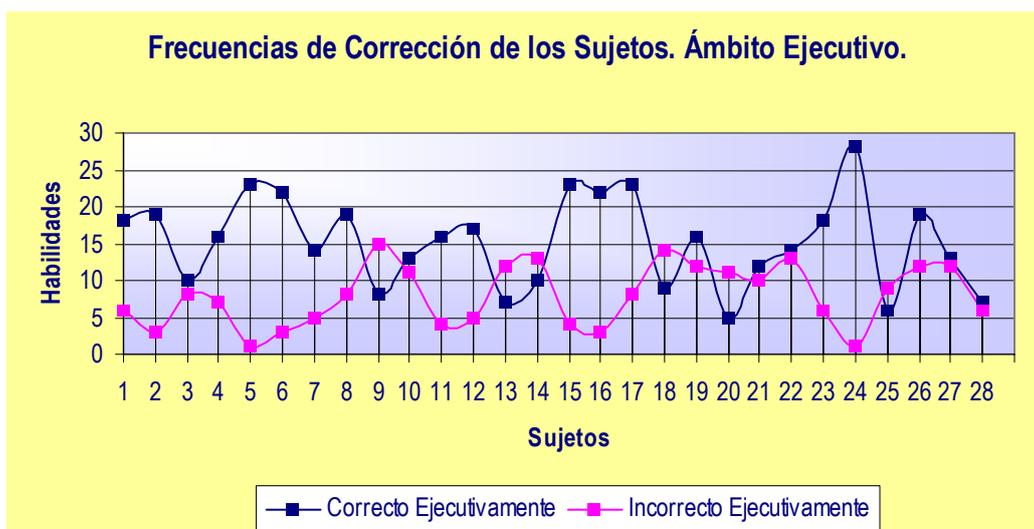


Gráfico IV.1.62. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras.
Ámbito ejecutivo. Momento previo.

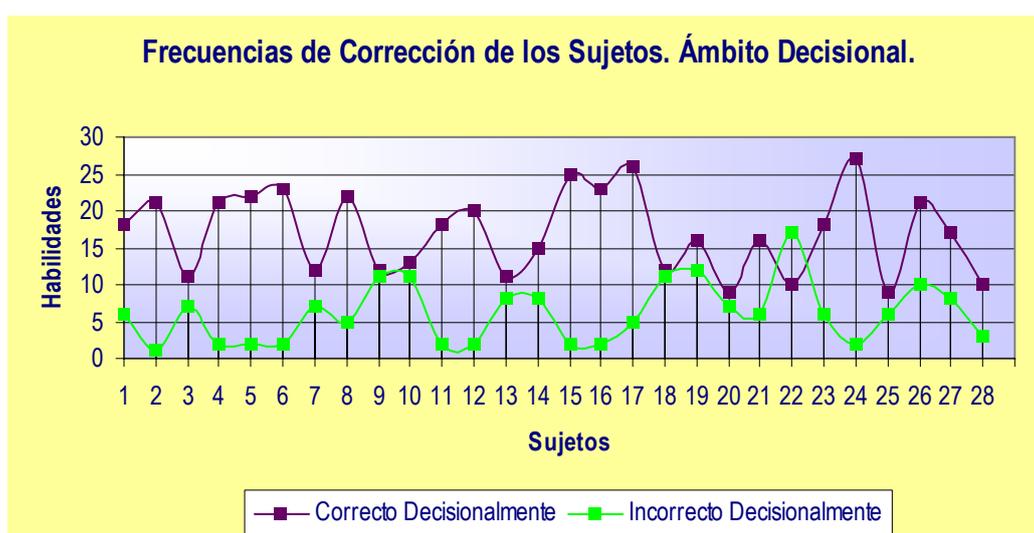


Gráfico IV.1.63. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras.
Ámbito ejecutivo. Momento previo.

Lo primero que podemos destacar es que en lo referente al ámbito ejecutivo, son 22 (78,57%) los sujetos que obtienen frecuencias de corrección superiores a las de incorrección, mientras que en 6 (21,43%) jugadores la incorrección es superior a la corrección. Por su parte, en el ámbito decisional, sólo en un jugador la frecuencia de incorrección es superior a la de corrección, por tanto, el 96,43% de los jugadores obtienen frecuencias de corrección superiores a las de incorrección.

En lo referente a la dispersión de la muestra en cuanto a la corrección de la actuación en el test de juego, podemos ver como es elevada, pues con una media a nivel de corrección ejecutiva de 15,25 habilidades por alumno, la desviación típica es de 6,07 habilidades. Mientras

que con una media de corrección decisional de 17,97 habilidades por alumno, la desviación típica es de 5,52 habilidades.

En última instancia, podemos apreciar en el gráfico IV.1.64. como los valores alcanzados por el ámbito decisional y ejecutivo son bastante similares, aunque la mayoría de los jugadores obtienen mejores niveles de corrección decisional, concretamente 20 de ellos (71,43%) obtienen mejores niveles decisionales que ejecutivos, en cuatro ocasiones (14,29%) las frecuencias de corrección de los dos ámbitos son similares, y por último, en otras cuatro ocasiones, el ámbito ejecutivo supera al decisional.

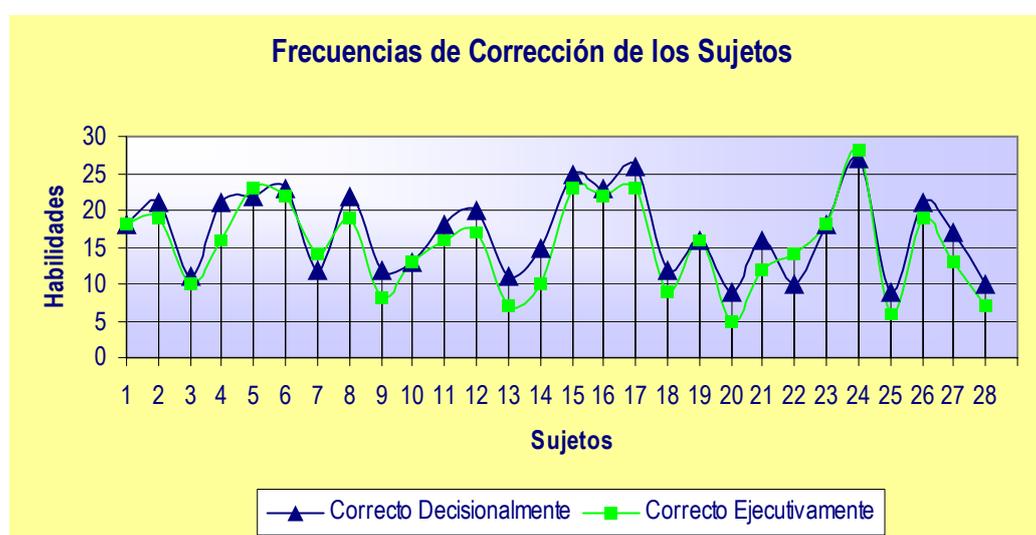


Gráfico IV.1.64. Comparación de frecuencias de corrección entre ámbito decisional y ejecutivo. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

b.2. Momento Posterior.

La segunda realización del test de juego en las escuelas colaboradoras muestra los siguientes resultados, en cuanto a la frecuencia de corrección de sus sujetos. Dichos resultados los representamos en el gráfico IV.1.65. En lo referente a la tabla con sus datos (IV.1.83) es recogida en el anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.10.

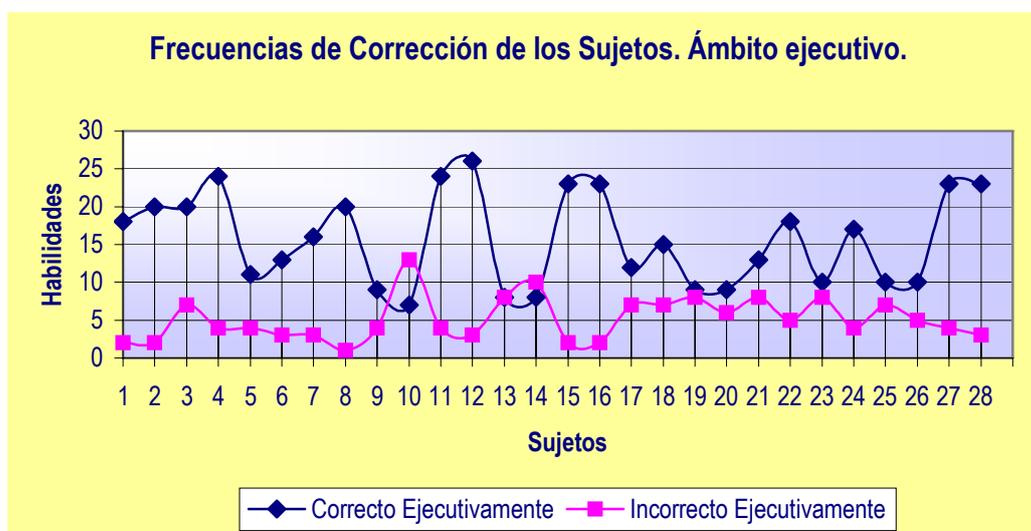


Gráfico IV.1. 65. Frecuencias de corrección de los sujetos.
Escuelas colaboradoras. Ámbito ejecutivo. Momento posterior.

En lo referente al ámbito ejecutivo (gráfico IV.1.65.), nos encontramos con 25 sujetos (89,29%) que obtienen mejores frecuencias de corrección que de incorrección. En sólo 2 ocasiones aparecen jugadores con frecuencias de incorrección superiores a la de corrección, y, por último, un solo jugador obtiene frecuencias idénticas de corrección e incorrección.

En cuanto a la dispersión de la muestra, podemos comprobar como obteniendo una media de 15,68 habilidades correctas a nivel ejecutivo por sujeto, la desviación típica es de 6,09 habilidades. Los resultados son bastante parecidos a los de la primera realización del test juego, pues, en aquella ocasión, se obtenía una media de 15,25 habilidades por sujeto y una desviación típica de 6,07 habilidades.

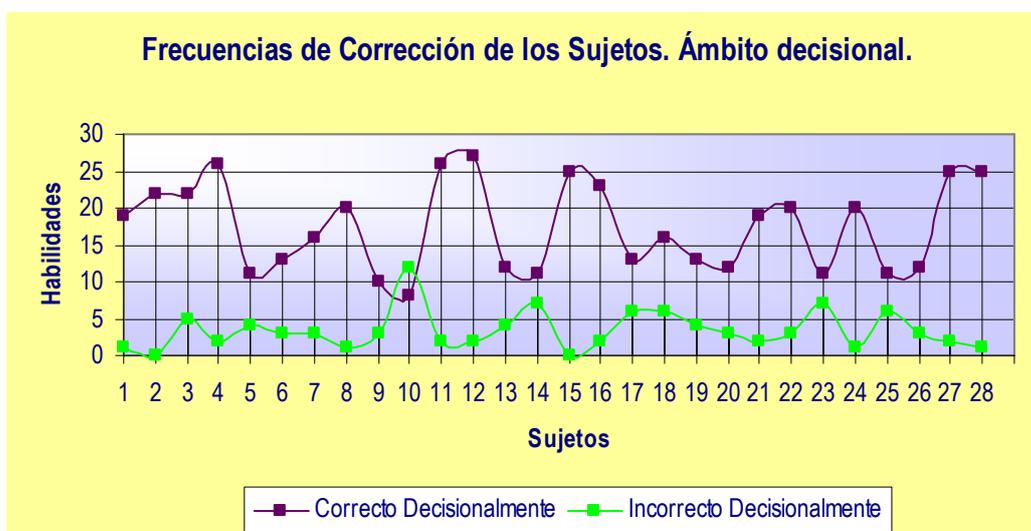


Gráfico IV.1. 66. Frecuencias de corrección de los sujetos.
Escuelas colaboradoras. Ámbito decisional. Momento posterior.

Por su parte, en el ámbito decisional (gráfico IV.1.66.), son 27 (96,43%) los jugadores que obtienen unas frecuencias de corrección superiores a las de incorrección. En este caso sólo un jugador presenta niveles de incorrección superiores a los de corrección.

La media de habilidades correctas a nivel decisional por sujeto es de 17,43, mientras que la desviación típica es de 5,99 habilidades. Al igual que en el ámbito ejecutivo, estos datos son muy parecidos a los de la primera realización del test de juego, pues en aquella ocasión la media era de 17,07 habilidades por sujeto y la desviación típica de 5,52.

Refiriéndonos a las frecuencias de corrección general existe una progresión bastante importante, ya que del 64,32% de corrección ejecutiva se pasa en el test final al 73,32%, es decir, una mejoría del 9%. Por su parte, el ámbito decisional experimenta una mejoría del 9,03%, ya que pasa del 73,08% al 82,11% actual. En definitiva, se comprueba una evolución prácticamente similar en los dos ámbitos. Asimismo, al igual que ocurría en el test inicial, y como viene sucediendo en todos los apartados estudiados, el ámbito decisional muestra mejores niveles que el ámbito ejecutivo, como se puede observar en el gráfico IV.1.67., que mostramos a continuación.

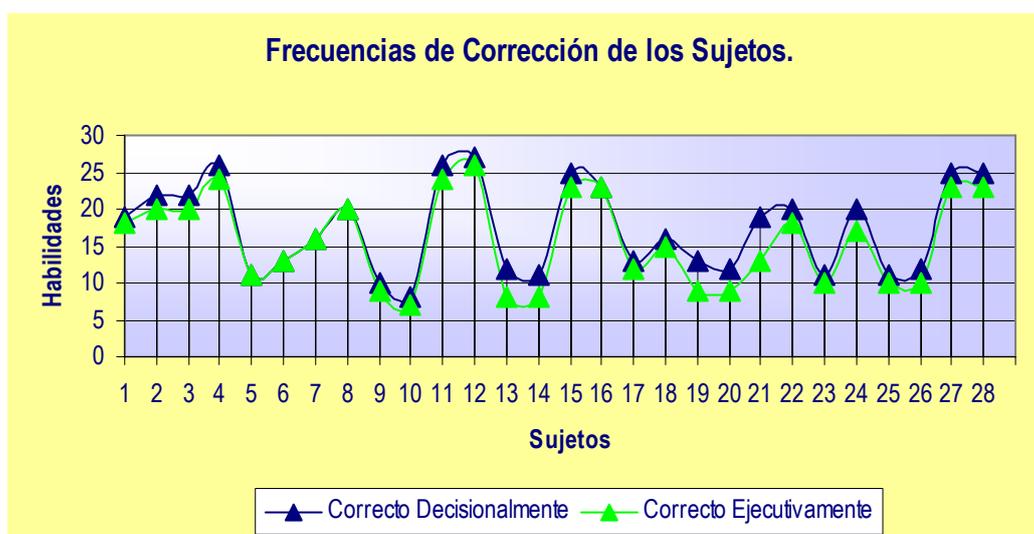


Gráfico IV.1.67. Comparación de frecuencias de corrección entre ámbito decisional y ejecutivo. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

En este sentido, en ninguno de los sujetos se encuentran valores mayores en la corrección ejecutiva que en la decisional (gráfico IV.1.67.). Son 23 jugadores los que presentan frecuencias de corrección decisional mayores que ejecutivas, mientras que los 5 jugadores restantes obtienen la misma frecuencia de corrección en los dos ámbitos. Ahora bien, las diferencias a las que hacemos referencia no son muy acusadas.

Por último, utilizando el agrupamiento de alumnos por cuartiles que se empleó en el apartado de análisis del número de habilidades realizadas por cada alumno, intentaremos averiguar si existe alguna relación entre la corrección en la actuación de los jugadores y el mayor o menor número de habilidades realizadas por cada uno de ellos.

ÁMBITO EJECUTIVO				
	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica
Cuartil 1	59,50	20,59	64,03	10,56
Cuartil 2	60,87	21,37	66,19	21,78
Cuartil 3	76,00	20,78	83,72	9,67
Cuartil 4	70,94	15,90	84,80	5,55

Tabla IV.1.84. Comparación de las frecuencias de corrección por cuartiles de número de habilidades por sujeto entre el test inicial y el final. Ámbito ejecutivo. Escuelas colaboradoras.

Podemos apreciar en la tabla IV.1.84. que en el ámbito ejecutivo, tanto en el momento inicial, como en el final, las mayores frecuencias de corrección corresponden a los alumnos del cuarto cuartil, que son los que mayor número de habilidades han realizado. Igualmente, las frecuencias de corrección más bajas son obtenidas por los alumnos con menor número de habilidades realizadas, esto es, los que se incluyen en el primer cuartil.

ÁMBITO DECISIONAL				
	MOMENTO INICIAL		MOMENTO FINAL	
	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica	Porcentaje de Corrección	Desviación Típica
Cuartil 1	71,94	15,89	75,96	5,30
Cuartil 2	69,59	16,39	74,45	19,95
Cuartil 3	84,00	13,86	91,15	10,31
Cuartil 4	73,28	20,62	91,51	5,09

Tabla IV.1.85. Comparación de las frecuencias de corrección por cuartiles de número de habilidades por sujeto entre el test inicial y el final. Ámbito decisional. Escuelas colaboradoras.

Por su parte, en el ámbito decisional, como se puede observar en la tabla IV.1.85., si bien en el momento final si coincide el mayor porcentaje de corrección con los jugadores que más habilidades han realizado, este hecho no se ve correspondido en la primera realización del test de juego, pues la mayor frecuencia de corrección corresponde a los jugadores del tercer cuartil. Igualmente, ni en el momento inicial, ni en el final, los valores más bajos de corrección coinciden con los alumnos encuadrados en el cuartil 1. En ambos casos el cuartil con frecuencias de corrección más bajas es el número 2.

Igualmente, destacan las mejorías que se registran en todos los intervalos y en los dos ámbitos estudiados, es decir, el ejecutivo y el decisional. Lo cual significa una mayor corrección

en el juego por parte de los jugadores de las escuelas colaboradoras en la segunda realización del test de juego. En este sentido, también destaca el hecho de que salvo en el cuartil 2, la desviación típica del resto de cuartiles es mucho menor en el momento final que en el inicial, lo cual indica la existencia de menor diferencia entre los sujetos al final del proceso de formación.

c. Índices de corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.

Por último, dentro del apartado dedicado al análisis de actuación individual de cada uno de los jugadores de las escuelas colaboradoras, nos ocuparemos de los índices de corrección obtenidos por los mismos.

c.1. Momento Previo.

En la primera realización del test de juego, los índices de corrección de los jugadores de las escuelas colaboradoras son los que se recogen en la tabla IV.1.86. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.11), que se muestra en el anexo específico del test de juego. Dichos datos son representados mediante el gráfico IV.1.68., que mostramos a continuación.

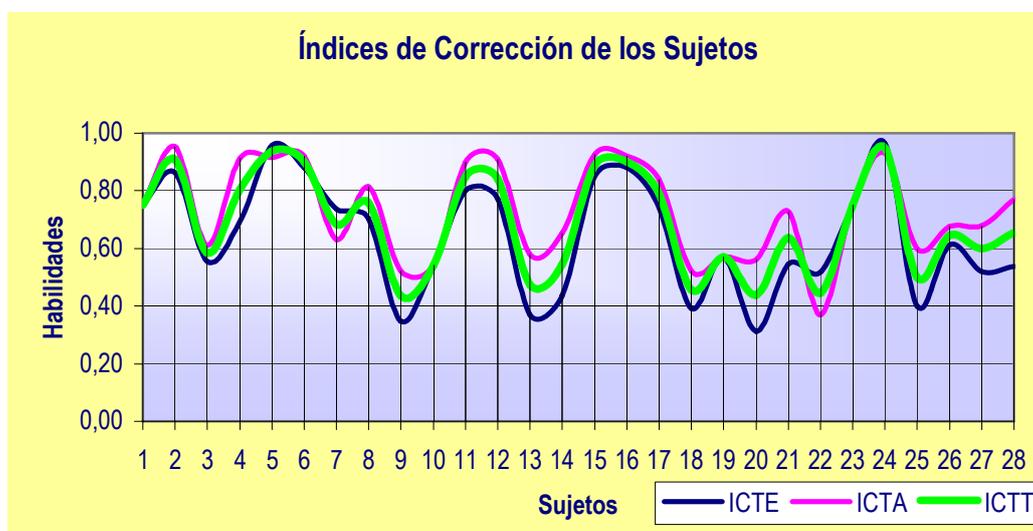


Gráfico IV.1.68. Índices de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Antes de cualquier tipo de análisis, hemos de reseñar que las celdas marcadas en rojo en la tabla IV.1.86. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.11), se corresponden con los jugadores que mayores índices de corrección registran en los ámbitos estudiados. Por su parte, las marcadas en violeta se corresponden con aquellos que obtienen índices de corrección más bajos.

Nos hemos servido, para el cálculo de los índices de corrección generales, del proceso de eliminación de colas estadísticas, del que ya hemos hablado en apartados anteriores, con el fin de no desvirtuar la muestra con sujetos muy alejados de la media. De este proceso ha resultado el hecho de no tener en cuenta para el citado cálculo al sujeto 22.

Podemos corroborar lo citado en el apartado dedicado a las frecuencias de corrección, viendo que los mejores índices pertenecen, en la mayoría de los casos, a los grupos de alumnos que más habilidades han realizado, tanto en el ámbito ejecutivo, como en el decisional, aunque queda más patente en el primero.

Por otro lado, si observamos los datos de distribución de la muestra, podemos observar como la dispersión es considerable, pues nos encontramos con desviaciones típicas cercanas, en todos los casos, a los dos puntos, o lo que es lo mismo a un 20% de diferencia. La media tras la eliminación de las colas estadísticas nos habla nuevamente de una superioridad manifiesta del ámbito decisional sobre el ejecutivo y de un cómputo global de error superior al 30% en el ámbito técnico-táctico. Siguiendo con los índices de error, quisiéramos resaltar que el ámbito ejecutivo muestra un índice de error del 36% de habilidades ejecutadas de manera incorrecta.

c.2. Momento Posterior.

Por último, vamos a analizar si lo expuesto en el apartado anterior tiene continuidad en los índices de corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras en la segunda realización del test de juego de 2vs2. Estos datos se recogen la tabla IV.1.87 (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.12). Lo que si mostramos aquí es el gráfico IV.1.69., donde se representan dichos datos

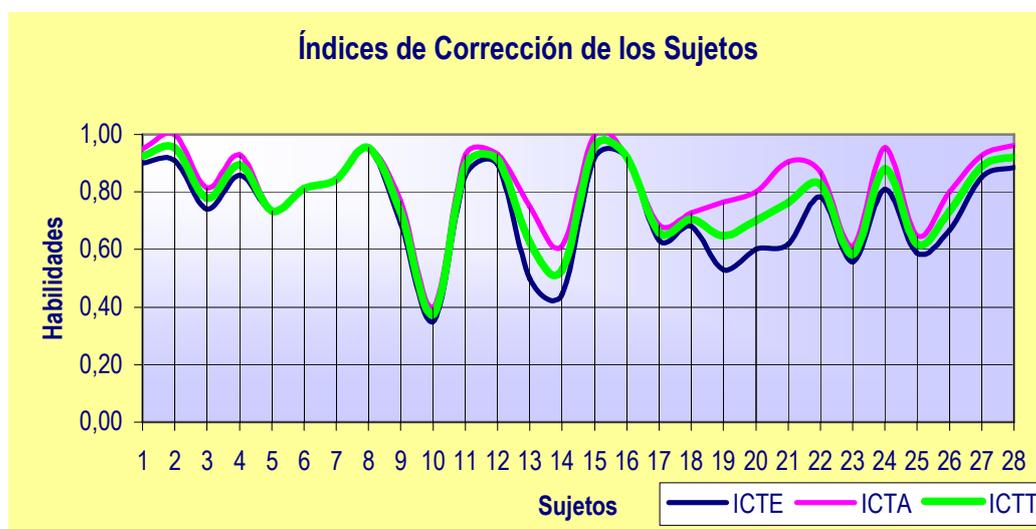


Gráfico IV.1. 69. Índices de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Antes de cualquier tipo de análisis, hemos de reseñar que las casillas marcadas en rojo en la tabla IV.1.87. (anexo I al capítulo IV – anexo 1.IV.12) son aquellas que corresponden a los sujetos con índices de corrección más altos. Por su parte, las marcadas en violeta se corresponden con los sujetos con índices de corrección más bajos.

Asimismo, nos hemos basado en el proceso de eliminación de colas estadísticas que introducíamos al comienzo del análisis del test de juego de 2vs2, con el fin de calcular la media general de corrección y no desvirtuar la muestra con sujetos muy alejados de aquella.

Al comparar los resultados que obtenemos en este momento, lo primero que hemos de destacar es que la dispersión de la muestra es ligeramente menor que en el test inicial, pues se pasa de 0,19 a 0,16 en el ámbito ejecutivo, de 0,16 a 0,14 en el decisional y de 0,17 a 0,15 en el técnico-táctico.

Podemos seguir observando la superioridad del ámbito decisional, en cuanto a índices de corrección, sobre el ejecutivo.

Para comparar los índices de corrección de los sujetos entre el momento inicial y final, recogemos en la tabla IV.1.88. los cuartiles en los que se distribuyen.

Comparación de Índices de corrección por cuartiles entre el momento previo y posterior						
CUARTILES	MOMENTO PREVIO			MOMENTO POSTERIOR		
	ICTE	ICTA	ICTT	ICTE	ICTA	ICTT
	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor	Valor
1	0,52	0,59	0,54	0,61	0,75	0,69
2	0,65	0,74	0,67	0,76	0,83	0,80
3	0,78	0,91	0,84	0,86	0,93	0,90
4	0,97	0,95	0,95	0,95	1	0,96

Tabla IV.1.88. Comparación de índices de corrección por cuartiles entre el momento inicial y final. Escuelas colaboradoras.

Podemos apreciar como los valores que delimitan los diferentes cuartiles son superiores en el momento final que en el inicial, a excepción del cuartil 4 en el índice de corrección ejecutivo. De este modo, se puede determinar la existencia de una evolución en todos los ámbitos estudiados. Si bien en el cuartil 4 es en el que se muestran menos diferencias, destaca el valor que adquiere en el índice decisional, que es el máximo posible.

Centrándonos en el índice de corrección técnico-táctico, podemos apreciar como el primer cuartil determinaba la existencia de un 25% de la muestra por debajo del índice de

corrección del 0,54. En estos momentos, dicho cuartil nos muestra que el 25% de la muestra se encuentra por debajo del 0,69. Por tanto, se aprecia una evolución de 0,14 puntos.

En lo referente al segundo cuartil, el 50% de la muestra se encontraba, en el momento inicial, por debajo de un índice de corrección técnico-táctico de 0,67, siendo en este momento el índice que determina el valor máximo del segundo cuartil de 0,80. En este sentido, podemos decir que el 50% de la muestra registra unas frecuencias de error que oscilan entre el 20% y el 31%, mientras que en el test inicial, dicho porcentaje de la muestra registraba frecuencias de error que oscilaban entre el 33% y el 46%.

El tercer cuartil, por su parte, comprende a los sujetos que obtienen unos índices de corrección técnico-tácticos que van desde el 0,80 al 0,90, o lo que es lo mismo, sujetos que se desenvuelven en la situación de juego de 2vs2 con unas frecuencias de error que oscilan entre el 10% y el 20%. Este cuartil, en el momento inicial acogía a los jugadores que obtenían unos índices de corrección técnico-tácticos que iban desde el 0,67 al 0,84. Por tanto, mostraban unas frecuencias de error que oscilaban entre el 16% y el 33%. Asimismo, el tercer cuartil nos sirve para determinar que el 75% de la muestra se encuentra por debajo de un índice de corrección técnico-táctico de 0,90, mientras que el valor máximo que alcanzaba este cuartil en el test inicial era de 0,84.

En última instancia, en base al 4º cuartil, podemos apreciar como un 25% de la muestra registra índices de corrección que van desde el 0,90 al 0,96, mientras que en el test inicial, este cuartil estaba delimitado por los valores 0,84 y 0,95. Por tanto, se evoluciona desde frecuencias de error que oscilan entre el 5% y el 16% a otras que se mueven entre el 4% y el 10% en los sujetos que conforman este cuartil en los dos momentos de recogida de datos.

En general, todos los alumnos se han movido hacia índices de corrección más altos, lo que determina su mejor desenvolvimiento en la situación de juego que se les ha planteado. En este sentido, el 75% de los alumnos han alcanzado mejores índices de corrección, en todos los ámbitos, en este momento que en el inicial.

	ICTT	ICTA	ICTT
Test Inicial	0,64	0,74	0,69
Test Final	0,75	0,84	0,79

Tabla IV.1.89. Comparación de los índices generales de corrección en los sujetos entre el test inicial y el final. Escuelas colaboradoras.

Como podemos observar en la tabla IV.1.89., destaca el gran avance experimentado en los índices generales, pues en todos se produce una mejoría igual o superior al 0,1, lo cual implica un aumento de corrección del 10% con respecto al test inicial. El ámbito ejecutivo es el

que mayor avance experimenta, concretamente del 0,11, pues pasa del 0,64 del test inicial al 0,75 del final. Por su parte, el ámbito decisional y el técnico-táctico experimentan el avance anteriormente recogido, es decir, del 0,1. Debido a este avance, los niveles de error, que ya se podían vislumbrar en el apartado dedicado a las frecuencias de corrección, pasan de rondar en el ámbito técnico-táctico valores superiores al 30%, a situarse en baremos cercanos al 20%. En este sentido, el nivel de error del 36%, que se recogía en el test inicial como aspecto muy destacable, en lo referente al ámbito ejecutivo se queda reducido en el test final al 25%. Destaca, de igual manera, el nivel de error alcanzado en el ámbito decisional que pasa del 26% al 16% actual.

d. Comparación de la actuación de los sujetos entre los dos momentos de recogida de datos. Escuela independiente.

Realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en el estudio de la actuación de los jugadores en el test de 2vs2 en la escuela independiente, pasaremos a continuación a someterlos a un análisis inferencial. Nos basaremos para ello en los mismos procesos que se realizaron en el apartado dedicado a la comparación de los sujetos en la escuela independiente.

En primer lugar hemos clasificado las habilidades realizadas por cada uno de los alumnos en función de si eran correctas técnicamente, tácticamente, en los dos ámbitos anteriores o en ninguno de ellos. Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado la prueba de chi-cuadrado. En todos los casos, los p-valores asociados a los estadísticos de contraste han sido superiores a 0,05, a excepción del grupo de habilidades correctas tanto a nivel ejecutivo como decisional. Por lo tanto, a nivel de significación de 0,05 no existen diferencias significativas entre la primera y la segunda realización del test de juego a excepción del ámbito reseñado.

Los p-valores asociados a los estadísticos de contraste en el caso de las habilidades realizadas por los sujetos con corrección ejecutiva y decisional, alcanzan un valor de 0,014, por tanto a nivel de significación 0,05, podemos determinar que existen diferencias significativas en este aspecto entre la primera y la segunda realización del test de juego. En este sentido, los alumnos realizan un 62,25% de habilidades correctas tanto ejecutiva como decisionalmente en la primera realización del test de juego, mientras que en la segunda realización de dicho test se pasa a un 74,11%.

Realizado el anterior análisis, hemos agrupado las habilidades en dos grupos, las incorrectas, formado por aquellas que no eran correctas en ninguno de los ámbitos y aquellas que eran correctas en uno de los dos, y por otro lado, las correctas, que se corresponden con las habilidades correctas tanto a nivel ejecutivo como decisional. Una vez hecho lo anterior hemos procedido a una comparación intrasujetos. Mediante una tabla de contingencia hemos aplicado

la prueba de chi-cuadrado. En la siguiente tabla (IV.1.90.) recogemos los sujetos en que se han encontrado diferencias significativas.

Prueba de Chi-cuadrado	
Sujeto	Corrección Técnico-Táctica
8	0,029
9	0,047
20	0,048
22	0,011
27	0,010
28	0,004

Tabla IV.1. 90. Comparación de los sujetos entre las dos momentos de recogida de datos.
Escuelas colaboradoras.

Como podemos comprobar en la tabla IV.1.90., en seis ocasiones los p-valores asociados a los estadísticos de contrastes son menores que 0,05. Por tanto, a nivel de significación 0,05 son estos seis casos en los que podemos determinar que hay diferencias significativas entre la primera y la segunda realización del test de juego.

Todos los casos que muestran diferencias significativas muestran evoluciones positivas de los niveles de corrección.

El sujeto 8 pasa de una frecuencia de corrección ejecutiva del 70,73% inicial a un 95,24% final. Por su parte, en el ámbito decisional avanza desde el 81,48% inicial a un 95,24% final.

El sujeto 9 evoluciona a nivel ejecutivo desde una frecuencia de corrección del 34,78% al 69,23%, mientras que a nivel decisional pasa de un 52,17% inicial a un 76,92% final.

En lo referente al sujeto 20, se pasa de unas frecuencias iniciales del 31,25%, a nivel ejecutivo, a una final del 60% y del 56,25% inicial, a nivel decisional, al 80% final.

El sujeto 22 evoluciona a nivel ejecutivo desde una frecuencia de corrección del 51,85% al 78,26%, mientras que a nivel decisional pasa de un 37,04% inicial a un 86,96% final.

Por su parte, el sujeto 27 pasa de una frecuencia de corrección ejecutiva del 52% inicial a un 85,19% final. Por su parte, en el ámbito decisional avanza desde el 68% inicial a un 92,59% final.

En lo concerniente al sujeto 28 pasa de unas frecuencias iniciales del 53,85%, a nivel ejecutivo, a una final del 88,46% y del 76,93% inicial, a nivel decisional, al 96,15% final.

En último lugar, y de nuevo mediante una tabla de contingencia, hemos realizado la prueba de chi-cuadrado para comparar la corrección ejecutiva, por un lado, y decisional, por otro, del conjunto de sujetos entre la primera y la segunda realización del test de juego. Los resultados obtenidos son los siguientes:

Prueba de Chi-cuadrado		
Sujetos	Corrección Ejecutiva	Corrección Decisional
	0,013	0,072

Como se puede comprobar, los p-valores asociados a los estadísticos de contrastes son mayores a 0,05 en la corrección decisional, mientras que son menores en la corrección ejecutiva. Por tanto a nivel de significación 0,05, sólo se aprecian diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego en la corrección ejecutiva, en lo referido al conjunto total de habilidades por sujeto.

Con todos los datos anteriores se puede determinar la existencia de diferencias significativas entre las dos realizaciones del test de juego. Dichas diferencias aluden al ámbito técnico-táctico, que presentan mayor corrección en la segunda realización del test, así como al ámbito ejecutivo, que muestra la misma tendencia. Asimismo, se pueden apreciar diferencias significativas en seis de los sujetos de las escuelas colaboradoras, lo cual corresponde a un 21,43% del grupo.

Aún así, debido a la baja frecuencia de los aspectos incluidos en las tablas de contingencia, los resultados obtenidos en el análisis inferencial han de ser tomados con cautela.

e. Consecuencias del análisis de los sujetos. Escuelas colaboradoras.

A tenor del análisis realizado en los apartados anteriores, en lo referente a la actuación individual de cada sujeto de las escuelas colaboradoras en el test de juego de 2vs2, podemos extraer una serie de consecuencias, las cuales las recogemos en la tabla IV.1.91.

DIMENSIÓN: SUJETOS. ESCUELAS COLABORADORAS	
1^a Consecuencia:	Los jugadores muestran valores de corrección muy dispersos, si bien al final del proceso dicha dispersión es algo menor.
2^a Consecuencia:	A lo largo del proceso desciende el número de habilidades, pero aumenta la corrección de los sujetos en la realización de las mismas.
3^a Consecuencia:	Los alumnos que más habilidades realizan son los que mejores niveles de corrección ejecutiva presentan. Este hecho no es tan patente a nivel decisional, aunque la tendencia es parecida.
4^a Consecuencia:	Los alumnos que menos habilidades realizan son los que peores niveles de corrección presentan a nivel ejecutivo, aunque esto no sucede con tanta claridad a nivel decisional.
5^a Consecuencia:	Se produce una mejoría generalizada en todos los ámbitos, reduciendo los niveles de error que en un principio estaban cercanos al 30% a valores que rondan el 20%.
6^a Consecuencia	Todas las diferencias significativas que aparecen aluden a mejoras de los niveles de corrección, destacando, en este sentido, la experimentada por el aspecto técnico-táctico.
7^a Consecuencia	El 75% de los jugadores mejoran su desenvolvimiento en el juego.
8^o Consecuencia	Aunque existe una mejoría generalizada de la actuación de los jugadores, se aprecia que son los que más habilidades han realizado, en la segunda ejecución del test de juego, los que más han avanzado en cuanto a corrección de su juego.

Tabla IV.1.91. Consecuencias del análisis de las fases del juego en el test de juego de 2v2. Escuelas colaboradoras.

IV.1.5. CONSECUENCIAS FINALES DEL ANÁLISIS DEL TEST DE JUEGO DE 2VS2

Como análisis final del test de juego de 2vs2, vamos a centrarnos, a continuación, en las diferentes evoluciones sufridas por las escuelas que han realizado el test de 2vs2.

IV.1.5.1. HABILIDADES

- Tanto en la escuela independiente, como en las colaboradoras, en las dos tomas de datos, destaca la dispersión de la muestra, lo cual nos habla de una gran variabilidad entre la corrección de las habilidades empleadas por los jugadores.
- Los jugadores de la escuela independiente mejoran a nivel ejecutivo, mientras que los de las escuelas colaboradoras experimentan una mejoría tanto a nivel ejecutivo, como decisional.
- Los alumnos de ambas escuelas muestran gran preocupación por la evolución del balón y por ser poseedores del mismo, si bien en las escuelas colaboradoras se observa al final del proceso una atención centrada en otros aspectos del juego.
- Los alumnos de la escuela independiente se centran primordialmente en el juego ofensivo, tanto en la primera, como en la segunda realización del test de juego. Los de las escuelas colaboradoras, por su parte, avanzan desde ese posicionamiento hacia conductas donde son empleadas con mayor frecuencia y corrección habilidades de carácter defensivo.

IV.1.5.2. FUNDAMENTOS DEL JUEGO

- Los alumnos de la escuela independiente experimentan una mejoría significativa en la corrección ejecutiva de los fundamentos individuales del juego.
- Los jugadores de la escuela independiente pasan, de obtener niveles de corrección superiores a nivel colectivo, a tener un mejor desenvolvimiento en el juego a nivel individual. Esto es debido al avance sufrido en este último aspecto y al estancamiento, en cuanto a índices de corrección del ámbito decisional. Por su parte, los jugadores de las escuelas colaboradoras, aunque tienden a un juego de carácter individual, alcanzan índices de corrección mayores en la faceta colectiva, siendo precisamente ésta en la que más se mejora, pues se pasa de unos niveles de corrección superiores a nivel individual a unas frecuencias de corrección del ámbito colectivo superiores a las de aquel.

IV.1.5.3. FASES DEL JUEGO

- Se observan grandes diferencias de corrección entre las diferentes fases del juego en el momento inicial en ambas escuelas. Este hecho sigue apareciendo en la escuela independiente en la segunda realización del test de juego, pero no en las escuelas colaboradoras, donde esas diferencias se reducen y obtienen un desempeño más equitativo en el juego.
- La fase del juego con niveles de corrección más bajos es la que menor presencia tiene en la escuela independiente, por lo que parece que los jugadores de esta escuela eluden la realización de habilidades pertenecientes a la fase que no dominan. Por su parte, en las escuelas colaboradoras este hecho no se repite, pues la fase de juego con menor presencia no es la que peores niveles de corrección presenta.
- En la escuela independiente sólo se evoluciona a nivel ejecutivo, y concretamente en la fase de construcción y desarrollo ofensivo, mostrándose un estancamiento e incluso retroceso en el ámbito decisional. Por su parte, en las escuelas colaboradoras, si bien se produce una mejoría generalizada, los cambios significativos son los protagonizados por el ámbito decisional en todas las fases del juego y por el ejecutivo a nivel defensivo. Aquí radica una de las principales diferencias, ya que los jugadores de la escuela independiente tienen grandes dificultades para defender y se centran en la recuperación inmediata del balón y los de las escuelas colaboradoras defiende más y mejor al final del proceso, lo cual se puede apreciar si nos centramos en los cambios experimentados por la fase de juego de desarrollo defensivo.

IV.1.5.4. SUJETOS

- Tanto en una como en otra escuela existen grandes diferencias intersujetos, si bien en las colaboradoras estas diferencias se reducen al final del proceso.
- Entre un 40%-50% de los jugadores de la escuela independiente no mejoran con el entrenamiento desarrollado, mientras que en las escuelas colaboradoras el 75% de los alumnos mejoran su desenvolvimiento en el juego.
- En ambos grupos son los jugadores que más habilidades realizan los que presentan mejores niveles de corrección en la primera realización del test de juego. Esta tendencia, que se mantiene estable en la escuela independiente, no es tan patente en las escuelas colaboradoras. Se puede apreciar una mejoría generalizada en los jugadores de las escuelas colaboradoras, la cual es mayor en los jugadores que más habilidades realizan en la puesta en práctica del segundo test de juego. Esto no tiene continuidad en los jugadores de la escuela independiente, puesto que aquellos con mejores niveles de corrección no presentan mejorías importantes, al igual que ocurre con los que peor

adecuación presentan al juego. Dicho de otra forma, parece que en las escuelas colaboradoras todos los jugadores están orientados hacia la mejora, mientras que en la escuela independiente los “muy hábiles” no siguen aprendiendo y los “poco hábiles” no pueden seguir el ritmo de aprendizaje, permaneciendo estancados unos y otros.

- Los jugadores de la escuela independiente presentan mejorías casi con exclusividad a nivel ejecutivo, mientras que los de las escuelas colaboradoras lo hacen tanto a nivel ejecutivo, como decisional.

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**IV.II. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO
TRAS EL TEST DE JUEGO DE 2VS2**

IV.2. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO TRAS EL TEST DE JUEGO DE 2VS2

Como ya se ha explicado en el apartado correspondiente, la herramienta que nos ocupa consiste en una serie de preguntas abiertas que los jugadores tenían que contestar tras su participación en el test de juego de 2vs2.

Con dichas preguntas pretendemos conocer si el alumno es consciente de lo que ha hecho en dicha situación de juego. Es decir buscamos la verbalización de las conductas seguidas.

Previo a la extracción de los resultados, se analizaron las respuestas de los jugadores, y como se explica en el apartado de metodología y diseño, se procedió a la reducción de datos y codificación de los mismos, dando lugar a una serie de dimensiones y categorías, las cuales pasamos a analizar a continuación.

IV.2.1. ANÁLISIS DE LA 1º PREGUNTA ¿CUÁNDO HAS PASADO EL BALÓN?

Con la pregunta actual pretendemos conocer cuales son los momentos en los que los jugadores han tenido la intención de pasar el balón y bajo que circunstancias lo han hecho.

Atendemos igualmente a la actuación de los jugadores en la *fase del juego de construcción y desarrollo ofensivo*, que constituye una de las fases incluidas para el análisis del test de juego de 2vs2.

Para ello introduciremos las frecuencias de aparición de diferentes respuestas dadas por los jugadores. En este sentido, tanto en esta pregunta como en las restantes, introduciremos una tabla en la que se recogerán las respuestas dadas por los alumnos en las dos fases de recogida de información.

IV.2.1.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA PRIMERA PREGUNTA

DIMENSIÓN		Momento Previo		Momento Posterior	
¿Cuándo has pasado el balón?		Frec.	%	Frec.	%
Categorías	Código	Enunciado			
	PCD	13	21,7	24	40,0
	PJD	23	38,3	16	26,7
	PNS	8	13,3	8	13,3
	PCG	10	16,7	4	6,7
	PCQ	3	5,0	3	5,0
	PCP	2	3,3	2	3,3
	PES	-	-	2	3,3
	PNO	1	1,7	1	1,7
Total		60	100	60	100

Tabla IV.2.1 Respuestas ofrecidas a la primera pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

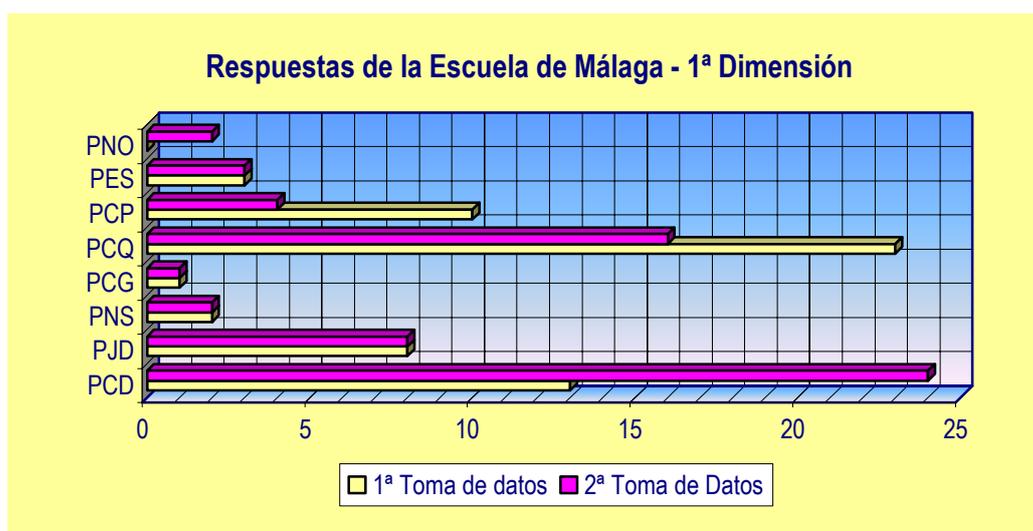


Gráfico IV.2.1. Respuestas ofrecidas a la primera pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

Lo primero que podemos destacar es la variabilidad de respuestas que ofrecen los jugadores de la escuela independiente, así como algunos cambios de opinión entre el momento inicial y el final, lo cual queda patente en el gráfico IV.2.1.

La opinión que más se muestra en esta escuela es aquella que se inclina hacia pasar el balón cuando *“mi compañero estaba desmarcado”*. Además, esta creencia se ve incrementada en el grupo en el momento final del estudio, ya que la frecuencia de aparición de la misma es mayor que en el momento previo o inicial.

Si bien, el anterior posicionamiento es el más extendido entre los jugadores de la escuela independiente, cabe también destacar el gran número de alumnos que se inclinan por pasar el balón *“cuando me la iban a quitar”*, aunque dicha creencia o convicción disminuye en la segunda realización del cuestionario. Asimismo, los jugadores de la escuela independiente muestran preocupación por el juego colectivo, dando importancia a la respuesta *“porque hay que jugar entre dos”*, pensamiento que permanece estable en las dos fases de recogida de datos.

Por último, aparece la percepción de que sólo hay que pasar el balón *“para que mi compañero consiga punto”*, si bien el posicionamiento de los jugadores en lo referente a este pensamiento varía a lo largo del estudio, siendo menos los alumnos que se muestran inclinados hacia esa creencia al final del mismo.

IV.2.1.2. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA PRIMERA PREGUNTA.

En lo que respecta a las escuelas colaboradoras, las respuestas que ofrecen a la cuestión planteada se recogen en la tabla IV.2.3., que mostramos a continuación.

		DIMENSIÓN					
		¿Cuándo has pasado el balón?		Momento Previo		Momento Posterior	
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%	
	PCD	Mi compañero estaba desmarcado	20	64,5	20	64,5	
	PCQ	Cuando me la iban a quitar	8	25,8	9	29	
	PJD	Porque hay que jugar entre dos	1	3,2	1	3,2	
	PNO	Cuando no podía hacer otra cosa	2	6,5	1	3,2	
Total			31	100	31	100	

Tabla IV.2.2. Respuestas ofrecidas a la primera pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

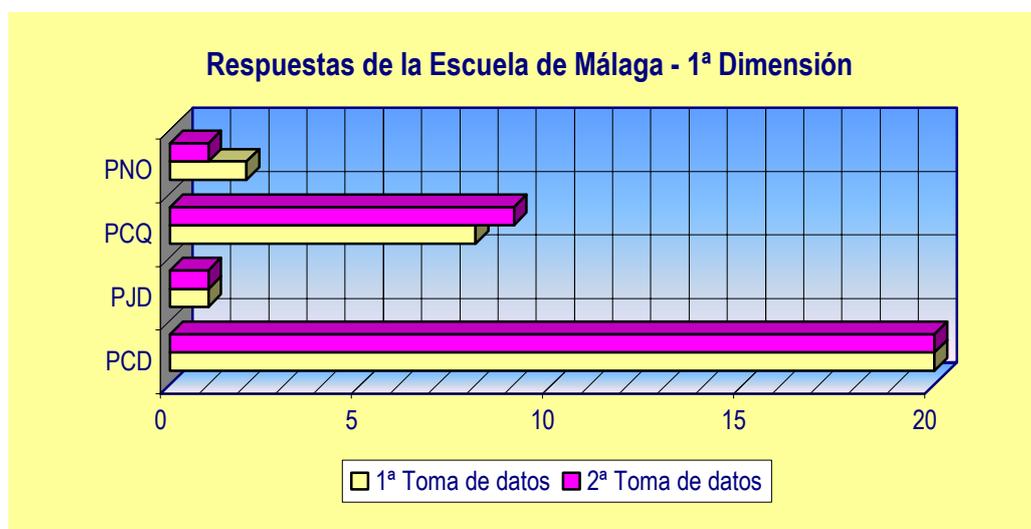


Gráfico IV.2.2. Respuestas ofrecidas a la primera pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Como nos podemos percatar, las respuestas ofrecidas por los jugadores de las escuelas colaboradoras son las mismas en el momento inicial y final del estudio.

Se puede observar en la tabla IV.2.3. como las creencias de los jugadores de las escuelas colaboradoras giran en torno a dos cuestiones principalmente. Por un lado, quieren afrontar la situación de juego de pasar el balón bajo un principio de seguridad, o lo que es lo mismo, intentando asegurar su posesión, mostrándose, para ello, partidarios de hacerlo cuando su compañero está desmarcado. Por otro lado, y como contrapunto a la opinión de un alto porcentaje de los alumnos que se posicionaban en la anterior respuesta, aparece también una creencia de una parte de los jugadores que abogan pasar el balón *"cuando me la iban a quitar"*.

El resto de opiniones mostradas por los alumnos de las escuelas colaboradoras no tienen una frecuencia de aparición elevada, por lo cual no lo podemos considerar como un posicionamiento que defina al grupo.

Lo que si debemos destacar es que las creencias u opiniones de los jugadores no varían apenas a lo largo del trabajo, permaneciendo las mismas al principio y al final del mismo, con una ligera variación en la opinión *"cuando me la iban a quitar"*.

IV.2.1.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA PRIMERA DIMENSIÓN.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los jugadores de ambos grupos nos permite extraer una serie de consecuencias, que aparecen recogidas en la siguiente tabla IV.2.4.

DIMENSIÓN: ¿CUÁNDO HAS PASADO EL BALÓN?	
1^a Consecuencia:	Si bien los alumnos de ambos grupos se muestran muy inclinados a pasar el balón cuando el compañero está desmarcado, los jugadores de la escuela independiente muestran un afianzamiento de esta creencia al final de trabajo.
2^a Consecuencia:	Los alumnos de ambas escuelas también muestran, en gran medida, una opinión cercana a que hay que pasar el balón cuando corramos peligro de que nos lo roben. Esta tendencia permanece bastante estable en las escuelas colaboradoras, mientras que en los jugadores de la escuela independiente son menos los que dicen realizar el pase <i>“cuando me la iban a quitar”</i> al final de proceso que al principio.
3^a Consecuencia:	La postura de los jugadores de las escuelas colaboradoras está más definida, pues son menos respuestas las que dicen ofrecer a la pregunta planteada. Por su parte, en la escuela independiente, además de las dos opiniones anteriores nos encontramos con percepciones cercanas a la construcción del juego colectivo, a través de la respuesta <i>“hay que jugar entre dos”</i> , que gana en consistencia, por su mayor frecuencia de aparición en el momento final. De igual modo, también es una opinión importante, entre los jugadores de la escuela independiente, el hecho de pasar el balón <i>“para que mi compañero consiga punto”</i> , si bien, este pensamiento es menos frecuente en el momento final que en el previo. De todos modos parece manifestar una orientación de los jugadores hacia el resultado en vez de hacia la tarea.
4^a Consecuencia:	Se muestran diferentes evoluciones en los pensamientos de ambas escuelas a lo largo del proceso.

Tabla IV.2.4. Consecuencias extraídas del análisis de la primera dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2.

IV.2.2. ANÁLISIS DE LA 2ª PREGUNTA: ¿CUÁNDO HAS REGATEADO?

Con esta pregunta, que sigue atendiendo a la *fase del juego de construcción y desarrollo* ofensivo, pretendemos conocer los momentos en los que el jugador ha regateado, o dice haberlo hecho, y bajo que circunstancias del juego lo ha hecho. Estos datos nos servirán para conocer la percepción que los jugadores tienen del juego, si se inclinan más a una esfera individual o colectiva del mismo, así como para poder analizar con mayor profundidad su capacidad para analizar las situaciones de juego y de buscar soluciones óptimas para cada una de las mismas.

IV.2.2.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA SEGUNDA PREGUNTA

Al igual que en el apartado anterior, partiremos del análisis de las respuestas ofrecidas por los jugadores de la escuela independiente (tabla IV.2.4.).

		DIMENSIÓN				
		¿Cuándo has regateado?		Momento Posterior		
				Momento Previo	Momento Posterior	
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%
	RCD	Cuando mi compañero no estaba desmarcado	26	43,3	26	43,3
	RPC	Cuando me han atacado	14	23,3	8	13,3
	RLP	Cuando estaba lejos de mi portería	-	-	6	10
	RNO	Cuando no había otra opción	7	11,7	5	8,3
	RMG	Para marcar gol	2	3,3	5	8,3
	RHB	Cuando he tenido el balón	2	3,3	4	6,7
	RNS	No responden – No lo sé	3	5,0	3	5,0
	RCA	Cuando mi compañero estaba más atrasado	-	-	2	3,3
	RNE	No he regateado pues no había espacio	6	10,0	1	1,7
	Total		60	100	60	100

Tabla IV.2.4. Respuestas ofrecidas a la segunda pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

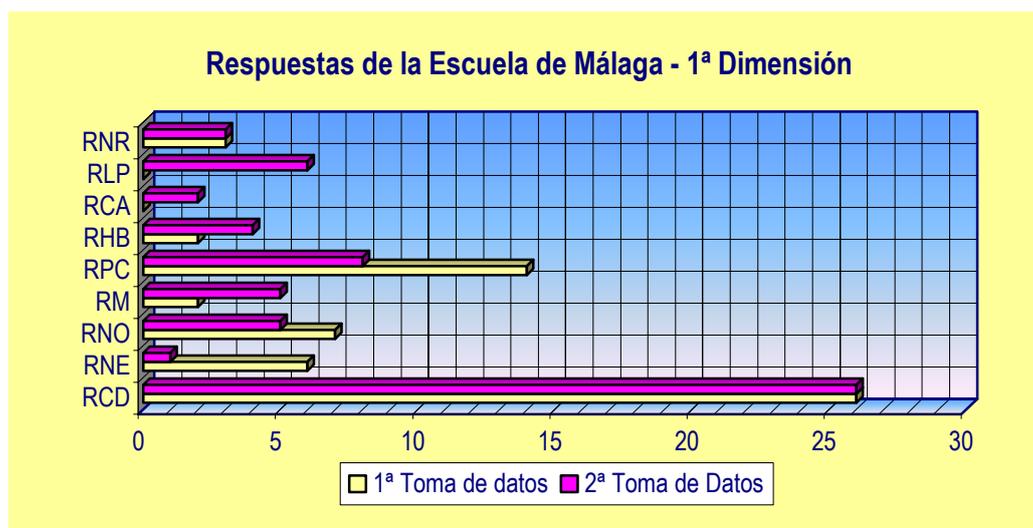


Gráfico IV.2.3. Respuestas ofrecidas a la segunda pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

El pensamiento mayoritario entre los jugadores de la escuela independiente es, al igual que ocurría en las escuelas colaboradoras, regatear *“cuando mi compañero no estaba desmarcado”*. Asimismo, el número de alumnos que opinan que esto es lo correcto, o que dicen haber actuado de esa manera en el test de juego de 2vs2, es exactamente el mismo al comienzo y al final del proceso de investigación, lo cual nos dice que no ha habido ningún cambio de posicionamiento o creencia.

Destaca, por otro lado, el hecho de que los jugadores abogan al final del proceso por *“regatear cuando estaba lejos de mi portería”*, lo cual nos muestra su conciencia sobre el riesgo de la acción de regatear, prefiriendo hacerlo lejos de su portería, pues si se pierde el balón no entrañará tanto riesgo como si lo hace en las proximidades de aquella. Este pensamiento cobra más importancia en la futura interpretación de los datos si tenemos en cuenta que no había ningún alumno en el momento inicial de la investigación que dijera haber hecho esto.

Ahora bien, las consecuencias que se pueden extraer de la respuesta anterior contrastan con el posicionamiento que muestran algunos jugadores, que dicen haber regateado *“cuando me han atacado”*, que si bien, son menos al final del proceso que al principio del mismo, los que nos ofrecen esta respuesta, nos lleva a pensar que se elude, en cierto modo, el proceso de análisis de la situación en la que se debe o puede regatear. Esto se ve reforzado por otra solución que ofrecen algunos de los jugadores, que regatean *“cuando tienen el balón”*, actitud que adoptan con mayor frecuencia al final del proceso.

Cobran también importancia, por su frecuencia de aparición, una serie de respuestas que se pueden considerar contrapuestas. De este modo, existe un posicionamiento entre algunos alumnos que dicen haber regateado *“cuando no había otra opción”*, lo cual denota un análisis previo de la situación de juego, permaneciendo esta creencia presente a lo largo del

proceso. Pero, el hecho de que la opinión de *“no he regateado pues no había espacio”* prácticamente desaparezca de las creencias y actitudes que tienen los jugadores al final del proceso, denota todo lo contrario a lo que comentábamos anteriormente, es decir, puede significar una carencia de dicho análisis.

Por último, existen algunos jugadores que opinan y dicen haber realizado el regate *“para marcar gol”*, circunscribiendo la utilidad de dicha habilidad al hecho único de obtener un tanto. Esto, en cierto modo, puede ahondar en la falta de análisis de la situación de juego.

IV.2.2.2. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA SEGUNDA PREGUNTA.

En este aspecto, los datos que manejamos son los que se muestran en la tabla IV.2.5.

		DIMENSIÓN					
		¿Cuándo has regateado?		Momento Previo		Momento Posterior	
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%	
	RCD	Cuando mi compañero no estaba desmarcado	17	54,8	17	54,8	
	RNE	No he regateado pues no había espacio	4	12,9	5	16,1	
	RNO	Cuando no había otra opción	2	6,5	3	9,7	
	RHB	Cuando he tenido el balón	4	12,9	3	9,7	
	RPC	Cuando me han atacado	1	3,2	1	3,2	
	RLP	Cuando estaba lejos de mi portería	1	3,2	1	3,2	
	RCA	Cuando mi compañero estaba más atrasado	-	-	1	3,2	
	RMG	Para marcar gol	1	3,2	-	-	
	RCI	Cuando mi compañero se intentaba desmarcar	1	3,2	-	-	
		Total	31	100	31	100	

Tabla IV.2.5. Respuestas ofrecidas a la segunda pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

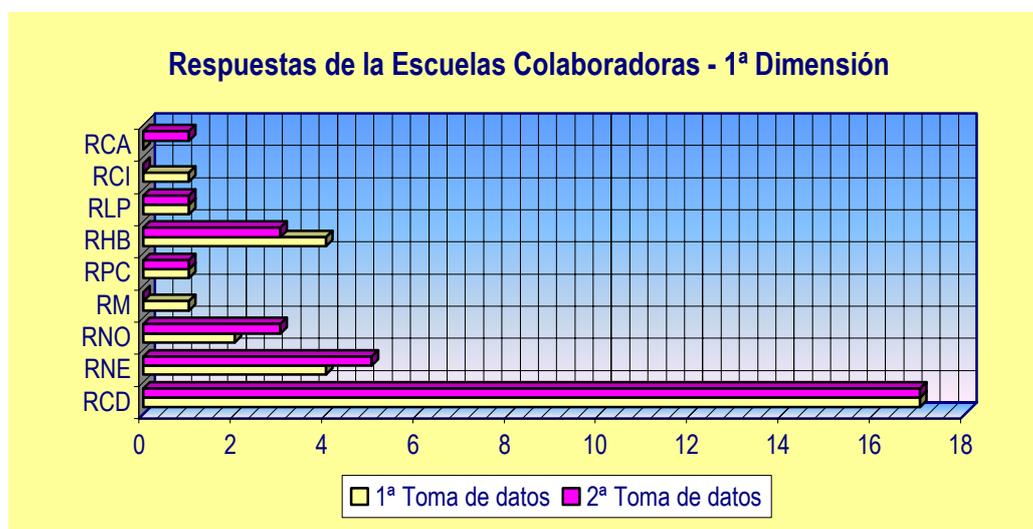


Gráfico IV.2. 4. Respuestas ofrecidas a la segunda pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Como se puede observar en la tabla IV.2.5. y en el gráfico IV.2.4., existen cuatro opiniones en las escuelas colaboradoras que destacan por su frecuencia de aparición. De entre ellas, la más establecida en los pensamientos de los jugadores es la creencia de que hay que regatear *"cuando mi compañero no esté desmarcado"*. Ahora bien, no podemos constatar ningún cambio de opinión, en este sentido, a lo largo del trabajo, pues tanto en el momento previo a la intervención, como en el posterior a la misma, son el mismo número de alumnos los que abogan por esta solución a la pregunta *"¿cuándo has regateado?"*. Lo que si queda patente es la preocupación de los jugadores por el riesgo que supone realizar un regate, pues además de la percepción anteriormente nombrada, ocupan lugares destacados en las creencias de este grupo el *"no he regateado pues no había espacio"* y *"cuando no había otra opción"*. En ambos casos se denota un análisis previo a la acción de regatear, realizándola siempre que haya espacio suficiente y/o cuando no haya otra opción para continuar con el juego. Si analizamos estas dos respuestas, nos percatamos como son más alumnos los que abogan por estas soluciones en el momento posterior a la intervención.

En última instancia, existe otra opinión con peso en el grupo, que es la que habla de regatear *"cuando he tenido el balón"*, pero al contrario de lo que ocurría en los dos casos anteriores, existen menos alumnos que lleguen a opinar esto al final del proceso que al principio, lo cual nos reafirma en el cambio de parecer auspiciado por las dos respuestas analizadas con anterioridad.

El resto de respuestas que ofrecen los jugadores, por su baja aparición, no podemos entenderlas como representativas de las opiniones y creencias del grupo.

IV.2.2.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA SEGUNDA DIMENSIÓN

Tras los datos analizados anteriormente, nos encontramos con una serie de consecuencias ante la cuestión de cuando regatear, las cuales recogemos en la tabla IV.2.6.

DIMENSIÓN: ¿CUÁNDO HAS REGATEADO?	
1ª Consecuencia:	Los alumnos de ambas escuela muestran, en gran medida, opiniones cercanas a que para regatear, uno de los condicionantes de la situación de juego es que nuestro compañero no esté desmarcado o en condiciones óptimas de recibir el balón. Esta creencia permanece estable a lo largo del proceso en ambos grupos, pues son el mismo número de alumnos los que dicen haber actuado conforme a eso, tanto en el momento previo, como en el momento final de la investigación. Lo que si podemos decir es que esta creencia está más arraigada en los jugadores de las escuelas colaboradoras.
2ª Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran, en su mayoría, una preocupación por el riesgo que supone el hecho de regatear, mostrando actitudes, o diciendo haber adoptado respuestas a la situación de juego que implican una análisis previo de la misma. Asimismo, los cambios de opiniones que aparecen al final del proceso no hacen más que acrecentar lo comentando anteriormente. Por su parte, los jugadores de la escuela independiente están cercanos a respuestas que, si bien, en unos casos solicitan para su realización de un análisis previo de la situación de juego, en otros, ofrecen soluciones que parecen carecer de dicho análisis o que no son coherentes con las anteriores, es decir, muestran opiniones contrapuestas o contradictorias entre si, lo cual se acrecienta al final del proceso.
3ª Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras se centran en un menor número de soluciones a la situación de juego planteada que los de la escuela independiente, cuyas opiniones o creencias están más dispersas, lo cual está en consonancia con lo comentado en la segunda consecuencia.

Tabla IV.2.6. Consecuencias extraídas del análisis de la segunda dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2

IV.2.3. ANÁLISIS DE LA 3ª PREGUNTA: ¿A QUÉ PRESTABAS ATENCIÓN AL DEFENDER?

Al analizar la pregunta que nos ocupa, pretendemos conocer cuales son los aspectos a los que el jugador atiende en la *fase del juego de desarrollo defensivo*, lo cual nos permitirá manejar, por un lado, información de lo que considera más relevante en el juego, y, por otro, conocer si afronta las situaciones defensivas desde una perspectiva y posicionamiento técnico-táctico correcto, es decir, que le permita solucionarlas. Del mismo modo, atenderemos a si los jugadores atienden en sus decisiones defensivas a los principios del juego.

IV.2.3.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA TERCERA PREGUNTA

Las soluciones que los jugadores de la escuela independiente ofrecen a la pregunta planteada en relación con su intervención en la situación de juego de 2vs2, son las que se recogen en la tabla que se muestra continuación (tabla IV.2.7.)

		DIMENSIÓN					
		¿A qué prestabas atención al defender?		Momento Previo		Momento Posterior	
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%	
	DAB	Al balón	24	40,0	29	48,3	
	DAR	Al rival	11	18,3	12	20	
	DBP	Al balón y al poseedor	13	21,7	5	8,3	
	DBC	Al balón y al compañero	2	3,3	4	6,7	
	DBR	al balón y al rival no poseedor del balón	4	6,7	4	6,7	
	DAC	Al compañero	2	3,3	2	3,3	
	DTJ	A todos los jugadores	2	3,3	2	3,3	
	DAP	Al poseedor del balón	1	1,7	1	1,7	
	DNR	No responde	-	-	1	1,7	
	DAE	al entrenador	1	1,7	-	-	
			Total	60	100	60	100

Tabla IV.2.7. Respuestas ofrecidas a la tercera pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

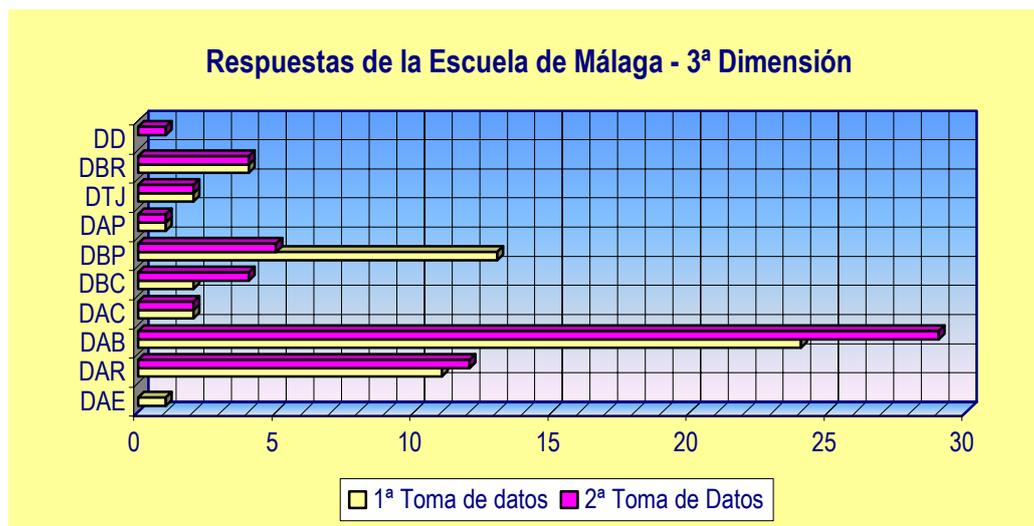


Gráfico IV.2.5. Respuestas ofrecidas a la tercera pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

La mayor parte de los jugadores de la escuela independiente abogan por estar atentos *"al balón"* a la hora de defender. De hecho esta creencia u opción se muestra más arraigada al grupo al final del proceso de investigación.

A parte de la anterior opción, que es el pensamiento más extendido, estos jugadores muestran respuestas muy diversas, siendo las que mayor peso tienen dentro del grupo son aquellas que dicen atender *"al rival"*, *"al balón y al poseedor"*. Esta última es menos importante al final del proceso que al principio.

Las tres creencias mayoritarias entre los jugadores de la escuela independiente inciden en una focalización de la atención en pocos aspectos del juego, obviando otros que son también muy importantes para el mismo, que, si bien, son recogidos en algunas de las respuestas dadas por los jugadores, no tienen una presencia que nos haga entenderlos como representativos de la opinión del grupo.

IV.2.3.2. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA TERCERA PREGUNTA.

En lo concerniente a los jugadores de las escuelas colaboradoras, el posicionamiento que muestran en torno a la cuestión planteada es el que a continuación se detalla en la tabla IV.2.8.

DIMENSIÓN		Momento Previo		Momento Posterior	
¿A qué prestabas atención al defender?		Frec.	%	Frec.	%
Categorías	Código	Enunciado			
	DAB	Al balón			
	DTJ	A todos los jugadores			
	DBR	al balón y al rival no poseedor del balón			
	DAR	Al rival			
	DAC	Al compañero			
	DDR	a ver si se desmarcaban los rivales			
	DBP	Al balón y al poseedor			
Total		31	100	31	100

Tabla IV.2.8. Respuestas ofrecidas a la tercera pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

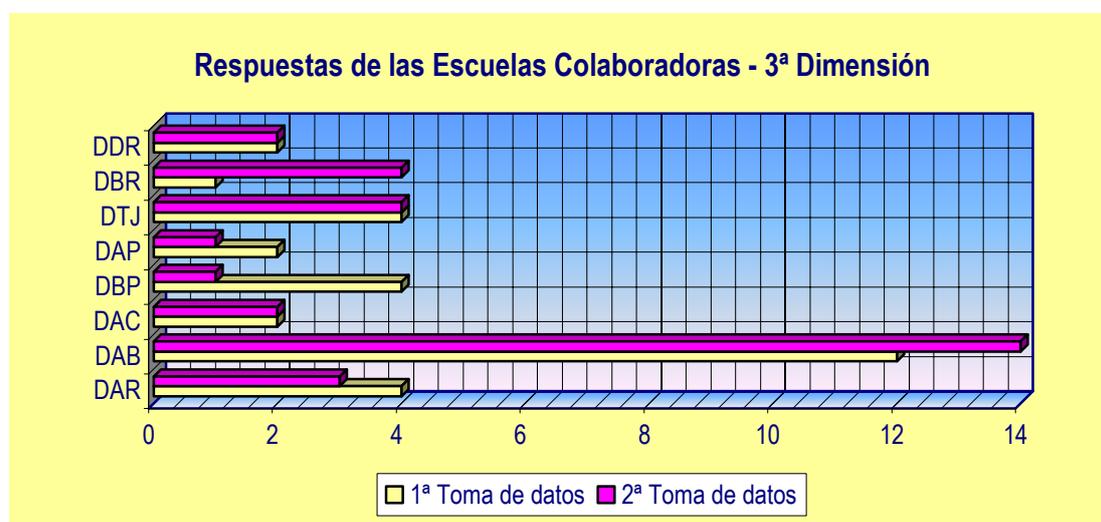


Gráfico IV.2.6. Respuestas ofrecidas a la tercera pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Las respuestas dadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras a la pregunta "¿a qué prestabas atención a la hora de defender?", nos dejan ver como la principal preocupación que muestran es ser conscientes de donde está el balón y cuales son los movimientos que éste realiza, denotando su percepción o creencia de que es lo más importante en el juego. Ésta creencia se encuentra auspiciada por más jugadores en el momento posterior a la intervención que se ha realizado.

Por otro lado, los jugadores no muestran creencias uniformes en torno al centro de atención a la hora de defender. De este modo, aquellos que no centran su atención en el balón, responden de muy diferentes maneras a la pregunta que se les plantea.

Mientras que un principio las soluciones o formas de actuar que decían haber llevado a cabo en el 2vs2 se centraban en *“atender a todos los jugadores”* o *“al rival”*, o bien *“al balón y al poseedor”*; en el momento posterior al proceso de formación de los entrenadores, cambiaban su pareceres, atendiendo *“al balón y al rival no poseedor del balón”*; lo cual denota una mayor capacidad de análisis de la situación de juego, y permaneciendo en la creencia de la necesidad de *“atender a todos los jugadores”*, que corrobora lo afirmado anteriormente.

Destaca, en este sentido, el hecho de que algunos jugadores avancen hacia posiciones más centradas en un análisis que preste atención a más aspectos del juego. Esto se puede afirmar al ver como existen menos jugadores que digan haber dirigido su atención, a la hora de defender, *“al balón y al poseedor”*.

IV.2.3.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA TERCERA DIMENSIÓN.

Las consecuencias que se pueden extraer del anterior análisis son las que se muestran en la tabla IV.2.9.

DIMENSIÓN: ¿A QUÉ PRESTABAS ATENCIÓN AL DEFENDER?	
1^a Consecuencia:	Los jugadores de ambos grupos muestran su interés por la evolución del balón en el juego, focalizando su atención en él y mostrando que para ellos constituyen el aspecto más importante del mismo.
2^a Consecuencia:	Las creencias de los jugadores, y las soluciones que dicen haber adoptado, en la situación de juego de 2vs2, son muy variadas en ambos grupos. Esto puede denotar que no tienen claro a lo que hay que atender, o bien, que la gran cantidad de aspectos a atender escapa al desarrollo de su estructuración espacio-temporal y capacidad de atención selectiva.
3^a Consecuencia:	Las soluciones aportadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran una mayor capacidad de análisis de la situación de juego, o bien una preocupación por un mayor número de aspectos del juego. Por el contrario, los jugadores de la escuela independiente son más partidarios de atender a aspectos centrados en el balón o en el poseedor del mismo, denotando una menor capacidad de análisis del juego, o bien un menor conocimiento del mismo, al obviar aspectos trascendentales en él.

Tabla IV.2.9. Consecuencias extraídas del análisis de la tercera dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2

IV.2.4. ANÁLISIS DE LA 4ª PREGUNTA: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TENÍAS EL BALÓN?

Con la pregunta que nos ocupa pretendemos conocer la orientación de los jugadores hacia el juego colectivo e individual, así como recabar información acerca de conductas a la hora de estar en posesión del balón, tales como si son respetuosos con los principios del juego. Igualmente pretendemos obtener información de los jugadores en la *fase del juego de construcción y desarrollo ofensivo*.

IV.2.4.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA 4ª PREGUNTA

Las soluciones aportadas por los jugadores de la escuela independiente al problema de juego *¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?* se recogen en la siguiente tabla (IV.2.10.).

DIMENSIÓN						
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?		Momento Previo		Momento Posterior		
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%
	BAP	Pasar	32	53,3	36	60
	BVH	Marcar gol	4	6,7	10	16,7
	BAR	Regatear	16	26,7	8	13,3
	BAA	Avanzar	6	10	3	5
	BME	Ver si había hueco para pasar	2	3,3	2	3,3
	BMP	Construir una jugada con mi compañero	-	-	1	1,7
Total			60	100	60	100

Tabla IV.2.11. Respuestas ofrecidas a la cuarta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

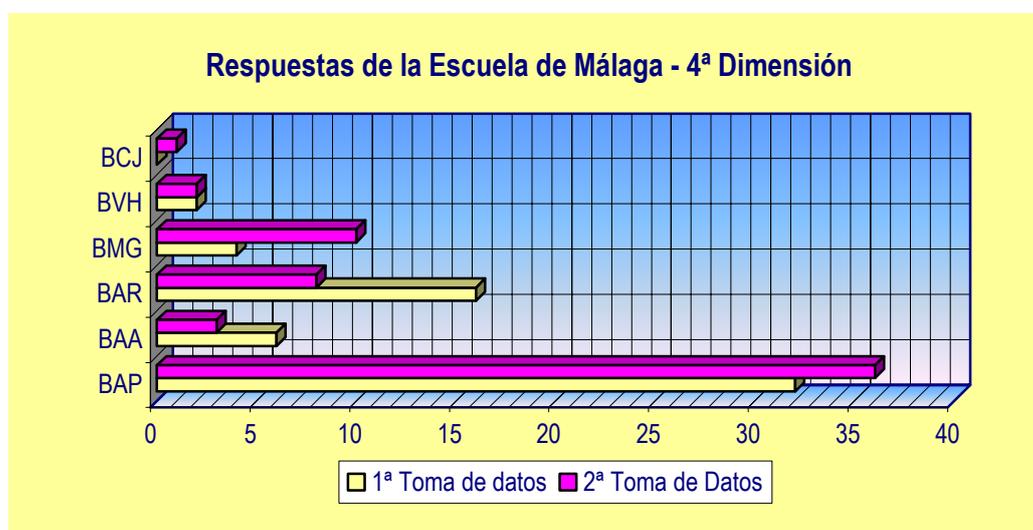


Gráfico IV.2.7. Respuestas ofrecidas a la cuarta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

La apreciación que tienen los jugadores de la escuela independiente, en referencia a su participación en el test de juego de 2vs2, nos permiten ver como parten de una percepción dicotómica de la naturaleza del juego. Por un lado, muestran un gran interés por “pasar” el balón a su compañero, hecho evidente que nos hace pensar que interpretan el juego del fútbol como un deporte colectivo. Pero también existe un posicionamiento bastante extendido entre el grupo, que “regatear” como solución a la situación de juego en la que tienen la posesión del balón. Asimismo, un grupo de jugadores de esta escuela entienden que “avanzar” hacia la meta contraria ha definido su actuación, en el test de juego de 2vs2, cuando tenían la posesión de balón.

Al analizar si el posicionamiento o apreciación de los jugadores ha cambiado tras la realización del test de 2vs2 final, nos encontramos con que “pasar” el balón sigue siendo su principal argumento a la hora de tener su posesión, no decantándose en tan alto número de ocasiones por regatear, pero apareciendo una nueva solución que nos habla de “marcar gol”, lo cual nos deja entrever un carácter orientado hacia el resultado entre un grupo importante de los jugadores de esta escuela.

IV.2.4.2. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA CUARTA PREGUNTA.

Por su parte, los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen las soluciones, a la pregunta planteada, que recogemos en la tabla IV.2.11.

DIMENSIÓN						
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?		Momento Previo		Momento Posterior		
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%
	BAP	Pasar	16	51,6	14	45,2
	BVH	Ver si había hueco para pasar	3	9,7	8	25,8
	BAR	Regatear	6	19,4	5	16
	BAA	Avanzar	1	3,2	2	6,5
	BME	Marcar gol	2	6,5	2	6,5
	BMP	Mantener la posesión	1	3,2	-	-
	BCJ	Construir una jugada con mi compañero	2	6,5	-	-
	Total		31	100	31	100

Tabla IV.2.11. Respuestas ofrecidas a la cuarta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

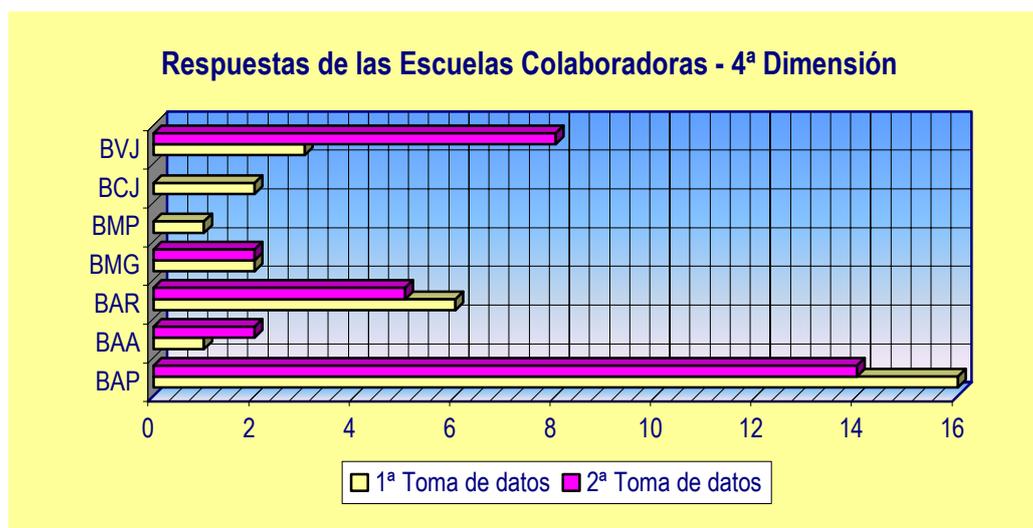


Gráfico IV.2.8. Respuestas ofrecidas a la cuarta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Al analizar las respuestas dadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras a la pregunta “¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tenías el balón?”, podemos observar como su mayor preocupación, al poseer el balón, es “pasar”. Esto nos deja entrever la conciencia o percepción que tienen del juego como algo colectivo. Asimismo, como complemento a la anterior reflexión, podemos señalar que entre algunos jugadores se percibe un proceso de análisis de la situación de juego a través de la respuesta “ver si había hueco para pasar”. Los anteriores hechos contrastan con otra de las opiniones más extendidas entre el grupo, que muestra una tendencia hacia “regatear” cuando se está en posesión del balón, denotando también un carácter individualista en el juego.

Lo que hemos comentado con anterioridad, constituye la apreciación que los jugadores de las escuelas colaboradoras tienen de lo que han hecho en el test de 2vs2, en el momento previo al proceso formativo de sus entrenadores. Si analizamos lo que ocurre tras dicho proceso, podemos ver como, si bien las preocupaciones o percepciones que tienen los jugadores de su actuación, giran en torno a los mismos ejes, es palpable, un cambio de apreciación hacia posiciones más reflexivas y analistas de la situación de juego. En este sentido, hay una opinión más extendida acerca de los que opinan que a la hora de tener la posesión del balón es necesario “ver si había hueco para pasar” el balón a su compañero.

Aparecen, tanto al principio, como al final del proceso de investigación, otra serie de preocupaciones y respuestas, como son “avanzar”, “marcar gol” y “construir una jugada con mi compañero”, pero cuyo bajo nivel de aparición nos hace no considerarlas como representativas del grupo.

IV.2.4.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA CUARTA DIMENSIÓN.

El comportamiento que los jugadores han dicho tener en el test de juego y en la situación concreta que se les plantea, nos llegan a establecer una serie de consecuencias extraídas de los análisis anteriores, que mostramos en la tabla IV.2.12.

DIMENSIÓN: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TENÍAS EL BALÓN?	
1^a Consecuencia:	Lo primero que intentan hacer los jugadores, cuando entran en posesión del balón, es establecer una relación con su compañero mediante el pase, siendo este comportamiento característico de los dos grupos analizados, si bien es más extendido en la escuela independiente.
2^a Consecuencia:	El comportamiento que dicen haber tenido los jugadores en el test de juego de 2vs2, denota una mayor capacidad de análisis de la situación de juego entre los jugadores de las escuelas colaboradoras, quedando patente, en las respuestas de algunos de ellos, el proceso previo a tomar una solución, pues no sólo hablan de <i>"pasar"</i> cuando tienen la posesión del balón, sino que dicen haber actuado para <i>"ver si había hueco para pasar"</i> , es decir, no sólo ejecutan, sino que son conscientes de la necesidad de percibir y en función de eso decidir. Por el contrario, en la escuela independiente las respuestas que ofrecen sus jugadores están más centrada en la ejecución.
3^a Consecuencia:	El hecho de que en el momento inicial <i>"avanzar"</i> y en el momento final <i>"marcar gol"</i> , aparezcan entre las preocupaciones destacadas o soluciones que los jugadores de la escuela independiente dicen haber adoptado, nos identifica al grupo, o a parte del mismo, con una orientación hacia el resultado más que hacia la tarea.
4^a Consecuencia:	En ambos grupos se puede observar como parte de los jugadores tienden hacia la búsqueda de soluciones individuales, lo cual se concreta en la respuesta <i>"regatear"</i> , si bien la apreciación hacia este tipo de conductas está menos extendida en el momento final de la investigación. En este sentido, el cambio de opinión es más importante en la escuela independiente, lo cual contrasta con lo comentado en la tercera consecuencia, pero puede llegar a complementarlo si los alumnos son conscientes de que para <i>"avanzar"</i> y <i>"marcar gol"</i> , que era unas de las prioridades de los jugadores de la escuela independiente, es mejor pasar que jugar individualmente.

Tabla IV.2.12. Consecuencias extraídas del análisis de la cuarta dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2

IV.2.5. ANÁLISIS DE LA 5ª PREGUNTA: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TU EQUIPO PERDÍA EL BALÓN?.

Con esta pregunta, que atiende a la *fase del juego de desarrollo defensivo* y la de *inicio de la acción ofensiva*, pretendemos recoger información acerca de cuales son las conductas que siguen los jugadores a la hora de organizarse defensivamente tras una pérdida de balón. Al igual que en los casos anteriores, las respuestas que nos den los jugadores nos servirán, por un lado, para cotejarlas con las acciones que realmente han hecho en el test de 2vs2 y, por otro, para ver el grado en que respetan los principios del juego.

IV.2.5.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA QUINTA PREGUNTA

Como en los apartados anteriores, partiremos del análisis de las soluciones ofrecidas por los jugadores de la escuela independiente al problema de juego planteado (tabla IV.2.13.)

DIMENSIÓN		Momento Previo		Momento Posterior		
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando Tu equipo perdía el balón?		Frec.	%	Frec.	%	
Categorías	Código	Enunciado				
	LRD	Recuperarlo	37	61,7	34	56,7
	LDE	Defender	8	13,3	14	23,3
	LAP	Atacar al poseedor	1	1,7	5	8,3
	LMG	Meter gol	2	3,3	4	6,7
	LLU	Luchar	4	6,7	2	3,3
	LRE	Retroceder y defender	5	8,3	1	1,7
	LNR	No lo sé – No responde	3	5,0	-	-
Total		60	100	60	100	

Tabla IV.2.13. Respuestas ofrecidas a la quinta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

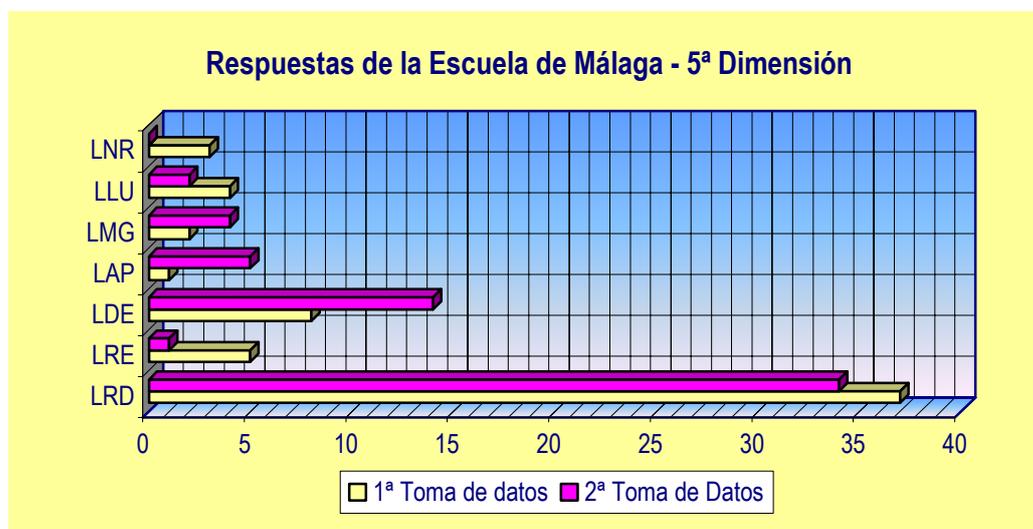


Gráfico IV.2. 9. Respuestas ofrecidas a la quinta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

La mayor preocupación de la que parten los jugadores de la escuela independiente, una vez que han perdido la posesión del balón, es *"recuperarlo"*, lo cual denota la importancia que le dan al mismo como eje vertebrador del juego que desarrollan.

A parte de la anterior, existen otra serie de posicionamientos, percepciones u opiniones menos extendidas entre el grupo, pero de entre las cuales destaca el hecho de *"defender"*, como solución a la situación de juego de pérdida de posesión del balón. Existen, como complemento a este hecho jugadores que optan por *"atacar al poseedor"*, como modo de recuperación de la posesión, que concuerda con la mayor preocupación mostrada por este grupo de jugadores, o bien, *"retroceder y defender"*, para así afrontar la fase de defensa, si bien esta última opción no se muestra muy extendida.

Destacamos, igualmente, la aparición de un grupo de jugadores que ante la pérdida de balón optan por *"luchar"*, lo cual nos puede dar una idea de una percepción del juego de confrontación y de carácter más agresivo.

Al analizar el momento posterior, es decir, la segunda aplicación del presente cuestionario, podemos observar en la tabla IV.2.13., como la mayor preocupación sigue siendo recuperar el balón, si bien se muestra más extendida la opinión de que la solución ante una pérdida de balón es defender.

Llama también la atención el hecho de que en este momento posterior cobren más importancia, por su frecuencia de aparición, aquellos jugadores que optan por *"atacar al poseedor de balón"*, evidentemente para recuperar el mismo. A esto se le suma el hecho de que aquellos que en un principio decían que lo que habían hecho era *"retroceder y defender"*, han cambiado de opinión, pues esa solución deja de tener prácticamente aparición entre las ofrecidas por los jugadores.

Nos llama enormemente la atención el hecho de que algunos jugadores digan que lo que han intentado hacer al perder la posesión del balón es *"marcar gol"*, lo cual nos denota, o bien que no han entendido la pregunta que se les hacía, o bien que no tienen un conocimiento del juego adecuado, pues evidentemente, para marcar gol es necesario tener la posesión del balón. Quizás sea interesante tras ver esto destacar que también existen algunos jugadores que dicen no saber como han actuado o que no sabían lo que hacer en la situación que se les plantea.

IV.2.5.2. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA QUINTA PREGUNTA.

En lo referente a la quinta pregunta en las escuelas colaboradoras, se obtienen los siguientes resultados (tabla IV.2.14.).

DIMENSIÓN						
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando Tu equipo perdía el balón?			Momento Previo		Momento Posterior	
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%
	LRD	Recuperarlo	15	48,4	14	45,2
	LRE	Retroceder y defender	7	22,6	12	38,7
	LDE	Defender	5	16,1	5	16,1
	LAP	Atacar al poseedor	3	9,7	-	-
	LMG	Meter gol	1	3,2	-	-
Total			31	100	31	100

Tabla IV.2.14. Respuestas ofrecidas a la quinta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

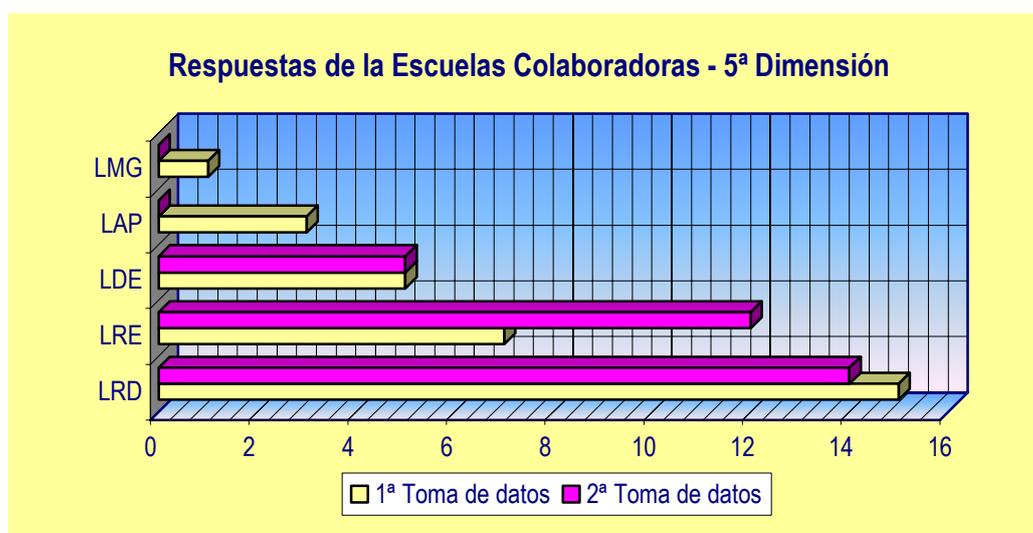


Gráfico IV.2.10. Respuestas ofrecidas a la quinta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

El análisis de las respuestas de los jugadores de las escuelas colaboradoras a la pregunta *¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo perdía el balón?*, nos permite observar que existe mayor uniformidad que en preguntas anteriores, pues si bien los alumnos parten ofreciendo cinco posibles soluciones, tras el proceso de intervención seguido, se quedan en tres respuestas.

Los jugadores muestran una gran inquietud por recuperar la posesión del balón, de hecho la respuesta *“recuperarlo”* es la que mayor frecuencia de aparición presenta, destacando

sobremano de las demás. Este afán por recuperar el balón se ve reforzado por la opinión de algunos jugadores que dicen haber *"atacado al poseedor"* de balón cuando perdían la posesión, evidentemente para recuperar su posesión, lo cual complementa la opinión mostrada por la mayoría de los jugadores de esta escuela.

Por otro lado, se puede observar como otra de las preocupaciones extendidas en el grupo, y dicen haber actuado conforme a ella, es *"defender"* y *"retroceder y defender"*, que en sí atienden a unos mismos objetivos, que son resguardar o proteger la propia meta, o lo que es lo mismo, evitar que el rival consiga punto.

Si observamos en la tabla IV.2.14. y gráfico IV.2.10. las soluciones que aportan los jugadores, en el momento posterior al proceso de formación seguido por sus técnicos, nos podemos percatar de que si bien las preocupaciones o percepciones que tienen se concentran básicamente en lo expuesto anteriormente, se registra un cambio de posicionamiento entre ellas. De este modo, la preocupación por *"retroceder y defender"* pasa a ser más importante que aquella que atañe solamente a *"defender"*. Parece, en este sentido, que los jugadores tienen clara la necesidad de adoptar posiciones y/o conductas de carácter defensivo para recuperar el balón, pero con el cambio de posicionamiento que experimentan a lo largo del proceso, parecen comprender la necesidad de actuar no sólo orientados a la recuperación del balón como fin único, sino a la adopción de una serie de conductas que permitan evitar recibir gol, evitar la progresión de los rivales y, por último, recuperar el balón. En consonancia con esto, en el momento posterior al proceso de intervención, la solución que aportaban algunos jugadores de *"atacar al poseedor de balón"*, deja de tener presencia entre las percepciones u opiniones de los mismos.

Por último, reseñar que la mayor preocupación que se muestra sigue siendo *"recuperar el balón"*.

IV.2.5.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA QUINTA DIMENSIÓN.

Tras el análisis de las respuestas ofrecidas por los alumnos a la pregunta que nos ocupa, podemos extraer las siguientes consecuencias (tabla IV.2.15.):

DIMENSIÓN: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TU EQUIPO PERDÍA EL BALÓN?	
1 ^a Consecuencia:	La mayor preocupación que tienen los jugadores cuando pierden el balón es recuperarlo, coincidiendo tanto las escuelas colaboradoras, como la independiente en este hecho. Ahora bien, tanto en el momento inicial, como en el posterior al proceso formativo que han seguido sus técnicos, esta preocupación es menor en las escuelas colaboradoras.
2 ^a Consecuencia:	De las actuaciones que dicen haber tenido los jugadores de ambos grupos, se puede extraer que los jugadores de las escuelas colaboradoras desarrollan más procesos de análisis de la situación de juego, puesto que al final del proceso no optan simplemente por <i>“defender”</i> , como una de las soluciones más extendidas en el grupo, sino que tienen mayor preferencia a la actuación basada en <i>“retroceder y defender”</i> , y es precisamente en el reconocimiento de esa opción, esto es, de retroceder, lo cual nos permite dejar entrever una preocupación por analizar la situación, organizarse defensivamente y asegurar la propia meta. En cambio, este modo de actuar no está recogido en las respuestas de los jugadores de la escuela independiente, que aunque hacen alusión a él en el momento inicial del estudio, deja de carecer de importancia al final del mismo, pues sólo un jugador es el que opta por esta solución.
3 ^a Consecuencia:	La percepción que los jugadores de la escuela independiente tienen del juego es de carácter más ofensivo y arriesgado, pues entre sus prioridades a la hora de perder el balón, a parte de <i>“recuperarlo”</i> , que es algo representativo de los dos grupos, aparecen opiniones que optan por <i>“atacar al poseedor del balón”</i> , mientras que soluciones más conservadoras, como pueden ser <i>“retroceder y defender”</i> , dejan de aparecer entre las soluciones que aportan estos jugadores cuando pierden el balón.

Tabla IV.2.15. Consecuencias extraídas del análisis de la quinta dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2

IV.2.6. ANÁLISIS DE LA 6ª PREGUNTA: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TU EQUIPO RECUPERABA EL BALÓN?

Pretendemos, con la pregunta que planteamos, comprobar las intenciones y acciones que los jugadores dicen haber hecho a la hora de encarar *la fase de inicio de la acción ofensiva*, a la que hacíamos referencia en el test de juego de 2vs2.

Al igual que en los casos anteriores, nos servirá para conocer el conocimiento del juego por parte de los jugadores y el respeto hacia los principios del juego. Asimismo, su cotejo con lo realizado en el test de 2vs2 nos permitirá vislumbrar si son conscientes de lo que realizan.

IV.2.6.1. RESPUESTAS DE LOS JUGADORES DE LA ESCUELA INDEPENDIENTE A LA SEXTA PREGUNTA.

Las respuestas ofrecidas por los jugadores de la escuela independiente al problema de juego *¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo recuperaba el balón?*, se pueden agrupar en cinco categorías, las cuales las mostramos en la tabla IV.2.16.

DIMENSIÓN						
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo recuperaba el balón?		Momento Previo		Momento Posterior		
Categorías	Código	Enunciado	Frec.	%	Frec.	%
	EDE	Desmarcarme	37	61,7	38	63,3
	EQM	Que me la pase	16	26,7	17	28,3
	EAP	Apoyar	4	6,7	2	3,3
	EMO	Moverme	2	3,3	2	3,3
	EPB	Ponerme en una banda	-	-	1	1,7
	ENR	No lo sé - No responde	1	1,7	-	-
	Total		31	100	31	100

Tabla IV.2.16. Respuestas ofrecidas a la sexta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

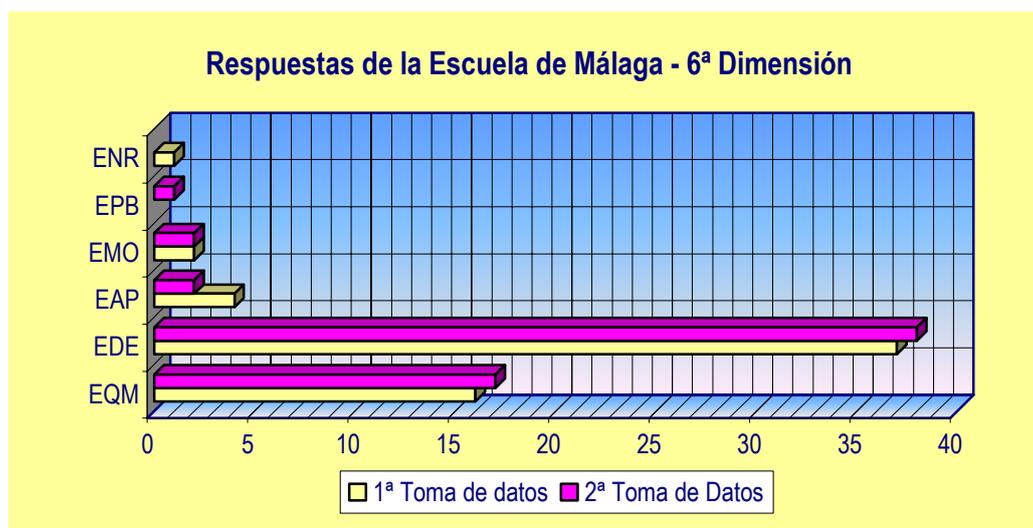


Gráfico IV.2.11. Respuestas ofrecidas a la sexta pregunta por los jugadores de la escuela independiente.

Los jugadores de la escuela independiente se encuentran posicionados primordialmente en dos soluciones, *“desmarcarme”* y *“que me la pase”*. Se puede extraer, a través de las dos opiniones más extendidas, que la actuación que dicen haber seguido estos jugadores se centran mayoritariamente en ser los poseedores del balón, bien desmarcándose para estar en condiciones idóneas para que su compañero le pase el balón, o bien queriendo recibirla sin más, independientemente de si dichas condiciones idóneas se cumplen. Estas preocupaciones permanecen prácticamente intactas en los dos momentos en que hemos recabado la opinión de los jugadores acerca de su actuación en la situación de juego de 2vs2.

Otro dato que llama la atención es el hecho de que algunos jugadores mostraban una preocupación por *“apoyar”* al poseedor cuando su equipo recuperaba el balón, pero dicha preocupación es menor al final del proceso de investigación. Aún así, la baja frecuencia con la que aparece esta solución aportada por los jugadores, hace que no podamos tomar este hecho como muy representativo del grupo.

IV.2.6.2. RESPUESTAS DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS A LA 6ª PREGUNTA

En lo referente a las escuelas colaboradoras, el posicionamiento de sus jugadores, en torno al problema de juego planteado, lo podremos conocer a través del análisis de las respuestas que aportan, las cuales las recogemos en la tabla IV.2.17., que se muestra a continuación.

DIMENSIÓN							
¿Qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo recuperaba el balón?		Momento Previo		Momento Posterior			
Categorías	Código	Enunciado		Frec.	%	Frec.	%
	EDE	Desmarcarme		21	67,7	22	71,0
	EAP	Apoyar		9	29,0	8	25,8
	EQM	Que me la pase		1	3,2	1	3,2
		Total		31	100	31	100

Tabla IV.2.17. Respuestas ofrecidas a la sexta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

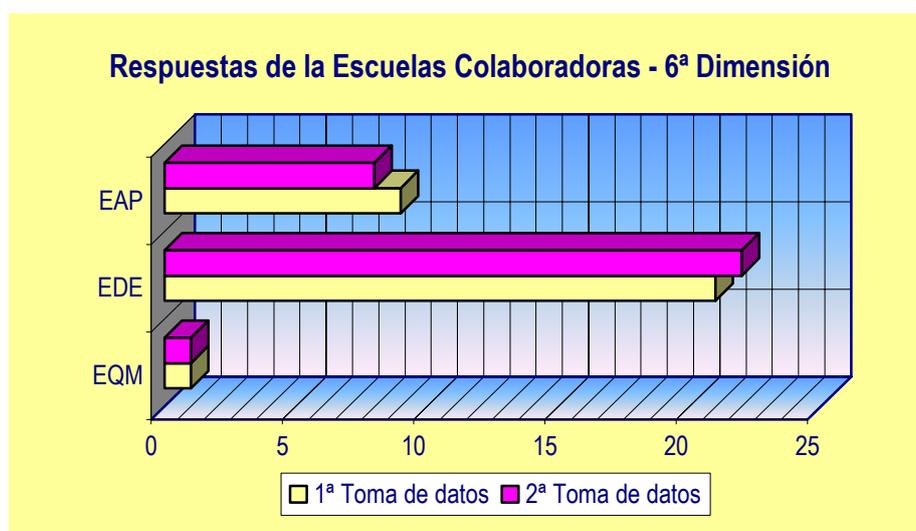


Gráfico IV.2.12. Respuestas ofrecidas a la sexta pregunta por los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Lo primero que podemos destacar de las respuestas que ofrecen los jugadores de las escuelas colaboradoras a la pregunta “¿qué es lo primero que has intentado hacer cuando tu equipo recuperaba el balón?”, es la uniformidad de opiniones que presentan, las cuales denotan una percepción colectiva del juego. En cierto modo, las respuestas ofrecidas atienden a un mismo objetivo que es asegurar la posesión del balón, ya que tanto la respuesta “desmarcarme”, como “apoyar”, lo que hacen es ofrecer al poseedor del balón soluciones para que el progrese el juego y el equipo siga disfrutando de dicha posesión.

La opinión más extendida dentro del grupo es “desmarcarme”, dentro de la cual se pueden englobar acciones que busquen simplemente mantener la posesión del balón, como es el desmarque de apoyo, y aquellas otras que lo que buscan es la progresión a la meta contraria, como es el desmarque de ruptura. Por su parte, al “apoyar”, siempre se busca, como prioridad mantener la posesión del balón.

Queda claro, de una u otra forma, que los jugadores, con sus acciones, pretenden asegurar la posesión del balón. Esta característica permanece prácticamente uniforme a lo largo

del estudio, sin que se puedan apreciar cambios de opinión o posicionamiento entre el momento previo al proceso de formación seguido por sus técnicos y el posterior al mismo.

IV.2.6.3. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DE LA SEXTA DIMENSIÓN.

El análisis de las respuestas ofrecidas por los jugadores a esta última pregunta nos permite extraer una serie de consecuencias, las cuales las recogemos en la tabla IV.2.18.

DIMENSIÓN: ¿QUÉ ES LO PRIMERO QUE HAS INTENTADO HACER CUANDO TU EQUIPO RECUPERABA EL BALÓN?	
1^a Consecuencia:	Los cambios de opinión que se observan en los jugadores, a lo largo del proceso de investigación son prácticamente inexistentes.
2^a Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras parecen tener más claro la manera de solucionar la situación de juego que se les plantea, pues sus repuestas se concentran en <i>"desmarcarme"</i> y <i>"apoyar"</i> . Por su parte, la escuela independiente cuenta con algunos jugadores que dicen haber actuado de manera diferente a las dos opiniones más extendidas en el grupo, que son <i>"desmarcarme"</i> <i>"desmarcarme"</i> y <i>"que me la pase"</i> .
3^a Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras solucionan el problema de juego que se les plantea con la intencionalidad clara de seguir con la posesión del balón, como así determinan las opiniones generalizadas del grupo, esto es <i>"desmarcarse"</i> y <i>"apoyar"</i> . Es muy importante el hecho de que consideren como una de las soluciones más oportunas <i>"apoyar"</i> al compañero, pues eso denota que no sólo quieren recibir el balón, sino que lo quieren hacer con el objetivo de mantener su posesión, quizás priorizando esto a la posibilidad de avanzar. Esta percepción no aparece en la escuela independiente, donde si bien, al igual que el otro grupo, los jugadores se decantan por <i>"desmarcarse"</i> , es decir colocarse en un lugar adecuado para recibir el balón sin que exista riesgo de que ningún rival intercepte o robe el balón, la segunda prioridad habla de <i>"que me la pase"</i> , esto es, que lo importante es tener la posesión del balón, o mejor dicho, ser el poseedor del balón, independientemente de que mi situación sea la más idónea para ello.
4^a Consecuencia:	A colación con la consecuencia anterior, los jugadores de las escuelas colaboradoras parecen más inclinados, u orientados en su motivación, hacia la tarea, mientras que en la escuela independiente dicha orientación parece estar más centrada en el ego o el resultado.

Tabla IV.2.18. Consecuencias extraídas del análisis de la sexta dimensión. Cuestionario tras test de juego de 2vs2

IV.2.7. CONSECUENCIAS FINALES EXTRAIDAS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO TRAS EL TEST DE JUEGO DE 2VS2.

Tras el análisis realizado anteriormente de la actuación que dicen haber tenido los jugadores en el test de juego de 2vs2, podemos extraer una serie de consecuencias, las cuales las recogemos en la siguiente tabla (IV.2.19.):

CONSECUENCIAS FINALES – CUESTIONARIO TRAS EL TEST DE JUEGO DE 2VS2	
1^a Consecuencia:	Los jugadores de la escuela independiente parecen estar más orientados hacia el resultado que hacia la tarea, puesto que, en varias de las preguntas planteadas, muestran su preocupación por conseguir gol o por ser los poseedores del balón, independientemente de si su ubicación en la situación de juego es la más correcta.
2^a Consecuencia:	A la hora de pasar el balón, los jugadores de las escuelas colaboradoras no muestran cambios de opinión o posicionamiento, mientras que los independiente avanzan hacia posturas que inciden más en el juego colectivo. Ahora bien, tanto en el momento inicial, como en el final de la investigación, son las escuelas colaboradoras las que mayor inclinación muestran hacia este aspecto.
3^a Consecuencia:	Los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen soluciones, a las situaciones de juego planteadas, que apuntan hacia un análisis de dicha situación con el fin de ofrecer respuestas coherentes con la misma. Por su parte, los jugadores de la independiente no parecen analizar, en muchas ocasiones, la situación de juego para optar por una u otra respuesta, llevando a cabo acciones preestablecidas.
4^a Consecuencia:	En la mayoría de los casos, los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen un menor número de respuestas diferentes, lo cual puede denotar una mayor claridad de lo que se les está pidiendo en la situación de juego que se les ha planteado.
5^a Consecuencia:	La mayor preocupación de los jugadores de ambos grupos es tener información de la evolución del balón, para lo cual mayoritariamente centran su atención en él.

Tabla IV.2.20. Consecuencias generales extraídas del análisis del cuestionario tras el test de juego de 2vs2. (Continúa en la página siguiente).

<p>6^a Consecuencia:</p>	<p>A la hora de afrontar la fase de desarrollo defensivo, existe una gran variabilidad de respuestas, o lo que es lo mismo, una gran dispersión de las opiniones o soluciones que dicen haber adoptado los jugadores. Esto puede significar que no tienen claro cual es la actuación o los índices que han de determinar su actuación en esta fase del juego.</p>
<p>7^a Consecuencia:</p>	<p>La mayor preocupación en la fase de juego de inicio de la acción ofensiva y en la de desarrollo defensivo es recuperar la posesión del balón. Ahora bien, las acciones que realizan los jugadores de la escuela independiente son más arriesgadas que aquellas que adoptan los de las escuelas colaboradoras, que en consonancia con la 3^a consecuencia, prefieren analizar la situación de juego, intentar garantizar la seguridad de su propia meta y posteriormente actuar.</p>
<p>8^a Consecuencia:</p>	<p>En la fase de juego de construcción y desarrollo ofensivo y en la de inicio de la acción ofensiva, cuando los jugadores están en posesión de balón, se repite lo comentando en la consecuencia anterior, esto es, la conducta seguida por los jugadores de las escuelas colaboradoras tiende a ser más conservadora, fomentando o mostrando su prioridad por mantener la posesión del balón. Por su parte, en la escuela independiente, existe una mayor preocupación por avanzar y ser el poseedor del balón que por apoyar al compañero, con lo cual su actuación lleva implícita un mayor riesgo.</p>
<p>9^a Consecuencia:</p>	<p>En todas las preguntas realizadas, la opinión más extendida en ambos grupos ha sido la misma, no existiendo grandes cambios entre el momento inicial y final del estudio. En cambio, en otros posicionamientos con menor presencia, sí podemos observar diferentes tendencias en ambos grupos.</p>

Tabla IV.2.20 (Continuación). Consecuencias generales extraídas del análisis del cuestionario tras el test de juego de 2vs2.

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**IV.II. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO
DE CONOCIMIENTO TÉCNICO-
TÁCTICO**

IV.3. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO.

Nos centramos, a continuación, en el análisis del cuestionario de conocimiento técnico-táctico. Brevemente recordaremos que a través del mismo pretendemos conocer la interpretación que el jugador realiza ante unas situaciones de juego presentadas de manera gráfica. De este modo, también podremos comprobar la capacidad de los jugadores, de estas edades, de valorar las instrucciones o consejos que sus técnicos les dan en referencia a los fundamentos del juego.

El cuestionario se presenta a los alumnos de manera que han de elegir la solución que ellos darían a diversas situaciones de juego que se les plantean.

IV.3.1. ANÁLISIS DE LAS PRIMERAS SITUACIONES GRÁFICAS DE JUEGO

En esta primera parte del cuestionario se les presenta a los jugadores cuatro situaciones de juego representadas gráficamente y cuatro posibles soluciones a cada una de ellas. Estas soluciones se les presentan de manera escrita, con lo cual los alumnos habrán de reconstruir mentalmente lo que ocurriría en cada una de las soluciones y elegir la más correcta. Buscamos con este planteamiento conocer la capacidad de abstracción que tienen los jugadores, así como la capacidad de reflexión sobre planteamientos verbales relacionados con el juego, y, evidentemente, el conocimiento que sobre el mismo poseen.

IV.3.1.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE JUEGO NÚMERO 1

La primera situación de juego que se les plantea a los jugadores es la que recogemos en la siguiente figura.

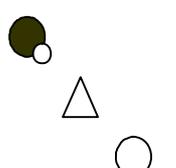
<p>SITUACIÓN 1</p> 	<p>¿Qué tiene que hacer tu compañero?</p> <ol style="list-style-type: none"> Ponerse en otro lado. Está bien donde está. Moverse para recibir el balón. Desentenderse de la jugada.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura IV.3.1. Situación de juego número 1 y soluciones que se ofrecen.

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento Previo	Momento Posterior	Momento Previo	Momento Posterior
A	12,9	12,9	6,7	6,7
B	0	0	0	6,7
C	87,1	83,9	93,3	86,7
D	0	3,2	0	0

Tabla IV.3.1. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 1 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

La pregunta correcta en esta cuestión es la “C”, que indica que el compañero del poseedor de balón ha de cambiar su posición en el terreno de juego. Ahora bien, los alumnos que señalan la respuesta “A” como la correcta, tampoco están exentos de razón, aunque no presentan tanta corrección como aquellos que señalan la “C”.

Al analizar las respuestas ofrecidas por los jugadores (tabla IV.3.1.), podemos ver como en ninguna de las dos escuelas se experimenta una progresión positiva, alcanzando valores estadísticamente peores en la segunda toma de datos que en la primera. Para poder visualizar con mayor claridad lo comentado, introducimos el siguiente gráfico:

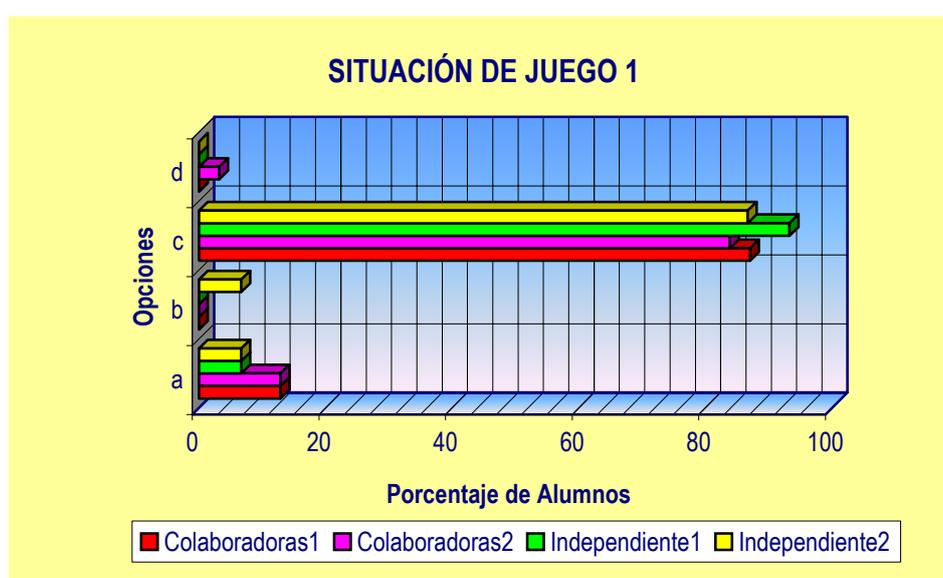


Gráfico. IV.3.1. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 1 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico

Si nos centramos en la respuesta “A”, que como hemos dicho, no es la más correcta, pero en ella se incluye la posible solución al problema, podemos ver como la evolución de las escuelas es inexistente, presentando los mismos valores en la primera recogida de datos y en la segunda, concretamente, el 6,7% de los alumnos de la escuela independiente eligen la opción “A” como correcta, mientras que son un 12,9% de los jugadores de las escuelas colaboradoras los que señalan esa opción.

Por su parte, si atendemos al porcentaje de alumnos que eligen la “C” como respuesta correcta a la situación número 1, nos encontramos con que en ambas escuelas existe un descenso en la elección de la opción correcta, si bien es en la escuela independiente donde dicho retroceso es mayor, pasando del 93,3% al 86,7% de los alumnos, es decir un descenso del 6,6%. Por su parte, en los alumnos de las escuelas colaboradoras el descenso es del 3,2%. Analizando estos datos en función del número de alumnos, podemos comprobar como la muestra se mantiene bastante estable, pues los cambios producidos en la escuela independiente en cuanto al descenso de elección de la respuesta correcta atañen sólo a cuatro jugadores, mientras que sólo un jugador representa el cambio estadístico en las escuelas colaboradoras en este sentido. Son precisamente ese número de jugadores los que representan en ambas escuelas la aparición de nuevas elecciones incorrectas, concretadas en la opción “B” en las escuelas colaboradoras y en la opción “D” en la escuela independiente.

Por tanto, y a modo de concreción, no se percibe evolución a la hora de interpretar esta situación en ninguna de las escuelas.

IV.3.1.2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE JUEGO NÚMERO 2

En lo referente a la segunda situación de juego que se plantea, recogemos en la siguiente figura la representación gráfica de la misma y las soluciones que se les ofrecen a los jugadores.

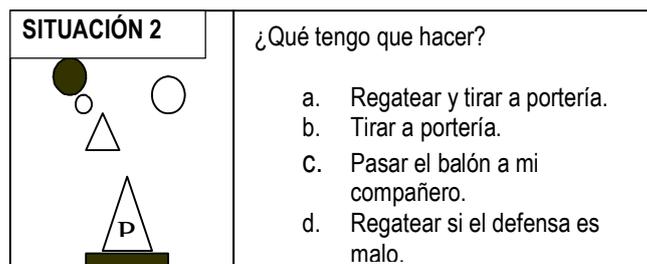


Figura IV.3.2. Situación de Juego número 2 y soluciones que se ofrecen.

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento Previo	Momento Posterior	Momento Previo	Momento Posterior
A	3,2	6,5	1,7	5,0
B	3,2	0	0	10
C	93,5	93,5	91,7	83,3
D	0	0	6,7	1,7

Tabla IV.3.2. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 2 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

En esta situación, la opción más correcta sería la "C", dada la posición de los jugadores en el campo. Si analizamos los resultados obtenidos en las dos escuelas si podemos encontrar diferencias más importantes que en el caso anterior, si bien en ninguna de las dos nos encontramos con evoluciones positivas. Para poder comprobar con mayor claridad lo comentado introducimos el siguiente gráfico.

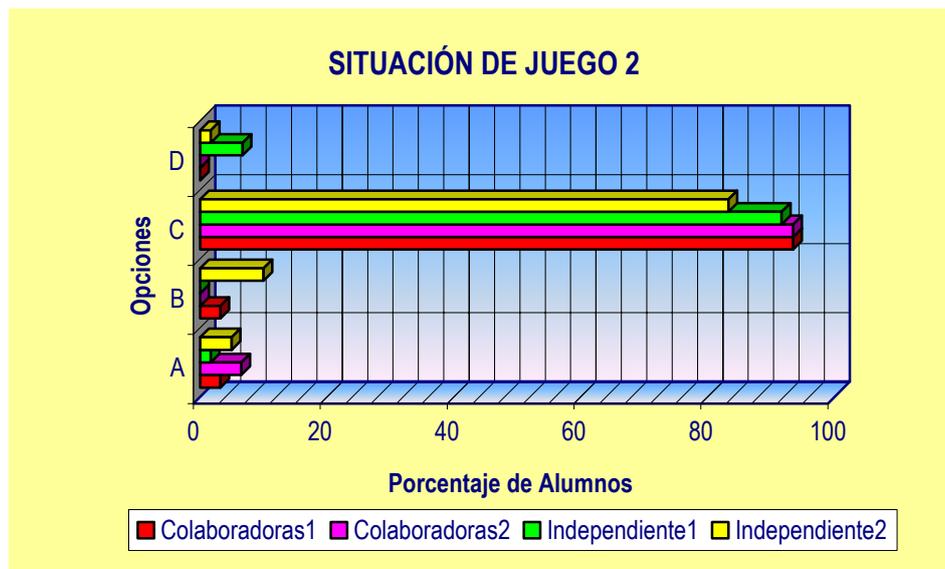


Gráfico IV.3.2. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 2 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Al observar el anterior gráfico (IV.3.2.), podemos comprobar como el porcentaje de elección de la respuesta correcta no sufre variaciones de ningún tipo en los jugadores de las escuelas colaboradoras, manteniéndose el 93,5% de elección, tanto en la primera toma de datos como en la segunda. Por su parte, los jugadores de la escuela independiente experimentan un descenso del 8,4% en la elección de la respuesta correcta, lo que corresponde a cinco jugadores.

Otro dato que puede ser interesante es el análisis de la opción "B", que habla de tirar a portería en la situación en que se encuentra el poseedor de balón. De todas las opciones señaladas esta es la menos factible, pues en la posición en que se encuentra el jugador no se puede realizar esa acción. La evolución que sufren ambas escuelas en la elección de esta opción es opuesta, ya que los jugadores de la escuela independiente aumentan el porcentaje de elección en la segunda toma de datos, pasando del 0% al 10% de elección. Por su parte, los jugadores de las escuelas colaboradoras pasan del 3,2% al 0%.

IV.3.1.3. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE JUEGO NÚMERO 3

La representación gráfica y respuestas que se ofrecen en la situación de juego número 3 se recogen en la figura IV.3.3., la cual se muestra a continuación.

SITUACIÓN 3	¿Qué tengo que hacer?
	<p>a. Quedarme donde estoy.</p> <p>b. Apoyar a mi compañero.</p> <p>c. Seguir corriendo hacia la portería.</p> <p>d. Ponerme delante del portero.</p>

Figura IV.3.3. Situación de juego número 3 y soluciones que se ofrecen.

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento	Momento	Momento	Momento
	Previo	Posterior	Previo	Posterior
A	6,5	3,2	0	1,7
B	87,1	93,5	90	83,3
C	3,2	3,2	8,3	11,7
D	3,2	0	1,7	3,3

Tabla IV.3.3. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 3 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

En la actual situación la opción correcta sería la "B", es decir, *"apoyar a mi compañero"*. Al analizar las respuestas que ofrecen los jugadores de ambas escuelas si podemos comprobar, en esta ocasión, evoluciones más claras que en las situaciones anteriores. Para proceder a un análisis con mayor claridad introducimos el siguiente gráfico (IV.3.3.).

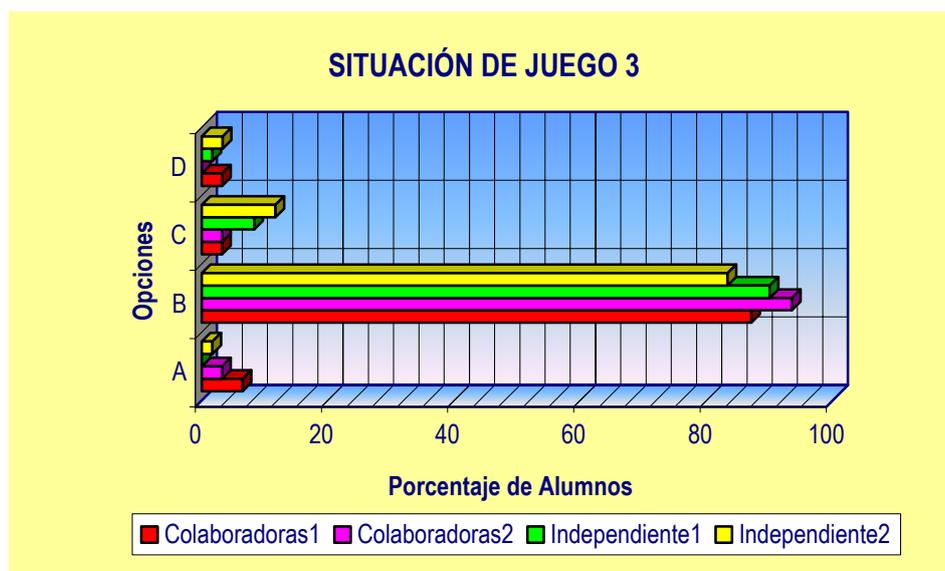


Gráfico IV.3.3. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 3 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Al visualizar el gráfico IV.3.3., podemos observar claramente como la evolución en ambas escuelas es opuesta, ya que mientras en la escuela independiente se produce un descenso en la elección de la respuesta correcta y un aumento en las incorrectas, los jugadores de las escuelas colaboradoras aumentan en la elección de la respuesta correcta y disminuyen en las incorrectas, a excepción de la opción “C”, que permanece igual.

Realizando un análisis más exhaustivo de la opción “B”, que es la correcta, vemos que, al igual que ocurría en las situaciones anteriores, los mayores porcentajes de elección se refieren a esta opción, pero que la evolución de las escuelas es positiva en el caso de los jugadores de las escuelas colaboradoras, ya que pasan del 87,1% al 93,5%, y negativa en el caso de la escuela independiente, pasando del 90 al 83,3%.

IV.3.1.4. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE JUEGO NÚMERO 4

En última instancia, dentro de este apartado del cuestionario de conocimiento técnico-táctico, abordamos la situación de juego número 4, cuya representación gráfica y soluciones que se ofrecen se recogen en el siguiente figura.

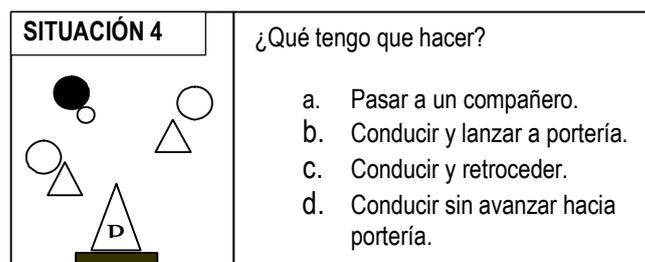


Figura IV.3.4. Situación de juego número 4 y soluciones que se ofrecen

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento	Momento	Momento	Momento
	Previo	Posterior	Previo	Posterior
A	19,7	19,4	25	10
B	74,2	77,4	70	76,7
C	0	3,2	0	3,2
D	6,5	0	5	8,3

Tabla IV.3.4. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 4 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Al analizar la situación que se le plantea a los jugadores y, prestando atención a la posición de los mismos, la opción correcta sería la "B", puesto que el poseedor del balón tiene espacio libre suficiente como para avanzar y crear peligro en la portería contraria.

En este caso podemos comprobar como ambas escuelas presentan una evolución positiva, si bien es la escuela independiente la que experimenta mayor avance. Para comprobar más claramente la evolución de las respuestas de los jugadores ante esta situación introducimos el siguiente gráfico.

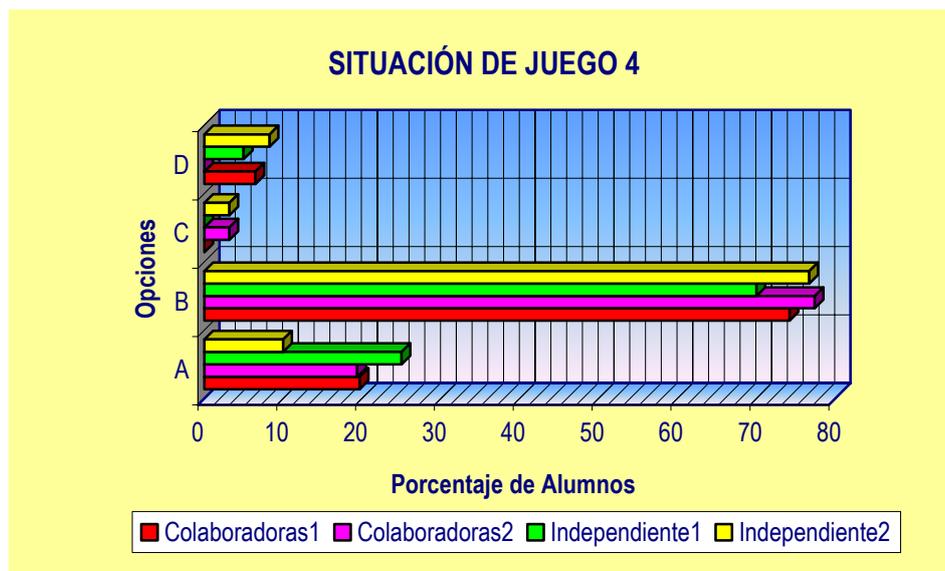


Gráfico IV.3.4. Porcentajes de respuestas obtenidos en la situación 4 del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

Al analizar el gráfico IV.3.4., podemos comprobar como de nuevo el mayor porcentaje de elección de los jugadores se sitúa en la respuesta correcta, tanto en la escuela independiente, como en las escuelas colaboradoras. Ahora bien, la evolución que se experimenta es mayor en los jugadores de la escuela independiente, con un avance del 6,7%, o lo que es lo mismo, son cuatro más, los jugadores que eligen la opción correcta en la segunda toma de datos. Por su parte, en las escuelas colaboradoras, el avance que se experimenta es del 3,2%, o lo que es lo mismo, es un jugador más el que elige esta opción en la segunda toma de datos.

IV.3.1.5. RESUMEN DE EVOLUCIONES EXPERIMENTADAS EN LAS ELECCIONES DE LAS RESPUESTAS CORRECTAS EN LA SITUACIONES DE JUEGO PLANTEADAS.

Por último, recogemos la evolución experimentada por los dos grupos analizados en cuanto a la elección de respuestas o soluciones correctas a las situaciones de juego planteadas.

	Escuelas Colaboradoras	Escuela de independiente
Situación 1	-3,2%	-6,6
Situación 2	0%	-8,4
Situación 3	6,4%	-6,7
Situación 4	3,2%	6,7
Media	1,6%	-3,75%
D. Típica	0,04	7,02
Varianza	0,001	49,22

Tabla IV.3.5. Porcentajes de mejora en la elección de la opción correcta en cada situación.

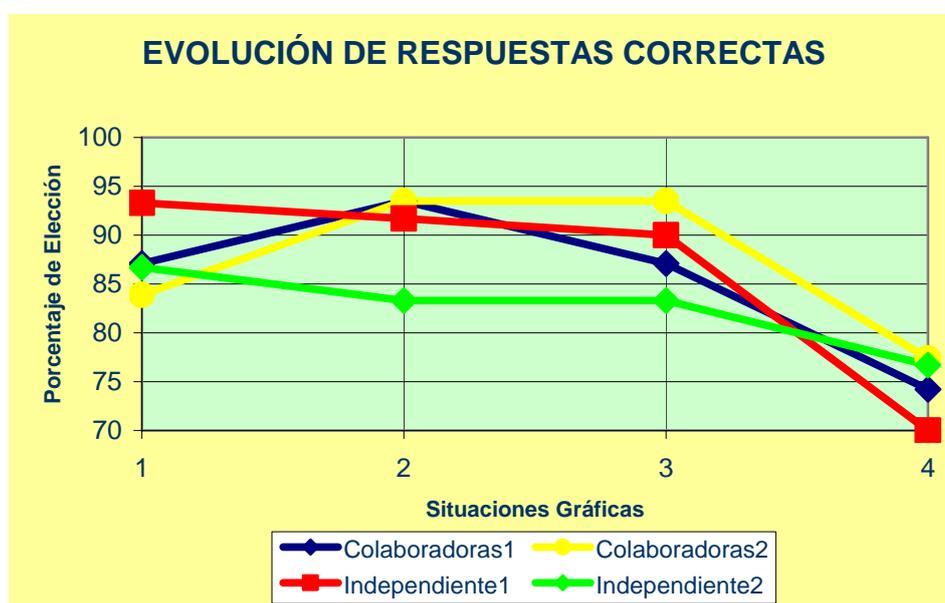


Gráfico IV.3.5. Porcentajes de mejora en la elección de la opción correcta en cada situación

Al visualizar el gráfico IV.3.5. y tabla IV.3.5., podemos comprobar como existe una ligera tendencia al alza en las escuelas colaboradoras, con una mejoría del 1,6% en la elección de las respuestas correctas, mientras que en los jugadores de la escuela independiente, la evolución es negativa, produciéndose un retroceso del 3,75% en la elección de la respuesta correcta.

Expuestos los resultados anteriores, podemos decir, que aún habiendo recogido las diferencias existentes, podemos determinar que las que aparecen entre la primera y la segunda toma de datos no son muy grandes, mostrándose una estabilidad en la elección entre los jugadores de ambas escuelas, tanto en la primera, como en la segunda toma de datos.

Igualmente, al analizar datos estadísticos como la desviación típica y la varianza de las evoluciones experimentadas por los jugadores en las soluciones señaladas a cada una de las situaciones de juego que se le han planteado, podemos comprobar como la evolución de las escuelas colaboradoras es más consistente, pues la dispersión de la muestra es menor.

IV.3.2. ANÁLISIS DE LAS SEGUNDAS SITUACIONES GRÁFICAS

En la segunda parte del cuestionario, a los jugadores se les plantea una cuestión relacionada con el juego y cuatro posibles situaciones gráficas. Con ello pretendemos valorar el conocimiento que tienen los jugadores sobre el juego, así como la capacidad de interpretación de situaciones gráficas, con lo cual ahondamos en la capacidad de abstracción de los mismos.

IV.3.2.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN GRÁFICA NÚMERO 1

A los jugadores se les presenta la siguiente información (figura IV.3.5.), ante la cual han de elegir una de las situaciones gráficas representadas.

Señala con una x lo que tú harías si quieres que tu compañero te la pase para que tu equipo no pierda el balón

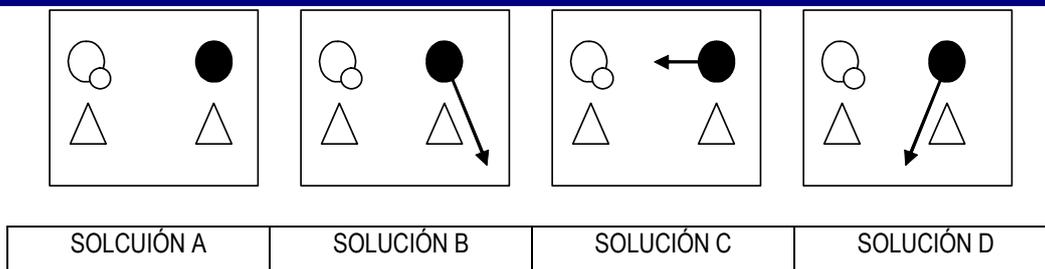


Figura IV.3.5. Pregunta y Soluciones a la situación gráfica 1

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento	Momento	Momento	Momento
	Previo	Posterior	Previo	Posterior
A	9,7%	6,5%	8,3%	10%
B	29%	16,1%	8,3%	13,3%
C	29%	0%	31,7%	13,3%
D	32,3%	77,4%	51,7%	63,3%

Tabla IV.3.6. Porcentajes de opciones de solución a la situación gráfica de juego planteada.

En este sentido no podemos hablar de una sola opción correcta, sino que en función de las opciones escogidas, podremos conocer con mayor concreción la orientación de los jugadores o la manera que creen más correcta de solucionar un problema.

Puestos a analizar las diferentes situaciones, podemos decir que aparece una que es incorrecta, pues realmente en ella no se ofrece ninguna solución. Dicha opción es la "A". En ella se produce una evolución opuesta en ambas escuelas, ya que mientras en los jugadores de las escuelas colaboradoras se produce un descenso de elección del 3,3%, en la escuela independiente se experimenta un avance del 1,7%.

Del resto de opciones podemos decir que existe una arriesgada, que es la "B", otra conservadora, que es la "C" y otra que podríamos catalogar de más idónea, ya que conjuga avance y seguridad, que es la "D". Pues bien, el análisis nos habla de una evolución opuesta en la opción "B", ya que las escuelas colaboradoras experimentan un descenso en la elección de esta solución del 12,9%, mientras que la escuela independiente registra un avance del 5%.

Por su parte, las opciones "C" y "D", muestran una evolución positiva en ambas escuelas.

Refiriéndonos a la opción "C", que era la que catalogábamos de conservadora, podemos comprobar como existe un descenso de elección en la misma, siendo más acusado en las escuelas colaboradoras, ya que alcanza un nivel del 29%, no encontrándose sujetos en la segunda toma de datos que aboguen por esta solución. Por su parte, la escuela independiente

también experimenta un descenso, pero éste alcanza un nivel menos elevado, siendo concretamente del 18,4%.

Hablando de la opción "D", podemos ver como en ambas escuelas se produce un avance en porcentajes de elección, si bien es mucho más acusado en los jugadores de las escuelas colaboradoras, alcanzando un 41,1%, por un 11,6% experimentado en la escuela independiente.

Por tanto, podemos ver diferencias claras en la evolución de las soluciones que los jugadores interpretan como correctas para la situación de juego que se les ha planteado. Para poder visualizar con mayor claridad dichas evoluciones, recogemos el siguiente gráfico:



Gráfico IV.3.6. Porcentajes de opciones de solución a la situación gráfica de juego planteada.

IV.3.2.2. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN GRÁFICA NÚMERO 2

En lo referente a la situación gráfica número 2, la cuestión que se les planteaba a los jugadores y las posibles soluciones que se les ofrecían son las que se recogen en la siguiente figura (IV.3.6.).

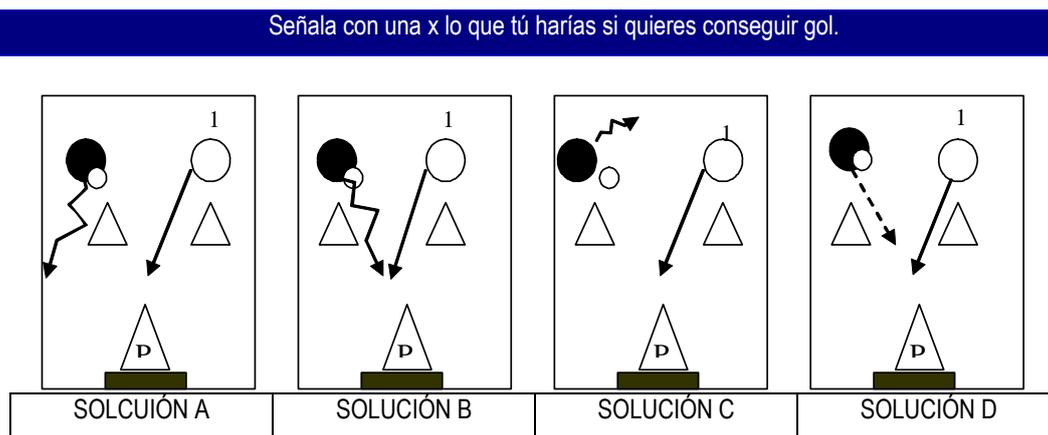


Figura IV.3.6. Pregunta y Soluciones a la situación gráfica 2

OPCIONES	ESCUELAS		INDEPENDIENTE	
	Momento Previo	Momento Posterior	Momento Previo	Momento Posterior
A	25,8%	9,7%	23,3%	21,7%
B	16,1%	9,7%	15,0%	18,3%
C	3,2%	29%	3,3%	3,3%
D	54,8%	51,6%	58,3%	56,7%

Tabla IV.3.7. Porcentajes de opciones de solución a la situación gráfica de juego planteada.

Al igual que en el caso anterior, no podemos hablar de situaciones correctas o incorrectas, sino que en base a la elección de los jugadores, podremos, en el apartado dedicado a la interpretación de los datos, conocer aspectos relevantes acerca de su concepción del juego.

La opción más correcta, por su mayor facilidad y seguridad de realización, es la "D", en torno a la cual podemos comprobar como existe una evolución negativa en ambos grupos, si

bien el retroceso en las escuelas colaboradoras es 1,6% mayor, ya que su retroceso es del 3,2%, y el de la escuela independiente es del 1,6%.

En lo referente a las otras posibles soluciones, podemos determinar que las menos correctas serían la "A" y la "B", atendiendo nuevamente a la seguridad y facilidad en su realización. En este sentido, y refiriéndonos a la "B", podemos ver como la evolución de las escuelas es contraria, ya que los alumnos de las escuelas colaboradoras registran un descenso del 6,4% en la elección de esta opción como la más correcta, mientras que la escuela independiente elige esta opción en un 3,3% de ocasiones más que en la primera toma de datos.

La otra situación a la que nos referíamos, es decir, la "A", aunque presenta descensos de elección en ambas escuelas, dichas evoluciones son muy diferentes, pues si bien el descenso de elección de esta opción como la correcta es de un 1,6% en la escuela independiente, se presenta mucho más acusado en las escuelas colaboradoras, alcanzando un registro del 16,1%.

Por último, y al igual que ocurría en la situación gráfica anterior, nos encontramos una solución más conservadora, que es la "C", cuya evolución es muy diferente entre ambas escuelas, pues si bien la independiente permanece estable, los alumnos de las escuelas colaboradoras muestran un avance en la elección de esta opción del 25,8%.

Para poder observar con mayor claridad lo anteriormente nombrado introducimos el siguiente gráfico.

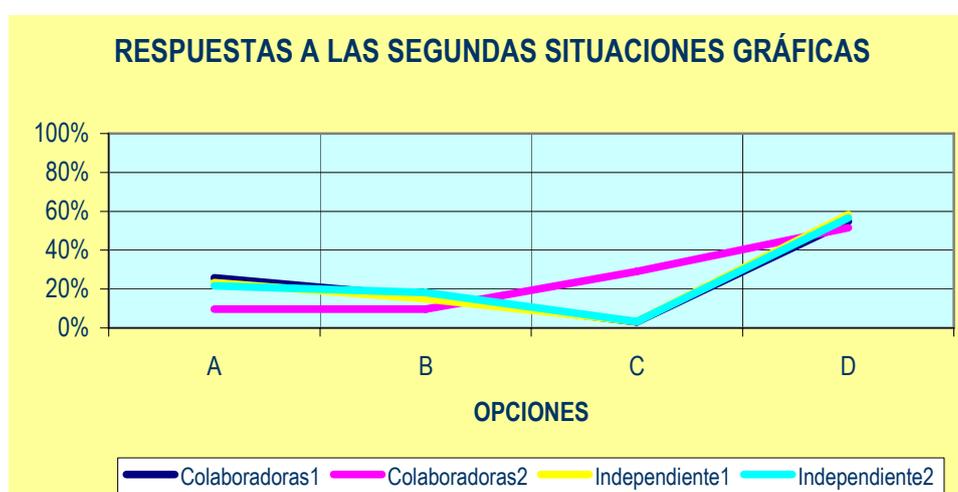


Gráfico IV.3.7. Porcentajes de opciones de solución a la situación gráfica de juego planteada.

IV.3.3. ANÁLISIS DE LAS CUESTIONES PLANTEADAS EN EL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO

Pasamos a realizar el análisis de las preguntas que se le han planteado a los jugadores en torno a diferentes aspectos del juego y que habían de contestar o catalogar como verdaderas o falsas, mostrando así su acuerdo o desacuerdo con las mismas. Dichas cuestiones y el porcentaje de acuerdo con las mismas se recoge en la siguiente tabla (IV.3.9.)

PREGUNTAS	ESCUELAS COLABORADORAS				ESCUELA INDEPENDIENTE				
	MOMENTO PREVIO		MOMENTO POSTERIOR		MOMENTO PREVIO		MOMENTO POSTERIOR		
	V	F	V	F	V	F	V	F	
1	Mientras más jugadores participemos en el juego, mejor resultado podremos tener.	74,2	25,8	77,4	22,6	63,3	36,7	63,3	33,3
2	Si siempre tenemos el balón los mejores del equipo, aunque los otros compañeros participen poco, siempre nos será más fácil ganar.	12,9	87,1	6,5	93,5	15,0	85,0	23,3	73,3
3	El mejor del equipo es el que más goles mete.	29,0	71,0	12,9	87,1	13,3	86,7	43,3	53,3
4	Es más fácil meter un gol si paso el balón que si lo hago todo yo solo.	93,5	6,5	83,9	16,1	81,7	16,7	75,0	20,0
5	El entrenador tiene que decirnos desde la banda lo que tenemos que hacer en los partidos.	64,5	35,5	71,0	2,0	81,7	18,3	73,3	23,3
6	Si el portero es pequeño, lo mejor que podemos hacer es tirar por arriba, sin preocuparnos de dónde nos encontremos o de lo fácil que resulte colocarla en otro lugar.	41,9	58,1	45,2	54,8	36,7	63,3	46,7	50,0

Tabla IV.3.9. Porcentajes de elección de verdadero o falso en las preguntas planteadas.

La última parte del cuestionario que estamos analizando incluye una serie de preguntas acerca de la percepción que los jugadores tienen del juego o del entrenamiento del fútbol, lo cual nos ayudará a conocer la naturaleza de la enseñanza y entrenamiento que están recibiendo. Son seis cuestiones que los jugadores han de interpretar como verdaderas o falsas.

Pasamos a continuación a realizar el análisis de los resultados de las mismas.

La primera cuestión hace referencia al carácter colectivo del juego, ya que los jugadores han de identificar si *“mientras más jugadores participemos en el juego, mejor resultado podremos obtener”*. Las diferencias de evolución que encontramos entre ambas escuelas son muy escasas, pues si bien los alumnos de las escuelas colaboradoras aumentan su nivel de acuerdo con esta cuestión en un 3,2%, los pertenecientes a la escuela independiente presentan exactamente el mismo porcentaje de opinión en las dos fases de recogida de datos. Encontramos, por tanto, aunque un escaso, sí un ligero avance positivo en las escuelas colaboradoras.

En referencia a la segunda cuestión, hemos de decir que sigue haciendo hincapié en el carácter colectivo del juego, así como en pensamientos centrados en la teoría productiva, donde lo importante es el manejo de habilidades, o, más bien, la eficacia de las mismas. De este modo, ante la cuestión *“si siempre tenemos el balón los mejores del equipo, aunque los otros compañeros participen poco, siempre nos será más fácil ganar”* si podemos observar una evolución inversa entre ambas escuelas. Los jugadores de la escuela independiente se muestran más a favor de esta cuestión en la segunda toma de datos, avanzando del 15% de aceptación al 23,3%, o lo que es lo mismo, un 8,3% de alumnos más que en la primera toma de datos se encuentran a favor de esta afirmación.

Por su parte, las escuelas colaboradoras avanzan en el sentido contrario, ya que en un principio, el grado de aceptación del ítem era de un 12,9%, siendo en la segunda toma de datos de un 6,5%, es decir, un 6,4% de alumnos más que al principio se muestran contrarios a lo que propugna dicha afirmación. De este modo, el avance positivo que se atisbaba en el ítem número uno se ve reforzado con el posicionamiento de los jugadores de las escuelas colaboradoras en esta segunda cuestión.

La tercera cuestión *“el mejor equipo es el que más goles mete”* sigue aludiendo a un posicionamiento productivo, abogando por una eficacia de las acciones por encima de otros aspectos. El posicionamiento de los jugadores de ambas escuelas encuentra aquí unas diferencias aún mayores que en el ítem número 2. La escuela independiente experimenta un avance del posicionamiento acorde con la afirmación del ítem que estamos analizando, pasando del 13,3% de acuerdo, al 43,3%, o lo que es lo mismo, un 30% más de alumnos que en la primera toma de datos pasan a estar de acuerdo con el ítem en la segunda toma de datos. Esta

evolución es opuesta en el caso de los jugadores de las escuelas colaboradoras, donde en la primera toma de datos aparecían un 29% a favor del ítem y en la segunda, el acuerdo con el mismo se reduce al 12,9%. Una vez más podemos comprobar un avance positivo de los jugadores de las escuelas colaboradoras, ubicándose en posicionamientos más comprensivos e interpretativos del entrenamiento y el juego, todo lo contrario que ocurre con los jugadores de la escuela independiente.

Ocupándonos de la cuarta cuestión *“es más fácil meter gol pasando el balón que si lo hago todo yo sólo”*, la evolución que podemos observar en las dos escuelas camina en la misma dirección, pues los jugadores de ambas se muestran más a favor de esta afirmación en la primera toma de datos que en la segunda. En este sentido, las escuelas colaboradoras pasan de un porcentaje de acuerdo del 93,5% al 83,9% final, esto es, un 9,6% menos, mientras que en los jugadores de la escuela independiente, el porcentaje varía en un 6,7% a favor de los jugadores que se muestran contrarios al ítem. En este caso podemos hablar de una evolución de ambas escuelas hacia posturas más tradicionales del juego y del entrenamiento.

La quinta cuestión habla de la autonomía del jugador a la hora de tomar decisiones en el terreno de juego. Ante la cuestión *“el entrenador tiene que decirnos desde la banda lo que tenemos que hacer en los partidos”*, la evolución que experimentan las escuelas es inversa, siendo en este caso los jugadores de la escuela independiente los que caminan hacia posturas más cercanas a teorías interpretativas del juego y del entrenamiento. Este hecho se puede comprobar en que el mayor porcentaje de aprobación de este ítem se da en los jugadores de las escuelas colaboradoras, los cuales pasan de estar en un 64,5% de acuerdo a un 71,0% por su parte, la escuela independiente experimenta un avance contrario, ya que sus jugadores pasan de estar a favor de la cuestión citada de un 81,7% a un 73,3%.

La última cuestión hace referencia a la capacidad de análisis del jugador haciéndole mostrar su acuerdo con la siguiente afirmación: *“si el portero es pequeño, lo mejor que podemos hacer es tirar por arriba, sin preocuparnos de dónde nos encontremos o de lo fácil que resulte colocarla en otro lugar”*. En este caso, la evolución de ambas escuelas es hacia el mismo sentido, apareciendo un mayor porcentaje de acuerdo con el ítem. Dicha evolución es de un 3,3% en las escuelas colaboradoras y de un 10% en la escuela independiente. Nos encontramos así con un avance hacia posturas más tradicionales del juego y del entrenamiento, aunque es más acusado en la escuela independiente.

IV.3.4. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE CONOCIMIENTO TÉCNICO-TÁCTICO

En un intento de resumir los datos obtenidos a través del análisis del cuestionario que nos ocupa, vamos a reseñar los aspectos más relevantes del mismo, extrayendo las siguientes consecuencias (tabla IV.3.10.).

CONSECUENCIAS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS ENTRENAMIENTOS	
1^a Consecuencia:	Si bien en la elección de las respuestas correctas ante una situación de juego planteada (primera parte del cuestionario), nos encontramos como en ambas recogidas de datos la mayoría de los jugadores estudiados eligen la respuesta correcta, podemos comprobar como existe una progresión distinta entre ambas escuelas, encontrándonos con una mejoría generalizada en los jugadores de las escuelas colaboradoras, bien sea en la mayor elección de la respuesta correcta, bien en la menor elección de respuestas incorrectas.
2^a Consecuencia:	El grado de elección de las respuestas correcta es superior en la segunda toma de datos en las escuelas colaboradoras, a excepción de un caso, todo lo contrario que en la escuela independiente, donde en ningún momento el gráfico de elección de respuesta correctas de la segunda toma de datos supera al de la primera.
3^a Consecuencia:	En la segunda parte de cuestionario, donde los alumnos habían de elegir la situación gráfica más correcta, la evolución anteriormente nombrada se ve reafirmada en las escuelas colaboradoras, si bien los jugadores de la escuela independiente también presentan un mayor porcentaje de elección de la situación correcta en la segunda toma de datos que en la primera. Ahora bien, las diferencias más importantes, que encontramos en este caso, radican en las elecciones de respuestas incorrectas, donde los alumnos de la escuela independiente presentan un mayor porcentaje de elección en la segunda toma de datos, en contraposición a lo ocurrido en las escuelas colaboradoras.

Tabla IV.3.10. Consecuencias extraídas del análisis del cuestionario de conocimiento técnico-táctico. (Continúa en la siguiente página).

<p>4^a Consecuencia</p>	<p>Los jugadores de las escuelas colaboradoras aumentan el nivel de elección de respuestas que podríamos considerar como conservadoras o que no pretenden arriesgar en el juego, mientras que los jugadores de la escuela independiente aumentan el porcentaje de elección de soluciones arriesgadas a la situación de juego que se les plantea.</p>
<p>5^a Consecuencia:</p>	<p>En referencia a las seis cuestiones que se le plantean a los jugadores, pidiéndolas que la identifiquen como verdaderas o falsas, hemos de decir que las diferencias encontradas entre ambas escuelas son mas escasas, si bien se observa una ligerísima mejoría (1,06%) en los jugadores de las escuelas colaboradoras y un retroceso en la escuela independiente, pero donde la dispersión de la muestra hace que estos datos no sean estadísticamente significativos.</p>
<p>6^a Consecuencia</p>	<p>Tras el análisis del cuestionario de conocimiento técnico-táctico podemos comprobar la existencia de una mejoría no muy acusada en los jugadores de las escuelas colaboradoras en relación a los contenidos estudiados, mientras que, en términos generales nos encontramos con un estancamiento e incluso retroceso de los jugadores de la escuela independiente.</p>

Tabla IV.3.10 (Continuación). Consecuencias extraídas del análisis del cuestionario de conocimiento técnico-táctico.

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**IV.4. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO
DE VALORACIÓN DEL
ENTRENAMIENTO**

IV.4. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL ENTRENAMIENTO.

En el presente apartado realizaremos el análisis de cuestionario de valoración del entrenamiento que han realizado los jugadores, el cual atiende a tres aspectos primordialmente:

- Valoración cuantitativa que los jugadores le dan al entrenamiento en general, a través de una calificación numérica de 1 a 10.
- Valoración cuantitativa del grado de diversión de los entrenamientos.
- Valoración cuantitativa del grado de aprendizaje en los entrenamientos.

IV.4.1. VALORES MEDIOS OBTENIDOS POR LAS ESCUELAS

Para el análisis, presentaremos, en primer lugar, y en todos los aspectos estudiados, la comparación entre la primera y la segunda toma de datos en las escuelas colaboradoras, y posteriormente haremos lo mismo en los jugadores de la escuela independiente. Por último, realizaremos una comparación entre los resultados obtenidos por ambos grupos.

IV.4.1.1. VALORES GENERALES EN LAS ESCUELAS COLABORADORAS

La valoración por parte de los jugadores de las escuelas colaboradoras en referencia a los entrenamientos que han realizado, se recogen en la tabla que se muestra a continuación.

Escuelas colaboradoras	NOTA		DIVERSIÓN		APRENDIZAJE	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Media	8,32	8,68	8,65	8,84	8,52	8,94
Mediana	8,00	9,00	8,00	9,00	9,00	9,00
Desv. típ.	1,301	1,045	1,380	1,463	1,435	1,263
Varianza	1,692	1,092	1,903	2,140	2,058	1,596
Rango	4	3	4	5	4	4
Mínimo	6	7	6	5	6	6
Máximo	10	10	10	10	10	10

Tabla IV.4.1. Resumen de valores obtenidos por las escuelas colaboradoras en la percepción de los entrenamientos. Primera (1º) y Segunda (2º) toma de datos.

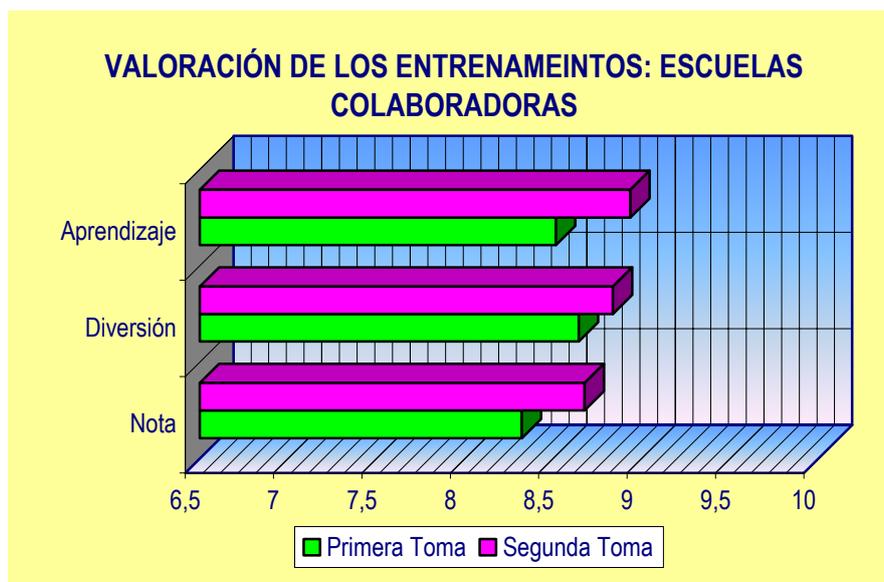


Gráfico IV.4.1. Resumen de valores obtenidos por las escuelas colaboradoras en la percepción de los entrenamientos. Primera y Segunda toma de datos.

En lo referente a las escuelas que han seguido el proceso de formación, hemos de decir que se produce una mejoría generalizada de todos los aspectos. Nos encontramos el mayor aumento de valoración, como vemos en la tabla IV.4.1., en el aspecto referido a la percepción que los alumnos tienen de los aprendizajes que han experimentado, ya que pasan de otorgar una nota de 8,52 a 8,94, existiendo además una disminución de la desviación típica, que pasa a ser 0,172 menor. Este hecho nos demuestra que además de otorgar una mayor valoración a los aprendizajes recibidos, el grupo está menos disperso que en la primera toma de datos.

En la siguiente tabla (IV.4.2.) recogemos las diferencias estadísticas encontradas entre la primera y la segunda toma de datos en las escuelas colaboradoras.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIANA
NOTA	0,36	-0,26	1
DIVERSIÓN	0,19	0,08	1
APRENDIZAJES	0,42	-0,172	0

Tabla IV.4.2. Diferencias entre la segunda toma de datos y la primera toma de datos.

Percepción de los entrenamientos. Escuelas colaboradoras.

IV.4.1.2. VALORES GENERALES EN LA ESCUELA INDEPENDIENTE

En lo referente a la escuela independiente, los valores que dan los jugadores a los diferentes aspectos planteados son los que se muestran en la tabla IV.4.3.

Escuela independiente	NOTA		DIVERSIÓN		APRENDIZAJE	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º
Media	9,05	8,46	9,03	8,79	9,18	8,73
Mediana	9,00	9,00	10,00	9,00	10,00	10,00
Desv. típ.	1,016	1,330	1,473	1,472	1,490	1,659
Varianza	1,031	1,770	2,168	2,167	2,220	2,753
Rango	4	5	5	5	8	5
Mínimo	6	5	5	5	2	5
Máximo	10	10	10	10	10	10

Tabla IV.4.3. Resumen de valores obtenidos por la escuela independiente en la percepción de los entrenamientos. Primera (1º) y Segunda (2º) toma de datos.

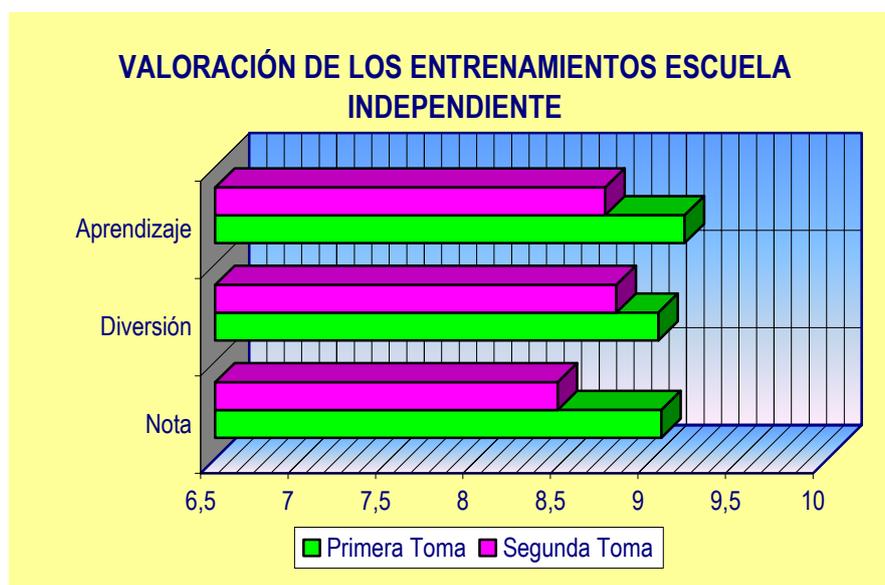


Gráfico IV.4.2. Resumen de valores obtenidos por la escuela independiente en la percepción de los entrenamientos. Primera (1º) y Segunda (2º) toma de datos.

Como norma general se produce un descenso generalizado, siendo el aspecto donde más se acusa este hecho el referido a la valoración general que hacen los jugadores del entrenamiento, es decir, a la nota que le otorgan, ya que se pasa de una valoración de 9,05 a 8,46, encontrándonos, por tanto, una diferencia de 0,59 a favor de la primera toma de datos.

Ahora bien, la desviación típica muestra como en la segunda toma de datos las opiniones del grupo son más dispersas, ya que en esta toma el valor que alcanza es 0,31 mayor que al comienzo, lo cual nos hace abordar estos datos con cautela.

En lo referente al aprendizaje, se produce un descenso de aproximadamente medio punto (0,45).

En términos generales, en todos los apartados estudiados, la segunda toma de datos en la escuela independiente se encuentra más dispersa, a excepción del apartado de *diversión en los entrenamientos*, donde la desviación típica es prácticamente similar.

Incluimos en la siguiente tabla (IV.4.4.) las diferencias estadísticas entre la primera y la segunda toma de datos en la escuela independiente.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MEDIANA
NOTA	-0,59	0,31	0
DIVERSIÓN	-0,24	-0,001	-1
APRENDIZAJES	-0,45	0,17	0

Tabla IV.4.4. Diferencias entre la segunda toma de datos y la primera toma de datos.

Percepción de los entrenamientos. Escuela independiente.

IV.4.1.3. COMPARACIÓN ENTRE ESCUELAS COLABORADORAS E INDEPENDIENTE.

La principal diferencia que nos encontramos en el resumen general que podemos hacer de los datos obtenidos a través del cuestionario de percepción de los entrenamientos entre ambas escuelas, es que, si bien, en las colaboradoras se produce una mejoría generalizada en todos los aspectos estudiados, en la escuela independiente se produce el proceso inverso, encontrándonos un descenso en la valoración de los jugadores.

En la siguiente tabla (IV.4.5.) recogemos la evolución de las valoraciones en los diferentes apartados estudiados en las dos escuelas.

	INDEPENDIENTE	COLABORADORAS	DIFERENCIA
NOTA	-0,59	+0,36	0,95
DIVERSIÓN	-0,24	+0,19	0,43
APRENDIZAJE	-0,45	+0,42	0,87

Tabla IV.4.5. Diferencia de medias de valoración entre las escuelas colaboradoras y la escuela independiente.

Podemos comprobar como todas las diferencias recogidas en la tabla anterior son a favor de las escuelas colaboradoras.

Hecho un análisis general introductorio de los datos obtenidos a través del cuestionario de percepción de los entrenamientos, procederemos a continuación a realizar un tratamiento individualizado de cada uno de los aspectos que hemos incluidos en dicho cuestionario.

IV.4.2. VALORACIÓN GENERAL DE LOS ENTRENAMIENTOS.

El primer aspecto en que nos vamos a centrar en el análisis de los datos obtenidos mediante esta técnica, será la valoración general que los alumnos realizan de los entrenamientos que realizan.

IV.4.2.1. VALORACIÓN GENERAL DE LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELAS COLABORADORAS

Los jugadores de las escuelas colaboradoras realizan una valoración general de los entrenamientos que realizan que se resume en los valores que se muestran en la siguiente tabla (IV.4.6.).

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
6	2	6,5	0	0
7	7	22,6	4	12,9
8	10	32,3	11	35,5
9	3	9,7	7	22,6
10	9	29	9	29
Rango	4		3	
Mínimo	6		7	
Máximo	10		10	
Media	8,32		8,68	
Mediana	8,00		9,00	
Desviación Típica	1,30		1,05	
Varianza	1,69		1,09	

Tabla IV.4.6. Comparación estadística de valoración de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

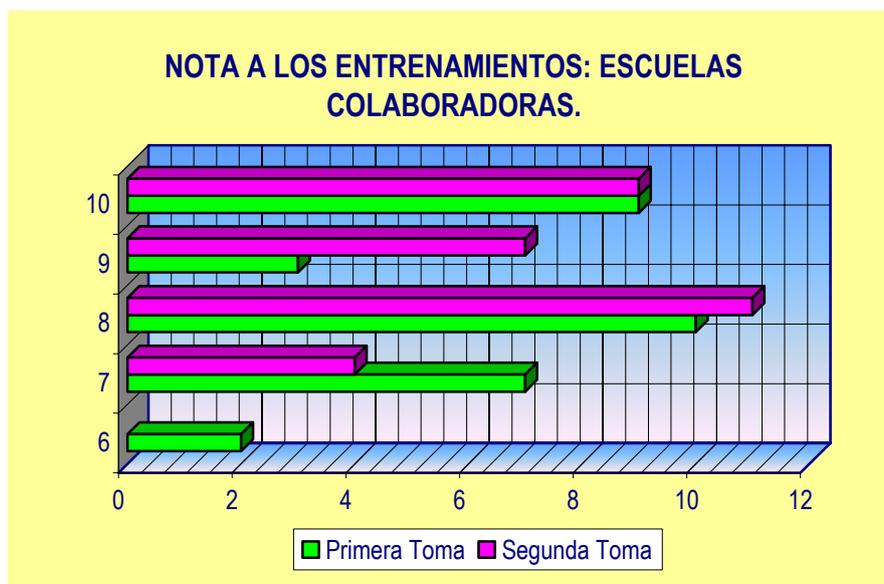


Gráfico IV.4.3. Comparación estadística de valoración de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

Al igual que hicimos en el apartado anterior, vamos a realizar un análisis conjunto y comparativo entre la primera y segunda toma de datos dentro de cada escuela, para posteriormente comparar los resultados obtenidos en las escuelas colaboradoras y aquella, cuyos entrenadores, no han seguido el proceso de formación.

Los aspectos más destacados a los que podemos hacer referencia en el análisis de las valoraciones que hacen los alumnos de los entrenamientos en las escuelas colaboradoras, son que el rango de valoración se reduce, ya que en la primera toma de datos los valores asignados estaban entre el 6 y el 10 y en la segunda toma de datos están entre el 7 y el 10, por lo cual desaparece, en la segunda toma de datos, la valoración más baja asignada en un principio. En colación con esto, hemos de decir que los valores más bajos de la segunda toma de datos, que se corresponden con el 7, descienden en aparición con respecto a la primera recogida de datos, aumentando los registros correspondientes al 8 y al 9, y permaneciendo con las mismas apariciones la valoración de 10.

Todo lo anterior se ve reflejado en el aumento de la media de valoración, la cual pasa de un 8,32 a un 8,68, es decir, 0,36 mayor. Este hecho se ve reforzado si tenemos en cuenta que la desviación típica es menor (-0,26), pasando de 1,30 a 1,05.

Con el fin de hacer más visible los resultados anteriormente comentados, introducimos la siguiente tabla.

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
6	-6,5%
7	-9,7%
8	2,2%
9	12,9%
10	0
Media	0,36
Mediana	1
Desviación Típica	-0,26
Varianza	-0,6
Rango	-1
Mínimo	+1
Máximo	0

Tabla IV.4.7. Diferencias entre segunda y primera toma de datos.

Valoración de los entrenamientos. Escuelas colaboradoras.

IV.4.2.2. VALORACIÓN GENERAL DE LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELA INDEPENDIENTE

En lo referente a los jugadores de la escuela independiente, la valoración cuantitativa que realizan de los entrenamientos se recoge en la tabla IV.4.8., que se muestra en la siguiente página.

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5	0	0	2	3,3
6	1	1,7	3	5,0
7	3	5,0	7	11,7
8	14	23,3	17	28,3
9	16	26,7	14	23,3
10	26	43,3	16	26,7
Rango	4		5	
Mínimo	6		5	
Máximo	10		10	
Media	9,05		8,46	
Mediana	9,00		9,00	
Desviación Típica	1,02		1,33	
Varianza	1,03		1,77	

Tabla IV.4.8. Comparación estadística de valoración de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuela independiente.

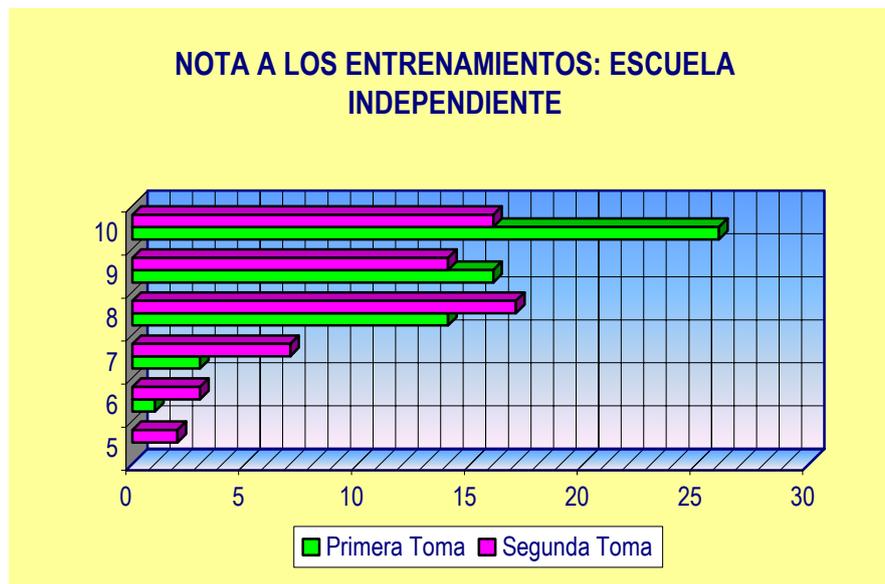


Gráfico IV.4.4. Comparación estadística de valoración de los entrenamientos la entre primera y segunda toma de datos Escuela independiente.

Destaca que, en la segunda toma de datos, los jugadores de la escuela independiente presentan opiniones más dispersas, lo cual no sólo se ve reflejado en el mayor rango de las

valoraciones, que pasa de 4 a 5, sino también en el incremento del valor de la desviación típica, siendo de 1,02 en la primera toma de datos y de 1,33 en la segunda.

En otro orden de cosas, las valoraciones que hacen los alumnos son, por lo general, más bajas en la segunda toma de datos. Este hecho se puede comprobar viendo el aumento del rango de la muestra, que crece al aparecer una nueva valoración en sentido descendente, concretamente aparece la valoración “5”, mientras que la más baja en la primera toma de datos era la “6”. Por otro lado, y corroborando el descenso de las valoraciones, vemos como las más bajas aumentan en porcentaje de aparición y las más altas presentan un descenso, siendo el caso más acusado el de la valoración de “10”, que es un 16,6% menor en la segunda toma de datos, pasando de un 43,3% de aparición, en la primera toma de datos, a un 26,7%, en la segunda.

En la siguiente tabla (IV.4.9.) recogemos las diferencias porcentuales de aparición de las diferentes valoraciones cuantitativas realizadas por los alumnos acerca de sus entrenamientos.

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
5	3,3%
6	3,3%
7	6,7%
8	5%
9	-3,4%
10	-16,6%
Media	-0,59
Mediana	0
Desviación Típica	0,314
Varianza	0,74
Rango	1
Mínimo	-1
Máximo	0

Tabla IV.4.9. Diferencias entre segunda y primera toma de datos.

Valoración de los entrenamientos. Escuela independiente.

IV.4.2.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS COLABORADORAS E INDEPENDIENTE EN LA VALORACIÓN GENERAL DE LOS ENTRENAMIENTOS.

La principal comparación que podemos establecer es que, si bien, la tendencia en la escuela independiente es ir a la baja en las valoraciones que ofrecen los alumnos acerca de sus entrenamientos, en las escuelas que han seguido el proceso de formación se produce el proceso contrario, encontrándonos en la segunda toma de datos unas valoraciones generalizadas más altas. Concretamente, la media de valoraciones es 0,59 menor en la escuela independiente en la segunda toma de datos, mientras que es 0,36 mayor en las escuelas colaboradoras. Por tanto existe un avance de 0,95 puntos de estas últimas con respecto a la primera.

Asimismo, estos datos cobran más importancia al verificar que los jugadores de las escuelas colaboradoras ganan en concentración de opiniones, advirtiéndose como se reduce la desviación típica en la muestra (-0,26), todo lo contrario que en la escuela independiente, donde las opiniones son más dispersas, siendo la desviación típica 0,31 puntos mayor en la segunda toma de datos. Esto se corrobora igualmente con el aumento del rango de valoraciones en la escuela independiente, que pasa de 4 a 5, y el descenso en las colaboradoras, que pasa de 4 a 3. Además, esto toma más valor al comprobar que el aumento del rango en la escuela independiente es en sentido descendente apareciendo el "5", protagonizando el valor más bajo de los otorgados por sus jugadores. Por el contrario, en las escuelas colaboradoras disminuye el rango en sentido ascendente, desapareciendo el "6", que era el valor más bajo en la primera toma de datos.

Resumimos lo anteriormente comentado en la siguiente tabla (IV.4.10.), que recoge la progresión que han seguido las valoraciones de los jugadores. Los datos que aparecen son el resultado de calcular la diferencia de las progresiones de cada escuela a lo largo del proceso. Es decir, y con el objetivo de facilitar su lectura, vemos como en la valoración "5" aparece un valor de -3,3%, eso significa que la progresión de las escuelas ha resultado, en esta valoración, un 3,3 menor en las que han seguido el proceso de formación que en la independiente.

Valoración	Diferencias de Progresión (Colaboradoras-Independiente)
5	-3,3%
6	-9,8%
7	-16,4%
8	-2,8%
9	16,3%
10	16,6%
Media	0,95%
Mediana	-1
Desviación Típica	-0,57
Varianza	-0,8
Rango	-2
Mínimo	2
Máximo	0

Tabla IV.4.10. Comparación de progresión de valoración de los entrenamientos entre escuelas colaboradoras y escuela independiente.

IV.4.3. VALORACIÓN DE LA DIVERSIÓN EN LOS ENTRENAMIENTOS

Pasamos a continuación a realizar el análisis de los resultados referentes a la valoración que tienen los jugadores acerca del grado de diversión de los entrenamientos que realizan.

IV.4.3.1. VALORACIÓN DE LA DIVERSIÓN EN LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELAS COLABORADORAS.

Como en los apartados anteriores, comenzaremos el análisis por los resultados obtenidos entre los jugadores de las escuelas colaboradoras, los cuales los recogemos en la siguiente tabla (IV.4.11.).

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5	0	0	2	6,5
6	2	6,5	0	0
7	5	16,1	3	9,7
8	9	29,0	6	19,4
9	1	3,2	5	16,1
10	14	45,2	15	48,4
Rango	4		5	
Mínimo	6		5	
Máximo	10		10	
Media	8,65		8,84	
Mediana	8,00		9,00	
Desviación Típica	1,38		1,46	
Varianza	1,9		2,14	

Tabla IV.4.11. Comparación estadística de diversión de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

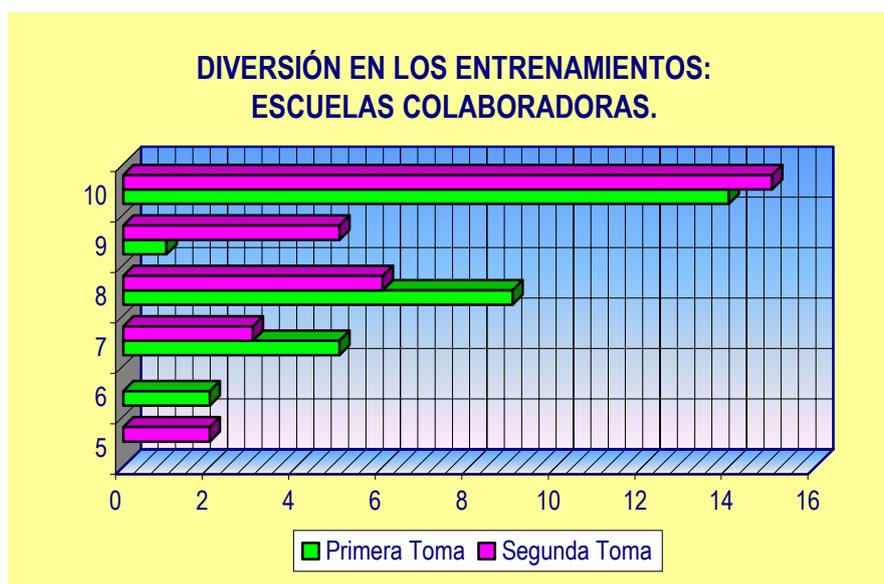


Gráfico IV.4.5. Comparación estadística de diversión de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

Las escuelas colaboradoras muestran, al comparar la primera y segunda toma de datos, una dispersión de valoraciones muy parecidas pues la desviación típica es ligeramente mayor al final del proceso, aunque este aumento es sólo de 0,08 puntos, pasando de 1,38 en la primera toma de datos a 1,46 en la segunda.

Lo que si varía es el rango de valoraciones, que pasa de ser de 4 a 5, apareciendo en la segunda toma de datos el valor "5", que no aparecía en la primera toma. Si observamos la tabla podemos ver como el lugar que ocupaba el "6" en la primera toma ha sido ocupado por el "5" en la segunda toma, pues ambas valoraciones tienen un 6,5% de aparición. Este descenso de valoración se ve compensando por la mayor aparición de los valores altos, si bien es el "9" el que mayor progresión experimenta, pasando de un 3,2% de aparición en la primera toma, a un 16,1% en la segunda.

En el computo general de las valoraciones, se produce un incremento de las mismas, lo cual se ve reflejado en la media, que pasa a ser de 8,65 en la primera toma de datos a 8,84 en la segunda, esto es, 0,19 puntos superior, lo cual si lo unimos a la escasa variación de la dispersión de la muestra, es un dato a tener en cuenta. Aún así, podemos decir que las variaciones de valoración no son muy elevadas (tabla IV.4.12.).

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
5	6,5%
6	-6,5%
7	-6,4%
8	-9,6%
9	12,9%
10	3,2%
Media	0,19
Mediana	1
Desviación Típica	0,08
Varianza	0,24
Rango	1
Mínimo	-1
Máximo	0

Tabla IV.4.12. Diferencias entre segunda y primera toma de datos.

Diversión de los entrenamientos. Escuelas colaboradoras.

IV.4.3.2. VALORACIÓN DE LA DIVERSIÓN EN LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELA INDEPENDIENTE.

La valoración que realizan los jugadores de la escuela independiente de la diversión en los entrenamientos se recoge en la tabla IV.4.13.

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
5	4	6,7	3	5,0
6	2	3,3	2	3,3
7	1	1,7	6	10,0
8	8	13,3	9	15,0
9	11	18,3	11	18,3
10	34	56,7	27	45,0
Rango	5		5	
Mínimo	5		5	
Máximo	10		10	
Media	9,03		8,79	
Mediana	10,00		9,00	
Desviación Típica	1,47		1,47	
Varianza	2,17		2,17	

Tabla IV.4.13. Diversión de los entrenamientos en la primera y segunda toma de datos. Escuela independiente.

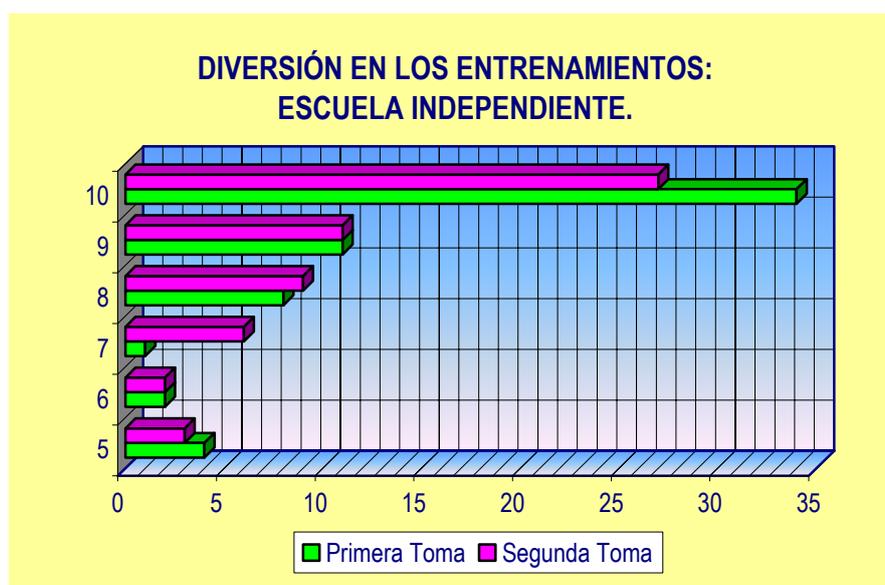


Gráfico IV.4.6. Comparación estadística de diversión de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuela independiente.

Como se puede observar en la tabla IV.4.13 y gráfico IV.4.5., existe gran igualdad entre las dos muestras, en lo que se refiere a la dispersión de la misma, ya que sus desviaciones típicas y varianzas son idénticas. Incluso en las valoraciones que realizan los alumnos acerca del grado de diversión de sus entrenamientos, los cambios entre la primera y la segunda toma de datos nos son muy elevados, radicando principalmente en las diferencias de aparición de los valores “7” y “10”. Concretamente, en el caso del “7”, se produce un aumento de apariciones de un 8,3% en la segunda toma de datos. Por su parte, el “10” experimenta un descenso bastante acusado, concretamente del 11,7% en la segunda toma de datos con respecto a la primera. El resto de valoraciones se muestran prácticamente similares al principio y al final de proceso de recogida de datos.

Es precisamente el acusado descenso de la valoración más alta, es decir, del “10”, el que causa que la valoración media del grado de diversión de los jugadores de la escuela independiente descienda, pasando de un 9,03, en la primera toma de datos, a un 8,79, en la segunda, siendo las desviaciones típicas, como hemos dicho con anterioridad, similares en ambos casos. Resumimos los anteriores datos en la siguiente tabla (IV.4.14.), en la que recogemos las diferencias experimentadas por la valoración de la diversión por parte de los jugadores.

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
5	-1,7
6	0
7	8,3
8	1,7
9	0
10	-11,7
Media	-0,24
Mediana	-1
Desviación Típica	0
Varianza	0
Rango	0
Mínimo	0
Máximo	0

Tabla IV.4.14. Diferencias entre la segunda y la primera toma de datos.

Diversión en los entrenamientos. Escuela independiente.

IV.4.3.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS COLABORADORAS Y LA INDEPENDIENTE EN LA VALORACIÓN DE LA DIVERSIÓN EN LOS ENTRENAMIENTOS.

Como punto de partida diremos que, en esta ocasión, las dos muestras han mostrado la misma dispersión si analizamos la progresión de la desviación típica, ya que en el caso de la escuela independiente nos encontramos con que es 0,001 mayor en la segunda toma de datos y las escuelas colaboradoras 0,08 mayor, también en la segunda toma de datos. Asimismo, si comparamos las desviaciones típicas en cada toma de datos, podemos comprobar como las diferencias entre las muestras de jugadores son muy escasa, siendo muy ligeramente mayor la de la escuela independiente, con una diferencia de 0,09 en la primera toma de datos y de 0,01 en la segunda.

Sí encontramos diferencia en el rango del grupo de valoraciones entre las escuelas, ya que si bien en la primera toma de datos las escuelas que han seguido el proceso de formación presentan un rango de 4 (6-10), en la segunda toma de datos dicho rango es de 5 (5-10), igualando en este sentido a la escuela independiente, que presente el mismo rango en las dos tomas de datos.

La principal diferencia la encontramos en la progresión de las valoraciones de los jugadores de ambas escuelas en las dos tomas de datos, pues si bien no hay muchas variaciones, resulta importante destacar que las que se producen en la escuela independiente son en sentido descendente, haciendo que la media pase de 9,03 a 8,79. Todo lo contrario ocurre en las escuelas objeto del proceso de formación, que pasan de una media de 8,65 a 8,84. Por tanto, al comparar las progresiones de la valoración media de ambas escuelas nos encontramos con una diferencia a favor de las escuelas colaboradoras de 0,43 puntos.

Todos los anteriores datos los mostramos en la tabla IV.4.15. que mostramos a continuación.

Valoración	Diferencias (progresión colaboradoras-progresión independiente)
5	8,2%
6	-6,5%
7	-14,7%
8	-11,3%
9	12,9%
10	14,9%
Media	0,43
Mediana	2
Desviación Típica	0,08
Varianza	0,28
Rango	1
Mínimo	-1
Máximo	0

Tabla IV.4.15. Comparación de progresión de valoración de la diversión de los entrenamientos entre las escuelas colaboradoras y escuela independiente

Como podemos observar (tabla IV.4.15.) se experimenta una evolución positiva en las valoraciones más altas a favor de las escuelas que han seguido el proceso de formación, a excepción del valor "5", pero este descenso se ve compensado por el aumento de la progresión de los valores "9" y "10" en estas escuelas.

IV.4.4. VALORACIÓN DEL NIVEL DE APRENDIZAJE EN LOS ENTRENAMIENTOS

En última instancia, dentro de la herramienta de recogida de datos que nos ocupa, vamos a centrarnos en el análisis de la percepción que los jugadores tienen del nivel de aprendizaje en los entrenamientos.

IV.4.4.1. VALORACIÓN DEL NIVEL DE APRENDIZAJE EN LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELAS COLABORADORAS.

Recogemos en la siguiente tabla (IV.4.16.) las valoraciones cuantitativas, que realizan los jugadores de las escuelas colaboradoras, en referencia al nivel de aprendizaje que consideran que están obteniendo a través de los entrenamientos que realizan.

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
6	3	9,7	1	3,2
7	6	19,4	5	16,1
8	6	19,4	4	12,9
9	4	12,9	6	19,4
10	12	38,7	15	48,4
Rango	4		4	
Mínimo	6		6	
Máximo	10		10	
Media	8,52		8,94	
Mediana	9,00		9,00	
Desviación Típica	1,44		1,26	
Varianza	2,06		1,60	

Tabla IV.4.16. Comparación estadística de la percepción de nivel de aprendizaje de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

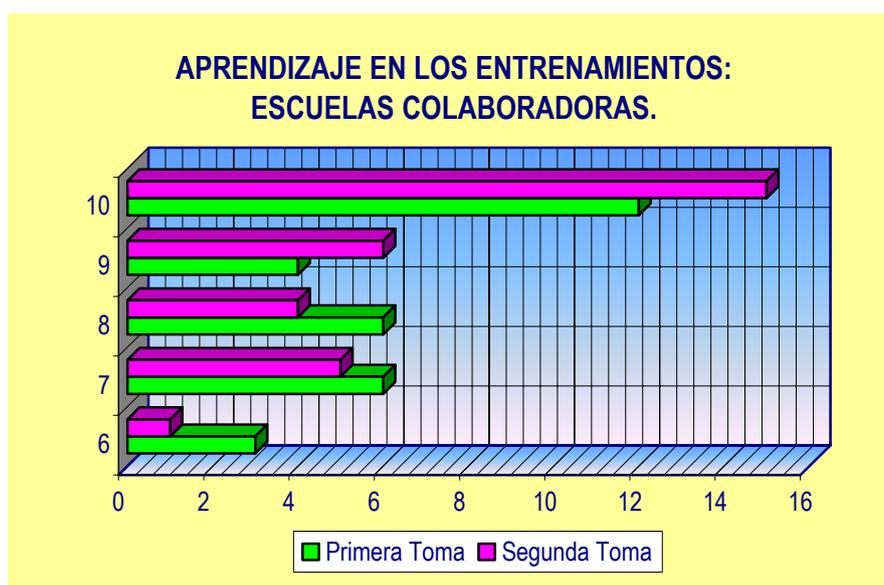


Gráfico IV.4.6. Comparación estadística de la percepción de nivel de aprendizaje de los entrenamientos entre la primera y segunda toma de datos Escuelas colaboradoras.

Al analizar los resultados obtenidos de la valoración de los jugadores acerca del grado de aprendizaje que perciben en los entrenamientos (tabla IV.4.16.), destacamos que, al igual que en los anteriores casos tratados a través de esta herramienta, se observa un avance positivo en la segunda toma de datos con respecto a la primera, pues en aquella presentan mayor

porcentaje de aparición las valoraciones más altas. En este sentido, la valoración que mayor progresión ha experimentado es la correspondiente al "10", con un aumento de aparición del 9,70%, ya que pasa del 38,7% en la primera toma de datos, al 48,4% en la segunda.

Por tanto, la valoración media aumenta, pasando de 8,52 a 8,94, es decir, experimenta un avance de 0,42 puntos. Este dato cobra mayor importancia si tenemos en cuenta que en la segunda toma de datos la muestra se encuentra menos dispersa, la cual lo refleja la disminución del valor de la desviación típica en 0,18 puntos, pasando de 1,44 en la primera toma de datos a 1,26 en la segunda.

Recogemos en la siguiente tabla las diferencias existentes entre las diferentes valoraciones entre la primera y la segunda toma de datos.

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
6	-6,5%
7	-3,3%
8	-6,5%
9	6,5%
10	9,7%
Media	0,42
Mediana	0
Desviación Típica	-0,18
Varianza	-0,46
Rango	0
Mínimo	0
Máximo	0

Tabla. IV.4.17. Diferencias entre la segunda y la primera toma de datos.

Valoración del grado de aprendizaje en los entrenamientos. Escuelas colaboradoras.

Podemos observar en la tabla IV.4.17., como se produce un descenso de las valoraciones más bajas y aun aumento de las más altas, como comentábamos con anterioridad.

IV.4.4.2. VALORACIÓN DEL NIVEL DE APRENDIZAJE EN LOS ENTRENAMIENTOS: ESCUELA INDEPENDIENTE

Los valores que atribuyen los jugadores de la escuela independiente a este aspecto se recogen en la siguiente tabla (IV.4.18.).

VALORACIÓN	PRIMERA TOMA DE DATOS		SEGUNDA TOMA DE DATOS	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
2	1	1,7	0	0
5	1	1,7	5	5
6	1	1,7	6	3
7	4	6,7	7	4
8	5	8,3	8	10
9	10	16,7	9	6
10	38	63,3	10	31
Rango	8		5	
Mínimo	2		5	
Máximo	10		10	
Media	9,18		8,73	
Mediana	10,00		10,00	
Desviación Típica	1,5		1,66	
Varianza	2,22		2,75	

Tabla IV.4.18. Percepción del nivel de aprendizaje en la primera y segunda toma de datos Escuela independiente.

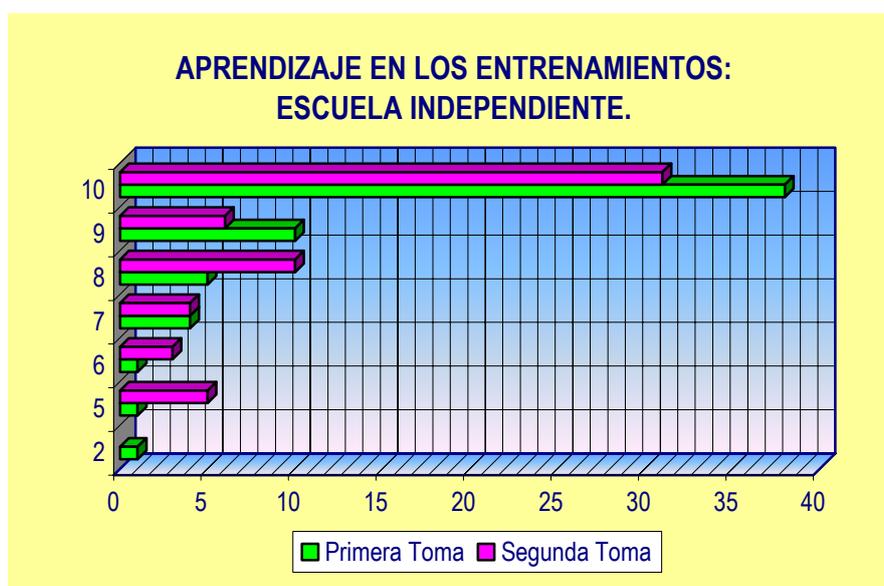


Gráfico IV.4.7. Percepción del nivel de aprendizaje en la primera y segunda toma de datos Escuela independiente.

En primer lugar, hemos de destacar el descenso importante del rango de valoraciones de la muestra, que pasa de 8 en la primera toma de datos, a 5 en la segunda, pero este hecho no se ve reflejado en la dispersión de la misma, puesto que la desviación típica es mayor en la segunda toma de datos, pasando de 1,49 a 1,66. Por tanto, aún habiendo menor rango de valoraciones, la muestra se encuentra algo más dispersa en las opiniones que tienen acerca del grado de aprendizaje que obtienen en los entrenamientos que realizan.

Podemos ver como todas las valoraciones en sentido ascendente, desde la mínima, hasta el valor de “8”, a excepción del “7”, que se mantiene igual, experimentan un aumento de aparición, siendo precisamente el “8” la que mayor progresión alcanza, pasando del 8,3% (5 alumnos) al 16,7% (10 alumnos), es decir, el doble de presencias. Ahora bien, en contraste con lo anterior, las valoraciones más altas presentan descensos en su porcentaje de aparición. En este sentido, el “9” disminuye su presencia un 6,7% y el “10”, que experimenta el descenso más acentuado, lo hace en un 11,6%. Este hecho hace que la valoración media disminuya, pasando del 9,18 alcanzado en la primera toma de datos, al 8,73 de la segunda, es decir, un descenso de 0,45 puntos. En la tabla (IV.4.19.) que se muestra a continuación se recogen las diferencias entre las valoraciones a las que hemos hecho referencia anteriormente.

Valoración	Diferencias (Segunda toma – Primera toma)
2	-1,7%
5	6,6%
6	3,3%
7	0
8	8,4%
9	-6,7%
10	-11,6%
Media	-0,45
Mediana	0
Desviación Típica	0,16
Varianza	0,53
Rango	-3
Mínimo	3
Máximo	0

Tabla IV.4.19. Diferencias entre la segunda y la primera toma de datos.

Valoración del grado de aprendizaje en los entrenamientos. Escuela independiente.

Observamos en la tabla IV.4.19. como el descenso de las valoraciones más altas, así como el aumento de las más bajas, son el causante de la disminución de la valoración media de la percepción que los jugadores de la escuela independiente tienen acerca del grado de aprendizaje que desarrollan en los entrenamientos.

IV.4.4.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS COLABORADORAS E INDEPENDIENTE EN LA VALORACIÓN DEL NIVEL DE APRENDIZAJE EN LOS ENTRENAMIENTOS.

Es destacable, al igual que ocurría en los otros apartados analizados a través de la presente herramienta de recogida de datos, la valoración media de la percepción que tienen los jugadores acerca, en este caso, del nivel de aprendizaje que desarrollan en los entrenamientos, experimenta progresiones opuestas entre las escuelas que han seguido el proceso de formación y la escuela independiente. Las primeras presentan una progresión de 0,42 puntos, la segunda alcanza una regresión de 0,45 puntos, lo cual supone una diferencia entre ambas de 0,87 a favor de las escuelas objeto del proceso de formación.

En cuanto a la dispersión de la muestra, dato esencial para poder comprobar si los anteriores aspectos poseen o adolecen de validez, diremos que si bien la muestra de los jugadores pertenecientes a las escuelas colaboradoras tienen opiniones más cohesionadas en la segunda toma de datos, los integrantes de la escuela independiente no presentan muchos cambios en este sentido, aumentando ligeramente la desviación típica, pasando de 1,5 a 1,66, es decir, experimentando un aumento de 0,16 puntos.

En la tabla IV.4.20. recogemos las diferencias de las progresiones experimentadas. Dicha tabla se presenta en la siguiente página.

Valoración	Diferencias (progresión colaboradoras-progresión independiente)
2	1,7% (no hay apariciones del "2" en las escuelas colaboradoras)
5	-6,6% (no hay apariciones del "5" en las escuelas colaboradoras)
6	-9,8%
7	-3,3%
8	-14,9%
9	13,2%
10	20,3%
Media	0,87
Mediana	0
Desviación Típica	-0,07
Varianza	-1,03
Rango	3
Mínimo	3
Máximo	0

Tabla IV.4.20. comparación de progresión de valoración del grado de aprendizaje en los entrenamientos entre escuelas colaboradoras y escuela independiente

IV.4.5. RESUMEN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO

Como punto de partida, diremos que aunque las diferencias encontradas en los aspectos analizados no suponen grandes variaciones, si se puede apreciar una tendencia al alza en los valores que los jugadores de las escuelas colaboradoras otorgan a los entrenamientos que realizan, mientras que en la escuela independiente el sentido de las mismas es descendente. Dichas variaciones oscilan entre el 0,29 y el 0,42 en las escuelas colaboradoras y entre -0,24 y -0,59 en la escuela independiente.

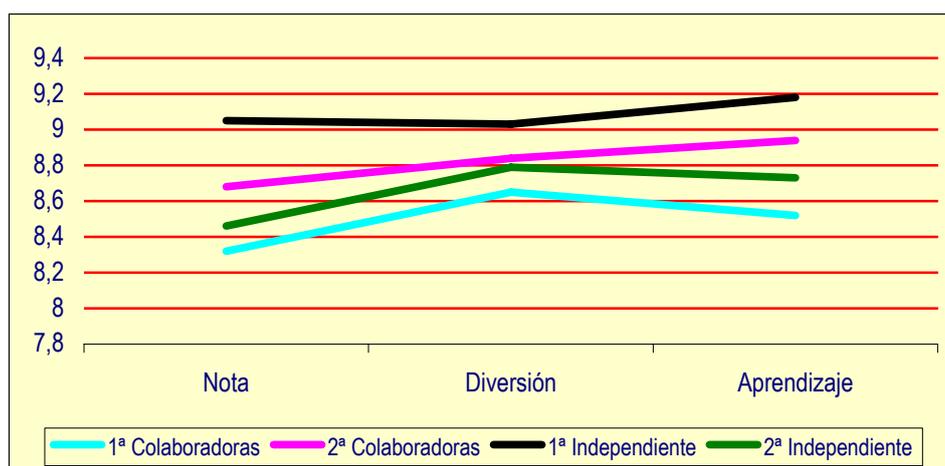


Gráfico IV.4.8. Evolución de las medias de las valoraciones obtenidas por los diferentes aspectos analizados.

Las tendencias diferentes a las que hacíamos referencia en el párrafo anterior quedan recogidas en el gráfico IV.4.8., donde podemos observar como la línea correspondiente a la primera toma de datos en la escuela independiente es la que mayores valores alcanza, mientras que la línea correspondiente a la misma toma de datos en las escuelas colaboradoras es la que registra valores más bajos. Al final del proceso, los valores se invierten, siendo las escuelas colaboradoras las que alcanzan valores más altos.

Si analizamos todos los datos conjuntamente, los resultados que obtendríamos de una supuesta valoración global del entrenamiento, constituida por la media de valoraciones de los diferentes apartados estudiados, seguirían ofreciéndonos resultados favorables a la evolución experimentada por los jugadores de las escuelas colaboradoras. Recogemos estos datos en la siguiente tabla:

Valoración	Escuelas colaboradoras		Escuela independiente	
	1º Toma	2º Toma	1º Toma	2º Toma
Media	8,49	8,82	9,09	8,66
Mediana	9,00	9,00	10,00	9,00
Desv. típ.	1,364	1,259	1,338	1,492
Varianza	1,861	1,556	1,791	2,226
Rango	4	5	8	5
Mínimo	6	5	2	5
Máximo	10	10	10	10

Tabla IV.4.21. Valoración global de la puntuación ofrecida a los entrenamientos.

Como podemos observar en la tabla IV.4.21., el dato que más llama la atención es que, si bien, en el punto de partida la valoración media que ofrecían los jugadores a sus entrenamientos es mayor en la escuela independiente, al final del proceso, este hecho se invierte, encontrándonos con que los jugadores de las escuelas colaboradoras otorgan una valoración mayor.

Asimismo, podemos observar como la dispersión de la muestra es menor en las escuelas colaboradoras conforme avanza el proceso, ocurriendo lo contrario en la escuela independiente.

El gráfico IV.4.9., recogido a continuación, muestra con claridad la evolución sufrida por la valoración global de los entrenamientos en los dos grupos estudiados:

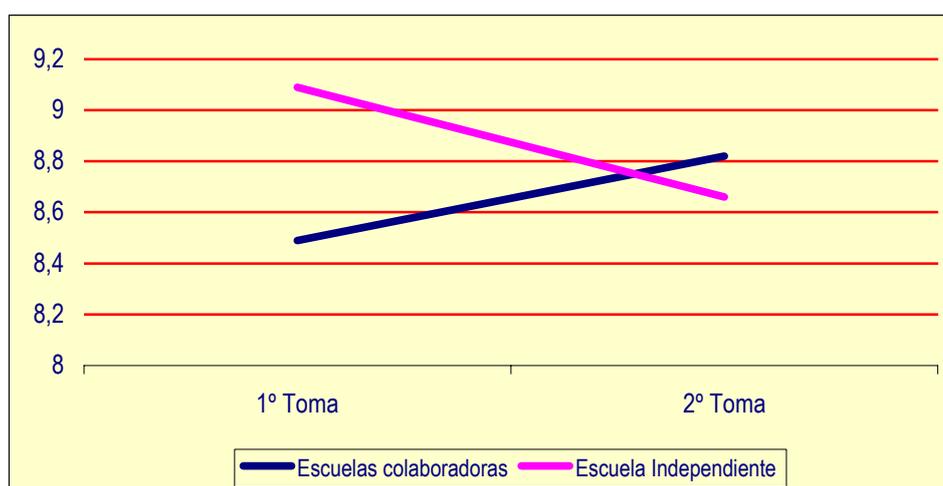


Gráfico IV.4.9. Evolución de la valoración media que los jugadores ofrecen a los entrenamientos que realizan.

Por tanto, y tras lo visto anteriormente, la valoración cuantitativa que los jugadores ofrecen a los entrenamientos que realizan, experimenta una evolución diferente en los dos grupos analizados, mostrándose un ligero aumento en las escuelas colaboradoras y un leve descenso en la independiente.

IV.4.6. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO.

Del análisis de los resultados obtenidos a través de las valoraciones cuantitativas que los jugadores realizan de diferentes aspectos de los entrenamientos que han seguido, se pueden extraer las siguientes consecuencias (tabla IV.4.21.)

CONSECUENCIAS DEL CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE LOS ENTRENAMIENTOS	
1^a Consecuencia:	La evolución seguida por los jugadores de ambas escuelas es diametralmente opuesta. Se parte de unas valoraciones más altas por parte de los jugadores de la escuela independiente y se llega a unas valoraciones finales más altas por parte de los jugadores de las escuelas colaboradoras. En el mismo sentido, las valoraciones de estos últimos jugadores llegan a ser menos dispersas, como indica la desviación típica de la muestra.
2^a Consecuencia:	La mayor diferencia la encontramos en la valoración general (nota) que los jugadores ponen a los entrenamientos, que al igual que en los otros aspectos estudiados, parte con valoraciones más altas en la escuela independiente y concluye con valoraciones más altas en las escuelas colaboradoras.
3^a Consecuencia:	Aunque todas las diferencias terminan favoreciendo a las escuelas colaboradoras, éstas no son muy elevadas. Lo que destaca es la progresión diferente seguida por las valoraciones de los jugadores de ambas escuelas.

Tabla IV.4.21. Consecuencias del cuestionario de percepción de los entrenamientos realizado por los jugadores.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

IV.5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO
DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

IV.5. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Como ya mostramos en el apartado en el que se explicó como se iba a realizar el proceso de análisis de datos, dentro del marco metodológico, el cuestionario de teorías implícitas, como punto de partida de otros aspectos de nuestra investigación, como son la selección de las escuelas que van a participar en la misma, y, por ende, de los entrenadores que van a formar parte del proceso de formación colaborativa, es la primera técnica de recogida de datos que se analizó.

A través del presente cuestionario pretendemos conocer el posicionamiento de los entrenadores, de las escuelas municipales de fútbol de la Excelentísima Diputación Provincial independiente, en las diversas teorías de enseñanza, explicadas dentro del marco metodológico. En este sentido, los datos que vamos a extraer, a modo de recordatorio de lo que ya se comentó en tal apartado, van a ser:

- Modelos de entrenador con que nos encontramos.
- Posicionamiento de los entrenadores dentro de una determinada teoría de enseñanza.
- Preocupación de los entrenadores por diversos centros de interés relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

IV.5.1. GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO DE LOS ENTRENADORES CON LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO

En primer lugar, nos vamos a ocupar de la identificación o grado de acuerdo o desacuerdo de los entrenadores pertenecientes a la muestra con respecto a los 32 ítems de los que se componen el cuestionario, lo cual nos va a dar una idea de las teorías más valoradas, así como de las más rechazadas.

Los datos generales de la aceptación o rechazo de los diferentes ítems son lo que se muestran en la siguiente tabla (IV.5.1.).

PORCENTAJES DE ACUERDO O DESACUERDO CON LOS ÍTEMS						
	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
1	4,2	14,6	54,2	27,1	18,8	81,3
2	27,7	31,9	25,5	14,9	59,6	40,4
3	2	2	30,6	65,3	4	95,9
4	6,1	28,6	49	16,3	34,7	65,3
5	6,1	20,4	38,8	34,7	26,5	73,5
6	2	6,1	40,8	51	8,1	91,8
7	2	4,1	32,7	61,2	6,1	93,9
8	0	6,1	26,5	67,3	6,1	93,8
9	0	24,5	40,8	34,7	24,5	75,5
10	28,6	57,1	8,2	6,1	85,7	14,3
11	32,7	53,1	8,2	6,1	85,8	14,3
12	0	2	34,7	63,3	2	98
13	10,2	40,8	34,7	14,3	51	49
14	0	0	24,5	75,5	0	100
15	6,1	24,5	34,7	34,7	30,6	69,4
16	18,4	59,2	16,3	6,1	77,6	22,4
17	2	2	34,7	61,2	4	95,9
18	2	0	30,6	67,3	2	97,9
19	0	0	32,7	67,3	0	100
20	0	0	30,6	69,4	0	100
21	0	0	12,2	87,8	0	100
22	0	2	26,5	71,4	2	97,9
23	0	2	32,7	65,3	2	98
24	8,2	40,8	40,8	10,2	49	51
25	8,5	31,9	46,8	12,8	40,4	59,6
26	0	15,6	53,3	31,1	15,6	84,4
27	2	10,2	59,2	28,6	12,2	87,8
28	20,4	24,5	34,7	20,4	44,9	55,1
29	8,2	10,2	46,9	34,7	18,4	81,6
30	6,1	40,8	38,8	14,3	46,9	53,1
31	4,1	44,9	34,7	16,3	49	51
32	4,1	10,2	36,7	49	14,3	85,7

Tabla IV.5.1. Porcentajes de acuerdo o desacuerdo con los ítems del cuestionario

La tabla IV.5.1. evidencia una gran cantidad de datos difícilmente interpretables o analizables en su conjunto y bajo esta presentación. En la línea mostrada por Rodríguez, Gil y García (1996), el análisis de datos supone un proceso que permite un mejor y más fácil manejo de los mismos para su posterior interpretación. En este sentido, vamos a ir desglosando los datos anteriores con el fin de sacarle el máximo provecho.

En primer lugar, vamos a presentar una tabla en la que mostraremos los ítems más valorados por los entrenadores, así como la teoría a la que pertenecen.

	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA ACUERDOS	TEORÍA
14	24,5	75,5	100	PRODUCTIVA
19	32,7	67,3	100	INTERPRETATIVA
20	30,6	69,4	100	EXPRESIVA
21	12,2	87,8	100	SOCIOCRÍTICA
12	34,7	63,3	98	EXPRESIVA
23	32,7	65,3	98	SOCIOCRÍTICA
18	30,6	67,3	97,9	SOCIOCRÍTICA
22	26,5	71,4	97,9	INTERPRETATIVA
3	30,6	65,3	95,9	DEPENDIENTE
17	34,7	61,2	95,9	EXPRESIVA
7	32,7	61,2	93,9	INTERPRETATIVA
8	26,5	67,3	93,8	INTERPRETATIVA
6	40,8	51	91,8	PRODUCTIVA
27	59,2	28,6	87,8	INTERPRETATIVA
32	36,7	49	85,7	SOCIOCRÍTICA
26	53,3	31,1	84,4	INTERPRETATIVA
29	46,9	34,7	81,6	PRODUCTIVA
1	54,2	27,1	81,3	EXPRESIVA
9	40,8	34,7	75,5	SOCIOCRÍTICA
5	38,8	34,7	73,5	INTERPRETATIVA
15	34,7	34,7	69,4	PRODUCTIVA
4	49	16,3	65,3	INTERPRETATIVA
25	46,8	12,8	59,6	DEPENDIENTE
28	34,7	20,4	55,1	DEPENDIENTE
30	38,8	14,3	53,1	PRODUCTIVA
24	40,8	10,2	51	DEPENDIENTE
31	34,7	16,3	51	EXPRESIVA
13	34,7	14,3	49	DEPENDIENTE
2	25,5	14,9	40,4	DEPENDIENTE
16	16,3	6,1	22,4	DEPENDIENTE
10	8,2	6,1	14,3	PRODUCTIVA
11	8,2	6,1	14,3	PRODUCTIVA

Tabla IV.5.2. Porcentajes de acuerdo con los ítems del cuestionario

De un primer análisis de los datos, podemos ver como no existe una uniformidad de criterios a la hora de valorar los diferentes ítems, y que las diversas teorías a las que estos atienden se van alternando en porcentaje de acuerdo o desacuerdo, no existiendo, a priori ninguna que destaque sobremanera de las otras.

Con el objetivo de poder conocer los ítems más valorados, recogemos en la siguiente tabla (IV.5.3.) aquellos ítems que, en el apartado donde se recoge la suma de los porcentajes de acuerdo y de totalmente de acuerdo, hayan alcanzando valoraciones superiores al 90%.

Ítem	Redacción del Ítem	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Suma Acuerdos	TEORÍA
14	Realizo una programación detallada y racional, pues considero que es la mejor manera de construir un entrenamiento eficaz.	24,5	75,5	100	PRODUCTIVA
19	Siempre he dicho que para que un equipo funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de sus necesidades, y partir de los conocimientos y habilidades previas de los alumnos-jugadores.	32,7	67,3	100	INTERPRETATIVA
20	En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	30,6	69,4	100	EXPRESIVA
21	Como educador-entrenador intento no coartar nunca la creatividad del alumn@-jugador	12,2	87,8	100	SOCIOCRÍTICA
12	Procuro que en mi entrenamiento los alumnos-jugadores estén continuamente actuando y ocupados en la realización de las actividades propuestas (físicas, técnico-tácticas).	34,7	63,3	98	EXPRESIVA
23	He de tener en cuenta el contexto en el que se encuentra nuestro equipo o escuela de fútbol, pues sólo así podremos utilizar el fútbol como un medio de educación para la vida.	32,7	65,3	98	SOCIOCRÍTICA
18	Considero que los jugadores han de relacionarse igualmente con todos sus compañeros.	30,6	67,3	97,9	SOCIOCRÍTICA
22	Al evaluar los aprendizajes de los alumnos-jugadores opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por ellos.	26,5	71,4	97,9	INTERPRETATIVA
3	Mientras explico, insisto en que los jugadores-alumnos me atiendan en silencio y con interés.	30,6	65,3	95,9	DEPENDIENTE
17	He de ser capaz, como entrenador, de controlar la sesión de entrenamiento para que los jugadores se impliquen más y consigan mejorar.	34,7	61,2	95,9	EXPRESIVA
7	Prefiero plantear situaciones problemáticas en el entrenamiento y que los jugadores busquen las soluciones, favoreciendo su autonomía y creatividad.	32,7	61,2	93,9	INTERPRETATIVA
8	Me importa más el proceso de aprendizaje de jugadores-alumnos que el rendimiento de los mismos.	26,5	67,3	93,8	INTERPRETATIVA
6	Procuro que en mi entrenamiento haya un cierto clima de competitividad, porque ello los motiva y se implican más en el entrenamiento.	40,8	51	91,8	PRODUCTIVA

Tabla IV.5.3. Ítems más valorados por los entrenadores

Como podemos observar, la heterogeneidad de los niveles de acuerdo mostrados por los entrenadores se ve reflejada nuevamente al seleccionar únicamente los más valorados por los mismos. En este sentido, destaca que entre los 13 con mayor nivel de acuerdo, aparecen todas las teorías, aunque la dependiente sólo lo hace en una ocasión.

Nos ocupamos, a continuación, de los ítems más rechazados o, mejor dicho, de aquellos en los que los entrenadores muestran en mayor desacuerdo con el aspecto que tratan. (Tabla IV.5.4.).

	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	SUMA DESACUERDOS	TEORÍA
11	32,7	53,1	85,8	PRODUCTIVA
10	28,6	57,1	85,7	PRODUCTIVA
16	18,4	59,2	77,6	DEPENDIENTE
2	27,7	31,9	59,6	DEPENDIENTE
13	10,2	40,8	51	DEPENDIENTE
24	8,2	40,8	49	DEPENDIENTE
31	4,1	44,9	49	EXPRESIVA
30	6,1	40,8	46,9	PRODUCTIVA
28	20,4	24,5	44,9	DEPENDIENTE
25	8,5	31,9	40,4	DEPENDIENTE
4	6,1	28,6	34,7	INTERPRETATIVA
15	6,1	24,5	30,6	PRODUCTIVA
5	6,1	20,4	26,5	INTERPRETATIVA
9	0	24,5	24,5	SOCIOCRTICA
1	4,2	14,6	18,8	EXPRESIVA
29	8,2	10,2	18,4	PRODUCTIVA
26	0	15,6	15,6	INTERPRETATIVA
32	4,1	10,2	14,3	SOCIOCRTICA
27	2	10,2	12,2	INTERPRETATIVA
6	2	6,1	8,1	PRODUCTIVA
7	2	4,1	6,1	INTERPRETATIVA
8	0	6,1	6,1	INTERPRETATIVA
3	2	2	4	DEPENDIENTE
17	2	2	4	EXPRESIVA
12	0	2	2	EXPRESIVA
18	2	0	2	SOCIOCRTICA
22	0	2	2	INTERPRETATIVA
23	0	2	2	SOCIOCRTICA
14	0	0	0	PRODUCTIVA
19	0	0	0	INTERPRETATIVA
20	0	0	0	EXPRESIVA
21	0	0	0	SOCIOCRTICA

Tabla IV.5.4. Porcentajes de desacuerdo con los ítems del cuestionario.

Lo primero que llama la atención es que el nivel de rechazo de los ítems es mucho menor que el de acuerdo con ellos. De entre los recogidos en la tabla anterior, mostramos a continuación (tabla IV.5.5.), los más rechazados. En esta ocasión, puesto que como hemos dicho, los varemos no son tan altos, nos quedamos con aquellos que superan el 50% de desacuerdo al sumar los valores alcanzados en desacuerdo y totalmente desacuerdo.

Ítem	Redacción del Ítem	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Suma Acuerdos	TEORÍA
11	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	32,7	53,1	85,8	PRODUCTIVA
10	Considero que el rendimiento es el único indicador fiable de la calidad del entrenamiento.	28,6	57,1	85,7	PRODUCTIVA
16	Durante el entrenamiento procuro que todos los alumnos-jugadores sigan el mismo ritmo e intensidad	18,4	59,2	77,6	DEPENDIENTE
2	Creo que si mantengo las distancias con los jugadores-alumnos, estos me respetarán más y tendré menos problemas de disciplina.	27,7	31,9	59,6	DEPENDIENTE

Tabla IV.5.5. Ítems más rechazados por los entrenadores

Por su parte, los ítems más rechazados (tabla IV.5.1.) son reveladores, puesto que pertenecen únicamente a las teorías productivas y dependientes.

Realizada esta primera aproximación a la valoración por parte de los entrenadores de cada uno de los ítems incluidos en la investigación, nos centramos a continuación en el acuerdo o desacuerdo con cada una de las teorías. De este modo iremos avanzando en el análisis de los ítems correspondientes a cada una de ellas de forma individual.

IV.5.1.1. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMES REFERIDOS A LA TEORÍA DEPENDIENTE

El nivel de acuerdo con los ítems de la teoría dependiente lo mostramos en la tabla IV.5.6.

ÍTEM	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
2	27,7	31,9	25,5	14,9	59,6	40,4
3	2	2	30,6	65,3	4	95,9
13	10,2	40,8	34,7	14,3	51	49
16	18,4	59,2	16,3	6,1	77,6	22,4
24	8,2	40,8	40,8	10,2	49	51
25	8,5	31,9	46,8	12,8	40,4	59,6
28	20,4	24,5	34,7	20,4	44,9	55,1
MEDIA	13,63	33,01	32,77	20,57	46,64	53,34
D.TÍPICA	8,84	17,53	9,98	20,21	22,40	22,37
MÍNIMO	2,00	2,00	16,30	6,10	4,00	22,40
MÁXIMO	27,70	59,20	46,80	65,30	77,60	95,90
VARIANZA	78,23	307,30	99,60	408,26	501,87	500,45

Tabla IV.5.6. Valoración de los ítems correspondientes a la teoría dependiente.

Como vemos en la tabla IV.5.6. la valoración de los entrenadores acerca de los ítems de la teoría dependiente son bajos en todas las estimaciones posibles. En este sentido, la valoración media más alta corresponde a la valoración desacuerdo, con un porcentaje del 33,01% de los entrenadores. Por su parte, la más baja se corresponde con el totalmente desacuerdo, con un porcentaje del 13,63%. Ahora bien, la desviación típica de los valores ofrecidos por los entrenadores es muy alta en todos los casos, lo cual viene a confirmar nuevamente la heterogeneidad de la muestra.

Si nos circunscribimos únicamente a la suma de valoraciones a favor y valoraciones en contra de los ítems, podemos observar como el 46,64% de la muestra se encuentra a favor de los ítems correspondientes a la teoría dependiente, mientras que un 53,34% de la misma se encuentra en contra. De todos modos, los índices o valores alcanzados por la desviación típica son muy altos, como se puede observar en la relación de datos recogidos en la tabla IV.5.6.

IV.5.1.2. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA TEORÍA PRODUCTIVA

Nos ocupamos, en este momento, de realizar el análisis de los ítems correspondientes a la teoría productiva (tabla IV.5.7.).

ÍTEM	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
6	2	6,1	40,8	51	8,1	91,8
10	28,6	57,1	8,2	6,1	85,7	14,3
11	32,7	53,1	8,2	6,1	85,8	14,3
14	0	0	24,5	75,5	0	100
15	6,1	24,5	34,7	34,7	30,6	69,4
29	8,2	10,2	46,9	34,7	18,4	81,6
30	6,1	40,8	38,8	14,3	46,9	53,1
MEDIA	11,96	27,40	28,87	31,77	39,36	60,64
D. TÍPICA	13,12	23,21	15,67	25,57	35,13	35,09
MÍNIMO	0,00	0,00	8,20	6,10	0,00	14,30
MÁXIMO	32,70	57,10	46,90	75,50	85,80	100,00
VARIANZA	172,02	538,47	245,60	653,73	1233,90	1231,31

Tabla IV.5.7. Valoración de los ítems correspondientes a la teoría productiva.

En este caso, aunque bastante similar al anterior, es decir, que el nivel de valoración es bajo en las diferentes estimaciones posibles, los entrenadores muestran un nivel de acuerdo más

alto que con los ítems de la teoría dependiente. Ahora bien, la desviación típica sigue siendo muy alta, lo cual conforma nuevamente la heterogeneidad de las opiniones de los entrenadores.

La valoración media más alta se corresponde con la estimación totalmente de acuerdo, con un 31,77% de los entrenadores, mientras que la más baja es la que se corresponde con totalmente desacuerdo, con un 11,96% de los entrenadores. Pero, debemos insistir en la variabilidad que encontramos entre uno ítems y otros.

IV.5.1.3. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA TEORÍA EXPRESIVA

Es el momento de proceder al análisis de los ítems correspondientes a la teoría expresiva, los cuales se recogen en la tabla IV.5.8.

ÍTEM	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
1	4,2	14,6	54,2	27,1	18,8	81,3
12	0	2	34,7	63,3	2	98
17	2	2	34,7	61,2	4	95,9
20	0	0	30,6	69,4	0	100
31	4,1	44,9	34,7	16,3	49	51
MEDIA	2,06	12,70	37,78	47,46	14,76	85,24
D.TÍPICA	2,08	18,91	9,35	24,01	20,53	20,51
MÍNIMO	0,00	0,00	30,60	16,30	0,00	51,00
MÁXIMO	4,20	44,90	54,20	69,40	49,00	100,00
VARIANZA	4,31	357,68	87,41	576,63	421,29	420,55

Tabla IV.5.8. Valoración de los ítems correspondientes a la teoría expresiva.

Tal y como se contempla en la tabla IV.5.8., la dispersión de la muestra sigue siendo bastante alta, lo cual queda patente en las desviaciones típicas correspondientes a los diferentes niveles de valoración de los ítems. En este caso, la valoración media más alta se corresponde con totalmente de acuerdo, con un 47,46%. Por su parte, el porcentaje medio más bajo es el de la valoración totalmente desacuerdo, con sólo un 2,06%.

También hemos de destacar que las valoraciones medias, aunque sujetas a una elevada desviación típica, son más altas que en los casos correspondientes a las teorías anteriormente analizadas.

IV.5.1.4. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA TEORÍA INTERPRETATIVA

Siguiendo con el análisis de las valoraciones de cada una de las teorías, nos ocupamos en este momento de la interpretativa (Tabla IV.5.9.)

ÍTEM	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
4	6,1	28,6	49	16,3	34,7	65,3
5	6,1	20,4	38,8	34,7	26,5	73,5
7	2	4,1	32,7	61,2	6,1	93,9
8	0	6,1	26,5	67,3	6,1	93,8
19	0	0	32,7	67,3	0	100
22	0	2	26,5	71,4	2	97,9
26	0	15,6	53,3	31,1	15,6	84,4
27	2	10,2	59,2	28,6	12,2	87,8
MEDIA	2,03	10,88	39,84	47,24	12,90	87,08
D.TÍPICA	2,66	9,95	12,53	21,73	12,22	12,20
MÍNIMO	0,00	0,00	26,50	16,30	0,00	65,30
MÁXIMO	6,10	28,60	59,20	71,40	34,70	100,00
VARIANZA	7,09	99,06	156,98	472,27	149,38	148,88

Tabla IV.5.9. Valoración de los ítems correspondientes a la teoría interpretativa.

Al igual que ha venido ocurriendo con los casos anteriores, la desviación típica correspondiente a los valores estadísticos de cada una de las valoraciones posibles de los ítems, sigue siendo muy elevada, superando o aproximándose en algunos casos a la valoración media.

En este caso, el porcentaje medio más alto se corresponde con la valoración totalmente de acuerdo, al igual que ocurría en el caso de los ítems correspondientes a la teoría expresiva. Lo mismo sucede con la valoración totalmente desacuerdo, cuyo porcentaje medio es el más bajo de los que aparecen en esta teoría.

IV.5.1.5. VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS REFERIDOS A LA TEORÍA SOCIOCRTICA

En última instancia nos ocupamos del análisis de los ítems correspondientes a la teoría sociocrítica (Tabla IV.5.10).

ÍTEM	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO	SUMA DESACUERDOS	SUMA ACUERDOS
9	0	24,5	40,8	34,7	24,5	75,5
18	2	0	30,6	67,3	2	97,9
21	0	0	12,2	87,8	0	100
23	0	2	32,7	65,3	2	98
32	4,1	10,2	36,7	49	14,3	85,7
MEDIA	1,22	7,34	30,60	60,82	8,56	91,42
D.TÍPICA	1,83	10,48	11,00	20,07	10,56	10,55
MÍNIMO	0,00	0,00	12,20	34,70	0,00	75,50
MÁXIMO	4,10	24,50	40,80	87,80	24,50	100,00
VARIANZA	3,34	109,73	121,06	402,99	111,59	111,27

Tabla IV.5.10. Valoración de los ítems correspondientes a la teoría sociocrítica.

Al igual que ha ocurrido en la teoría expresiva y en la interpretativa, en el caso que nos ocupa, la valoración media más alta es la correspondiente a la estimación totalmente de acuerdo (60,82%). En el mismo sentido, y también como ocurría en las teorías comentadas, la valoración más baja es la correspondiente a totalmente desacuerdo (1,22%).

También se confirma, como en todos los casos anteriores la alta variabilidad de la muestra. Esto se manifiesta a través de las altas desviaciones típicas que nos encontramos, que en varios casos superan el valor del porcentaje medio de elección de las posibles valoraciones de los entrenadores.

IV.5.1.5. RESUMEN DE LAS VALORACIONES MEDIAS DE LOS ÍTEMS DE LAS DIFERENTES TEORÍAS.

Tras el análisis de cada una de las teorías, mostramos a continuación (Tabla IV.5.11.) los valores medios alcanzados por cada una de ellas, en las diferentes valoraciones, así como la desviación típica correspondiente a las mismas.

TEORÍAS	ÍNDICES	TOTALMENTE DESACUERDO	DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
DEPENDIENTE	MEDIA	13,63	33,01	32,77	20,57
	D.TÍPICA	8,84	17,53	9,98	20,21
PRODUCTIVA	MEDIA	11,96	27,40	28,87	31,77
	D.TÍPICA	13,12	23,21	15,67	25,57
EXPRESIVA	MEDIA	2,06	12,70	37,78	47,46
	D.TÍPICA	2,08	18,91	9,35	24,01
INTERPRETATIVA	MEDIA	2,03	10,88	39,84	47,24
	D.TÍPICA	2,66	9,95	12,53	21,73
SOCIOCRÍTICA	MEDIA	1,22	7,34	30,60	60,82
	D.TÍPICA	1,83	10,48	11,00	20,07

Tabla IV.5.11. Valoraciones medias de las diferentes teorías.

Desglosamos la anterior información (tabla IV.5.11.) en varios gráficos (IV.5.1.; IV.5.2.; IV.5.3. y IV.5.4.), cada uno correspondientes a cada una de las valoraciones que podrían realizar los entrenadores en los ítems.

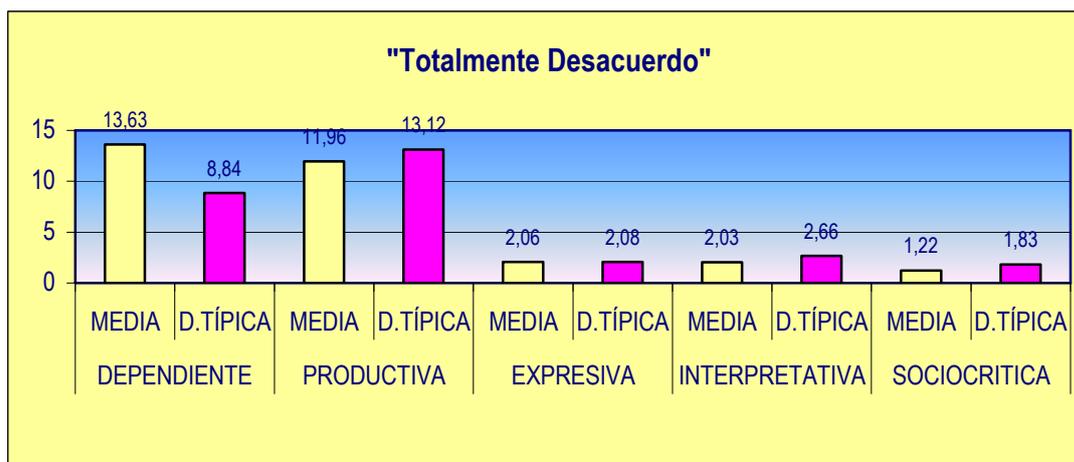


Gráfico IV.5.1. Valoración "Totalmente Desacuerdo".

Como se aprecia en el anterior gráfico (IV.5.1.), conforme vamos aproximándonos hacia la teoría sociocrítica, el porcentaje medio de rechazo es menor.

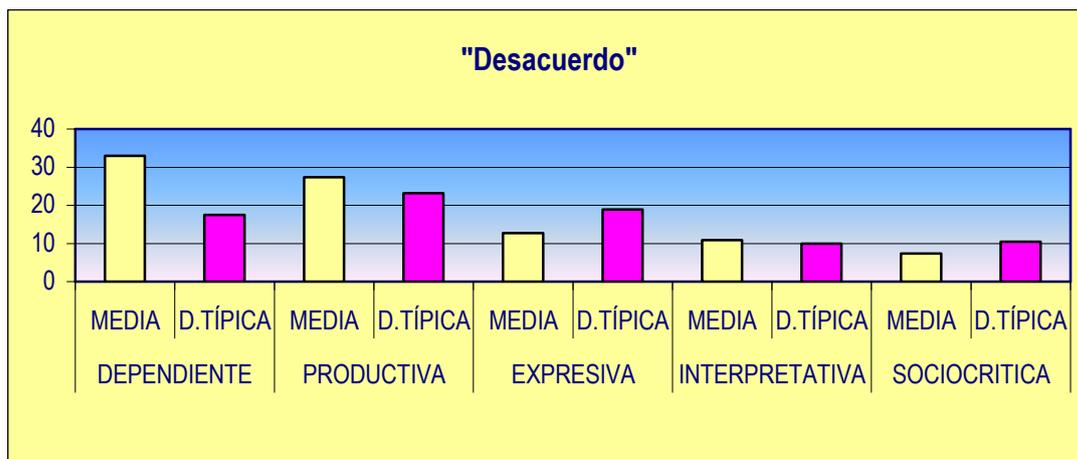


Gráfico IV.5.2. Valoración "Desacuerdo".

En menor medida que en el caso anterior, pero el nivel de desacuerdo (gráfico IV.5.2.) también va descendiendo conforme nos vamos alejando de teorías más tradicionales.

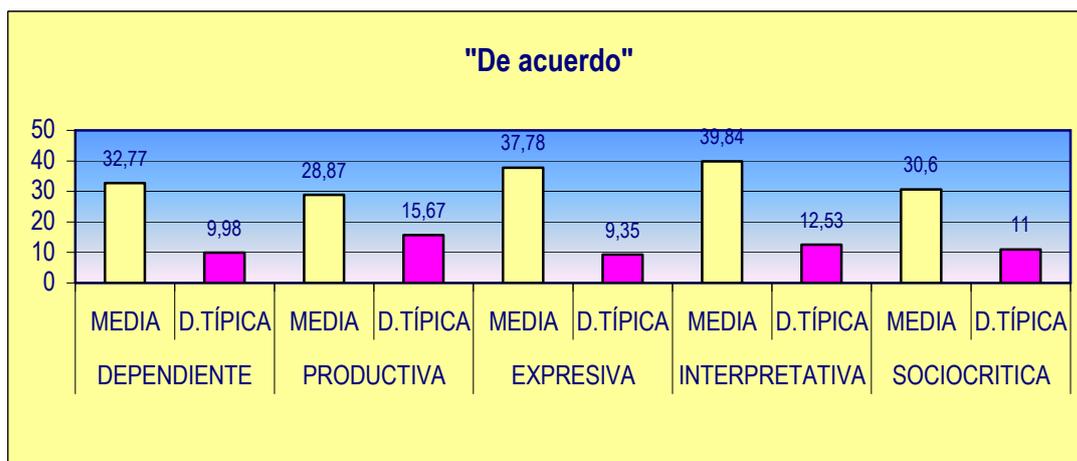


Gráfico IV.5.3. Valoración "De acuerdo".

Con la valoración de acuerdo (gráfico IV.5.3.) se cambia la tendencia mostrada anteriormente, pues en este caso los porcentajes son bastante parecidos en todas las teorías, siendo la más destacada la interpretativa, aunque las diferencias son mínimas con respecto a las demás.

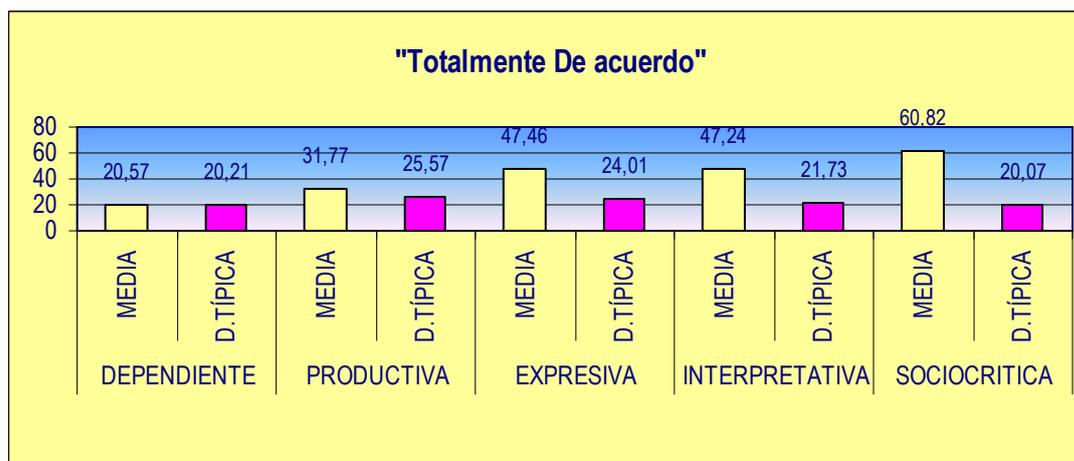


Gráfico IV.5.4. Valoración "Totalmente De acuerdo".

En última instancia, la valoración totalmente de acuerdo muestra como la teoría más aceptada es la sociocrítica, seguida con valores muy parecidos por la expresiva y la interpretativa. Por su parte, la menos aceptada es la dependiente, en lo que se refiere, eso sí, a la valoración que nos ocupa en este momento.

En última instancia, en el gráfico IV.5.5. mostramos la suma de los valores que se muestran en desacuerdo con las teorías, por un lado, y los que se muestran de acuerdo con ellas, por otro.

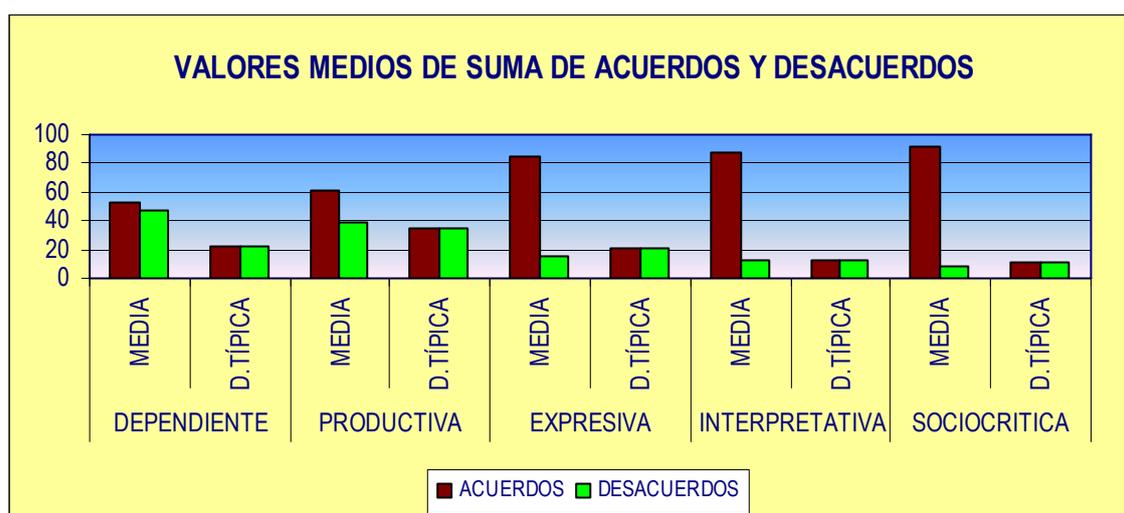


Gráfico IV.5.5. Suma de los valores medios de acuerdos y desacuerdos con respecto a las diferentes teorías.

Como podemos observar en la tabla IV.5.5., la teoría más valorada por los entrenadores es la sociocrítica, mientras que la menos valorada es la dependiente. De todos modos, al haber

sumado los valores correspondientes a acuerdos, por un lado, y los correspondientes a desacuerdos, por otro, las diferencias entre los valores medios alcanzados por las diferentes teorías se reducen.

Una vez más, y como dato redundante a lo largo de todo el análisis, hemos de incidir en la alta dispersión de la muestra, lo cual se puede observar a través de los valores que alcanza la desviación típica de las estimaciones de los entrenadores en cada una de las teorías.

IV.5.2. POLARIDAD DE LOS ENTRENADORES

Debido a la alta dispersión de la muestra, los valores que hemos mostrado anteriormente, en lo referente al análisis de frecuencia de las valoraciones realizadas por los entrenadores, carecen de valor, por lo que nos planteamos la necesidad de incluir otras medidas que nos permitan obtener un mayor conocimiento de la muestra. En este sentido, en la línea de Romero, Ruiz y Linares (1996), procederemos a calcular el índice de polaridad de cada uno de los sujetos que han elaborado el cuestionario, con el fin de conocer su posicionamiento en una u otra teoría. Es decir, el índice de polaridad de un sujeto nos permite determinar la identificación del mismo con cada una de las teorías expuestas a lo largo del estudio.

Previo al cálculo de la polaridad de un sujeto, hemos de calcular la tipicidad del mismo, que no es otra cosa que la media de puntuaciones otorgadas a cada uno de los enunciados del cuestionario. En este sentido, las valoraciones van de 1 a 4, de forma que "1" corresponde a totalmente en desacuerdo, "2" a desacuerdo, "3" a de acuerdo y "4" a totalmente de acuerdo. El cálculo de la tipicidad de un sujeto se hace conforme a la siguiente fórmula:

Índice de Tipicidad de A = $P(1) + P(2) + P(3) \dots / N$
A= sujeto
P(1) = puntuación en el ítem 1 de la teoría A
N = Número de enunciados de la Teoría A respondidos por el sujeto

Los valores que nos encontremos nos indicarán si el sujeto es más o menos típico de esa teoría (Romero, 1995:216). El mismo procedimiento se sigue con el resto de las teorías. En la tabla IV.5.12. recogemos la tipicidad de cada uno de los sujetos.

Sujeto	dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	sociocrítica	Sujeto	dependiente	productiva	expresiva	interpretativa	sociocrítica
1	3,43	4	3,6	3,38	3	26	2,86	2,71	3,8	3	3,6
2	2,71	3,14	3,6	3,38	3,6	27	2,57	2,71	3,2	3,88	3,6
3	2,86	3,57	3,6	2,88	3,2	28	1,71	3,14	3,8	2,63	3,6
4	2,14	2,57	3,4	3,75	3,8	29	2,71	3,57	3,6	2,75	2,6
5	2,57	2,86	3,8	3,13	3,8	30	3,29	3,43	3,8	3,63	3,8
6	2,57	2,71	3,2	3,38	3,6	31	2,29	2,71	3,6	3,63	4
7	2,43	2,86	3,4	3,38	3,6	32	2,29	2,29	3,2	3,38	3,4
8	2,86	3,14	3,6	3,25	3,4	33	2,29	2,43	3	3	3
9	3,43	3,43	3,8	3,5	4	34	2,29	2,43	3,2	3,25	3,6
10	2,86	3	3,6	3,25	3,6	35	.	3	3,4	.	3,2
11	2,57	2,43	.	2,63	3,6	36	2,29	2,43	3,6	3,5	3,8
12	2,57	3,57	3,8	3	3,2	37	2,86	2,86	3,8	3,38	3,4
13	3	3,14	3,8	3,38	4	38	.	3,14	3,8	3	3,6
14	1,29	2	3,6	3,88	3,8	39	2,86	2,43	2,8	3,25	3,4
15	2,86	3	3,4	2,75	3,2	40	.	2,57	3,8	3,5	3,8
16	2,43	2,57	3,8	3,63	3,8	41	2,57	2,71	4	3,38	3,8
17	1,86	1,43	2,8	4	3,4	42	3,43	2,57	3,6	2,63	3,2
18	2,86	3,14	3,6	3,63	3,6	43	3,29	2,29	3,2	3,5	3,6
19	3	3,29	3,8	2,88	3,6	44	3,71	2,43	3,8	3,75	3,6
20	2,14	2,71	3,6	3,5	3,4	45	3,14	2,43	3,6	3,5	3,4
21	2,86	2,86	3,4	3,5	3	46	2,43	2,57	2,8	3,13	2,8
22	2,14	2,29	3,8	3,88	4	47	2,29	2,57	4	.	3,4
23	2,43	2,86	3,4	3,63	3,6	48	.	2,86	4	.	3,2
24	1,71	2,71	3,6	3,25	3,6	49	2	2,29	4	.	3,8
25	2,86	3,57	3,4	3,13	3,4						

Tabla IV.5.12. Tipicidad de los sujetos ante las diversas teorías.

Las casillas en blanco (tabla IV.5.12.) se corresponden a sujetos que no han contestado a alguno de los ítems correspondientes a alguna teoría, con lo cual no se puede obtener su tipicidad en ellas. No nos vamos a centrar en el comentario de los datos mostrados en la anterior tabla, pues los mismos son calculados, como ya hemos dicho anteriormente, para el cálculo de la polaridad de los sujetos en cada una de las teorías. El cálculo de la polaridad atiende a la siguiente fórmula:

$$\text{Índice de Polaridad de A} = (\text{XA (a)} - (\sum \text{Xs (b,c,d,e)/n}) / \text{K}$$

A= sujeto

XA (a) = Tipicidad del sujeto en la teoría en la cual queremos encontrar su polaridad

$\sum \text{Xs (b,c,d,e)}$ = Sumatorio de las tipicidades obtenidas por A en las teorías restantes

n = Número de teorías, en este caso 4

K = amplitud de la escala de acuerdo, en este caso 4.

En función de lo anterior, la polaridad de los sujetos es la que se recoge en la tabla IV.5.13.

Sujeto	Dependiente	Productiva	Expresiva	Interpretativa	sociocrítica	Sujeto	Dependiente	productiva	Expresiva	Interpretativa	sociocrítica
1	0,16	0,33	0,21	0,14	0,03	23	-0,07	0,06	0,22	0,29	0,28
2	-0,01	0,12	0,26	0,19	0,26	24	-0,23	0,07	0,34	0,23	0,34
3	0,05	0,27	0,27	0,06	0,15	25	0,04	0,25	0,2	0,12	0,2
4	-0,14	-0,01	0,24	0,34	0,36	26	0,06	0,02	0,34	0,1	0,28
5	-0,04	0,05	0,33	0,13	0,33	27	-0,03	0,02	0,16	0,36	0,28
6	0	0,04	0,19	0,24	0,31	28	-0,23	0,2	0,4	0,04	0,34
7	-0,05	0,07	0,24	0,23	0,3	29	0,05	0,31	0,32	0,06	0,02
8	0,04	0,13	0,27	0,16	0,21	30	0,09	0,13	0,24	0,19	0,24
9	0,12	0,12	0,23	0,14	0,29	31	-0,13	0	0,27	0,28	0,39
10	0,04	0,08	0,26	0,16	0,26	32	-0,04	-0,04	0,23	0,29	0,29
12	-0,04	0,26	0,33	0,09	0,15	33	0	0,04	0,21	0,21	0,21
13	0,03	0,08	0,27	0,15	0,33	34	-0,05	-0,01	0,22	0,24	0,34
14	-0,34	-0,13	0,35	0,43	0,41	36	-0,1	-0,05	0,3	0,27	0,36
15	0,1	0,14	0,26	0,06	0,2	37	0,04	0,04	0,33	0,2	0,21
16	-0,08	-0,04	0,33	0,28	0,33	39	0,12	-0,01	0,1	0,24	0,28
17	-0,12	-0,25	0,17	0,53	0,35	41	-0,05	-0,01	0,38	0,19	0,32
18	0,02	0,1	0,24	0,25	0,24	42	0,26	0	0,31	0,02	0,19
19	0,07	0,16	0,31	0,03	0,25	43	0,19	-0,11	0,17	0,26	0,29
20	-0,13	0,05	0,31	0,28	0,25	44	0,25	-0,14	0,28	0,26	0,22
21	0,08	0,08	0,24	0,27	0,12	45	0,14	-0,08	0,28	0,25	0,22
22	-0,16	-0,12	0,33	0,36	0,39	46	0,04	0,09	0,15	0,25	0,15

Tabla IV.5.13. Polaridad de los sujetos en las diferentes teorías.

Tanto en la tabla IV.5.12., como en la IV.5.13., aparecen sujetos en los que no se ha podido calcular su tipicidad o polaridad, por no haber mostrado su opinión respecto a alguno de los ítems del cuestionario.

Con respecto a la polarización de los entrenadores, en concordancia con Romero, Ruiz y Linares (1996), hemos considerado sujetos polarizados aquellos que presentan guarismos iguales o superiores a $\pm 0,33$. Si el registro es igual o superior a $0,33$ consideraremos al sujeto polarizado en la teoría a que haga referencia, por el contrario, si es igual o inferior a $-0,33$ estimaremos que el sujeto rechaza la teoría en cuestión. En este sentido, en la tabla IV.5.14. mostramos el número de sujetos polarizados en alguna de las teorías, que también han sido señalados en verde en la tabla IV.5.13, cuando se polarizan a favor, y, en rojo, cuando se polarizan en contra.

TEORÍA	Número de sujetos con $\geq 0,33$	Número de sujetos con $\leq -0,33$
DEPENDIENTE	0	1
PRODUCTIVA	1	0
EXPRESIVA	10	0
INTERPRETATIVA	5	0
SOCIOCRÍTICA	11	0

Tabla IV.5.14. Sujetos polarizados en alguna teoría.

Son muy pocos los entrenadores polarizados a favor o en contra de alguna teoría. Si nos remitimos a los datos de la tabla IV.5.14., aparecen 28 entrenadores polarizados, de los cuales, 27 lo hacen a favor de alguna de las teorías y sólo 1 se muestra en contra, en este caso, de la teoría dependiente. Ahora bien, no son 27 los entrenadores polarizados, pues se da la circunstancia de que 6 de los entrenadores se encuentran polarizados en dos teorías, mientras que 2 entrenadores hacen lo propio en tres. Por tanto, los entrenadores de la muestra que se ubican en una u otra teoría solo son 16, o lo que es lo mismo, el 32,65% de la muestra.

De esos 17 entrenadores, 16 muestran su polarización a favor de alguna de las teorías, mientras que 1 la muestra en contra, dándose la circunstancia de que éste, a su vez, se encuentra polarizado a favor de dos teorías más.

En definitiva, estos datos, además de dejar ver que los entrenadores no se ubican con claridad en ninguna de las teorías, nos permiten comprobar como el 67,35% de los mismos no muestra ni su acuerdo, ni su rechazo claro a ninguna de ellas. Todo esto no hace más que confirmar la dispersión de la muestra y el carácter heterogéneo de las ideas de unos entrenadores que están trabajando todos bajo un mismo proyecto de escuelas deportivas.

De los sujetos polarizados, sólo 11 de los mismos se polarizan en una sola teoría. De ellos, uno lo hace en la teoría productiva, es decir, un 2,04% de los entrenadores; cinco lo hacen en la teoría expresiva, es decir, un 10,2% de la muestra; otro entrenador hace lo propio en la interpretativa, es decir, un 2,04% del total. Por su parte cuatro lo hacen en la sociocrítica, o lo que es lo mismo, un 8,16 % de los entrenadores. Por tanto, sólo un 22,45% de los entrenadores se polarizan inequívocamente en alguna de las teorías. O lo que es lo mismo, un 77,55% de los entrenadores, un total de 38, no se muestran polarizados claramente en una teoría.

IV.5.3. POSICIONAMIENTO DE LOS ENTRENADORES SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN.

La finalidad de la elaboración y utilización del cuestionario de teorías implícitas para entrenadores de fútbol en nuestra investigación era seleccionar a los entrenadores de la muestra utilizada para formar parte del resto del proceso de investigación.

En este sentido, como tras los datos anteriormente nombrados, podemos comprobar como la mayoría de los entrenadores no presentan un posicionamiento en ninguna de las teorías, y debido a que en el resto del proceso de investigación queríamos contar, por un lado, con una escuela donde tuviera cabida, por los planteamientos o ideología de su entrenador, un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el protagonismo del jugador y, por otro, una escuela donde la manera de entrenar y el posicionamiento del entrenador sea el más extendido o generalizado, hemos llegado a la selección de los siguientes sujetos y escuelas, previo contacto y autorización de los mismos.

La escuela independiente, es decir, la que no va a cambiar su manera de actuar a lo largo del proceso de investigación, y sobre la cual no se va a aplicar proceso de formación alguna, fue seleccionada por que sus entrenadores respondían perfectamente a los datos más extendidos en el análisis de la muestra general. Este hecho se fundamenta en que ninguna de los entrenadores de la escuela seleccionada se posiciona en ninguna de las teorías, es más, todos los entrenadores alcanzan en su polaridad valores cercanos a "0", o lo que es lo mismo, posturas indiferentes hacia dichas teorías, como se puede apreciar en la tabla IV.5.15.

TEORÍAS	SUJETOS ESCUELA INDEPENDIENTE							
	1	2	3	4	1	2	3	4
	TIPICIDAD				POLARIDAD			
Dependiente	3,14	3,57	2,14	2,43	0,01	-0,11	-0,18	-0,13
Productiva	2,86	4,00	2,29	2,71	-0,11	0,07	-0,12	-0,01
Expresiva	3,20	4,00	2,80	2,80	0,03	0,07	0,09	0,03
Interpretativa	3,00	3,63	2,88	2,75	-0,05	-0,09	0,12	0,00
Sociocrítica	3,40	4,00	2,80	3,00	0,12	0,07	0,09	0,11

Tabla IV.5.15. Tipicidad y Polaridad de los entrenadores de la escuela independiente.

Por su parte, los entrenadores de las escuelas colaboradoras presentan los siguientes datos de tipicidad y polaridad (Tabla IV.5.16).

TEORÍAS	SUJETOS ESCUELAS COLABORADORAS			
	1	2	1	2
	TIPICIDAD		POLARIDAD	
Dependiente	3,00	2,29	.0,01	-0,35
Productiva	2,43	2,71	-0,25	-0,17
Expresiva	2,60	3,20	-0,18	0,04
Interpretativa	3,75	3,38	0,30	0,11
Sociocrítica	3,40	4,00	0,15	0,37

Tabla IV.5.16. Tipicidad y Polaridad de los entrenadores de las escuelas colaboradoras.

Como podemos observar en la tabla (IV.5.16.), los entrenadores que van a formar parte del proceso de formación colaborativa presentan un posicionamiento más inclinado hacia teorías basadas en la implicación del jugador, y críticas con aspectos tradicionales del entrenamiento, como se puede ver a través de su polaridad. Destaca la polaridad del sujeto 2 en la teoría sociocrítica, así como su posicionamiento en contra de la teoría dependiente. Por su parte el sujeto 1 muestra su acuerdo con la teoría interpretativa y su rechazo con la productiva, primordialmente.

**CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

**IV.6. ANÁLISIS DEL PROCESO DE
FORMACIÓN COLABORATIVA**

IV.6. ANÁLISIS DEL SEMINARIO DE FORMACIÓN COLABORATIVA

Nos centramos a continuación en el análisis de los principales aspectos tratados por los técnicos que han seguido el proceso de formación colaborativa.

La reducción de datos realizada sobre las transcripciones de las reuniones del seminario de formación colaborativa ha dado lugar a cinco dimensiones, subdivididas cada una de ellas en varias categorías.

En primer lugar recogeremos la presencia de cada una de las dimensiones y categorías que se establecieron tras la revisión de las reuniones realizadas.

DIMENSIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
METODOLOGÍA Y DISEÑO	144	40,00%
EL JUGADOR-ALUMNO	78	21,67%
EL ENTRENADOR: PERFIL Y FUNCIONES	53	14,72%
CONCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS	53	14,72%
EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL	32	8,89%

Tabla IV.6.1. Dimensiones del seminario de formación colaborativa.



Gráfico IV.6.1. Dimensiones del seminario de formación colaborativa.

Como podemos observar en los datos mostrados en la tabla IV.6.1. y el gráfico IV.6.1. las preocupaciones de los entrenadores se centran primordialmente en la *Metodología y Diseño* que ha de caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, prácticamente la

mitad de las intervenciones que realizan en el proceso de formación colaborativa lo dedican a este tema. Como veremos con posterioridad, gran parte de las inquietudes que muestran los técnicos, dentro de esta dimensión, están referidas a adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a los jugadores. Es por esto que la segunda dimensión en número de presencias u opiniones es la referida al *Jugador-alumno*.

Tras las dos dimensiones que protagonizan la mayor parte de las opiniones de los entrenadores, nos encontramos con la que se centra en *El Entrenador: perfil y funciones* y aquella que se ocupa de la *Concepción del entrenamiento y contenidos específicos*.

Por último, otro de los centros de interés en torno a los cuales se muestran los entrenadores preocupados y, como tal, se refleja en sus intervenciones en el proceso de formación colaborativa es *El entorno de la escuela de fútbol*.

Una vez mostrados, a modo general, los principales aspectos en que se centran las intervenciones de los entrenadores, nos ocuparemos, a continuación, del análisis individualizado de cada una de las dimensiones y sus categorías. Para ello avanzaremos en el análisis desde las que mayor presencia tienen, hasta aquellas que aparecen en menor número de ocasiones.

IV.6.1. DIMENSIÓN: METODOLOGÍA Y DISEÑO

Como hemos reseñado anteriormente, la dimensión con mayor frecuencia de aparición es *Metodología y Diseño*. Asimismo, es aquella en que aparecen mayor número de categorías, las cuales las recogemos en la tabla IV.6.2.

DIMENSIÓN		FRECUENCIA	PORCENTAJE
METODOLOGÍA		144	
CATEGORÍAS	MEM	Estrategias Metodológicas	46 31,94 %
	MID	Intervención Didáctica	42 29,17 %
	MFF	Manipulación de Factores Estructurales de la Tarea	37 25,69 %
	MPD	Planificación y Diseño	19 13,19 %

Tabla IV.6.3. Categorías de la Dimensión *Metodología y Diseño*.

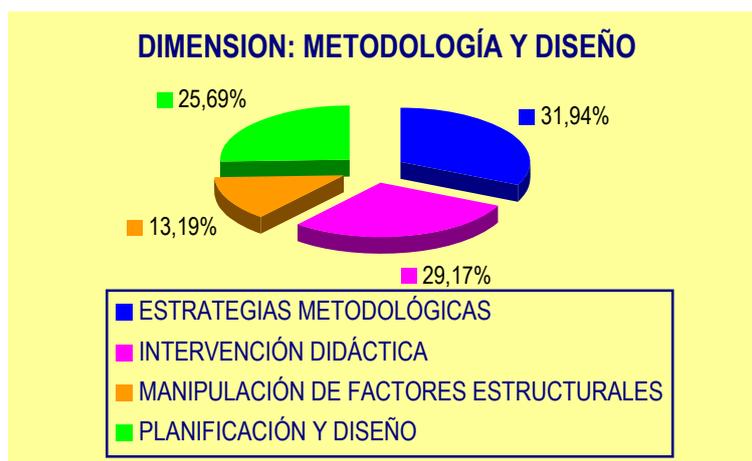


Gráfico IV.6.2. Categorías de la Dimensión *Metodología y Diseño*.

Dentro de esta dimensión, los principales centro de interés tratados por los entrenadores son los referidos al cómo desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando gran preocupación por la manera en que van a ajustar dicho proceso a las características de los jugadores. Esto se ve reflejado en la importancia que le otorgan a *las estrategias metodológicas a seguir*, así como a la *intervención didáctica* que caracteriza o quieren que caracterice la interacción profesor-entrenador/jugador-alumno.

En dicho afán de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las características de los alumnos, los entrenadores le confieren gran valor a *la manipulación de los factores estructurales de la tarea*.

Por último, también nos podemos percatar de la importancia que se le otorga a *la planificación y diseño* de lo que se ha de llevar, o se quiere llevar a cabo, en el entrenamiento y la enseñanza de los jugadores.

Nos centramos, a continuación, en el análisis individual de cada una de las categorías que componen la dimensión *Metodología y Diseño*.

IV.6.1.1. CATEGORÍA: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Es ésta la categoría que más polariza las intervenciones de los entrenadores. Aunque con una frecuencia de aparición muy parecida a la de *Intervención Didáctica*.

Los entrenadores muestran una gran preocupación por cómo desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje para que respondan a las necesidades, posibilidades y limitaciones de sus jugadores. Estas preocupaciones se reparten a través de tres ejes vertebradores, que son cómo adaptar los contenidos de enseñanza a los jugadores, posibilitar el mayor protagonismo posible a los mismos dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje y generar marcos que favorezcan y/o aumenten su motivación hacia dichos contenidos y hacia la asunción de las responsabilidades que se les confieren.

Dicho de otro modo, los entrenadores están muy interesados en *aquellos procedimientos encaminados a conseguir en los estudiantes (en nuestro caso jugadores) los conocimientos básicos, las destreza y disposiciones necesarias para el inicio de la profesión docente (en nuestro caso práctica del fútbol). (...) Para ello se ha de tener en cuenta: la estructura de la materia, los objetivos, las características de los estudiantes (conceptos, ideas y experiencias previas...) y las características del contexto* (Romero y cols., 2002).

Mombaerts (2000) asimila el término estrategia a los de organizar, controlar, componer, adaptar y crear. En este sentido, las estrategias metodológicas que el entrenador concibe como una secuencia de actividades que decide como pauta de intervención en el aula (Rodríguez Diéguez, 1994:168) muestran su preocupación por la manera de pensar, actuar y aprender de los alumnos, o lo que es lo mismo por sus estrategias de aprendizaje, referidas a *cómo piensa y actúa una persona cuando planifica y evalúa su actuación en una tarea, y a los resultados que se derivan de ello* (Schumakey y Deshler, 1992. en Maldonado, 2002:161), así como a la *técnica, principio o regla que capacita a la persona para funcionar de manera independiente y resolver problemas* (Beltrán, 1993. en Maldonado, 2002:161). Es decir, los entrenadores pretenden, con las estrategias metodológicas elegidas, incidir en los procesos de adquisición de aprendizaje en los jugadores, garantizando los mismos.

“es fundamental que mientras estén en nuestras manos trabajemos aspectos psicológicos, en referencia a como los niños entienden las cosas, cómo reciben las instrucciones que se les dan, etc...”. (Antonio, 472-475).

De entre dichas estrategias metodológicas, la que más preocupa a los entrenadores es garantizar la motivación de sus jugadores, como elemento indispensable para que afronten su proceso de enseñanza-aprendizaje de forma óptima y, dada *la importancia que juega la motivación en una clase de Educación Física, hace que su conocimiento sea indispensable para el profesor o para el que se prepara para la profesión.* (Piéron, 1999:205). Por tanto, *no cabe duda que el contexto motivacional es muy importante, los alumnos aprenden mejor si existe el deseo y la tensión inherente a este deseo.* (Ruiz, 1994:83).

“creo que hay una cosa importante que no has dicho, para mí es muy importante que se diviertan”. (Antonio, 267-269).

“...si le han gustado más o menos los ejercicios es muy importante, porque para aprender una cosa será importantísimo estar motivado hacia los contenidos a aprender.” (Juan, 1432-1435).

Si en la actividad deportiva el jugador no siente una liberación, una afirmación, y, sobre todo, placer, su motivación disminuirá, se dirigirá hacia una mala forma psíquica y su cansancio perjudicará en gran medida al rendimiento. (...) el mantenimiento de ese estado de motivación en el entrenamiento se basa en la progresión, buscada continuamente, de todas las potencialidades del jugador... (Mombaerts, 2000:122).

“Teníamos un ejercicio en el que no teníamos porterías o lugar físico donde dirigir el juego. Aguantaron la intensidad del entrenamiento, o la entrega al mismo muy poco tiempo, se desmotivaron pronto. Yo puse porterías y el cambio fue muy importante, cambió la actitud, la diversión y la manera de entregarse a la actividad. (...) Es que es algo indispensable, si el niño no está motivado no trabaja, si no trabaja no aprende, si no aprende no evoluciona. La clave es la actitud, y esa actitud hay que conseguirla con motivación y seriedad.” (Juan, 1902-1909; 1918-1922).

Los entrenadores, además de estar muy interesados por la motivación de los jugadores, se preocupan por la orientación de la misma. *La motivación no deriva únicamente de factores del*

participante como la personalidad, las necesidades, los intereses o los objetivos, ni sólo de factores situacionales como el estilo del entrenador o el historial de victorias, sino desde la interacción de esos conjuntos de factores. (Calvo y cols., 2000:380). En este sentido, los jugadores establecen las metas (motivaciones) respecto a ciertos valores y normas que utilizan como referencias. (Hatzigeorgiadis y Biddle, 2002:707).

Los entrenadores intentan orientar a sus jugadores hacia una mejora en la que se toma como referencia la progresión individual de cada uno, o lo que es lo mismo, sus posibilidades y limitaciones. Este tipo de *orientación hacia la tarea se caracteriza por un enfoque en el que se toma a uno mismo como referencia percibiendo las metas como más alcanzables, por el contrario, la orientación hacia el ego (o hacia el resultado), se caracteriza por un enfoque comparativo respecto a agentes externos como la actuación de compañeros o rivales, percibiendo las metas como menos controlables y alcanzables, (Nicholls, 1989) dando lugar a una mayor ansiedad. (Hatzigeorgiadis y Biddle, 2002:708).*

“En algunos ejercicios algunos jugadores se autoexcluían por verse incapaces de responder a lo que se les exigía, ya que sus capacidades y habilidades no le permitían actuar tan rápido como el espacio de juego les demandaba, pero bueno, es redundar en lo mismo, hay que utilizar espacios reducidos pero que permitan actuar, para eso podíamos poner la misma actividad, pero definir el espacio en función de las características de los jugadores, a agrupándolos por nivel de habilidad...”(Antonio, 1681-1694).

Con el objetivo de salvaguardar esta orientación hacia la tarea, los entrenadores muestran su inclinación hacia la realización de un trabajo que se acomode a las posibilidades de sus jugadores, entendiendo que *la formación deportiva es un proceso globalizador que no sólo busca las capacidades específicas (...) del fútbol, sino también la creación de hábitos deportivos, la mejoría de la salud y la adquisición de un conjunto de valores (...) que contribuyen a la formación integral de los jóvenes. (Pacheco, 2004:41).*

“Ayer mismo tuve un enfrentamiento con el profesor de Música. Me vino recriminando que porqué cambiaba el horario de la escuela a estas alturas. Y no comprenden que trabajamos con niños, al aire libre, donde hace frío, calor, llueve, pera la gente no entiende que buscamos las mejores conducciones para los niños. Es otra problemática que hay que cambiar, los niños no pueden entrenar con 40º, o con 2º-3º, siempre que se pueda evitar,

los niños no pueden entrenar lloviendo, pero la gente piensa que son profesionales, que hay que entrenar o jugar a la hora que sea y bajo las circunstancias que sean.” (Juan, 634-646).

“Lo que está claro es que yo a un prebenjamín no lo pongo a entrenar a la siete de la tarde en invierno, ni a las cuatro o las cinco en verano. Eso tenemos que hacer que lo comprenda la gente.” (Antonio, 647-650).

En este afán de adaptarse a las características del jugador, los entrenadores muestran su convencimiento de la necesidad de dotar a los mismos del mayor protagonismo posible dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan, entendiéndolos como *sujetos activos con capacidad reflexiva para poder organizar su motricidad de manera autónoma así como con capacidad para construir sus propios aprendizajes* (Castejón y cols., 2003:73-74).

“El niño tiene que saber lo que está haciendo, porqué lo está haciendo, y si un niño me propone algo, por ejemplo, una variante de un juego, yo la contemplo, los tengo en cuenta”. (Juan, 780-783).

“Es interesante preguntarle que ejercicios podríamos hacer para trabajar tal o cuál cosa”. (Antonio, 785-787).

Defienden, por tanto, un aprendizaje en el que se *exige la comprensión por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende* (Bruner cit. por Linaza, 1984:21). Esto entronca perfectamente con la orientación motivacional a la que nos referíamos anteriormente.

“A veces incluso, cuando ellos han planteado variantes te dicen que no ha funcionado, o que la manera que tú la planteas era más divertida o mejor. Una cosa muy importante es que los niños te evalúen los ejercicios, porque ellos son muy sinceros, y la verdad es que sirve de mucho” (Juan, 800-806).

“Los hemos puesto en muchas situaciones en las que han pensado y se han dado cuenta de que uno sólo difícilmente ganará un partido”. (Antonio, 2590-2593).

En definitiva, intentan que sus jugadores manejen una gran responsabilidad en su propio proceso de adquisición de habilidades y desarrollo. Se sitúan, por tanto, dentro de los métodos

activos, que *focalizan la atención en el progreso realizado por el debutante y el esfuerzo puesto en juego. Aprender se convierte en el objetivo a conseguir, y no en un medio para ganar una recompensa o para evitar el ridículo. El alumno/a se centra en la tarea, en el dominio, en el progreso. Estas ganancias significan para él la demostración de su capacidad. Es esta intención hacia la que se encamina la acción docente más que en fomentar habilidad delante de los demás o conseguir éxitos o resultados reconocidos por los otros.* (Blázquez, en Hernández (coord.), 1999, p. 258-259). Para ello tanto el entrenador, como el jugador, asumen un cambio de rol, ya que, para que se produzca un verdadero aprendizaje, el entrenador ha de ir transfiriendo a los alumnos funciones y decisiones que hasta ahora solo estaban en sus manos (Cratty, 1979).

“ver alumnos que no tenían ni voz ni voto porque eran de los menos buenos dar consejos a otros que se suponen mejores me ha llamado mucho la atención”. (Antonio, 2110-2113).

IV.6.1.2. CATEGORÍA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Dentro de la dimensión de *Metodología y Diseño*, uno de los aspectos en que más se centran los entrenadores es en el *conjunto de principios didácticos que sirven de referencia a un profesor o profesora para tomar decisiones relativas a su acción mediadora de ayuda al alumno en su aprendizaje* (Contreras y cols., 2001:184), así como en *todas las actuaciones que llevan a cabo con la intencionalidad de enseñar y educar* (Sicilia y Delgado, 2000:25), o lo que es lo mismo en su *Intervención Didáctica*.

En sus referencias a la *Intervención Didáctica* que llevan a cabo, los entrenadores muestran sus preocupaciones en torno a la individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo, como decíamos en la categoría anterior a las posibilidades y características de cada uno de los jugadores y fomentando la mayor participación de los mismos. En este sentido, existe un gran interés por la interacción entre el entrenador y el alumno y la manera de presentar y transmitir la información por parte del primero.

Los entrenadores se muestran inclinados hacia la utilización de estilos de enseñanza que aseguren la individualización y *que giran fundamentalmente alrededor del alumno, teniendo en cuenta los diferentes intereses, el distinto ritmo de aprendizaje o los niveles de aptitud. A través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones* (Contreras, 1998:286). Para ello es

necesario conocer las características del jugador y *hallar actividades que correspondan al nivel de los alumnos. Se trata de una decisión preinteractiva, que el profesor debe tomar a partir de un conocimiento preciso del nivel de habilidad inicial del alumno, y de las características de las tareas propuestas.* (Piéron, 1999, p. 72).

“En las escuelas donde nos movemos es difícil responder a los diferentes niveles de habilidad. Si te vas a la escuela de Málaga, o incluso a la de Antequera, es otra cosa, puedes tener diez o quince jugadores con niveles de habilidad parecidos. Pero aquí, con los grupos tan pequeños que tenemos, cada niño tiene un nivel de habilidad diferente al de los otros. Nosotros nos movemos con diez o quince jugadores en cada categoría, y eso te hace difícil trabajar por grupos de nivel. La solución que yo adopté es plantear objetivos diferentes para cada grupito o cada niño” (Juan, 2047-2060).

“Yo he intentado agrupar a los jugadores, pero es que hay una cosa que también te hace trabajar más. Depende de los contenidos que trabajes los niños tendrán un nivel u otro. Puedes tener un niño que sea muy bueno en ataque y menos bueno en defensa. Entonces no basta con hacer los mismos grupos siempre.” (Antonio, 2061-2067).

“En algunos ejercicios, algunos jugadores, se autoexcluían por verse incapaces de responder a lo que se les exigía, ya que sus capacidades y habilidades no le permitían actuar tan rápido como el espacio de juego les demandaba, pero bueno, es redundar en lo mismo. Hay que utilizar espacios reducidos pero que permitan actuar, para eso podíamos poner la misma actividad, pero definir el espacio en función de las características de los jugadores, a agrupándolos por nivel de habilidad...”(Antonio, 1681-1694).

En esta línea, los entrenadores son conscientes de la necesidad de tener en cuenta las diferencias entre los jugadores ya que *sin ello se corre el riesgo de abocar al alumno a repetidos fracasos, a que no aprendan nada y, probablemente, a desanimarle.* (Piéron, 1999:72).

“...porque cuando en una situación una ha perdido ocho veces y otros han ganado otras tantas, el que ha ganado se siente fenomenal, pero el que ha perdido se puede encontrar desmotivado” (Antonio, 1338-1341).

“Cuando nosotros planteamos una sesión decimos o pedimos una reflexión. A mi me parece mal reflexionar sobre la sesión tres ejercicios después de que haya habido una controversia o un error. El porqué, muy sencillo, en el momento en el que se produzca el error o algo a

destacar hay que pararse a pensar. Es un aspecto psicológico importantísimo, la autoestima, cuando aquí te roban el balón siete veces, la octava vez ya no tienes ganas de hacer nada. Ahora, si a ti te roban el balón tres veces y la cuarta el compañero que hay enfrente te da una solución, seguro que la pones en juego, a lo mejor no te sale, pero sigues motivado.” (Juan, 1310-1323).

Además de fomentar la individualización que estamos tratando, los entrenadores también pretenden aumentar el nivel de compromiso y responsabilidad de los jugadores. En este sentido se muestran partidarios de la utilización de estilos de enseñanza participativos, *caracterizados por su tendencia a conseguir que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros.* (Contreras, 1998:284).

“La opinión de los compañeros es más cercana que la del entrenador. Si uno tiene que realizar una acción y el otro constantemente se la quita por lo mismo, yo invito a que el que se la quita le explique porqué se la ha quitado. Ellos mismos se dan respuestas.” (Juan, 1282-1287).

“...tenía un jugador que continuamente me estaba pidiendo jugar en una determinada posición y yo le explicaba cuales eran la razones por las que no jugaba en esa posición, pero lo más convincente fue cuando sus compañeros le explicaron que él no podía jugar en esa posición porque tardaba mucho en soltar el balón, y no lo machacaron, sólo le dijeron algo que era real y este jugador lo asumió como tal.” (Antonio, 1367-1376).

“...nosotros lo discutimos entre todos y llegamos a la conclusión de que se daría punto cuando había intención de parar el balón en el lugar que se decía. Quizás no sea lo más coherente, pero en aquel momento fue lo que entendieron mejor y lo que nos permitía desarrollar las actividades bien”. (Antonio, 1527-1533).

Igualmente, es muy común, entre las intervenciones de los entrenadores, que se haga referencia a ocasiones en que jugadores con un mayor nivel de habilidad o de conocimientos sirvan de ayuda a jugadores con más dificultades hacia el desarrollo de los contenidos propuestos. Sería éste un paso más hacia el fomento de la participación de los jugadores y hacia la cooperación entre ellos, pero sin llegar a un nivel de compromiso de la microenseñanza, entendida como *la organización alrededor de un núcleo central integrado por unos cinco o seis alumnos a los que el profesor transmite la información objeto de aprendizaje, así como otros*

elementos organizativos (...) para que estos a su vez actúen de la misma forma con el resto de alumnos. (Contreras, 1998:286).

“Yo no te digo que ellos se den cuenta de que unos son superiores a otros, eso lo saben ellos, sino de intentar mejorar todo el grupo, intentar ayudarse unos a otros en sus aprendizajes, intentar ofrecerse, canalizar el saber, intentar mejorar el grupo con la colaboración del mejor, que todos los niños saben quiénes son los mejores”. (Juan, 1377-1384).

“Yo también he intentado aportar otra solución y es coger a los jugadores más avanzados y ponerlos a cada uno en un grupo para que ayude a sus compañeros. Los buenos se sentían muy importantes y los otros veían a ese como un ejemplo, yo creo que fue muy positivo porque era como un clima de cooperación dentro del grupo” (Antonio, 2084-2090).

La tercera gran preocupación de los entrenadores con respecto a los estilos de enseñanza es centrarse en que la construcción de los aprendizajes de los jugadores se realice entorno a una filosofía constructivista, que se *trata de un enfoque didáctico de la enseñanza deportiva caracterizado por pretender la participación activa del alumnado y la realización de aprendizajes significativos y funcionales* (Contreras y cols. 2001, p.164).

“Enseñar en el sentido de inculcar mediante experiencias con significado, es decir, tú le planteas al niño situaciones en las que coja experiencia, si el niño descubre lo que tú le has propuesto es lo correcto. Yo les explico a mis jugadores que vayan pasándola, pero lo importante es que lo hagan no porque yo se lo he dicho, sino porque ellos se han dado cuenta. En mitad del entrenamiento se les pregunta ¿en vez de chupártela que podrías hacer?. Si el niño lo hace y queda convencido eso es lo mejor” (Juan, 46-57).

“Después de las actividades nos pusimos a reflexionar sobre cual era la manera más correcta y casi todos llegaron a la conclusión de que mejor dando pases y no buscando la solución individualmente.” (Antonio, 1583-1587).

Con el fin de conseguir los aprendizajes significativos y funcionales a los que hemos hecho referencia, se basan en la utilización de estilos de enseñanza cognitivos, *tales como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, que son los que caracterizan dicho enfoque constructivista* (Castejón y cols., 2003). De ambos estilos, por sus intervenciones en el

proceso de formación colaborativa, podemos determinar que se inclinan hacia una mayor utilización del descubrimiento guiado, pues muestran una convicción hacia la utilidad de que sea el alumno el que descubre al asumir que es él quien realiza la actividad principal, todo ello mediante sucesivas preguntas que puedan servir de andamio para avanzar en la adquisición de contenidos (Bruner, 1988; Martínez, 2003).

“Bueno, al principio persistían los problemas, pero poco a poco todos comprendieron lo que era balón controlado, y eso me gustó, porque no fui yo el que dije lo que era, sino que fueron ellos, con alguna ayuda mía, los que determinaron lo que era balón controlado” (Juan, 1540-1546).

“...ofrecerle situaciones o ayuda de sus rivales, parando el juego y preguntando el por qué se la han quitado, cuál es la razón por la que ha sido tan fácil arrebatarse el balón.” (Juan, 1276-1281).

Dentro de este modelo de intervención didáctica, los entrenadores muestran una gran preocupación con no confundir estos estilos de enseñanza con la libertad total del jugador de hacer lo que quiera.

“...pero descubrimiento guiado sabemos lo que es, no es ir a lo que nos vayamos encontrando, tenemos un fin claro y debemos ir guiando al niño a ese fin con una metodología clarísima, con un fin clarísimo y con un trabajo clarísimo, no es decir vamos a dejar que el niño haga lo que quiera, nosotros vamos a intervenir.” (Antonio, 196-201).

Por tanto, comprenden la necesidad de actuar como mediadores y guías en el proceso de adquisición de contenidos y habilidades por parte de los jugadores. Parten para ello de plantear *un problema o situación que exija una solución. Dicho problema plantea un interrogante en la mente del alumno, que no puede responderse a través de la memorización. En vez de ello, el interrogante motiva a la indagación, la búsqueda de una respuesta desconocida (Moston y Asworth, 1993:197).* En este sentido, destacan su labor de crear inquietudes, disonancias cognitivas entre los jugadores, ya que *éstas inducen al alumno al proceso de investigación, reflejan la necesidad de buscar una respuesta y una solución. Investigar lleva, a su vez, al descubrimiento. En general, no se comienza a indagar a no ser que se necesite descubrir algo (Martínez, 2003). Una perturbación o irritación cognitiva crea la necesidad de buscar una*

solución para erradicarla (Festinger, 1957). De este modo, la acción de descubrimiento se produce como resultado de la disonancia cognitiva (Bruner, 1961, 1988).

"...incides más en los que te van sugiriendo las respuestas de los jugadores, antes tenías una solución válida para el juego que planteabas, ahora hay muchas más y necesitas más preparación para conducir a los jugadores a lo que es la solución correcta" (Antonio, 2025-2032).

"Lo que más les llama la atención a los jugadores es eso de hacerles preguntas. No están acostumbrados a que su opinión tenga importancia" (Antonio, 2522-2524).

En relación con lo anterior, son muy repetidas las ocasiones en que los entrenadores hablan de la necesidad de incluir en las sesiones momentos para la reflexión de los jugadores acerca de los que se ha hecho, ya que *jugar al fútbol sin pensar es como tirar a portería sin apuntar* (Wein, 1999:190).

"Esos minutillos finales de reflexión creo que son muy interesantes. (...) He dejado dos o tres momentos de la sesión para eso, y luego al final." (Juan, 2116-2121)

"Creo que tampoco es bueno interrumpir mucho los ejercicios, pues se pierde el ritmo. Pero es cierto que antes les preguntabas que habían hecho en el entrenamiento y te decían hemos jugado a tal o a cual. Ahora algunos ya te dicen hemos trabajado estas habilidades o esto, o lo otro." (Antonio, 2122-2126)

La última intervención recogida, nos sirve de introducción a otro de los aspectos a los que mayor atención prestan los entrenadores, que es la manera de transmitir la información a los jugadores. *Este hecho constituye uno de los elementos más importantes de la comunicación y la interacción didáctica. Esta información, referida concretamente a la enseñanza de la Educación Física, tiene una multiplicidad de funciones que, en términos muy generales, están en relación con la transmisión de mensajes relativos a la realización adecuada de las tareas motrices. No obstante, es preciso decir que la comunicación que el profesor establece con el estudiante rebasa con mucho la ejecución de movimientos, y que lleva consigo también un carácter psicopedagógico* (Sánchez Bañuelos, 2002:206). Es más, *el aprendiz o el deportista, para conseguir los objetivos previstos del aprendizaje, necesita estar informado* (Ruiz, 1994:225).

De este aspecto, los entrenadores muestran gran inquietud hacia la manera en que presentan las tareas a sus jugadores. En este sentido Carreiro da Costa y Piéron (1990) señalan que una información inapropiada y mal estructurada da lugar a respuestas igualmente inapropiadas de los alumnos, debido a la no comprensión por parte de estos de las características básicas de la información que se la ha querido transmitir. Por ello, *una decisión crucial es la concerniente a como descomponer la tarea para alcanzar el propósito de la práctica, y como y cuando el entrenador debería intervenir durante el proceso de exploración del alumno* (Davids, Bennett, Handford y Jones, 1999; Davids, Lees y Burwitz, 2000).

"Tenemos que tener la preparación necesaria para informar sin sobrecargar, es decir, tenemos que ir soltando consignas, informaciones, detalles, poco a poco, pero siempre teniendo en cuenta que si damos mucha información no toda la van a recibir los jugadores". (Juan, 2216-2221).

"Es importante dar información práctica, información que se apoye en la práctica, de lo contrario será muy difícil conseguir esa significatividad del aprendizaje" (Antonio, 2235-2239).

Se preocupan por tanto, de la cantidad de información a dar, de los contenidos de dicha información y de la asiduidad de la misma. *La información ha de ser objetiva (...), la cantidad de información que vaya contenida en un mensaje ha de ser suficiente y estar organizada. La forma de expresión o lenguaje que utilicemos tiene que ajustarse a un nivel de adecuación, es decir, el mensaje docente tiene que encontrarse adaptado a la capacidad y nivel de comprensión del alumno* (Sánchez Bañuelos, 1992: 206)

"La clave es dar sólo la información necesaria en cada momento. Para eso hay que tener muy claro lo que quieres trabajar, porque si no te vas a otras cosas. Creo que es mejor dar poca información, o mejor, dar información poco a poco y asegurarnos que se ha comprendido, a soltar mucha información y arriesgarnos a que no entiendan nada. Eso es lo que nos demandan nuestros alumnos. La clave es pisar sobre seguro, eso es lo que nos dice el aprendizaje significativo. Además, yo iría más lejos, no sólo aprendizaje significativo, sino vivenciado." (Antonio, 2221-2233)

"Muchas veces, dar una cantidad muy grande de información lo que provoca es que los alumnos se pierdan o no presten tanta atención." (Juan, 2258-2260).

"En una de las primeras sesiones que llevamos a cabo teníamos que dar mucha información, creo que fue de las que trabajamos el desmarque de apoyo. Fue la sesión que más costó llevar a cabo. Los alumnos no se centraban en el trabajo porque continuamente estábamos parando a dar información y eso terminó haciendo que se aburrieran y que me pidieran muchas veces cambiar de ejercicio o jugar a otra cosa". (Antonio, 2247-2257).

Igualmente, se muestra la preocupación por lo momentos de la sesión y/o las actividades para administrar retroalimentación o feedback a los jugadores. *Ciertos investigadores (Pöhlman, 1979), han mostrado cómo una información retroactiva dada en un tiempo inferior a los 5 segundos, puede tener efectos negativos: su instantaneidad no permite que al aprendiz haya podido evaluar ni siquiera mínimamente su propia acción (feedback sensorial). No obstante, cierta inmediatez debe mantenerse para que el alumno pueda utilizar las informaciones del profesor, mientras aún está fresca la huella de su acción en la memoria. (Ruiz, 1994. p.230).*

"...muchas veces dar una cantidad muy grande de información lo que provoca es que los alumnos se pierdan o no presten tanta atención. A mi creo que fue en esa sesión en la que me pasó lo mismo, entonces, para la siguiente, repetí muchos ejercicios, pero sólo daba información al final de los mismos. La cosa salió mucho mejor,, incluso los jugadores asimilaban más las cosas, creo que porque también tuvieron más tiempo para llevar esa información a la práctica." (Juan, 2258-2272).

Por otro lado, la frecuencia de feedback o conocimiento de resultados la consideran necesaria, aunque piensan que su uso excesivo puede ser perjudicial. En este sentido, (Ruiz, 1994:231) nos dice que *dar un Conocimiento de Resultados en cada ensayo puede sobrecargar al alumno. Tanta información puede impedir que se pueda utilizar como guía para progresar en su aprendizaje.*

...pero creo que debemos intentar interrumpir menos y buscar momentos concretos de la sesión para reflexionar, después de los ejercicios, etc. Eso si lo veo yo muy claro, si continuamente paramos los ejercicios para dar información, corregir, etc., los alumnos terminan por aburrirse, estoy muy de acuerdo con que sea en momentos puntuales, sobre todo al final de la de los ejercicios, pero siempre que no haya algo muy importante que

destacar o corregir, entonces si veo necesario que se haga en el momento". (Antonio, 2202-2213).

IV.6.1.3. CATEGORÍA: MANIPULACIÓN DE FACTORES ESTRUCTURALES DE LA TAREA.

La tercera categoría que más importancia tiene, en cuanto al número de ocasiones en que los entrenadores se refieren a contenidos propios de la misma, es la de *manipulación de los factores estructurales de la tarea*. En ella se centran en aspectos que giran, en todo momento, en torno a la adecuación de las propuestas didácticas o actividades de enseñanza-aprendizaje a las características de los jugadores, con el objetivo de facilitar la adquisición de aprendizajes y de las habilidades específicas del fútbol por parte de los mismos. En palabras de Hernández Moreno (1999:288), *el proceso de iniciación deportiva, tanto en el ámbito docente, como en el del entrenamiento deportivo esta determinado por la intervención de los cuatro aspectos que relacionamos a continuación:*

- *La estructura de los deportes objeto de enseñanza o entrenamiento.*
- *Las características del individuo que aprende.*
- *Los objetivos que se pretenden alcanzar.*
- *Los planteamientos pedagógicos a seguir.*

Los aspectos primordiales que centran la atención de los entrenadores en sus intervenciones son:

- Modificar las reglas del juego del fútbol y de las actividades planteadas para asegurar la individualización de los planteamientos, la participación de los jugadores y la adecuación a las características de los mismos.
- Modificar las reglas de los juegos y actividades propuestas para alcanzar los objetivos didácticos planteados.

Por tanto, se muestran en la línea de Castelo (1999), que nos viene a decir que los condicionantes del juego de fútbol son:

- El factor reglamentario.
- El factor espacio.
- El Factor tiempo.
- El Factor técnico.
- El Factor táctico-estratégico.
- La comunicación motora.

Dentro de un planteamiento más dirigido hacia la iniciación deportiva al fútbol, los condicionantes estructurales y funcionales son *dimensión del terreno de juego y número de jugadores, duración del juego, control del balón, frecuencia de los tantos, colocación de las metas y terrenos de juego* (Garganta y Pinto, 1998:102).

En este sentido, *se hace necesario adecuar la situaciones propuestas al "lenguaje motor" del practicante, de modo que se posibilite una mayor transmisión y asimilación de los contenidos específicos. Esta adecuación debe surgir con la intención de enriquecer la actividad, no desvirtuando la esencia de los componentes del juego* (Ímbidem,1998:115).

"Conforme vayan avanzando en el conocimiento y desarrollo de ese concepto de juego, yo empezaría con una superioridad numérica para quien tenga que conseguir el objetivo y terminaría en igualdad numérica, aunque creo que no llegaría a lo contrario, por lo menos en estas fases de aprendizaje nunca terminaría en eso porque no tengo niños con calidad suficiente como para eso, si los tuviera quizás lo haría. Bueno, espera, si por ejemplo trabajo una situación ofensiva en la que los atacantes son mucho mejores que los defensores, pues si pondría un defensa más, pero se tendría que dar ese condicionante. Fíjate hasta que punto llega eso que cuando al final de una de las sesiones planteé una serie de preguntas sobre lo que habíamos trabajado, que en aquella sesión fue la línea de pase, uno de los jugadores me dijo que él si sabía lo que era la línea de pase, pero que no era capaz de conseguirla, entonces tenemos que plantear objetivos reales. Claro, cuando cambié y puse superioridad numérica en los que tenían que conseguir línea de pase, pues tenían más claridad, menos susto, y lo intentaban, y al final lo iban consiguiendo". (Juan, 1711-1738).

Dentro de esta categoría, lo que más interesa a los entrenadores es dotar a las actividades que plantean de las características necesarias para que se adapten a los jugadores a las que van dirigidas.

“En casi todo lo que hemos dicho, lo que refuerza es que mediante las reglas podemos cambiar el juego para hacerlo más acorde a los características de los jugadores” (Antonio, 1388-1392).

Por tanto, los entrenadores interpretan que *para las etapas de formación del joven jugador no debemos, ni podemos aplicar el reglamento estrictamente, pues las condiciones psicológicas y motrices del niño hacen inviable la traslación del reglamento estándar a sus características* (Pino y cols., 2001). En este sentido, se puede, como dice Hernández (1999), proceder a una simplificación de reglas, a la modificación de las mismas sin alterar sustancialmente el deporte y/o a la obligación del uso de determinadas reglas.

“En los juegos en los que no hemos puesto reglas, los niños más listos, en cuanto han visto de que va el juego, van a presionar en seguida al saque, de esta manera siempre se producen goles muy repetidos por el equipo superior, porque siempre roba el balón. A lo mejor se podría exigir que salieran desde una determinada posición que no pudieran presionar hasta superar el equipo contrario una determinada altura.” (Antonio, 1250-1261)

“...la obligatoriedad en la situación en la que un solo jugador tiene que jugar de manera individual sin pasarla a su compañero; propondría la alternancia en el saque, es decir, que finalice uno una vez y el otro otra vez, que se vayan alternando el rol ofensivo y defensivo, y no siempre que el niño que esté por encima es decir que tenga más nivel, ataque siempre y le quite la pelota a su compañero de menor nivel.” (Juan, 1220-1229)

“Hay que decirlo y dejarlo claro, hacer que las reglas se cumplan”. (Antonio, 1229-1232).

Dentro de las modificaciones o manipulaciones que los entrenadores realizan de las actividades de enseñanza-aprendizaje, muestran una especial sensibilidad hacia el intento de asegurar la mayor participación posible de los jugadores. *Para que un deportista domine una destreza técnica o táctica, requiere de un período de práctica prolongado en el que ensayará la coordinación adecuada de sus movimientos en relación con las condiciones específicas. Con la información previa disponible, a lo sumo será capaz de iniciar unos movimientos imprecisos y*

descoordinados; necesita ensayar, probar la tarea, para lograr ajustar sus acciones (Riera, 1989:135). No en vano, tratar el aprendizaje motor sin referirnos a la práctica corporal para aprender, no sería lógico (Ruiz, 1994:203).

“Normalmente, los ejercicios que nos encontramos en los libros o los que tradicionalmente hemos hecho o visto, premian continuamente al mejor, y ese mejor se va haciendo cada vez más importante, porque es además el que más práctica estás teniendo. Yo a la hora de los ejercicios, modifiqué algunas reglas en referencia a esto, de manera que asegurara que antes de ir a por el tanto, los jugadores buscaran el juego colectivo y no sólo el individual, sobre todo aquel que se sabe superior. Las reglas que puse son las típicas (.....) que sólo se podía conseguir gol si previamente se había realizado algún pase; después, dos mínimo; después dos, obligatoriamente, ni más ni menos; por último, los que quisieran y cuando terminamos les puse a reflexionar sobre cual era la manera más correcta.” (Antonio, 1553-1584).

Igualmente, podemos comprobar como uno de los aspectos a los cuales los entrenadores prestan más atención, en ese intento de adecuar las actividades a sus jugadores, es en adaptar los espacios de juego utilizados en las mismas a las características de aquellos. En este sentido y como hemos dicho anteriormente, para Garganta y Pinto (1998), la dimensión del terreno de juego y el número de jugadores es uno de los condicionantes estructurales y funcionales del fútbol. De este modo, *el desenvolvimiento progresivo de la extensión del campo perceptivo (de la visión centrada en la bola a la visión centrada en el juego) es efectivamente uno de los aspectos más importantes a que se debe atender en la formación del jugador de fútbol, en la medida en que, el juego, como ya se ha dicho, le exige una actitud táctica permanente. (...) Es ésta una de las razones por las cuales es aconsejable que, en la fases iniciales en la que el principiante tiene dificultad en controlar el balón, el juego sea aprendido en un espacio más reducido (medio campo de fútbol, o campo de balonmano, por ejemplo) y con un menor número de jugadores (7 ó 5) (Íbndem, 1998:102).*

“Otro problema relacionado con el espacio de juego es que en algunos ejercicios algunos jugadores se autoexclúan por verse incapaces de responder a lo que se les exigía, ya que sus capacidades y habilidades no le permitían actuar tan rápido como el espacio de juego les demandaba, pero bueno, es redundar en lo mismo. Hay que utilizar espacios reducidos pero que permitan actuar.” (Juan, 1680-1688)

En esta línea, Navarro (1997) identifica, entre otros aspectos claves a la hora de diseñar tareas de enseñanza-aprendizaje de los deportes colectivos, el problema del espacio, argumentando que si lo que buscamos es favorecer el desenvolvimiento en el mismo, habrá que adecuar sus dimensiones a las características de los jugadores.

“Modifiqué los espacios en todos los ejercicios, haciéndolos más grandes. En ese momento los jugadores no sólo pueden realizar los ejercicios con mayor facilidad, sino que como son cosas que no dominaban aún bien pues lo hacían más motivados”. (Juan, 1498-1503).

“Aumenté los espacios, pero no a todos por igual, a los que mayor nivel tenían les puse un espacio más pequeño, mientras que a los que menos les puse espacios más grandes”. (Antonio, 1504-1507).

Otro de los aspectos que identifica Navarro (1997), en relación a la utilización del espacio, es el de la *meta central*, el cual también se refleja en las preocupaciones de los entrenadores. Dicho autor nos dice que *si situamos una sola meta provocaremos la centralización de las acciones de juego en los espacios próximos a ella*. Así, Hernández (2000:91) dice que *para provocar la utilización de los espacios más alejados de la meta central y evitar así la centralización del espacio, tendremos que situar otras metas periféricas*.

“Nos encontramos con un problema porque la portería está en el centro. Entonces me parece oportuno establecer más metas para que vean que podemos utilizar más espacio”. (Juan, 1668-1672)

Según los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa, estas adaptaciones son necesarias para facilitar la adquisición de aprendizajes, como he visto con anterioridad. Ahora bien, dichos entrenadores también consideran que tras esas adaptaciones es necesario hacer una transferencia al juego real. En este sentido, Ardá y Casal (2003:86), establece, dentro de las principales pautas metodológicas a utilizar para enseñar a jugar al fútbol, *plantear las tareas en condiciones facilitadas y traspasar los nuevos aprendizajes de forma inmediata al juego*.

“...hombre, lo idóneo es que además poco a poco vayamos quitando metas para terminar en situación real, para que poco a poco ellos se van a dar cuenta de la posibilidad de actuación del terreno.” (Antonio, 1672-1676)

"...por último me parece indispensable que después de utilizar los espacios reducidos se haga una transferencia al espacio real en que van a participar los jugadores en la competición real." (Juan, 1651-1654).

En la misma línea, los entrenadores coinciden con otro de los problemas planteados por Navarro (1997), *el del espacio de tránsito*, referido como, *el espacio que funcionalmente no posee significación para el juego, es decir, este espacio carece de acciones colectivas, de importancia para el objetivo del juego. Con el fin de aumentar la utilización del espacio de tránsito, podemos optar por una de las siguientes soluciones: disminuir el espacio de juego o incluir la consecución de alguna meta u objetivo a conseguir en el espacio de tránsito* (Hernández, 2000, p. 91).

"...incluso se me ocurre, aunque no lo llevé a cabo, que podríamos poner subobjetivos, como realizar pases, aperturas, desdoblamientos e ir otorgando puntos cada vez que realicen eso." (Antonio, 1677-1680).

En consonancia con lo anterior, también existe una preocupación por el número de jugadores que han de participar en cada situación de juego o actividad que se plantee. *Los principiantes tienden a perseguir indiscriminadamente y sin ajuste temporal el balón, aglutinándose a su alrededor, lo que les impide la correcta resolución de las situaciones en las que el juego los va situando, agravando las insuficiencias técnicas existentes. En un espacio menor y con un número de jugadores más reducido, esto es, en un contexto teóricamente menos complejo, el principiante tiene más y mejor acceso a una comprensión progresiva de los caracteres del juego, así como a un mejor cumplimiento de los principios de acción y reglas de gestación del juego* (Garganta y Pinto, 1998:101).

Dentro de este aspecto de las agrupaciones, los entrenadores se muestran especialmente preocupados por favorecer, mediante las mismas, la consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos seleccionados. En este sentido, es necesario *tener siempre presentes las relaciones de cooperación-oposición, intentando ser superior, tanto en unas como en otras.* (Moreno y Morcillo, 2000:2).

"Otro problema son las situaciones de igualdad numérica. Bajo mi punto de vista, en una situación de igualdad numérica no se ve claro el concepto de juego que queremos trabajar.

Si yo quiero trabajar, por ejemplo, la línea de pase, es mejor una superioridad numérica del poseedor de balón que una igualdad numérica, porque en ésta no se ve tan clara la línea de pase. La progresión correcta, y es lo que yo he hecho, es primero desigualdad numérica con apoyos al poseedor del balón siempre". (Juan, 1695-1706).

En última instancia, los entrenadores también expresan la necesidad de crear reglas que favorezcan la repetición de una determinada acción, habilidad, o bien que permitan una más fácil consecución de los objetivos planteados. Dentro de este aspecto podemos destacar los comentarios realizados por los entrenadores acerca del número de metas, y recogidos anteriormente. Es importante para esto *adaptar los objetivos, los contenidos y las tareas a las capacidades de los niños; estos deben ser capaces de realizarlas con éxito.* (Ardá y Casal 2003: 86).

"Si el equipo es inferior, nada más sacar le presionan. Una posible solución sería salir desde un metro más atrás de lo que se supone que es el medio campo. Colocar una zona en la que no se pueda presionar y al menos que puedan salir. Eso ya sería otra historia." (Antonio, 1264-1272).

"...otra cosa importante que veo aquí es limitar al defensa, que no puedan defender al hombre, por ejemplo, con lo cual no se agolpaban todos en el mismo lugar." (Juan, 164-1967).

"Otra solución puede ser limitar la aproximación de los defensas en un principio, con lo cual les estamos facilitando la circulación y la salida del balón a diferentes sitios, si no se hacía muy aburrido y se ralentizaba, con lo cual no tenían mucha motivación." (Juan, 1968-1973).

"Yo busqué otra solución, parecida a la que tú hacías marcando las zonas y poniendo una dos zona en las cuales no se podía marcar al atacante, así siempre tenía un desahogo, pero que nunca se podía pasar allí dos veces seguidas." (Antonio, 1974-1979).

Se correspondería esto, con la inclusión de *reglas inespecíficas o no habituales* (Fradua, 1999), entendidas como *aspectos o acciones que no se dan en el juego real pero que pueden favorecer la consecución del objetivo pretendido* (Moreno y Morcillo, 2000:2). Igualmente, se destaca la utilización de *reglas de provocación* (Brüggeman y Albrecht, 1996), o lo que es lo

mismo, *modificar elementos del juego para que las acciones o conductas que nos interesen se repitan en mayor número que las que se dan en el juego.* (Ardá y Casal, 2003:86).

".....lo malo es que no abrían el campo, que jugaban en muy poco espacio. La solución es que marqué zonas, poniendo la regla de que no se podía pasar dos veces en la misma zona, con lo cual se veían obligados a circular el balón." (Juan, 1960-1964).

IV.6.1.4. CATEGORÍA: PLANIFICACIÓN Y DISEÑO.

Por último, dentro de la Dimensión de *Metodología y Diseño*, la categoría *Planificación y Diseño* es la que menos presencia tiene en las intervenciones de los entrenadores, aunque como veremos a continuación, confieren mucha importancia al hecho de realizar *una declaración previa o proyecto de lo que se piensa hacer y anticiparse de modo reflexivo al proceso educativo de un grupo concreto de alumnos*, que es lo que Gallego y Salvador (2002:107) entienden por programación didáctica.

Dentro de esta categoría, las preocupaciones de los entrenadores se centran en los siguientes aspectos:

- Necesidad de planificar, con el objetivo de garantizar un seguimiento, una seriedad y una progresión en las propuestas.
- Desarrollar contenidos que trasciendan la especificidad, con una orientación multilateral y multideportiva y atendiendo a aspectos centrados en valores y de carácter educativo.

Los entrenadores destacan la necesidad de una planificación con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que *la complejidad de la realidad educativa y su sentido dinámico incrimina y, a la vez, atribuye a los profesionales de la educación la necesidad de reflexionar sobre lo que hacemos en los procesos de acción, a la vez que reflejar dicha reflexión, lo cual exige una previsión y una preparación o planificación* (Gil Madrona, 2002:75). Dentro de las principales preocupaciones de los entrenadores a la hora de planificar, o bien de considerar oportuno y necesaria el realizarlo, se encuentra el hecho de posibilitarles, como afirman Stroot y Morton (1989), *permanecer centrados en las tareas de enseñanza-aprendizaje y a la vez permitirle utilizar el tiempo de clase de manera más eficaz.* Igualmente la planificación *permite al*

profesorado reducir la ansiedad ya que hay profesores que se sienten incómodos al no tener esa planificación en sus carpetas.

“Cuando no planificas una cosa estás en tensión, y estás más pendiente para que los niños no se den cuenta de que estás haciendo lo primero que se te pasa por la cabeza. Entonces sueltas muchas informaciones y la mayoría no llegan a los niños”. (Antonio, 2272-2277).

“Si lo planificas, la mayoría de las informaciones apuntan a lo que tú quieres trabajar. Eso es algo muy positivo que he visto en el trabajo que hemos realizado”. (Juan, 2280-2283).

Igualmente, consideran que la planificación es indispensable a la hora de dotar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la seriedad que requieren. Asimismo, destacan la importancia de que los jugadores puedan comprobar la seriedad del trabajo que están realizando.

“El niño tiene que ver seriedad, porque si no, no podemos exigirles que ellos sean serios. El hecho de que todo esté planificado es positivo en ese sentido, porque ven que tú trabajas y entonces tienes derecho a exigirle que ellos trabajen.” (Juan, 2173-2178).

“Yo creo que lo más importante es que todos sabemos por donde vamos y los jugadores se dan cuenta de que seguimos un guión.” (Antonio, 2498-2501).

Por otro lado, estiman que el inconveniente de la planificación, aún siendo necesaria, es lo costoso de su realización, e identifican éste como el aspecto que los diferencia de las escuelas deportivas tradicionales, donde consideran que el trabajo no se lleva planificado. *Que la planificación debería ser una condición imprescindible en los ámbitos de la actividad física y el deporte es una cuestión que no la vamos a negar* (Morcillo, 2004:152), pero en un estudio de Kneer (1986), sólo un tercio del profesorado de Educación Física afirmaba haber realizado la programación. De este grupo, el 6% alegaban que no creían en ella, el 55% la consideraban innecesaria, un 3% se creían incapaces de realizarla y en torno a un 20% atribuían su no realización a lo costoso de la misma y al tiempo que había que dedicarles. Estos datos son corroborados por otras investigaciones como la de Telama y cols. (1986) o Viciano y Zabala (2004). En un estudio de Viciano y cols. (2004b), la importancia que le otorgan porcentualmente a diferentes cometidos del profesor es de un 35,74% a la planificación, de un 40,57% a la Intervención Didáctica y de un 23,67% a la evaluación.

“No tiene nada que ver llegar al entrenamiento y decir a los niños lo que tienen que hacer, que ir pidiéndoles opinión o haciéndoles pensar. Aunque tú trabajes con planificación de otra manera, ésta es mucho más costosa para todos”. (Juan, 2415-2419).

“Para mí, el trabajo extra es que todo tiene que estar más planificado, pero sobre todo que el entrenador tiene que estar mucho más preparado”. (Antonio, 2429-2431).

Dentro de la planificación, los entrenadores consideran que han de incluir, entre los contenidos a trabajar, una serie de aspectos que trascienden a los contenidos específicos del fútbol, y que consideran más importantes que aquellos, ya que el deporte es un elemento importante para el desarrollo psicosocial del niño, como vienen a decir, Linaza y Maldonado (1987) y Boixadós y cols. (1998). En concreto, *los Juegos Deportivos Colectivos debido a la riqueza de situaciones que proporcionan constituyen un medio formativo por excelencia (Mesquita, 1992), en la medida en que su práctica, cuando está orientada correctamente, induce al desenvolvimiento de competencias en varios niveles (Garganta, 1998:11). El niño llega al fútbol muy receptivo, muy estimulado y motivado, y así nos encontramos con la mejor manera de meterle a un niño mensajes integrales, que no solamente le sirvan para jugar mejor al fútbol, sino que le sirvan también para ser mejor ser humano. (Valdano, 1999:10).*

“A un niño tienes que educarlo en muchas cosas, normas, respetar al compañero, pequeños castigos en función de su comportamiento. Por supuesto, tienen que saber que hay unas normas o unos valores que hay que respetar. Por ejemplo, los niños, en su gran mayoría, no son capaces de ducharse después de los partidos. (...). Pero, a lo que vamos, es uno de los aspectos que nos determina la diferencia entre el entrenamiento sénior y el entrenamiento en una escuela deportiva, en definitiva, la principal diferencia es que en la escuela deportiva tú tienes que estar educando, en higiene, en alimentación, en hábitos, en valores, etc.”. (Antonio, 437-462).

Como se ha podido comprobar en el anterior párrafo, de entre estos aspectos destaca sobremanera la educación en valores, ya que en palabras de Torres (2002:32), *está claro que en las edades jóvenes es cuando más fructífero puede resultar una educación en valores, a través de nuestras enseñanzas en las clases de Educación Física y en las escuelas deportivas municipales, clubes y otras organizaciones dedicadas a la enseñanza y a la promoción del deporte. En esta línea, para abordar la integración del desarrollo de valores en el aprendizaje*

deportivo, debemos considerar el deporte más allá de su naturaleza de situación motriz codificada y en forma de competición y detenernos en su condición de constructo social (Jiménez y Gómez, 2004:191). En esta línea se muestran concordes diferentes autores Amat y Batalla (2000), Torres (2002), Dunning (2003) y Zurita y cols. (2004).

“La diferencia principal también puede ser que en el entrenamiento sénior los aprendizajes que hay van dirigidos al rendimiento y en el entrenamiento en el fútbol base van dirigidos a actitudes.” (Juan, 476-480).

“Lo primero que se debería tratar es un respeto entre los compañeros y priorizar esto sobre los aspectos técnicos, tácticos, etc.”. (Antonio, 719-721).

En esta educación en valores resulta sumamente importante la implicación de los padres, aspecto éste que se tratará con más detenimiento en la dimensión el entorno de la escuela de fútbol.

“Justo antes de empezar el curso deportivo, reuní a los padres y le dije, este año nos vamos a centrar en los aspectos educativos, no en los competitivos ni en la consecución de metas a corto plazo. Por ejemplo, la puntualidad, les dije que les iba a hacer un seguimiento mensual y anual de la asistencia a los entrenamientos, etc... (Juan, 1832-1841).

En ese afán por desarrollar contenidos que trasciendan al mero trabajo específico de las habilidades del fútbol, destacan los entrenadores la importancia de tratar aspectos centrados en hábitos higiénicos y saludables. En este sentido, Delgado cit. por Briones y Serrano (2003:434), afirma que *estamos hablando, pues, por una parte de la actividad física y deportiva como hábito de vida promotora de salud y por otra, de una práctica segura de la misma que evite su abandono y, por tanto, consolide dicho hábito de vida. Es más, la nueva concepción sobre la salud que surge en los años 70 y 80 en los países desarrollados (especialmente anglosajones) están afectando considerablemente al conjunto de las personas. Si bien esta preocupación se manifiesta con cierto retraso en España, el enfoque sobre la salud se nos presenta como un elemento innovador en la práctica deportiva, que tradicionalmente se vinculaba solo al entrenamiento y la competición. (Torres, 2004).*

“Temas de material, de respeto, de higiene, en principio el fútbol es un medio y no un fin”. (Antonio, 723-725).

Además de priorizar sobre los aspectos reseñados anteriormente, los entrenadores consideran indispensable una planificación en la que se de especial relevancia a contenidos multilaterales y multideportivos. En este sentido, Bruggemann (2004:14) afirma que *para el proceso de desarrollo global del niño (...) es muy importante que sus experiencias motoras sean variadas y suficientes. A través de la confrontación activa consigo mismo y con su cuerpo, con sus entornos espacial, material y personal, el niño acumula experiencias y adquiere nuevas impresiones, vivencias y cogniciones.* En la misma línea se encuentran García y cols. (2001:27), que en su propuesta de iniciación a los deportes colectivos nos hablan de que a nivel metodológico se centran en la utilización del juego colectivo *ya que al ser el juego algo intrínseco al niño de esta edad, debemos aprovechar esta característica infantil para que los alumnos y alumnas adquieran las destrezas, habilidades y técnicas de los distintos deportes que se van a plantear, dejando para etapas posteriores la decantación por una especialidad concreta en función de sus posibilidades, cualidades físicas o, simplemente de sus preferencias.*

“..hasta que te das cuenta de que lo tuyo es trabajar las habilidades básicas, el equilibrio, la coordinación, empezar con base de psicomotricidad.” (Juan, 857-860).

“Los niños siempre ofrecían al rival el lado dominante, independientemente del lado dominante del rival. Habría que trabajar mucho más el afianzamiento de la lateralidad antes de lo de la orientación.”. (Juan, 1944-1950).

“En los juegos comarcales habría que aprovechar para que los niños jugaran a otras cosas. Sería bueno que en la escuela de fútbol, una vez a la semana o cada dos semanas, se diera una clase de otro deporte, por ejemplo baloncesto. De esta manera tú incentivas a los niños a jugar a baloncesto. Cada dos semanas se trabajaría una actividad distinta, baloncesto, balonmano, etc., pero siempre con un incentivo, y el incentivo es la competición. Eso está más claro que el agua. Por ejemplo, en las subcomarcales, invitas a un niño a jugar a balonmano y van a jugar a balonmano. Cuando te ven te piden una pelota de balonmano, hacen por jugar a balonmano, pero cuando juegan se acaba y olvidan el balonmano, pero bueno ya han descubierto un deporte nuevo. Eso es interesantísimo.” (Juan, 896-913).

Dentro de la planificación, una vez que ha quedado clara la necesidad de realizarla, los entrenadores estiman conveniente que la misma se haga atendiendo a una progresión en función de la evolución que experimenten los alumnos y dado que *no todos aprovechan por igual*

su compromiso motor y cognitivo (Piéron, 1999:83). Partir, en un principio, con una fase de familiarización de los jugadores con esta forma de trabajo, ya que se precisa un cambio en la interpretación del alumno, puesto que todos los alumnos pueden aprender, los de bajo y alto rendimiento o los de mayor y menor capacidad. (...) El alumno debe desempeñar un papel activo en su aprendizaje y enfrentarse con confianza a las situaciones nuevas de aprendizaje. (Ariel, 1992. cit. por Salvador y Gallego, 2002:261).

"Creo que antes de empezar a trabajar de esta manera, necesitaríamos un proceso de familiarización en el cual enseñáramos a los niños a usar esa nueva libertad que le damos en el trabajo". (Juan, 2317-2321).

"Estoy totalmente de acuerdo con lo de la fase de familiarización. Casi ningún niño está preparado para tomar responsabilidades, hay que enseñarlo primero a asumir responsabilidades". (Antonio, 2329-2332).

IV.6.2. DIMENSIÓN: EL JUGADOR-ALUMNO

Como hemos reseñado anteriormente, la segunda dimensión con mayor frecuencia de aparición es *El Jugador-Alumno*. Esta dimensión aglutina el 21,67% de las intervenciones de los entrenadores en el proceso de formación colaborativa que han seguido.

DIMENSIÓN		FRECUENCIA	PORCENTAJE
EL JUGADOR-ALUMNO		78	
CATEGORIAS	JCN	El jugador: Características y necesidades	53 67,95
	JFU	Funciones del Jugador	25 32,05

Tabla IV.6.4. Categorías de la Dimensión *El Jugador-Alumno*

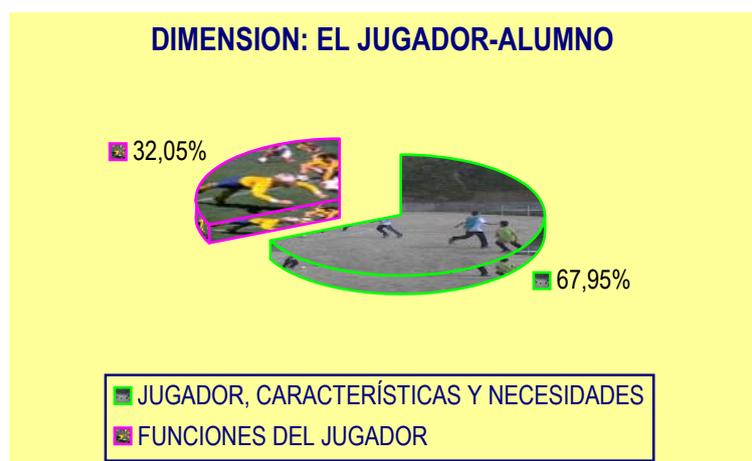


Gráfico IV.6.3. Categorías de la Dimensión *El Jugador-Alumno*.

Como se puede observar en la tabla IV.6.4., la dimensión que nos ocupa se divide en dos categorías. Por un lado, *El jugador: características y necesidades*, con 53 apariciones y, por otro, *Funciones del Jugador*, con 25 apariciones.

Por tanto, y como punto de partida del análisis de la presente dimensión, podemos decir que los entrenadores muestran mucho interés hacia temas que reflejen o traten sobre las características de los jugadores que tienen y las necesidades de los mismos, ya que *se requiere al profesor el conocimiento y la capacidad de tratar su materia de enseñanza de modo que la pueda hacer presentable y susceptible de proporcionar experiencias de aprendizaje seguras, válidas y significativas a los alumnos para que puedan comprender mejor el juego y desarrollar sus capacidades para participar en él* (Graça, 1998:29). Esto concuerda con lo que comentábamos en la anterior dimensión, esto es, *Metodología y Diseño*, donde los entrenadores estaban muy preocupados por adaptar sus propuestas a las características individuales de cada uno de sus jugadores, fomentando para ello la utilización de estilos de enseñanza participativos, por un lado, e individualizados, por otro.

En concordancia con lo anterior, se da gran relevancia a las funciones que han de transferirse a los jugadores y asumirse, por parte de estos, dentro del marco metodológico en que nos encontramos.

IV.6.2.1. CATEGORÍA: EL JUGADOR, CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES.

Como hemos dicho anteriormente, la mayor parte de las intervenciones realizadas por los entrenadores, en la dimensión *Metodología y Diseño*, tratan aspectos relacionados con las características y necesidades de los jugadores que tienen en sus escuelas deportivas.

De entre dichos aspectos destacan aquellos que se centran en resaltar el egocentrismo del niño, así como los cambios que los entrenadores han visto experimentar a los jugadores a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que han seguido.

En relación al egocentrismo, destacan los entrenadores la naturaleza individualista y ávida de protagonismo de los jugadores. Dicho egocentrismo es un tema de especial interés para muchos autores, pues es un factor muy importante a tener en cuenta en la iniciación deportiva. De este modo, Saraví (2000:1) nos viene a decir que los juegos deportivos colectivos no pueden ser tratados de manera institucionalizada antes de los 11-12 años, o por lo menos hasta que el niño *acceda a la socialización verdadera, después de haber dominado su egocentrismo*". (Bayer, 1992:66)

"Los jugadores de segundo año de una categoría son muy egoístas con respecto a los jugadores de primer año. Se me dieron ocasiones en que tuve que pararlos porque bajo mi punto de vista un alevín de segundo año no tiene por qué abusar tanto de balón. Incluso me pasó que daban el balón y en seguida exigían que se lo devolvieran, lo cual creo que subestima a su compañero". (Juan, 1166-1173).

Igualmente, consideran que en la metodología que han desarrollado, como hemos dicho antes, otorgan gran importancia a la individualización, es un elemento importante a la hora de trabajar ese egocentrismo, el cual consideran inherente al niño y contra el cual no se debe luchar. No en vano, *la disminución del egocentrismo infantil se manifiesta a los siete-ocho años, como consecuencia de la socialización progresiva del pensamiento; este decrecimiento del egocentrismo infantil explica cómo el niño toma poco a poco una actitud objetiva frente de las cosas* (Fernández, 2006). A lo cual puede contribuir de manera muy efectiva el fútbol, pues *ofrece al niño esa pauta de socialización, es decir, el niño empieza a crecer desde fuera y a descubrir otros factores de los que depender* (Coca, 2002:43). Además *cada jugador posee una*

predisposición individual de moverse y comportarse, en función de la cual intenta resolver las situaciones a su manera. La realización personal de movimiento, libre y rápida, encuentra aquí posibilidades más favorables de progresar (Brüggemann y Albrecht, 1996:18).

"Yo pienso que no podemos hacer que los niños sean menos egocéntricos, eso va contra su naturaleza. Contra eso no podemos luchar. Pero precisamente por ser tan egoístas esto les viene bien, porque se sienten más importantes y eso hace que estén más motivados. Fijate, al sentirse más importantes hacen que tengan menos necesidad de destacar en el juego y toman soluciones más colectivas, quizás este sea otro aspectos positivo de esta metodología." (Antonio, 2594-2604).

Para todo esto también resulta muy positivo el trabajo individualizado, pues otorga al niño el protagonismo que reivindica y le permite estar más motivado al sentirse más atendido (Sánchez, 1992;2002; Torres y cols, 1994; Romero, 1997; Contreras, 1998; Ruiz y cols, 2001; Lapresa y cols, 2002). En este sentido, Leali (1994:14) nos dice que el entrenador no debe limitar su conocimiento del niño *a sus particularidades anatómicas y fisiológicas, sino que ha de extenderse a los aspectos psíquicos.*

"El niño, cuando ve que lo estás siguiendo se siente más motivado (...). Se muestran más predispuestos y motivados al ver que no estábamos haciendo algo casual". (Antonio, 2179-2188).

"Una manera de bajar la diferencia entre los jugadores es ayudarnos de aquellos que en ese momento tienen más nivel para mejorar la relación de todos los jugadores. Yo a eso le doy mucha importancia. Además me funciona muchísimo. A estas edades es muy difícil trabajar porque los superiores empiezan a ser más superiores y los inferiores se quedan más desbancados y además siguen siendo muy egocéntricos con lo cual creo que esta solución es positiva, ya que crea cohesión de grupo." (Juan, 1341-1351).

En uno de los anteriores comentarios se recoge una de las conclusiones a la que llegan los entrenadores, en referencia a las características de los jugadores, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideran que conforme van avanzando en el mismo, los niños se comportan de manera más colectiva. Para Brüggemann (2004:49), la edad que va desde los 8 a los 12 años, que es en la que se encuentran los jugadores con los que hemos trabajado, ha de caracterizarse, entre otras cosas, por el conocimiento y adquisición de formas de

comportamiento y esquemas de valores del grupo social. En este sentido, la presencia de compañeros, o lo que es lo mismo, la base en la que se fundamenta la colectividad del juego, constituye la cuarta de las fases que Dugrand (1989) y Garganta y Pinto (1998:117) establecen en la progresión de la enseñanza del fútbol. Estos autores establecen cinco fases para dicha progresión. El hecho de que los jugadores, cuyos entrenadores han seguido el proceso de formación, adquieran más competencias colectivas dentro del juego, apunta hacia una evolución importante para el desempeño dentro de las situaciones de juego del fútbol. Profundizando en dichas fases, la cuarta fase de la progresión, que es la que hemos reseñado anteriormente se *corresponde con el desenvolvimiento del nivel de relación "yo-balón-compañero-adversario" y se pretende, en el plano ofensivo, pasar del juego individual al juego combinado, partiendo del juego a 2, que según Corbeau (1998) constituye la base de los juegos colectivos* (Ímbidem: 118-119). De hecho, Fradua y Figueroa (1995), recogen que a nivel técnico los jugadores han de asimilar, entre otras, las habilidades de pase, recepción, apoyos, desmarques, y repliegue, mientras que a nivel táctico, Pino y Cimarro (2001:7-8) hablan de la necesidad de trabajar el pase y la progresión, las paredes, los relevos y jugadas de pases cortos, así como la permuta, el posicionamiento en el campo, las estrategias a balón parado y la defensa al hombre y mixta. Aunque en el campo del balonmano, Antón (2000:207), asevera que en la fase que llega hasta los trece años, y en la que se deben emplear la estrategia como juego, hay que desarrollar, entre otros, *los conceptos genéricos de apoyar, cubrir, ir a buscar el balón, desmarcarse, etc..* Observamos como todos los autores nombrados coinciden en la necesidad de trabajar los comportamientos colectivos básicos, en palabras de Lapresa y cols. (1999:83), hay que *ir de la táctica individual a la colectiva.*

"Los niños son muy egoístas, es por su propia naturaleza, lo que pasa es que ahora saben que eso no es muy correcto, puesto que los hemos puesto en muchas situaciones en las que han pensado y se han dado cuenta de que uno sólo difícilmente ganará un partido." (Juan, 2587-2593).

"Creo que llegan a ser más colectivos, porque se dan cuenta de que así consiguen más cosas." (Juan, 2613-2615).

"Lo importante es que lo han practicado y se han dado cuenta de que hacer las cosas de forma individual es más difícil." (Antonio, 2615-2618).

El hecho de que los jugadores sean más colectivos, como podemos deducir de los anteriores comentarios de los entrenadores, es por que se han concienciado y han comprendido la importancia del juego colectivo. A este respecto, no sólo en el ámbito de lo individual o lo colectivo, sino en general, los entrenadores piensan que los aprendizajes que han adquirido los jugadores son más consistentes en este marco metodológico, precisamente por el hecho de que son ellos los que llegan a las conclusiones o aprendizajes con ayuda del entrenador, y no por imposición de éste, ya que el *niño no progresa copiando el gesto demostrado o expuesto por el adulto, sino por la reorganización de su bagaje motor. El debutante no puede reproducir un modelo, únicamente reorganizar su vivencia en función de ese modelo asimilándolo a sus esquemas anteriores* (Bonnet cit por Blázquez, 1999:267). En la misma línea, como indica Siedentop (1996), los educadores físicos han de dar gran importancia a la predisposición e implicación de los alumnos en sus propios procesos de adquisición de aprendizajes, lo que dará lugar a unos niveles de satisfacción más elevados y a unos aprendizajes, por ser más vivenciados y significativos, más consistentes (Lydon, 1978; Hastie, 1995; Garganta y Pinto, 1998; Ernst y Byra, 1998; Gréhaigne, 2001; Sáinz, 2002; Solana, Delgado y Medina, 2004).

"Si lo hacemos como siempre, te limitas a decirle a los niños lo que tienen que hacer y los corriges. Cuando pasa un tiempo no recuerdan lo que les has dicho o cometen los mismos errores porque no lo comprende. De esta manera al principio cuesta más trabajo, pero los aprendizajes son más firmes." (Juan, 2423-2428).

"Tienen más claro lo que hay que hacer y mucho más lo que no hay que hacer, la diferencia es que antes no hacían algunas cosas porque tú les recriminabas. Ahora muchas de esas cosas no las hacen porque han entendido que no se deben hacer." (Antonio, 2555-2560).

"Con esta metodología de trabajo creo yo que ganan en seguridad, porque hacen las cosas buscando un objetivo". (Antonio, 2623-2626).

Por la misma razón, es decir, por ese aprendizaje vivenciado y significativo, creen que además de más colectivos, los jugadores racionalizan mejor las fases del juego, percatándose de la importancia de la defensiva. Esta afirmación guarda relación con las recogidas en los párrafos anteriores y según Leali (1994:91) es fruto de que los niños en la edad de 10-12 años, esto es, la categoría alevín, *comienzan la fase auténticamente razonadora (...). A la actividad instintiva de los años anteriores se suma y une ahora la reflexiva.*

“Los míos son también algo más defensivos. Los niños lo que quieren es colar goles y ganar, ya lo hemos dicho, pero creo que eso también es lo que se les enseña. Bueno, todos llegan y quieren ser delanteros. Piensan que así llaman más la atención. Volvemos a lo de siempre, al egocentrismo, al que los padres quieren que sus hijos cuelen goles y a que los niños quieren llamar la atención de sus padres. Entonces es muy difícil que los niños defiendan bien. Pero claro, es otra vez lo mismo, cuando conocen un poco más del juego también prestan más atención a defender.” (Antonio, 2654-2667).

En la misma línea que Leali, Lapresa y cols. (1999:63), afirman que el pensamiento del niño alevín alcanza el status de “forma-proposicional”. Es decir, el niño ya no sólo utiliza datos concretos de la realidad, sino afirmaciones y enunciados (proposiciones) que contienen datos (...) y opera estableciendo vínculos lógicos.

“Defienden mejor, o por lo menos se dan cuenta que defender es muy importante. La diferencia, supongo que también por la edad, es que se organizan defensivamente. Ya no van todos a por el balón, es lo mismo que decíamos antes, juegan más colectivo, por eso se organizan mejor que antes.” (Juan, 2671-2677).

En última instancia, los entrenadores destacan el problema que los jugadores de estas edades tienen en relación al desarrollo de la percepción y estructuración espacio-temporal. En este sentido, Rivadeneyra y Sicilia (2004:15) hablan de la importancia de estos aspectos, ya que *es precisamente la percepción espacio-temporal la que nos permitirá tomar conciencia de las velocidades y trayectorias de los jugadores y móviles en un terreno de juego. (...) La acción motriz que requiere la participación en juegos deportivos colectivos supone una adaptación al medio en función de los estímulos de los móviles o los compañeros remitan. La abstracción que permite la estructuración temporal en relación con la espacialidad posibilita al niño establecer relaciones cognitivas entre los movimientos.* De hecho, la ocupación espacial ha sido y sigue siendo uno de los principales problemas que nos encontramos en la iniciación a los deportes colectivos, y son muchos los autores que hacen referencia a ello (Wein, 1995; Castelo, 1999, Lapresa y cols., 1999, 2004; Gréhaigne, 2001; Pino y Vegas, 2004). Para solucionarlo, es necesario, como ya recogimos en el apartado correspondiente, manipular el espacio con el fin de adaptarlo a las características de los jugadores (Garganta y Pinto, 1994; Lapresa y cols, 1999; Hernández, 1999; Piéron, 1999; Ardá y Casal, 2003), ya que uno de los aspectos más importantes a desarrollar en estas edades es la ocupación espacial y el posicionamiento en el campo (Sans y cols., 1999: 37 y ss.; Pino y Cimarro, 2001:8). *Los jugadores de un equipo deben*

decidir dónde jugará cada uno para cumplir mejor la estrategia del grupo. Cada uno debe cubrir su área, aunque debe atenderse también el hecho de que cuando un compañero esté defendiendo o bien se encuentre con el móvil, debe obtener la ayuda necesaria del compañero. Esta necesidad continua de cubrir cada uno su posición y a la vez desplazarse momentáneamente para apoyar otros espacios conlleva un proceso difícil y prolongado de aprendizaje. (Rivadeneira y Sicilia, 2004:73).

“La amplitud para ellos es difícil, tienen un problema de ocupación espacial y tuve que estar todo el rato recordándoles hasta donde llegaba el campo.” (Juan, 1604-1607).

“Ellos tienden a querer ocupar más espacio, entorpeciendo a algunos compañeros. Tengo que explicarles que se ubiquen más en su sitio, porque el juego se desarrolla en todo el campo y no sólo en el lugar donde esté el balón, pero eso les cuesta mucho trabajo comprenderlo. Ellos a parte de no comprenderlo por su desarrollo de la percepción y estructuración espacio-temporal, no son capaces de distinguir entre el dónde tienen que estar y dónde quieren estar, o no son capaces de luchar contra eso.” (Antonio, 1621-1631)

IV.6.2.2. CATEGORÍA: FUNCIONES DEL JUGADOR.

La segunda categoría de la dimensión *Metodología y Diseño* es la que se ocupa de las *funciones del jugador* dentro del nuevo marco metodológico en que nos encontramos. En este sentido, los entrenadores muestran gran interés por la mayor responsabilidad que han de asumir los jugadores en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, así como por la mayor seriedad y esfuerzo que han de demostrar. Por último, también consideran muy importante que los jugadores aumenten el conocimiento de sí mismos, de sus propias posibilidades, necesidades y limitaciones.

El tema que más centra las intervenciones de los entrenadores es la nueva asunción de responsabilidades de los jugadores dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. No en vano, nos encontramos dentro de los métodos activos (Bayer, 1979), *en los que además de entender profundamente las características propias del deporte, están basados en el practicante (...) de acuerdo con la forma concreta que tienen los niños de acceder al conocimiento* (Águila y Casimiro, 2001). En el mismo sentido, el aprendizaje de los niños ha de estar basado en una serie de principios psicopedagógicos, de entre los cuales destaca el protagonismo, la implicación

y participación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Se parte, por tanto, *de los intereses del niño reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la adquisición de unos conocimientos adaptados* (Blázquez, 1999:259). En definitiva, al dar mayor protagonismo a los jugadores lo que se consigue, entre otros aspectos, un mayor compromiso con la actividad, una mayor colaboración en la realización de las mismas, un mayor diálogo y respeto por los demás participantes, etc. (Vizcarra, 2004:3)

“Yo lo resumiría en mayor implicación. (...) Por parte de los jugadores van desde un pequeño desencanto inicial porque les preguntas, les hace pensar, les haces trabajar más, pero al final están más motivados y se sienten importantes.” (Antonio, 2479-2488).

En la línea marcada anteriormente, Blázquez (1999:260) nos dice que *sólo un estudio sistemático de lo que comporta y supone para el niño una pedagogía dirigida a la reflexión de la situación motriz y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica*. El objetivo no es quedarse en un aprendizaje *débil*, en el que el niño es capaz de realizar un gesto sin ser capaz de comentar nada sobre él ni analizarlo, sino fomentar aprendizajes *fuertes*, en el que además de realizar la habilidad, el niño sea capaz de reflexionar sobre ella. (Arnold, 1990).

“Permitir que los jugadores se impliquen y muchas veces cuestionen lo que tú dices, porque son muy despiertos y lo hacen, como vean algo que no concuerda te lo dicen.” (Juan, 2490-2493).

“Yo creo que les vas dando capacidad para opinar y eso al principio les cuesta y no les gusta, pero termina por motivarlos mucho más”. (Antonio, 2493-2496).

“Al final creo que todos se sienten más importantes, y se dan cuenta de que aprenden más así. Lo que más le llama la atención es eso de hacerles preguntas. No están acostumbrados a que su opinión tenga importancia.” (Antonio, 2520-2524).

Pero, para alcanzar el objetivo de dotar a los alumnos de mayor protagonismo, hemos de partir de las propias inquietudes de los mismos. Igualmente, se requiere un esfuerzo por su parte, tratándose de un *enfoque didáctico de la enseñanza deportiva caracterizado por pretender la participación activa del alumnado en la realización de aprendizajes significativos y funcionales*.

(...) *el enfoque constructivista de iniciación deportiva parte de la necesidad e importancia de que el alumno o la alumna comprenda, en términos generales, la naturaleza, las características y los objetivos de la actividad deportiva en que va a ser iniciado y, en términos particulares, el significado y sentido de los aprendizajes que debe realizar en cada momento a través de las diversas actividades que se le propongan para ello* (Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001:165). En este sentido, Romero Granados (2001) asevera que el perfil del formador del futuro debe proporcionar a los escolares la posibilidad de que se formen de una manera autónoma, siendo esto una responsabilidad social, que responde a la aceleración del desarrollo cultural. Este hecho nos llevará a centrarnos más en el proceso que en los contenidos, creando un clima de trabajo en el que el profesor se convierta en un elemento facilitador, más que en una fuente de información.

“Los jugadores tienen que tener una gran capacidad de esfuerzo o sacrificio, para moverse y buscar eso, tener claro el concepto de apoyo, de ayuda, pero vuelvo a lo que tú has dicho, quizás los nuestros puedan conseguirlo en algunos casos, pero no hay muchos entrenadores que enseñen esto, no hay muchos entrenadores que fomenten esa capacidad de sacrificio intelectual”. (Juan, 1792-1796).

En relación con esto, también destacan la existencia de algunos jugadores que no quieren asumir las responsabilidades a las que se han hecho referencia con anterioridad.

“Depende del niño, algunos se sentían más motivados y a otros les costaba más trabajo. Eso de pensar y reflexionar parecía que a algunos no les gustaba, lo interpretaban como una pérdida de tiempo para jugar, pero casi todos es cierto que estaban más involucrados.” (Juan, 2097-2101)

Además de asumir nuevas responsabilidades, los entrenadores afirman que los jugadores han de llegar a ser más serios o mostrar más seriedad dentro de las nuevas funciones que se les transfieren y que han de asumir. Aunque en el campo de la Educación Física, Solana, Delgado y Medina (2004:286), dicen que *ésta puede contribuir mucho al desarrollo de la responsabilidad, Los educadores físicos nos encontramos con la obligación de no centrarnos solo en el desarrollo de aspectos físicos, sociales o cognitivos, sino que también debemos incidir sobre valores y actitudes, teniendo nuestra área un gran potencial para desarrollar la responsabilidad de los alumnos.* Ya en el campo del fútbol, Fraile (1996:127 y ss.) habla de un cambio de roles o funciones entre el entrenador y el jugador con respecto a las que se han

asumido tradicionalmente. Dicho autor establece las nuevas funciones en tres facetas diferentes, en la elaboración del entrenamiento, en la ejecución del trabajo y en la evolución. De entre dichas funciones destacan las que atribuyen al jugador la conveniencia de participar en la elaboración del entrenamiento, la asunción de un mayor protagonismo en su aprendizaje y la de dar su opinión acerca de los procesos que está siguiendo.

“Aquellos que están demostrando una seriedad en el trabajo tenemos nosotros que demostrarle que los apoyamos y que los tratamos como se merecen y que intentamos enseñarlos, entre otras cosas, porque eso es lo que nos están demandando”. (Juan, 350-355).

“A los que son serios hemos de responderles con la misma seriedad, decir que este niño, que a lo mejor tiene menos posibilidades, ha progresado gracias al entrenamiento y sobre todo presenta unos niveles de seriedad en el trabajo bastante más adecuados. Que este se ha ganado el premio debido a su trabajo, y que su hijo, que no viene a entrenar, por lo menos en un programa de escuelas deportivas municipales no tiene que tener el mismo premio que aquel que está demostrando ganas de aprender, seriedad, continuidad (...). La diferencia que hay entre tu hijo y ese niño en concreto es mucho menor que le que había cuando empezaron a entrenar, por la seriedad que me está demostrando”. (Antonio, 329-345).

Por último, dentro de esta categoría, los entrenadores confieren gran importancia a que los jugadores tengan un mayor conocimiento de sí mismos, esto es, de sus características, posibilidades, necesidades y limitaciones.

“Hay una cosa que yo veo muy importante, que cada compañero sepa del pie de que cojea cada uno de sus compañeros, es decir ser consciente de que él falla en una cosa pero yo también fallo.” (Antonio, 1362-1367).

“Han comprendido su nivel y saben lo que pueden aportar. Pienso que aunque esta metodología es buena para todos, es menos discriminatoria. Ahora los menos buenos son capaces de aportar soluciones y de recriminar a los más buenos si se equivocan. Esto era antes imposible. Los buenos eran los jefes, y ahora lo son menos. (Antonio, 2578-2586).

IV.6.3. DIMENSIÓN: EL ENTRENADOR, PERFIL Y FUNCIONES.

La tercera dimensión con más apariciones es la que recoge las opiniones de los entrenadores entorno a su perfil y funciones en el fútbol base.

Como vemos en la tabla IV.6.5., esta dimensión aparece en 53 ocasiones, significando esto el 14,72% de las intervenciones realizadas por los entrenadores en el proceso de formación colaborativa.

DIMENSIÓN		FRECUENCIA	PORCENTAJE
EL JUGADOR-ALUMNO		53	
CATEGORÍAS	TFO	Formación, Competencias y Capacidades del Entrenador de Fútbol-Base	32 60,38 %
	TED	Funciones del Entrenador en el Fútbol-Base	21 39,62 %

Tabla IV.6.5. Categorías de la Dimensión *El Entrenador: perfil y funciones*.



Gráfico IV.6.4. Categorías de la Dimensión *El Entrenador: perfil y funciones*.

Dentro de la dimensión que nos ocupa, como vemos en la tabla IV.6.5. y gráfico IV.6.4., las opiniones e inquietudes de los entrenadores se pueden agrupar en dos categorías. Por un lado, la referida a las *funciones del entrenador en el fútbol base*, y, por otro, las que se ocupan de la *formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol base*.

A continuación, nos ocupamos del análisis de cada una de esas categorías.

IV.6.3.1. FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL BASE.

Las preocupaciones de los entrenadores en torno a la formación y competencias del entrenador de fútbol base se centran, primordialmente en dos aspectos. Por un lado, aluden a la mala o escasa formación que tiene el colectivo que se encarga del fútbol base, apuntando, como aspectos relevantes de esta causa, a la formación inicial y a las creencias y actitudes de los que componen dicho colectivo. Por otro lado, y en consonancia con lo anterior, se refieren a lo que ellos consideran como formación mínima para asumir con garantías el desempeño de entrenador en el fútbol base.

Con respecto a la formación que existe entre los entrenadores de las categorías en edades de iniciación, los participantes en el proceso de formación colaborativa creen que es escasa. En este sentido, Saura (1996) achaca a la escasez de personal capacitado y especializado las carencias tan graves que se pueden observar en el deporte escolar o en el aspecto educativo del deporte en edad escolar. Giménez (2001:43) se muestra de acuerdo con lo anterior aseverando que *es muy importante que el entrenador tenga personalidad y formación correcta, ya que su actuación repercute directamente en la conducta deportiva de sus jugadores, sobre todo de los mas jóvenes. No en vano, el entrenamiento y la práctica del fútbol es atendido por personas sin apenas cualificación que, a pesar de sus buenas intenciones y magnanimidad, protagonizan actuaciones que dejan mucho que desear. Es curioso que, precisamente en los ámbitos de iniciación deportiva y de las escuelas de fútbol, suelen predominar estas personas que realizan actividades o prácticas no todo lo adecuadas que debieran para el aprendizajes del fútbol, para garantizar la salud de los jóvenes jugadores y para asegurar unos valores educativos* (Romero y Vegas, 2002:474). Estas ideas son apoyadas por un número importante de trabajos, de entre los cuales podemos destacar las aportaciones de Tutko y Richards (1984), Martens (1989), Guillén y Miralles (1995) o Piéron (1999).

"Hay mucha gente trabajando en esto que no tiene ni idea de que va este rollo." (Juan, 677-678).

"Es que se está cediendo en muchos aspectos, en prioridades, en necesidades de formación. Cedemos mucho, entonces no nos queda mucho campo donde actuar. Nosotros

podemos estar ocho meses educando una cosa y los niños lo van asimilando. Ahora los niños salen del campo de fútbol y el que está en la escuela deportiva de al lado no tiene la formación o los conocimientos que tienes tú y en media hora te echa abajo lo que te ha costado tanto trabajo." (Juan, 665-675).

Consideran que una de las causas de que ocurra esto es lo poco reconocida que está la labor que desempeñan, y el poco conocimiento que existe sobre la importancia de una correcta Educación Física y sobre las repercusiones que tiene ésta sobre el acorde desarrollo integral de los niños. La principal línea de investigación sobre la formación del entrenador ha seguido o ha sido paralela a la seguida sobre la formación del docente de Educación Física. El área de investigación sobre la formación del entrenador deportivo en nuestro país es muy reciente y su máximo precursor es Ibáñez (1996), siguiendo la línea de autores como Delgado Noguera (1989), Del Villar (1993), Medina (1994), Romero (1995), Viciano (1995), pero todos estos desde el punto de vista de la formación del profesorado. En la misma línea, Moreno Contreras (1997) habla de la necesidad de adecuar la formación del entrenador para que se asimile lo máximo posible a la del profesor de Educación Física, y en palabras de Ibáñez (1997), la formación de los técnicos deportivos ha evolucionado casi paralelamente a la de los especialistas en Educación Física de nuestro país. Ahora bien, este último autor habla de que aún encontrando similitudes entre ambas formaciones iniciales, existen una serie de diferencias que caracterizan el perfil del técnico deportivo, pues entre otras, destaca que habiendo recaído la formación de los técnicos deportivos en las federaciones, éstas han seguido procesos formativos basados en criterios personalistas y que tradicionalmente se ha favorecido el acceso a tareas de dirección de equipo a personas sin una formación académico-deportiva suficiente (Ibáñez, 1996; Romero y Vegas, 2002a).

"Si la demás gente no lo ve importante, somos nosotros los responsables de cambiar esa visión". (Antonio, 663-665).

"Muchas veces el problema no es de los niños, es de los padres, pero somos nosotros, a través de la seriedad que comentamos, los que tenemos que convencer a la gente de que esto es importante y necesario". (Juan, 389-393).

Atendiendo a lo expuesto, están convencidos de que la visión tradicional del entrenamiento del fútbol en general, y del fútbol base en particular, es muy perjudicial, ya que no se están atendiendo las verdaderas necesidades de los niños en estas edades. Es por ello que

Giménez (2003:37) habla de la necesidad de realizar planteamientos alternativos en la enseñanza del deporte, posibilitando un profundo cambio en la forma de trabajo de los entrenadores. Autores como Devís y Peiró (1992), Fraile (2000), o Contreras, García y Gutiérrez (2001) abogan por un planteamiento diferente de la formación del técnico deportivo, alejándose de que el entrenamiento recaiga en jugadores reconvertidos a dirección de equipo sin la formación adecuada para ello (Ibáñez, 1997).

"Te echan a un licenciado en Psicopedagogía y Maestro en Educación Física porque al parecer no tiene los conocimientos necesarios para entrenar a los niños y meten a uno que ni siquiera tiene el curso de 65 horas, pero que siempre ha jugado al fútbol". (Antonio, 594-599).

"En el caso de nuestros alrededores, entrena el que se supone que sabe de fútbol, que para ellos es quien ha estado jugando al fútbol". (Antonio, 843-946).

Consideran que el perfil típico del entrenador de fútbol base es aquel que sólo se preocupa de aspectos específicos de este deporte, como afirma Díaz (1992), que nos viene a decir que el entrenador del deporte base no sólo puede tener o adquirir conocimientos o competencias de tipo exclusivamente técnico, sino que es más importante tener cualidades como educador. En este sentido, Sánchez Bañuelos (1996) critica a los entrenadores que pierden la mentalidad humanista y se centran en aspectos meramente técnicos o deportivos buscando resultados a corto plazo. Pero este hecho parece estar alejado de la realidad, pues como confirma Ibáñez (1997), *la formación de los entrenadores se ha centrado en los aspectos más específicos, descuidando la formación metodológica.*

"Creo que un entrenador está capacitado para entrenar a un equipo grande, pero no en una escuela de fútbol". (Juan, 824-827).

"Efectivamente, sólo y exclusivamente fútbol. Para machacar al niño con fútbol, fútbol, fútbol. No están preparados para educar, creen que eso escapa a las competencias y a lo que se pretende trabajar en una escuela deportiva". (Antonio, 827-833).

Para justificar este hecho, los participantes en el proceso de formación colaborativa, apuntan en dos direcciones principalmente. Por un lado, aluden a la escasa formación inicial de los cursos de técnico deportivo. Como ya hemos reseñado antes, Ibáñez (1997) establece una

serie de aspectos claves en los cuales la formación inicial que están dando o han dado las federaciones deportivas no son acordes ni con las demandas de la población a la que va dirigida, ni con las exigencias del papel que han de desempeñar. Se hace necesaria *la elaboración de un diseño curricular en los deportes que guíe a los entrenadores sobre su enseñanza en las diferentes etapas de aprendizaje, durante la formación de los jugadores* (Tobío y cols, 2000:304). Esta nueva línea ha de apuntar hacia la formación de *profesionales de la enseñanza del deporte con verdaderas inquietudes educativas y con las herramientas necesarias para llevarlas a la práctica* (Morcillo, 2004:36).

“Yo tengo el segundo nivel, y se ciñen a lo más básico y eso después se nota.” (Juan, 841-842).

“(…) Yo no voy a tanto, pero aquí por lo menos los que van a enseñar a los entrenadores, por lo menos que supieran algo. Por lo menos que fueran licenciados. Tú no le puedes exigir a una persona de la noche a la mañana, de no tener nada, a tener tanto, pero si puedes exigirle a la federación que pongan nuevos profesores, que transmitan algo”. (Juan, 1067-1075).

En este sentido, las principales carencias que creen que se tienen entre los entrenadores de fútbol base son las referidas a aspectos didácticos, siendo éste uno de los aspectos más importantes, pues *la formación psicopedagógica del entrenador es fundamental ya que el niño está empezando a formarse como deportista por lo que el planteamiento de objetivos educativos, el trabajo de contenidos acordes a la edad y nivel, y la utilización de una metodología adecuada harán que los niños se ilusionen por la práctica deportiva del fútbol.* (Giménez, 2001:39). Estas mismas creencias son apoyadas por trabajos como los de Wein (1995,1999), Ibáñez (1998) y Romero (2004,2005). En el caso de Ibáñez (1998), haciendo referencia al baloncesto, reivindica una mayor orientación en los primeros niveles hacia la iniciación al baloncesto, mientras que sea en las últimas etapas formativas cuando nos decantemos hacia el rendimiento. Es por ello que Giménez (2001:166) hable de la necesidad de una mayor formación psicopedagógica entre los entrenadores de iniciación deportiva.

“Llegas al curso de entrenador y te das cuenta de que a nivel didáctico no te enseñan nada”. (Juan, 1042-1044).

“Este año sólo me han dicho lo que es la asignación de tareas y además muy peculiar. A nivel general creo que el organigrama es erróneo, la mayoría de los profesores no saben enseñar en la federación. Por ello, cuando ellos exigen, recriminan, piden, etc..., yo pienso que primero se tienen que quitar todos aquellos que son muy poco válidos, y después empezáis a pedir, porque si no tienen preparación para formar, después no pueden exigir que a los que ellos han formado, tenga formación”. (Juan, 1049-1059).

Por tanto, se atisba una necesidad de mayor formación didáctica como asegura Romero (2005).

“Las cosas cambiarían mucho si la gente que está al frente de esto tuviera más formación didáctica”. (Antonio, 601-603).

Ante todo lo anterior, opinan que la formación necesaria para llevar a cabo una labor educativa dentro de las escuelas de fútbol es superior a la de técnico deportivo, abogando más por el perfil didáctico de los Maestros y algunos licenciados. *Para conseguir que la enseñanza se plantee de una forma más integral y educativa, el entrenador deberá tener un perfil cercano al de un maestro o educador, con una formación técnica y psicopedagógica adecuada, para así poder ser la persona que oriente y facilite la formación psicomotriz (Giménez, 2003:37). Es más, la aplicación de la nueva legislación en titulaciones deportivas tiene que permitir establecer nuevas aportaciones que a partir de este estudio se introduzcan inmediatamente durante el proceso de formación del entrenador deportivo. Así pues, en el diseño de los programas de formación del entrenador deportivo se deben considerar relaciones que permitan incorporar las aportaciones que se producen de la investigación del profesorado en general y del de Educación Física en particular (Ibáñez y Medina, 1999:44).*

“me llegaron a comentar que en la antigua Yugoslavia, para ser entrenador de cualquier deporte había que haber pasado antes por estudios universitarios de Educación Física. Podemos ver que técnicamente son los mejores entrenadores de Europa y podemos ver los éxitos que siempre han tenido. Los jugadores técnicamente son los mejores de Europa y tácticamente andan muy bien, aunque a nivel individual destacan por encima del resto de europeos.” (Antonio, 949-960).

“Ser entrenador de fútbol no es suficiente para dirigir una escuela de fútbol” (Juan, 815-817).

“Es que no es suficiente, es que el entrenador de fútbol no tienen, a lo mejor, digamos, la formación metodológica y didáctica”. (Antonio, 817-820).

“Ser entrenador de fútbol no sirve para trabajar en una escuela deportiva. En las escuela deportivas hay que ser maestro, o por lo menos que un maestro supervise el trabajo. Porque los entrenadores a nivel de didáctica van un poco limitados”. (Antonio, 710-715).

Aún así, también muestran su preocupación por una buena o correcta actitud, alegando que la formación tampoco garantiza que la labor desempeñada por los entrenadores en el fútbol base sea la idónea. En este sentido, Morcillo (2004:37) afirma que uno de los aspectos claves de la formación del técnico deportivo es la inquietud, alegando que *si no se tiene, sólo queda una posibilidad: despertarla, o abandonar por el bien de nuestros jugadores. Y en este sentido los centros de formación, y los clubes o escuelas de fútbol tienen todo que decir.*

“Yo lo tengo clarísimo, tú puedes ser el tío que más ha estudiado del mundo, pero si no quieres trabajar no trabajas. En cambio, hay gente que por lo que sea no se ha podido formar, pero están muy preocupados e intentan hacer las cosas bien. (...) Además de poder hay que querer.” (Juan, 2459-2466).

IV.6.3.2. FUNCIONES DEL ENTRENADOR EN EL FÚTBOL BASE.

Otra de las grandes preocupaciones que caracterizan las opiniones de los entrenadores, en el proceso de formación colaborativa, son las *funciones del entrenador en el fútbol base.*

Dentro de esta categoría, las opiniones de los entrenadores giran en torno a tres aspectos primordiales. En primer lugar destacan que el principal papel del entrenador con los niños en edades de iniciación es la formación y la educación. Para ello plantean la necesidad de exigir seriedad en las propuestas y planificaciones que se realizan, abogando o exigiendo una mayor implicación y trabajo.

En referencia a la que consideran la principal función del entrenador en el fútbol base, los participantes en el proceso de formación colaborativa, creen que debe existir un gran convencimiento hacia el papel del entrenador como educador y formador, sobre todo en estas edades. En esta línea se expresa Giménez (2001:39) cuando habla de la necesidad de que en las edades de iniciación, los técnicos den gran importancia a inculcar hábitos y transmitir valores.

Igualmente Marcet (1999:32 y ss.) nos habla de la gran oportunidad de educar a través del fútbol, como banco de experiencias socializadoras. Pero para ello reclama una gran preparación psicopedagógica y un gran convencimiento del entrenador con respecto a estos temas, aspectos en los que coincide plenamente Coca (2002).

“Nuestra postura como formadores tiene que ser muy firme.” (Juan, 169).

Muestran su inclinación, por tanto, hacia un trabajo del entrenador que vaya más allá del fútbol. *A nuestro juicio, la enseñanza del fútbol no debe limitarse a la simple transmisión de un repertorio más o menos amplio de habilidades técnicas* (Lago, 2001:36). Esta visión fue compartida por los principios del año europeo de la educación a través del deporte, con motivo del cual se editó una guía para entrenadores en la que podíamos leer que *la finalidad de este plan es capacitar a los entrenadores para hacer ver las decisiones éticas que forman parte del deporte y facilitar la práctica en la toma de decisiones basadas en los valores del juego limpio* (ONU, 2005). En este sentido, *la transmisión de valores es un importante componente del proceso social por lo que en el entrenador juega un importante papel como modelo para los deportistas jóvenes.* (Sage y Barber, cit. Por Alemán y cols., 1996:520).

“Si eres entrenador de fútbol, te tienes que dedicar al fútbol. Esto es lo que piensa la gente. No comprenden que dentro de los entrenamientos o de lo que trabajes con los niños haya más temas.”. (Juan, 2449-2453).

“Entrenar bien es ofrecer al niño el máximo número de posibilidades de tener experiencias propias.”. (Antonio, 263-264).

Dentro de esas funciones, destacan la necesidad de incidir en la educación integral del individuo, haciendo especial hincapié en el correcto desarrollo motor del mismo y en la educación para la salud. Es ésta una de las características que Saura (1996) destaca del deporte en edad escolar, pues considera que en él el entrenador es un educador, que procurará que los alumnos mejoren la salud a través de la práctica de actividad física.

“Acaban el partido y se van por ahí sin ducharse, yo he empezado por obligarles a que en cuanto acabe el partido se quiten la equipación.”. (Antonio, 448-451).

"Hasta que te das cuenta que lo tuyo es trabajar las habilidades básicas, el equilibrio, la coordinación, empezar con base de psicomotricidad." (Juan, 857-860).

"Los niños no pueden entrenar lloviendo, pero la gente piensa que son profesionales, que hay que entrenar o jugar a la hora que sea y bajo las circunstancias que sean." (Juan, 643-646).

Bajo esta perspectiva, consideran que las funciones del entrenador son diferentes a las que se le han atribuido y se han asumido tradicionalmente. No basta, por tanto, con tener unos conocimientos técnicos específicos sobre el deporte que estamos trabajando, sino que los jugadores sientan por parte del entrenador que *su principal preocupación es ellos y su formación* (Morcillo, 2004:41). Es por ello que el entrenador en la iniciación deportiva puede ser entendido como *aquellos técnicos deportivos, más o menos jóvenes que tienen entre sus principales objetivos formar a sus alumnos, facilitarles el desarrollo motor mediante entrenamientos y competiciones en las destrezas básicas de la especialidad deportiva que practican, y utilizar el deporte como un medio educativo importante.*" (Giménez, 2001:166).

"Llegan y les dicen a los niños lo que tienen que hacer y mientras pintan el campo, o recogen el material o se van. Para hacerlo como nosotros lo hemos hecho hay que estar completamente atento". (Juan, 2436-2438).

Ante todo lo anterior, creen totalmente necesario un cambio de enfoque en el mundo de la iniciación deportiva al fútbol. Donde los planteamientos sean más serios y acordes a las necesidades reales de los niños. En palabras de Tobío y cols. (2000:), *la administración educativa y del deporte deberían promover este proceso.* En cierto modo este cambio de posicionamiento se está desarrollando, aunque lentamente, a través del R.D. 320/2000 que establece las enseñanzas y titulaciones de los técnicos deportivos de fútbol y fútbol sala en el territorio nacional.

"Si no lo planificamos, no podemos exigirle a los jugadores que sean serios. El hecho de que todo esté planificado es positivo, porque ven que trabajas y entonces tienes derecho a exigirles que ellos trabajen."(Juan, 2174-2177).

"La solución está en plantear actividades serias y procesos de enseñanza-aprendizaje serios". (Antonio, 362-364).

Para asumir estos nuevos planteamientos y dotarlos de seriedad, llegan a la conclusión de que es precisa una mayor capacidad de trabajo.

“Hay que trabajar mucho más, y muy pocos están dispuestos a hacerlo. Primero porque tienes mil ocupaciones más, segundo porque te pagan poco. Pero bueno, vamos a lo que nos interesa, si tú quieres que cada jugador trabaje lo que necesita, la cantidad de trabajo es mucho mayor.” (Juan, 2039-2046).

Esta mayor capacidad de trabajo se concreta en más implicación por parte del entrenador, asumiendo el nuevo rol que posee dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y superando la visión tradicional del mismo, es decir, convirtiéndose en un mediador, en un facilitador de aprendizajes, atendiendo a cada alumno en función de sus posibilidades, y acercando la realidad del deporte hasta las capacidades comprensivas de los jugadores, esto es, situándose en un enfoque comprensivo y constructivista de la enseñanza (Graça y Olivera, 1998; Contreras, 1998; Contreras, De la Torre y Velázquez, 2001; Romero Granados, 2001; Garganta, 2003).

“Yo lo resumiría en mayor implicación, pasas por más quebraderos de cabeza y eso mismo te hace ver la necesidad que tienes de leer cosas, ver otras experiencias.” (Antonio, 2479-2483).

“Antes ellos estaban obligados a aprender o a jugar bien y tú los mirabas desde fuera. Los criticabas o les dabas consejos. Ahora tú te interesas por ellos, se dan cuenta y ven que hay más seriedad”. (Antonio, 2504-2508).

“Cambia mucho la posición de unos y de otros.” (Juan, 2508-2509).

IV.6.4. DIMENSIÓN: CONCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS.

La dimensión que nos ocupa, alberga las opiniones y creencias de los entrenadores en torno a cómo ha de ser el entrenamiento en el fútbol base y a los contenidos específicos del fútbol que debe incluir.

DIMENSIÓN			FRECUENCIA	PORCENTAJE
EL JUGADOR-ALUMNO			53	
CATEGORÍAS	ECO	Contenidos Específicos del Entrenamiento en el Fútbol Base	41	77,36 %
	ENT	El Entrenamiento en el Fútbol Base	12	22,64 %

Tabla IV.6.6. Categorías de la Dimensión *Concepción del Entrenamiento y Contenidos Específicos*.



Gráfico IV.6.5. Categorías de la Dimensión *Concepción del Entrenamiento y Contenidos Específicos*.

La dimensión *Concepción del entrenamiento y contenidos específicos* corresponde, al igual que la referida al *Entrenador, perfil y funciones*, el 14,72% de las intervenciones que realizan los entrenadores en el proceso de formación colaborativa que han seguido.

Dentro de esta dimensión, los entrenadores se ocupan, primordialmente, de las características que ha de tener el entrenamiento en el fútbol base para responder a las necesidades, posibilidades y limitaciones de los jugadores a los que va dirigido. Como vemos a lo largo del análisis de este proceso de formación colaborativa, el hecho de atender a las características de los jugadores constituye el nexo de unión entre todas las dimensiones y categorías que hasta el momento se han tratado.

La dimensión se divide en dos categorías, por un lado la referida a los *contenidos específicos del entrenamiento* y, por otro, la que se ocupa de las *características del entrenamiento en el fútbol base*.

IV.6.4.1. CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL ENTRENAMIENTO.

La categoría que se ocupa de los contenidos específicos que ha de caracterizar el entrenamiento, bajo la perspectiva o creencias de los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa, es la que más presencia tiene dentro de la dimensión *Concepción del entrenamiento y contenidos específicos*.

En esta categoría, los principales aspectos que centran la atención y opiniones de los entrenadores son la necesidad de inculcar en los jugadores la colectividad del juego del fútbol, los problemas espaciales que presentan los jugadores de estas edades, así como la idoneidad de plantear situaciones de enseñanza-aprendizaje que guarden relación con la situación real de juego o que sean lo más parecidas posibles al mismo.

Los entrenadores, como hemos dicho, se encuentran muy preocupados por el hecho de que los jugadores comprendan la naturaleza colectiva del juego del fútbol. No en vano, la mayoría de autores sitúan esta edad, es decir, la correspondiente a la categoría alevín, como la adecuada para que los niños comprendan la naturaleza colectiva del juego (Garganta y Pinto, 1994; Pino y Cimarro, 2001; Sans y Frattarola, 2002; Ardá y Casal, 2003).

“Un alevín de segundo año no tiene porqué abusar tanto de balón”. (Juan, 1170-1171).

“A lo largo de todo el curso uno de los objetivos es que lo niños pasen el balón”. (Juan, 1120-1122).

Este hecho toma gran importancia si vemos que los jugadores de estas edades son de un carácter egocéntrico muy marcado, aspecto éste que ya se trató en la dimensión del *jugador-alumno*.

"Porque es un niño que va a su bola y me está costando mucho trabajo hacerle comprender que esto es un juego colectivo". (Antonio, 1205-1207).

Sobre lo apuntado, los entrenadores opinan que al final del proceso, como ya dijimos en la categoría dedicada a las *características y necesidades del jugador*, éste es más colectivo, y que ha comprendido mejor el aspecto relacional de juego y la necesidad de cooperación para conseguir los objetivos del mismo.

"Yo creo que han comprendido que hay diferentes roles en el juego. Es cierto que antes se comportaban todos iguales. Su objetivo era tener el balón, colar goles y que no nos cuelen. Todos luchaban por eso de forma egoísta. Ahora algunos juegan colectivamente, se comportan de manera diferente cuando tienen el balón o cuando no lo tiene, cuando atacan o cuando defienden." (Juan, 2569-2577).

"Creo que llegan a ser más colectivos, porque se dan cuenta de que así se consiguen más cosas". (Juan, 2612-2615).

Otro de los aspectos que más preocupa a los entrenadores, dentro de la categoría en que nos encontramos, es la adecuación de los espacios de juego a los jugadores de estas edades. El tratamiento del espacio para la iniciación deportiva ha sido tratado por autores como Blázquez (1995), Hernández Moreno (2000), Ruiz, García y Casimiro (2001) y Rivadeneyra y Sicilia (2004). Todos ellos coinciden, por un lado, en las dificultades de los jóvenes jugadores en adecuar su actuación a las demandas del espacio de competición, y por otro, como consecuencia del primero, a la manipulación y adaptación del mismo a las características de los jugadores. En esta línea Garganta y Pinto (1994:100) nos vienen a decir que *cuanto mayor sea el espacio de juego, mayor tendrá que ser la capacidad para cubrirlo.*

"Bajo mi punto de vista el tema de los espacios de juego es muy importante, porque es lo que va a permitir a los jugadores poder o no poder realizar ciertas acciones o todas las acciones." (Juan, 1493-1497).

Para ello abogan por una manipulación del mismo con la pretensión de alcanzar los objetivos propuestos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Dicha manipulación, en la mayoría de los casos apunta hacia la construcción de situaciones de enseñanza-aprendizaje en espacios reducidos. En relación con este aspecto y el tratado en el párrafo anterior, Carrillo,

López y Rodríguez (1998) cit. por Giménez (2001:42), nos vienen a proponer *implantar como base para el juego colectivo en estas edades las situaciones reducidas*.

“Estoy de acuerdo en lo de los espacios reducidos, ya que así podrán dominarlo mejor y sentirse más próximos a lo que ellos consideran participar en el juego”. (Antonio, 1631-1634).

En relación con esto, los entrenadores dan mucha importancia a que las actividades de enseñanza-aprendizaje que se utilicen en los entrenamientos tengan una transferencia lo más ajustada posible a la situación real de juego, por lo que optan por situaciones parecidas a la misma. Nos encontramos, como ya hemos comentado en ocasiones anteriores dentro de un marco metodológico comprensivo y basado en la realidad del juego, por tanto, preservar las características del juego real han de ser una constante en los planteamientos utilizados (Ardá y Casal, 2003; Castejón y cols, 2003).

“Me parece indispensable que después de utilizar un espacio reducido se haga transferencia al espacio real en que van a participar los jugadores”. (Juan, 1650-1654).

En última instancia, dentro de esta categoría, destaca el hecho de que los entrenadores busquen una formación conceptual entre sus jugadores, de manera que se expresen con propiedad o conozcan las distintas habilidades específicas y acciones de juego con el nombre que les corresponde. Pino y cols. (2001) aluden a la formación conceptual como aquella formación asimilada por el alumno-jugador que le permite interpretar correctamente las situaciones de juego en las cuales se encuentre.

“Varios ejercicios indicaban como objetivo, es decir, como manera de conseguir puntos, controlar el balón en un determinado sitio. La verdad que algo que a priori puede ser tan fácil de entender me supuso muchos problemas, porque tuve que aclarar lo que podíamos entender por balón controlado”. (Juan, 1511-1518).

“Tomamos el acuerdo de que era cuando nos permitía seguir jugando el balón y lo entendieron muy bien, de hecho me está sirviendo mucho en otros ejercicios.” (Antonio, 1536-1540 – refiriéndose a la habilidad específica: control del balón).

IV.6.4.2. CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENAMIENTO EN EL FÚTBOL BASE.

Esta categoría guarda una estrecha relación con la analizada anteriormente, pero se dedica con exclusividad a analizar las características que han de calificar al entrenamiento seguido en el fútbol base.

Si bien, en la anterior categoría, los entrenadores se ocupaban del análisis de los contenidos específicos del fútbol que han de desarrollarse en el entrenamiento del fútbol base, en esta categoría, se centran en las características generales del mismo, o lo que es lo mismo, en lo que haciendo un símil con el ámbito educativo formal, se catalogan como contenidos generales.

De este modo, los principales aspectos que tratan los entrenadores son el aumento del bagaje motriz en el niño de estas edades, como principal objetivo a conseguir con el entrenamiento, y, en consonancia con esto, la postura contraria que muestran en torno a desarrollar un entrenamiento específico centrado en el fútbol.

La principal creencia que tienen los entrenadores, acerca de las características del entrenamiento en el fútbol base, es la necesidad de aumentar el bagaje motriz de los alumnos en estas edades. La mayoría de los autores establecen la edad de categoría alevín como el puente entre un aprendizaje genérico y el comienzo del trabajo de algunos aspectos más específicos, pero de base multilateral (Romero, 1997; Pino y Cimarro, 2001). En esta dirección, Iriarte (2000:37) no habla de iniciación específica hasta la edad correspondiente a la categoría infantil, la cual llama fase preparatoria. Previo a estas edades el trabajo debe consistir primordialmente en el desarrollo de patrones motores básicos, no siendo hasta la etapa que va desde los once a los catorce años cuando podemos comenzar con un trabajo más específico del fútbol y dónde el objetivo será dominar los fundamentos básicos del mismo (Sans y cols., 1999:26-27), prestando gran atención al *aumento del bagaje perceptivo-decisional-ejecución que permita al jugador en el futuro adaptarse a las situaciones de juego de forma óptima* y basándonos en una *metodología fundamentalmente global* (Sans y Frattarola, 2002:34).

"Para mí entrenar bien es ofrecer al niño el máximo número de posibilidades de tener experiencias propias". (Juan, 261-263).

En relación con esto, concuerda el pensamiento de que a estas edades no debe existir un entrenamiento específico, sino multilateral, en el que se atiendan a aspectos más globales del desarrollo motor del individuo (Romero, 1997; Silva, Fernandes y Celani, 2001; Lapresa, Arana, Carazo y Ponce, 2001; Lapresa, Arana y Ponce, 2002).

“No se debería trabajar sólo fútbol en prebenjamín, se debería trabajar como mínimo a partir de los once años”. (Antonio, 887-890).

IV.6.5. DIMENSIÓN: EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL

En última instancia, dentro del análisis del proceso de formación colaborativa, y más concretamente de la intervención de los entrenadores en él, a través de sus creencias, pensamientos y opiniones, nos ocuparemos de la dimensión *El entorno de la escuela de fútbol*, que es la que menos presencia tiene, aunque suficiente como para ser tomada en cuenta, ya que trata aspectos de interés.

DIMENSIÓN		FRECUENCIA	PORCENTAJE	
EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL		32		
CATEGORÍAS	AEO	Agentes Externos	18	56,25 %
	AEP	Padres	14	43,75 %

Tabla IV.6.7. Categorías de la Dimensión *El Entorno de la Escuela de Fútbol*.



Gráfico IV.6.6. Categorías de la Dimensión *El Entorno de la Escuela de Fútbol*.

En esta dimensión, como vemos en el gráfico IV.6.6. aparecen dos categorías, por un lado la referente a *Agentes externos* y, por otro, la que se ocupa de la *Padres*.

IV.6.5.1. CATEGORÍA: AGENTES EXTERNOS.

La categoría agentes externos tiene 18 apariciones entre las intervenciones de los entrenadores en el proceso de formación colaborativa. Dentro de esta categoría se tratan temas, que normalmente, interfieren en el desarrollo de la labor que los entrenadores creen correcta dentro de la escuela de fútbol.

Los tres principales aspectos que cobran protagonismo dentro de esta categoría son los referidos al escaso valor que se le otorga a la formación deportiva, así como a la labor del entrenador en el fútbol base y la poca responsabilidad o implicación que para con este mundo se tienen desde todos los ámbitos de la sociedad.

En referencia al valor que la sociedad atribuye a la formación deportiva, los entrenadores opinan que ocupa un lugar muy poco destacado dentro de las preferencias o prioridades de aquella. *Aunque la iniciación deportiva de los niños y niñas en nuestro país ha mejorado notablemente en los últimos 25 años gracias a la consolidación de las clases de Educación Física en primaria y secundaria ... la práctica deportiva de los niños y niñas en edad escolar todavía no recibe la atención que se merece, tanto por parte de los organismos deportivos y de las instituciones educativas como de las ciencias aplicadas al deporte*" (Cruz cit. por Segura, 2004:409). En esta misma línea, se puede observar como las actitudes de los alumnos hacia la actividad física se ve favorecida por el apoyo que ésta recibe de la sociedad (García Ferrando, 1993).

"Después me llueven críticas porque obligamos a los niños a que vayan a entrenar. Pues claro que hay que obligarlos, igual que el de la banda de música los obliga. Entonces, ¿qué pasa?, ¿qué el deporte es menos importante?: Para todos el fútbol es muy fácil. Todo el mundo sabe de fútbol, no necesitamos que nos enseñen fútbol, porque de eso ya sabemos, necesitamos que nos culturicen con música, informática, pero el deporte no hay que enseñarlo, eso ya se sabe". (Juan, 366-376).

En este sentido, afirman que se emplea la formación deportiva como un premio para los niños, pero no como un lugar de desarrollo o aprendizaje.

“De la música no quitan nunca a un niño, apruebe o suspenda. Tampoco lo quitan de la informática, pero del deporte sí”. (Juan, 381-383).

Esta falta de reconocimiento del valor que puede tener una correcta formación deportiva se refleja en la falta de valores deportivos y de responsabilidad desde todos los ámbitos para este cometido.

“Falta de valores y de responsabilidad. Hay muchas partes implicadas, el que hace la sesión y la plantea, el niño que intenta asimilar, pero que no se ve con la obligación de hacerlo, y muchos otros implicados que todos conocemos. Entonces antes de cualquier cosa lo que hay que cambiar es la responsabilidad hacia el deporte, no sólo hacia el fútbol en concreto. Tú a lo mejor eres el entrenador más serio en el trabajo, pero si los demás no lo son, o no quieren serlo, o lo que es peor, no saben que hay que serlo, tienes pocas posibilidades de éxito. Por desgracia somos pocos los que sabemos esto” (Juan, 1864-1882).

Es, por todo lo anterior, por lo que los entrenadores afirman que la labor del entrenador no llega a ser una excepción dentro de la percepción existente en la sociedad, no siendo reconocida como se merece, ni tenida en cuenta, con lo cual las posibilidades de éxito en tu trabajo son bastante limitadas.

IV.5.2. CATEGORÍA: PADRES.

Esta categoría bien podía haber sido incluida dentro de la anterior, pero la repetida aparición de alusiones a los padres y su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje a seguir en las escuelas deportivas, nos ha hecho pensar la conveniencia de tomarla como una categoría independiente con entidad para ser tenida en cuenta.

Dentro de esta categoría los entrenadores aluden primordialmente a las interferencias que los padres ocasionan en el desarrollo de los entrenamientos y la competición. *Nuestros jóvenes alumnos/jugadores viven en el seno de una comunidad y ésta está conformada por la primera entidad de convivencia que es la familia. La influencia que reciben de sus padres y*

familiares más próximos va a condicionar la jerarquía de valores que los educandos van a tener. El anecdotario deportivo está lleno de ejemplos positivos y negativos de las influencias familiares con respecto a la educación deportiva de sus hijos. (Torres, 2002:32).

“El niño lo hace, se queda convencido de que eso es lo mejor, llega el partido, su padre lo contradice y le incita a que haga otra cosa. El niño entra en una contradicción importantísima, ¿hago lo que hemos trabajado con el entrenador o lo que me dice mi padre?. Normalmente hace lo que le dice su padre.” (Juan, 56-62).

Los entrenadores afirman que existen pocos padres que realmente se involucren en los procesos de formación que están siguiendo sus hijos, lo cual constituye uno de los grandes problemas de la iniciación deportiva. *“El desarrollo de valores morales de jóvenes deportistas se debilita cuando observan conductas antideportivas de deportistas profesionales, directivos, entrenadores, que por medio de conductas no éticas intentan conseguir la victoria a cualquier precio” (Torres, 2002:19).*

“Tú conoces tres padres con los que vas a trabajar, pero el problema son los otros padres, que ven al Madrid o al Barcelona y se creen que sus hijos son futbolistas en pequeño”. (Antonio, 100-104).

“Que a ti te llegue un padre de un niño de ocho años y te diga que a su hijo no hay que cambiarlo porque es muy bueno, pues le está haciendo un gran favor a él y a los demás”. (Antonio, 127-130).

Los entrenadores afirman que las creencias de la mayoría se sustentan en la influencia de los medios de comunicación y en su opinión como aficionados, que no expertos, en un deporte. Dentro de esta perspectiva tiene cabida la siguiente reflexión: *Nuestra crítica es al sistema; en él estamos todos, deportistas, técnicos... y también, cómo no, padres y madres. Es sorprendente observar los comportamientos de algunos y algunas que a menudo acompañan a sus hijos en las competiciones, desde la más temprana edad: mayoritariamente su único objetivo es que su hijo/a sea el mejor y triunfe en esa especialidad. Cuando ese hijo o hija alcancen la mayoría de edad deportiva, que en el mejor de los casos es “la edad del abandono” (los 17, un año antes que la mayoría de edad civil...) la motivación pro-deportiva de esos padres se habrá derrumbado (Segura, 2004:410).*

"Pero está el padre de turno que entiende de fútbol lo que ve en la tele y cuando se produce dos veces que el equipo no es capaz de sacar el balón desde atrás empieza a pegar voces y a abroncar a los jugadores y al entrenador". (Juan, 141-145).

IV.6.6. CONSECUENCIAS DEL ANÁLISIS DEL PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA.

Expondremos a continuación los aspectos más importantes de cada una de las dimensiones tratadas anteriormente.

IV.6.6.1. CONSECUENCIAS DE LA DIMENSIÓN *METODOLOGÍA Y DISEÑO*.

Comenzaremos este apartado con los aspectos más relevantes tratados por los entrenadores en relación a la *metodología y diseño* que han pretendido emplear en los procesos de enseñanza-aprendizaje que han desarrollado.

En la tabla IV.6.8. mostramos las consecuencias que se pueden extraer de la categoría estrategias metodológicas.

CATEGORÍA: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
1 ^a Consecuencia:	Los entrenadores están muy preocupados y a la vez convencidos por garantizar la motivación de los jugadores como vía imprescindible para garantizar aprendizajes significativos.
2 ^a Consecuencia:	Una de las principales estrategias que pretenden utilizar los entrenadores es fomentar y buscar la reflexión en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de todos los participantes en el mismo.
3 ^a Consecuencia:	Los procesos de enseñanza-aprendizaje que quieren propiciar los entrenadores están basados en la progresión en función de los conocimientos previos de los jugadores, de sus necesidades, posibilidades y limitaciones.
4 ^a Consecuencia:	Se busca, como uno de los objetivos primordiales, dotar a los jugadores de gran protagonismo dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla IV.6.8. Consecuencias de la categoría *Estrategias Metodológicas*.

Siguiendo con la dimensión Mitología y Diseño, mostramos en la tabla IV.6.9. las consecuencias que se pueden extraer del análisis de la categoría intervención didáctica.

CATEGORÍA: INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	
1^a Consecuencia:	Los entrenadores se muestran muy preocupados por poder atender los diferentes niveles de los jugadores que tienen, fomentando la individualización.
2^a Consecuencia:	Los estilos de enseñanza participativos, así como los individualizados son los que los entrenadores creen más adecuados en estas edades, siempre desde un punto de vista basado en la enseñanza mediante la búsqueda. Dentro de este espectro de estilos de enseñanza pretenden basar su intervención didáctica.
3^a Consecuencia:	Una gran inquietud, mostrada por los entrenadores, es cómo transmitir información al alumno para que sea efectiva y significativa. Llegan a la conclusión de que ha de ser precisa, no extensa, y otorgarla en momentos puntuales de la sesión o cuando se produzca un hecho destacable. No creen conveniente parar a dar información continuamente.

Tabla IV.6.9. Consecuencias de la categoría *Intervención Didáctica*.

Por su parte, de la categoría manipulación de los factores estructurales de la tarea, las consecuencias que se extraen de su análisis son las que se muestran en la tabla IV.6.10.

CATEGORÍA: MANIPULACIÓN DE FACTORES ESTRUCTURALES DE LA TAREA	
1^a Consecuencia:	El principal interés de los técnicos es manipular los factores estructurales de la tarea para garantizar la individualización de sus planteamientos. Dentro de este aspecto dan gran importancia a las modificaciones reglamentarias, con reglas inespecíficas y de provocación.
2^a Consecuencia:	Las modificaciones realizadas no han de desvirtuar el juego, es decir, es muy importante preservar las características del juego de fútbol.
3^a Consecuencia:	Dentro de las modificaciones a realizar, dan gran importancia a la adaptación de los espacios donde se van a desarrollar las actividades, ya que estos habrán de adaptarse a las características, posibilidades y limitaciones de los jugadores. Permitiéndoles actuar en función de ellas.

Tabla IV.6.10. Consecuencias de la categoría *Manipulación de los factores estructurales de la tarea*.

Para terminar con la dimensión que nos ocupa, la categoría planificación y diseño, nos ofrece las siguientes consecuencias (tabla IV.6.11.).

CATEGORÍA: PLANIFICACIÓN Y DISEÑO	
1^a Consecuencia:	Los entrenadores destacan la importancia de realizar la planificación como vía indispensable para dotar de seriedad las propuestas que se realicen.
2^a Consecuencia:	Dicha planificación ha de responder a unos criterios multilaterales, alejándose o huyendo de la especificidad a estas edades.
3^a Consecuencia:	La progresión ha de ser el eje vertebrador de las planificaciones o programaciones a realizar, intentando que mediante las mismas se de respuesta a las características individuales y diferenciadoras de cada uno de los jugadores.

Tabla IV.6.11. Consecuencias de la categoría *Planificación y Diseño*.

IV.6.6.2. CONSECUENCIAS DE LA DIMENSIÓN *EL JUGADOR-ALUMNO*

Presentaremos a continuación los aspectos más destacados que se pueden extraer de las opiniones de los entrenadores en el proceso de formación colaborativa que han seguido en torno a la dimensión dedicada al *Jugador-Alumno*. En primer lugar (tabla IV.6.12), mostramos las consecuencias que se pueden extraer del análisis realizado de la categoría el jugador: características y necesidades.

CATEGORÍA: EL JUGADOR, CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES	
1^a Consecuencia:	Los entrenadores destacan el egocentrismo del niño, pero concluyen que no hay que luchar contra él pues es una característica inherente al mismo. Igualmente consideran que el marco metodológico en cual nos movemos es ideal para este hecho, pues los alumnos se sienten más importantes y atendidos que en otras metodologías.
2^a Consecuencia:	Destacan la individualización que precisan los alumnos, pues de lo contraria no podrán responder de manera satisfactoria a los planteamientos, actividades, juegos, etc., pues no estarán ajustados a sus posibilidades.
3^a Consecuencia:	Los alumnos, conforme avanza el proceso formativo adquieren aprendizajes más sólidos, de entre los cuales destacan la mayor implicación colectiva de los mismos, lo cual consideran muy importante debido al carácter egocéntrico de los jugadores de estas edades.
4^a Consecuencia	El origen de esos aprendizajes más consistentes lo achacan a la naturaleza vivenciada y significativa de los aprendizajes que están adquiriendo, principalmente por la atención a las individualidades de los jugadores.
5^a Consecuencia	Igualmente, y en línea con las dos consecuencias anteriores, los entrenadores consideran que los jugadores comienzan a ser más razonables en sus pensamientos.
6^a Consecuencia	Uno de los grandes problemas de los alumnos es su inadaptación a los espacios de juego debido a su estado de desarrollo de la percepción, organización y estructuración espacio-temporal.

Tabla IV.6.12. Consecuencias de la categoría *Jugador: características y necesidades*.

Por su parte, la categoría funciones del jugador, segunda de la dimensión que nos ocupa en este momento, nos permite presentar las siguientes consecuencias (tabla IV.6.13.).

CATEGORÍA: FUNCIONES DEL JUGADOR	
1^a Consecuencia:	La principal función del jugador es asumir las nuevas responsabilidades que se les confieren en este marco metodológico.
2^a Consecuencia:	Para que los aprendizajes sean significativos, los jugadores han de implicarse y mostrarse involucrados en la adquisición de los mismos.
3^a Consecuencia:	Los entrenadores llegan a la conclusión de que los jugadores, a través de la asunción de sus nuevas responsabilidades, llegan a ser más serios y coherentes en sus comportamientos.
4^a Consecuencia	Los alumnos han de ser conscientes de sus propias características, posibilidades y limitaciones.

Tabla IV.6.13. Consecuencias de la categoría *Funciones del Jugador*.

IV.6.6.3. CONSECUENCIAS DE LA DIMENSIÓN *EL ENTRENADOR: PERFIL Y FUNCIONES*.

En lo referente a la dimensión referida al *Entrenador: perfil y funciones*, las principales consecuencias que podemos extraer tras su análisis las mostramos a continuación.

En primer lugar nos centramos en la categoría formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol-base (tabla IV.6.14.).

CATEGORÍA: FORMACIÓN, COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL-BASE	
1^a Consecuencia:	Los entrenadores llegan a la conclusión de que para desempeñar la labor de entrenador de fútbol base se precisa más formación de la que actualmente tiene dicho colectivo.
2^a Consecuencia:	Dicha formación ha de ir más encaminada hacia aspectos psicopedagógicos y, en la medida de lo posible, ha de buscar semejanzas con la formación inicial de los Maestros de Educación Física.
3^a Consecuencia:	La formación inicial recibida desde las escuelas de entrenadores no es ni idónea ni suficiente para desempeñar la labor de entrenador de fútbol base. La orientación que se le da a dicha formación inicial va encaminada hacia la especificidad, aspecto que consideran muy perjudicial para los jóvenes jugadores.
4^a Consecuencia	Igualmente consideran que si bien la formación es necesaria, no lo es todo, pues depende mucho de la actitud del entrenador, la cual también ha de cambiar profundamente.
5^a Consecuencia	La visión tradicional del entrenamiento y del entrenador no favorece la formación y la educación en hábitos y valores que ha de ser lo primordial en estas edades.

Tabla IV.6.14. Consecuencias de la categoría *Formación, competencias y capacidades del entrenador de fútbol base*.

La segunda de las categorías de la dimensión referida al perfil y funciones del entrenador es la referente a las funciones del entrenador de fútbol base. Las consecuencias del análisis de la misma la presentamos en la tabla IV.6.15.

CATEGORÍA: FUNCIONES DEL ENTRENADOR DE FÚTBOL-BASE	
1^a Consecuencia:	La principal función y cometido ha de ser inculcar valores y hábitos entre los jugadores.
2^a Consecuencia:	Han de apostar por el trabajo multilateral, alejándose de la especificidad en los entrenamientos. Éstos deben ir encaminados hacia la formación integral y el desarrollo motor general de los jugadores, es decir, en crear una base perceptivo-motriz amplia.
3^a Consecuencia:	No basta con conocimientos específicos de fútbol para ser entrenador de fútbol base, por lo cual la visión tradicional de entrenador ha de cambiar.
4^a Consecuencia	Los planteamientos que desarrollen los entrenadores en el fútbol base han de ir acordes con las necesidades de los jugadores.
5^a Consecuencia	Se precisa una mayor implicación y capacidad de trabajo por parte de los entrenadores. Su misión va más allá de enseñar únicamente fútbol.

Tabla IV.6.15. Consecuencias de la categoría *Funciones del entrenador de fútbol base*.

IV.6.6.4. CONSECUENCIAS DE LA DIMENSIÓN *CONCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS*.

De los comentarios y opiniones referidas al entrenamiento en el fútbol base y las características que ha de tener, podemos extraer las consecuencias que recogemos a continuación.

La primera categoría de la presente dimensión es la referida a los contenidos específicos del entrenamiento, de cuyo análisis se pueden extraer las siguientes consecuencias (tabla IV.6.16.).

CATEGORÍA: CONTENIDOS ESPECÍFICOS DEL ENTRENAMIENTO	
1^a Consecuencia:	Según los entrenadores, el aspecto primordial en estas edades es que comprenda la naturaleza colectiva de juego.
2^a Consecuencia:	Se precisa un tratamiento muy importante de los espacios de juego y de la capacidad de los jugadores para desenvolverse en ellos, pues consideran que la etapa del desarrollo espacio-temporal así lo exige.
3^a Consecuencia:	El entrenamiento ha de basarse en base a juegos reducidos que se adapten a las características individuales de cada jugador.
4^a Consecuencia	Dichos juegos reducidos han de preservar las características del juego del fútbol, buscando en todo momento la mayor transferencia posible al juego real.
5^a Consecuencia	El entrenamiento ha de fomentar y garantizar una formación conceptual adecuada en los jugadores.

Tabla IV.6.16. Consecuencias de la categoría *Contenidos específicos del entrenamiento*.

Por su parte, el análisis de la categoría características del entrenamiento en el fútbol base permite la extracción de las siguientes consecuencias (tabla IV.6.17.).

CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENAMIENTO EN EL FÚTBOL BASE	
1^a Consecuencia:	La principal característica que destacan los entradores es que no se base, únicamente, en la especificidad de contenidos. De este modo abogan por un tratamiento multilateral y, a ser posible, multideportivo, atendiendo a las características diferenciadoras de los jugadores.

Tabla IV.6.17. Consecuencias de la categoría *Características del entrenamiento en el fútbol base*.

IV.6.6.5. CONSECUENCIAS DE LA DIMENSIÓN *EL ENTORNO DE LA ESCUELA DE FÚTBOL*.

En última instancia, vamos a reseñar los aspectos más destacables referentes a las intervenciones de los entrenadores en torno a los agentes externos que influyen en el desarrollo de una escuela de fútbol.

La primera de la categoría de esta dimensión es la que se ocupa de los agentes externos que, de alguna, u otra forma, tienen influencia en el desarrollo de la escuela de fútbol. Las consecuencias relacionadas con el análisis de la misma las recogemos en la tabla IV.1.18.

CATEGORÍA: AGENTES EXTERNOS	
1^a Consecuencia:	Existe muy poca responsabilidad y conciencia en torno a la correcta y conveniente formación deportiva de los niños.
2^a Consecuencia:	La implicación por parte de los organismos y agentes competentes es insuficiente en la formación deportiva de los niños, los entrenadores y la sociedad en general.
3^a Consecuencia:	Se atribuye muy poco valor a cultura relacionada con la actividad física, a la adopción de hábitos saludables y a una correcta formación deportiva.

Tabla IV.6.18. Consecuencias de la categoría *Agentes Externos*.

La última de las categorías de la cual vamos a recoger las consecuencias extraídas, tras el análisis de contenido de la misma, es la referida a los padres (tabla IV.6.19.).

CATEGORÍA: PADRES	
1^a Consecuencia:	En muchas ocasiones se producen grandes interferencias por la acción de los padres con respecto a la labor de los entrenadores, provocando confusiones, conflictos y contradicciones continuas entre los niños.
2^a Consecuencia:	Son muy comunes actuaciones carentes de valores deportivos, éticos y de respeto entre las intervenciones de los padres.

Tabla IV.6.19. Consecuencias de la categoría *Padres*. (Continúa en la siguiente página)

3^a
Consecuencia:

Los padres se muestran muy influenciados por las informaciones de los medios de comunicación y por las creencias populares en torno al mundo del fútbol, mostrándose inclinados hacia la imitación, por parte de sus hijos, de actitudes y conductas propias del alto rendimiento y de futbolistas profesionales.

Tabla IV.6.19. (Continuación) Consecuencias de la categoría *Padres*.

IV.6.7. EVIDENCIAS QUE SE PUEDEN EXTRAER DEL ANÁLISIS DEL PROCESO DE FORMACIÓN COLABORATIVA

Mediante el programa de análisis cualitativo aquad five hemos sometido el texto de las opiniones de los entrenadores a un proceso de búsqueda e identificación de códigos anidados (tabla IV.6.20.). Mediante esto conoceremos las categorías y, por ende, las dimensiones que mayor relación tienen entre sí y si, por ejemplo, el hablar de unos determinados temas siempre, o normalmente, lleva implícito tratar otros aspectos relacionados.

El proceso al que hemos hecho referencia en el párrafo anterior, nos permite conocer con que frecuencia cuando se habla de una categoría también se hace de otra determinada.

CÓDIGOS ANIDADOS - DISTANCIA 3												
	MEM	MID	MMF	MPD	JCN	JFU	TFO	TED	ECO	ENT	AEO	AEP
MEM		18	15	14	31	13	5	3	21	4	3	3
MID	1		8	12	27	15	10	9	11	3	-	7
MMF	15	8		6	17	2	-	-	15	2	-	-
MPD	14	12	6		14	5	12	9	8	5	10	4
JCN	30	27	17	14		15	3	8	37	7	3	6
JFU	13	15	2	5	15		5	9	9	2	9	6
TFO	5	10	-	12	3	5		10	2	-	8	3
TED	3	9	-	9	8	9	10		2	3	8	5
ECO	21	17	15	8	36	9	2	2		6	-	2
ENT	4	3	2	5	7	2	-	3	6		3	2
AEO	3	-	-	10	3	9	8	8	-	3		4
AEP	3	7	-	4	6	6	3	5	2	2	4	

Tabla IV.6.20. Relaciones entre las diferentes categorías y dimensiones. Distancia 3 líneas.

CÓDIGOS ANIDADOS - DISTANCIA 3												
	MEM	MID	MMF	MPD	JCN	JFU	TFO	TED	ECO	ENT	AEO	AEP
MEM		14,29	23,08	14,14	18,56	14,44	8,62	4,55	18,58	10,81	6,25	7,14
MID	0,89		12,31	12,12	16,17	16,67	17,24	13,64	9,73	8,11	0,00	16,67
MMF	13,39	6,35		6,06	10,18	2,22	0,00	0,00	13,27	5,41	0,00	0,00
MPD	12,50	9,52	9,23		8,38	5,56	20,69	13,64	7,08	13,51	20,83	9,52
JCN	26,79	21,43	26,15	14,14		16,67	5,17	12,12	32,74	18,92	6,25	14,29
JFU	11,61	11,90	3,08	5,05	8,98		8,62	13,64	7,96	5,41	18,75	14,29
TFO	4,46	7,94	0,00	12,12	1,80	5,56		15,15	1,77	0,00	16,67	7,14
TED	2,68	7,14	0,00	9,09	4,79	10,00	17,24		1,77	8,11	16,67	11,90
ECO	18,75	13,49	23,08	8,08	21,56	10,00	3,45	3,03		16,22	0,00	4,76
ENT	3,57	2,38	3,08	5,05	4,19	2,22	0,00	4,55	5,31		6,25	4,76
AEO	2,68	0,00	0,00	10,10	1,80	10,00	13,79	12,12	0,00	8,11		9,52
AEP	2,68	5,56	0,00	4,04	3,59	6,67	5,17	7,58	1,77	5,41	8,33	

Tabla IV.6.21. Relaciones entre las diferentes categorías y dimensiones. Porcentajes. Distancia 3 líneas.

Como se puede ver en las anteriores tablas (IV.6.20 y IV.6.21.), la categoría referida a las *características y necesidades de los jugadores* es la que más relaciones tiene con el resto de categorías, lo cual es bastante lógico si tenemos en cuenta que dicha categoría es la que más presencia tiene en todo el proceso de formación colaborativa.

Destaca la relación existente entre la categoría referida a la *Formación, capacidades y competencias del entrenador de fútbol base* con la correspondiente a *Metodología, planificación y diseño*.

Igualmente son destacables las relaciones existentes entre la categoría *Funciones del Jugador* y la que recoge las opiniones de los entrenadores en torno a la *Intervención Didáctica*. La referida a la *Planificación y Diseño* y la que se ocupa de las *Estrategias metodológicas*.

Por último, son reseñables las relaciones entre la dimensión *El entorno de la escuela de Fútbol* y la que alberga los comentarios y opiniones sobre la *Metodología, planificación y diseño*, primordialmente a través de las categorías *Intervención Didáctica* y *Planificación y Diseño*, ambas pertenecientes a la última dimensión nombrada.

Con el fin de poder observar con mayor claridad las relaciones existentes y los aspectos que más han sido tratados por los entrenadores, y por ende, los más importantes para ellos, intentamos relacionarnos con los gráficos que recogemos en las siguientes páginas.

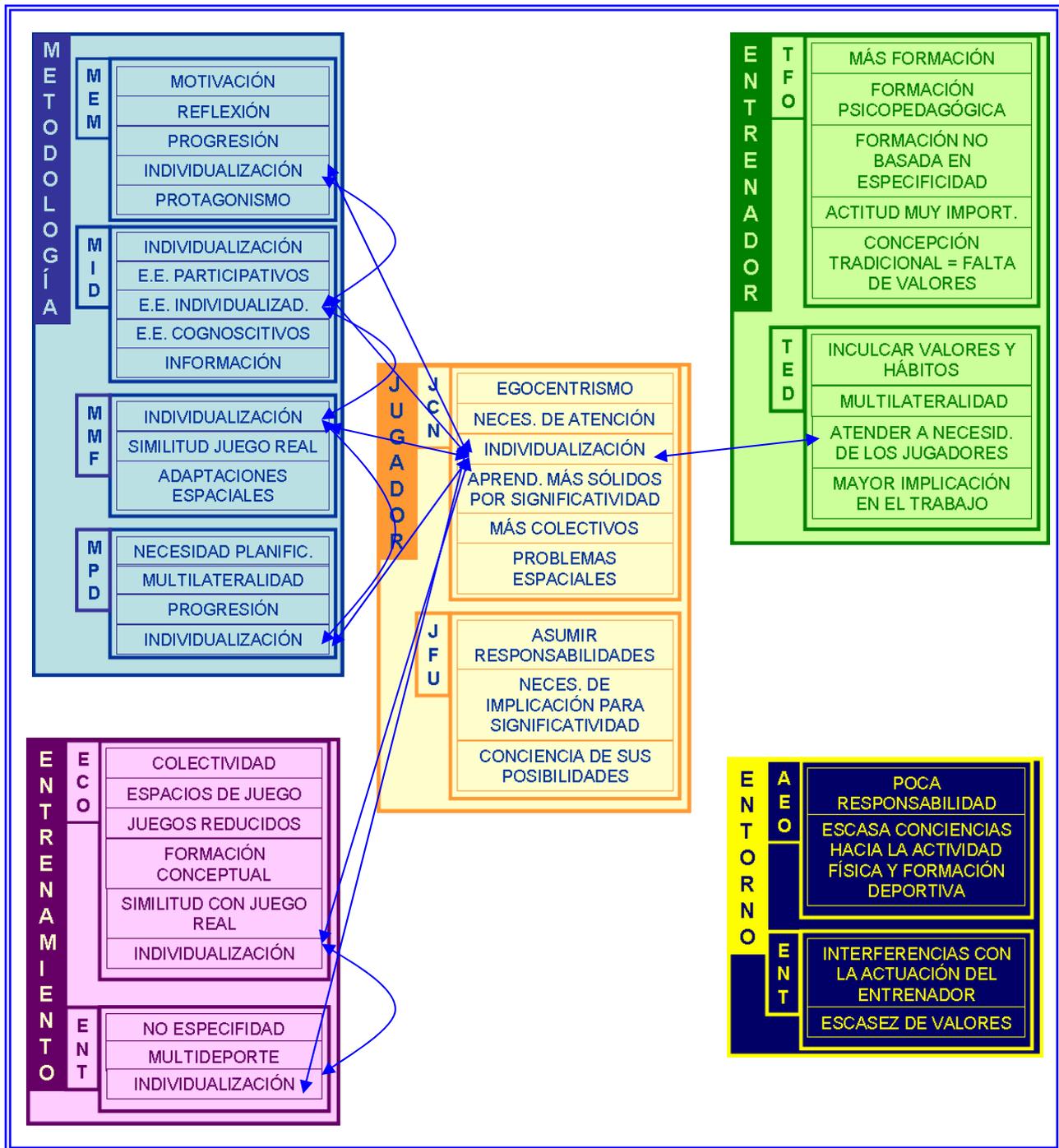


Figura IV.6.1. Relaciones entre las dimensiones y categorías. *Individualización.*

En la anterior figura (IV.6.1.) podemos ver como la atención a las peculiaridades de los jugadores, a las características, posibilidades y limitaciones de los mismos constituye uno de los elementos más importantes a tener en cuenta por los entrenadores. Dicho interés se concreta en el hecho que el tema de la *individualización de las propuestas de enseñanza-aprendizaje* es tratado en cuatro de las cinco dimensiones incluidas para el análisis del proceso de formación colaborativa.

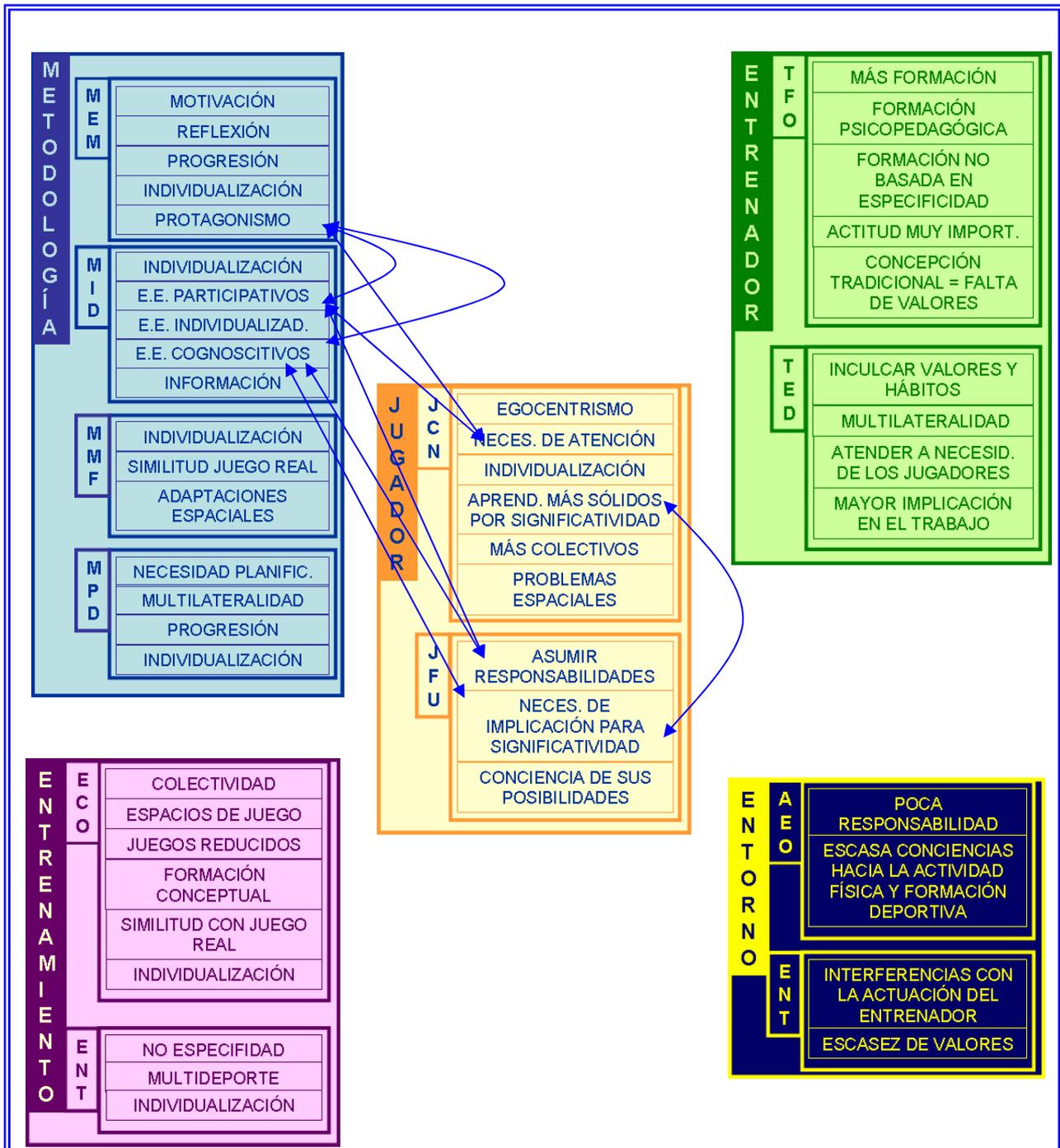


Figura IV.6.2. Relaciones entre las dimensiones y categorías. *Protagonismo del Jugador.*

La figura anterior (IV.6.2.) puede ser una continuación de la IV.6.1. mostrada en la página que nos precede, pues si bien en aquel momento atendíamos a la individualización, en este se hace hincapié en buscar el protagonismo del alumno, que aunque es un aspecto tratado con todas las dimensiones, destaca primordialmente en la referida al *jugador* y a la *metodología, planificación y diseño.*

Decimos que este aspecto es complementario de la individualización, pues para que el alumno adquiera o asuma un papel protagonista en la adquisición de sus aprendizajes, los planteamientos que para ello se lleven a cabo han de estar adaptados a las posibilidades, características y necesidades de los mismos.

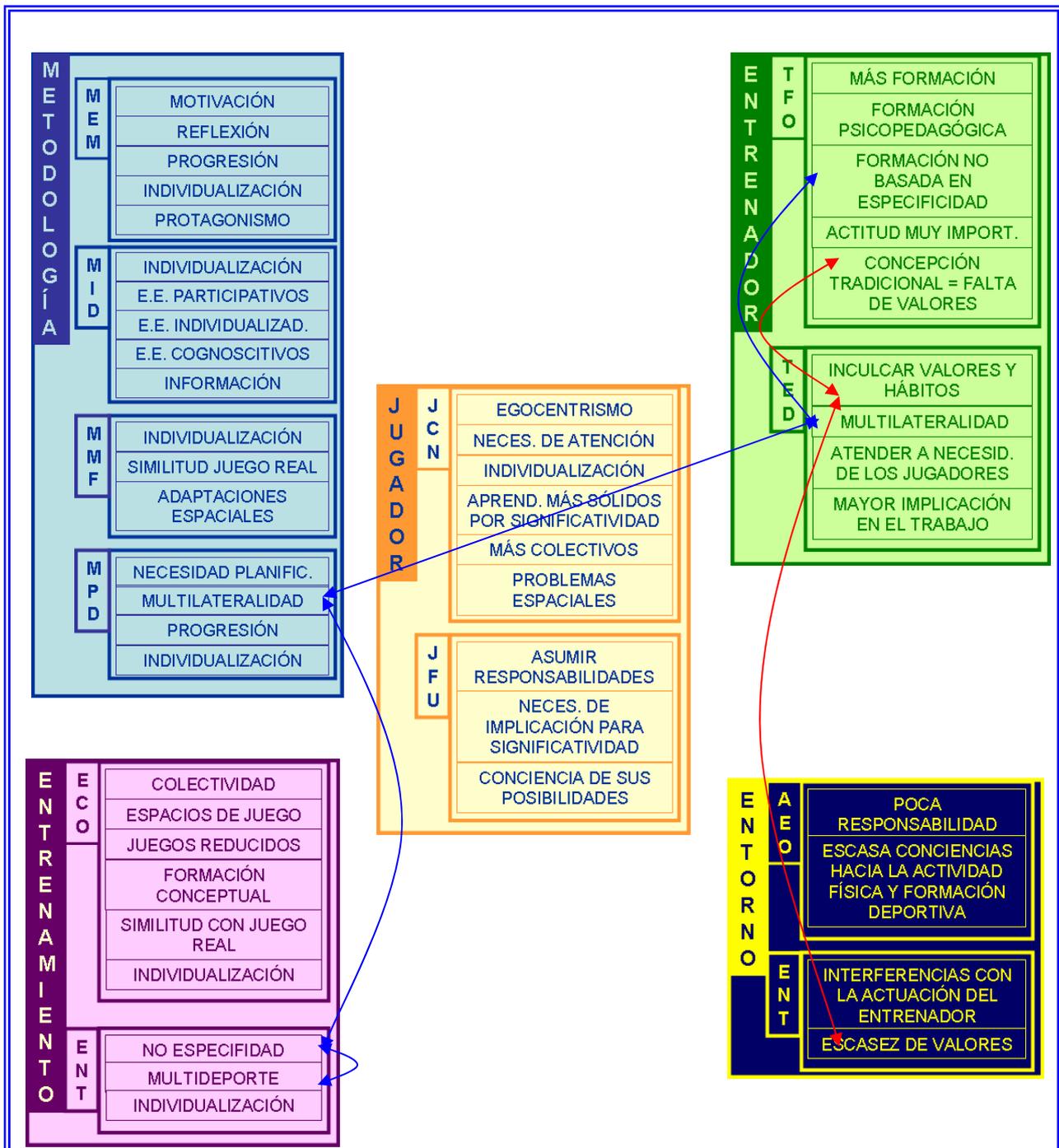


Figura IV.6.3. Relaciones entre las dimensiones y categorías. *Multilateralidad de los planteamientos.*

Otro de los aspectos tratados por la mayoría de las dimensiones es la necesidad de planteamientos *multilaterales*, dando lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje que vayan más allá de los contenidos exclusivos del fútbol.

Este aspecto es muy destacado en las dimensiones de *Metodología, planificación y diseño*, En la de *Concepción del entrenamiento y contenidos específicos*, y en la referente al *Entrenador, perfil y funciones*.

Dentro de esa multilateralidad, no se refieren los entrenadores a contenidos exclusivamente centrados en el desarrollo motor, sino también encaminados a la formación integral del alumno, como se demuestra por la aparición muy repetida de la necesidad de educar en valores y hábitos saludables. Algunos de estos aspectos destacan primordialmente en la dimensión *Entrenador, perfil y funciones* y en la que se ocupa del tratamiento del *Entorno de la escuela de fútbol*, como marcamos, con flechas rojas, en la figura IV.6.3.

También hemos de destacar que es extendido entre varias dimensiones el tratamiento de los problemas que tienen los jugadores a la hora de desenvolverse en el espacio de juego, por un lado, por la etapa del desarrollo perceptivo-motriz en que se encuentran y, por otro, por la escasa adecuación de los espacios de juegos a las características de los jugadores de estas edades. En la siguiente figura (IV.6.4.) podemos ver con mayor claridad los aspectos a los que estamos haciendo referencia.

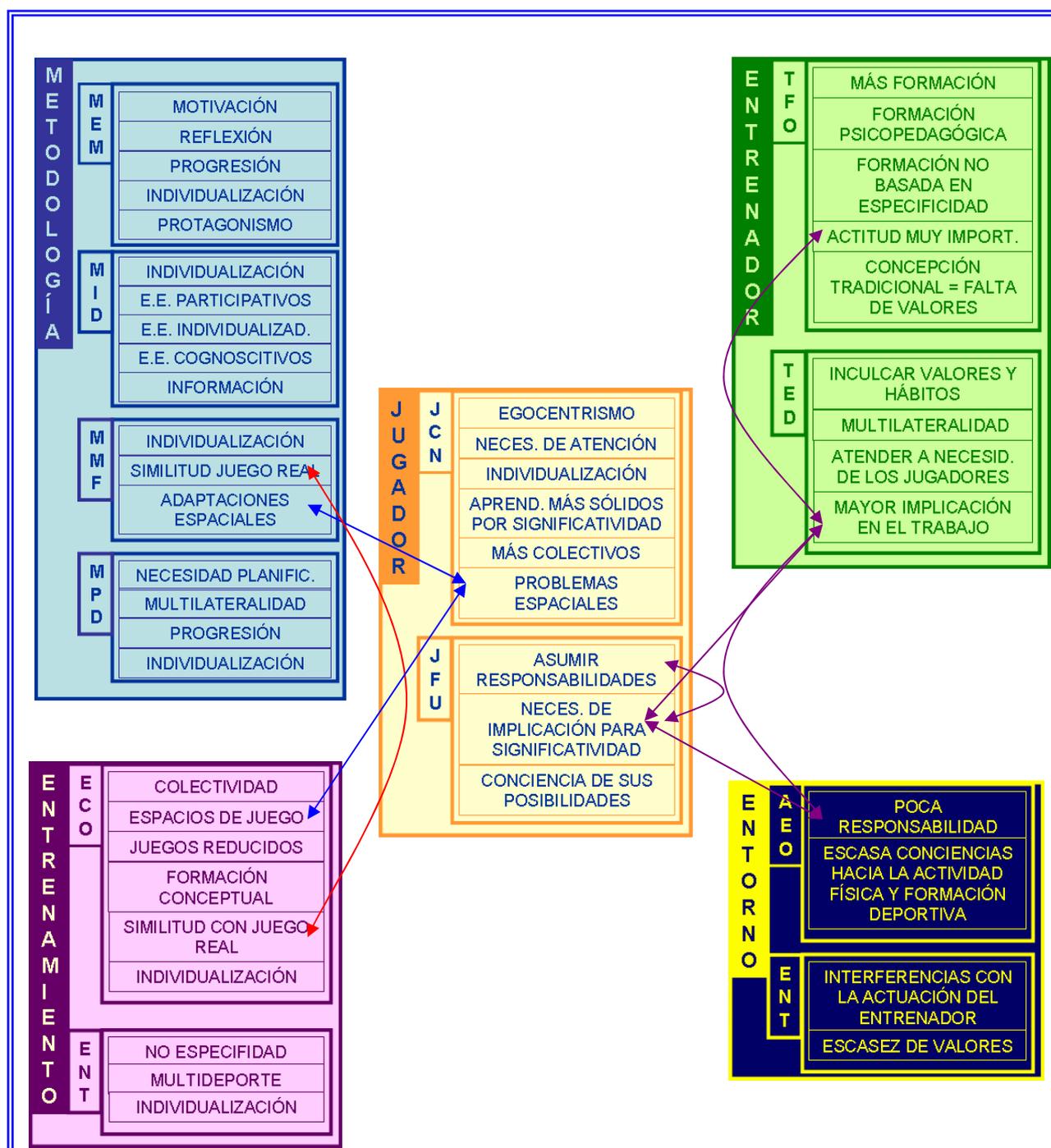


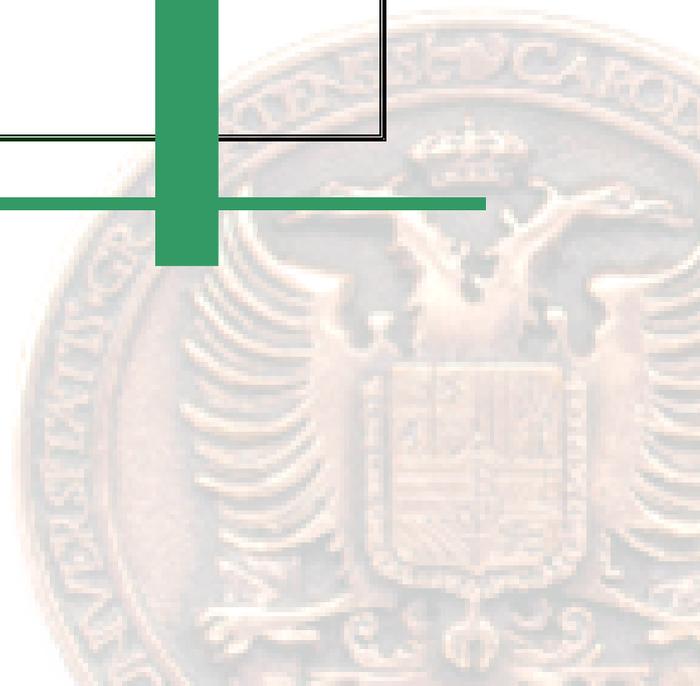
Figura IV.6.4. Relaciones entre las dimensiones y categorías. *Problemas espaciales.*

En relación con los problemas espaciales aparece el hecho de que los entrenadores abogan por el uso de situaciones reducidas de juego, pero siempre que se mantenga la esencia del mismo, es decir, que las actividades planteadas mantengan, dentro de lo posible las características del juego real. Este aspecto atañe, primordialmente a las dimensiones de *Metodología*, *planificación y diseño* y a la de *Concepción del entrenamiento y contenidos específicos*, como podemos apreciar en las flechas rojas de la anterior figura (IV.6.4.).

Por último, otros de los aspectos en que coinciden varias dimensiones es el de la necesidad de una mayor implicación por parte de todos los agentes implicados en los procesos de formación, desde los padres y agentes sociales, hasta, por su puesto, los entrenadores y los jugadores. Estas relaciones las podemos observar en la anterior figura en la flechas de color violeta.

**INTERPRETACIÓN
DE LOS RESULTADOS**

5



V. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

*Es mejor saber después de haber pensado y discutido,
que aceptar los saberes que nadie discute para no tener que pensar.
(Fernando Savater).*

El proceso de interpretación de los resultados va a buscar la interrelación de las consecuencias extraídas en el análisis de los datos obtenidos a través de las diferentes herramientas de recogida de datos.

En este sentido, y previo a la búsqueda de dichas interrelaciones, introducimos la siguiente figura (V.I.) que determina el proceso que pretendemos desarrollar mediante la interpretación de los datos que nos ocupa.

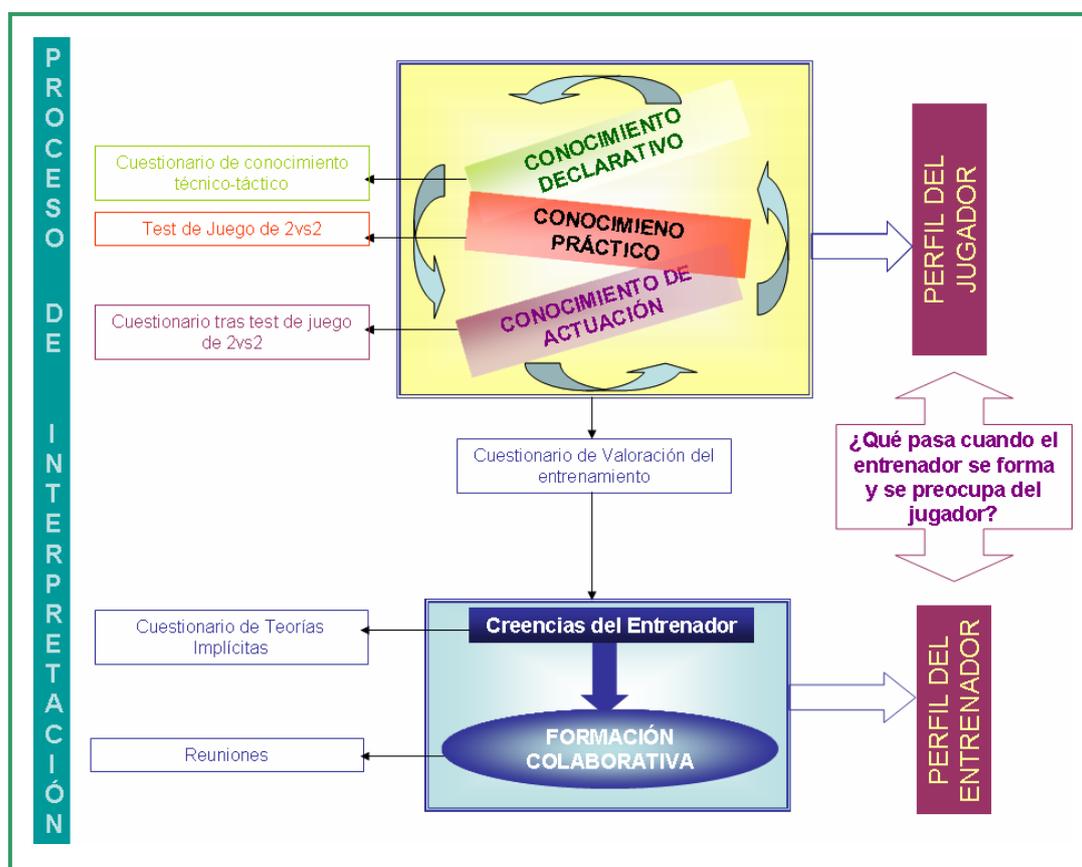


Figura V.I. Proceso de interpretación de los resultados.

Como vemos en la figura V.I., lo que nos preocupa primordialmente es conocer el perfil del jugador de fútbol base y la influencia que se puede tener en él, a través de procesos de formación en los que se les dote de protagonismo y responsabilidad.

Para ello, como ya contemplábamos en el apartado dedicado a las herramientas de recogida de datos y al marco metodológico, hemos utilizado una serie de instrumentos que nos facilitaran información acerca de los aspectos que hemos nombrado.

En el actual proceso de interpretación de los resultados intentamos cotejar los resultados obtenidos a través de las diferentes herramientas de recogida de datos, para ver si realmente el proceso de formación seguido por los entrenadores, así como las responsabilidades e implicaciones que se han pretendido que tengan los jugadores, a lo largo de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, han surtido efecto sobre la formación de los mismos y su desenvolvimiento en el juego.

Es por ello, que el proceso vamos a seguir, consiste en enfrentar las consecuencias obtenidas a través de cada herramienta de recogida de datos entre sí, con el fin de realizar una triangulación de datos y dotar de la mayor validez y credibilidad posible las futuras conclusiones que establezcamos. En este sentido, la manera de proceder será recoger todas las consecuencias extraídas en el apartado anterior que apuntan en la misma dirección, o que se contradicen, y buscar apoyo en estudios anteriores o en aportaciones bibliográficas que se refieran a los mismos.

En base a lo anterior, la interpretación de los datos se ha de realizar atendiendo a los que vamos a considerar cinco ejes vertebradores de las consecuencias extraídas en el apartado anterior.

- a. La mayor individualización que se ha seguido en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha influido satisfactoriamente en el conocimiento e interpretación del juego por parte de los jugadores de las escuelas colaboradoras, mientras que este hecho no se ve correspondido en los jugadores de la escuela independiente.

- b. Dotar de reflexión las situaciones de entrenamiento ha permitido que los jugadores adopten soluciones más razonables y acordes con la naturaleza del juego, mostrando un desenvolvimiento más equilibrado en el mismo.
- c. Los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran una progresión de la valoración que realizan en los entrenamientos contrapuesta a los jugadores de la escuela independiente, lo cual puede ser debido a la mayor implicación que tienen a través de la asunción de sus nuevas responsabilidades, así como a través de ser conscientes que se les presta más atención. De este modo, aún realizando una valoración inicial de los entrenamientos por debajo de la que realizaban los jugadores de la escuela independiente, terminan realizando valoraciones superiores a la de los mismos, que a su vez, disminuyen en las valoraciones que realizan.
- d. El egocentrismo de los jugadores de estas edades ha de ser tenido en cuenta, pero no luchar contra él, sino tratarlo con procesos individualizadores y participativos. Los jugadores buscan la exaltación de su individualidad y protagonismo. Este hecho hace que los alumnos de la escuela independiente eludan la realización de habilidades que no dominan, aspecto que no se ve correspondido en las escuelas colaboradoras.
- e. Un mayor conocimiento del juego, auspiciado por una mayor formación conceptual acerca del mismo, produce mejoras en el desenvolvimiento de los jugadores de las escuelas colaboradoras, adoptando soluciones, que por su naturaleza, parecen estar precedidas de un análisis de la situación de juego en la que se encuentran. De este modo, entre los jugadores de las escuelas colaboradoras abundan soluciones que buscan, como prioridad, mantener la posesión del balón, mientras que en los jugadores de la escuela independiente se busca, como principal objetivo, la finalización, adoptando respuestas que no siempre son acordes con la situación de juego en que se encuentran. Ahora bien, ese aumento de formación conceptual no se ve reflejado con claridad en ninguna de las dos escuelas en un mayor conocimiento declarativo. Por tanto, se puede establecer una relación entre el aumento de la formación conceptual y el conocimiento práctico, pero no es tan evidente dicha relación con el conocimiento declarativo.



Figura V.II. Ejes vertebrados del proceso de interpretación de los resultados.

V.I. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA INDIVIDUALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FÚTBOL.

Recogeremos a continuación (tabla V.I.) todas las consecuencias extraídas del apartado de análisis de resultados que tienen relación directa con los procesos de individualización en la enseñanza del fútbol.

Consecuencias relacionadas con la <i>Individualización</i>	
Formación Colaborativa	
1	Los entrenadores se muestran muy preocupados por atender de forma individualizada a los jugadores, además de dotar a los mismos de gran protagonismo. Optan por la utilización, entre otros, de estilos de enseñanza participativos, individualizadores y mediante la búsqueda, que respeten la progresión de aprendizaje de los alumnos.
2	Los jugadores han de ser conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones.
3	Es indispensable la manipulación de los factores estructurales del juego para acoplarse a las características de los jugadores, especialmente el aspecto espacial. Es, por ello, que sea muy adecuada la utilización de juegos reducidos.
<i>Resumen de la consecuencias del proceso de formación colaborativa relacionadas con la Individualización</i>	

Tabla V.I. Resumen de las consecuencias relacionadas con la individualización en la enseñanza del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas. (Continúa en la siguiente página).

Test de Juego de 2vs2	
1	La necesidad de individualización es patente, pues se puede apreciar la existencia de una gran variabilidad intersujetos en lo referente a la utilización y corrección de las habilidades, fases y fundamentos del juego.
2	Los jugadores de la escuela independiente eluden la realización de habilidades que no dominan, mientras que los de las colaboradoras no muestran esta tendencia, por su implicación, protagonismo y confianza a través de las responsabilidades que se les transfieren.
3	Mejoran el 75% de los jugadores en las escuelas colaboradoras, mientras que sólo entre el 40-50% en la escuela independiente, donde no mejoran los que en un principio tenían un nivel de habilidad elevado, ni aquellos que presentaban bastantes carencias.

Resumen de las consecuencias del cuestionario de juego de 2vs2 relacionadas con la individualización

Tabla V.I. (Continuación). Resumen de las consecuencias relacionadas con la individualización en la enseñanza del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas.

Como podemos ver en la tabla V.I., son dos las herramientas de recogida de datos en las que se más incide sobre la necesidad de realizar planteamientos de enseñanza-aprendizaje basados en la individualización.

Son muchos los autores que han hablado de la individualización en los procesos de enseñanza-aprendizaje en fútbol. Destacan las aportaciones de Williams y Really (2000:663), donde acometen una revisión de los estudios realizados en torno a la identificación del talento y el desarrollo del mismo en el fútbol y nos hablan de la necesidad de alcanzar *un conocimiento más claro del proceso de aprendizaje y la naturaleza, tipo y frecuencia de práctica que lleva a la actuación especialista y que cada fase de desarrollo requiere (...) no clasificando a los jugadores por su edad cronológica, sino por su estado de desarrollo. (...) Estos aspectos pueden ayudar a los entrenadores en el conocimiento inicial de las posibilidades, limitaciones y necesidades de sus jugadores.* En la misma línea aparece el trabajo de Vidaurreta (2002), que hablándonos de una investigación sobre estilo cognitivo y respuesta táctica con jugadoras de baloncesto, señala la necesidad de apuntar *hacia la individualización de la enseñanza (...) porque realmente todos los jugadores no entienden lo mismo cuando reciben las orientaciones tácticas.* Una de las principales conclusiones que se obtuvieron en estas investigación hace referencia a la necesidad de *conocer cómo analiza el sujeto la información disponible para brindársela de modo en que pueda resultarle realmente útil.*

Precisamente en esta adaptación de las etapas o fases formativas del jugador de fútbol base es donde podemos encontrar una mayor atención a las individualidades de los jugadores, no tratando a todos los de una misma edad de igual manera o con los mismos objetivos y contenidos de trabajo. Una de las evidencias de nuestro trabajo es la gran variabilidad intersujetos que encontramos en los dos grupos estudiados. A este respecto autores como Wein (1995), Garganta y Pinto (1998), Pino y Cimarro (2000), Alippi (2002), Ardá y Casal (2003), establecen diferentes etapas y fases de desarrollo en la enseñanza y adquisición de aprendizajes en el fútbol, basadas las mismas en el exhaustivo conocimiento del jugador y de su desarrollo psicoevolutivo. No en vano, según Williams y Reilly (2000:662), los buenos entrenadores saben cuando han de aumentar o reducir la intensidad y características del entrenamiento para adaptarlas a las expectativas y necesidades de sus jugadores. En este sentido, Bloom (1985), Romero (1997) y Giménez (2001) hablan de tres fases importantes en el desarrollo en el fútbol, *iniciación, desarrollo y perfeccionamiento*, incluyendo en cada una de ellas las características idóneas para generar el talento en el jugador. De entre estas características destaca que el entrenador en la iniciación ha de ser *amable, alegre, respetuoso y centrado en los procesos*, no en los resultados, atendiendo a varias fases por las que han de pasar los jugadores tales como *“probando a saber”, “especializando”, “la inversión” y “años de recreación”*. *Son los niños los que tienen que mostrar el potencial y el deseo para pasar de una fase a otra, dejar el deporte o ubicarse en el estado de recreación. Un aspecto importante es mantener unas pautas que nutran a los jugadores en vías de desarrollo a través de cada una de estas fases.* (Côté, 1999).

Dentro de la individualización se hace imprescindible una manipulación de los factores estructurales del juego para adaptarlo a las posibilidades de los jugadores. En este aspecto hacen mucho hincapié los entrenadores de las escuelas colaboradoras a través del proceso de formación colaborativa. En este sentido Comesaña (2001) afirma que *la ausencia de la capacidad de percepción, rapidez de descodificación y tardanza en la respuesta motora tendría íntima relación con el manejo del espacio en cuanto a las posibilidades y restricciones, observándose un incorrecto uso de la capacidad de orientación espacial general y específica adaptada al juego en cuestión*. Como ya dijimos en apartados anteriores, en el desarrollo de la percepción y estructuración espacio-temporal del niño, radica uno de los grandes problemas en la iniciación a los deportes colectivos, en general, y al fútbol en particular, debido a las dimensiones del espacio de juego, las cuales van más allá de las posibilidades de actuación de sus jugadores. Al igual que comentamos anteriormente, es en este aspecto donde los

entrenadores de las escuelas colaboradoras sitúan uno de los principales problemas en la construcción del entrenamiento. Son estos elementos del objeto de estudio de la praxiología motriz (Parlebas, 1981,1988) y de los estudios realizados en torno a la lógica interna del juego de los deportes colectivos y a los componentes estructurales del mismo (Hernández Moreno, 1997; Pino, 1999; Castelo, 1999; Más Rubio, 2003). Todos hablan de la importancia de un correcto desenvolvimiento en el espacio para contribuir al cumplimiento de los objetivos del juego. Es por ello, que se hace necesario la adaptación del espacio a las características de los participantes mediante el planteamiento de juegos reducidos donde se ponga énfasis en los aspectos que interese desarrollar en ese momento y donde se atienda a las posibilidades de actuación de los jugadores (Navarro, 1997; Garganta y Pinto, 1998; Morcillo y Moreno, 2000).

Igualmente, el hecho de que los jugadores asuman y sean conscientes de sus propias posibilidades y limitaciones ha de ser un eje en torno al cual vertebrar la progresión en el aprendizaje del mismo. En esta línea, De La Vega y Moreno Hernández (2000) obtienen datos que señalan a este factor como muy relevante para que, en un futuro, el jugador adquiera un elevado rendimiento en el fútbol.

Uno de los pilares de la individualización es permitir que todos los alumnos avancen conforme a su propio ritmo de aprendizaje. Con este objetivo se han de tener en cuenta una serie de aspectos. Por un lado conocer el punto de partida de los alumnos, con el fin de que los planteamientos tengan significatividad lógica y psicológica para los mismos Ausubel, Novak y Hanessian (1987). En este sentido, se ha de atender a los planteamientos que Vigotsky (1978) realizó en torno a la Zona de Desarrollo Próximo, entendiendo tal como la distancia que existe entre lo que el alumno sabe y lo que queremos que aprenda, desarrolle, adquiera y/o asimile. Dicha distancia ha de ser lo suficientemente pequeña como para que el alumno pueda recorrerla y, a su vez, lo suficientemente amplia como para que se pueda percibir como un reto, apoyándonos en este momento en la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger (1957). Como último aspecto, dentro de esta evolución, es muy interesante acudir a los planteamientos de De la Vega (2002), que, entre otros tipos de conocimiento, hace referencia al conocimiento afectivo, señalando que si el objeto de aprendizaje responde a las expectativas del alumno, a sus intereses y motivaciones, la manera en que se afronte la adquisición del mismo será más efectiva y, por ende, motivadora (Grill, Gross y Huddleton, 1983; Kemmis, Cole y Suggett, 1983; Kirk, 1990; Pintirich y De Groot, 1990; Florence, 1991; Borrego de Dios, 1992; García Ruso, 1993; Devís, 1992, 1996; Devís y Peiró, 1995; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997; Roberts,

2001; Ommundsen y cols., 2003). En la misma línea, encontramos las aportaciones de Valle, González, Barca y Nuñez (1996:159), cuando señalan que *el conocimiento y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas (...) De cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener tanto voluntad como habilidad, lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo del aprendizaje*. Estos aspectos tienen reflejo en los resultados que encontramos en el cuestionario de conocimiento técnico-táctico, pero, primordialmente en el test de juego de 2vs2, donde los alumnos de la escuela independiente se muestran reacios a la realización de habilidades que no dominan, hecho que no tiene continuidad en los jugadores de las escuelas colaboradoras y que, además, va perdiendo importancia conforme avanza el proceso.

En última instancia dentro de este apartado, diremos que los procesos de individualización es uno de los principios que sigue el modelo alternativo o táctico, ya que, según Martínez Chavez (2001), *hay que enfrentar al alumno con situaciones problemáticas adecuadas a su nivel de desarrollo*. Por tanto es necesario partir de aquellas capacidades, habilidades y conocimientos que ya tiene para ir instaurando los que son nuevos (Karmiloff-Smith, 1994; Romero, 2005). Es precisamente este modelo alternativo o táctico, centrado en el conocimiento del juego en base a los procesos reflexivos, lo que nos permite engarzar con el siguiente aspecto clave en la interpretación de los resultados obtenidos.

V.2. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA REFLEXIÓN Y COMPENSIÓN.

Nos centraremos a continuación en otro de los aspectos que más incidencia tienen en las consecuencias extraídas del análisis de los datos. Este aspecto no es otro que la reflexión como base para la enseñanza y comprensión de la naturaleza del juego y la asimilación de las diferentes habilidades y fundamentos técnico-tácticos necesarios en él.

Las consecuencias que podemos extraer en este sentido son las que recogemos en la tabla V.2., que se recoge en la siguiente página.

Consecuencias relacionadas con la *Reflexión*

Formación Colaborativa

- | | |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Los alumnos, conforme avanza el proceso formativo, adquieren aprendizajes más sólidos y comportamientos más razonables; principalmente son más colectivos y defensivos, lo cual es muy importante debido al carácter egocéntrico de estas edades. |
| 2 | Hay que fomentar la reflexión, invitando a ella, garantizándola y dedicando momentos de la sesión para ello. Es inexcusable, por tanto, que la información sea adecuada a la comprensión de los jugadores. |

Resumen de la consecuencias del proceso de formación colaborativa relacionadas con la Reflexión

Test de Juego de 2vs2

- | | |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | En todos los ámbitos estudiados se observa una superioridad de lo decisonal sobre lo ejecutivo en las escuelas colaboradoras, mientras que en la escuela independiente los mayores avances son ejecutivos. |
| 2 | El comportamiento, en las escuelas colaboradoras, denota un análisis del juego, puesto que sus jugadores adoptan soluciones que precisan de una reflexión acerca de las ventajas e inconvenientes de su actuación. Es por ello que sus respuestas son más conservadoras, pues buscan mantener la posesión del balón, mientras que los jugadores de la escuela independiente buscan con más rapidez la finalización. |
| 4 | Los jugadores de las escuelas colaboradoras avanzan en la corrección de habilidades de carácter colectivo, así como en el nivel de intervención en las fases del juego de desarrollo defensivo. Aspectos que tenían correcciones muy bajas en un principio. Tienen, por tanto un desenvolvimiento más equilibrado en el juego. Por su parte, los jugadores de la escuela independiente mejoran a nivel individual ofensivo. |

Resumen de las consecuencias del cuestionario de juego de 2vs2 relacionadas con la Reflexión

Cuestionario tras el test de 2vs2

- | | |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen soluciones, a las situaciones de juego planteadas, que apuntan hacia un análisis de dicha situación con el fin de ofrecer respuestas coherentes con la misma. Por su parte, los jugadores de la escuela independiente no parecen analizar, en muchas ocasiones, la situación de juego para optar por una u otra respuesta, llevando a cabo acciones preestablecidas. |
| 2 | La mayor preocupación en la fase de juego de inicio de la acción ofensiva y en la de desarrollo defensivo es recuperar la posesión del balón. Ahora bien, las acciones que realizan los jugadores de la escuela independiente son más arriesgadas que aquellas que adoptan los de las escuelas colaboradoras, que prefieren analizar la situación de juego, intentar garantizar la seguridad de su propia meta y posteriormente actuar. Igualmente ocurre cuando los jugadores están en posesión del balón. En las escuelas colaboradoras se buscan soluciones más seguras, mientras que en la escuela independiente se busca rápidamente la finalización. En definitiva, en las escuelas colaboradoras buscan una construcción progresiva del juego, mientras que en el grupo independiente muestran una orientación excesiva hacia la finalización rápida. |

Resumen de las consecuencias del cuestionario tras el test de 2vs2 relacionadas con la Reflexión

Tabla V.2. Resumen de las consecuencias relacionadas con la *reflexión* en la enseñanza del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas.

Como podemos observar en la tabla V.2., mostrada anteriormente, son tres de las herramientas utilizadas para recoger información las que aluden directamente a los procesos de reflexión en la enseñanza-aprendizaje del fútbol.

En relación con esto, en estudios realizados por Morris (1995,1997), uno de los aspectos mas relevantes para la selección de talentos deportivos se centra en el reconocimiento de medidas cognoscitivas, la inteligencia y pensamiento creativo, encontrándose una gran probabilidad de aparición de estos aspectos en los jugadores de élite (English Sports Council, 1997; Singer y Janelle, 1999).

A través de todas las consecuencias mostradas anteriormente (tabla V.2.) se puede atisbar la necesidad de utilizar dichos procesos de reflexión en el aprendizaje, ya que la inclusión de los mismos *permitirá dar cuenta de los avances producidos en cada jugador, así como de la consolidación de tareas que se están aprendiendo y de la capacidad de autorregulación que les permite actuar sobre el medio maximizado de sus recursos* (De La Vega y Moreno Hernández, 2000:29). Los mismos autores afirman que *los procesos de toma de conciencia del gesto técnico permitirán que el esquema representado sea más flexible, organizado y elaborado, ofreciendo la posibilidad de reaccionar de forma óptima ante las demandas del medio*. Este aspecto lo podemos corroborar en nuestra investigación cuando apreciamos que el comportamiento de los jugadores de las escuelas colaboradoras denota una capacidad de análisis del juego, puesto que adoptan soluciones que precisan de una reflexión acerca de las ventajas e inconvenientes de su actuación. Es por ello que sus respuestas son más conservadoras, pues buscan mantener la posesión del balón, mientras que los jugadores de la escuela independiente buscan con más rapidez la finalización.

Entramos, con el tratamiento de estos aspectos, en el proceso de toma de decisiones de los jugadores, la cual constituye una de las fases pertenecientes al análisis de las acciones motrices y al procesamiento de la información que han de desarrollar los alumnos en el juego (Donders, 1969; Stenberg, 1969; Schmidt, 1975; Marteniuk, 1976; Weldford, 1976; Taylor, 1976; Mc Clelland, 1979; Withing, 1984; Singer, 1986; Rumerhart y Mc Clelland, 1992; Ruiz Pérez, 1994; Ruiz Pérez y Arruza, 2005). Básicamente, todos los autores hablan de mecanismo perceptivo, decisional o de toma de decisiones y ejecutivo. De dichos mecanismos, el que más influido se ve por la toma de conciencia y procesos reflexivos en torno a la práctica es el de toma de decisiones. *Esto es así porque para que una habilidad o destreza pueda realizarse con éxito,*

es necesario que se utilice de manera adecuada no sólo el sistema perceptivo, sino también los procesos cognitivos que trabajan para que se tomen las decisiones en el momento exacto (De La Vega y Moreno Hernández, 2000:30). Es más, *hay que entender la optimización del rendimiento deportivo como un proceso complejo de dominio y aplicación, y no únicamente como la repetición mecánica de gestos y tácticas* (Ruiz Pérez y Sánchez Bañuelos, 1997). En este sentido, si nos referimos a los resultados obtenidos en el test de juego de 2vs2, podemos comprobar como los jugadores de la escuela independiente experimentan cambios positivos a nivel ejecutivo, pero a nivel decisional no se encuentran diferencias significativas. Por su parte, en los jugadores de las escuelas colaboradoras se observan evoluciones positivas en ambos aspectos, pero la progresión es más significativa estadísticamente a nivel decisional.

Podemos vincular los anteriores argumentos con los que Ruiz Pérez y Sánchez Bañuelos (1997), Alves y Araújo (1996), De La Vega (2002), Stratton (2001), Costa, Garganta, Fonseca y Botelho (2004) señalan como conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento táctico. Estos autores nos vienen a decir que el conocimiento declarativo es aquel que el jugador es capaz de explicitar, de declarar, pero no refleja todo lo que el jugador sabe de una determinada acción, habilidad, etc. Por su parte, el conocimiento procedimental se manifiesta mediante lo que el jugador sabe hacer, o lo que es lo mismo, este tipo de conocimiento se pone en marcha cuando necesitamos realizar una acción o secuencia motriz (Connolly, 1970). Según De la Vega (2002:39), los dos anteriores tipos de conocimiento no son válidos por sí solos si no se complementan con el conocimiento estratégico, es decir, *el modo de organizar el conocimiento para tomar decisiones en nuestro actuar cotidiano*, lo cual, llevado al campo del fútbol, sería la manera en que conjugamos lo que sabemos con las necesidades de la situación de juego en que nos encontremos. En definitiva, no basta con que un jugador posea una técnica envidiable, sino que tiene que saber utilizarla en un contexto de juego en el que el tiempo y el espacio se consolidan como las variables más destacadas para su interpretación (Davids, Burwitz and Williams, 1993; Farrow y Hewitt, 2002; Garganta y Cunha, 2000; Garganta, 2001, 2003a, De la Vega, 2002; Romero, 2005). Relacionando esto con los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación, podemos decir que los jugadores de la escuela independiente parten con un nivel de conocimiento procedimental superior a los de las escuelas colaboradoras, hecho éste que se invierte al final de la investigación. Por su parte, en lo concerniente al conocimiento declarativo, si bien los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran unas respuestas más acordes a las demandas del juego, las diferencias de progresión no se hacen tan patentes como en el caso del conocimiento procedimental. Ahora bien, por los

resultados obtenidos, debido a la progresión en el ámbito decisional de ambas escuelas, podemos determinar que los jugadores de las escuelas colaboradoras, habiendo sido fomentados a realizar procesos de reflexión y toma de conciencia de su propia práctica, alcanzan un mayor conocimiento estratégico.

En referencia a todo lo anterior, en el estudio de De La Vega y Moreno Hernández (2000), al que hemos hecho referencia anteriormente, se obtienen unos resultados que apuntan hacia la idoneidad de los procesos de reflexión y toma de conciencia de las habilidades específicas del fútbol. El estudio se ocupa de la influencia de dichos procesos reflexivos sobre el aprendizaje del golpeo del fútbol y el grado de corrección obtenido en él. Uno de los resultados que se obtienen señala que a mayor nivel de toma de conciencia, mayor uso de las coordinaciones inferenciales y mayores relaciones se establecen. Dichos autores inciden en que esta relación se hace especialmente significativa a partir de los catorce años, estableciendo relaciones directas entre la toma de conciencia, los procesos reflexivos y la corrección en la ejecución de habilidades.

Por tanto, parece evidente la idoneidad de basarse en *una enseñanza en la que trabajemos con los alumnos/as y deportistas implicándoles cognitivamente, independientemente del deporte que practiquemos* (Giménez, Sáenz-López e Ibáñez, 1999:57). Para ello, estos autores consideran inviable separar el trabajo técnico y el táctico, buscando que todas las acciones sean más significativas y motivantes para los practicantes.

Este modelo, considerado como alternativo, *busca superar las desventajas de la concepción tecnicistas (...) así se le brinda un lugar de entrenamiento a los procesos cognitivos implicados en la acción (pensamiento, percepción, análisis y solución mental) y el jugador aprende por la confrontación activa y exploratoria con el entorno real de juego* (Martínez Chavez, 2001; Rezende y Valdés, 2004a). No en vano, Rieder (1987) señala que una idónea utilización de las capacidades cognitivas será imprescindible en la progresión de aprendizaje de aspectos, no sólo tácticos, sino también técnicos. Este hecho se refleja en nuestra investigación al reiterar que los jugadores de la escuela independiente obtienen una evolución significativa a nivel ejecutivo, mientras que los jugadores de las escuelas colaboradoras muestran avances significativos tanto en el aspecto ejecutivo, como en el decisional, mostrándose acordes con los planteamientos que sugieren que *mucho más que una mera capacidad de ejecutar determinados*

movimientos, se exige que el jugador correlacione una serie de factores para definir no solamente lo que debe hacer, sino cuándo y cómo debe hacerlo. (Rezende y Valdés, 2004a).

En definitiva, y como indica Romero (2005), el entrenador, como transmisor del conocimiento del fútbol, es un mediador, estimulador y facilitador del aprendizaje del fútbol a sus jugadores. Debe propiciar experiencias que no sólo desarrollen las capacidades técnico-tácticas, sino además las cognitivas y las socioafectivas. Para ello deberá presentar actividades que desarrollen los procesos de percepción, análisis y toma de decisiones mediante situaciones-problema cercanos al desarrollo del juego del fútbol y a las características de los jugadores.(...) Propugnamos un entrenamiento del fútbol más cognitivo, en el que se asume que las acciones que deben efectuar los jugador son en su mayoría deliberadas y que, como personas, no sólo reaccionan a los acontecimientos y situaciones de juego, sino que analizan y deciden sobre la situación y actúan de un modo reflexivo.

V.3. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA MOTIVACIÓN

En el apartado que nos ocupa vamos a recoger las principales consecuencias que se extraen del análisis de datos en referencia a la motivación de los jugadores, entendiéndola, por un lado, como un factor esencial en la adquisición de nuevos aprendizajes (Sicilia y Delgado, 2002), y por otro como la orientación que los jugadores tienen hacia la tarea o el resultado (Hatzigeorgiadis y Biddle, 2002).

En el proceso de confrontación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas utilizadas, veremos en la tabla (V.3.) como, a través de todas ellas, se pueden extraer consecuencias relacionadas con la motivación.

Consecuencias relacionadas con la <i>Motivación</i>	
Formación Colaborativa	
1	Los entrenadores están muy preocupados y a la vez convencidos por garantizar la motivación de los jugadores como vía imprescindible para propiciar aprendizajes significativos.
<i>Resumen de la consecuencias del proceso de formación colaborativa relacionadas con la Motivación</i>	
Test de Juego de 2vs2	
1	Los jugadores de la escuela independiente se encuentran muy orientados hacia la finalización, realizando habilidades que les permitan conseguirla rápidamente. Igualmente son individualistas y centrados en el ataque. Por su parte, en las escuelas colaboradoras no se busca la finalización tan rápidamente, desarrollan habilidades de todas las fases del juego, por lo que parece que interpretan tener éxito no sólo cuando consiguen gol.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de juego de 2vs2 relacionadas con la Motivación</i>	
Cuestionario tras el test de 2vs2	
1	Las respuestas que ofrecen los jugadores de la escuela independiente se encaminan hacia la consecución del gol como vía de éxito. Los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen un repertorio de respuestas más encaminado hacia la progresión en el juego y la colectividad. Aún así, en esta herramienta las diferencias no son muy patentes.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario tras el test de 2vs2 relacionadas con la Motivación</i>	
Cuestionario de Percepción del Entrenamiento	
1	Los jugadores de las escuelas colaboradoras dan una mayor valoración a la diversión en la segunda toma de datos, todo lo contrario que los de la escuela independiente, que quizás por la repetición no se divierten tanto.
2	Los jugadores de las escuelas colaboradoras perciben un mayor nivel de aprendizaje conforme avanza el proceso, todo lo contrario que los jugadores de la independiente. Esto puede ser debido a que se tienen en cuenta sus posibilidades y limitaciones.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de percepción del entrenamiento relacionadas con la Motivación</i>	
Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico	
1	Los jugadores, a través de sus respuestas, denotan orientaciones diferentes. Los jugadores de la escuela independiente más encaminados al resultado, mientras que los de las escuelas colaboradoras hacia la tarea. Aún así, hay algunos momentos en que este hecho no es tan patente.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de Conocimiento técnico-táctico relacionadas con la Motivación</i>	

Tabla V.3. Resumen de las consecuencias relacionadas con la *motivación* en la enseñanza del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas.

Partiendo de lo expuesto en la tabla V.3. y relacionándolo con la bibliografía existente, podemos comenzar aludiendo que para una maduración correcta en el deporte es necesario sentir satisfacción y goce. Los jugadores de élite, mayoritariamente, tienen buenos recuerdos de sus entrenadores en la iniciación cuando estos sabían empujarles, frenarles, adaptarles el esfuerzo a sus posibilidades (Carlson, 1988, 1993; Singer y Janelle, 1999). En relación con esto Ericsson y Krampe y Tesch-Romer (1993) presentan la *Teoría de la Práctica Deliberada* en la cual rechazan el exhaustivo reconocimiento que se le ha dado al talento en la especialización de los jugadores. Según estos autores, esta especialización tiene más que ver con la orientación y predisposición de los deportistas hacia el esfuerzo y hacia la consecuencia de las metas que se planteen. Hablamos por tanto de la motivación de los jugadores, tanto como involucración, interés o gusto por la práctica que realizan, como por la orientación de los mismos hacia la tarea o el resultado. En nuestra investigación, atendiendo a un aspecto que ya hemos tratado con anterioridad, los jugadores de la escuela independiente parecen más orientados hacia la obtención de resultados, lo cual se denota a través de los datos obtenidos por medio del test de juego de 2vs2, del cuestionario de conocimiento técnico-táctico, y por el cuestionario tras el test de juego de 2vs2. Concretamente, en el test de juego de 2vs2, estos jugadores buscan una finalización rápida de las acciones y jugadas que realizan, buscando la pronta consecución del gol. Este aspecto se ve reforzado por la tendencia mostrada por estos jugadores en el cuestionario de conocimiento técnico-táctico, que aún a riesgo de perder el balón, se mostraban más inclinados hacia soluciones arriesgadas en el juego. Asimismo, en las respuestas que ofrecen en el cuestionario tras el test de juego de 2vs2, donde se les pregunta por su actuación en dicha situación de juego, argumentan en muchas ocasiones como su principal finalidad es conseguir gol, incluso mostrando esta respuesta en situaciones de juego o en el desempeño de roles en los cuales, por las condiciones de la jugada, posición del balón, etc., resulta muy difícil la consecución del mismo.

Por su parte, los jugadores de las escuelas colaboradoras, debido a las respuestas que ofrecen parecen ser más precavidos, y buscan soluciones de juego que vayan ayudando a la consecución de objetivos parciales, que acerquen la consecución del objetivo final que es obtener tanto.

En relación con esto, Nicholls (1980, 1984, 1989), Robert, Treasure y Kavussanu (1997), Roberts (1984, 1992, 2001) hablan de los sentimientos de los jugadores en relación al resultado

que se obtenga. Para este autor, el sentimiento de éxito o de fracaso no es obligatoriamente paralelo al resultado que se obtenga, sino que depende de los objetivos del practicante. En función de esto nos podemos encontrar con tres tipos de motivación de realización. Por un lado nos encontramos la motivación hacia el logro, que es la que podemos identificar en los jugadores de la escuela independiente, la cual se establece alrededor del resultado, sintiendo éxito sólo cuando éste es victorioso. Por el contrario, según los autores a que hacemos referencia, podemos describir otros dos tipos de motivaciones, la que se constituye en torno a la mejora del nivel de competencia, es decir que los individuos se encuentran centrados en la tarea, y el resultado de la competición, además de generarles menos estrés, pasa a un segundo plano (Ruiz Pérez y Arruza, 2005). Es aquí, donde, debido a los planteamientos realizados anteriormente, podemos situar a un amplio porcentaje de los jugadores de las escuelas colaboradoras.

Es más, el tercer tipo de motivación al que hacíamos referencia es el que se consolida a través del reconocimiento social, en nuestro caso, del entrenador, compañeros, familia, amigos, etc. En este sentido, y como pudimos apreciar en las consecuencias que extrajimos, primordialmente, del proceso de formación colaborativa, los entrenadores de las escuelas colaboradoras se mostraban muy preocupados por el seguimiento individualizado a sus jugadores, por la progresión y, en definitiva, como ya hemos visto anteriormente en este mismo proceso de interpretación de resultados, por la adecuación de las propuestas a las individualidades de sus alumnos, lo cual le permitía una mejor realización y un aumento de la motivación. Los anteriores tipos de motivación son tratados por Ames (1984), Robert, Treasure y Kavussanu (1997), Robert (2001) y Ommundsen y cols. (2003), los cuales nos vienen a decir que la orientación hacia la tarea o hacia la meta viene determinada por factores circunstanciales que los condicionan, dentro de los cuales, si el entrenador pone mucho énfasis en la victoria y en el logro de resultados, potenciará la orientación al ego. Por su parte, si el clima está caracterizado por dar importancia al aprendizaje y desarrollo de habilidades, así como a la concienciación y necesidad de esfuerzo, la motivación de los jugadores será probablemente mayoritaria hacia la tarea (Treasure y Roberts, 1995). Este hecho lo podemos ver correspondido en nuestra investigación cuando los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa hacían continuamente referencia a la necesidad de mayor implicación y compromiso por parte, tanto de ellos mismos, como de los jugadores.

La orientación hacia el desarrollo de habilidades y el aprendizaje, es decir, centrada en la tarea, fomenta un clima motivacional idóneo para la asunción de las reglas del juego, el respeto hacia los compañeros, el fomento de valores, tal como indican en sus conclusiones Ommundsen y cols. (2003:409-410), en un estudio realizado para comprobar los efectos de diferentes orientaciones motivacionales entre 279 jugadores de fútbol de 12 a 14 años. Este aspecto puede encontrar reflejo en nuestra investigación cuando los entrenadores participantes en el proceso de formación colaborativa aluden, en un amplio número de ocasiones, que una de las principales funciones o cometidos a cumplir en el fútbol base es la educación en valores, en hábitos y actitudes, lo cual denota que se muestran orientados hacia estos aspectos más que hacia el resultado. Esto guarda relación con lo que afirman Vallerand y cols. (1997), que en una revisión sobre las orientaciones motivacionales, indican que gran parte de los estudios realizados señalan que un clima orientado a la competición y hacia el logro o resultado puede ir en gran detrimento del desarrollo personal de los jugadores. Igualmente, Ommundsen y cols. (2003:410), entre las conclusiones del estudio al que hemos hecho referencia anteriormente, encuentran que los jugadores orientados hacia el desarrollo, hacia la tarea, muestran asociaciones contrarias ante el comportamiento o estímulos agresivos de su entrenador. Así, se reafirman las posiciones de los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa, los cuales recalcan la necesidad de un cambio de actitudes en el fútbol en general y en el fútbol base en particular, alejándonos de los comportamientos agresivos, exasperados y faltos de educación que se suceden con mucha asiduidad en los entrenamientos y en la competición (Torres, 2002; Romero, 2005).

En otro orden de cosas, podemos extraer de los estudios de Carlson (1988, 1993) y Singer y Janelle (1999) la importancia de la motivación, como el gusto por la práctica de una determinada actividad, el entusiasmo por la participación en la misma y el goce que se encuentre en ello, para un mejor desarrollo y aprendizaje de las habilidades que se practiquen. Precisamente, en los últimos años, las tendencias mostradas por las investigaciones realizadas en este campo (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Ericsson y Charness, 1994; Ericsson, 1999) intentan demostrar que el talento no es el aspecto más determinante en la consecución de la competencia experta en una determinada actividad, sino que depende más de otros aspectos, de entre los cuales se pueden destacar el tipo de práctica realizada, la motivación y acercamiento hacia la misma. Esto implica que el entrenador plantee las actividades de forma adecuada, que utilice técnicas de motivación acertadas, que individualice o que la comunicación con los jugadores sea efectiva (Davies, 1991; Di Lorenzo y Saibene, 1996). En este sentido, los

factores emocionales y motivacionales parecen predecir el éxito en mayor medida que los factores intelectuales, según estudios de Dörner, Kreuzig, Reither y Stäudel (1983) y Dörner y Pfeifer (1993). Esto resulta muy importante en nuestra investigación, pues en el cuestionario de percepción del entrenamiento, los jugadores de las escuelas colaboradoras aumentan la valoración que le atribuyen a la diversión en los mismos, todo lo contrario que ocurre en la escuela independiente, donde los jugadores, confieren menor valoración a este respecto al final del proceso.

Gilar (2002:111 y ss.) en su investigación sobre *adquisición de habilidades cognitivas* recoge que ciertos rasgos de la personalidad, primordialmente el bajo autoconcepto, pueden actuar como agentes negativos en la adquisición y aprendizaje de habilidades intelectuales específicas, debido, primordialmente, al descenso de la motivación hacia dichas tareas. El mantenimiento de una posibilidad de logro favorecerá dicha motivación y por ende el aprendizaje de las citadas habilidades. Es por ello que reincidimos nuevamente en la necesidad de planteamientos individualizadores en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades del fútbol, aspecto este de gran interés para los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa y que, como hemos visto con anterioridad, ha tenido repercusiones importantes en el desarrollo de habilidades por parte de los alumnos. Pero, centrándonos en el aspecto que nos ocupa en estos momentos, dicha individualización, es decir, el mantenimiento de logros alcanzables para los alumnos, en consonancia con la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (1978), también ha de garantizar ciertos retos para los mismos, favoreciendo, de este modo, su motivación. Así, los jugadores de las escuelas colaboradoras, además de protagonizar una mayor progresión positiva en relación a valoración de la diversión en los entrenamientos, experimentan una mayor progresión en la valoración que otorgan al aprendizaje que van desarrollando con los entrenamientos que realizan.

Para Knop y cols. (1998), garantizar la motivación es uno de los principales cometidos que ha de desempeñar el entrenador en el fútbol base. Con este planteamiento se muestran acordes las aportaciones de Bayer (1979:71), que con miras a desarrollar la formación de los jugadores, señala que el entrenador ha de proporcionar a los niños los medios para satisfacer su motivación en la práctica deportiva, así como los medios para adquirir y desarrollar sus cualidades. En este sentido, en la investigación de Morcillo (2004) sobre la formación colaborativa de los entrenadores en un club de fútbol, uno de los aspectos más valorados por los entrenadores que participaron en la realizaron de la misma, fue el que los técnicos se salieran de la monotonía y buscaran como aspecto principal la motivación de los jugadores. Igualmente, en

opinión de los integrantes de la experiencia, cualquier forma o método de aprendizaje que pretenda conseguir objetivos de mejora en fútbol, no debe olvidar el componente lúdico que debe existir para mantener la motivación intacta entre los practicantes. Relacionado lo anterior con las emociones y afectos, este grupo de entrenadores destaca, como imprescindible para poder desarrollar adecuadamente sus desempeños, la motivación que los jugadores muestran hacia sus entrenamientos, hacia la tarea, y sobre todo hacia el fútbol. Por lo tanto, y en definitiva, parece evidente la necesidad de mantener, aumentar y tener muy presente la motivación de los jugadores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades y del desempeño de las mismas en el entrenamiento y en la competición (Mahlo, 1969; Dunning, 1992; Devís, 1995, 1996; Giménez, Saénz-López e Ibáñez, 1999; Antón y cols., 2000; Pérez Turpin, 2002; Romero, 2005; Alfermann, Lee y Würth, 2005) puesto que, como señalan (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993), la motivación es uno de los aspectos más importante en el aprendizaje de una tarea y, según Gilar (2002:458), mantiene una relación directa con la adquisición de la competencia experta, entendiendo dicha motivación como un interés y un esfuerzo continuo en la mejora de la habilidad.

En definitiva, y como conclusión de este apartado, y apoyándonos en la investigación de González, Tabernero y Márquez (2005), la motivación es una de las partes más importantes en los procesos de iniciación deportiva. Estos autores, al analizar las motivaciones de 100 chicos y chicas (50 practicantes de tenis y otros restantes de fútbol), encontraron evidencias importantes que apuntaban a que la diversión era el principal interés en los participantes en actividades deportivas en edades de iniciación, aspecto que destacaba muy por encima del hecho de ganar. Por lo tanto, y siguiendo a estos autores, las motivaciones intrínsecas son las que llevan, primordialmente, a la práctica de una determinada actividad deportiva, con lo cual, el que los entrenadores muestren una orientación más hacia la tarea que hacia el resultado, inculcando este tipo de actuación o valoración en sus jugadores, es un hecho sumamente importante según los resultados encontrados en la investigación a la que hemos hecho referencia en última instancia.

V.4. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON EL EGOCENTRISMO DEL JUGADOR

Uno de los aspectos que más preocupa a los entrenadores, como hemos podido vislumbrar mediante el análisis del proceso de formación colaborativa, es el marcado carácter egocéntrico de los jugadores de estas edades. Mostramos a continuación (tabla V.4.) las

consecuencias que a este respecto hemos podido extraer del análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes herramientas de recogida de datos.

Consecuencias relacionadas con el <i>Egocentrismo</i>	
Formación Colaborativa	
1	Los entrenadores destacan el egocentrismo del niño, pero concluyen que no hay que luchar contra él, pues es una característica inherente al mismo. Igualmente consideran que el marco metodológico en cual nos movemos es ideal para este hecho, pues los alumnos se sienten más importantes y atendidos que en otras metodologías.
3	Según los entrenadores, el aspecto primordial en estas edades es comprender la naturaleza colectiva del juego.
<i>Resumen de la consecuencias del proceso de formación colaborativa relacionadas con la Individualización</i>	
Test de Juego de 2vs2	
1	Destaca la tendencia de los jugadores hacia el juego individual. Ahora bien, en la segunda toma de datos, los jugadores de las escuelas colaboradoras siguen obteniendo mejores niveles en el ámbito individual, mientras que los de las colaboradoras avanzan hacia posturas más colectivas.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de juego de 2vs2 relacionadas con la individualización</i>	

Tabla V.4. Resumen de las consecuencias relacionadas con el *egocentrismo* en la enseñanza del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas.

Este apartado guarda gran relación con el de la motivación, primordialmente con la orientación motivacional de los jugadores. Como ya hemos dicho, una orientación hacia el resultado fomenta la actuación individual de los jugadores y su deseo de éxito por encima de otros aspectos que, en las edades en que nos encontramos, pueden y deben ser de mayor utilidad, tales como el fomento de la cooperación. En los estudios de Piaget (1969, 1985a, 1985b), el egocentrismo empieza a superarse aproximadamente a la edad de 7-8 años, cuando los niños entran en la fase que este autor llama de operaciones concretas. Ahora bien, esta característica, que no ha de ser entendida o asimilada al egoísmo, sino como la falta de diferenciación entre el punto de vista propio y otros puntos de vista posibles (Rodríguez y Williamson, 1980), parece extenderse, aunque disminuyendo paulatinamente, hasta los 11-12 años, momento en que se entra en el período de operaciones formales (Piaget, 1969). Por ello, Bayer (1979), Le Boulch (1986) y Saraví (2000) hablan de que hasta esta edad, que es cuando se accede a la socialización verdadera, y empiezan a controlar la inestabilidad en su atención

(Bayer, 1979:66), no se debe comenzar la iniciación deportiva específica, utilizando, hasta entonces, planteamientos genéricos (Kröger y Roth, 2003).

Todo lo anterior es objeto de gran preocupación por parte de los entrenadores de las escuelas colaboradoras, los cuales además de mostrarse inclinados hacia una iniciación deportiva genérica, señalan, centrándonos en el aspecto que nos ocupa en este apartado, los caracteres egocéntricos de sus jugadores. Ahora bien, consideran que no se debe luchar contra ese egocentrismo, pues lo interpretan como una fase ineludible del desarrollo del niño, y que más bien hay que realizar planteamientos que le hagan comprender la importancia de la colectividad dentro del juego. A este respecto Arias y Gamba (2005) advierten del peligro de combatir el comportamiento egocéntrico del niño con recriminaciones o haciéndole comportarse a "contra natura", pudiendo producir reacciones obstinadas y disquisiciones muy importantes en su pensamiento. Es por ello, que, para que éste vaya comenzando a desarrollar el comportamiento colectivo, hay que ir fomentando su participación en actividades grupales de manera que la motivación a comprometerse nazca del hecho de que el éxito de cada uno esté ligado al éxito de los demás, o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto (Pérez Turpin, 2002:86).

Entronca lo anterior con una de las premisas más importante de las que partir en la enseñanza y progresión de aprendizaje del fútbol, esto es, que *los jugadores de un equipo deberán tener un comportamiento óptimo en competición gracias a la utilización de todas las capacidades y habilidades individuales interactuando colectivamente* (Romero, 2000:6). Los alumnos han de concienciarse de la necesidad de poner lo individual al servicio de lo colectivo. Para ello, han de ir comprendiendo la naturaleza y dinámica del juego, *en un proceso amplio y unitario que asegure la utilización de forma reflexiva y creadora de las cualidades físicas, las habilidades técnicas y su correlación con los conocimientos tácticos* (Rezende y Valdés, 2004a). Estos aspectos encuentran relación con los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación, primordialmente a través de la actuación de los jugadores en el test de juego de 2vs2. Destaca, tanto en la primera como en la segunda recogida de datos, la inclinación de los jugadores hacia el juego individual, constatando como los de la escuela independiente es, en este aspecto, donde alcanzan los mejores niveles de corrección. En el caso de las escuelas colaboradoras, los jugadores avanzan hacia posturas más colectivas, alcanzando mejoras importantes a este respecto, acompañada también de una mejora a nivel individual.

V.5. CONSECUENCIAS RELACIONADAS CON LA IMPLICACIÓN DEL JUGADOR EN SU APRENDIZAJE.

El eje central de las consecuencias gira en torno al papel que asumen los jugadores a lo largo del proceso de formación colaborativa, ya que han de asumir unas nuevas responsabilidades en sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje, para las cuales se les precisa una mayor implicación. Recogemos en la tabla V.5. las consecuencias extraídas a través del análisis de datos que hagan referencia o tengan relación con estos aspectos.

Consecuencias relacionadas con la <i>Implicación del Jugador</i>	
Formación Colaborativa	
1	La principal función del jugador es asumir las nuevas responsabilidades que se les confieren en este nuevo marco metodológico e implicarse en la adquisición de los aprendizajes, condición indispensable para que éstos sean significativos.
2	El origen de los aprendizajes más consistentes lo achacan, los entrenadores de las escuelas colaboradoras, a la naturaleza vivenciada y significativa de los aprendizajes que están adquiriendo, principalmente por la atención a las individualidades de los jugadores.
3	Los alumnos han de ser conscientes de sus propias características, posibilidades y limitaciones.
<i>Resumen de las consecuencias del proceso de formación colaborativa relacionadas con la Motivación</i>	
Test de Juego de 2vs2	
1	Los jugadores de la escuela independiente eluden la realización de habilidades que no dominan, mientras que los de las colaboradoras no muestran esta tendencia, por su implicación, protagonismo y confianza a través de las responsabilidades que se les transfieren. Esto da lugar a un desenvolvimiento del juego más equilibrado en la utilización de habilidades, fundamentos y fases del juego.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de juego de 2vs2 relacionadas con la Motivación</i>	
Cuestionario tras el test de 2vs2	
1	Los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen respuestas que denotan una mayor reflexión acerca del juego, la cual es causa directa de la implicación que tienen.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario tras el test de 2vs2 relacionadas con la Motivación</i>	

Tabla V.5. Resumen de las consecuencias relacionadas con la *implicación del jugador* en los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas (Continúa en la siguiente página).

Continuación de la Tabla V.5.

Cuestionario de Percepción del Entrenamiento	
1	Los jugadores de las escuelas colaboradoras están más a gusto con esta metodología de trabajo en la que se le da mayor protagonismo y valoran más los entrenamientos.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de percepción del entrenamiento relacionadas con la Motivación</i>	
Cuestionario de Conocimiento Técnico-Táctico	
1	En esta herramienta no se encuentran diferencias importantes entre las respuestas ofrecidas por los jugadores de ambas escuelas. Aún así, se atisba una mayor preocupación en las escuelas colaboradoras por una construcción del juego más equilibrada, lo cual lleva implícita un proceso de análisis, reflexión y, por ende, de mayor implicación.
<i>Resumen de las consecuencias del cuestionario de Conocimiento técnico-táctico relacionadas con la Motivación</i>	

Tabla V.5. (continuación). Resumen de las consecuencias relacionadas con la *implicación del jugador* en los procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol y herramientas de recogida de datos que inciden en ellas.

Como hemos visto en las anteriores consecuencias, extraídas del análisis de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos que se han utilizado para tal fin, la implicación de los jugadores en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje es un elemento favorecedor de la adquisición de aprendizajes significativos. Podemos decir que los jugadores de las escuelas colaboradoras, por sus actitudes en el test de juego, presentan una comprensión más desarrollada del juego, tanto referente a la práctica del mismo, en dicha situación, como en el análisis de las diferentes situaciones gráficas que se les han presentado, si bien las grandes diferencias se encuentran en el citado test de juego de 2vs2. Ese hecho lo atribuyen los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa a que los jugadores se encontraban más involucrados en su aprendizaje, debido a la transferencia de responsabilidades que se han realizado. En este sentido, De Corte (2000) establece una serie de principios de aprendizaje, los cuales giran en torno a determinar bien las metas que se persiguen y basar la progresión en aprendizajes mediante el descubrimiento, por un lado, y en la orientación, por parte del profesor, por otro. Asimismo, este autor habla de la necesidad de que los ambientes de aprendizaje deben mejorar la autorregulación de los estudiantes para que cada vez sean más protagonista de su propio aprendizaje. Para ello se hace necesario que los aprendizajes se hagan en ambientes y entornos que tengan significatividad para los alumnos, aspecto este que podemos trasladar al desarrollo de situaciones de juego que salvaguarden las características esenciales del juego real (Castejón, 1994; López y Castejón, 1997, 2005; Romero, 1997, 2000,

2005; Garganta y Pinto, 1998; Blández, 2000; Ardá y Casal, 2003;). Si volvemos al apartado de análisis del proceso de formación colaborativa, podremos comprobar como todos los anteriores aspectos constituían los ejes vertebradores de los procesos de enseñanza-aprendizaje que los entrenadores querían llevar a cabo. A lo largo de ese proceso, estos entrenadores hablaban de la progresión de sus jugadores, es decir, de los de las escuelas colaboradoras, hacia posturas más reflexivas, más colectivas y más coherentes con las situaciones de juego, lo cual se veía reflejado en la actuación de los mismos en el test de juego de 2vs2, con lo cual se pueden corroborar los anteriores aspectos en la experiencia seguida en nuestra investigación.

En referencia a todo lo anterior, es decir, al aprendizaje buscando la implicación cognitiva del jugador, encontramos un paralelismo con la investigación de Lesgold y cols. (1988), en la cual pretendían estudiar la adquisición de habilidades expertas en el diagnóstico médico en radiología, entendiendo ésta como una habilidad cognitiva compleja (Gilar, 2003:42). Estos autores pretendían extrapolar los datos encontrados a los procesos cognitivos en general, y concluyen con que la adquisición de un nivel experto depende de la construcción de esquemas cada vez más refinados en base a la generalización y discriminación, e indican que este hecho se desarrolla mediante un proceso cognitivo complejo en el que el sujeto va diferenciando aspectos relevantes de aquellos que no lo son, siendo conscientes de los mismos. Finalmente indican que la automatización de la respuesta en estas tareas puede ser perjudicial para la realización de diagnóstico adecuado.

Trasladando lo anterior a nuestro campo de estudio, hemos de decir que el planteamiento llevado a cabo en las escuelas colaboradoras se basaba en el aprendizaje por descubrimiento, así como en la progresión en base a la asimilación y comprensión de los contenidos tratados. No en vano, los entrenadores de estas escuelas, como ya hemos reseñado en más de una ocasión, decían promover esta reflexión sobre la práctica realizada cuando fuese necesario, durante la misma e incluso destinando partes de la sesión, primordialmente las finales, a este cometido, con lo cual muestra su acuerdo el trabajo de Morcillo (2004). Con respecto a esto, los jugadores de las escuelas colaboradoras ofrecen respuestas más acordes con la naturaleza del juego, tanto en el conocimiento declarativo, como en el procedimental, si bien es en éste donde aparecen diferencias significativas en ambos grupos. Por su parte, los jugadores de la escuela independiente, bajo una metodología tradicional, ofrecían respuestas, de carácter más preestablecidas (Wein, 1995) con lo cual los procesos de análisis y reflexión no tenían tanta cabida en su actuación.

Profundizando en este tema, aunque, como hemos dicho, a nivel declarativo no se encuentran grandes diferencias entre ambas escuelas, y un alto porcentaje de los jugadores aboga por la solución correcta ante las situaciones planteadas en el juego, si se puede ver cierta continuidad de esas respuestas dadas por los jugadores de las escuelas colaboradoras en su actuación en el juego, es decir, en el conocimiento procedimental, mientras que en la escuela independiente, los jugadores responden mayoritariamente de forma correcta a las situaciones teóricas y gráficas planteadas, pero ese hecho no tiene gran continuidad en la práctica de la situación de juego de 2vs2. Esto nos permite obtener resultados acordes con las conclusiones de Lesgold y cols. (1998) que hemos recogido anteriormente. Por tanto, no es muy adecuado que el jugador realice acciones preestablecidas sin tener en cuenta la situación de juego en la que se encuentra o sin analizar las posibles repercusiones de la asunción de una u otra respuesta, ya que, en consonancia con lo que afirma Romero (2000:6), *el jugador debe hallar las respuestas adaptadas de los problemas que le presenta la acción de juego que viene derivadas de la oposición (contra los adversarios) y de la cooperación (con los compañeros)*. Considerando, además, que las acciones de juego (ofensivas o defensivas) no se dan aisladas sino concatenadas, debiendo reaccionar ante una situación y, por otra, efectuando un tratamiento de la acción de juego siguiente (De la Vega, 2002).

Aludiendo al fomento de la reflexión y protagonismo por parte de los jugadores y el apoyo de los entrenadores de las escuelas colaboradoras a este respecto, ocupa un lugar destacado el hecho de que los jugadores puedan implicarse en su aprendizaje. Para esto, nos resultan muy importantes las aportaciones de Mason (2001), que señala que cuando se les da la oportunidad a los alumnos de involucrarse bien de forma oral, o escrita, con el objetivo de expresarse, razonar o reflexionar, de comunicar sus propias concepciones y comprensión, se convierten en agentes activos de su aprendizaje, aumentando su motivación, sus posibilidades de desarrollo y su implicación en la solución de los problemas que se les planteen. Son estos, argumentos básicos de la enseñanza constructivista de los deportes, de la iniciación deportiva con una carácter más cognitivo y centrada en los procesos de asimilación de la información por parte de los jugadores y del desarrollo del conocimiento declarativo y procedimental en base a la comprensión del juego (Contreras, García López y Gutiérrez, 2001; Vidaurreta, 2002; Castejón y cols. 2003; Garganta, 2003b; Romero, 2000,2004,2005; López y Castejón, 2005). En este sentido, para conseguir un clima de aula en el que se busque la reflexión, la motivación y el aprendizaje en base a la vivencia y la comprensión de los contenidos tratados, se hace indispensable la implicación por parte de los jugadores, los cuales han de ser tenidos en cuenta

como *agentes activos o protagonistas de sus propios aprendizajes. El proceso de aprendizaje no debe entenderse como una recepción pasiva del conocimiento y de desarrollo de habilidades, sino como un proceso activo de elaboración por parte del sujeto. El aprendiz va construyendo su conocimiento y va desarrollando su habilidad para jugar al fútbol atendiendo a sus propias estructuras mentales y a la adquisición de sus competencias motoras.* (Romero, 2005).

En alusión a este protagonismo que se le quiere dar a los jugadores y que, en palabras de los entrenadores que han seguido el proceso de formación colaborativa, sólo será válido si asumen sus nuevas responsabilidades y se implican en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos un reflejo en las afirmaciones de Sicilia y Delgado (2002) sobre estilos de enseñanza y Educación Física. Estos autores llegan a una serie de evidencias, de entre las cuales nos resulta muy interesante la que afirma que *se puede llegar a dudar que sea el profesor, al menos de forma exclusiva, el que decide o impone una determinada metodología. Y siguen argumentando estos autores: si algo queda demostrado con nuestro estudio es que el alumnado tiene una decisión importante, no sólo en la adquisición del conocimiento académico, tal y como ha sido defendido y evidenciado desde las psicología cognitiva, sino que es un elemento clave y determinante en la configuración social y en el clima de enseñanza en el aula.*

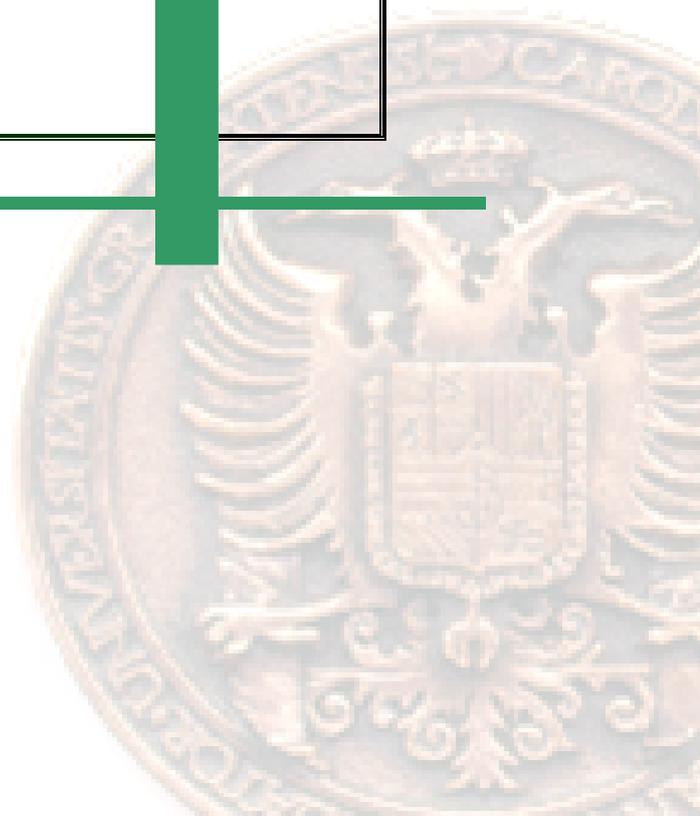
Por tanto, el que el alumno, en nuestro caso el jugador de fútbol, se implique cognitivamente en la construcción de su propio aprendizaje, basándonos en los autores a los que hemos hecho referencia en las líneas anteriores, así como a los resultados encontrados en nuestra investigación, resulta, más que beneficioso, indispensable, si queremos promover una iniciación deportiva en la que se opte por la comprensión del juego. En él se busca que los jugadores vayan adquiriendo, a través de su práctica, y sus procesos reflexivos, el nivel de habilidad y experiencia suficiente para ir respondiendo de manera acorde a las diferentes situaciones que se le planteen. Como hemos podido comprobar, los jugadores de la escuela independiente han ido experimentando mejorías significativas a nivel ejecutivo en su conocimiento procedimental, o lo que es lo mismo, en su actuación en el juego, o, al menos, en la situación de juego que a modo de test se les ha planteado. Por su parte, los jugadores de las escuelas colaboradoras, además de experimentar mejorías a este nivel, también muestran progresiones significativas a nivel decisional, lo cual, como hemos reiterado ya en más de una ocasión, denota una mayor capacidad de análisis del juego. En base a las aportaciones de Garganta y Pinto (1998), Garganta (1999, 2001), Giménez, Sáenz, López e Ibáñez (1999), Garganta y Cuhna (2000), este hecho les hará más acordes a las demandas del juego, ya que

los juegos deportivos colectivos, debido a su complejidad estructural no darán lugar, a lo largo de su práctica, a dos situaciones iguales (Pino y cols., 2001). Por tanto, el conocimiento de los factores tácticos y estratégicos y la capacidad de análisis y toma de decisiones en función de esos conocimientos será la que determinará la adecuación de la actuación del jugador a las condiciones que las diferentes situaciones de juego les planteen (De la Vega, 2002).

Tras la discusión realizada anteriormente, podemos concluir este apartado con las aportaciones de Goldman, Petrosino y el Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1999) que establecen unos principios para el diseño de ambientes óptimos de aprendizaje. Se destaca, por encima de otros aspectos, la necesidad de un andamiaje experto, las oportunidades de recibir retroalimentación informativa, la reflexión, la autorregulación y la oportunidad de trabajar de forma colaborativa (Gilar, 2003:286).

CONCLUSIONES

6



VI.

CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados obtenidos a través de todas las herramientas de recogidas de datos y el proceso de interpretación de los mismos realizados en los apartados anteriores, podemos extraer las siguientes conclusiones finales, las cuales las vamos a ir relacionando con los objetivos que nos planteamos al comienzo de la investigación.

VI.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL PRIMER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Conocer el posicionamiento de los entrenadores que desarrollan su labor en el contexto de investigación, en cuanto a los modelos de enseñanza deportiva.

- 1 La muestra examinada presenta un nivel de dispersión bastante elevado, que nos viene a demostrar una falta de posicionamiento ideológico claro del entrenador de fútbol, el cual se identifica con caracteres varios y pertenecientes a distintas teorías.
- 2 La muestra examinada presenta una preocupación elevada por aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos y la mejora del mismo.
- 3 El rechazo de aspectos muy tradicionales, aunque normalmente arraigados a la enseñanza y entrenamiento del fútbol, nos hacen vislumbrar un avance metodológico en la formación y posterior práctica de los entrenadores
- 4 Los estudios realizados hasta el momento, eso sí, en el ámbito de la enseñanza universitaria o reglada, daban a la teoría expresiva como aquella más elegida. Este hecho se podía interpretar desde el entendimiento de la citada teoría como un colchón a medias entre las teorías que, podíamos llamar, más directivas, y aquellas que mayor protagonismo dan a la acción de alumno. Los resultados que en el presente estudio nos encontramos son bastante novedosos, pues, aún reiterando la dispersión de la muestra, aparece muy valorada la teoría sociocrítica y la interpretativa, así como, y esto si es habitual, la expresiva.

VI.2. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL SEGUNDO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Desarrollar un proceso de formación colaborativa para determinar las necesidades de los entrenadores participantes en la investigación y conocer los resultados de su influencia sobre la formación de los jugadores.

- 5 Se precisa una formación inicial con más orientación didáctica con el fin de atender las posibilidades, limitaciones y necesidades de los jugadores, así como un mayor conocimiento de los procesos de adquisición de aprendizaje de los mismos y de su desarrollo perceptivo-motriz.
- 6 La formación inicial específica de los entrenadores o técnicos deportivos, no asegura la educación basada en el desarrollo general del individuo a través de hábitos, valores, actitudes, etc.
- 7 La formación inicial de los entrenadores de fútbol base ha de buscar similitudes con la de otros profesionales de la Educación Física, principalmente de los Maestros.

VI.3. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL TERCER OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

Analizar la influencia de un proceso de enseñanza basado en la implicación cognitiva del jugador en el conocimiento del juego

- 8 En los procesos de enseñanza aprendizaje del fútbol se precisa realizar propuestas basadas en la individualización, es decir, que atiendan a las características diferenciadoras de los jugadores. La aplicación o utilización de estos estilos de enseñanza ha permitido que los jugadores hayan obtenido mejoría en la gran mayoría de los ámbitos estudiados, primordialmente en su desenvolvimiento en el juego, tanto a nivel ejecutivo, como decisonal.

- 9 Los procesos reflexivos han de constituir una pieza clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del fomento de los mismos, los entrenadores que han seguido el proceso de formación, consideran que los jugadores han adquirido aprendizajes más sólidos y más acordes con las características del juego. Esto se puede comprobar en los resultados obtenidos por estos jugadores en el test de juego de 2vs2 en cuanto al mejor desenvolvimiento en función de sus posibilidades y limitaciones y en las diferentes fases del juego.
- 10 Uno de los caracteres de los jugadores de la categoría alevín es su aún marcado egocentrismo, que arrastran de etapas evolutivas anteriores. La atención individualizada de las posibilidades, necesidades y limitaciones permiten al jugador alcanzar un nivel de satisfacción más elevado y una comprensión del juego que le hace comportarse de manera más colectiva.
- 11 Los jugadores de las escuelas colaboradoras llegan a ser más colectivos y racionalizan mejor las fases del juego, percatándose de la importancia de la fase defensiva. Estos aspectos chocan con la etapa evolutiva en que se encuentra el jugador, que busca, por encima de todo el protagonismo en el juego a través de la exaltación de su individualidad. La implicación en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el aprendizaje vivenciado y significativo, auspiciado en el marco metodológico que se ha seguido a través del proceso de formación colaborativa, ha permitido detectar mejoras en estos aspectos, observando que los jugadores de las escuelas colaboradoras obtienen un nivel de desenvolvimiento en el juego más razonable y coherente con las características y exigencias del mismo, equilibrando su actuación conforme al desenvolvimiento ofensivo y defensivo, así como colectivo e individual. Esta progresión no es generalizada en los jugadores de la escuela independiente.

VI.4. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL CUARTO OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.

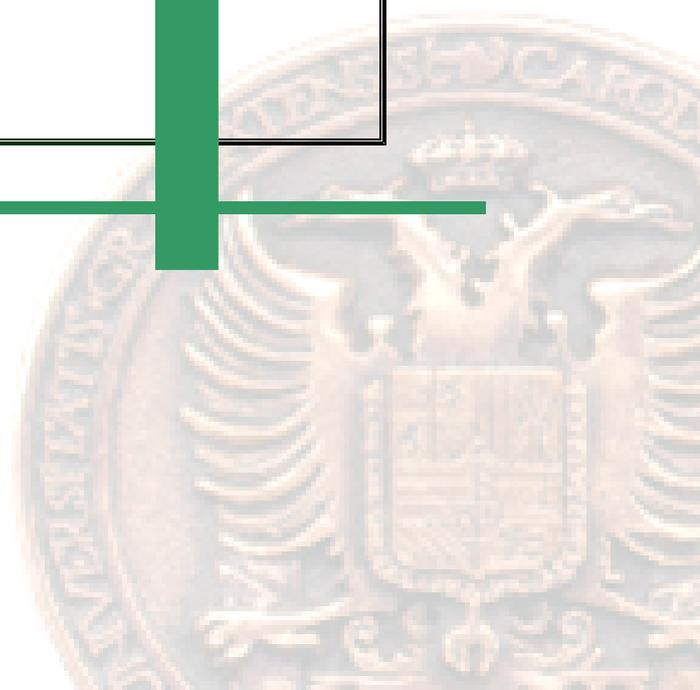
Conocer la influencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el protagonismo del jugador, en el desenvolvimiento del mismo en el juego, conociendo la percepción que tienen de los entrenamientos y de los procesos que han seguido.

12

La motivación es un elemento indispensable en el aprendizaje, ya que si no estás motivado hacia la adquisición de unos determinados hábitos, conocimientos, actitudes o habilidades, el proceso de asimilación de los mismos se verá perjudicado, al igual que en el caso contrario, este hecho actuará como eje facilitador del mismo. En este sentido, los jugadores cuyos entrenadores han seguido el proceso de formación colaborativa, y a los cuales se les han transferido responsabilidades y se les ha tenido en cuenta sus opiniones, han mostrado niveles mejores de satisfacción con respecto a los entrenamientos seguidos. Asimismo, este grupo de jugadores es el que mayor progresión ha experimentado.

**PROSPECTIVAS
DE INVESTIGACIÓN**

7



VII. PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

*Con el conocimiento se acrecientan las dudas.
(Goethe).*

Una vez presentada la experiencia desarrollada en los apartados anteriores, pretendemos recoger, en este momento, por un lado, las posibilidades de continuidad de la investigación y, por otro, las limitaciones encontradas en el desarrollo de la misma.

Constituye éste, un elemento esencial en todo proceso de investigación, entendiéndolo como punto de partida de futuras experiencias, tanto propias, como de otros investigadores, así como referencia a la hora de afrontar otros estudios de la misma naturaleza y objeto. Además de conformar una línea de investigación en este campo de estudio.

En referencia al cuestionario de teorías implícitas, con el cual pretendíamos conocer el estado actual del posicionamiento ideológico de los entrenadores de fútbol base, del marco concreto en el cual se iba a desarrollar la investigación, consideramos que, con el objeto de complementar la información obtenida y cotejarla mediante el uso de otra técnica de recogida de información, se podría proceder a mantener un grupo de discusión. Este grupo pudiera estar formado por diversos entrenadores que actuaran dentro del contexto en que nos encontramos. La selección de los mismos podría responder a criterios aleatorios, o bien, una vez conocidos los resultados del cuestionario de teorías implícitas, convocar a entrenadores que respondieran al perfil de cada una de las teorías contempladas.

Siguiendo con las técnicas empleadas con los entrenadores, puesto que en esta investigación nos fijábamos como objetivo, profundizar en el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en fútbol, dentro del contexto específico de la investigación, el proceso de formación colaborativa se ha desarrollado con un número de entrenadores muy bajo. Podría ser interesante realizar este mismo proceso de formación, pero donde el número de entrenadores participantes fuera mayor, de manera que se diera lugar a una más amplia

variabilidad de opiniones, creencias y conocimientos y, por ende, a un mayor intercambio de experiencias.

Refiriéndonos al proceso de formación colaborativa seguido con los entrenadores de las escuelas colaboradoras, puede ser interesante, en un futuro, cotejar dicha información con la elaboración, por parte de dichos técnicos, de un diario personal en el que registren el devenir cotidiano de su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las opiniones personales, inquietudes...que le vayan surgiendo respecto al mismo.

En relación a las técnicas empleadas para obtener información de los jugadores, consideramos que a las ya conocidas, presentadas y analizadas en el proceso de investigación, podría ser oportuno incluir una en la que los alumnos mostraran su opinión sobre el proceso seguido, cambios encontrados, etc. Esta herramienta, en un principio, fue contemplada en nuestra investigación, pero finalmente fue desechada puesto que la capacidad de expresión escrita de los jugadores de estas edades es bastante deficiente, con lo cual no eran capaces de expresar fielmente aquello que pretendían. En este sentido, aunque supondría una cantidad de datos bastante cuantiosa, se podría realizar una entrevista a cada una de los jugadores cuyos entrenadores han seguido el proceso de formación.

Igualmente, respecto al cuestionario tras el test de juego de 2vs2, podría ser interesante ampliar la información obtenida con preguntas concretas de la actuación de los jugadores. Esto es, tras el análisis de la misma, se podría pedir a cada jugador que diera la razón por la cual ha actuado así, bien explicándole lo que ha hecho, bien mediante la visualización en video de su intervención en el test de juego de 2vs2. Consideramos que este procedimiento nos podría proporcionar una información muy valiosa sobre el nivel de conocimiento y comprensión del juego por parte del jugador.

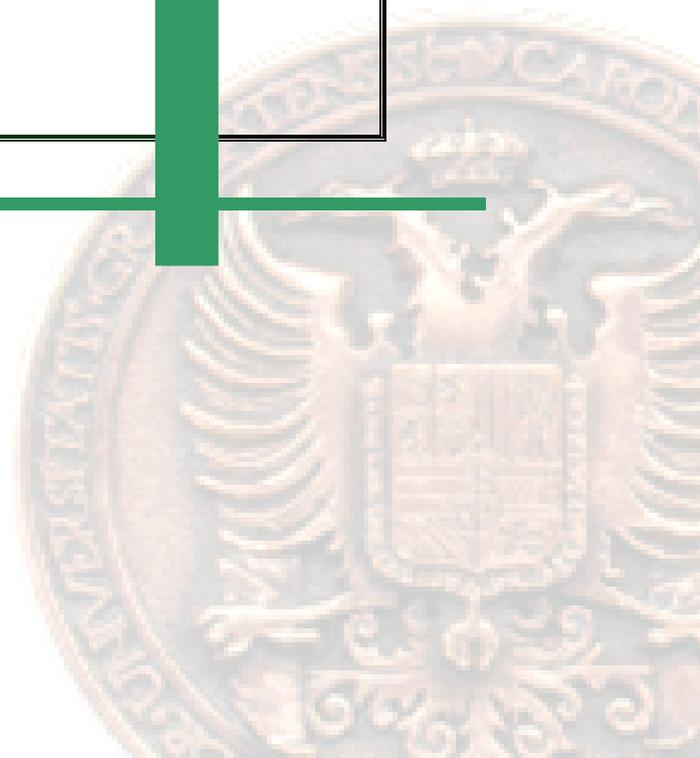
En otro orden de cosas, ya explicamos que el objetivo de nuestra investigación no era generalizar datos y establecer conclusiones extrapolables a otros contextos de investigación. Ahora bien, en un futuro sería interesante abordar una investigación de esta naturaleza con dicho objetivo, para lo cual la muestra seleccionada habría de ser más amplia, tanto en el número de jugadores, como en el de entrenadores.

En el marco de la investigación, consideramos que sería oportuno realizar un trabajo centrado en la comparación y/o profundización del conocimiento del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje del fútbol en contextos diferenciados. Por un lado seleccionar un grupo que actuara en una competición federativa y, por otro, un grupo que se ubicara en un ámbito educativo-recreativo. Dentro de este enfoque, podríamos atender de manera relevante, no sólo al desarrollo de aspectos cognitivo-motrices, sino al de los valores educativos y sociales.

Igualmente, entendemos que nuestra investigación ha encontrado una limitación al contar con dos grupos de alumnos que partían de un nivel de habilidad diferente. Es por ello que consideramos interesante que, en un futuro, y mediante la aplicación de un proceso selectivo intencionado, se procediera a realizar una experiencia de similar naturaleza que la nuestra, pero con dos grupos de nivel de habilidad y conocimiento similar.

En última instancia, creemos que iniciativas de este tipo habrían de ser recogidas, dentro de sus proyectos de investigación y/o mejora, por los organismos competentes en formación deportiva, con el fin de ajustar los procesos formativos de los técnicos deportivos, a las verdaderas demandas del trabajo cotidiano con los jóvenes jugadores. Asimismo, creemos que esta es una buena vía para alcanzar este objetivo, con el fin de establecer procesos de formación colaborativa estables entre los entrenadores de fútbol en general y de fútbol base en particular, frente a la formación inicial unidireccional y, posiblemente, descontextualizada de las verdaderas necesidades de los jugadores que se está desarrollando actualmente.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA.

A

AGUADO, R., CASTEJÓN, F.J. y DE LA CALLE, M. (2002). *La enseñanza del deporte con diferentes estrategias de enseñanza: técnica, táctica y técnico-táctica*. Revista de Educación Física: renovar la teoría y la práctica, 86. 27-33.

ÁGUILA, C. Y CASIMIRO, A. (1999). *Cuestiones metodológicas sobre la iniciación a los deportes colectivos en el medio escolar*. En F.J. Ruiz, A.J. Casimiro y C. Águila (coord.). *Los deportes colectivos tradicionales en el medio escolar: nuevas tendencias metodológicas*. Almería: Universidad de Almería.

ÁGUILA, C. y CASIMIRO, A. (2000). *Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar*. Efdportes, revista digital. año 5. N° 20. Buenos Aires. Argentina.

ÁGUILA, C. y CASIMIRO, A. (2001). *Tratamiento metodológico de la iniciación a los deportes colectivos en edad escolar*. En F., Ruiz, A. García y A. Casimiro (coord.). *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas*. Pp. 31-47. Madrid: Gymnos.

AGUIRRE, S. (1995). *Entrevistas y cuestionarios*. En A. Aguirre (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. (pp. 171-180). Barcelona: Marcombo.

ALEMÁN, P. Y COLS. (1996). *Una aproximación psicosocial a la transmisión de valores a través de la actividad física y el deporte*. En *Actas III Congreso Nacional de Educación Física y de Facultades de Ciencias de la Educación*. Pp. 517-526. Universidad de Alcalá. Guadalajara.

ALFERMANN, D., LEE, M.J. y WÜRTH, S. (2005). *Perceived Leadership Behavior and Motivational Climate as Antecedents of Adolescent Athletes' Skill Development*. Athletics Insigth. The online journal of sport psychology. Vol. 7, nº 2.

ALIPPI, P. (2002). *El fútbol a través de sus etapas evolutivas*. en Efdeportes, año 8, nº 50. Buenos Aires. Argentina.

ALTHUSSER, L. (1968). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

ALVES, J.; ARÁUJO, D. (1996). *Processamento de informação e tomada de decisao no desporto*. En J.F. Cruz (Ed.) Manual de Psicología do desporto. Pp. 361-388. Braga – Portugal.

AMADOR, F. (1995). *La enseñanza de los deportes de lucha*. En D. BLÁZQUEZ (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Pp. 351-368. Barcelona: INDE.

AMAT, M. y BATALLA, A. (2000). *Deporte y Educación en valores*. En Aula de Innovación Educativa, 91. pp. 10-13. Barcelona.

AMES, C. (1984). *Competitive, co-operative, and individualistic goal structures: A motivational analysis*. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Researches on motivation in education: student motivation*. Acedemic Press. Nueva York. p.177-207.

AMOROSE, A. J. Y HORN, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes gender, scholarship status and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.

AMOROSE, A. J., & HORN, T. S. (2001). Pre- to post-season changes in the intrinsic motivation of first-year college athletes: Relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373.

ANGUERA, M.T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. Méjico: Trillas.

ANGUERA, M.T. (1997). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

ANGULO, F. (2002). *Aprender a enseñar ciencias. Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de secundaria basada en la metacognición*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

ANTÓN, J. (2000). *Balonmano. Perfeccionamiento e Investigación*. Barcelona: INDE.

ANTÓN, J. L. y cols. (2000). *Balonmano. Alternativas y factores para la mejora del aprendizaje*. Madrid: Gymnos.

ARDÁ, A. (1998). *Análisis de los patrones de juego en fútbol 7. Estudio de las acciones ofensivas*. tesis doctoral. Universidad de A Coruña.

ARDÁ, A. Y CASAL, C. (2003). *Metodología de la Enseñanza del Fútbol*. Barcelona: Paidotribo.

ARIAS, R. Y GAMBA, J. (2005). *Crecimiento y desarrollo del niño*. Escuela de Salud de San Pedro. Ibagué.: www.ilustrados.com

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. y LA TORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LA TORRE, A. y SANS, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Dickinson.

ARNOLD, P.J. (1990). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.

ARRÁEZ, J.M. y ROMERO, C. (2000). La didáctica de la Educación Física. EN L. RICO Y D. MADRID. *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. (pp. 99-151). Madrid: Síntesis.

ARY, D. y COLS. (1987). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Méjico: Interamericana.

ASENSIO, J.M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós Ibérica: Barcelona.

AUSUBEL, D. (1983). *El desarrollo infantil*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

AUSUBEL, D., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

B

BADURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Nueva York: Prentice Hall

BAKEMAN, R. y GOOTMAN, J.M. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.

BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman: Nueva York.

BATTISTA, R.A., CUMMING, S.P. y MALINA, R.M. (2003). *Body size and estimated maturity status of youth soccer players of both sexes*. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 35 (5).

BAUER, G. (1998). *Fútbol. Entrenamiento de la técnica, la táctica y la condición física*. Barcelona. Hispano-Europea.

BAUER, G. y UEBERLE, H. (1988). *Fútbol*. Barcelona: Martínez Roca.

BAYER, C. (1979). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.

BENEDEK, E. (2001). *Fútbol Infantil*. Barcelona: Paidotribo.

BINI, B., LEROUX, P. y COCHIN, G. (1995). *Fútbol para los más pequeños*. Barcelona: Hispano Europea.

BLÁNDEZ, J. (1994). *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje*. Tesis Doctoral. UNED.

BLÁNDEZ, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona. INDE.

BLAXTER, L., HUGHES, C. Y TIGHT, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

BLÁZQUEZ, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.

BLÁZQUEZ, D. (coord) (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. (1999). *Métodos de Enseñanza de la práctica deportiva*. En D. BLÁZQUEZ (coord) (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ, D. y HERNÁNDEZ MORENO, J. (1983). *Casificación o taxonomías deportivas*. Barcelona: INEF.

BLOOM, B.S. (1985). *Developing talent in young*. Nueva York: Ballantine.

BOIXADÓS, M. Y CRUZ, J. (1995). *Evaluación del fair play en futbolistas jóvenes*. Revista Española de Educación Física y Deportes. Vol. 3. nº 2. 13-25.

BOMPA, T. (1998). *Training guidelines for young athletes in total training for young champions*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

BORREGO DE DIOS, C. (ed.). (1992). *Currículo y desarrollo sociopersonal*. Alfar: Sevilla.

BREWER, W.F. (1974). *There is no convincing evidence for operant or classical conditioning in adult human*. En W.B. Weimer y D.S. Palermo (Eds.). *Cognition and the symbolic processes*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

BREWSTER, E.T. y BREWSTER, E.S. (1976). *Language acquisition made practical: field methods for language learners*. Colorado Springs: Lingua House.

BRIONES, E. y SERRANO, A. *Los hábitos de vida saludable del alumnado de educación secundaria obligatoria en el I.E.S. Ciudad de Hércules de Chiclana ¿Qué podemos mejorar desde el departamento de Educación Física?*. En J. Narganes y J. Sánchez (coord.) (2004). *Actas del primer congreso nacional de Educación Física. Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Jerez. 433-450.

BRÜGGEMANN, D. (2004). *Fútbol. Entrenamiento para niños y jóvenes*. Barcelona: Paidotribo.

BRÜGGEMANN, D. Y ALBRECHT, D. (1996). *Entrenamiento moderno del fútbol. Aprendizaje y entrenamiento a través de los juegos. Técnica, táctica y preparación física. Planificación del entrenaimeinto*. Barcelona: Hispano-Europea.

BRUNER, J. (1961) *The act of discovery*. En Harvard Educational Review, 31 (1). 21-32.

BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Marid: Gedisa.

BUENDÍA, L. y COLS. (1994). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. COLÁS y L. BUENDÍA. *Investigación educativa*. (pp. 201-246). Sevilla: Alfar.

BUNKER, D.J. y THORPE, R.D.(1983). *A model for teaching of games in secondary scholls*. Bulletin of Physical Education, 19 (1), pp. 5-8.

BUNKER, D. Y THORPE R.D. (1986). The Curriculum Model. En R. Thorpe, D. Bunker y L. Almond (Eds), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10). Loughborough: Loughborough University.

C

CALVO Y COLS., 2000. *Estudio de la relación entre el clima social motivacional percibido en los entrenamientos, la orientación motivacional y la diversión en jugadoras de voleibol*. En J.P. FUENTES y M. MACÍAS. *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Pp. 379-387. Cáceres: Universidad de Extremadura.

CARR, M. Y KURTZ, B.E. (1989). *Teacher's perceptions of their student's metacognition, attribution and self-concept*. San Francisco: Council of American Educational Research Association.

CARREIRO DA COSTA, F. (1999) *Tendencias de la investigación sobre la didáctica de la Educación Física*. ÉLIDE. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física, 1, 6.

CARREIRO DA COSTA, F. y PIÉRON, M. (1990). *Teaching learning variables related to student success in an experimental teaching unit*. In R, TELAMA, L. LAASKO, M. PIÉRON, I, RUOPPILA y V. VIHKO (coord.). *Physical education and life-long physical activity*. Pp. 304-316. Jyväskylä: The foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

CARROL, W.R. y BANDURA, A. (1982). *The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable*. Journal of Motor Behaviour, 14: 153-167.

CARLSON, R. (1993). *The path to the national levels in sport Sweden*. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 3. 170-177.

CARLSON, R. (1988). *The socialization of elite tennis players in Swedn. An analysis of the players' background and development*. Society of Sports Journal, 5. 241-256.

CASTEJÓN, F.J. (1994). *La enseñanza del deporte en la educación obligatoria: enfoque metodológico*. Revista Complutense de Educación. Núm. 5. Vol. 2. 137-151.

CASTEJÓN, F.J. (1995). *Fundamentos de iniciación deportiva y actividades físicas organizadas*. Madrid: Dykinson.

CASTEJÓN, F.J. (2002). *Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar*. Tándem: Didáctica de la Educación Física, 7. pp.42-55.

CASTEJÓN, F.J. (2004). *La utilización del modelo integrado en la iniciación deportiva: limitaciones desde la atención y la memoria*. Revista complutense de educación, 1 (15), pp.203-230.

CASTEJÓN, F.J. (2005). *Una aproximación a la utilización del deporte. El proceso de enseñanza-aprendizaje*. Edeportes, revista digital. año 10. Nº 80. Buenos Aires. Argentina.

CASTEJÓN, F.J. y COLS. (1997). *Una reflexión sobre la iniciación deportiva con exigencia táctica, exigencia técnica o exigencia táctica-técnica*. En Actas del III Congreso de Educación Física. Lleida.

CASTEJÓN, F.J. y COLS. (2003). *Concepción de la enseñanza comprensiva en el deporte: modelos, tendencias y propuestas*. Cuadernos Técnicos, 26. p. 71-83.

CASTEJÓN, F.J. Y LÓPEZ, V. (1997). *Iniciación Deportiva*. En F.J. CASTEJÓN (coord.). *Manual del Maestro especialista en Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.

CASTELLANO, J. (2002). *Observación y análisis de la acción de juego en fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad de del País Vasco.

CASTELO, J.F. (1993). *Os principios do jogo de futebol*. *Ludens*. 13, 1, 47-60. Lisboa: FMH-UTL.

CASTELO, J.F. (1996). *Futebol. A organização do jogo*. Lisboa: Edição do autor.

CASTELO, J.F. (1999). *Fútbol. Estructura y dinámica del juego*. Barcelona: INDE.

CASTELO, J.F. (2004). *Modelo didactico do jogo (relação entre modelo didactico e modelo de jogo)*. Workshop Planeamento de treino na formação. Setúbal. Portugal: Vitoria futebol clube.

CEI, A. (1996). *La motivación en la práctica deportiva de atletas jóvenes*. En ·E. PÉREZ Y J.C. CARCUAL (edit.), *Actas del IV congreso nacional y del IV congreso andaluz de Psicología del Deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte. 19-29.

-
- CHELLADURAI, P. (1984). *Discrepancy between preferences and perceptions of leadership behavior and satisfaction of athletes in varying sports*. Journal of Sport Psychology, 6, 27.
-
- CHESNEAU, H. y DURET, G. (1995). *Iniciación al fútbol*. Barcelona: Hispano Europea.
-
- COCA, S. (2002). *El fútbol como proceso educativo*. En Training Fútbol. Nº 73. Valladolid. España. 36-44.
-
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
-
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
-
- COLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
-
- COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Laia.
-
- COLL, C. (1989a). *Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares*. Cuadernos de Pedagogía, 168. 8-14.
-
- COLL, C. (1991). *Concepción constructivista y planteamiento curricular*. Cuadernos de Pedagogía, 188. 8-11.
-
- COLL, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
-
- COLL, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
-
- COLL, C. Y Solé, I. (1989b). *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, 168. 16-20.
-
- COMESEÑA, H. (2001). *El proceso del fútbol formativo*. en Efdportes, año 6, nº 29. Buenos Aires. Argentina.
-
- CONNOLY, K. (1970). *Mechanism of motor skill development*. Londres: Academic Press.
-
- CONTRERAS, O. (1998). *“Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista”*. Barcelona: INDE.

CONTRERAS, O., DE LA TORRE, E., VELÁZQUEZ, R. (2001). *Iniciación Deportiva*. Colección fundamentos del deporte, nº 1. Madrid: Síntesis.

CONTRERAS, O., GARCÍA, L.M. Y GUTIÉRREZ, D. (2001). *Análisis crítico de la metodología comprensiva para la enseñanza de los deportes*. En Actas de XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación. Universidad de Murcia. Murcia. España.

CORBEAU, J. (1990). *Fútbol. De la escuela a las asociaciones deportivas*. Zaragoza: Ágonos.

COSTA, J.C., GARGANTA, J., FONSECA, A.M., BOTELHO, M. (2004). *Inteligência, conhecimento específico e estatuto posicional de jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos*. En J. Oliveira (ed.) Estudos CDJD, 4 – 7-14. Oporto: Univerdidad de Oporto.

CÔTÉ, J. (1999). *The influence of the family in the development of talent sport*. The sport psychologist, 13. p. 395-417.

CÔTÉ, J. y HAY, J. (2002). *Children´s involvement in sport: A developmental perspective*. En J.M. Silva y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sports*. pp. 484-502. Boston: Allyn and Bacon.

CÔTÉ, J., BAKER, J. y ABERNETHY, B. (2003). *From play to practice. A development framework for acquisition of expertise in team sports*. En J.L. Starkes and K.A. Ericsson (eds.). *Expert Performance in Sports. Advanced in research on sport expertise*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

COURBEAU, J. (1990). *Fútbol: de la escuela a las asociaciones deportivas*. España: Agonós. Lérida.

CRATTY, B. J. (1979). *Motricidad y siquismo en educación y deporte*. Madrid: Miñón.

CRUZ, J. (2004) *Culturas deportivas y valores en la educación física y el deporte*. Ponencia en el VIII Congreso de la AEISAD, Barcelona: Universitat Ramon Llull.

CUNHA, P. (1995). *O lugar do corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Tesis Doctoral. FCDEF-UP.

D

DAVIDS, K., BENNETT, S.J., HANDFORD, C., JONES, B. (1999). *Acquiring coordination in self-paced extrinsic timing task: a constraint-led perspective*. International Journal of Sport Psychology, 30. 437-461.

DAVIDS, K., LEES, A. y BURWITZ, L. (2000). *Understanding and measuring coordination and control in kicking in soccer: implications for talent identification and skill acquisition*. Journal of Sport Sciences, 18:703-714.

DAVIES, D. (1991). *Factores psicológicos en el deporte competitivo*. Barcelona: Ancora.

DE CORTE, E. (2000). *Marryin theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional Psychology*. Learning and Instruction, 10 pp. 249-266.

DE LA VEGA, R. (2002). *Desarrollo del metaconocimiento táctico y comprensión del juego: un enfoque constructivista aplicado al fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

DE LA VEGA, R. Y MORENO HERNÁNDEZ, A. (2000). *El proceso de reflexión y toma de conciencia como herramienta facilitadora del rendimiento en el fútbol*. INFOCOES, 1. p. 28-58.

DECI, E.L. y RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

DECRETO 105/92, de 9 de Junio, *por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Edcación Primaria en Andalucía*. B.O.J.A. 56/92 de 20 de Junio de 1992. Sevilla: Junta de Andalucía

DECRETO 12/2004, de 20 de Enero, *por el que se establecen los currículos, los requisitos y pruebas específicas de acceso correspondientes a los títulos de Técnico Deportivo y de Técnico Deportivo Superior de las especialidades de Fútbol y Fútbol Sala*. B.O.J.A. extraordinario 1 de 8 de Febrero de 2002. Sevilla: Junta de Andalucía.

DEL RINCÓN, D. Y COLS. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico en los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1989). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1991a). *Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el deporte*. Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica, 40.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1993). *Los métodos didácticos en Educación Física*. En VV.AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*. Vol. II. Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1993a). *Enseñanza constructivista de la Educación Física*. Madrid: CEP.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1993b). *Los métodos didácticos en la Educación Física*. En VV.AA. *Fundamentos de Educación Física para enseñanza Primaria*. Vol II. Pp.1045-1066. Barcelona: INDE.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1998). *Comparación de las valoraciones de los estilos de enseñanza por futuros profesores de Educación Física durante la formación inicial y profesores de Educación Física en formación permanente*. En *Efdeporte*, revista digital. Año 3, nº 12. Buenos Aires.

DELGADO NOGUERA, M.A. (2000). Nuevo papel del profesorado y de la enseñanza de la E.F. De la práctica a la investigación. En J. A. PÁRRAGA y M^a.L. ZAGALAZ *Reflexiones sobre E.F. y deporte en la edad escolar*. (pp.105-119). Jaén: Universidad de Jaén.

DEVÍS, J. (1990a). *Renovación pedagógica en la Educación Física: hacia dos alternativas de acción (I)*. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 4, 5-7.

DEVÍS, J. (1990b). *Renovación pedagógica en la Educación Física: hacia dos alternativas de acción (II)*. *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 5, 13-16.

DEVÍS, J. (1992). *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En J. Devís y C. Peiró (coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE. 161-184.

DEVÍS, J. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

DEVÍS, J. (1995). Deporte, Educación y sociedad: hacia un deporte escolar diferente, *Revista de Educación*, nº 306 (Enero-Abril), 455-472.

DEVÍS, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.

DÉVIS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículo*. Madrid: Visor.

DEVÍS, J y PEIRÓ, C. (1992). *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. En Devís, J. y Peiró, C. *Nuevas propuestas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.

DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C. (1995). *Enseñanza de los deportes de equipo: la comprensión en la iniciación de los juegos deportivos*. En D. BLÁZQUEZ (coord) (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

DEVÍS, J. y SÁNCHEZ GÓMEZ, R. (1996). *La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedente, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales*. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez (coord). *Aprendizaje deportivo*. Murcia: Universidad de Murcia. pp. 159-181.

DI LORENZO, R. y SAIBENE, G. (1996). *Teaching Basketball*. F.I.B.A.

DÍAZ GARCÍA, J. (1992). *La dirección de equipo*. En AAVV. *Voleibol*. Madrid: Comité Olímpico Español.

DÍAZ, F. y HERNÁNDEZ, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una perspectiva constructivista*. México: McGraw Hill.

DIEM, C. (1979). *Historia de los deportes*. Barcelona: Luis de Caralt.

DÖBLER, E. y DÖBLER, H. (1980). *Juegos Menores*. La Habana: Pueblo Nuevo.

DOMÍNGUEZ, J.L. (1995). *Reflexiones acerca de la evolución del hecho deportivo*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

DOMÍNGUEZ, P. y ESPESO, E. (2002). *El conocimiento metacognitivo y su influencia en el aprendizaje motor*. *Rediris – Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, nº 4.

DONDERS, F.C. (1969). *La viteze des actes psychiques*. *Acta Psychologica*.

DÖNNER, D., KREUZIG, H., REIRHER, F., y STÄUDEL, T. (1983). *On dealing with uncertainty and complexity*. Berna. Suiz: Hans Huber.

DÖNNER, D. Y PFEIFER, E. (1993). *Strategics thinking, strategic errore, stress and intelillenge*. *Sprache y kognition*. 11. p. 75-90.

DOS SANTOS SILVA, S.A. (2003). *“Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Edacação Física.”* *Revista Brasileira de Ciencia e Movimento*. Volumen 11 – Número 3. Julio-Septiembre del 2003. (p. 37-43).

DUDA, J.L. y HALL, H. (2001). *Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions*. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.). *Handbook of sport psychology*. Pp. 417-223. Nueva York: Willey.

DUFOUR, W. (1989). *Les techniques d'observation du comportement moteur*. E.P.S. 217, 68-73.

DUGRAND, M. (1989). *Football, de la transparence à la complexité*. P.U.F. Paris.

DUNNING, E. (1992). *La dinámica del deporte moderno. Notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte*. En N. Elas y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Pp.31-82. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

DUNNING, E. (2003). *El fenómeno deportivo*. Barcelona: Paidotribo.

DURÁN, C. Y LASIERRA, G. (1987). *Estudio experimental sobre didáctica aplicada a la iniciación de los deportes colectivos*. Revista de investigación y documentación sobre las ciencias de la Educación Física y del deporte, 7, 91-128.

DURÁN, J. (1996). *El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna*. Madrid: Gymnos.

DURAND, G. (1976). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Planeta.

DURKHEIM, E. (1997). *Las Reglas del Método Sociológico*. Méjico: Fondo de Cultura Económica.

E

ELAS, N. y DUNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de cultura económica.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ENGLISH SPORTS COUNCIL (1997). *World class potential policy paper*. The Sports Council. Londres.

ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.

ERICSSON, K.A. (1999). *Creative expertise and superior reproducible performance: innovate and flexible aspects of expert performance*. *Psychological Inquiry*, 4, 10. 329-361.

ERICSSON, K.A. Y CHARNESS, N. (1994). *Expert performance: its structure and acquisition*. *American Psychologist*, 49. p.725-749.

ERICSSON, K.A. y CHARNESS, N. (1995). *Expert performance: Its structure and acquisition*. *American Psychologist*, 50 (9), 803-804.

ERICSSON, K.A., KRAMPE, R. Y TESCH-ROMER, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. *Psychological Review*, 3, 100. p. 363-406.

ERICSSON, K.A. Y LEHMANN, A.C. (1996). *Expert and exceptional performance evidence on maximal adaptations on task constraints*. *Annual Reviews of Psychology*, 47. 273-305.

ERNST, M. Y BYRA, M. (1998). *Pairing learners in the reciprocal style of teaching: influence in student, skill, knowledge, and socialization*. *The Physical Educator*. Last Winter, 24-37.

F

FAMOSE, J.P. (1999). *Cognición y rendimiento motor*. Barcelona: INDE.

FARROW, D. Y HEWIT, A. (2002). *Sports science support for the Australian Institute of Sport Football Programme*. *Insight 4*, Vol.5, 49-50.

FERNÁNDEZ DE LA VEGA, J. y BADÁS, M. (1996). *Cómo pueden ayudar los padres a sus hijos en el fútbol*. *El Entrenador Español de Fútbol*, nº 70. pp.59-62.

FERNÁNDEZ, F. (2006). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. En www.universidadabierta.edu.mx. Universidad Abierta. San Luis de Postosí. México.

FERRERES, V.S. y cols. (1997). *El desarrollo profesional del docente: evaluación de los planes de formación*. Villassar de Mar. Barcelona: Oikos Tau.

FESTINGER, L. (1957) *The theory of cognitive dissonance*. Ed. Evanston. Peterson.

FEUERSTEIN, R. (1980). *Learning potential assesment device*. Illinois: Foresman and comapny.

FILIN, V.P. (1996). *Desporto juvenil: teoria e metologia*. Londrina. Portugal: Centro de Informação Desportiva.

FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en la Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

FRADUA, J.L. (1992). *Apuntes de la asignatura: Enseñanza de los deportes: Fútbol*. Facultad de Ciencias de la Actividad Física. Universidad de Granada. Inéditos.

FRADUA, J.L. Y FIGUEROA, J.A. (1995). *Construcción de situaciones de enseñanza para la mejora de los fundamentos técnico-tácticos individuales en fútbol*. Apuntes: Educación Física y Deportes. Nº 40. 27-33.

FRAILE, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación física*. Tesis doctoral. UNED.

FRAILE, A. (1996). *Metodología de la enseñanza y del entrenamiento aplicado al fútbol. Curso nivel 1. Técnico deportivo elemental. Instructor de fútbol base*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol.

FRAILE, A. (1998). Propuestas para una formación permanente del profesorado de E. F. En A. SIERRA; J. TIERRA y M. DIAZ (Eds.). *Formación del profesorado en E.F.* (pp. 29-57). Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.

FRAILE, A. (2000). *Deporte escolar e instituciones públicas*. En Párraga, J.A. y Zagalaz, M.L.. Universidad de Jaén. Jaén. España.

FRANKL, D. (2006). *Coaching Philosophy*. En Kids Firsts Soccer (www.kidsfirstsoccer.com).

FUSTÉ, X. (2001). *Juegos de iniciación a los deportes colectivos*. Barcelona: Paidotribo.

G

GALLAGHER, J.D. y THOMAS, J.R. (1986). *Developmental effects of grouping and recording on learning a movement series*. Exercise Sport, 57:117-127.

GALLEGO, J. Y SALVADOR, F. (2002) *El diseño didáctico: objetivos y fines*. en Medina, A. y Salvador, F. (coord.) (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall. Colección Didáctica.

GARCÍA BARRERO, J. y LLAMES LAVANDERA, R. (1992). *La motivación deportiva. Principios generales y aplicaciones*. El Entrenador Español de Fútbol, 52. 43-46.

GARCÍA BENGOCHEA, E. (1997). *Relaciones entrenadores-deportistas y motivación en el deporte infantil y juvenil*. Apunts: Educación Física y Deportes. 48. pp. 104-108.

GARCÍA HERRERO, J.A. (2001). *Adquisición de la competencia para el deporte en la infancia: papel del conocimiento y la comprensión en la toma de decisiones en balonmano*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

GARCÍA LÓPEZ, L.M. (2006). *El enfoque de enseñanza del modelo horizontal estructural en la iniciación deportiva*. Visto en world wide web ([www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia e Investigacion/LuisMiguel...el.....](http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Docencia_e_Investigacion/LuisMiguel...)).

GARCÍA, A. Y COLS. (2001) *Fundamentación Curricular de los deportes colectivos en Educación Primaria*. En Ruiz, J., García, A. y Casimiro, A. (coord.) (2001). *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas*. Madrid: Gymnos.

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerior de Asuntos Sociales e Instituto de la Juventud.

GARCÍA, J. (2000). *Deportes de equipo*. Barcelona: INDE.

GARCÍA RUSO, H. M. (1993). *La formación del profesorado de Educación física: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA RUSO, H. M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: the theory od multiple intelligences*. Nueva York: Basics Book.

GARDNER, H. (1995). *Expert performance: Its structure and acquisition*. *American Psychologist*, 50 (9), 802-803.

GARGANTA, J. (1991). *Pressupostos para uma prática transfeível nos jogos desportivos colectivos estruturalmente smelhantes*. Relatório apresentado ás Provas de Aptidão Pedagógica. Porto: FCDEF-UP.

GARGANTA, J. (1995). *Modelação da dimensão do jogo de futebol*. Comunicación presentada en el IV Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto. Universidade de Coimbra.

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 táctica do jogo de futebol. Estratégia e táctica nos jogos desportivos colectivos*. 63-82. J. Oliveira y F. Tavares (Eds.). Porto: CEJD. FCDEF-UP.

GARGANTA, J. (1997). *Modelação táctica do jogo de futebol. Estudo da organização da fase ofensiva en equipas de alto rendimento*. Disertación de Doctorado. Oporto: Faculdade de Ciencias do Desporto e de Educação Física

GARGANTA, J. (1998). *Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos*. En Graça, A. y Olivera, J. (coord.). *O ensino dos jogos desportivos*. Pp. 11-26. Porto: Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP.

GARGANTA, J. (1999). O desenvolvimento da velocidade nos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo*, 6 (3ª serie), 6-13.

GARGANTA, J. (2001). Conocimiento y acción en el fútbol. Tender un puente entre la técnica y la táctica. *Rev. de Entrenamiento deportivo (RED)*, tomo XV, nº 1, 15-24.

GARGANTA, J. (2002). O treino da táctica e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In V. Barbanti; A. Amadio; J. Bento & A. Marques (Eds). *Esporte e Actividade Física. Interacção entre rendimento e saúde*: 281-306. Editora Manole. São Paulo, 2002

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.

GARGANTA, J. (2003a). La formación de los niños en el Fútbol Base. Entre la acción y la cognición. *III Jornadas Internacionales de Escuelas de Fútbol*. Málaga. (Inédito).

GARGANTA, J. (2003b). La observación como procedimiento fundamental para la formación de competencias en el fútbol base. En *II Jornadas de la Universidad de la Rioja y la federación Riojana de fútbol*. (Inédito).

GARGANTA, J. Y CUNHA, P. (2000). *O jogo de futebol: entre caos e a regra*. Revista Horizonte, 16 (91), 5

GARGANTA, J. Y GRÉHAIGNE, J.F. (1999). *Abordagem sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade?*. Revista Movimento, Universidad Federal de Rio Grande du Sol: Brasil. año 5, 10. 40-50.

GARGANTA, J., MAIA, J. y MÁRQUES, A. (1996). *Acerca da investigação dos factores do rendimento em futebol*. Revista Paulista de Educação Física (Brasil), 10, vol., 2. 146-158

GARGANTA, J. y OLIVEIRA, J. (1985). *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*. Comunicación presentada en el IV Congreso de Educação Física e Ciências do Desporto. Universidade de Coimbra.

GARGANTA, J. y OLIVEIRA, J. (1996). *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*. *Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos*. 7-23, J. Oliveira y F. Tavares (Eds.). Porto: CEJD. FCDEF-UP.

GARGANTA, J. Y 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. y SOARES, J. (1996). *Uma abordagem sistémica da metodologia dos desportos colectivos*. Comunicación presentada en el 20 encuentro de profesores de Educação Física. Lamego: Portugal: A.P.E.F.

GARLAND, D. y BARRY, S.L. (1988). *The effects of personality and perceived leadership behaviors on performance in collegiate football*. Psychological Record, 38. pp. 237-247.

GERISH, G. y REICHEL, M. (1983). *Computer and videoaided analysis of football games*. Science and Football II. E y FN Spon. London. 29, 160

GIL MADRONA, P. (2002). *La programación en la enseñanza de la Educación Física*. en Sánchez Bañuelos (coord.) (2002). *Didáctica de la Educación Física*. . Madrid: Prentice Hall. Colección Didáctica.

GILAR, R. (2003). *Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

GILL, D.L.; GROOS, J.B. Y HUDDLETON, S. (1983). *Participation motivation in youth sports*. International Journal of Sports Psychology, 1. 1-14.

GIMÉNEZ, F.J. (2000). *La Formación del Entrenador de Iniciación al Baloncesto en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva.

GIMÉNEZ, F.J. (2001a). *El entrenador en la iniciación al fútbol*. En Training Fútbol. Nº 67. Valladolid. España. 38-45.

GIMÉNEZ, F.J. (2001b). *Iniciación deportiva*. En Giménez, F.J. y Díaz, M. (2001). *Diccionario de Educación Física en Primaria*. Ed. Universidad de Huelva. Huelva. España. 153-185.

GIMÉNEZ, F.J. (2003). *El deporte en el marco de la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

GIMÉNEZ, F.J. (2003). *El entrenador en la iniciación deportiva*. EN CASTEJON, F.J. (coord.) *Iniciación deportiva. La enseñanza y el aprendizaje comprensivo del deporte*. Pp. 35-52. Sevilla: Wanceulen.

GIMÉNEZ, F.J. y CASTILLO, E. (2001). *La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva*. Edeportes, revista digital. año 6. Nº 31. Buenos Aires. Argentina.

GIMÉNEZ, F.J., SÁENZ-LÓPEZ, P., IBAÑEZ, S. (1999). *Técnica, táctica, estrategia e iniciación deportiva*. En Ludens, vol. 16, nº 3. p. 53-59.

GOLDMAN S.R., PETROSINO, A.J. Y COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBIT (1999). *Design principles for instruction in content domains: Lessons from research on expertise and learning*. En F.T. Durso y cols. (Eds.). *Handbook of Applied Cognition*. p. 595-627. Nueva York: John Wiley y Sons.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GONZÁLEZ VALEIRO, M. (2001). *El comportamiento de los alumnos en las clases de Educación Física: procesos motores y su influencia en el aprendizaje*. En B. VÁZQUEZ (coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis. pp. 121-136

GONZÁLEZ VALEIRO, M. (2001b). *Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: autoconcepto, percepciones y motivación*. En B. VÁZQUEZ (coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis. pp. 137-156.

GONZÁLEZ VALEIRO, M. (2001c). *Procesos cognitivos y afectivos en el pensamiento del alumno I: atención y atribución causal*. En B. VÁZQUEZ (coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis. pp. 137-156.

GONZÁLEZ, G., TABERNERO, B. y MÁRQUEZ, S. (2005). *Iniciación deportiva: ¿cuándo iniciarse a un deporte y por qué?*. En *Entrenamientos Deportivos y Físicos – Revista Digital* (entrenamientos.org).

GONZÁLEZ, R. Y LATORRE, A. (1987) *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Grao.

GOULD, D.R. y ROBERTS, G.C. (1981). *Modelling and motor skills acquisition*. *Quest*, 33: 214-230.

GRAÇA, A. (1998). *Os como e os quando no ensino dos jogos*. En Graça, A. y Olivera, J. (coord.). *O ensino dos jogos desportivos*. Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidad do Porto.

GRAÇA, A. Y OLIVERA, J. (1998). *O ensino dos jogos desportivos*. Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidad do Porto.

GRÉHAIGNE, JF. (2001). *La organización del juego en fútbol*. Barcelona: INDE.

GROSGEORGE, B. (1990). *Observation et Entraînement en sports collectifs*. París: INSEP Publications.

GROSGEORGE, B.; DUPUIS, P. y VÉREZ, B. (1991). *Acquisition et analyse de déplacements en sports collectifs*. *Science et Motricité*. 13, 27-38.

GROSSER, M. y NEUMAIER, A. (1986). *Técnicas de entrenamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

GRUPO PRAXIOLÓGICO DE LLEIDA (1993). *Hacia la construcción de una disciplina praxiológica que acoja y estudie la diversidad de prácticas corporales y deportivas existentes*. Apunts: Educación Física y Deportes. 32, 19-26.

GRUPO PRAXIOLÓGICO DE LLEIDA (1993a). *Estudio praxeológico de las prácticas deportivas, expresivas, lúdicas/recreativas y aprehensivas*. Apunts: Educación Física y Deportes. 32, 27-36.

GUBA, E.G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J.Gimeno e I.A. Pérez (coord.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (pp.148-165). Madrid: Akal.

GUILLÉN, F.J. Y MIRALLES, J.A. (1995). *Análisis de las características de eficacia de los entrenadores de voleibol de división de honor*. Revista de entrenamiento deportivo, tomo VIII, nº 4. 9-12.

H

HARRIS, S. y REILLY, T. (1988). *Space, team work and attacking success, in Science and Football* (eds. T. Reilly, A. Lees, K. Davids and Murphy), Spon, London: E. y F.N. pp. 322-329.

HASTIE, P. (1995). *An ecology of a secondary school outdoor adventure camp*. Journal of Teaching in Physical Education. Nº 19, 355-373.

HATZIGEORGIADIS, A. y BIDDLE, S.J.H. (2002). *Cognitive interference during competition among volleyball players with different goal orientation profiles*. En Journal Sports Science, 20, p.707-715.

HAYES, S. (2003). *Worldwide review of Science and football research*. Insight. Vol. 6., 4, 32-33.

HEGEDUS, J. (1980). *Teoría general y especial del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires: Stadium.

HEINEMANN, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.

HELSEN, W.F., HODGES, N.J., VAN WINCKEL, J., STARKES, J.L. (2000). *The roles of talent, physical precocity and practice in the development of soccer expertise*. Journal of Sport Sciences, 18:727-736.

HELSEN, W.F., STARKES, J.L. (1999). *A multidimensional approach to skilled perception and performance in sport*. Applied Cognitive Psychology, 13. pp.1-27.

HELSEN, W.F., STARKES, J.L. y HODGES, N.J. (1998). *Team sports and the Theory of deliberate practice*. Journal of Sport and Exercise Psychology, 20. 12-34.

HELSEN, W.F., VAN WINCKEL, J. y WILLIAMS, A.M. (2005). *The relative age effect in youth soccer across Europe*. Journal of Sports Sciences, 6, volumen, 23. 629-636.

HERNÁNDEZ ALVAREZ, J. L. (1993). *Posibilidades en la reestructuración del pensamiento del profesor de Educación Física: el grupo de discusión en la investigación educativa*. II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva: investigación alternativa en E.F. (pp. 225-248). Málaga: Unisport.

HERNÁNDEZ, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: PPU.

HERNÁNDEZ MENDO, A. y CASTELLANO, J. (2002). *Aportaciones del análisis de coordenadas en la descripción de los contextos de interacción defensivos en fútbol*. Kronos, 1. pp. 42-48.

HERNÁNDEZ MENDO, A. y CASTELLANO, J. (2003). *El análisis de coordenadas para la estimación de relaciones en la interacción matriz en fútbol*. Psicothema, nº 15. vol.,4. pp. 569-574.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1987). *Estudio sobre el análisis de la acción de juego en los deportes de equipo: su aplicación al baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988). *Baloncesto. Iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1999). *La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva*. En D. BLÁZQUEZ (coord.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras de juego deportivo*. Barcelona: INDE.

HERNÁNDEZ MORENO, J. (1997). *Aproximación praxiológica al análisis de la estructura del deporte*. En Hernández Moreno, J. (coord.): *salud, deporte y educación*. Icepss. Las Palmas, pp. 155-179.

HERNÁNDEZ MORENO, J. Y COLS. (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. Y COLS. (2002). *Contribución a un léxico básico de praxiología motriz*. Efdportes, revista digital. año 8. Nº 53. Buenos Aires. Argentina.

HOARE, D.G. y WARR, C.R. (2000). *Talent identification and women's soccer: an Australian experience*. *Journal of Sport Sciences*, 18:751-758.

HOLLEMBEAK, J. Y AMOROSE, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.

HORN, R. (2001). *World-wide review of Science and football research*. *Insight*. Vol. 5., 4, 47-48.

HORN, R. (2002). *World-wide review of Science and football research*. *Insight*. Vol. 4., 4, 20-22.

HORN, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 309-354). Champaign, IL: Human Kinetics.

HUBERMAN, M. (1990). *Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. Currículum*, 2, 139

HUIZINGA, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

I

IBAÑEZ, 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. p. 38. y ss.

IBAÑEZ, S. (1998). *El proceso de formación de los entrenadores de baloncesto. Valoración de los entrenadores sobre su proceso formativo*. *Revista Motricidad*, vol. IV. 141-157.

IBAÑEZ, S. Y MEDINA, J. (1999). *Relaciones entre la formación del entrenador deportivo y la formación del profesor de Educación Física*. *Apunts de Educación Física y Deportes*. nº 56. 39-45.

IBAÑEZ, S. Y MEDINA, J. (2000). *Aportaciones desde la formación del profesor de Educación Física hacia la formación del entrenador deportivo*. en *Efdeportes*, año 9, nº 24. Buenos Aires. Argentina.

IRIARTE, S. (2000). *La evolución del aprendizaje específico en función de la edad*. En *Training Fútbol*. Nº 52. Valladolid. España. 36-50.

J

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, F. y GÓMEZ, A. (2004). *El discurso docente y el desarrollo de valores en el aprendizaje deportivo: un estudio de casos*. En M^a.A. Naharro y J. Díaz. *Actas del 3º Congreso Nacional de deporte en edad escolar: deporte y educación*. Dos Hermanas (Sevilla). Ayuntamiento de Dos Hermanas.

JOHANSSON, L. (2001). Disertación en UEFA (2004). *Grassroots Football Newsletter*, nº 1. UEFA.

JOHANSSON, L. (2004). Disertación en UEFA (2004). *Grassroots Football Newsletter*, nº 1. UEFA.

JUBERT, J. (2001). *Neuropsicología de la actividad motriz: estructura, desarrollo y aprendizaje*. Edeportes, año 7, nº 37. Buenos Aires. Argentina.

JUSTICIA, F. Y COLS. (2000). *"Programas de Intervención Cognitiva"*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

K

KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

KAROLCZAK, B. (1972). *Investigaciones sobre la relación deportista-deporte*. En novedades en Psicopedagogía. Madrid: INEF.

KEMMIS, S.; COLE, P. Y SUGGETT, D. (1983). *Orientations to curriculum and trsnistion to the socially critical School*. Melbourne: Victorian Institute of Secondary Education.

KIRK, D. (1990). *Educación Física y curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.

KNEER, M. (1986). Description of physical education instructional theory-practise gap in selected Secondary Schools. *Journal of teaching in physical education*, 5. 91-106.

KNOP, P. y cols. (1998). *Clubes deportivos para niños y jóvenes*. Málaga: I.A.D.

KOCH, W. (1998). *Diccionario de fútbol*. Barcelona: Paidotribo.

KRAUSE, J. (1994). (Ed). *Coaching basketball*. Másters press. Indianápolis. USA.

KRÖGER, C. y ROTH, K. (2003). *Escuela de balón. Guía para practicantes*. Barcelona: Paidotribo.

KRUEGER, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

KUNZE, A. (1981). *Fussball*. Berlín: Sport Verlag.

L

LA TORRE, A., ARNAL, J. y DEL RINCÓN, D. (1996). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LACAN, J. (1981a). *El seminario. Libro I. Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós.

LACAN, J. (1981b). *El seminario. Libro 20. Aún*. Barcelona: Paidós.

LACAN, J. (1983). *El seminario. Libro II. El yo en la teoría de freud y en la técnica psicoanalítica*. Barcelona: Paidós.

LACAN, J. (1984). *El seminario. Libro III. Estructuras freudianas en la psicosis*. Barcelona: Paidós.

LACAN, J. (1986). *El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

LACAN, J. (1988). *El seminario. Libro 7. La etapa del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.

-
- LACAN, J. (1992). *El seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
-
- LAGO, C. (2000). *La acción motriz en los deportes de equipo de espacio común y participación simultánea*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de la Coruña: A coruña.
-
- LAGO, C. (2001). *El proceso de iniciación deportiva en el fútbol. Secuenciación de los contenidos técnico-tácticos*. En Training Fútbol nº 66. p 34-45. Valladolid. España
-
- LAGO, C. (2002). *La preparación física en el fútbol*. Madrid: Biblioteca Nueva.
-
- LAGO, C. y LÓPEZ GRAÑA, P. (2001). *Las capacidades coordinativas en los juegos deportivos colectivos. El balonmano*. Efdportes, revista digital. año 6. Nº 30. Buenos Aires. Argentina.
-
- LAGO, C., MARTÍN, R. SEIRUL'LO, F. y ÁLVARO, J. (2006). *La importancia de la dinámica del juego en la explicación del tiempo de posesión en el fútbol. Un análisis empírico del F.C. Barcelona*. Red: Revista de entrenamiento deportivo, tomo 20, nº 1. pp. 5-12.
-
- LAPRESA, D., ARANA, J., CARAZO, J. Y PONCE, A. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Federación Riojana de Fútbol. Universidad de la Rioja. Logroño. España.
-
- LAPRESA, D., ARANA, J., GARZÓN, B., ÁLVAREZ, A. (2004). *La Alternativa del fútbol 9 para el primer año de la categoría infantil*.
-
- LAPRESA, D., ARANA, J., Y PONCE, A. (2002). *Orientaciones formativas para el entrenador del fútbol juvenil*. Federación Riojana de Fútbol. Universidad de la Rioja. Logroño. España.
-
- LASIERRA, G. y LAVEGA, P. (1993). *1015 juegos y formas jugadas de iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Paidotribo.
-
- LE BOULCH, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Barcelona: Paidós.

LEALI, G. (1994). *Fútbol Base. Entrenamiento óptimo del futbolista en el período evolutivo*. Barcelona: Martínez Roca.

LEE, K. (2000). *Childhood Cognitive Development. The essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers.

LEÓN, M^a.J. y RODRÍGUEZ, M^a.J. (2005). *Problemas relacionados con la cognición: Evaluación e intervención educativa*. En S. Mata (Coord.) *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.

LESGOLD, A. y cols. (1988). *Expertise in a complex skill: diagnosing X-ray pictures*. En M.T.H. CHI, R. GLASER Y M.J. FARR (eds.). *The nature of expertise*. pp. 311-342. Hillsdale, NJ: LEA.

LÉVI-SATRUS, C. (1968). *Antropología estructural I*. Buenos Aires: EUDEBA.

LÉVI-SATRUS, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.

LEY 10/1990, de 15 de Octubre, *del deporte*. B.O.E. 251/90 de 17 de Octubre de 1990.

LINAZA, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza.

LINAZA, J. Y MALDONADO, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.

LISTELLO, A., CLERC, P. CRENN, R. y SCHOEBEL, E. (1977). *Recreación y Educación Física deportiva*. Buenos Aires: Kapeluz.

LÓPEZ ARANGUREN, E. (1992). *El análisis del contenido*, en M. GARCÍA FERRANDO; F. IBÁÑEZ y F. ALVIRA. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 461-492). Madrid: Alianza.

LÓPEZ ROS, V. (2000). *El comportamiento táctico individual en la iniciación a los deportes colectivos: aproximación teórica y metodológica*. En M^a. A. NAHARRO y COLS. *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar*. Dos Hermanas, Sevilla. (425-434).

LÓPEZ ROS, V. y CASTEJÓN, F.J. (1998). *Técnica, táctica individual y táctica colectiva: implicación en el aprendizaje y la enseñanza deportiva I, II*. Revista de Educación Física. Nº 68, pp 5-16.

LÓPEZ ROS, V. y CASTEJÓN, F.J. (2005). *La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar: explicación y bases de un modelo*. Apunts: Educación física y deportes, 79. pp. 40-48.

LÓPEZ, M.J. (2004). *Análisis comparativo de dos metodologías en iniciación deportiva a través del diario del profesor*. Edeportes, revista digital. año 10. Nº 79. Buenos Aires. Argentina.

LÓPEZ, V. Y CASTEJÓN, F. (2005). *La enseñanza integrada técnico-táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo*. En Apunts de Educación Física y Deportes, nº 79. p. 40-48.

LYDON, M. (1978). *Decision-making in elementary school-age children: effects of a convergent curriculum model upon motor skill development, self-concept and group interaction*. Tesis Doctoral. Universidad de Boston.

LYON, R.M. (2001). *Prevent injuries in young soccer players*. Wisconsin: Journal of Medical college of Wisconsin.

M

MAGEAU, G. A. y VALLERAND, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.

MAHLO, F. (1969). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Vigot.

MALDONADO, A. (2002). *"Aprendizaje, cognición y comportamiento humano"*. Madrid: Biblioteca Nueva.

MALINA, R. (2001). *Youth football players: perspectives from growth and maturation*. Insight- Issue 1, Volumen 5, 27-31.

MARCEL, P. (1999). *Educación a través del fútbol*. En Training Fútbol nº 35. p 32-37. Valladolid. España

MARCELO, C., (1992): *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel: Argentina.

MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.

MARRERO, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor sobre la planificación*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.

MARTENIUK, R.G. (1973). *Information processing in motor skills*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

MARTENS, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

MARTENS, R. Y COLS. (1989). *El entrenador*. Barcelona: Hispano-Europea.

MARTIN, D., NICOLAUS, J., OSTROWSKI, C., KLAUS, R. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Barcelona: Paidotribo.

MARTÍN, R. y LAGO, C. (2005). *Complejidad y rendimiento en los deportes sociomotores de equipo (DSEQ): dificultades de investigación*. Edeportes, revista digital. año 10. Nº 90. Buenos Aires. Argentina.

MARTÍNEZ CHAVEZ, H.F. (2001). *Fútbol: caracterización de los modelos de enseñanza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo*. en Edeportes, año 7, nº 36. Buenos Aires. Argentina.

MARTÍNEZ, E. (2003) *Método de enseñanza de la Educación Física: descubrimiento guiado*. en Edeportes, año 9, nº 63. Buenos Aires. Argentina.

MARTÍNEZ MEDIANO, C. (2001). *Los métodos de investigación asociados a paradigmas cuantitativos y cualitativos*. En CARDONA ANDÚJAR, J. (Dir.). *Modelos de innovación educativa en la Educación Física*. Madrid: UNED. Educación Permanente.

MARTINK, T. (1976). *The effects of vertical and horizontal models of teaching on the development of specific motor skills and self-concept in elementary children*. Tesis Doctoral. Universidad de Boston.

MÁS RUBIO, J. *Análisis descriptivo del microsistema colaboración-oposición de los jugadores próximos al balón en fútbol a través de un estudio observacional de la circulación del balón en alto nivel: posibles incidencias sobre la táctica y la estrategia del juego*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113.

MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto: CA, Consulting Psychologist Press.

MASON, L. (2001). *Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study*. Learning and Instruction, 11, pp. 305-339.

MATHISON, S. (1988). *Why triangulate?*. Educational Researcher, 17. (pp.13-17).

MAYO, C. (2000). *La perspectiva de la enseñanza del balonmano*. II Seminario internacional para entrenadores de balonmano. Inédito.

McCLELLAND, J.L. (1979). *On the time relation of mental processes: an examination of system of processed en cascade*. Psychological Review, 86, pp. 287-330.

McCLULLAND, P., STIHEL, J. Y WEISS, M.R. (1990). *Developmental modelling effects on the quantitative and qualitative aspects of motor performance acquisition*. Exercise Sport, 61: 344-350.

M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid: M.E.C.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, M^a.C. (1992). Análisis del profesor de ciencias sociales. En A. ESTEBARARANZ y V. SÁNCHEZ. *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas*. (pp. 125

MEDINA, A. Y SALVADOR, F. (2002). *“Didáctica General”*. Colección Didáctica. Madrid: Prentice Hall.

MEDINA, J. (1994). *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

MENAUT, A. (1982). *Contribution a una approche theorique des jeux sportifs collectifs*. Bordeaux : Université de Bordeaux.

MENAUT, A. (1983). *Jeux sportifs collectifs: niveaux de jeu et modèle opératoire*. Motricité Humaine , 2, 15.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1999). *Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación*. Edeportes, revista digital. año 4. Nº 13. Buenos Aires. Argentina.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Paidotribo: Barcelona.

MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2005). *Técnicas de enseñanza en iniciación al baloncesto*. INDE: Barcelona.

MERAND, R. (1976). *L'éducateur face à la haute performance*. París: Sport et Plein air.

MITCHELL, S., GRIFFIN, L. y OSLIN, J. (1995). *An analysis of two instructional approaches to teaching invasion games*. Research quarterly for exercise and sport, A-64.

MOMBAERTS, E. (1996). *Entraînement et performance collective en football*. París: Vigot.

MOMBAERTS, E. (1998). *Fútbol. Entrenamiento y Rendimiento colectivo*. Barcelona: Hispano-Europea.

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 Sports Council.

MORCILLO, J.A. (2004). *“El desarrollo profesional del entrenador de fútbol-base basado en el trabajo colaborativo en un club amateur”*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada.

MORCILLO, J.A Y MORENO, R. (2000). *Fundamentos teórico-prácticos para la creación de situaciones de enseñanza-entrenamiento en fútbol*. en *Efdeportes*, año 5, nº 21. Buenos Aires. Argentina.

MORCILLO, J.A. y MORENO, R. (2001). *Jugar a comprender: reflexiones sobre la enseñanza de los deportes colectivos*. En E. RIVERA, L. RUIZ y M^a.M. ORTIZ. *Actas de las V Jornadas de Intercambio de experiencias docentes en Educación Física*. Granada : AMEF, CEFIRE, FEADef.

MORENO, M. Y COLS. (1997). *Técnica. Curso de nivel. Entrenador regional de fútbol*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol.

MORENO ARROYO, M. P. (2001). *Análisis y optimización de la conducta verbal del entrenador de voleibol durante la dirección de equipo en competición*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

MORENO CONTRERAS, M.I. (1997). *La formación básica del entrenador deportivo en edad escolar*. En Delgado Noguera, M.A. (1997) *Formación y actualización del profesorado de Educación Física y el entrenador deportivo*. Sevilla. España: Wanceulen.

MORGAN, D.L. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage.

MORRIS, T. (1995). *Psychological characteristics and sports behaviour*. En *Sport Psychology: Theory, Applications and Issues*. Ed. T.Morris y J. Summers. p. 3-28. Chichester. Reino Unido.

MORRIS, T. (1997). *Psychological skills and training: and overview*. British Association of Sports and Exercises Sciences. Leeds. Reino Unido.

MORRIS, T. (2000). *Psychological characteristics and talent identification in soccer*. Journal of Sport Sciences, 18:715-726.

MOSTON, M. Y ASWORTH, S. (1993) *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano-Europea.

N

NAVARRO, V. (1997). *Análisis estructural y funcional de los juegos deportivos*. En Salud, Deporte y Educación. p.201-226. Las Palmas de Gran Canaria. España.

NICHOLLS, J.G. (1980). *An international theory of achievement motivation*. En W.U. Meyer y B. Weiner (coord.). *Attributional approaches to human behavior*. Symposium presentado en el centro de estudios interdisciplinarios. Bielfield. Alemania: University of Bielfield.

NICHOLLS, J.G. (1984). *Achievement motivation: concepto os ability, subjective experience, task choice and performance*. Psychological Review, 21, pp. 328-346.

NICHOLLS, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

NOVACK, J.O. (1988). *Constructivismo humano: un proceso emergente*. Revista Enseñanza de las Ciencias. 6, vol.3.

O

OMMUNDSEN, Y. Y COLS. (2003). *"Perceived motivacional climate en male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportpersonship and team perceptions"*. Psychology of sport and exercise. Volumen 4 – Número 3. Octubre del 2003. (p. 397-413).

ONU (2004). *Guía para entrenadores*. Viena: ONU.

OÑA, A. (1994). *Comportamiento motor. Bases psicológicas del movimiento humano*. Granada: Universidad de Granada.

P

PACHECO, R. (2004) *La enseñanza y el entrenamiento del fútbol 7. Un juego de iniciación al fútbol 11*. Barcelona: Paidotribo.

PADILLA, J.L.; GONZÁLEZ, A. y PÉREZ, C. (1998). *Elaboración del cuestionario*. EN A. ROJAS; J.S. FERNÁNDEZ y C. PÉREZ. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (pp. 115-140). Madrid: Síntesis.

PARLEBAS, P. (1976a). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 140, 11-15.

PARLEBAS, P. (1976b). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 141, 33-37.

PARLEBAS, P. (1977a). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 143, 56-61.

PARLEBAS, P. (1977b). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 144, 49-52.

PARLEBAS, P. (1977c). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 145, 69-72

PARLEBAS, P. (1977d). *Les universaux du jeu sportif collectif: la modélisation du jeu sportif*. E.P.S. 146, 69-72.

PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP. París.

PARLEBAS, P. (1988). *Elementos de Sociología del Deporte*. Unisport. Málaga. España.

PÉREZ, E. Y SERRANO, A. (2004) *Los hábitos de vida saludable del alumnado de educación secundaria obligatoria del I.E.S. Ciudad de Hércules de Chiclana": ¿qué podemos mejorar desde el departamento de educación física?*. En Narganes, J. Y Sánchez, J. (coord.) (2004). *Actas del primer congreso nacional de Educación Física. Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Jerez. 433-438.

PÉREZ TURPIN, J.A. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

PIAGET, J. (1969). *Psicología y Pedagogía. Los métodos nuevos: sus bases psicológicas*. Barcelona: Ariel.

PIAGET, J. (1985a). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.

PIAGET, J. (1985b). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.

PIERON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

PIERON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

PINO, J. (1997). *Apuntes de la asignatura Deportes de asociación II: Fútbol*. Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. Inédito.

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.

PINO, J. Y CIMARRO, J. (2001). *Propuesta de estructuración de los contenidos técnico-tácticos de la enseñanza del fútbol en la etapa alevín*. Efdportes, revista digital. año 6. Nº 33. Buenos Aires. Argentina.

PINO, J. Y COLS. (2001). *La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación*. Efdportes, revista digital. año 7. Nº 41. Buenos Aires. Argentina.

PINO, J. Y VEGAS, G. (2004) *Las interacciones espacio-temporales y la comunicación motriz como base para la creación de sistema de juego en fútbol base*. En Narganes, J. Y Sánchez, J. (coord.) (2004). Actas del primer congreso nacional de Educación Física. Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte. Jerez. 390-405.

PINTOR, D. (1988). *Principios de elaboración, desarrollo y ejecución de los sistemas de juego en la fase de ataque*. III Curso de Entrenadores de Baloncesto. Toledo: Escuela Nacional de Entrenadores. Federación Española de Baloncesto.

PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E.V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom performance*. Journal of Educational Psychology, 82, pp. 33-40.

PUJALS, C; Y VIEIRA, L.F. (2002). *“Análise dos fatores psicológicos que interferem no comportamento dos atletas de futebol de campo”*. Revista da Educação Física/UEM. Volumen 13 – Número 1. Universidad Estadual de Maringá.

Q

QUEIROZ, C. (1983). *Para uma teoria do ensino/treino do futebol – análise sistemática do jogo*. Futebol em revista. 4, 2, 15

R

RAMOS MONDÉJAR, L.A. (1999). *La evaluación del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión y sobre la acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

RAYA, A., FRADUA, L. y PINO, J. (1993). *Consideraciones en torno a la enseñanza y aprendizaje de los deportes de equipo*. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 12.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (2001). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. (XXXII Edición). Madrid: Espasa Calpe.

REAL DECRETO 1006/91, DE 14 DE JUNIO, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*. B.O.E. 152/91 de 26 de Junio de 1991. Madrid: M.E.C.

REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de Diciembre, *por el que se configuran como enseñanzas de régimen las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas*. B.O.E. 20/98 de 23 de Enero de 1998. Madrid: M.E.C.

REAL DECRETO 320/2000, de 3 de Marzo, *por el que se establecen los títulos de técnico deportivo y técnico deportivo superior en las especialidades de fútbol y fútbol sala, se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas y se regulan las pruebas de acceso a estas enseñanzas*. B.O.E. 76/2000 de 29 de Marzo de 2000. Madrid: M.E.C.

REILLY, T., WILLIAMS, A.M., NEVILL, A., FRANKS, A. (2000). *A multidisciplinary approach to talent in soccer*. Journal of Sports Science, 18:695-702.

REZENDE, A. Y VALDÉS, H. (2003). *Métodos de estudio das habilidades tácticas (1). Abordagem comparativa entre jogadores habilitados e iniciantes –expert & novice-*. Efdeportes, revista digital. año 9. Nº 65. Buenos Aires. Argentina.

REZENDE, A. Y VALDÉS, H. (2004a). *Métodos de estudio das habilidades tácticas (2). Abordagem tomada de decisão*. Efdeportes, revista digital. año 10. Nº 69. Buenos Aires. Argentina.

REZENDE, A. Y VALDÉS, H. (2004b). *Métodos de estudio das habilidades tácticas (3). Invetários das habilidades esportivas*. Efdeportes, revista digital. año 10. Nº 70. Buenos Aires. Argentina.

RIEDER, H. (1987). *Mejorar la técnica*. Revista de Entrenamiento Deportivo. Vol.1, nº 1. p.47-56.

RIEMER, H. A. y CHELLADURAI, P. (1995). Leadership and satisfaction in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 276

RIERA, J. (1989). *Aprendizaje de la técnica y la táctica deportivas*. Barcelona: INDE.

RIVADENEYRA, M. Y SICILIA, A. (2004). *La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en primaria*. Barcelona: INDE.

ROBERTS, G.C. (1984). *Acivement motivation in children´s sport*. En J.G. NICHOLS (Ed.). *Advanced in motivation and achievement, vol. III: The development of achievement and motivation*. pp. 251-281. Greenwich, CT: Jai Press.

ROBERTS, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and conceptual convergente*. En G.C. ROBERTS (Ed.). *Motivation in sport and exercise*. pp. 3-30. Champaign, IL.: Human Kinetics.

ROBERTS, G.C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals and motivational processes*. En G.C. Roberts (Ed.). *Advances in motivation in sport and exercise*. Ed. Human Kinetics. Champaign. p. 1-50.

ROBERTS, G.C., TREASURE, D.C. Y KAVUSSANU, M. (1997). *Motivation in physical activity contexts: an achievement goal perspective*. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.). *Advanced in motivation and achievement*. Vol.10. p.413-447. Jai Press. Greenwich.

RODRIGO, M^a.J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

RODRIGUES, J. (1997). Os treinadores de sucesso. Estdo da influencia do objectivo dos treinos e do nivel de prática dos atletas na actividade pedagógica do treinador de Voleibol. Lisboa: FMH

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1994). *Lenguaje, tecnología educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. En ORTEGA y F. MARTÍNEZ (coord.). *Educación y Nuevas Tecnologías*. Pp.19-47. Murcia: Caja Murcia.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ, O. Y WILLIAMSON, R. (1980). *Diferencias sociales en el lenguaje: el caso de las narraciones de niños mexicanos de seis años*. En Gordon, M. y Rugg, A. (coord.) *Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Departamento os Spanish and Portuguese, University of Toronto. Toronto. Canadá. p. 606-610.

ROGER, T. (1972). *El entrenador. Novedades en Psicopedagogía*. Madrid: INEF.

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. (1997). *Una perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela*. En *Training Fútbol* nº 16. Valladolid. España. Pp. 28-38.

ROMERO, C. (1997b). *Proyecto docente de Educación Física y su Didáctica. Coordinación y supervisión del practicum de la especialidad*. Universidad de Granada. Inédito.

ROMERO, C. (2000). *Hacia una concepción más integral del entrenamiento en fútbol*. Edeportes, revista digital. año 5. Nº 19. Buenos Aires. Argentina.

ROMERO, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de E.F. *Actas del XVIII Congreso Nacional de E.F. La formación inicial y permanente del profesor de E.F.* (vol. 1, pp. 47. (vol. 1, pp. 47-72). Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

ROMERO, C. (2004). *Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física*. Profesorado, revista de currículum y formación del profsorado, 8, vol. 1, 2004.

ROMERO, C. (2005). *Un modelo de entrenamiento en fútbol desde una visión didáctica*. Edeportes, revista digital. año 10. Nº 80. Buenos Aires. Argentina.

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. y CEPERO, M. (2002). *El maestro especialista en Educación Física y su formación práctica*. Granada: Editorial Club Universitario.

ROMERO, C. y COLS. (2002). *Prácticum M II: Especialidad de Educación Física. Una innovación en el prácticum M II de la especialidad de Educación Física: Diseño y elaboración de un material de apoyo en formato cd-rom*. Universidad de Granada: Granada.

ROMERO, C. Y ORTIZ, M. (2001). *Las decisiones interactivas del docente de Educación Física como un componente de su intervención didáctica*. Efdportes, revista digital. año 7. Nº 37. Buenos Aires. Argentina.

ROMERO, C., RUIZ, L. y LINARES, D. (1996). *Pensamiento De los alumnos de primer curso de Magisterio de la especialidad de Educación Física sobre el proceso educativo a través de las teorías implícitas*. En J.L. PASTOR y cols. *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. pp. 545-551. Guadalajara: Universidad de Alcalá.

ROMERO, C. Y VEGAS, G. (2002). *Teorías Implícitas de los entrenadores de las escuelas municipales de fútbol de Málaga en convenio con el CEDIFA*. . En Naharro y cols. (2002). *Actas del II Congreso Nacional de deporte en escolar*. Ed. Patronato Deportivo de Dos Hermanas. Dos Hermanas. España. 473-485.

ROMERO, C. Y VEGAS, G. (2002b). *La iniciación deportiva no específica basada en los elementos estructurales comunes en los deportes colectivos de cooperación/oposición: ejemplo práctico sobre la enseñanza no específica del fútbol*. Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Edición Digital. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

ROMERO GRANADOS, S. (2001) *construyendo el cambio curricular de profesores y estudiantes*. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de la Facultades de Educación y EE.UU. de Magisterio. Volumen I. Universidad de Murcia. Murcia.

RUIZ, J., GARCÍA, A. Y CASIMIRO, A. (coord.) (2001). *La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos. Nuevas tendencias metodológicas*. Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1994). *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Antonio Machado Libros.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1995). *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.

RUIZ PÉREZ, L.M. (1996). *Iniciación en los deportes o el desarrollo de la competencia deportiva en el medio escolar: ideas para una reflexión*. En A. Díaz (Coord.). *El deporte en Educación Primaria*. DM: Murcia. Pp. 143-152.

RUIZ PÉREZ, L.M, Y ARRUZA, J.A. (2005). *El proceso de toma de decisiones en el deporte. Clave de la eficiencia y el rendimiento deportivo*. Barcelona: Paidós.

RUIZ PÉREZ, L.M. Y COLS. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Madrid: Síntesis.

RUIZ PÉREZ, L.M., GUTIÉRREZ, M., GRAUPERA, J.L., LINAZA, J.L. Y NAVARRO, F. (2001). *Desarrollo, comportamiento motor y deporte*. Síntesis: Madrid.

RUIZ PÉREZ, L.M. Y SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1997). *Rendimiento Deportivo. Claves para la optimización de los aprendizajes*. Madrid: Gymnos.

RULENCE-PÂQUES, P., FRUCHART, E., DRU, V. y MULLET, E. (2005). *Decision-making in soccer game: a developmental perspective*. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55 – 131-136.

RUMELHART, D.E. y McCLELLAND, J.L. (1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza.

S

SAENZ TASCHMAN, L. (2005). *The relationship between perfectionism and burnout in coaches*. Tesis Doctoal. Universidad del Estado de Florida. Estados Unidos.

SÁINZ, P. (2002). *Orientaciones metodológicas para el entrenamiento de los fundamentos tácticos en el fútbol base desde la perspectiva de la Psicología cognitiva*. En Training Fútbol nº 76. p 24-33. Valladolid. España

SALVADOR, F. (1999). *Intervención didáctica en kas disfunciones de las habilidades cognitivas*. En F. Salvador (Coord.) *Didáctica de la Educación Especial*. Aljibe: Archidona – Málaga. pp. 137-160.

SALVADOR, F. Y GALLEGO, J. (2002). *Enfoque didáctico para la individualización*. En Medina, A. y Salvador, F. (2002). *“Didáctica General”*. Colección Didáctica. Madrid: Prentice Hall.

SAMPEDRO, J. (1999). *Fundamentos de táctica deportiva. Análisis de la estrategia de los deportes*. Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1992). *“Didáctica de la Educación Física y el Deporte”*. Madrid: Gymnos.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La Actividad Física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (2002). *“Didáctica de la Educación Física”*. Colección Didáctica – Primaria. Madrid: Prentice Hall.

SANS, A. y FRATTAROLA, C. (2000). *Entrenamiento en el fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.

SANS, A., FRATTAROLA, C. (2002). *Fútbol base: planificación por objetivos*. En Training Fútbol nº 71. p 26-44. Valladolid. España

SANS, A., FRATTAROLA, C. Y SAGRERA, S. (1999). *La etapa de iniciación del joven futbolista*. En Training Fútbol nº 46. p 26-46. Valladolid. España

-
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal: Madrid.
-
- SANTOS, J.A., VICIANA, J. y DELGADO, M.A. (1996). *Voleibol*. Madrid: M.E.C.
-
- SARAVÍ, J.R. (2000). *La iniciación deportiva y la intervención del adulto. Algunas reflexiones desde una perspectiva didáctica*. Efdportes, revista digital. Nº 26. año 5. Buenos Aires. Argentina.
-
- SAURA, J. (1996). *El entrenador en el deporte escolar*. Fundación Pública Instituto de estudios llerdenses. Lérida. España.
-
- SAUSSURE, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
-
- SCHMIDT, R.A. (1975). *A schema theory of discrete motor learning*. Psychological Review, 82, pp. 225
-
- SCHÖN, D. (1983). *The reflexive practitioners. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
-
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
-
- SEGURA, R. (2004). *Iniciación Deportiva: estado de la cuestión*. En J.A. MORA y F. CHAPADO (eds.). *Actas del X Congreso de Psicología del Deporte. Panorama de la Psicología del Deporte en España*. pp.408-415. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
-
- SICILIA, A. (1998). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
-
- SICILIA, A. Y DELGADO, M.A. (2000). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
-
- SIEDENTOP D. (19883). *Developing teaching skills en Physical Education*. Mayfield publishing: Palo alto.
-
- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.

-
- SILVA, F., FERNANDES, L., CELANI, F.O. (2001). *Desporto de crianças e jovens. Um estudo sobre as idades de iniciação*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. 2 (1). 45-55.
-
- SINGER, R. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano-Europea.
-
- SINGER, R.N. Y JANELLE, C.M. (1999). *Determining sports expertise: from genes to supremes*. International Journal of Sport Psychology, 30. p. 117-151.
-
- SOARES, F. y SANTANA, W.C. (2005). *Iniciação ao futsal: crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar?*. Efdeportes, revista digital. año 10. Nº 85. Buenos Aires. Argentina.
-
- SOBRAL, F. (1994). *Desporto infanto-juvenil; prontidão e talento*. Lisboa: Livros Horizonte.
-
- SOLANA, A., DELGADO, M.A., MEDINA, J. (2004). *La aplicación de un programa para desarrollar la responsabilidad y su influencia en el aprendizaje de habilidades en fútbol*. En Naharro y cols. (2002). Actas del III Congreso Nacional de deporte en edad escolar. Ed. Patronato Deportivo de Dos Hermanas. Dos Hermanas. España. 285-298.
-
- STE-MARIE, D.M., CLARK, S.E. y LATIMER, A.E. (2002). *Contributions of attention and retention processes in observational learning of a motor skill by children*. Journal of Human Movement Studies, 42: 317-333.
-
- STERNBERG, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
-
- STENBERG, S. (1969). The discovery of processing stage: extension of Donders method. En W.G. KOSTER (Ed.). *Attention and performance II*. Amsterdam: North-Holland.
-
- STRATTON, G. (2001). *A Knowledge based structure for coaching: the bigger picture..* Insight, The FA Coaches Association Journal. 4(4), 44.

STRATTON, G. (2002a). *A Knowledge based structure for coaching young football players: the "IKEA" principles*. Insight, The FA Coaches Association Journal. 1(5), 44.

STRATTON, G. (2002b). *A Knowledge based structure for coaching young football players: steps to acquiring expert knowledge*. Insight, The FA Coaches Association Journal. 2(5), 37.

STROOT, S. Y MORTON, P. (1989). Blueprints for learning. *Journal of teaching in Physical Education*, 8. 213

T

TANN, C.S. (1993). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: Morata.

TAVARES, F. (1993). *A capacidade de decisão táctica no jogador de basquetebol*. Tese de Doutoramento. FCDEF

TAVARES, F. (1996). *Bases teóricas de componente táctica nos jogos desportivos colectivos. Estratégia e táctica nos jogos desportivos colectivos*. Ed. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF

TAVARES, F. (1996). *O processamento da informação nos jogos desportivos. O ensino dos jogos desportivos*. 35-46. A. Graça y J. Oliveira (Eds.). Centro de Estudios dos Jogos Desportivos. Porto: FCDEF-UP.

TAYLOR, D.A. (1976). *Stages analysis of reaction time*. Psychological Bulletin, 83, pp.161-169.

TAYLOR, S. y BOGDAM, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires : Paidós.

TEISSIE, J. (1971). *Méthode sportive*. E.P.S. nº 111.

TELAMA, R. Y COLS. (1986). *The relationships between pupils leisure-time physical activity and motor behaviour during physical education lessons*. en Pieron, M. y Graham, G. (1984) *Sport Pedagogy*. Human Kinetics. Champaign.

TEODORESCU, L. (1977). *Theorie et methodologie des jeux sportifs collectifs*. Paris : E.F.R.

TEODORESCU, L. (1983). Contributions au concept de jeu sportif collectif, en VVAA Teaching Team Sports. Pp. 19-38. Roma: AIESEP

THE FOOTBALL ASSOCIATION (2001). *Child protection procedures and practice handbook*. www.thefa.com.

THE FOOTBALL ASSOCIATION (2001). *The F.A. child protection policy*. www.thefa.com.

THOMAS, K.T. y THOMAS, J.R. (1994). *Developing expertise in sport: the relation of knowledge and performance*. International Journal of Sport Psychology, 25. 295-312.

THORPE, R., BUNKER, D. y ALMOND, L. (1986a). *Rethinking games teaching*. Loughborough. Reino Unido: University of technology. Departament of Physical Education and Sport Science.

THORPE, R., BUNKER, D. y ALMOND, L. (1986b). *A Change in focus for th teaching games*. En M. Piéron y K.C. Graham. *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings. Volume 6. Sport Pedagogy*. Champaign, IL.: Human Kinetics.

TINNING (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 311, pp. 123-134.

TOBÍO, G., CARREIRO, F., CALLES, A. Y GONZÁLEZ, M. (2000). *Formación de técnicos deportivos en balonmano: un estudio desde la perspectiva de la Pedagogía del Deporte*. En Fuentes, J.P. y Macías, M. (2000) *Actas del I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Universidad de Extremadura. Cáceres. España. 297-305.

TORRES, J. (2002). *La Educación en valores en el deporte en edad escolar desde la perspectiva municipal*. En Naharro y cols. (2002). *Actas del II Congreso Nacional de deporte en edad escolar*. Ed. Patronato Deportivo de Dos Hermanas. Dos Hermanas. España. 19-54.

TORRES, J. (2004). *Actividad Física y Salud. Una relación imprescindible*. En Zurita y cols. (2004) *Actas de las I Jornadas de Comunicaciones Didácticas*. Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. Área de Expresión Corporal. Universidad de Granada. Soporte Digital.

TORRES, J. Y COLS. (1994). *Las actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Rosillo's.

TORRES, J. Y RIVERA, E. (1994). *Juegos y deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Rosillo's.

TREASURE, D.C.Y ROBERTS, G.C. (1995). *Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation*. *Quest*, 47. p.475-489.

TULVIN, E. (1979). *Memory research: What kind of progress?*. En L.G. Nilson (Ed.), *Perspectives in memory research*. Hillsdale (Estados Unidos): Erlbaum.

TURNER, A.P. y MARTINEK, T.J. (1992). *A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game centred (tactical focus) approach)*. *International Journal of Physical Education*, 29 (4), 15-31.

TUTKO, T. Y RICHARDS, J. (1984). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Augusto Pila Teleña.

U

U.E.F.A. (2004).UEFA Grassroots Football Newsletter, nº 1.

UEFA (2003). *The Technician*, nº 22. UEFA.

UEFA (2005). Boletín oficial de la UEFA. UEFA.

UEFA (2005). *The Technician*, nº 27. UEFA.

UNISPORT – VV.AA. (1992). *Diccionario de Ciencias del Deporte*. Málaga: Unisport – Junta de Andalucía.

USERO, F. y RUBIO, A. (1993). *Juega al rugby*. Madrid: Escuela Nacional de Entrenadores de la Federación Española de Rugby y Consejo Superior de Deportes.

USERO, F. y RUBIO, A. (1996). *Rugby*. Madrid: M.E.C.

V

VACA, M. (1995). *Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación Infantil*. Tesis Doctoral. UNED. Madrid.

VALDANO, J. (1999). *Aspectos sobre la formación del joven futbolista*. En Training Fútbol. Núm. 43- 8:13. Valladolid. España.

VALLE, A., GONZÁLEZ, R., BARCA, A. y NUÑEZ, J.C. (1996). *Una perspectiva cognoscitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar*. Revista de Educación, 311. 159-182.

VALLERAND, R.J., BRIÈRE, N.M., BLANCHARD, C. Y PROVENCHER, P. (1997). *Development and validation of the multidimensional sportpersonship orientation scale*. Journal of Applied Sport Psychology, 16. p. 126-140.

VANLEHN, K. (1996). *Cognitive Skill acquisition*. Annual Review of Psychology, 47. pp. 513-539.

VÁZQUEZ, B. (coord.). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Síntesis.

VICIANA, J. (1995). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

VICIANA, J. Y COLS. (2004b) *Análisis de las opiniones del profesorado en formación inicial acerca de la planificación de la Educación Física*. En Narganes, J. Y Sánchez, J. (coord.) (2004). *Actas del primer congreso nacional de Educación Física. Innovación y experiencias educativas en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Jerez. 48-59.

VICIANA, J. Y ZABALA, M. (2004). *Un estudio descriptivo sobre cómo planifican los profesores de Educación Física*. En M. A. González, A. Sánchez y J. Gómez, *Actas del International Congress of AIESEP 2002. Preparación profesional y necesidades sociales*. A Coruña.732-739.

VIDAURRETA, L. (2002). *Estilo cognitivo y respuesta táctica*. Edeportes, revista digital. año 8. Nº 46. Buenos Aires. Argentina.

VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VIGOTSKY, L. (1991). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

VIZCARRA, M. (2004). *Análisis de las opiniones de un grupo de formadores sobre cómo entienden las funciones del de formador en el deporte escolar*. En actas de XXII Congreso Nacional de Educación Física. La Coruña. España.

VV.AA. (1992). *Diccionario Enciclopédico Santillana*. Madrid: Santillana.

W

WARD, P. y WILLIAMS, A.M. (2000). *The development of perceptual-expertise in academy football players*. Insight, The F.A. Coaches Association Journal, 3 (4), 22-25.

WEIBERG, R.S. y GOULD, D. (2001). *Fundamentos da Psicologia do esporte e do exercício*. Porto Alegre: Artmed.

WEIN, H. (1993). *Programmi Vicenti nel Calcio*. Reggio Emilia: Koala Libri. Italia.

WEIN, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: CEDIF.

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*. En Training Fútbol. Núm. 49- 40-48. Valladolid. España.

WEINECK, J. (1983) *Manuel d'entraînement*. Vigot: París.

WEINECK, J. (1994). *Fútbol total. El entrenamiento físico del deportista*. Vol. II. Barcelona: Paidotribo.

WEINECK, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Paidotribo.

WELDFORD, A.T. (1976). *Skilles performance: perceptual and motor skills*. London: Scott, Foresman and Co.

WERNER, P., THORPE, R. y BUNKER, D. (1996). *Teaching games for understanding: evolutional of model.*" JOPERD, 67 (1), pp. 28-33

WILKINSON, W.H.G. (1982). *Sports strategy- a nex discipline*. Paper presented FEPSAC. England: Crystal Palace.

WILLIAMS, A.M. (2000). *Perceptual skill in soccer: implications for talent identification and development*. Journal of Sport Sciences, 18:737-750.

WILLIAMS, A.M., DAVIDS, K., BURWITZ, L. Y WILLIAMS, J. (1993). *Cognitive knowledge and soccer performance*. Perceptual and Motor Skills, 76, 579-593.

WILLIMAS, A.M. y HODGES, N.J. (2005). *Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition*. Journal of Sports Sciences, 6, vol. 23:637-650.

WILLIAMS, A.M. Y REILLY, T. (2000). *Talent identification and development in soccer*. In Journal of Sports Sciences. Volume 18. Nº 9. p. 657-667.

WITHING, H.T.A. (1984). *Human motor action: Bernstein reassessed*. Amsterdam. North-Holland.

WITROCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona: Paidós.

WOLF, R.M. (1992). *Cuestionarios*. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (coord.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives y M.E.C.

Y

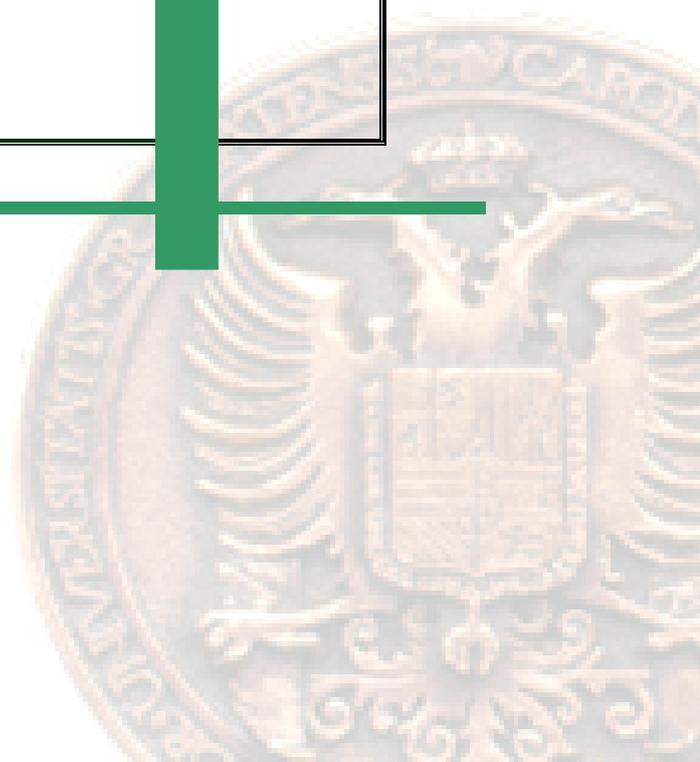
YAGÜE, J. M. (1998). *El trabajo colaborativo como estrategia de formación permanente del entrenador de fútbol*. Tesis doctoral. Valladolid.

Z

ZEICHNER, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.

ZURITA y COLS. (2004). *La actividad físico-deportiva como escuela de valores en Educación Primaria*. En M^a.A. Naharro y J. Díaz. *Actas del 3º Congreso Nacional de deporte en edad escolar: deporte y educación*. Dos Hermanas (Sevilla). Ayuntamiento de Dos Hermanas.

ANEXOS



ANEXOS AL CAPÍTULO III

ANEXO 1.III.1. CUESTIONARIOS DE LOS JUGADORES

ANEXO 1.III.2. HOJA DE REGISTRO DE ACONTECIMIENTOS PARA EL TEST DE JUEGO DE 2vs2.

ANEXO 1.III.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA REALIZADA PARA DEFINIR LAS CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO DEL TEST DE JUEGO DE 2vs2.

ANEXO 1.III.4. PRIMERA REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

ANEXO 1.III.5. SEGUNDA REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

ANEXO 1.III.6. TERCERA REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

ANEXO 1.III.7. CONFIGURACIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

ANEXO 1.III.8. LISTADO DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO ENTREGADO A LOS ENTRENADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS.

ANEXO 1.III.1. Cuestionarios De los jugadores.

CUESTINARIO DE CONOCIMIENTO TÉCNICO TÁCTICO

JUGADOR/A: _____

ESCUELA: _____

Los signos que vas a encontrar significan:

● Este eres tú. ● Este eres tú con el balón. ○ Este es tu compañero. ○ Este es tu compañero con el balón.

△ Este es el portero. ■ Esto es la portería. △ Este es un defensa.

→ Si te encuentras una flecha como esta significa que el jugador ha conducido el balón hasta donde la flecha apunta.

→ Si te encuentras una flecha así, significa que el jugador se ha movido hasta donde la flecha apunta.

-----▶ Si te encuentras una flecha así, significa que el jugador ha pasado el balón hasta donde la flecha apunta.

Si te encuentras el número **1**, significa que el jugador que lo tiene es el primero en hacer lo que su flecha indica.

Redondea la letra de la respuesta que creas más correcta:

1. Observa las siguientes situaciones de juego:

<p>SITUACIÓN 1</p>	<p>¿Qué tiene que hacer tu compañero?</p> <ol style="list-style-type: none"> Ponerse en otro lado. Está bien donde está. Moverse para recibir el balón. Desentenderse de la jugada. 	<p>SITUACIÓN 2</p>	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Regatear y tirar a portería. Tirar a portería. Pasar el balón a mi compañero. Regatear si el defensa es malo.
<p>SITUACIÓN 3</p>	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Quedarme donde estoy. Apoyar a mi compañero. Seguir corriendo hacia la portería. Ponerme delante del portero. 	<p>SITUACIÓN 4</p>	<p>¿Qué tengo que hacer?</p> <ol style="list-style-type: none"> Pasar a un compañero. Conducir y lanzar a portería. Conducir y retroceder. Conducir sin avanzar hacia portería.

1. Señala con una x lo que tú harías si quieres que tu compañero te la pase para que tu equipo no pierda el balón.

--	--	--	--

3. Señala con una x lo que tú harías si quieres conseguir gol.

--	--	--	--

2. Lee las siguientes frases. Si crees que son verdaderas pon una **V** en el cuadradito que tienen al lado. Si son falsas, pon un **F**.

	Mientras más jugadores participemos en el juego, mejor resultado podremos tener.
	Si siempre tenemos el balón los mejores del equipo, aunque los otros compañeros participen poco, siempre nos será más fácil ganar.
	El mejor del equipo es el que más goles mete.
	Es más fácil meter un gol si paso el balón que si lo hago todo yo solo.
	El entrenador tiene que decirnos desde la banda lo que tenemos que hacer en los partidos.
	Si el portero es pequeño, lo mejor que podemos hacer es tirar por arriba, sin preocuparnos de dónde nos encontremos o de lo fácil que resulte colocarla en otro lugar.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL ENTRENAMIENTO

1. Si tuvieras que ponerle nota a los entrenamientos, ¿qué nota le pondrías?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Suponiendo que pasárselo fenomenal es un 10 y aburrirse mucho es un 0, ¿Cómo te lo pasas en los entrenamientos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Si un 10 significa que lo que haces en los entrenamientos se parece mucho a lo que haces en los partidos, y un 0 quiere decir que los entrenamientos no se parecen nada a los partidos, ¿cuánto se parecen los partidos a tus entrenamientos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. Si un entrenamiento en el que aprendes mucho es un 10 y uno en el que no aprendes nada es un 0, ¿qué nota le pondrías a los entrenamientos que realizas?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. ANEXO 1.III.2. Hoja de registro de acontecimientos del test de juego de 2vs2.

HOJA DE REGISTRO DE ACONTECIMIENTOS CUALITATIVA - TEST 2VS2						
TEST N°	SUJETO N°	COMIENZO TEST		FINAL TEST		
ACCIÓN TEC-TAC	EJECUCIÓN			INTENCIÓN		
	CORRECTO	INCORRECTO	IC	CORRECTO	INCORRECTO	IC
FASE DE INICIO DE LA ACCIÓN OFENSIVA						
Fundamentos individuales del juego						
Saque						
Interceptación						
Robo o desarme						
Anticipación						
FASE DE CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO OFENSIVO						
Fundamentos individuales del juego						
Conducción						
Pase						
Regate – Dribling						
Finta						
Control – Recepción						
Fundamentos grupales del juego						
Desmarque						
Apoyo						
FASE DE DESARROLLO DEFENSIVO						
Fundamentos individuales del juego						
Acoso o pressing						
Entrada.						
Carga						
Temporización						
Marcaje						
Vigilancia						
Fundamentos grupales del juego						
Cobertura						

ANEXO 1.III.3. Revisión bibliográfica realizada para definición de categorías del test de juego de 2vs2.

FASE DE INICIO DE LA ACCIÓN OFENSIVA			
Rol	Intención táctica	Fundamento	DEFINICIÓN
Fundamentos Individuales del Juego			
En posesión – poseedor	Poner el balón en juego	Saque después de recibir tanto ¹ .	El que se realiza para iniciar ² o reanudar el juego de pelota y otros deportes.
		Saque de banda. ³	
		Saque de falta. ⁴	
Oponente directo o indirecto del poseedor del balón.	Recuperar el balón	Intercepción	<p>Es la acción que realiza el defensor, impidiendo que el balón llegue a su objetivo, desviando o interrumpiendo su trayectoria. (Moreno y cols., 1997)</p> <p>Acción de desviar o cortar la trayectoria de un objeto o un individuo antes de que llegue a un lugar determinado. (Moreno y Morales, 2000).</p> <p>Medio técnico-táctico individual de defensa que evita que el balón llegue a su destino." (Fradua, 1992).</p> <p>Gesto técnico-táctico en que el jugador se apodera del balón o lo repele. A) cuando éste es tocado en dirección a la propia portería (se trata de la intercepción de un regate) o b) entre dos adversarios (se trata de la intercepción de un pase). (Castelo, 1999).</p>
		Robo o desarme	El gesto técnico-táctico efectuado por el defensa que intenta intervenir sobre el balón, en la lucha directa con el atacante que lo posee, respetando las leyes del juego (Castelo, 1999).
		Anticipación	Acción táctica que realiza un defensor sobre el adversario que espera el balón, adelantándose e impidiendo al contrario su recepción (Moreno y cols., 1997).

¹ Todos los saques en nuestro caso se realizarán con el pie. Por lo tanto asumiremos la definición de saque de falta y de centro.

² En nuestro caso no habrá ningún saque que inicie el juego, pues éste se hará con bote neutral.

³ Ídem anterior.

⁴ Ídem anterior.

FASE DE CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO OFENSIVO			
Rol	Intención táctica	Fundamento	Definición
Fundamentos individuales del juego			
En posesión – poseedor	Mantener la posesión, avanzar.	Conducción.	<p>Habilidad y destreza que tiene un jugador de llevar y dirigir el balón controlado con los pies por el terreno de juego en busca de posiciones favorables, bien individualmente (regates, penetraciones, tiros...) o colectivamente, creadas por los compañeros (apoyos, desmarques de apoyo, de ruptura,..) que permitan el pase (Pino, 1997).</p> <p>Habilidad para dirigir y guiar un objeto hacia un lugar concreto, ya sea con el propio cuerpo -pie, mano-, bien con la ayuda de un implemento –bastón, stick, etc. (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>La acción técnica que realiza el jugador al controlar y mantener el balón en su poder por el terreno de juego; o trasportándolo por el aire (Escuela Nacional de Entrenadores de Fútbol).</p> <p>Acción técnico-táctica de desplazamiento controlado del balón en un espacio de juego por parte del jugador (Castelo, 1995).</p>
		Pase. ⁵	<p>Elemento técnico de unión entre individuos de un mismo equipo, ejecutado con rapidez y seguridad, permitiendo al receptor iniciar un nuevo movimiento (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Lanzamiento al compañero del balón, bola o móvil a donde se encuentra o al lugar donde, con su desplazamiento, puede llegar a recibir (Morales y Guzmán, 2000)</p> <p>Acción técnico-táctica de relación de comunicación material establecida entre dos jugadores del mismo equipo; es, por tanto, la acción de relación colectiva más simple de observar y ejecutar (Castelo, 1995)</p>

⁵ Aunque la mayoría de la bibliografía recoge el pase como un fundamento individual, nos parece necesario realizar la aclaración de que puede también considerarse como un fundamento colectivo grupal, pues no tiene sentido sin una posterior recepción, y por lo tanto no tiene finalidad en sí mismo sino es combinado con la susodicha recepción.

		<p>Dribling o regate.</p>	<p>Movimiento, finta o amago, que hace un jugador para salvar al adversario y no dejarse arrebatar el balón (Morales y Guzmán, 2000)</p> <p>Habilidad y destreza que tiene un jugador para llevar el balón y desbordar o sobrepasar al adversario siguiendo con el control y conservación del balón, avanzando a posiciones más interesantes desde el punto de vista individual y colectivo (Pino, 1997).</p> <p>Acción técnico-táctica de superar con el balón perfectamente controlado al adversario directo. La diferencia entre estas dos acciones técnico-tácticas, en nuestra opinión, está en el contacto físico, esto es, en el dribling, el contacto físico con el adversario directo es más estrecho, mientras que en el regate, el jugador atacante despista al adversario directo (Castelo, 1999).</p>
		<p>Finta.</p>	<p>Conducta táctica que se utiliza en el enfrentamiento individual y que tiene como fin engañar al adversario para llevar a cabo la acción que se pretende (Contreras y cols, 2001).</p> <p>Ademán o amago que se hace con intento de engañar a uno (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Cualquier movimiento efectuado con el cuerpo con el propósito de confundir o engañar al adversario de la verdadera acción que se pretende hacer, logrando con ello que el adversario realice un desplazamiento o inicie un movimiento hacia un lugar falso (Pino, 1997).</p> <p>Acción técnico-táctica individual realizada por cualquier segmento corporal que persigue el desequilibrio momentáneo o burlar al adversario directo, esto es, simular que va a ejecutar una acción hacia un lado cambiando bruscamente hacia la otra dirección (Castelo, 1999).</p>

		Control-Recepción.	<p>Es la acción técnica individual ofensiva desarrollada al tener contacto con el móvil-balón, para reducir su velocidad y altura, sin utilizar las manos (excepto el portero⁶), lo que caracteriza al jugador hábil, puesto que logra de inmediato la plena posesión del balón, en el mismo espacio y tiempo, dejándolo en óptimas condiciones para jugarlo posteriormente (Moreno y cols, 2000).</p> <p>Todo movimiento que implique atrapar o recoger un objeto, ya sea parado o en movimiento (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Acción técnico-táctica de control o dominio de éste efectuado por un jugador que lo recibe de los compañeros (pase) o de los adversarios (interceptación) (Castelo, 1995)</p> <p>La acción mediante la cual el jugador domina el balón y le permite hacer otra acción. (Escuela Nacional de Entrenadores)</p>
Compañero del poseedor	Mantener la posesión, avanzar.	Finta	Ídem que en el caso anterior en que se definió esta habilidad, pero sin balón.
Fundamentos colectivos grupales del juego.			
Compañero del poseedor	Avanzar, mantener la posesión.	Desmarque	<p>Acción ofensiva que consigue escapar a la vigilancia de un contrario, sorprendiéndolo, cuando nuestro equipo recupera el balón, tratando de recibir el balón en situación ventajosa para conseguir gol o mantener la posesión del balón, por tanto, la acción consecuente de todo jugador al ocupar espacios libres cuando un compañero entró en posesión del mismo (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Consiste en eludir o escapar de la vigilancia de un contrario cuando nuestro equipo está en posesión del balón. Es una búsqueda constante y armónica entre el poseedor del balón y sus compañeros para ocupar y aprovechar los espacios libres (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Escapar de la vigilancia de un adversario cuando nuestro equipo se apoderó del balón. Por lo tanto, es la acción consecuente de todo jugador al ocupar espacios libres cuando un compañero entra en posesión del balón (Escuela Nacional de Entrenadores de Fútbol).</p>

⁶ Que en nuestro caso no hay.

	Mantener la posesión	Apoyo	<p>Acción de ayuda al compañero o compañera de juego durante el intento de consecución del objetivo del juego (apoyo en situación de ataque) o de evitación de dicho intento por parte del equipo contrario (apoyo en situación de defensa). (Contreras y cols., 2001).</p> <p>Sostén, ayuda a un compañero. (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Acción de acercarse o alejarse del poseedor del balón (Íbidem, 2000).</p> <p>Acciones tácticas que consisten en acercarse o alejarse del poseedor del balón sin obstáculo alguno. (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Evoluciones que realizan los jugadores de un equipo con el fin de facilitar la acción del compañero que está en posesión del balón (Íbidem, 2000).</p>
FASE DE DESARROLLO DEFENSIVO			
Rol	Intención táctica	Fundamento	Definición
Fundamentos Individuales del Juego			
Oponente directo del poseedor de balón.	Recuperar el balón	Acoso o Pressing	<p>Presión que se realiza con mayor o menor intensidad sobre alguno o todos los jugadores adversarios para evitar su progresión o recuperar lo antes posible el balón. (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Poner bajo presión a un contrincante en posesión del balón. (Morales y Guzmán, 2000).</p>
		Entrada.	<p>Acción que realiza un jugador para apoderarse del balón cuando éste está en posesión del adversario (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Acción entre dos jugadores contrarios, generalmente con el fin de arrebatarse el balón uno al otro (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Acción que realiza un jugador para apoderarse del balón (Íbidem, 2000).</p>

		Carga	<p>Es la acción que realiza un jugador sobre el adversario, empujando hombro con hombro reglamentariamente, cuando éste se encuentra en posesión del balón o intenta apoderarse del mismo; lógicamente también puede efectuarla quien se encuentra en posesión del balón con el objetivo de protegerlo (Moreno y cols, 1997).</p> <p>Acción, de un jugador en contra de otro, realizada con el hombro (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Acción sobre el adversario empujándole con el hombro cuando éste se encuentra en posesión del balón o intenta apoderarse del mismo (Imbidem, 2000).</p> <p>Es la acción ejercida por dos jugadores que buscan el contacto físico (carga), en zonas del cuerpo permitidas por las leyes del juego, en la lucha directa por la posesión del esférico. (Castelo, 1999).</p>
	Evitar progresión	Temporización	<p>Es toda aquella acción lenta, hecha con astucia y con engaño durante el juego y que están encaminadas a ganar tiempo sobre las evoluciones del contrario. (Moreno y cols, 1997).</p> <p>(Defensivas): acciones lentas hechas con astucia durante el juego, para obtener ventaja (Morales y Guzmán, 2000).</p>
Fundamentos colectivos grupales del juego			
Oponente directo del poseedor de balón.	Evitar progresión	Deslizamiento	<p>En caso del oponente directo del jugador con balón sea desbordado, el que realizaba la cobertura pasa a defenderlo, siendo su compañero el que mediante un movimiento de retroceso ejecute en esta ocasión la cobertura. Esta acción se denomina deslizamiento. (Pino, 1997).</p>
Fundamentos Individuales del Juego			
Oponente indirecto del poseedor	Evitar progresión	Marcaje	<p>Son todas aquellas acciones que realizan los jugadores de un equipo, respecto a sus adversarios, cuando no se encuentran en posesión del balón. (Moreno y cols., 1997).</p>
		Vigilancia	<p>Acciones que realizan los defensores sobre sus adversarios cuando no existe marcaje. (Morales y Guzmán, 2000).</p> <p>Es la acción táctica que realizan los defensores sobre los adversarios cuando no intervienen directamente en el juego. (Moreno y cols, 1997).</p>

Fundamentos colectivos grupales del juego			
Oponente indirecto del poseedor	Evitar progresión	Cobertura	<p>Estar en situación de ayudar a un compañero que puede ser desbordado por el adversario (Moreno y cols., 1997).</p> <p>Del inglés cover up. Posición que adopta un jugador en situación de ayudar a un compañero que puede ser desbordado por el adversario. Puede realizarse por uno o varios jugadores. (Morales y Guzmán, 2000).</p>

ANEXO 1.III.4. PRIMERA REDACCIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO	ESTOY ALGO DE ACUERDO		ESTOY BASTANTE DE ACUERDO					
	0	1	2	3	4	5	6	7
1. Las habilidades deportivas se aprenden por ensayo-error.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que si el entrenador-educador sabe mantener las distancias, los <u>jugadores-alumn@s</u> lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Mientras explico, insisto en que los <u>jugadores-alumn@s</u> me atiendan en silencio y con interés.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Los contenidos de las sesiones de entrenamiento en mi equipo son elegidos teniendo en cuenta las necesidades y opiniones de los jugadores.	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Intento que los jugadores trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Procuo que en mi entrenamiento haya un cierto clima de competitividad, porque ello los motiva mejor.	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Prefiero utilizar una enseñanza mediante la búsqueda porque favorece la emancipación del alumno.	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Me importa más el proceso de aprendizaje de <u>jugadores-alumn@s</u> que el rendimiento de los mismos.	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Pienso que el entrenamiento del fútbol representa las creencias sociales que existen en torno a él	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Trabajar la socialización, como educador-entrenador, me supone además un reto para trabajar en equipo.	0	1	2	3	4	5	6	7
11. Creo que la participación de los alumnos-jugadores en la construcción del entrenamiento favorecerá su responsabilidad y actitud crítica.	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Creo que los jugadores deben tener la posibilidad de crear nuevas forma de movimiento, y no realizar siempre ejercicios estereotipados.	0	1	2	3	4	5	6	7
13. Los objetivos que planteo en el entrenamiento tienen en cuenta los intereses y necesidades de los jugadores.	0	1	2	3	4	5	6	7
14. A mi me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7
16. Procuo que en mi entrenamiento los alumnos-jugadores estén continuamente actuando y ocupados en la realización de las actividades propuestas	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Planifico el entrenamiento, primero enumerando los objetivos y luego seleccionando los contenidos, actividades y evaluación.	0	1	2	3	4	5	6	7
18. Programar y planificar el entrenamiento me permite coordinarme mejor con mis colegas de otros equipos o categorías.	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Con la participación del alumno en la elaboración de actividades de trabajo favorezco la	0	1	2	3	4	5	6	7

actitud crítica del <u>alumn@-jugador</u> .								
20. Estoy convencido de que si a los <u>jugadores-alumn@s</u> no se les fuerza a realizar las actividades, ellos, por sí mismos, no las realizarían y no mejorarían sus habilidades.	0	1	2	3	4	5	6	7
21. Estoy convencido de que la realización de una programación detallada y racional por parte del entrenador-educador@ es la mejor manera de realizar una enseñanza más útil.	0	1	2	3	4	5	6	7
22. Creo que los jugadores-alumnos asimilan mejor las actividades propuestas con una buena explicación y demostración, que explorando o buscando <u>ell@s</u> por su cuenta.	0	1	2	3	4	5	6	7
23. Procuero que todos los alumnos-jugadores trabajen al nivel que yo marco, independientemente de las diferencias entre los mismos.	0	1	2	3	4	5	6	7
24. Opino que el entrenador ha de ser capaz de controlar la sesión de entrenamiento.	0	1	2	3	4	5	6	7
25. Estoy convencido de que las relaciones en el equipo deben ser plurales e iguales.	0	1	2	3	4	5	6	7
26. En mi entrenamiento tengo presentes los intereses de los <u>alumn@s</u> .	0	1	2	3	4	5	6	7
27. Siempre he dicho que para que un equipo funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de sus necesidades.	0	1	2	3	4	5	6	7
28. En general, suelo organizar mi enseñanza-entrenamiento a partir de los conocimientos previos y la elaboración de su propio aprendizaje por parte de los alumnos-jugadores.	0	1	2	3	4	5	6	7
29. Estoy convencido de que los jugadores-alumnos aprenden mejor por experimentación, no lo olvidan nunca.	0	1	2	3	4	5	6	7
30. En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	0	1	2	3	4	5	6	7
31. Como educador-entrenador intento no coartar nunca la creatividad del <u>alumn@-jugador</u> .	0	1	2	3	4	5	6	7
32. Al evaluar los aprendizajes de los alumnos-jugadores opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por ellos.	0	1	2	3	4	5	6	7
33. Creo que es necesario tener en cuenta el contexto en el que se encuentra nuestro equipo o escuela de fútbol, pues sólo así podremos utilizar el fútbol como un medio de educación para la vida.	0	1	2	3	4	5	6	7
34. Creo que, como norma general, los alumnos-jugadores no están preparados para ser autónomos en los entrenamientos.	0	1	2	3	4	5	6	7
35. Pienso que individualizar en las tareas que propongamos tiene que ser una obligación, dadas las diferentes características físicas y motrices de nuestros <u>alumn@s</u> .	0	1	2	3	4	5	6	7
36. Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos-jugadores para ganar tiempo.	0	1	2	3	4	5	6	7
37. Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto respecto a sus logros.	0	1	2	3	4	5	6	7
38. Me gusta que el jugador-alumn@ sea el verdadero protagonista de mi enseñanza.	0	1	2	3	4	5	6	7
39. Pienso que lo que descubre el jugador-alumn@ por sí mismo se aprende y se retiene más.	0	1	2	3	4	5	6	7
40. Con la participación del alumno en la elaboración de actividades de trabajo, favorezco la actitud crítica del <u>alumn@-jugador</u> .	0	1	2	3	4	5	6	7
41. Las normas emanadas del grupo las respeto igual que las impuestas por mí.	0	1	2	3	4	5	6	7
42. Durante las clases tomo todas las decisiones acerca del entrenamiento y proceso de aprendizaje de las habilidades.	0	1	2	3	4	5	6	7

43. La información que se ha de dar a los alumnos-jugadores ha de ir encaminada a la mejora del rendimiento de los mismos.	0	1	2	3	4	5	6	7
44. El alumno-jugador ha de estar centrado únicamente en la mejora de sus habilidades.	0	1	2	3	4	5	6	7
45. Mientras más actividades realicen los alumnos-jugadores durante las clases, mejor será su aprendizaje.	0	1	2	3	4	5	6	7
46. Los alumnos-jugadores han de crear las características de su juego a través de la ayuda del entrenador-educador, pero nunca ha de ser impuesta por éste.	0	1	2	3	4	5	6	7
47. El tiempo de práctica durante las sesiones de entrenamiento es un índice para ver la idoneidad de las mismas.	0	1	2	3	4	5	6	7
48. Los tiempos que se dediquen a dar información a los alumnos, han de ser minimizados, con el fin de aumentar el tiempo de práctica.	0	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 1.III.5. SEGUNDA CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

1. Totalmente en desacuerdo		2. Desacuerdo		3. De acuerdo		4. Totalmente De acuerdo	
1	Las habilidades deportivas se aprenden por ensayo-error.	1	2	3	4		
2	Creo que si el entrenador-educador sabe mantener las distancias, los <u>jugadores-alumnos</u> lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	1	2	3	4		
3	Mientras explico, insisto en que los <u>jugadores-alumnos</u> me atiendan en silencio y con interés.	1	2	3	4		
4	Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones de entrenamiento en mi equipo suelo considerar las necesidades y opiniones de los jugadores.	1	2	3	4		
5	Intento que los jugadores trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.	1	2	3	4		
6	Procuró que en mi entrenamiento haya un cierto clima de competitividad, porque ello los motiva y se implican más en el entrenamiento.	1	2	3	4		
7	Prefiero plantear situaciones problemáticas en el entrenamiento y que los jugadores busquen las soluciones, favoreciendo su autonomía y creatividad.	1	2	3	4		
8	Me importa más el proceso de aprendizaje de <u>jugadores-alumnos</u> que el rendimiento de los mismos.	1	2	3	4		
9	Considero que dando participación a los jugadores en la construcción del entrenamiento se favorecerá su responsabilidad y entendimiento del mismo.	1	2	3	4		
10	Considero que el rendimiento es el único indicador fiable de la calidad del entrenamiento.	1	2	3	4		
11	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	1	2	3	4		
12	Procuró que en mi entrenamiento los alumnos-jugadores estén continuamente actuando y ocupados en la realización de las actividades propuestas (físicas, técnico-tácticas).	1	2	3	4		
13	Estoy convencido de que si a los <u>jugadores-alumnos</u> no se les fuerza a realizar las actividades, ellos, por sí mismos, no las realizarían y no mejorarían sus habilidades.	1	2	3	4		
14	Estoy convencido de que la realización de una programación detallada y racional por parte del entrenador-educador@ es la mejor manera de realizar una enseñanza más útil.	1	2	3	4		
15	Creo que los jugadores-alumnos asimilan mejor las actividades propuestas con una buena explicación y demostración, que explorando o buscando <u>ell@s</u> por su cuenta.	1	2	3	4		
16	Durante el entrenamiento procuró que todos los alumnos-jugadores sigan el mismo ritmo e intensidad	1	2	3	4		
17	Soy de la opinión de que el entrenador ha de ser capaz de controlar la sesión de entrenamiento para que los jugadores se impliquen más y consigan mejorar.	1	2	3	4		
18	Considero que los jugadores han de relacionarse igualmente con todos sus compañeros.	1	2	3	4		
19	Siempre he dicho que para que un equipo funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de sus necesidades.	1	2	3	4		
20	Mi enseñanza-aprendizaje parte de los conocimientos previos de los alumnos, pues	1	2	3	4		

	considero que han de ser los protagonistas del mismo.				
21	En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	1	2	3	4
22	Como educador-entrenador intento no coartar nunca la creatividad del <u>alumn@-jugador</u> .	1	2	3	4
23	Al evaluar los aprendizajes de los alumnos-jugadores opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por ellos.	1	2	3	4
24	Creo que es necesario tener en cuenta el contexto en el que se encuentra nuestro equipo o escuela de fútbol, pues sólo así podremos utilizar el fútbol como un medio de educación para la vida.	1	2	3	4
25	Creo que, como norma general, los alumnos-jugadores no están preparados para ser autónomos en los entrenamientos.	1	2	3	4
26	Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos-jugadores para ganar tiempo.	1	2	3	4
27	Pienso que lo que descubre el jugador-alumn@ por sí mismo se aprende y nunca se olvida.	1	2	3	4
28	Con la participación del alumno en la elaboración de actividades de trabajo favorezco la actitud crítica del <u>alumn@-jugador</u> .	1	2	3	4
29	Suelo tener en cuenta las normas establecidas por el grupo dándole el mismo valor que a las establecidas por mi.	1	2	3	4
30	Durante las clases tomo todas las decisiones acerca del entrenamiento y proceso de aprendizaje de las habilidades.	1	2	3	4
31	La información que se ha de dar a los alumnos-jugadores ha de ir encaminada a la mejora del rendimiento de los mismos.	1	2	3	4
32	El alumno-jugador ha de estar centrado únicamente en su trabajo y en la mejora de sus cualidades físicas y habilidades técnico-tácticas.	1	2	3	4
33	Mientras más actividades realicen los alumnos-jugadores durante las clases, mejor será su aprendizaje.	1	2	3	4
34	Los alumnos-jugadores han de crear las características de su juego a través de la ayuda del entrenador-educador, pero nunca ha de ser impuesta por éste.	1	2	3	4

ANEXO 1.III.6. TERCERA CONFIGURACIÓN DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

1. Totalmente en desacuerdo	2. Desacuerdo	3. De acuerdo	4. Totalmente De acuerdo				
1	Las habilidades deportivas se aprenden por ensayo-error.			1	2	3	4
2	Creo que si el entrenador-educador sabe mantener las distancias, los <u>jugadores-alumnos</u> lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.			1	2	3	4
3	Mientras explico, insisto en que los <u>jugadores-alumnos</u> me atiendan en silencio y con interés.			1	2	3	4
4	Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones de entrenamiento en mi equipo, suelo considerar las necesidades y opiniones de los jugadores.			1	2	3	4
5	Intento que los jugadores trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.			1	2	3	4
6	Procuró que en mi entrenamiento haya un cierto clima de competitividad, porque ello los motiva y se implican más en el entrenamiento.			1	2	3	4
7	Prefiero plantear situaciones problemáticas en el entrenamiento y que los jugadores busquen las soluciones, favoreciendo su autonomía y creatividad.			1	2	3	4
8	Me importa más el proceso de aprendizaje de <u>jugadores-alumnos</u> que el rendimiento de los mismos.			1	2	3	4
9	Considero que dando participación a los jugadores en la construcción del entrenamiento se favorecerá su responsabilidad y entendimiento del mismo.			1	2	3	4
10	Considero que el rendimiento es el único indicador fiable de la calidad del entrenamiento.			1	2	3	4
11	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.			1	2	3	4
12	Procuró que en mi entrenamiento los alumnos-jugadores estén continuamente actuando y ocupados en la realización de las actividades propuestas (físicas, técnico-tácticas).			1	2	3	4
13	Estoy convencido de que si a los <u>jugadores-alumnos</u> no se les fuerza a realizar las actividades, ellos, por sí mismos, no las realizarían y no mejorarían sus habilidades.			1	2	3	4
14	Estoy convencido de que la realización de una programación detallada y racional, por parte del entrenador-educador@, es la mejor manera de realizar una enseñanza más útil.			1	2	3	4
15	Creo que los jugadores-alumnos asimilan mejor las actividades propuestas con una buena explicación y demostración, que explorando o buscando <u>ellos</u> por su cuenta.			1	2	3	4
16	Durante el entrenamiento procuro que todos los alumnos-jugadores sigan el mismo ritmo e intensidad			1	2	3	4
17	Soy de la opinión de que el entrenador ha de ser capaz de controlar la sesión de entrenamiento para que los jugadores se impliquen más y consigan mejorar.			1	2	3	4
18	Considero que los jugadores han de relacionarse igualmente con todos sus compañeros.			1	2	3	4
19	Siempre he dicho que para que un equipo funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de sus necesidades, y partir de los conocimientos y habilidades previas de los alumnos-jugadores.			1	2	3	4

20	En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	1	2	3	4
21	Como educador-entrenador intento no coartar nunca la creatividad del <u>alumn@-jugador</u> .	1	2	3	4
22	Al evaluar los aprendizajes de los alumnos-jugadores opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por ellos.	1	2	3	4
23	Creo que es necesario tener en cuenta el contexto en el que se encuentra nuestro equipo o escuela de fútbol, pues sólo así podremos utilizar el fútbol como un medio de educación para la vida.	1	2	3	4
24	Creo que, como norma general, los alumnos-jugadores no están preparados para ser autónomos en los entrenamientos.	1	2	3	4
25	Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos-jugadores para ganar tiempo.	1	2	3	4
26	Pienso que lo que descubre el jugador-alumn@ por sí mismo se aprende mejor y nunca se olvida.	1	2	3	4
27	Suelo tener en cuenta las normas establecidas por el grupo dándole el mismo valor que a las establecidas por mí.	1	2	3	4
28	Durante las clases tomo todas las decisiones acerca del entrenamiento y proceso de aprendizaje de las habilidades.	1	2	3	4
29	La información que se ha de dar a los alumnos-jugadores ha de ir encaminada a la mejora del rendimiento de los mismos.	1	2	3	4
30	El alumno-jugador ha de estar centrado únicamente en su trabajo y en la mejora de sus cualidades físicas y habilidades técnico-tácticas.	1	2	3	4
31	Mientras más actividades realicen los alumnos-jugadores durante las clases, mejor será su aprendizaje.	1	2	3	4
32	Los alumnos-jugadores han de crear las características de su juego a través de la ayuda del entrenador-educador, pero nunca ha de ser impuesta por éste.	1	2	3	4

ANEXO 1.III.7. CONFIGURACIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.

1. Totalmente en desacuerdo	2. Desacuerdo	3. De acuerdo	4. Totalmente De acuerdo				
1	Los gestos deportivos se aprenden tras mucha práctica, mejorando a través de los errores que se cometen			1	2	3	4
2	Es indispensable que el entrenador sepa hacerse respetar para mantener la disciplina en el grupo.			1	2	3	4
3	Mientras explico, insisto en que los <u>jugadores-alumnos</u> me atiendan en silencio y con interés.			1	2	3	4
4	Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones de entrenamiento en mi equipo, suelo considerar las necesidades y opiniones de los jugadores.			1	2	3	4
5	Intento que los jugadores trabajen cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.			1	2	3	4
6	Procuro que en mi entrenamiento haya un cierto clima de competitividad, porque ello los motiva y se implican más en el entrenamiento.			1	2	3	4
7	Prefiero plantear situaciones problemáticas en el entrenamiento y que los jugadores busquen las soluciones, favoreciendo su autonomía y creatividad.			1	2	3	4
8	Me importa más el proceso de aprendizaje de <u>jugadores-alumnos</u> que el rendimiento de los mismos.			1	2	3	4
9	Considero que dando participación a los jugadores en la construcción del entrenamiento se favorecerá su responsabilidad y entendimiento del mismo.			1	2	3	4
10	Considero que el rendimiento es el único indicador fiable de la calidad del entrenamiento.			1	2	3	4
11	Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.			1	2	3	4
12	Procuro que en mi entrenamiento los alumnos-jugadores estén continuamente actuando y ocupados en la realización de las actividades propuestas (físicas, técnico-tácticas).			1	2	3	4
13	Estoy convencido de que si a los <u>jugadores-alumnos</u> no se les fuerza a realizar las actividades, ellos, por sí mismos, no las realizarían y no mejorarían sus habilidades.			1	2	3	4
14	Estoy convencido de que la realización de una programación detallada y racional, por parte del entrenador-educador@, es la mejor manera de realizar una enseñanza más útil.			1	2	3	4
15	Creo que los jugadores-alumnos asimilan mejor las actividades propuestas con una buena explicación y demostración, que explorando o buscando ellos por su cuenta.			1	2	3	4
16	Durante el entrenamiento procuro que todos los alumnos-jugadores sigan el mismo ritmo e intensidad			1	2	3	4
17	Soy de la opinión de que el entrenador ha de ser capaz de controlar la sesión de entrenamiento para que los jugadores se impliquen más y consigan mejorar.			1	2	3	4
18	Considero que los jugadores han de relacionarse igualmente con todos sus compañeros.			1	2	3	4
19	Siempre he dicho que para que un equipo funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada de sus necesidades, y partir de los conocimientos y habilidades previas de los alumnos-jugadores.			1	2	3	4
20	En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.			1	2	3	4
21	Como educador-entrenador intento no coartar nunca la creatividad del <u>alumn@-jugador</u> .			1	2	3	4
22	Al evaluar los aprendizajes de los alumnos-jugadores opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por ellos.			1	2	3	4
23	Creo que es necesario tener en cuenta el contexto en el que se encuentra nuestro equipo o escuela de fútbol, pues sólo así podremos utilizar el fútbol como un medio de educación para la vida.			1	2	3	4
24	Creo que, como norma general, los alumnos-jugadores no están preparados para ser autónomos en los entrenamientos.			1	2	3	4
25	Siempre informo, a todos los jugadores a la vez, acerca de los aspectos del entrenamiento para ganar tiempo.			1	2	3	4
26	Es importante que el jugador aprenda por sí mismo, y no por imposición del entrenador, pues de aquella forma nunca lo olvidará.			1	2	3	4

27	Suelo tener en cuenta las normas establecidas por el grupo dándole el mismo valor que a las establecidas por mi.	1	2	3	4
28	Durante las clases tomo todas las decisiones acerca del entrenamiento y proceso de aprendizaje de las habilidades.	1	2	3	4
29	La información que se ha de dar a los alumnos-jugadores ha de ir encaminada a la mejora del rendimiento de los mismos.	1	2	3	4
30	El alumno-jugador ha de estar centrado únicamente en su trabajo y en la mejora de sus cualidades físicas y habilidades técnico-tácticas.	1	2	3	4
31	Mientras más actividades realicen los alumnos-jugadores durante las clases, mejor será su aprendizaje.	1	2	3	4
32	Los alumnos-jugadores han de crear las características de su juego a través de la ayuda del entrenador-educador, pero nunca ha de ser impuesta por éste.	1	2	3	4

ANEXO 1.III.8. LISTADO DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO ENTREGADO A LOS ENTRENADORES DE LAS ESCUELAS COLABORADORAS.

- Guía Didáctica de Fútbol, posteriormente publicada en 2003 por Diputación Provincial de Málaga, por Vegas, G. y Peralta, F. (2003). *Guía Didáctica de Fútbol*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga. CEDMA.
- Resumen de ponencias realizadas en el II Congreso Internacional de Escuelas de Fútbol organizado por el CEDIF y la Federación Española de Fútbol en Granada.
- ÁGUILA, C. y CASIMIRO, A. (2000). *Consideraciones metodológicas para la enseñanza de los deportes colectivos en edad escolar*. Efdportes, revista digital. año 5. Nº 20. Buenos Aires. Argentina.
- GARGANTA, J. Y 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.
- IBÁÑEZ, S. Y MEDINA, J. (2000). *Aportaciones desde la formación del profesor de Educación Física hacia la formación del entrenador deportivo*. en Efdportes, año 9, nº 24. Buenos Aires. Argentina.
- MARTÍNEZ CHAVEZ, H.F. (2001). *Fútbol: caracterización de los modelos de enseñanza. Una oportunidad para el aprendizaje significativo*. en Efdportes, año 7, nº 36. Buenos Aires. Argentina.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (1999). *Modelos de enseñanza deportiva. Análisis de dos décadas de investigación*. Efdportes, revista digital. año 4. Nº 13. Buenos Aires. Argentina.
- MOMBAERTS, E. (1998). *Fútbol. Entrenamiento y Rendimiento colectivo*. Barcelona: Hispano-Europea.

- MOMBAERTS, E. (2000). *Fútbol. Del análisis del juego a la formación del jugador*. Barcelona: INDE.
- PINO, J. Y COLS. (2001). *La formación conceptual del deportista en los deportes de equipo en la fase de iniciación*. Efdeportes, revista digital. año 7. N° 41. Buenos Aires. Argentina.
- PINO, J. Y CIMARRO, J. (2001). *Propuesta de estructuración de los contenidos técnico-tácticos de la enseñanza del fútbol en la etapa alevín*. Efdeportes, revista digital. año 6. N° 33. Buenos Aires. Argentina.
- ROMERO, C. (1997). *Una perspectiva de iniciación al fútbol en la escuela*. En Training Fútbol nº 16. Valladolid. España.
- ROMERO, C. (2000). *Hacia una concepción más integral del entrenamiento en fútbol*. Efdeportes, revista digital. año 5. N° 19. Buenos Aires. Argentina.
- VEGAS, G. (2001). Apuntes de la asignatura "Metodología de la enseñanza y el entrenamiento del fútbol" del curso de técnico deportivo en fútbol de nivel 1. Inédito.
- WEIN, H. (1995). Fútbol a la medida del niño. Versión digital. Sevilla: CEDIFA. FAF.

ANEXO I AL CAPÍTULO IV

ANEXO 1.IV.1.	Tabla IV.1.66. Frecuencia de aparición de habilidades por sujeto. Escuela independiente. Momento Previo.
ANEXO 1.IV.2.	Tabla IV.1.67. Frecuencia de aparición de habilidades por sujeto. Escuela independiente. Momento Posterior.
ANEXO 1.IV.3.	Tabla IV.1.69. Frecuencias de Corrección de las habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuela Independiente. Momento Previo.
ANEXO 1.IV.4.	Tabla IV.1.70. Frecuencias de Corrección de las habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuela Independiente. Momento Posterior.
ANEXO 1.IV.5.	Tabla IV.1.73. Índices de Corrección de los sujetos. Escuela Independiente. Momento previo.
ANEXO 1.IV.6.	Tabla IV.1.73. Índices de Corrección de los sujetos. Escuela Independiente. Momento posterior.
ANEXO 1.IV.7.	Tabla IV.1.79. Frecuencia de aparición de habilidades por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento Previo.
ANEXO 1.IV.8.	Tabla IV.1.80. Frecuencia de aparición de habilidades por sujeto. Escuelas Colaboradoras. Momento Posterior.
ANEXO 1.IV.9.	Tabla IV.1.82. Frecuencias de Corrección de las habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento Previo.
ANEXO 1.IV.10.	Tabla IV.1.83. Frecuencias de Corrección de las habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento Posterior.
ANEXO 1.IV.11.	Tabla IV.1.86. Índices de Corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento previo.
ANEXO 1.IV.12.	Tabla IV.1.87. Índices de Corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

ANEXO I AL CAPÍTULO IV. TEST DE JUEGO DE 2VS2.

Anexo 1.IV.1 Frecuencias de aparición de habilidades por sujeto en la escuela independiente. Momento Previo.

SUJETOS	Nº de Habilidades	%	SUJETOS	Nº de Habilidades	%
29	25	3,51	45	23	3,23
30	24	3,37	46	23	3,23
31	19	2,67	47	18	2,53
32	18	2,53	48	19	2,67
33	21	2,95	49	30	4,21
34	19	2,67	50	21	2,95
35	17	2,39	51	28	3,93
36	18	2,53	52	22	3,09
37	19	2,67	53	28	3,93
38	21	2,95	54	28	3,93
39	21	2,95	55	29	4,07
40	22	3,09	56	28	3,93
41	19	2,67	57	23	3,23
42	22	3,09	58	21	2,95
43	21	2,95	59	20	2,81
44	26	3,65	60	19	2,67
		HABILIDADES		%	
Total		712 habilidades		100	
DTIP		3,70		0,52	
VAR		13,68		0,27	
MED		22,25		3,13	

Tabla IV.1.66. Número de Habilidades por sujeto. Escuela Independiente. Momento previo.

Anexo 1.IV.2 Frecuencias de aparición de habilidades por sujeto en la escuela independiente. Momento Posterior.

SUJETOS	Nº de Habilidades	%	SUJETOS	Nº de Habilidades	%
29	16	2,23	45	17	2,36
30	16	2,23	46	14	1,95
31	15	2,09	47	23	3,20
32	17	2,36	48	22	3,06
33	13	1,81	49	30	4,17
34	17	2,36	50	34	4,73
35	23	3,20	51	26	3,62
36	17	2,36	52	27	3,76
37	22	3,06	53	30	4,17
38	12	1,67	54	31	4,31
39	16	2,23	55	31	4,31
40	15	2,09	56	29	4,03
41	27	3,76	57	33	4,59
42	19	2,64	58	31	4,31
43	24	3,34	59	26	3,62
44	19	2,64	60	27	3,76
		HABILIDADES		%	
Total	719			100	
DTIP	6,62			0,92	
VAR	43,87			0,85	
MED	22,47			3,13	

Tabla IV.1.67. Número de Habilidades por sujeto. Escuela Independiente. Momento Posterior.

**Anexo 1.IV.3. Frecuencias de Corrección de los sujetos de la escuela independiente.
Momento Previo.**

Sujetos	Ámbito ejecutivo				Ámbito decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
29	13	52,00	12	48,00	12	48,00	13	52,00
30	13	54,17	11	45,83	14	58,33	10	41,67
31	9	47,37	10	52,63	10	52,63	9	47,37
32	9	50,00	9	50,00	13	72,22	5	27,78
33	10	47,62	11	52,38	7	33,33	14	66,67
34	7	36,84	12	63,16	7	36,84	12	63,16
35	9	52,94	8	47,06	12	70,59	5	29,41
36	9	50,00	9	50,00	12	66,67	6	33,33
37	10	52,63	9	47,37	11	57,89	8	42,11
38	10	47,62	11	52,38	10	47,62	11	52,38
39	16	76,19	5	23,81	15	71,43	6	28,57
40	18	81,82	4	18,18	17	77,27	5	22,73
41	12	63,16	7	36,84	12	63,16	7	36,84
42	14	63,64	8	36,36	16	72,73	6	27,27
43	10	47,62	11	52,38	12	57,14	9	42,86
44	20	76,92	6	23,08	20	76,92	6	23,08
45	8	34,78	15	65,22	11	47,83	12	52,17
46	9	39,13	14	60,87	16	69,57	7	30,43
47	6	33,33	12	66,67	7	38,89	11	61,11
48	6	31,58	13	68,42	10	52,63	9	47,37
49	22	73,33	8	26,67	20	66,67	10	33,33
50	12	57,14	9	42,86	16	76,19	5	23,81
51	14	50,00	14	50,00	17	60,71	11	39,29
52	10	45,45	12	54,55	11	50,00	11	50,00
53	11	39,29	17	60,71	12	42,86	16	57,14
54	20	71,43	8	28,57	20	71,43	8	28,57
55	17	58,62	12	41,38	21	72,41	8	27,59
56	20	71,43	8	28,57	22	78,57	6	21,43
57	13	56,52	10	43,48	13	56,52	10	43,48
58	12	57,14	9	42,86	13	61,90	8	38,10
59	12	60,00	8	40,00	12	60,00	8	40,00
60	10	52,63	9	47,37	10	52,63	9	47,37
DTIP	4,26	13,15	2,87	13,15	4,06	12,63	2,83	12,63
VAR	18,11	172,90	8,22	172,9	16,52	159,61	7,98	159,61
MED	12,22	54,14	10,03	45,86	13,47	60,05	8,78	39,95

Tabla IV.1.69. Frecuencias de Corrección de las habilidades técnico-tácticas por sujeto.
Escuela Independiente. Momento Previo.

Anexo 1.IV.4 Frecuencias de Corrección de los sujetos de la escuela independiente. Momento Posterior.

Sujetos	Ámbito ejecutivo				Ámbito decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
29	9	56,25	7	43,75	8	50,00	8	50,00
30	8	50,00	8	50,00	9	56,25	7	43,75
31	10	66,67	5	33,33	10	66,67	5	33,33
32	12	70,59	5	29,41	11	64,71	6	35,29
33	6	46,15	7	53,85	7	53,85	6	46,15
34	10	58,82	7	41,18	12	70,59	5	29,41
35	14	60,87	9	39,13	16	69,57	7	30,43
36	11	64,71	6	35,29	10	58,82	7	41,18
37	10	45,45	12	54,55	9	40,91	13	59,09
38	1	8,33	11	91,67	2	16,67	10	83,33
39	11	68,75	5	31,25	13	81,25	3	18,75
40	9	60,00	6	40,00	8	53,33	7	46,67
41	15	55,56	12	44,44	14	51,85	13	48,15
42	11	57,89	8	42,11	11	57,89	8	42,11
43	17	70,83	7	29,17	17	70,83	7	29,17
44	14	73,68	5	26,32	14	73,68	5	26,32
45	11	64,71	6	35,29	9	52,94	8	47,06
46	4	28,57	10	71,43	5	35,71	9	64,29
47	18	78,26	5	21,74	18	78,26	5	21,74
48	14	63,64	8	36,36	17	77,27	5	22,73
49	18	60,00	12	40,00	21	70,00	9	30,00
50	19	55,88	15	44,12	19	55,88	15	44,12
51	19	73,08	7	26,92	19	73,08	7	26,92
52	15	55,56	12	44,44	13	48,15	14	51,85
53	15	50,00	15	50,00	15	50,00	15	50,00
54	24	77,42	7	22,58	20	64,52	11	35,48
55	16	51,61	15	48,39	19	61,29	12	38,71
56	23	79,31	6	20,69	25	86,21	4	13,79
57	28	84,85	5	15,15	21	63,64	12	36,36
58	23	74,19	8	25,81	20	64,52	11	35,48
59	16	61,54	10	38,46	18	69,23	8	30,77
60	13	48,15	14	51,85	12	44,44	15	55,56
DTIP	5,87	15,18	3,26	15,18	5,39	14,37	3,48	14,37
VAR	34,44	230,5	10,64	230,5	29,06	206,5	12,10	206,52
MED	13,88	60,04	8,59	39,96	13,81	60,38	8,66	39,62

Tabla IV.1.70. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuela Independiente. Momento Posterior.

Anexo 1.IV.5 Índices de Corrección de los sujetos de la escuela independiente. Momento Previo.

SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT	SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT
29	0,52	0,48	0,50	45	0,35	0,48	0,41
30	0,54	0,58	0,56	46	0,39	0,70	0,54
31	0,47	0,53	0,50	47	0,33	0,39	0,36
32	0,50	0,72	0,61	48	0,32	0,53	0,42
33	0,48	0,33	0,40	49	0,73	0,67	0,70
34	0,37	0,37	0,37	50	0,57	0,76	0,67
35	0,53	0,71	0,62	51	0,50	0,61	0,55
36	0,50	0,67	0,58	52	0,45	0,50	0,48
37	0,53	0,58	0,55	53	0,39	0,43	0,41
38	0,48	0,48	0,48	54	0,71	0,71	0,71
39	0,76	0,71	0,74	55	0,59	0,72	0,66
40	0,82	0,77	0,80	56	0,71	0,79	0,75
41	0,63	0,63	0,63	57	0,57	0,57	0,57
42	0,64	0,73	0,68	58	0,57	0,62	0,60
43	0,48	0,57	0,52	59	0,60	0,60	0,60
44	0,77	0,77	0,77	60	0,53	0,53	0,53
			ICTE		ICTA		ICTT
			Desviación Típica		0,13		0,12
			Varianza		0,02		0,01
			Media		0,54		0,57
			Valor eliminación		0,80		0,81
			Valor eliminación		0,28		0,33
			Media tras eliminación		0,53		0,57

Tabla IV.1.73. Índices de Corrección de los sujetos. Escuela Independiente. Momento previo.

Anexo 1.IV.7. Frecuencias de Aparición de habilidades por sujeto en las escuelas colaboradoras. Momento Previo.

SUJETOS	FRECUENCIA	%	SUJETOS	FRECUENCIA	%
1	24	3,70	15	27	4,16
2	22	3,39	16	25	3,85
3	18	2,77	17	31	4,78
4	23	3,54	18	23	3,54
5	24	3,70	19	28	4,31
6	25	3,85	20	16	2,47
7	19	2,93	21	22	3,39
8	27	4,16	22	27	4,16
9	23	3,54	23	24	3,70
10	24	3,70	24	29	4,47
11	20	3,08	25	15	2,31
12	22	3,39	26	31	4,78
13	19	2,93	27	25	3,85
14	23	3,54	28	13	2,00
		Habilidades	Porcentaje		
Total		649	100		
Desviación Típica		4,45	0,69		
Varianza		19,78	0,47		
Media		23,18	3,57		

Tabla IV.1.79. Frecuencia de habilidades por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Anexo 1.IV.8. Frecuencias de Aparición de habilidades por sujeto en las escuelas colaboradoras. Momento Previo.

SUJETOS	FRECUENCIA	%	SUJETOS	FRECUENCIA	%
1	20	3,43	15	25	4,29
2	22	3,77	16	25	4,29
3	27	4,63	17	19	3,26
4	28	4,80	18	22	3,77
5	15	2,57	19	17	2,92
6	16	2,74	20	15	2,57
7	19	3,26	21	21	3,60
8	21	3,60	22	23	3,95
9	13	2,23	23	18	3,09
10	20	3,43	24	21	3,60
11	28	4,80	25	17	2,92
12	29	4,97	26	15	2,57
13	16	2,74	27	27	4,63
14	18	3,09	28	26	4,46
		Habilidades	Porcentaje		
Total		583	100		
Desviación Típica		4,63	0,79		
Varianza		21,41	0,63		
Media		20,82	3,57		

Tabla IV.1.80. Frecuencia de Habilidades técnico-tácticas por sujeto. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Anexo 1.IV.9. Frecuencias de Corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.

Momento Previo.

SUJETOS	Ámbito Ejecutivo				Ámbito Decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	18	75,00	6	25,00	18	75,00	6	25,00
2	19	86,36	3	13,64	21	95,45	1	4,55
3	10	55,56	8	44,44	11	61,11	7	38,89
4	16	69,57	7	30,43	21	91,30	2	8,70
5	23	95,83	1	4,17	22	91,67	2	8,33
6	22	88,00	3	12,00	23	92,00	2	8,00
7	14	73,68	5	26,32	12	63,16	7	36,84
8	19	70,37	8	29,63	22	81,48	5	18,52
9	8	34,78	15	65,22	12	52,17	11	47,83
10	13	54,17	11	45,83	13	54,17	11	45,83
11	16	80,00	4	20,00	18	90,00	2	10,00
12	17	77,27	5	22,73	20	90,91	2	9,09
13	7	36,84	12	63,16	11	57,89	8	42,11
14	10	43,48	13	56,52	15	65,22	8	34,78
15	23	85,19	4	14,81	25	92,59	2	7,41
16	22	88,00	3	12,00	23	92,00	2	8,00
17	23	74,19	8	25,81	26	83,87	5	16,13
18	9	39,13	14	60,87	12	52,17	11	47,83
19	16	57,14	12	42,86	16	57,14	12	42,86
20	5	31,25	11	68,75	9	56,25	7	43,75
21	12	54,55	10	45,45	16	72,73	6	27,27
22	14	51,85	13	48,15	10	37,04	17	62,96
23	18	75,00	6	25,00	18	75,00	6	25,00
24	28	96,55	1	3,45	27	93,10	2	6,90
25	6	40,00	9	60,00	9	60,00	6	40,00
26	19	61,29	12	38,71	21	67,74	10	32,26
27	13	52,00	12	48,00	17	68,00	8	32,00
28	7	53,85	6	46,15	10	76,92	3	23,08
Desviación Típica	6,07	19,34	4,12	19,34	5,52	16,46	3,98	16,46
Varianza	36,79	374,09	16,96	374,09	30,44	271,00	15,80	271,00
Media	15,25	64,32	7,93	35,68	17,07	73,08	6,11	26,92

Tabla IV.1.82. Frecuencias de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Anexo 1.IV.10. Frecuencias de Corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.
Momento Posterior.

SUJETOS	Ámbito Ejecutivo				Ámbito Decisional			
	Correcto		Incorrecto		Correcto		Incorrecto	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1	18	90,00	2	10,00	19	95,00	1	5,00
2	20	90,91	2	9,09	22	100,00	0	0
3	20	74,07	7	25,93	22	81,48	5	18,52
4	24	85,71	4	14,29	26	92,86	2	7,14
5	11	73,33	4	26,67	11	73,33	4	26,67
6	13	81,25	3	18,75	13	81,25	3	18,75
7	16	84,21	3	15,79	16	84,21	3	15,79
8	20	95,24	1	4,76	20	95,24	1	4,76
9	9	69,23	4	30,77	10	76,92	3	23,08
10	7	35,00	13	65,00	8	40,00	12	60,00
11	24	85,71	4	14,29	26	92,86	2	7,14
12	26	89,66	3	10,34	27	93,10	2	6,90
13	8	50,00	8	50,00	12	75,00	4	25,00
14	8	44,44	10	55,56	11	61,11	7	38,89
15	23	92,00	2	8,00	25	100,00	0	0,00
16	23	92,00	2	8,00	23	92,00	2	8,00
17	12	63,16	7	36,84	13	68,42	6	31,58
18	15	68,18	7	31,82	16	72,73	6	27,27
19	9	52,94	8	47,06	13	76,47	4	23,53
20	9	60,00	6	40,00	12	80,00	3	20,00
21	13	61,90	8	38,10	19	90,48	2	9,52
22	18	78,26	5	21,74	20	86,96	3	13,04
23	10	55,56	8	44,44	11	61,11	7	38,89
24	17	80,95	4	19,05	20	95,24	1	4,76
25	10	58,82	7	41,18	11	64,71	6	35,29
26	10	66,67	5	33,33	12	80,00	3	20,00
27	23	85,19	4	14,81	25	92,59	2	7,41
28	23	88,46	3	11,54	25	96,15	1	3,85
Desviación Típica	6,09	16,40	2,82	16,40	5,99	14,19	2,56	14,01
Varianza	37,12	268,90	7,98	268,90	35,88	201,31	6,57	196,30
Media	15,68	73,32	5,14	26,68	17,43	82,11	3,52	18,55

Tabla IV.1.83. Frecuencia de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.

Anexo 1.IV.11. Índices de Corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.
Momento Previo.

SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT	SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT
1	0,75	0,75	0,75	15	0,85	0,93	0,89
2	0,86	0,95	0,91	16	0,88	0,92	0,90
3	0,56	0,61	0,58	17	0,74	0,84	0,79
4	0,70	0,91	0,80	18	0,39	0,52	0,46
5	0,96	0,92	0,94	19	0,57	0,57	0,57
6	0,88	0,92	0,90	20	0,31	0,56	0,44
7	0,74	0,63	0,68	21	0,55	0,73	0,64
8	0,70	0,81	0,76	22	0,52	0,37	0,44
9	0,35	0,52	0,43	23	0,75	0,75	0,75
10	0,54	0,54	0,54	24	0,97	0,93	0,95
11	0,80	0,90	0,85	25	0,40	0,60	0,50
12	0,77	0,91	0,84	26	0,61	0,68	0,65
13	0,37	0,58	0,47	27	0,52	0,68	0,60
14	0,43	0,65	0,54	28	0,54	0,77	0,65
		ICTE	ICTA			ICTT	
Desviación Típica		0,19	0,16			0,17	
Varianza		0,04	0,03			0,03	
Media		0,64	0,73			0,69	
Valor eliminación		1,03	1,06			1,03	
Valor eliminación		0,26	0,40			0,34	
Media tras eliminación		0,64	0,74			0,69	

Tabla IV.1.86. Índices de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento previo.

Anexo 1.IV.12. Índices de Corrección de los sujetos de las escuelas colaboradoras.
Momento Previo.

SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT	SUJETOS	ICTE	ICTA	ICTT
1	0,90	0,95	0,93	15	0,92	1,00	0,96
2	0,91	1,00	0,95	16	0,92	0,92	0,92
3	0,74	0,81	0,78	17	0,63	0,68	0,66
4	0,86	0,93	0,89	18	0,68	0,73	0,70
5	0,73	0,73	0,73	19	0,53	0,76	0,65
6	0,81	0,81	0,81	20	0,60	0,80	0,70
7	0,84	0,84	0,84	21	0,62	0,90	0,76
8	0,95	0,95	0,95	22	0,78	0,87	0,83
9	0,69	0,77	0,73	23	0,56	0,61	0,58
10	0,35	0,40	0,38	24	0,81	0,95	0,88
11	0,86	0,93	0,89	25	0,59	0,65	0,62
12	0,90	0,93	0,91	26	0,67	0,80	0,73
13	0,50	0,75	0,63	27	0,85	0,93	0,89
14	0,44	0,61	0,53	28	0,88	0,96	0,92
		ICTE	ICTA			ICTT	
Desviación Típica		0,16	0,14			0,15	
Varianza		0,03	0,02			0,02	
Media		0,73	0,82			0,78	
Valor eliminación		1,06	1,10			1,07	
Valor eliminación		0,41	0,54			0,48	
Media tras eliminación		0,75	0,84			0,79	

Tabla. IV.1.87. Índices de corrección de los sujetos. Escuelas colaboradoras. Momento posterior.